

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA NIÑEZ Y LA DIMENSIÓN ÉTICA

Trabajo para optar al título de
Licenciada en Filosofía

Modalidad: monografía

Presentado por
Elina Inés Rangel Casallas
Cod.: 2015132026

Directores
Sergio Almeida Moreno
Alexandra Arias Pinzón

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Filosofía
Bogotá D.C.

2020

Resumen

Este trabajo se plantea la importancia de la enseñanza de la filosofía en la infancia, partiendo de diversos proyectos pedagógicos implementados en Colombia que señalan resultados favorables en el desarrollo intelectual, afectivo y ético de las y los estudiantes. Como dichos proyectos se basaron en el Programa de FpN de la IAPC y uno de sus objetivos específicos es el desarrollo de la dimensión ética, se indagó acerca de ¿cómo el Proyecto de FpN de la IAPC y la Teoría del desarrollo moral de Kohlberg inciden en el desarrollo de la dimensión ética en niñas y niños?

Para desarrollar lo anterior, el texto está dividido en tres capítulos: El primero, se basa en el libro de Lipman, et al. (1992) *La filosofía en el aula* y tiene como finalidad mostrar los fundamentos del Programa de FpN de la IAPC, por ello principalmente se habla de: los supuestos del Programa, los objetivos, el currículo del programa que tiene como base las novelas filosóficas y la justificación que los autores presentan. El segundo capítulo pretende complementar el capítulo anterior, para ello se esboza la metodología del Programa de FpN, a saber, la comunidad de indagación con lo expuesto por Sharp y Splitter (1996). De esta forma, se describen cómo es el aprendizaje en la niñez, se exponen los objetivos de la educación, se presenta la definición y dinámicas de la comunidad de indagación. Además, en el aspecto pedagógico se exponen las estrategias pedagógicas, cierre, evaluación y rol del docente que se dan en esta metodología. Finalmente, se muestran los argumentos a favor de considerar la investigación ética como parte de la comunidad de indagación.

Por último, en el tercer capítulo, se describe la teoría de desarrollo moral de Kohlberg (1992), incluyendo los niveles y estadios de moralidad, además de la manera en que el autor considera que se debe impartir la educación moral en las instituciones educativas. Para finalizar, se señalan las relaciones en los fundamentos y la metodología del Programa de FpN con la teoría de Kohlberg. Además, se postula de qué forma los niveles de moralidad podrían vincularse con las etapas de la comunidad de indagación y la similitud entre los procedimientos para la enseñanza de la filosofía en la comunidad de indagación y las estrategias para la educación moral de Kohlberg, evidenciando la necesidad del desarrollo cognitivo y social para el desarrollo de la dimensión ética.

Palabras claves: Educación, enseñanza, ética, filosofía, niñez.

Abstract

This work raises the importance of teaching philosophy in childhood, based on various pedagogical projects implemented in Colombia that indicate favorable results in the intellectual, affective and ethical development of students. As these projects were based on the IAPC FpN Program and one of their specific objectives is the development of the ethical dimension, it was inquired about how the IAPC FpN Project and Kohlberg's Theory of Moral Development influence the development of the ethical dimension in girls and boys?

To develop the above, the text is divided into three chapters: The first is based on the book by Lipman, et al. (1992) *Philosophy in the classroom* and its purpose is to show the foundations of the IAPC FpN Program, for this reason it mainly talks about: the assumptions of the Program, the objectives, the curriculum of the program that is based on philosophical novels and the justification that the authors present. The second chapter aims to complement the previous chapter, for this the methodology of the FpN Program is outlined, namely, the community of inquiry with what was exposed by Sharp and Splitter (1996). In this way, they describe what learning is like in childhood, the objectives of education are presented, the definition and dynamics of the community of inquiry are presented. In addition, in the pedagogical aspect, the pedagogical strategies, closure, evaluation and role of the teacher that are given in this methodology are exposed. Finally, the arguments in favor of considering ethical research as part of the community of inquiry are presented.

Finally, in the third chapter, Kohlberg's (1992) theory of moral development is described, including the levels and stages of morality, as well as the way in which the author considers that moral education should be imparted in educational institutions. Finally, the relationships in the foundations and methodology of the FpN Program with Kohlberg's theory are pointed out. In addition, it is postulated in which way the levels of morality could be linked to the stages of the community of inquiry and the similarity between the procedures for teaching philosophy in the community of inquiry and the strategies for moral education of Kohlberg, evidencing the need for cognitive and social development for the development of the ethical dimension.

Keywords: Education, teaching, ethics, philosophy, childhood.

Contenido

Resumen.....	2
Abstract	3
Introducción	6
Capítulo 1 – Programa de Filosofía para Niños	9
1.1. Supuestos del Programa de FpN	9
1.2. Objetivos del Programa de FpN.....	11
1.2.2. Desarrollo de la creatividad.....	12
1.2.3. Crecimiento personal e interpersonal.....	13
1.2.4. Desarrollo de la comprensión ética.....	13
1.2.5. Desarrollo de la capacidad para encontrar sentido a la experiencia	14
1.3. El currículum de Filosofía para Niños	15
1.3.1. Novelas filosóficas	16
1.3.2. Metodología de la enseñanza	18
1.3.3. Rol del docente.....	19
1.3.4. Estrategias pedagógicas	20
1.4. Justificación del Programa de FpN	23
1.4.1. Filosofía para Niños	23
1.4.2. ¿Es posible mejorar el pensamiento?	24
1.4.3. Novelas filosóficas centrales en el Programa de FpN	24
1.4.4. ¿Por qué el diálogo como metodología?.....	25
1.4.5. Comunidad en el aula necesaria para estimular el pensamiento	26
Capítulo 2 – Metodología del Programa de FpN	27
2.1. Aprendizaje en la niñez	27
2.2. Objetivos de la educación	27
2.3. La comunidad de indagación como metodología	28
2.3.1. Dinámica de la comunidad de indagación.....	30
2.3.2. Habilidades, procedimientos y estrategias de la indagación filosófica.....	33
2.3.3. El cierre.....	34
2.3.4. La intervención del docente	35
2.3.5. Evaluación y estimación	36
2.4. Justificación del Programa de FpN	36
2.4.1. ¿Por qué la comunidad de indagación como metodología?	36

2.4.2. Las novelas filosóficas	38
2.4.3. La transferencia en la comunidad de indagación.....	39
2.4.4. La indagación ética como parte de la comunidad de indagación	39
Capítulo 3 – Relación entre la teoría sobre el desarrollo moral de Kohlberg y el Programa de FpN	43
3.1. Fundamentos generales de la teoría del desarrollo moral	43
3.2. Relación del juicio moral con la acción moral	44
3.2.1. Factores cognitivos y de actitud	45
3.2.2. Fundamentos filosóficos	46
3.3.3. Formas de razonamiento como antecedentes de la conducta moral.....	47
3.4. Relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral	48
3.4.1. El fracaso de los estudios naturalistas.....	48
3.4.2. El desarrollo social definido en términos cognitivo-estructurales.....	49
3.5. Características de las teorías cognitivo-evolutivas.....	50
3.5.1. Estimulación ambiental del desarrollo moral	50
3.5.2. El modelo y la imitación	51
3.5.3. Relación entre el desarrollo del conocimiento y el desarrollo del afecto.....	51
3.6. Los estadios morales y la moralización desde la perspectiva cognitivo-evolutiva	52
3.6.1. Los niveles morales	52
3.6.2. Los seis estadios morales	53
3.6.3. Perspectivas sociales de los niveles morales.....	54
3.7. Educación moral	55
3.7.1. Fines de la educación moral	56
3.7.2. Estrategias pedagógicas	59
3.7.3. Rol del docente.....	59
3.8. Relación entre los planteamientos de Kohlberg sobre el juicio moral y el Programa de FpN	60
3.8.1. Fundamentos del Programa de FpN.....	60
3.8.2. Metodología: Diálogo y comunidad de indagación.....	61
3.8.3. Relación entre los niveles morales y las etapas de la comunidad de indagación	62
3.8.4. Las novelas filosóficas y el docente como modelos en el Programa de FpN	62
3.8.5. Procedimientos de la comunidad de indagación y las estrategias para la educación moral....	63
Conclusiones.....	65
Referencias.....	67

Introducción

La enseñanza de la filosofía en la educación media fue un tema muy discutido en décadas pasadas, pues se creía que no era adecuada su implementación por la abstracción característica de esta y por la etapa de desarrollo en que se encuentra el estudiante en la adolescencia (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Aunque, el Ministerio de Educación no deja claro el nivel de pensamiento o características que debe tener el individuo para una educación filosófica, si afirma, basado en Villalpando (1959), que el adolescente, por el grado de evolución personal, ya plantea y comprende problemas en los que se debe diferenciar el ideal de la realidad. Es así, como este tema fue dejado a un lado en Colombia con la implementación de la filosofía como área fundamental de la educación media según la Ley 115 de 1994. Ahora bien, los nuevos cuestionamientos se dan en torno a si es posible la enseñanza de la filosofía en la educación básica primaria.

De esta forma, basados en cinco recientes proyectos pedagógicos en Bogotá sobre la enseñanza de filosofía en la niñez, a saber: Ramos, K. (2019). *Filosofía para Niños: una estrategia para promover la argumentación escrita en el aula*. García, S. y Lozano, K. (2018). *¿Filosofía con niñas y niños? Un proyecto para el desarrollo de la dimensión ética de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Normal Superior María Montessori*. Quintero, J. (2015). *Comunidades de diálogo de filosofía para niños y mediaciones comunicativas: una aproximación desde la práctica profesional en el Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Cristancho, L., Montaña, L. & Rodriguez, L. (2010). *Pensamiento cuidadoso y escuela: un acercamiento a la implementación del proyecto de filosofía para niños en el Colegio Nuestra Señora de Paz desde la influencia que posee la estética y la creatividad en las relaciones intersubjetivas de las alumnas*. Millán, A. (2010). *Filosofía para Niños: una reflexión educativa desde la creatividad¹*. Se evidenció una relación con la implementación de las comunidades de indagación propuestas como metodología en el Programa de FpN de Lipman; no obstante, los tres proyectos pedagógicos mencionados no siguieron en específico el currículum que plantean en el Programa, sino realizaron variaciones que se ajustaran al contexto de las y los integrantes y a los objetivos de cada proyecto. La adecuación de la comunidad de indagación a las clases de argumentación y filosofía tuvo reacciones favorables en los grupos que hacían parte de los proyectos pedagógicos con respecto al comportamiento y la

¹ Estos proyectos pedagógico sobre la enseñanza de la filosofía en la niñez en Colombia se escogieron al encontrarse como medio digital público, debido a las contingencia mundiales que sucedieron durante la creación del trabajo de grado. Además, se eligieron por su estructura en la que se especificaba: población, lugar de implementación, objetivos del proyecto, descripción de las estrategias pedagógicas y resultados.

convivencia, en especial por el respeto que se genera entre los miembros, aun cuando todos los objetivos de los proyectos pedagógicos eran diferentes. Por lo anterior, el primer programa de filosofía pensado para la niñez, más conocido como el Programa de FpN de Lipman, será la base de esta investigación. La primera aclaración que se debe hacer es que el Programa de Filosofía para Niños del profesor Lipman no es la única forma de realizar clases de filosofía con niños y niñas, ya que, como lo afirma Pineda (1992), la filosofía para niños no debería limitarse a la aplicación de un programa en el aula de clase. Sin embargo, al ser el programa más reconocido y por su extensa aplicación en diversos países (Lipman, et al., 1992), incluido Colombia, es importante centrarnos en este.

Ahora bien, partiendo de las experiencias de estos proyectos pedagógicos y su positiva implementación de la filosofía en cursos anteriores a los de la educación media, es importante enfocarse en los objetivos que se pretenden desarrollar en el Programa de FpN. Pues, al parecer la enseñanza de la filosofía no solo permite que el estudiante madure intelectual y afectivamente, como lo expone el Ministerio de Educación (2010), sino que también influye en su dimensión ética, como se evidencia en los proyectos pedagógicos señalados. Por esto, al indagar en los fines del Programa de FpN, se evidencia que uno de los objetivos específicos del Programa es el desarrollo de la comprensión ética, lo que hace cuestionarse: ¿la enseñanza de la filosofía ayuda al desarrollo de la dimensión ética en niñas y niños? Como esta pregunta es muy amplia, este trabajo se centra no solo en los planteamientos del Programa de FpN, sino también en la Teoría de Desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Esta última teoría se elige debido a la importancia que Kohlberg le da a la filosofía en la educación moral, además de las relaciones que el autor hace entre los procesos cognitivos y del afecto en el desarrollo moral de niñas y niños, factores que también son relevantes en el Programa de FpN. De esta forma, la pregunta central de la investigación es: ¿cómo el Proyecto de FpN y la Teoría del desarrollo moral de Kohlberg inciden en el desarrollo de la dimensión ética de niñas y niños?

Para desarrollar esta pregunta, este trabajo se centra en tres partes: los fundamentos del Programa de FpN de la IAPC, la exposición de la comunidad de indagación como metodología de dicho programa y la relación entre la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y el Programa de FpN. Este último tema se planteó, debido a la importancia que Kohlberg señala entre filosofía y educación moral y la relación entre los procesos cognitivos, percepción social y el desarrollo moral, factores

que también son esenciales en el Programa de FpN. De esta forma, este trabajo es un análisis textual del Programa de FpN y la Teoría del desarrollo moral de Kohlberg que se enlaza en el tema de Filosofía de la educación.

Por último, la relevancia que tiene este análisis se basa en tres aspectos: primero, señala la importancia de la implementación de la filosofía a la educación básica primaria. También, permite encontrar la relación de la enseñanza de la filosofía en la niñez con el desarrollo de aspectos éticos en las y los estudiantes; además de la metodología y estrategias pedagógicas para su implementación. Por último, muestra la relación que se puede entablar entre los postulados filosóficos, pedagógicos y psicológicos acerca de la enseñanza en la niñez, logrando una justificación más sólida, desde la psicología, de la influencia del desarrollo lógico en el juicio moral de niñas y niños. Lo anterior, fundamentaría que las instituciones educativas y demás miembros de la comunidad educativa considerara implementar la filosofía en cursos anteriores a los de la educación media. Pues, resultaría beneficioso para la niñez y sociedad desarrollar no solo habilidades lógicas, sino también de percepción social y morales en sus miembros, logrando la finalidad que se propone la educación del desarrollo de la personalidad teniendo en cuenta los derechos de los otros.

Capítulo 1 – Programa de Filosofía para Niños

En este apartado se describirá el Programa de Filosofía para Niños (Programa de FpN) publicado por el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), este es el primer currículo de filosofía para niños publicado en 1974 e implementado por miles de escuelas y colegios en el mundo (Lipman, et al., 1992). Para ello, se expondrá de qué supuestos parten para la creación del Programa de FpN, cuáles son sus objetivos, qué metodología y estrategias pedagógicas se implementan y de qué manera dichas estrategias logran los objetivos propuesto por este programa. Lo anterior, se hará con base en los escritos de Lipman, Sharp y Oscanyan (1992) *La filosofía en el aula*, libro publicado en 1977 como primer esbozo del programa.

1.1. Supuestos del Programa de FpN

El Programa de FpN, parte de unos supuestos sobre educación, filosofía e infancia que permiten entender cómo funciona dicho programa en la educación de niñas y niños. De esta forma, primero Lipman, et al. (1992) comienzan afirmando que, si la meta de la educación se basara en lograr niñas y niños razonables, ellas y ellos deben pensar y reflexionar sobre las materias de su enseñanza. Añaden, siguiendo a Dewey, que es admirable de la sociedad que sus instituciones traten en la práctica de estar cerca a los ideales de verdad, justicia, salud y belleza (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992). No obstante, aseguran que el ideal al que la educación intenta acercarse es el de persona razonable. Sin embargo, la educación tradicional fracasó en esta tarea, pero aun así los autores aclaran que: “Esto no quiere decir que todos los que son razonables tengan que haber sido educados, sino más bien que cualquiera que esté educado tiene que ser razonable” (Lipman, et al., 1992, p.37).

De esta forma, los autores vinculan esta enseñanza tradicional con la filosofía asegurando que las y los estudiantes de los últimos grados han aprendido filosofía, pero no a filosofar. Esto debido a que estudian las teorías y escritos de filósofos como Santo Tomás, Aristóteles, etc. y terminan centrándose en la memorización de contenidos y fallando en la comprensión completa de la asignatura. Pero, Lipman, et al. (1992) se apoyan en Sócrates para afirmar que la filosofía no se basa en saber sobre ella, ya que no es algo que se adquiera, ni aplicarla como una profesión, sino practicarla; así pues, cualquiera podría imitarla, ya que esta se hace, es una forma de vida. Por esto, consideran que tanto adultos como niños pueden acceder a la filosofía, pues para los autores Sócrates no señala qué tipo de persona es apta para esta, así lo expresan: “SÓCRATES no establece en ninguna parte que no se pueda filosofar con gente de diferentes edades, porque hacer filosofía

no es un asunto de edad, sino de capacidad para reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que a uno le parece importante” (Lipman, et al., 1992, p.34).

También, los autores aseguran que reducir la enseñanza de la filosofía a un tema de memorización, solo lograría que esta fuese vacía para las y los estudiantes. Entonces, afirman que se adquiere significado cuando se evidencia en niñas y niños su capacidad para pensar por sí mismos y encontrar sus propias respuestas a los acontecimientos de la vida. Esos significados que buscan ellas y ellos, deben descubrirlos por sí mismos, a través de su participación en el diálogo e investigación. Por otra parte, los autores afirman que el vocabulario técnico que se maneja en filosofía puede abrumar a las y los estudiantes, así pues, aseguran que se debería fomentar el pensamiento filosófico entre niñas y niños en términos y conceptos del lenguaje cotidiano (Lipman, et al., 1992).

Por lo anterior, estarían a favor de la teoría alternativa a la educación tradicional, la cual sostiene que se deben generar, en los procesos educativos, actividades de pensamiento entre las y los estudiantes. De esta forma, así como enseñar matemáticas genera el pensamiento matemático, el enseñar filosofía tendría que promover un pensamiento filosófico sin importar la edad del estudiante. Asimismo, las características que implican pensar de forma filosófica, según este enfoque, son “valorar ideas, argumentos lógicos y sistemas conceptuales, y [...] una evidente capacidad para manejar conceptos, así como para separarlos y unirlos de nuevas formas” (Lipman, et al., 1992, p. 114). Por otro lado, los autores afirman que también tienen como premisa educativa la diferencia entre pensar *sobre* una materia y pensar *en* una materia, de igual forma, consideran distinto pensar y pensar por uno mismo, de ahí el objetivo general del Proyecto de FpN.

Con respecto a cómo aprenden niñas y niños, el Programa de FpN consideran que estos aprenden cuando están involucrados en una exploración de forma activa. También, creen que el conocimiento se domina por medio de la interacción con el ambiente y resolviendo problemas de importancia para niñas y niños. Así pues, se muestra el conocimiento de las y los estudiantes cuando a través de sus discusiones y acciones demuestran que pueden aplicarlo (Lipman, et al., 1992). Adicional a esto, los autores aseguran que la infancia tiene una curiosidad natural, al igual que, un deseo de globalidad y de preguntar también naturales permitiendo que niñas y niños tengan motivación e interés para persistir en un entendimiento unificado y completo. De esta forma, solo es necesario una guía que permita a docentes y alumnos entablar las conexiones que buscan.

Asimismo, los autores consideran difícil crear un programa de filosofía para niños sin que haya una parte de educación moral, ya que los temas de valor se dan en otros aspectos de la filosofía, diferentes a la lógica, y son de gran importancia para niñas y niños. A esta educación moral en un programa filosófico la llamarían investigación ética, esta involucra consideraciones lógicas, metafísicas, estéticas y epistemológicas. Así pues, los conceptos importantes de la ética no pueden ser entendidos sin una interpretación filosófica (Lipman, et al, 1992).

Para finalizar, el Programa de FpN nace del supuesto de que los procesos educativos tienen relación con el proceso investigativo, entonces en cada etapa del desarrollo del niño puede ser alentada la investigación de forma libre, siendo esta constructiva para ellos. Además, aseguran que la racionalidad del currículo parte de una estructura con peldaños, en donde cada uno de estos, al dominarlo, prepare el camino para el siguiente peldaño (Lipman, et al., 1992).

1.2. Objetivos del Programa de FpN

Es difícil delimitar los objetivos del programa, debido a que el objetivo general es tan amplio que es necesario definir decena de objetivos específicos para lograr este; además de que las interconexiones entre los objetivos hace difícil diferenciarlos. No obstante, se podría decir que el objetivo general de Programa de FpN es: “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos” (Lipman, et al., 1992, p.129). Pensar por sí mismo, para estos autores, es manifestar las creencias propias y tener buenas razones para su justificación, es ser capaz de calcular las consecuencias de los supuestos, forjar perspectivas propias del mundo y tener claras las distintas maneras de interpretar las experiencias; para ello, afirman que es necesario hacer deducciones de las propias premisas. Teniendo en cuenta este objetivo general, ahora se hablará de los objetivos específicos que se deben alcanzar.

1.2.1. Mejorar la capacidad de razonar

Lo primero que hacen Lipman, et al. (1992) es hablar de los orígenes del razonamiento, en dicho apartado, hacen énfasis en la lógica no-formal y como con esta se llega a sospechar de formas de razonamientos que no son tan sólidas; entre estas formas de razonamiento está la incoherencia. Así pues, estos autores consideran que cuando se trata de enseñar la coherencia esto se puede hacer explicándola y practicándola, siendo esto una ventaja sobre insistir en los elementos lógicos de la moralidad en la enseñanza elemental. Sin embargo, no solo la coherencia es característica para

insistir en una educación con orientación filosófica, ellos también consideran que las conexiones y hacer distinciones son importantes.

Por otra parte, los autores aseguran que el razonamiento comienza con la inferencia, no obstante, es difícil distinguir entre las conductas instintivas y las basadas en la inferencia. De igual forma, afirman que no todo el que razona está inmerso en una actividad filosófica; es por esto que el razonar filosóficamente en los niños inicia cuando ellos comienzan a preguntar ¿por qué? Esta pregunta los niños la utilizan de dos formas: para encontrar una explicación causal o para definir una finalidad. Una de las tareas que tendría el docente en ese caso es ayudarles a que expresen a qué tipo de por qué hacen referencia. Lo que propone el Programa de FpN es que “[los adultos] deben buscar que los niños exploren sus propios pensamientos y experiencias a través del uso de técnicas filosóficas extraídas de la inagotablemente tradición filosófica” (Lipman, et al., 1992, p. 141).

En el Programa de FpN también relaciona el razonamiento con las inferencias, de esta forma, aseguran que los niños y niñas generalmente tienen problemas con extraer inferencias. Por esto, nombran tres tipos de inferencias en las que se deben centrar los estudiantes para mejorar: inferencias a partir de percepciones simples, inferencias lógicas, e inferencias a partir de diferentes tipos de datos. Lo anterior, se podrá lograr a través de tener en cuenta la experiencia de las y los estudiantes y mostrándoles la posibilidad de ir más allá de lo que pueden ver y leer (Lipman, et al., 1992).

1.2.2. Desarrollo de la creatividad

Antes de explicar este objetivo, los autores afirman que la actividad creativa puede ser estimulada con el desarrollo de la capacidad lógica y viceversa. Así pues, el desarrollo de la creatividad hace referencia a la habilidad que tienen los niños de fantasear y la capacidad de invención. Para Lipman, et al. (1992) es bueno para las y los estudiantes examinar los resultados y/o consecuencias de un razonamiento no válido. La relación que encuentran con la lógica tiene que ver con las falacias lógicas que podrían incentivar a niñas y niños a que consideren situaciones contrafactuales. Las actividades que el programa propone hacen referencia a juegos, dramatizaciones y otras expresiones artísticas que ayudarán a estudiantes a expresar sus experiencias y explorar consecuencias.

Aunque no hay una explicación más precisa de este objetivo, en el *Capítulo 14 – Filosofía y creatividad* los autores afirman que niñas y niños pueden crear metáforas, símiles y analogías, teniendo en cuenta los aportes de H. Gardner. Cuando utilizan la palabra *como* se puede ver el paso de lo conocido a lo que no lo es, acudiendo a comparaciones con objetos u otras cosas que son familiares para ellas y ellos. Así pues, al ser las y los estudiantes hábiles para el razonamiento extensivo², dándoles la posibilidad de hacer filosofía, lo harán de forma creativa (Lipman, et al., 1992).

1.2.3. Crecimiento personal e interpersonal

Este aspecto no ha sido investigado a profundidad, sin embargo, se afirma que, debido al cambio en el ambiente en el aula con la implementación de la comunidad de indagación, las y los estudiantes tienen más deseos de compartir con los demás, se aumenta la autoestima, la autocomprensión y la madurez emocional (Lipman, et al., 1992).

1.2.4. Desarrollo de la comprensión ética

Lipman, et al. (1992) postulan que el Proyecto de FpN pretende que el estudiante se relacione con la práctica de la investigación moral. Es así como por medio de los cuentos o novelas, que están pensadas para cada etapa de la vida académica del estudiante, se busca que niñas y niños tengan discusiones sobre estos textos generando conciencia de la existencia de otras personalidades, creencias, prejuicios, etc. Este estímulo posibilita que el estudiante desarrolle la sensibilidad que a la vez ayuda a su desarrollo social. Para finalizar, los autores afirman que: “estamos insistiendo en ayudar a los niños a ser conscientes de la naturaleza de los juicios morales, más que presionándoles para que tomen decisiones morales o <avancen> hacia un estadio <superior> de toma de decisiones morales” (Lipman, et al., 1992, p. 147). Lo anterior, está relacionado con considerar que un planteamiento filosófico de la ética tiene en cuenta el *método de la investigación ética* más que las reglas morales de un grupo de personas. Es así como el docente deberá buscar maneras de interesar a sus estudiantes a encontrar la importancia de alcanzar juicios éticos bien fundados, a través del desarrollo en cada uno de un cuidado ético.

² La definición de razonamiento extensivo la toman de Peirce y la relacionan con las metáforas y analogías así: “El razonamiento extensivo corresponde a un mundo en desarrollo, lo mismo que el explicativo corresponde a uno estable. Las metáforas y las analogías representan extensiones o ampliaciones más que equivalencias” (Lipman, et al., 1992, p. 348).

1.2.5. Desarrollo de la capacidad para encontrar sentido a la experiencia

Este último objetivo tiene que ver con el respeto que los niños les tienen al sentido que ellos puedan derivar de sus propias vidas y no el sentido que otros le brinden. Para encontrar este sentido, los autores aseguran que se puede alcanzar descubriendo conexiones. De igual forma, afirman que encontrando el significado pueden darles sentido a las experiencias, sin embargo, existen diversas maneras para encontrar el significado, estas son: “descubrir alternativas; descubrir imparcialidad, descubrir la coherencia; descubrir la posibilidad de ofrecer razones en apoyo de nuestras creencias; descubrir la globalidad; descubrir las situaciones; descubrir las relaciones parte-todo” (Lipman, et al., 1992, p. 148).

La forma en que, según Lipman, et al. (1992), los estudiantes pueden aprender a descubrir alternativas es por medio del hábito de tener presente que la negación de lo que se está diciendo sea verdadera. Esto, ya que, los niños comenzaran a descubrir que cuando se ponen en orden los pensamientos y las negaciones, se empieza a manifestar un modelo de alternativas. De esta forma, se le debe dar importancia a la práctica de análisis de las situaciones, buscando las diferentes soluciones que pueden darse.

Con respecto a descubrir la imparcialidad, los autores resaltan el saber cuándo ser imparcial, la situación para serlo es cuando se trata de comprender algo. Para poder comprenderlo se debe comenzar claramente desde el punto de vista propio, luego con la opinión de los demás se pueden encontrar otros aspectos que no se tuvieron en cuenta logrando aprender de las experiencias de los otros (Lipman, et al., 1992).

Por otro lado, se habla de incentivar a niñas y niños a utilizar las palabras con precaución, mostrándoles cómo puede cambiar el significado de las palabras en una afirmación, esta sería una de las formas de mostrar la importancia de la coherencia. Otra forma, es enseñar al estudiante a reconocer las incoherencias verbales, al igual que entender en qué momentos ser incoherente puede ser engañoso o confuso y en qué momento es gracioso o profundo (Lipman, et al., 1992).

Los autores consideran que es importante descubrir la globalidad, ya que generalmente los seres humanos buscan un conjunto organizado de creencias e ideas, para ello es necesario establecer las relaciones que existen entre las ideas para ver cómo están conectadas, convergen y se apoyan entre sí. De igual forma, aseguran que los niños tienden a ser globalizadores y especulativos, por este

motivo el profesor podría formar a partir del sentido de totalidad que piden sus estudiantes, a la par que se les muestra cómo se genera una totalidad (Lipman, et al., 1992).

Asimismo, con descubrir las situaciones lo que se pretende es que niñas y niños puedan tener una práctica en la toma de decisiones, logrando que ellos se imaginen cómo actuarían en una situación en específico. Para esto, deberán entender la situación sobre la que se tomará la decisión, además de leer las características de dicha situación. Lo anterior permitirá que niñas y niños consideren más fácil tomar una decisión y lo harán de una mejor forma:

Este programa de pensamiento filosófico presenta al niño de vez en cuando situaciones morales concretas. Por ejemplo, Dale tiene el problema de saludar o no saludar la bandera; [...] Lisa acusa a Mickey de robar su cartera. Pero no se les pide a los niños que están leyendo el relato que digan lo que ellos harían si fueran los personajes de la novela. Más bien se les deja libertad para discutir, analizar, interpretar y explorar las complejidades de esos dilemas morales (Lipman, Sharp & et al., 1992, p.159).

Por último, en la comprensión de las relaciones parte-todo, los autores articularon los cuatro objetivos específicos con esta forma de encontrar significado. Así pues, con respecto a las novelas filosóficas se le presenta al niño que el razonamiento que está implícito en dicha novela puede ser aplicado a otros contextos más amplios. Por otra parte, en la relación de parte-todo con el crecimiento personal e interpersonal, afirman que niñas y niños experimentan la necesidad de reflexionar sobre los aspectos del momento de la vida por el que están atravesando, por esto el Programa de FpN considera importante que ellas y ellos piensen por sí mismos y así puedan descubrir los principios de su forma de vida. Para finalizar, en el desarrollo de la comprensión ética se pretenden que las y los estudiantes relacionen lo que se proponen hacer y la situación en la que se proponen hacerlo, ya que “una clara conciencia de las líneas generales de una situación moral y un sentido de cómo una situación propuesta va a ser adecuada para semejante situación [...] es el tipo de conciencia que debe aparecer como uno de los objetivos fundamentales de la educación ética” (Lipman, et al., 1992, p.166). Con lo anterior evidencian como a través de la enseñanza de la relación parte-todo, también se está aportando al desarrollo ético de niñas y niños.

1.3. El currículum de Filosofía para Niños

El currículum de Filosofía para Niños del IAPC se creó en 1969, tiene como base ocho novelas filosóficas (Lipman, et al., 1992); sin embargo, en la actualidad se hizo un cambio a las edades, de

las y los estudiantes, en cada novela y se redujo a siete novelas, pero no se modificaron las partes fundamentales y generales de dichas novelas (N del T). De igual forma, este currículo señala la implementación en conjunto de las novelas filosóficas con la conversión del aula en una comunidad de indagación, mediante la manipulación del ambiente por el docente³.

1.3.1. Novelas filosóficas

Las novelas están dirigidas para niñas y niños de preescolar hasta los 18 años, cada una cuenta con un manual para el docente que, no solo lo guía con respecto a las preguntas y temas que se deben abordar según el capítulo de cada novela, también resalta actividades que se pueden realizar en determinados momentos para que refuercen el tema que se está discutiendo.

Así pues, las primeras novelas son para estudiantes que estén en preescolar y los 7 años, el currículo consiste en los cuentos *Elfie*, su manual *Relacionando nuestros pensamientos* y *Kio y Gus* con su manual *Asombrándose ante el mundo*. Estos cuentos se centran en la adquisición del lenguaje, teniendo en cuenta los tipos de razonamientos que existen en el diálogo cotidiano de niñas y niños. Además, se pone énfasis en las perspectivas, cómo se comparten a través del diálogo, su clasificación y distinción (Lipman, et al., 1992).

La tercera novela es *Pixie* con el manual para el docente *En Busca del sentido*, diseñada para las edades de los 8 a 9 años. Pretende que niñas y niños de este nivel puedan ser introducidos al razonamiento formal de la siguiente etapa. Para ello, la novela se centra en la estructura semántica y sintáctica, los conceptos que establecen relaciones y algunas ideas filosóficas abstractas como la causalidad y el espacio (Lipman, et al., 1992).

La cuarta novela que Lipman, et al. (1992) nombran, para los 10 y 11 años, es *El descubrimiento de Harry Stottlemeler* y su manual *Investigación filosófica*. Esta novela expone un modelo de diálogo entre estudiantes y entre ellas y ellos con los adultos; y su énfasis está en la adquisición de la lógica formal e informal. La forma de introducir estos temas es narrando la historia de unos niños en el salón de clase que, gracias a que Harry asegura que un cometa es un planeta, empiezan a comprender las partes de los fundamentos del razonamiento lógico.

³ Este término no es definido por los autores, pero en el siguiente capítulo se expone como Sharp y Splitter (1996) hablan de la configuración física que debe tener el salón de clase; entonces, se puede suponer que, en el ámbito pedagógico, el docente debe realizar una disposición del ambiente para más que una manipulación.

En la edad de 11 años está la novela *Tony*, con el manual del profesor *Investigación científica*⁴, en donde se trabajan los supuestos implícitos en la investigación científica. Por medio de la discusión de esas premisas, y de los conceptos como objetividad, verificación, descripción, etc., las niñas y niños entienden la importancia y fines de la ciencia (Lipman, et al., 1992).

El siguiente currículo tiene dos partes, es para las edades de 12 a 14 años, según los campos de la investigación ética, el lenguaje y los estudios sociales. De esta forma, el currículo de la investigación ética tiene como base la novela *Lisa* y el manual *Investigación ética*, es la continuación de la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeler*, y dirige la atención a temas éticos y sociales como la veracidad, la justicia, la naturaleza de las reglas sociales, etc. También, se tocan temas como los derechos de los niños y de los animales, haciendo que *Lisa* se centre en la relación entre lógica y moral: “ayuda a los estudiantes a ofrecer buenas razones en la justificación de sus creencias así como a justificar ciertas desviaciones de los patrones normales de conducta” (Lipman, et al., 1992, p.128). Por otro lado, la novela que se centra en el lenguaje es *Suki* y el manual *Escribir: Cómo y por qué*, en donde reaparecen los mismos personajes de la anterior novela, pero siendo ya mayores y asistiendo a la secundaria. Esta trata la forma de superar los bloqueos de la escritura, además de temas relacionados con el acto de escribir -la experiencia, el sentido, la relación entre escribir y pensar, etc.-, por medio de la descripción, en la novela, de los trabajos de redacción en poesía y en prosa de sus personajes (Lipman, et al., 1992).

En las edades de 14 a 16 años se trabaja la novela *Mark*, con el manual para el docente *Investigación social*, la cual narra a estudiantes de secundaria que se encuentran en un dilema cuando Mark, uno de sus compañeros, es acusado de vandalismo. De esta forma, los estudiantes realizan una investigación que abarca diversos temas sociales -la naturaleza de la burocracia, funciones de la ley, la libertad individual, etc.- intentando averiguar quién es el culpable de dicho delito (Lipman, et al., 1992).

Para finalizar, Lipman, et al. (1992) hablan de un último currículo que se basa en cinco novelas, pero no especifican nombres, estas estarían dirigidas a estudiantes de 17 a 18 años y tratarían temas más especializados de la filosofía como la epistemología, metafísica, estética y lógica. Además,

⁴Novela y manual que en años posteriores serán excluidos del Programa de FpN.

que aseguran que reforzarían los temas que se han tratado en las anteriores novelas. Sin embargo, como ya se explicó hubo modificaciones en dicho currículo, según el traductor⁵:

- Prescolar: *Elfie*. Manual: *Relacionando nuestros pensamientos*.
- 7-8 años: *Kio y Guss*. Manual: *Asombrándose ante el mundo*.
- 9-10 años: *Pixie*. Manual: *En busca del sentido*.
- 11-12 años: *El descubrimiento de Harry*. Manual: *Investigación filosófica*.
- 13-14 años: *Lisa*. Manual: *Investigación ética*.
- 15-16 años: *Suki*. Manual: *Escribir: cómo y por qué*.
- 17-18 años: *Mark*. Manual: *Investigación social* (Lipman, et al., 1992, p.126).

Como se muestra, las edades a las que van dirigidas las novelas cambiaron, asimismo, la novela *Tony* y su manual correspondiente fueron eliminados, al igual que el último currículum del que no se especificaban novelas ni manuales.

Aunque, Lipman, et al. (1992) señalan a las novelas como base del Programa de FpN, es importante resaltar que estas novelas están diseñadas teniendo en cuenta el contexto norteamericano. Por esto, las edades a las que van dirigidas las novelas no concuerdan con las edades en las que entran a preescolar y terminan el bachillerato estudiantes de Latinoamérica, como es el caso de Colombia.

1.3.2. Metodología de la enseñanza

Lipman, et al. (1992) aseguran que el método que se utiliza en las novelas para que sus personajes descubran puntos de vista filosóficos y saquen las leyes del razonamiento es a través del diálogo. El diálogo que niñas y niños de las novelas entablan con sus profesores, compañeros, padres, etc. acompañado de reflexiones sobre las opiniones que se han tenido, es la base por medio de la cual los personajes de las historias aprenden. “Y es así también como los estudiantes reales llegan a aprender: hablando y pensando las cosas” (Lipman, et al., 1992, p. 168). Lo anterior, es justificado asegurando que el aprendizaje filosófico se da generalmente de la interacción entre niñas y niños y su ambiente, el cual se configura por el aula, otros niños, padres, docentes, etc.

1.3.2.1. Comunidad de investigación

Aunque, al describir el currículo del Programa de FpN los autores escasamente nombran las comunidades de investigación, cuando señalan la reforma educativa y cómo debería ser la práctica

⁵ Esta mención acerca de los cambios, con respecto a las novelas y las edades para las que van dirigidas, se hace teniendo en cuenta la nota del traductor, quién asegura dicho cambio entre la fecha de publicación del libro 1977 a la fecha de su traducción 1992 (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992).

de la filosofía en las aulas, ellos describen un poco de estas comunidades de investigación. Así pues, Lipman, et al. (1992) definen la investigación como la “constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático o importante” (p.40). Además, aclaran que la investigación no debe tener más relevancia en el descubrimiento que en la invención, o en prácticas dirigidas por normas que en prácticas improvisadas.

De esta forma, aseguran que implementar esta práctica en el aula llevará a que se cree una comunidad reflexiva que piense en las materias que hay en el mundo y en el pensamiento sobre este mundo se podrá plantear la idea de comunidades dentro de otras más amplias. Asimismo, los autores consideran que la descripción anterior se da por los aportes de Charles Pearce y John Dewey (Lipman, et al, 1992).

Por último, se plantea la posibilidad de que niñas y niños piensen por sí mismos la ética, para ello es necesario que adquieran herramientas conceptuales, las cuales pueden desarrollarse en una investigación ética. Así, ejemplificar, universalizar, valorar las acciones entre medios y fines, partes y todo, además de indagar principios éticos fundamental y deducir o inducir conclusiones son las herramientas básicas para pensar por sí mismo. Adicional a esto, los autores plantean que en algún momento estas herramientas se convertirán en intuiciones morales justificables para estudiantes; no obstante, para llegar a ello es importante construir y asimilar esos recursos éticos (Lipman, et al., 1992).

1.3.3. Rol del docente

Los autores señalan cuatro actividades que debe desarrollar el docente en el aula como *condiciones para la enseñanza del pensamiento filosófico*. La primera condición es comprometerse en el aula, esta hace referencia a la capacidad que deben tener los docentes para ser un ejemplo de una constante búsqueda de sentido con el fin de obtener respuestas acerca de los temas fundamentales de la vida (Lipman, et al., 1992). También, es fundamental que el docente sea un modelo que muestre una excelencia en el pensar, crear y en su conducta, esto le facilitará su labor en la enseñanza de la filosofía. Esta enseñanza implica reconocer lo que niñas y niños están pensando, ayudarles a explicar eso que están pensando y finalmente, apoyarlos en el desarrollo de herramientas para que reflexionen sobre esos pensamientos.

La segunda condición que Lipman, et al. (1992) nombran es evitar el adoctrinamiento, esto consiste en liberar a las y los estudiantes de costumbres mentales que no sean críticas, de esta forma podrán

desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos: “Lo que más importa es el que adquieran una comprensión mejor de lo que piensan, y de por qué piensan y sienten y actúan del modo en que lo hacen, y de cómo sería el razonar de manera efectiva” (Lipman, et al., 1992, p.171). De igual forma, señalan que ningún curso sobre el pensamiento filosófico triunfará si el docente lo usa como medio para implantar sus valores. Por esto, las y los estudiantes que estén en una discusión filosófica, deberán ser libres de elegir y defender cualquier posición de valor que escojan. Por último, los autores señalan que no podría ser adoctrinamiento la enseñanza de la lógica, ya que en las novelas del Programa de FpN existen diferentes tipos de lógica formal, además de otros acercamientos a la lógica no formal, lo que permitirá a los estudiantes a distinguir entre las formas mejores y peores de razonar. Teniendo en cuenta esto, el objetivo del docente es mostrar a sus estudiantes que hay contextos y propósitos en los que es útil pensar lógicamente.

Otra condición es respetar las opiniones de niñas y niños, esta tiene como base el reconocimiento por parte de las y los profesores de que todos siguen en la búsqueda de respuestas en todas las disciplinas educativas y en la vida. De esta forma, estarán dispuestos a escuchar a todas las personas, en especial niñas y niños, y a indagar por respuestas más comprensivas de las que ya se tienen (Lipman, et al, 1992).

Para finalizar, se habla de despertar la confianza de niñas y niños como la última condición para la enseñanza del pensamiento filosófico. Esta situación los autores la consideran perfecta, pues que estudiantes tengan confianza en el docente posibilita que los primeros se atrevan a cuestionar y criticar los métodos o valores del segundo. Por esto, es necesario que el o la docente tenga la disposición de aprender de sus estudiantes mostrándoles así el respeto que les tienen (Lipman, et al., 1992).

1.3.4. Estrategias pedagógicas

Por otra parte, los autores no nombran propiamente estrategias pedagógicas, si habla de un ambiente que debe ser creado por el docente, de manera que estudiantes estén en un *ambiente hospitalario* para el buen pensar. Para lograr esto, afirman que, aunque niñas y niños tienen diferentes experiencias, estilos de pensamientos, etc. y por tanto variedad de perspectivas filosóficas, en “la filosofía se tiene en común los medios más que los fines. Esto es, la filosofía insiste en el diálogo razonado, pero solo como un medio a través del cual los estudiantes pueden llegar a sus propios puntos de vista y a sus propias conclusiones” (Lipman, et al., 1992, p. 178).

Así que, centrándose en el método del diálogo, aseguran que el rol del docente es contribuir a que estudiantes comprendan y utilicen medios como las reglas de la inferencia o las normas que se deben seguir en las discusiones académicas. Para ello, los autores señalan a las novelas como propicias para la guía que deben tener las niñas y niños identificándose con los procedimientos, que los personajes de las novelas usan, para pensar (Lipman, et al., 1992).

1.3.4.1. Mantener la pertinencia

El primer procedimiento es mantener la pertinencia, este procedimiento hace referencia a la costumbre de niñas y niños de introducir sus experiencias personales a los debates en clase, en este caso, el docente puede: o permitir que esos comentarios y la vida personal del estudiante sea el centro de la discusión; o buscar la forma en que esa participación sea un ejemplo que posteriormente sea un método para profundizar el problema o tema que se esté tratando en la clase. Así que, depende del docente decidir si la participación que hace el estudiante puede tener algún alcance filosófico, buscando también a qué tema filosófico hace parte de forma implícita y guiar a sus estudiantes a una discusión de dichos temas.

1.3.4.2. Hacer preguntas

También, Lipman, et al. (1992) afirman que hacer preguntas es otro procedimiento para un buen pensar, la estrategia que ellos utilizan para este es el modelo de las novelas filosóficas como ejemplo de *conversaciones inteligentes* entre adultos y niños para la posibilidad de dialogar. De esta forma, en *Lisa* se evidencia un ejemplo de conversación adulto-niño, este además de servir como guía para las conversaciones, también muestra algunas afirmaciones sobre la naturaleza de las preguntas:

-¿Es eso lo que me estás diciendo, que hacemos preguntas porque tenemos problemas?

-¿Tenemos problemas, o los problemas nos tienen a nosotros?

-¡Oh papá! ¡Por Dios! ¿Te puedes poner serio?

-Estoy en serio.

-Bien, ¿cuál es la relación entre una pregunta y un problema?

-¿Cuál es la relación entre un iceberg y la punta del iceberg?

-La punta del iceberg es lo que podemos ver. El resto está bajo el agua.

-Entonces. ¿no es posible que tu pregunta sea la <punta> del problema?

-¿La pregunta es mía pero el problema no?

-No.

-Entonces, ¿de quién es?

-Es de cualquiera. (Lipman, et al., 1992, p.183).

Así pues, cuando el docente tiene la capacidad de ejercitar el pensamiento de niñas y niños por medio de sus propios cuestionamientos, logra que los últimos puedan pensar por sí mismos sobre cualquier tema de sus experiencias.

Otra estrategia que los docentes deben implementar es pregunta a sus estudiantes *¿por qué?*, puesto que los reta a que profundicen sus supuestos, a que utilicen sus recursos intelectuales, a que hallen respuestas creativas, etc. Por último, los autores aseguran que los manuales para profesores proponen diferentes diálogos que ayudan a que el docente pueda dirigir las discusiones de forma estratégica, ya que cada capítulo de las novelas tiene un tema filosófico para desarrollar y de esta forma guiar a estudiantes en los conceptos que se están tratando de forma más profunda (Lipman, et al., 1992).

1.3.4.3. Dar respuestas

Para Lipman, et al. (1992) una respuesta es una fase de la indagación en la que la comunidad de indagación hace una pausa por un tiempo. De igual forma, la respuesta a la que lleguen las y los estudiantes, puede no ser correcta o estar del todo completa, pero es una solución temporal de la etapa de incertidumbre que ellas y ellos han experimentado. Esta solución debe ser respetada por el docente, teniendo en cuenta que más adelante puede ser revisada. “Aunque ninguna creencia necesita ser definitiva, el objetivo de la discusión y la investigación es, por lo general, llegar a un acuerdo tentativo recalando en respuesta y creencias que son útiles y satisfactorias” (Lipman, et al., 1992, p. 188).

1.3.4.4. Escuchar

El escuchar los autores lo relacionan por el lado del docente, pues aseguran que la interpretación que este hace sobre lo que sus estudiantes dicen, pueden o no ser lo que realmente ellas y ellos querían decir. De esta forma, se busca que el docente desarrolle el hábito en sus estudiantes para que estos digan exactamente lo que quieren decir. Además, los docentes deben lograr la habilidad de entender las opiniones de niñas y niños que parezcan inconexos como elemento de un proceso continuo de diálogo en el aula (Lipman, et al., 1992).

1.3.4.5. Comunicación no verbal entre profesores y alumnos

Lipman, et al. (1992) aseguran que en este procedimiento se tiene en cuenta que la comunicación verbal no es la única existen y busca que el docente a través de los gestos, las expresiones faciales, el lenguaje corporal y la conducta logre comprender lo que sus estudiantes quieren expresar. Lo

anterior, parte de afirmar que niñas y niños no logran ser coherentes entre lo que dicen y lo que en realidad quieren decir; por esto, el docente debe animarlos a que expresen exactamente lo que quieren decir, por lo menos en ese entorno educativo.

1.3.4.6. El profesor como modelo del niño

Para finalizar, la estrategia de poner al docente como modelo surge de la importancia que tiene para niñas y niños la coherencia, pues generalmente esperan a que los adultos realicen las cosas que prometen. Así pues, los autores afirman que debe desanimar a estudiantes que los modelos que siguen sean coherentes en lo que dicen, pero no en sus acciones. Por esto, buscan que el adulto sea un modelo de integridad, si se va a considerar un modelo ético. Señalan diferentes características que debería tener el docente: responder a las ideas de sus estudiantes y mostrarle la importancia de estas; ayudar a desarrollar las ideas que tienen; tener un espíritu jovial; respeto hacia cada estudiante; tener una mente abierta, etc. (Lipman, et al., 1992)

Por último, es importante mostrar que dentro de lo que Lipman, et al. (1992) describen como metodología de la enseñanza, no tienen en cuenta la evaluación y no dan características específicas de la comunidad de investigación.

1.4. Justificación del Programa de FpN

Lipman, et al. (1992) justifican cinco componentes del Programa de FpN, a saber: el porqué de un programa de filosofía para niños, por qué pensar por sí mismo es el objetivo principal de Programa de FpN, la importancia de las novelas y manuales en dicho programa, por qué la metodología del Programa es el diálogo y, aunque no lo hace explícito, la relevancia de las comunidades de investigación en esta metodología.

1.4.1. Filosofía para Niños

Para estos autores, como ya se había señalado en los supuestos, la educación tradicional no permitía que se pudiera realizar una adecuada enseñanza de la filosofía. Por esto, se fundamentan en Dewey para asegurar que la educación necesitaba una reestructuración, resaltando a la experiencia como estímulo esencial de la reflexión, en donde el razonamiento aumenta su capacidad con un diálogo ordenado y que para tener una buena lectura y escritura son básicas las habilidades de razonamiento (Lipman, et al., 1992). Además, plantean que el Programa de FpN demuestra que la adquisición de habilidades, haciendo referencia a las habilidades de razonamiento e indagación, y el desarrollo conceptual, los conceptos que parten de las ideas generales de la historia de la filosofía, podrían darse a la par y fortalecerse mutuamente.

También, Lipman, et al. (1992) afirman que con las novelas filosóficas que hacen parte del Programa de FpN y de la metodología implementada, permite que las habilidades de pensamiento se perfeccionen, pues se ponen en práctica de forma voluntaria. Además, señalan que, por medio del acto metacognitivo los estudiantes pueden llegar a la autocorrección.

1.4.2. ¿Es posible mejorar el pensamiento?

El objetivo principal que se propone el Programa de FpN es el de pensar por sí mismo, por esto, los autores creen que, aunque pensar es natural, es posible abordar el pensamiento como una habilidad que se puede perfeccionar. Una de las maneras para mejorar esta habilidad es a través de la lógica, “mediante esas reglas, podemos establecer la diferencia que existe entre las inferencias válidas y las que no lo son” (Lipman, et al., 1992, p.67).

Asimismo, los autores aseguran que la lógica es aprendida por los niños desde que aprenden a hablar, ya que desde pequeños notan que negar el consecuente involucra negar el antecedente en el ejemplo de: si no quiero que me castiguen, entonces no debo hacer x cosa. Así pues, las y los estudiantes son capaces de realizar un razonamiento a temprana edad (Lipman, et al., 1992).

De esta forma, el objetivo para los autores de un programa de habilidades de pensamiento es hacer que la persona piense más, que sea más reflexivo, considerado y razonable. Así, a las y los estudiantes que se les ha enseñado esto, tienen una mejor orientación de cuando actuar, son más juicioso y deducen en qué momento deben solucionar el problema y de qué manera. Por esto, Lipman, et al. (1992) creen que la mejora del juicio es otro objetivo que debe tener el Programa, puesto que niñas y niños reflexivos generalmente muestran buenos juicios y si tienen buenos juicios, por lo regular, no realizan acciones inapropiadas. Pero, para lograr esto aseguran que el programa de habilidades debe ayudar a niñas y niños a pensar de una forma más lógica y significativa.

1.4.3. Novelas filosóficas centrales en el Programa de FpN

Uno de los argumentos a favor de las novelas filosóficas en el Programa es que la terminología hermética que ha manejado la filosofía es difícil de comprender para estudiantes. Por esto, se pasó del texto tradicional a una novela que hace referencia a una obra de ficción que tiene diálogos con ideas filosóficas, propiciando que niñas y niños se cuestionen por alguno de los temas que trata cada novela. De igual forma, la novela se transforma en un modelo de comportamiento en el salón para niñas y niños, porque los personajes de la novela se involucran en una cooperación intelectual,

o comunidad de investigación, haciendo que dicha historia sea interesante y sirva de ejemplo para las y los lectores (Lipman, et al., 1992).

Otro aspecto a favor de las novelas filosóficas es que estudiantes desean participar en temas que sean similares a los problemas por los que ellos atraviesan, y si se desea que desarrollen un interés por la lectura, esta debe tener relación con las preocupaciones por las que pasan. También, los autores aseguran que las y los estudiantes deben poder inferir (razonar a partir de lo expuesto de forma literal) y saber cómo inferir para poder descubrir el sentido de algún texto. “[...] cuanta mayor facilidad tienen los niños para extraer inferencias, mayor número de significados podrán extraer de lo que está leyendo. Esto, a su vez, hará que la lectura le resulte más gratificante, [...] más tendencia tendrán a seguir leyendo” (Lipman, et al., 1992, p.71).

1.4.4. ¿Por qué el diálogo como metodología?

Los autores aseguran que la metodología que permite la creación de ideas más significativas y el cuestionamiento más pertinente para las y los estudiantes es un profesor que cuestiona y unos estudiantes preparados para discutir temas de relevancia. De esta forma, asegura que las novelas filosóficas que se encuentran en el Programa de FpN los alientan a pensar con claridad. Asimismo, aseguran que no se enseñan temas filosóficos, lo que es posible es sacar la reflexión y cuestionamiento que es propio del comportamiento filosófico a cualquier edad. Los niños en la clase gradualmente descubren que son capaces de compartir experiencias y perspectivas, y entienden la importancia de identificar el punto de vista de los demás y dar argumentos a favor de sus propias opiniones (Lipman, et al., 1992).

Lo anterior, según los autores, necesita guiar una discusión de forma efectiva en el aula, para ello, es necesaria la práctica de estas discusiones reflexivas desarrollando los hábitos de la escucha y reflexión. Así, uno de los logros de las novelas del Programa de FpN es la presentación de modelos de diálogo, entre niños, y de niños con adultos. Estos modelos no son adoctrinantes, respetan los valores de indagación y desarrollan modos alternativos de pensamiento e imaginación (Lipman, et al., 1992).

Por último, Lipman, et al. (1992) consideran que, al interiorizar el diálogo se reiteran las opiniones que se acaban de escuchar de las otras personas y en el interior se responden a dichas opiniones. Además, aseguran que el diálogo se caracteriza por criticar y atacar el razonamiento vacío, sin

dejarlos acceder hasta ser cuestionados, insistiendo en la comunidad de investigación para desarrollar este método dialógico.

1.4.5. Comunidad en el aula necesaria para estimular el pensamiento

De esta manera, los autores afirman que las bases de pensar en una comunidad en el aula parten de la psicología cognitiva y social. Esto debido a que en George Herbert Mead y Lev Vygotsky argumentan filosófica y psicológicamente que: “el pensamiento es la interiorización del diálogo” (Lipman, et al., 1992, p.78). Por otra parte, para Mead niñas y niños llegan a los colegios ya con impulsos sociales, de esta forma, asegura que ellas y ellos ya son sociales; no obstante, necesitan un ambiente adecuado para que esas tendencias sociales se manifiesten de forma constructiva (Lipman, et al., 1992).

Así pues, Lipman, et al. (1992) concluyen que realizar una investigación en comunidad permitirá acudir a procedimientos objetivos, ser receptivo a la evidencia, tener en cuenta las consecuencias de las presuposiciones, etc. Y, cuando estos procedimientos se interiorizan, se llega a la reflexión crítica y autocrítica, ya que las y los estudiantes se acostumbran a auto-cuestionarse las mismas situaciones que expone a sus compañeros. Además, aseguran que el lograr una autocrítica permite que la persona tenga un auto-control en su comportamiento, llegando a la conclusión que la comunidad de investigación tiene una dimensión moral y teórica.

Capítulo 2 – Metodología del Programa de FpN

Luego de exponer los fundamentos del Programa de FpN de la IAPC, es importante centrarse en el texto de Sharp y Splitter (1996) *La otra educación: Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Debido a que este texto, publicado años después, presenta la metodología del programa, es decir la comunidad de indagación, y su justificación.

2.1. Aprendizaje en la niñez

Con respecto a los conceptos que hacen parte de la educación, Sharp y Splitter (1996) señalan que estos deben ser renovados, es así como una *persona razonable* es uno de los conceptos que está en la base del Programa de FpN, de la educación y lo consideran también parte del ideal de democracia. Es claro que la razonabilidad hace parte de la racionalidad; sin embargo, para estos autores en el ámbito educativo la razonabilidad va más allá de la racionalidad, ya que no es tan rígida y deductiva, sino que, es considerada una disposición social, pues la persona razonable tiene en cuenta a las demás personas y las respeta. Es decir, ser razonable implica razonar con otros, por esto los autores consideran importante el diálogo y la escucha, además de ser parte de una comunidad para realizar estas actividades.

Otro argumento, que se tuvo en cuenta para la elaboración del Programa, es la idea de que niñas y niños tienen la disposición de asombrarse y pensar de forma natural acerca de las ideas, en especial las ideas de las que muchos adultos ya perdieron el interés. Además, estas son fundamentales para ellas y ellos, pues influyen en la forma en que perciben, construyen e interpretan el mundo (Sharp y Splitter, 1996).

2.2. Objetivos de la educación

Es relevante indicar que solamente en el libro *Filosofía en el aula* se describen los objetivos del Programa de FpN, los complementos que Sharp y Splitter (1996) realizan, no son expuestos como objetivos, sino como conceptos renovados de la educación; estos conceptos con una nueva definición son: razonabilidad, fortalecimiento del juicio y pensar por sí mismo. Y se incluyen en los objetivos, ya que concuerdan con los objetivos tanto del Programa como de la educación que ya habían expuesto Lipman, et al. (1992).

Sharp y Splitter (1996) aseguran que hace parte de pensar por sí mismo: ser capaz de dar argumentos y conclusiones que validen puntos de vista; examinar el pensamiento propio, sus

experiencias, su situación en el mundo; y comprende que, aunque este pensar hace referencia a hacerlo solo, de igual forma, se da como resultado de una práctica de pensar con otros (Sharp y Splitter, 1996).

Adicionalmente, Sharp y Splitter (1996) consideran que, además de pensar por sí mismo, fortalecer el juicio también es un objetivo fundamental en un currículo. Así pues, los autores aseguran que el buen juicio hace referencia a examinar las actitudes, valores y conductas propias. Este examinar incluye reflexionar y tomar decisiones sobre las experiencias, además de modificar el pensamiento cuando se requiera. Asimismo, ven los juicios como peldaños para otros pensamientos y acciones, por esto, relacionan el juicio con la cuestión ética de cómo se debe vivir la vida.

De igual forma, los autores afirman que se necesita ser razonable cuando se trata del buen juicio y para ello es necesario evaluar desde diferentes puntos de vista, en especial los que son opuestos al de uno mismo. “Es inevitable que las decisiones y los juicios sean mejor considerados y más valorados cuando están entrelazados con el pensar de la comunidad” (Sharp y Splitter, 1996, p.33).

Con base en lo anterior, las diferencias importantes en términos pedagógicos al momento de la descripción de la metodología y estrategias del Programa de FpN entre los dos libros son: la propuesta de Lipman, et al. (1992) muestra al Programa como un currículo y el diálogo como metodología; por otro lado, Sharp y Splitter (1996) señalan a la comunidad de indagación como metodología del Programa de FpN, pero no nombran a este como un currículo. Además, en la propuesta inicial el énfasis se da en las novelas filosóficas y manuales del profesorado que hacen parte del Programa; mientras que en Sharp y Splitter (1996) hacen hincapié en la comunidad de indagación e introducen nuevos elementos pedagógicos, como es el caso del cierre y la evaluación.

2.3. La comunidad de indagación como metodología

Sharp y Splitter (1996) se centran en la comunidad de indagación fundamentándose en la tradición pragmatista de C. S. Peirce, G.H. Mead y J. Dewey⁶ y de la idea de *comunidad* en las teorías de la cognición. De esta forma, aseguran que el Programa de FpN tendría dos componentes: una introducción a conceptos y procedimientos filosóficos, por medio de historias que estructuran

⁶ Esta afirmación es una nota de los autores en las que señalan que *comunidad de indagación* viene de la tradición pragmatista y hace referencia a la indagación científica en adultos, pero sigue siendo central para comprender la Filosofía para Niños (Sharp & Splitter, 1996, p.51).

aspectos de la indagación; y una metodología establecida en la comunidad de indagación en la que tiene lugar el diálogo filosófico.

Considerando que Sharp y Splitter (1996) no dan una definición de comunidad de indagación si aseguran que está basada en un aspecto dual: por un lado, la comunidad que genera cooperación, confianza, seguridad; y por el otro, un propósito en común y de indagación. Lo anterior, se da a través de la práctica de autocorrección que surge por el anhelo de transformar lo problemático o confuso en una forma de totalidad unificadora en la que los involucrados se sientan satisfechos. Es decir, esos conceptos, preguntas, etc. que estudiantes ven cómo problemático, al investigarlo dentro de la comunidad, logran solucionarlo entendiéndolo en conjunto y, tal vez, dando una respuesta a esas inquietudes, pero de una forma en que una todos los aportes y relaciones que se lograron entablar dentro de la comunidad.

Por otra parte, en la configuración física, Sharp y Splitter (1996) buscan que sea una mesa redonda o grupos pequeños, con el fin de garantizar la comunicación de todos los participantes, al igual que de su comportamiento democrático. De esta forma, las y los estudiantes estarían construyendo y modificando sus ideas mutuamente, además de seguir la indagación también de forma conjunta. “Encontramos también pruebas de una preocupación -un cuidado- y un compromiso con los procedimientos de indagación y un respeto concomitante por las personas: niños escuchándose y construyendo ideas unos con otros [...]” (Sharp y Splitter, 1996, p. 38). También, los autores señalan a la comunidad de indagación como una experiencia real para niñas y niños, pues es un espacio donde piensan, dicen y hacen, además de tener un efecto en lo que pasa en sus mundos. Asimismo, los procesos que realizan los participantes dentro de la comunidad de indagación - hablar, preguntar, jugar, dibujar, dramatizar, etc.- son realmente esenciales en la medida en que el hablar, el preguntar y escuchar se entrelaza con las otras actividades que realizan los participantes, llegando así a una conversación que se relaciona estrechamente con el pensar, reflejado en las opiniones y perspectivas individuales como en el pensar reflexivo frente a otros puntos de vista (Sharp y Splitter, 1996).

Sharp y Splitter (1996) igualmente aseguran que habría dos etapas de desarrollo de la comunidad de indagación: la primera etapa, en la que niñas y niños necesitarán de la ayuda e intervención constante del docente mientras se afianzan con las dinámicas de la comunidad; y la etapa de madurez en la que ya no es necesaria la participación constante del profesor, y la comunidad de

clase puede corregir y configurar sus propios procedimientos. Teniendo en cuenta esto, el docente sería parte fundamental en este Programa de FpN, en especial para la comunidad que se encuentre en la primera etapa.

2.3.1. Dinámica de la comunidad de indagación

Los autores dividen en dos partes esta dinámica, a saber: la expresión oral y el cuestionamiento como estímulo para la indagación.

2.3.1.1. Expresión oral

Primero, se habla del rol del lenguaje en el conocimiento de sí mismo, de esta forma, en la comunidad de indagación, como en cualquier pensamiento cooperativo, la reciprocidad⁷ es fundamental. También aseguran que nuestros deseos y necesidades los expresamos mediante el lenguaje, este viene siendo fundamental para la idea de ser una persona en el mundo. Para ello, en la comunidad de indagación sus integrantes se comprometen de manera mutua en las que sus pensamientos se comparten y son accesibles a los otros miembros de la comunidad.

Sharp y Splitter (1996) consideran importante diferenciar la conversación del diálogo, de esta forma, el diálogo no se trata de una conversación corriente que se tendrían en cualquier lugar y momento, sino es una conversación estructurada. Aseguran que esta característica intrínseca de la comunidad de indagación es la que se busca para determinar cómo va el crecimiento de la comunidad. Este diálogo, es diferente a un debate, pues el último suele suponer que los participantes tomen diferentes y opuestas posturas. Adicionalmente, se afirma que el diálogo permite a estudiantes volver y reflexionar sobre las perspectivas que se tenían al inicio de la discusión permitiendo una autocorrección sobre estas ideas. La autocorrección deja que la persona haga uso consciente de juicios conforme al concepto de corrección. Por otro lado, es necesario que las y los estudiantes estén comprometidos en el diálogo, ya que esto fomenta no solo el desarrollo cognitivo, sino además el crecimiento de actitudes como el respeto, el cuidado y la integridad. Este compromiso parte del interés que estudiantes sienten por los temas que se están discutiendo; por esto, es necesario que el docente busque la forma de hacerlo atractivo para ellas y ellos. Es así como “los niños que están comprometidos en una indagación colaboradora llegan a saber que ellos y sus compañeros de indagación desarrollan un interés compartido en la indagación misma. Este

⁷ Reciprocidad los autores la definen como: “la idea de que un cierto intercambio o un “ida y vuelta” es fundamental para el pensamiento” (Sharp & Splitter, 1996, p.55).

saber le genera una sensación de emoción que estimula a su vez una ulterior indagación” (Sharp y Splitter, 1996, p. 62).

También, se habla del pensar y la expresión oral, los autores señalan que, siguiendo la línea de la comunidad de indagación como un ambiente para el desarrollo y práctica de las estrategias de pensamiento propias de la indagación, además de reiterar el diálogo como medio del intercambio entre los integrantes de la comunidad, ejercitar el diálogo en una comunidad que da las normas y modelos para este ejercicio es fundamental para el aprendizaje de la indagación (Sharp y Splitter, 1996). Además, argumentan que el pensamiento basado en la indagación depende del diálogo comunitario, por esa razón la comunidad de indagación sirve como una práctica que genera hábitos *del pensamiento* en niñas y niños. Así pues, al internalizar estas prácticas y hábitos, de reflexión y autocorrección, se estará internalizando el diálogo mismo. Otra razón a favor del diálogo comunitario es que crea un pensamiento multilógico⁸, pues los participantes, a través de la comunidad de indagación descubren que hay maneras distintas de pensar los problemas, ya que, con la participación de sus compañeros puede ver otros puntos de vistas y no solo el propio.

Ahora bien, se habla del diálogo y la vida, en donde la articulación del diálogo con la comunidad de indagación también influye, según Sharp y Splitter (1996), en la parte ética de sus integrantes. Debido a que nombran el enlace entre lo que uno cree verdadero, aunque alejándose del propio punto de vista, y el tratar de ser razonable y cuidadoso con el pensamiento u opinión de los demás como una característica del diálogo. De esta forma, el diálogo trae el pensamiento autocorrectivo, asegurando que para llegar a este es necesario tener una preparación para ser crítico con el pensamiento propio y el de los otros, al igual que ser respetuoso con todos los puntos de vista. Asimismo, otro aspecto que consideran fundamental para entablar un diálogo es el deseo de los integrantes de encontrar un espacio en común, como hipótesis o premisas compartidas, sobre temas o términos claves en el diálogo. Es así como llegan a argumentar que el diálogo tiene una dimensión ética y que: “una conversación igualitaria y autocorrectiva facilita el entrelazamiento de los puntos de vista individuales y es clave para construir cualquier clase de comunidad, incluso una de indagación” (Sharp y Splitter, 1996, p.72).

⁸ Paul (1990), citado por Sharp y Splitter (1996), afirma sobre el pensamiento multilógico que es: “un pensamiento que a la vez considera, razonar y entrar comprensivamente dentro de múltiples puntos de vista” (p. 67).

Por último, se hace una mención al silencio y el diálogo, en este punto, los autores señalan que pareciera que en términos pedagógicos el silencio no hace referencia a una ausencia de energía, pues en el caso de participar en un diálogo es importante saber cómo, cuándo escuchar y hablar. Entonces, se aprende a escuchar a otros y a sí mismo, cuando es posible construir el significado de eso que comunicamos o nos comunican. Así pues, Sharp y Splitter (1996) consideran el silencio como un aspecto de crecimiento cognitivo y de respeto por las personas, ya que al escucharlos se presume que se valora lo que dicen y se quiere construir sobre sus pensamientos.

2.3.1.2. El cuestionamiento como estímulo para la indagación

Una de las habilidades que los autores consideran importante para sostener la comunidad de indagación es la correspondiente a formular, hacer y responder preguntas. No obstante, la calidad de las preguntas y su naturaleza son fundamentales para la comunidad de indagación dialógica.

Ahora bien, los tipos de preguntas que surgen en el ámbito académico, según Sharp y Splitter (1996), son de tres tipos: Preguntas corrientes (PCs), que hacen referencia a la mayoría de las preguntas que realizamos en la cotidianidad y son usadas cuándo deseamos algo que no tenemos, por ejemplo: “¿Me puedes decir cómo llegar a la calle Rose, por favor? [...] ¿Me das más?” (Sharp y Splitter, 1996, p.75). Estas PCs pueden o no tener respuestas directas, ya que como toda pregunta implica supuestos, depende de cada persona que considere qué tipo de respuesta se busca con cada pregunta PC.

El otro tipo de pregunta que describen es el de indagación (PI), estas preguntas al igual que el tipo anterior son auténticas, pues la persona que pregunta realmente busca una respuesta. No obstante, se diferencia en que el que pregunta no cree que la persona interrogada tenga una respuesta, además, la respuesta obtenida no es señal de solución o terminación de la indagación. Las PIs son las preguntas que generalmente utilizan niñas y niños en su búsqueda por comprender. El ejemplo que postulan Sharp y Splitter (1996) es: “¿qué significa ‘verdadero’ (o ‘bueno’ o ‘bello’)?” (p.76).

La última categoría son las preguntas retóricas (PRs), estas no son auténticas o genuinas, porque la persona que pregunta conoce la respuesta de lo que está cuestionando. Estas preguntas son utilizadas con frecuencia por los docentes para saber si las y los estudiantes conocen la información del tema que están trabajando (Sharp y Splitter, 1996).

Teniendo en cuenta lo anterior, los autores sugieren que se podrían considerar a las PRs como adoctrinantes en vez de educativas, pues, aunque las respuestas pueden estar abiertas al diálogo en

teoría, en la práctica generalmente no se cuestionan. De esta forma, las PCs y PRs no fomentan el diálogo propio de la indagación, siendo incompatibles con el proceso dialógico. Sin embargo, admiten que la estrategia del docente con las preguntas PRs o los estudiantes con las PCs, en casos específicos logran iniciar una PI: “El docente puede legítimamente elegir introducir un tema más complejo por medio de una serie de PRs que clarifiquen los significados de términos y conceptos importantes, abriendo con ello camino a la formulación de una PI” (Sharp y Splitter, 1996, p.81).

La clasificación anterior los autores la conectan con la definición común de preguntas abiertas y cerradas. Es evidente que generalmente las PCs y las PRs son cerradas y las PIs son abiertas. Pero, el criterio que utilizan Sharp y Splitter (1996) para distinguir entre preguntas abiertas y cerradas se centra en el medio en que consideran estas preguntas. De esta forma, las preguntas abiertas están en el medio en que se incentiva la formación de preguntas, a aplicar estrategias y disposiciones para tratar las preguntas y sus respuestas como base de una posterior indagación. El medio adecuado para que lo anterior suceda es uno en que el docente se comporte como un co-indagador, la tendencia de los estudiantes a escuchar, confiar en los otros, etc. Esto significa que la comunidad de indagación está fundamentada en el establecimiento de medios en los que la pregunta prima. Para finalizar, los autores aseguran que, aunque la habilidad que tiene que ver con la formulación de preguntas abiertas se relaciona con plantearla de forma efectiva, también es importante saber cómo, cuándo y dónde utilizar esas preguntas.

2.3.2. Habilidades, procedimientos y estrategias de la indagación filosófica

En este punto, los autores buscan las características que son centrales en una discusión filosófica, con el fin de que docentes puedan reconocer los rasgos filosóficos de una indagación. En el texto son nombradas las siguientes características como habilidades, procedimientos y estrategias de la indagación filosófica: el razonamiento e indagación; la formación de conceptos y; la construcción de sentido.

Con respecto al razonamiento e indagación se plantean decenas de *estrategias* que sirven de indicadores para que el docente pueda determinar si se tienen estas habilidades. Algunas de estas estrategias son: dar razones, escuchar a los otros, corregir el propio pensamiento, pedir evidencias, etc. De igual forma, se resalta que lo importante de la indagación filosófica no es solo que estudiantes lleguen a tener estas estrategias, sino que además lo hagan de manera consciente y reflexiva (Sharp y Splitter, 1996).

Para estos autores la formación de conceptos tiene como base darle la posibilidad a niñas y niños de que se cuestionen con conceptos que han sido discutidos a lo largo de la historia, pero que además sean: comunes a la experiencia de todos, centrarles para la forma en que se entiende o se le da sentido a la experiencia y polémicos o problemáticos. Con el fin de que estudiantes tengan claro lo que significa dichos conceptos en sus experiencias y noten que estos tienen diferentes interpretaciones (Sharp y Splitter, 1996).

Por último, en la construcción de sentido, que tiene que ver con las conexiones que las personas realizan de las ideas, experiencias y pensamientos, se busca que cada niña y niño realice una verdadera comprensión mutua, mediante las conversaciones que tienen entre ellos. Para ello, los autores señalan que la búsqueda de este sentido se da cuando los estudiantes hacen intervenciones como: ¿qué quieres decir con...?, ¿estás diciendo lo mismo que ella dijo hace un rato?, no creo que haya sido eso lo que haya querido decir, etc. (Sharp y Splitter, 1996).

A partir de estas tres categorías, los autores proponen tres características o *indicadores filosóficos* como guía para el docente: la implementación de la reflexión y evaluación sobre los procesos de indagación; indicar conceptos generales que ayudan a la comprensión y se consideran controvertidos; y preguntas y enunciados que señalan una búsqueda de las conexiones que influyen al sentido.

2.3.3. El cierre

El tema del cierre no hace referencia a que la comunidad de indagación tenga que dar como terminado el problema que se estuvo desarrollando, pero sí que el docente haga evidente el avance de este y las conclusiones a las cuales se han llegado. Esto debido a que: “en ausencia de algún tipo de cierre, corremos el riesgo de generar situaciones en las que los niños sientan que sus creencias y valores básicos son lesionados, sin que exista nada determinado que pueda reemplazarlos” (Sharp y Splitter, 1996, p.184).

Además, especifican que existen dos tipos de cierre: procedimental y sustantivo. El primero, hace referencia al punto en que se ha llegado con la investigación y a qué se puede llegar en lo que sigue, además de señalar los procedimientos que se han usado para llegar a esas conclusiones. El cierre sustantivo se refiere a una especie de resumen más específico de los argumentos y conclusiones que surgieron. Ambos cierres deben realizarse y dependiendo la experiencia o crecimiento en que se encuentre la comunidad de indagación, este lo hará el docente o las y los estudiantes.

2.3.4. La intervención del docente

Al igual que en Lipman, et al. (1992), Sharp y Splitter (1996) consideran la intervención del docente fundamental para que no se cometan errores sustantivos en la comunidad de indagación. Sin embargo, dicha intervención debe estar equilibrada entre incentivar el cuidado de los procedimientos de indagación y permitir que las y los estudiantes piensen por sí mismos. No obstante, los autores afirman que la intervención del docente durante la indagación no daña esta, de ahí que se aliente a los docentes, por su experiencia y conocimientos, a que se involucren de manera activa como participante de la indagación.

Por otra parte, para la transformación de la clase en la comunidad de indagación el docente educador debe ser: “modelo para el uso de las herramientas y procedimientos de indagación y de lo que podría ser llamado *ignorancia erudita*, esto es, el despliegue autoconsciente de una genuina curiosidad y perplejidad, más de la impresión de estar siempre en lo “correcto” (Sharp y Splitter, 1996, p.192). Por esto, el docente debe promover en estudiantes reglas y lineamientos, en especial sobre el diálogo, y servir de ejemplo para procedimientos como las PIs y la reflexión. También, el docente deberá desarrollar un oído para los temas filosóficos, para ayudar a encaminar las discusiones en la comunidad de indagación, a través de los tres ítems descritos como habilidades, procedimientos y estrategias de la indagación filosófica. Los autores recalcan que las PIs deben surgir en un contexto compartido y experimentado por todos los miembros de la comunidad, y no comenzar con las preguntas del docente, incluyendo las que se proporcionan en los manuales.

Por último, Sharp y Splitter (1996) dejan claro que no se pretende que el docente ceda el control de la clase, por eso consideran importante que este: elija materiales apropiados para la estimulación, mantenga la disciplina, determine procedimientos sobre el manejo de la clase, proponer ejercicios que propicien la deliberación comunitaria y contribuir a la síntesis y evaluación del proceso de la comunidad de indagación. Y aclaran que dependiendo la etapa en que se encuentre la comunidad de indagación, el docente deberá dejar que las y los estudiantes participen más en esta.

Así pues, las etapas de desarrollo que tiene la comunidad de indagación son: la primera etapa, en donde las y los estudiantes tienen poca o ninguna internalización de los procedimientos; y la etapa de madurez, en donde los integrantes de la comunidad han internalizado y compartido los procedimientos. Hay intervenciones que en ambas etapas el docente puede realizar: la configuración de los procedimientos de la indagación, mediante preguntas y comentarios. La

configuración de preguntas sustantivas (abiertas) y propiciar el diálogo entre los alumnos. Por otra parte, hay participaciones del docente que son inaceptables en la primera etapa, pero aceptables en la etapa de madurez, estas son: el docente como facilitador por medio del establecimiento del orden, pero sin otra participación; y la intervención del docente proponiendo sus propias opiniones sustantivas (Sharp y Splitter, 1996).

2.3.5. Evaluación y estimación

Ahora bien, Sharp y Splitter (1996) hablan de la evaluación asegurando que no hay una forma específica de evaluar y consideran varias posibilidades, sin embargo, hacer que los estudiantes respondan preguntas cerradas, además de realizar pruebas escritas para evidenciar su avance, no estaría en concordancia con los procesos que se han llevado a cabo en la comunidad de indagación. Por esto, los autores consideran que por medio de las *estrategias* y/o habilidades que ya se han señalado como indicadores de que se está realizando una indagación filosófica, los docentes, y hasta los mismos estudiantes, pueden estimar el progreso que han tenido. Para ello, Sharp y Splitter (1996) señalan cuatro aspectos a considerar:

*la eficacia con que emplean sus estrategias de razonamiento e indagación; *su uso (reflexivo) de términos como ‘buena razón’, ‘criterios’, ‘juicio’, ‘distinción’ y ‘relación’; *su capacidad e inclinación para explorar conceptos en varios niveles de abstracción; *su conciencia, a través del lenguaje, de los diferentes modos como los sentidos pueden ser construidos y comunicados (p.207).

De esta forma, se ve a la estimación como proceso relacionado con el diálogo y que se da de forma natural. De ahí que los autores consideren como señal de confianza que el profesor pida que se examine y modifique por sí misma la comunidad y no solo realizar una evaluación individual.

2.4. Justificación del Programa de FpN

Los autores son más específicos en el momento de argumentar la relevancia del Programa de FpN en el ámbito académico, además de recalcar la importancia de la comunidad de indagación como metodología, justificar las novelas filosóficas y esbozan por qué la comprensión ética es uno de los objetivos del programa de FpN, tema que no es desarrollado en el libro de Lipman, et al. (1992).

2.4.1. ¿Por qué la comunidad de indagación como metodología?

Lo primero que Sharp & Splitter (1996) quieren justificar es la relevancia de ver la filosofía como *el pensar acerca del pensar*, este pensamiento reflexivo en filosofía se corrige y mejora a sí mismo. Así pues, al tener como objetivo el buen juicio, los autores tratan de buscar en la comunidad de

indagación que niñas y niños se comprometan con ellos mismos y con un punto de vista acerca del mundo, todo esto a través de formulación de juicios; aunque, los juicios se encuentran en todas las disciplinas, es en la filosofía que son formulados y evaluados. De esta forma, “uno de los papeles de la comunidad de indagación [es] la preparación -a través de la práctica- de los niños y niñas como hacedores y evaluadores de juicios bien fundamentados [...]” (Sharp y Splitter, 1996, p.131). Asimismo, los autores aseguran que algunas de las estrategias de pensamiento que se desarrollan y practican en el pensamiento filosófico son el cuestionamiento de supuestos y la autocorrección. Estas son usadas de forma sistemática en la comunidad de indagación, ya que respalda a la comunidad para no caer en el dogmatismo (Sharp y Splitter, 1996).

Por otra parte, el ver *la filosofía como búsqueda de sentido*, para Sharp y Splitter (1996) es necesario primero definir el construir sentido como las conexiones que se hacen por medio de enlazamiento de pensamiento, palabras y acciones. Pero, también el sentido se refiere al descubrimiento y a la creación de relaciones de tipo: expresiones con otras expresiones, expresiones con cosas, de cosas con otras cosas, de las partes con el todo, etc.

Con el tema de ver *las preguntas filosóficas como preguntas abiertas* se centra en cómo responder preguntas relacionadas con el sentido y propósito de la vida, siendo estas la finalidad de la filosofía. También, lo es intentar darles más claridad a las mismas preguntas. Por esto, tanto la filosofía como la comunidad de indagación brindan la posibilidad de que estudiantes se tomen las preguntas seriamente, es decir, logran llegar a preguntas PIs (Sharp y Splitter, 1996).

Ahora, con respecto al objetivo del desarrollo de la creatividad, Sharp & Splitter (1996) asegura que gracias a la libertad que da la filosofía, y la comunidad de indagación a que piensen por sí mismos, ayuda a que lo aprendido lo relacionen y lo experimenten de nuevas formas. Así, niñas y niños que piensen por sí mismos, tienen dos características esenciales: son críticos, porque valoran el pensamiento lógico y conceptual; y, son creativos, porque disfrutan investigando, descubriendo, imaginando, etc. “[...] cuando comenzaron a verse como participantes de la indagación dialógica, empezaron a hablar, a reflexionar, a considerar nuevas alternativas y posibilidades, y a comprometerse con las ideas de los otros de una manera que era, a la vez crítica y creativa” (Sharp y Splitter, 1996, p.139).

También, al nombrar *la filosofía como cargada de valores* Sharp y Splitter (1996) quieren argumentar el objetivo del desarrollo de la comprensión ética; así pues, aseguran que la filosofía

también está relacionada en el campo ético y social, ya que cuando se enseña a pensar no es suficiente que el niño conozca las habilidades sobre el pensar, ni estar motivado para querer hacerlo; además, es necesario que haya una transferencia y una actitud que muestre los avances o lo que ha aprendido. La comunidad de indagación fomenta estos dos aspectos, por medio de un modelo real en que niñas y niños están en constante práctica del buen pensamiento, la buena conducta y el crecimiento interpersonal en comunidad.

2.4.2. Las novelas filosóficas

Para justificar el lugar que se da a las historias en el Programa de FpN, Sharp y Splitter (1996) aseguran que niñas y niños les agrada las historias y son motivados por estas a pensar e indagar, al estar basadas en temas que consideren polémicos y que se relacione con su propia experiencia. Además, afirman que: “Las historias filosóficas pertenecen a un género que puede ser llamado “historia-como-texto. Este género alcanza un equilibrio entre la literatura, por un lado, y un texto didáctico y estructurado, por el otro” (p. 143). Al ser didáctico tiene como finalidad que niñas y niños asimilen y manejen los instrumentos de la indagación filosófica.

Como se mostró con anterioridad, las novelas filosóficas que se crearon en el Programa de FpN están diseñadas para edades específicas, esto debido a que las novelas que están pensadas para jóvenes, tienen en su misma estructura un modelo de actividad filosófica de la vida real en clase, como es el caso de *Harry Stottlemeie's Discovery* y *Lisa*. No obstante, las primeras novelas no sirven como modelos de una indagación madura, sino que son diseñadas para los niños que están en la formación de construir la comunidad de indagación filosófica. Así pues, estas historias les ayudan a reflexionar y realizar preguntas, que más adelante les servirá para futuras indagaciones (Sharp y Splitter, 1996).

Por último, los autores concluyen que las novelas que tiene el programa ayudan a involucrarse con la indagación, pues propone el análisis de emociones y sentimientos comunes, sin tener que poner a las y los estudiantes en el centro de dicha investigación. También, como arte, muestra la práctica filosófica como una ocupación que puede ser enseñado y aprendido; y, presenta los procedimientos y conceptos filosóficos en contextos de la vida cotidiana que se transfieren fácilmente (Sharp y Splitter, 1996).

2.4.3. La transferencia en la comunidad de indagación

En concordancia con lo expuesto en el capítulo anterior, los procedimientos que se relacionan con la percepción y construcción de conexiones son los más orientados a la transferencia. Así pues, la comunidad de indagación mediante la indagación y el diálogo que se dan en esta permite que niñas y niños construyan por sí mismos las interconexiones que facilitan el entendimiento (Sharp y Splitter, 1996).

Otro aspecto importante con la transferencia es el cultivo de las disposiciones, en especial las que se vinculan con la razonabilidad, la indagación y la verdad. Por esto, la comunidad de indagación con la práctica de los procedimientos de indagación permite alcanzar un entendimiento profundo, además de desarrollar un sentido del cuidado de dichos procedimientos que es fundamental para dar origen a un mejor pensamiento (Sharp y Splitter, 1996).

Por otra parte, los autores afirman que la metodología de la indagación es adecuada, ya que incentiva a tomar las ideas y pensamientos de los niños como inicio para la indagación. La justificación de esta afirmación la toman de Gazzard, quien señalaba que en la ciencia debía seguirse un procedimiento similar, comenzando la indagación de niños de forma gradual empezando desde donde estos están hasta llegar hasta donde están los científicos (Sharp y Splitter, 1996).

2.4.4. La indagación ética como parte de la comunidad de indagación

Por último, Sharp y Splitter (1996) justifican el tema de la ética y lo vinculan con el desarrollo personal, disponiendo dos capítulos a este tema⁹. Así pues, comienzan asegurando que el desarrollo ético apunta al desarrollo de características que posibilitan formar buenos juicios sobre cómo vivir. Además, consideran importante que niñas y niños entiendan que también las otras personas tienen deseos, metas, intereses y sueños, tema esencial para la transformación como seres responsables en el mundo. Para ello, muchos filósofos y escritores de distintas épocas creen que es fundamental el desarrollo de estrategias éticas como la empatía, la descentralización de sí mismo y la imaginación moral, resaltando la importancia de ampliar las perspectivas teniendo en cuenta los pensamientos de los demás y así poder hacer juicios de naturaleza ética (Sharp y Splitter, 1996).

⁹ Los capítulos enfocados a la investigación ética son de Sharp, A. y Splitter, L. (1996). Capítulo seis: Desarrollo personal e indagación ética y Capítulo siete: Indagación ética en la clase. En *La otra educación: Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*.

Adicional a esto, la reciprocidad es parte importante tanto de la empatía como de la descentralización, ya que, en la primera se intentan ver las situaciones desde puntos de vistas diferentes y a veces opuestos; y en la segunda, la reciprocidad actúa como estrategia que implica entender que el punto de vista de cada uno, puede ser más rico y abarcador cuando es puesto en las distintas perspectivas. De esta forma, aseguran que en una comunidad de clase se puede dar la reciprocidad y la interdependencia, puesto que al existir un espíritu de cooperación y apoyo las y los estudiantes se basan en las ideas de los otros o las acogen como propias, sin darle relevancia a quién la propuso primero (Sharp y Splitter, 1996).

Dentro de este tema también resaltan el *convertirse en persona* y aseguran que la indagación se inicia con lo que es dado, esto es, las creencias, opiniones y actitudes de cada niña y niño. Por ello, es importante que las y los docentes acepten el valor de esa materia prima para la educación y desarrollo personal. Así pues, por medio de la actividad de la comunidad de indagación niños y niñas transformen los componentes del marco moral y la indagación ética en una percepción del mundo más generalizada, partiendo de la reflexión y el diálogo autocorrectivo logrando distinguir lo deseado de lo que es deseable, lo que parece bueno de lo que de forma argumentada lo es, etc. (Sharp y Splitter, 1996).

De igual forma, indican que las comunidades y escuelas religiosas están a favor de Filosofía para Niños, ya que escuela católicas y judías la han implementado; sin embargo, no nombran las instituciones en específico que enseñan esta asignatura. Pero, sí afirman que estas instituciones no ven a la filosofía como amenaza para niñas y niños, sino como ayuda para el desarrollo claro y articulado de quiénes son, hacia donde quieren y deben ir y cuáles son sus intereses (Sharp y Splitter, 1996).

Con el desarrollo de la autoestima, Sharp y Splitter (1996) consideran que por la reflexión que deben hacer estudiantes dentro de la comunidad de indagación posibilita que cada uno logre identificar el surgimiento y cambio de sí mismo y de sus compañeros. Pues, identifican la alta autoestima con volver atrás y corregir su opinión. Atribuyéndole a esta una dimensión cognitiva y afectiva, debido a que: necesita del conocimiento de sí y el juicio; y afectivamente es necesario el respetar y ser respetado.

Otro aspecto que resaltan de la indagación ética y la indagación en general es que son procedimentales y sustantivas. De esta forma, la comunidad de indagación, que estaría haciendo

una indagación ética se podría ver como una *forma de vida moral*, al momento de equilibrar estos elementos sustanciales y procedimentales. Como procedimientos que los estudiantes realizan en la comunidad están: tratarse con respeto y justicia; valorar el razonamiento adecuado; examinar las relaciones entre parte y todo, medios y fines; evitar los estereotipos injustificados a través de generalizar, etc. Dichos procedimientos deben ser revisados y negociados por la comunidad, entonces estos pueden convertirse en parte de la sustancia de la indagación (Sharp y Splitter, 1996).

También, consideran que se relaciona la indagación ética con el desarrollo del carácter, ya que la filosofía, en una comunidad de indagación, crea hábitos fundados en la reflexión y autocorrección; y citando a Peirce aseguran que la filosofía ayuda a niñas y niños a hallar cómo deben ser dominados los sentimientos y conductas, situándolos en el autocontrol que se practica con la crítica de sí mismo y la enseñanza intencional de hábitos. No obstante, estos hábitos, como elementos esenciales de la construcción del carácter, deben ser la consecuencia de la indagación y reflexión sobre la experiencia. De igual forma, consideran que los valores y virtudes no solo se discuten y analizan, además deben ser practicados, de ahí la importancia de la comunidad de indagación; ya que, en la convivencia que se tiene en esta se captan los valores, mientras que la filosofía como disciplina los enseña. Finalizan, este tema resaltando el ser razonable con la indagación ética, porque esta equilibra sus propios intereses con los demás, al igual que corrige el punto de vista de los demás y tiene la modestia de corregir los suyos (Sharp y Splitter, 1996).

Por último, proponen temas pertenecientes a la indagación ética y que pueden introducirse en el currículo, estos son: la amistad, sexualidad, paz y violencia, sexismo y discriminación. Estos temas son desarrollados a profundidad por los autores, dando razones de por qué son aspectos éticos y señalando cómo son abordados, algunos, en las novelas filosóficas del Programa de FpN, además de plantear algunas preguntas que pueden ser desarrolladas en las comunidades de indagación.

Para finalizar, es importante señalar que al momento de desarrollar el problema de la sexualidad, los autores describen unos procedimientos que consideran fundamentales en la comunidad de indagación, a saber: iniciar con una historia propicia para la edad de las y los estudiantes que proponga temas polémicos; realizar una planificación en conjunto con ellas y ellos planteando sus preguntas e inquietudes; por último, comenzar el diálogo en donde los integrantes de la comunidad puedan pensar de forma cuidadosa los procedimientos y conceptos que están en el núcleo de su comportamiento ético y sexual. También, en esas discusiones que plantean en el último

procedimiento, los autores proponen que las y los estudiantes diferencien hechos y descripciones de las opiniones y ordenes, establezcan supuestos problemáticos, examinen conceptos, imaginen y representen diferentes posiciones y comprendan la estructura lógica de los argumentos (Sharp y Splitter, 1996).

Capítulo 3 – Relación entre la teoría sobre el desarrollo moral de Kohlberg y el Programa de FpN

Teniendo en cuenta las descripciones anteriores del Programa de FpN, se hablará de la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, pues se pueden encontrar afirmaciones en Lipman, et al. (1992) y Sharp y Splitter (1996) que sugieren que pudieron estar influenciados por este autor. Kohlberg es considerado una figura relevante en el ámbito de la psicología moral, ya que es uno de los principales exponentes del enfoque cognitivo-evolutivo, elaboró la teoría sobre el desarrollo del razonamiento moral y proporcionó los cimientos para una teoría y práctica de la educación moral evolutiva (Barra Almagiá, 1987).

De esta forma, la teoría de Kohlberg se relaciona con el Programa de FpN de la IAPC, pues consideran importante la filosofía en la educación moral en especial en el desarrollo de conceptos éticos; además, ambas teorías consideran el diálogo y la toma de rol fundamentales para el desarrollo moral; y vinculan el desarrollo cognitivo o racional con el desarrollo de este. Para exponer estas similitudes: primero, se enunciarán las bases teóricas sobre el desarrollo moral de Kohlberg; luego, se describirá la relación que el autor señala entre juicio moral y la acción moral; además, se hablarán de las características de las teorías cognitivo-evolutivas; y posteriormente, se identificarán los niveles y estadios morales que propone en Kohlberg (1992) *Psicología del desarrollo moral*. También, se hablará de la postura del autor con respecto a cómo se debe enseñar la educación moral con base en dos artículos de él. Para finalizar, se establecerá la relación de esa teoría del desarrollo moral con el Programa de FpN de la IAPC.

3.1. Fundamentos generales de la teoría del desarrollo moral

Primero, Kohlberg (1992) asegura que el proceso consciente del uso del lenguaje moral es el razonamiento moral. De esta forma, tanto el desarrollo moral como el estudio de la conducta moral deben tener en cuenta las construcciones de significado moral y los motivos que se manifiestan en las conductas (Kohlberg, 1992).

Otro fundamento que es clave en la teoría de Kohlberg (1992) es el de universalismo, y se basa en los postulados de Hare (1952) y Habermas (1982) para asegurar que el hacer juicios morales tiene un propósito universalizable. Esto se da presumiendo que existe una ética racional en donde se lleguen a acuerdos sobre el bien y el mal, por medio de un patrón por bases racionales. Por otra parte, el autor se acoge a la teoría de Hare (1963) que considera el lenguaje y los juicios morales

como prescriptivos, ya que, aunque el significado de juicio moral es de alguna forma descriptivo al señalar hechos; de igual forma, los juicios morales mandan u ordenan tomar alguna acción y a esto lo llama prescriptivo. Asimismo, considera que los juicios morales tienen características cognitivas, aun cuando el autor los haya señalado como prescriptivos, puesto que, los juicios morales están basados en el razonamiento. Y, aun cuando el juicio moral tiene un componente afectivo, este debe estar estructurado por procesos cognitivos, a saber: toma de rol y ponerse en el lugar del otro. De igual forma, asegura que su teoría tiene en cuenta el afecto al incitar al respeto por la dignidad humana, la responsabilidad y cuidado entre personas.

Ahora bien, Kohlberg (1992) se une a las afirmaciones de Rawls sobre “los principios como un proceso en espiral de <alcanzar un equilibrio reflexivo>” (Kohlberg, 1992, p.297). Lo anterior, se da cuando hay diferencias entre el principio y la intuición que se tiene sobre la acción correcta en el dilema. Así pues, al examinar la acción se decide si la intuición moral estaba en un error o se puede reformular el principio.

Para finalizar, el fundamento de justicia parte de la concepción prescriptiva que tiene el autor sobre el juicio moral, debido a que dirigen el interés en las interpretaciones que manifiestan pautas de *debe* o universalizables. Entonces, el autor le da prioridad a la justicia en su metodología y la emplea para: definir el campo de investigación, operacionalizar estadios de razonamiento moral y distinguir la capacidad de toma de perspectiva cognitivo-social de la perspectiva moral. De esta forma, en cada estadio las operaciones y las expresiones elementales de justicia se enlazan en distintas ideas de justicia. Esas ideas y los constantes entre ellas son esenciales a la hora de evaluar la transformación evolutiva del estadio (Kohlberg, 1992).

3.2. Relación del juicio moral con la acción moral

Kohlberg y Candee (1992) se centraron en los estudios de Hartshorne y May (1928-30) sobre las conductas que de forma no exacta se corresponden con las ideas de honestidad que son de sentido común, correlacionando dichas conductas con test de conocimiento moral y de actitud moral. Estos estudios querían comprobar tres hipótesis: los individuos se pueden dividir entre honrados y no honrados; los sujetos que hicieran trampa en alguna situación, se podría prever que lo hicieran en otra; y se podía suponer la conducta moral en los jóvenes con sus valoraciones verbales y conocimientos de las normas convencionales de moralidad. Las hipótesis anteriores no se comprobaron y al tener resultados fallidos, Kohlberg y Candee (1992) consideran que no es posible

definir y estudiar la acción moral con un punto de vista solamente conductista. Asimismo, aseguran que la acción moral tiene componentes internos y dos de estos componentes pueden ser de juicios y emociones morales; además, para poder determinar una acción moral como correcta es necesario evaluar de forma directa ambos componentes.

Para argumentar el componente moral, los autores aseguran que la conducta honesta es la consecuencia entre un conflicto que se da entre una tentación y un estándar moral. Por esto, un test de conducta moral necesita un componente emocional. El tema de la emoción ha sido estudiado por la psicología en donde se afirma que la conducta moral es una oposición a la tentación que resulta del deseo carnal o necesidades y la antelación a la culpa de la conciencia orientada por un ego o un yo. No obstante, para Kohlberg (1992) las pruebas realizadas no muestran la relación entre la culpa del test proyectivo y la conducta de resistencia a la tentación. Además, afirma que: “Creemos también que la actividad emocional no parece ser un determinante interno necesario para definir la conducta moral” (p.467). De esto se concluye que las relaciones de castigo y las medidas de culpa no parecen estar relacionadas con estándares interiorizados, pero consideran que los factores cognitivos sí.

3.2.1. Factores cognitivos y de actitud

Teniendo en cuenta lo anterior, Kohlberg y Candee (1992) plantean que el determinante interno de la conducta moral de una persona es la explicación de esta de lo que debe o no hacer. Esta explicación se puede ordenar de forma específica, haciendo referencia al juicio del sujeto sobre qué acción de conflicto está bien; o de forma general, que hace referencia al conocimiento moral, el cual es la conciencia del sujeto de las reglas morales convencionales, además de sus opiniones y actitudes morales.

Ahora bien, diversos estudios dieron como resultado poca correlación entre los valores y la resistencia a la tentación. Por esto, Kohlberg (1992) asegura que la relación de los conocimientos morales con la acción moral fue inconsistente. No obstante, Kohlberg y Candee (1992) afirman que existe una vía en el proceso de desarrollo moral. Porque, el desarrollo de juicio moral genera una acción moral y nace de la misma acción moral. De igual forma, una conducta nueva puede conllevar a generar un juicio moral nuevo o viceversa, el caso es que, para los autores, existe un proceso evolutivo unitario involucrado en el desarrollo del juicio y la acción.

3.2.2. Fundamentos filosóficos

Para introducir el tema de los fundamentos filosóficos, los autores aseguran que dos son los aspectos centrales cuando se define una acción moral, el aspecto de la relatividad: “¿De quién es el modelo de corrección que utilizamos al definir una acción como moral?; ¿es el del propio actor, el de la sociedad o el de algún juicio universal filosófico de la acción correcta a la luz de un principio moral?” (Kohlberg, 1992, p.472). Una parte de la vía que los autores postulan para definir la conducta moral se centra en la conducta individual de la persona que ejecuta la acción, considerando así la acción moral como una coherencia entre el juicio y la conducta. No obstante, puede suceder que el juicio del actor sobre lo que es correcto sea malo, es necesario indagar el análisis de la acción desde los puntos de vista filosóficos, como sería el caso del principio utilitario de bienestar de Mill y el principio de Kant sobre la justicia que, aunque son conflictivos, están de acuerdo sobre situaciones en específico (Kohlberg, 1992).

El segundo aspecto filosófico por considerar es que si la moralidad de una acción se dicta por: la conformidad de la conducta misma a una norma social lo que define la acción moral; las consecuencias de bienestar social hacia uno como hacia otros afectados por la acción lo que definen esta; o igual la acción moral con el principio de juicio, es decir, cómo la persona procesa la situación, los beneficios y sentimientos de los demás prediciendo los resultados de dicha acción. Kohlberg y Candee (1992) postulan que al tener la palabra moral una posición normativa, esta no es neutra de valor. Así pues, la moral la definen de dos formas: el primero distingue el contexto de la relevancia moral; el segundo, hace referencia a la distinción entre amoral e inmoral, pues algunos juicios hacia dilemas morales no son juicios morales. Esta última distinción, es importante, ya que en algunas circunstancias el individuo no muestra un desarrollo moral. Por este motivo los autores afirman que:

el considerar un <juicio moral> o <moralmente desarrollado> en este segundo significado es, en cierto sentido, considerarlo bueno o adecuado. Requiere entonces, a la vez de discusión filosófica sobre el uso de la palabra *moral* y también un cierto acuerdo sobre la adecuación en cuestión (Kohlberg, 1992, p. 475).

De esta forma, los autores consideran que el juicio moral es necesario para la conducta moral y se acogen a los postulados de Dewey y Aristóteles del razonamiento y juicio moral como insuficientes para el desarrollo de la virtud moral. Pues para ellos, haría falta la enseñanza y desarrollo del hábito para lograr la sensibilidad sobre los valores obtenidos por una acción virtuosa. De ahí que

consideren necesaria la práctica para el desarrollo moral, pues Aristóteles diferencia la virtud moral de la intelectual, porque la última se puede enseñar. No obstante, Aristóteles señala que la virtud tiene una parte de razonamiento, ya que es necesario que la persona a la vez que realiza una acción justa, también: conozca lo que hace, escoja de forma intencional realizar dicha acción y debe hacerlo como modelo de una acción establecida y constante (Kohlberg, 1992).

3.3.3. Formas de razonamiento como antecedentes de la conducta moral

Asimismo, Kohlberg y Candee (1992) plantea que el juicio moral es una forma de ver y resolver problemas morales, debido a que se debe conocer cómo la persona juzga la acción que afronta para saber si es una acción moral o no. De igual forma, asegura que es similar la manera en que estudian la consistencia en las situaciones reales como en las situaciones verbales hipotéticas. Encontrando que, en estas últimas, a través de la presentación de dilemas morales, las formas de razonamiento para resolver un conflicto son generales. Por esto, los autores creen que el estadio de un individuo respondiendo a un dilema hipotético se relaciona con la respuesta a otros dilemas.

Kohlberg y Candee (1992) también exponen que las estructuras de razonamiento (principios morales) llevan a dos juicios más concretos: el juicio deóntico y el juicio de responsabilidad. Estos son funciones psicológicas necesarias para la acción moral, en donde el juicio de lo que está bien o de decisión es deóntico, mientras que la función de responsabilidad trata sobre actuar según lo que se juzga como correcto. De esta forma, Kohlberg y Candee (1992) concluyen que hay dos definiciones de acción moral: la primera, define esta como la acción que es consistente con el juicio que la persona tiene acerca de la acción; de esta forma, un individuo es moral si ejecuta lo que piensa. La segunda, la define como una referencia a los estándares objetivos y universales, y como el juicio moral de la misma persona.

Basado en lo anterior nombra la vía de la responsabilidad o *idea de consistencia personal*, puesto que la acción moral es consistente con el contenido del juicio moral. Sin embargo, dentro del concepto de consistencia estaría también la idea de responsabilidad moral. Entonces, la responsabilidad, al ser una característica de personalidad, tiene una preocupación y aceptación de los efectos de las actuaciones de la persona. Además, expresa una consistencia entre lo que la persona dice que debería hacer y lo que en realidad hace.

Sin embargo, la vía universal es más discutida debido a que postula la existencia de acciones que pueden juzgarse como buenas o no de forma universal u objetiva. Esto se da por medio a la función

de los juicios de justicia de aclarar declaraciones en conflicto de manera que se llegue a un acuerdo. En el contenido deóntico, los principios correctos de justicia deben conducir a un acuerdo, es el caso del principio de justicia de Kant y el principio de utilidad de Mill las respuestas al dilema de Heinz serían compatibles con la idea de robar (Kohlberg, 1992).

Para finalizar, Kohlberg y Candee argumentan que es necesario definir el contenido de una acción como moral para así definir la acción moral. Para ello, señalan la diferencia que realizan los filósofos entre regla o norma moral y principio moral. De esta manera, no robar o ser honesto son afirmaciones de una norma moral de la propiedad; no obstante, el problema deóntico surge cuando no se sabe qué norma hay que seguir. Entonces, cuando las normas entran en conflicto es necesario un principio, este último involucra una forma de elegir y es una idea que genera reglas, al ser más universal que las reglas (Kohlberg, 1992).

3.4. Relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral

3.4.1. El fracaso de los estudios naturalistas

El autor parte describiendo los estudios naturalistas acerca de la conducta social, en donde se concluye que, tanto la intervención temprana de los padres en los instintos básicos de niñas y niños, como los diversos tipos de disciplina no se correlacionan directamente con conductas morales, según tales estudios. De igual forma, asegura que “las teorías del aprendizaje por refuerzo no son teorías de cambio estructural” (Kohlberg, 1992, p.67). Lo anterior, es argumentado señalando que la táctica en la mayoría de los experimentos de aprendizaje social es la de indicar la reversibilidad de lo que el individuo ha aprendido, haciendo ver que eso aprendido se pierde si no se da algún refuerzo. Es así como, para el autor, las teorías del aprendizaje social con sus experimentos no divulgan cómo el aprendizaje por refuerzo forma particularidades generalizadas de la personalidad que se muestran en diversas situaciones.

Ahora bien, el autor dejando a un lado estos estudios naturalistas, se centra en la posición psicoanalítica de ver a la etapa de la niñez como crítica, debido a que presentan los mayores cambios en la personalidad y estos son irreversibles. Además, Kohlberg (1992) afirma que el psicoanálisis está de acuerdo con la vía cognitivo-evolutiva en que se debe examinar el cambio de conducta como un proceso de desarrollo¹⁰.

¹⁰ A este proceso de desarrollo Kohlberg (1992) lo define como: “un proceso dirigido de cambio estructural ejemplificado en etapas secuenciales culturalmente universales” (p.69).

3.4.2. El desarrollo social definido en términos cognitivo-estructurales

Sin embargo, el apartado anterior señala que la conducta social es un comportamiento reversible en momentos específicos, cuando se es estudiada con los conceptos característicos de la teoría del aprendizaje social. Pero, Kohlberg (1992) señala que hay cambios regulados en el ámbito del desarrollo de personalidad social, de la misma forma que los hay en el ámbito cognitivo. Así pues, el autor, toma los estudios de Kagan y Moss (1962) y Emmerich (1964), para argumentar que hay rasgos de la personalidad que han probado ser más estables como la introversión-extroversión y la pasividad-actividad; de igual forma, estos no son atractivos para la teoría la socialización, al parecer debido a que sus elementos estables son innatos más que ser fruto de la socialización (Kohlberg, 1992).

Ahora bien, las teorías evolutivas de personalidad aseguran la conducta social del individuo como deliberaciones de la perspectiva del mundo característica de esa edad; y como modos de acción más que reflexiones de rasgos distintivos de carácter ya instauradas (Kohlberg, 1992). Aunque, hay poca diferencia de lo que se ha expuesto entre las teorías psicoanalíticas, neopsicoanalíticas y evolutivo-cognitivas, esta última se diferencia, porque afirma que las secuencias de cambio en forma u organización de conducta tienen un gran componente cognitivo. Los argumentos lógicos a favor de la afirmación anterior son: la evolución social está basada cognitivamente, ya que cualquier descripción de la forma o modelo de una estructura de respuesta social, está relacionada a ciertas dimensiones cognitivas; esto debido a que la explicación de la organización de las respuestas sociales de niñas y niños está vinculada a una descripción de la manera en que ellas y ellos se perciben y perciben al mundo social. El segundo argumento parte de la teoría psicológica social sobre actitudes que ha nacido del reconocimiento de que la parte afectiva de las actitudes está, en gran medida, configurada y transformada por la organización cognitiva de dichas actitudes (Kohlberg, 1992).

Por último, el autor defiende la explicación evolutiva de que los tipos de pensamiento señalan estructuras que surgen de la interna acción del individuo con el entorno social, y no que reflejen de forma directa las estructuras externas entregadas por la cultura de este. El cambio de un estadio a otro se da cuando se adquieren las prohibiciones y datos básicos de la cultura del individuo en la organización de su orden moral. Este orden se genera en el Estadio 1 según el mandato externo, Estadio 2 en un sistema de intercambios y complacencia de una necesidad, Estadio 3 y 4 en el sostenimiento de expectativas legítimas y en los Estadios 5 y 6 en principios lógicos generales de

estructura social. Aun cuando por medio de la conciencia que el individuo tiene del mundo social externo es que se da la secuencia de las bases del orden moral, asimismo son procesos activos del sujeto de organizar ese mundo (Kohlberg, 1992).

3.5. Características de las teorías cognitivo-evolutivas

Otra caracterización importante que hace es sobre las teorías cognitivo-evolutivas existentes, partiendo desde Piaget hasta Dewey, Mead, Baldwin, y de las que él mismo es partícipe. De esta forma, nombra cinco características que comparten dichas teorías: el uso del concepto de estadio y de la reorganización secuencial vinculada con la edad del desarrollo de las actitudes morales; el desarrollo moral parte de un elemento esencial cognitivo estructural o moral; la motivación para la moralidad es generalizada y se centra en la aceptación, la autocomprensión o la competencia; los aspectos básicos del desarrollo moral son culturalmente universales, ya que toda cultura tiene principios comunes de interacción social y toma de rol necesitando una incorporación social; y los estadios morales se definen por estructuras de interacción entre el yo y los otros (Kohlberg, 1992).

3.5.1. Estimulación ambiental del desarrollo moral

Ahora bien, la teoría cognitivo-evolutiva afirma que la estimulación cognitiva es clave para el desarrollo moral, sin embargo, no es suficiente para que este se dé. Por esto, Kohlberg (1992) asegura que el paso de un estadio moral a otro necesita, además de una experiencia social, la estimulación llamada por el autor como *oportunidades de toma de rol*¹¹. Con este término el autor quiere diferenciar la simple interacción con una experiencia, pues la última requiere esa toma de rol que permite entender la actitud de los demás siendo consciente de sus sentimientos y forma de pensar. Asimismo, la parte emocional de la toma de rol es nombrada empatía, pero la toma de rol no solo abarca la parte afectiva, sino también la cognitiva necesitando una relación estructurada entre el yo y otros.

La toma de rol se centra en el diálogo, por ello, el autor considera la familia como un determinante claro sobre el avance de estadio moral de niñas y niños. Pues, según la disposición de los padres, niñas y niños podrán intercambiar pensamientos y actitudes teniendo *oportunidades de toma de rol*. No obstante, el relacionarse con grupos de su misma edad y las instituciones a las que

¹¹ El termino *toma de rol* es de G. H. Mead y recoge la experiencia social de forma afectiva y cognitiva (Kohlberg, 1992).

pertenezcan también influyen en la toma de rol. Para finalizar, el autor recalca que las experiencias de conflicto cognitivo-moral estimulan a que logren el paso de estadio (Kohlberg, 1992).

3.5.2. El modelo y la imitación

Además, para el autor es fundamental explicar su postura con respecto a la imitación y la toma de rol, ya que hacen parte de su teoría. Así pues, Kohlberg (1992) afirma que el motivo para imitar no es especial; sino que el motivo se basa en hacer lo competente, inteligente o correcto dependiendo de la situación. Entonces, el modelo a imitar se considera competente, debido a que el poder y competencia del modelo hace que el individuo vea la acción realizada por el modelo como competente y le agrade realizarlo, pues lo hace sentir más apto.

Esta imitación el autor la divide en edades, niñas y niños menores de 5 años aun no pueden distinguir la edad del tamaño suponiendo que los adultos tienen competencias. No obstante, en los primeros años escolares (5 a 8 años) comienzan a diferenciar las competencias de los atributos físicos y las competencias de los atributos psicológicos. De igual forma, la imitación la hacen de una forma más estricta y no solo realizan la imitación por compartir la actividad. También, después de los 5 años se da una creciente imitación de los compañeros, aun cuando reconocen que el adulto tiene una competencia superior, en esta edad al parecer el niño le da más importancia a la similitud con el modelo (Kohlberg, 1992).

3.5.3. Relación entre el desarrollo del conocimiento y el desarrollo del afecto

Es necesario exponer la relación que el autor plantea entre el conocimiento, el afecto y la conducta en el desarrollo social. Para ello, parte de la afirmación de que el desarrollo del afecto y el desarrollo del conocimiento poseen una base estructural común (Kohlberg, 1992). De esta forma, el autor argumenta que la existencia de estadios morales conlleva a que el desarrollo moral tenga un componente estructural. Entonces, pese a que en el desarrollo moral están implicados los motivos y afectos, estos a su vez están influidos por las modificaciones en los modelos de pensamiento. Así, se evidencia una relación entre el desarrollo intelectual y el juicio moral, puesto que la definición que señala de estadio acepta las operaciones piagetianas concretas como necesarias para la moralidad convencional, en la que se encuentran los estadios 3 y 4. Igualmente, las operaciones formales son esenciales para los estadios 5 y 6 en donde se da la moralidad de principios. Como conclusión, el autor afirma que un individuo puede tener las operaciones formales, sin embargo, no necesariamente estaría en la madurez de juicio moral que pertenezca a los estadios 5 o 6.

Por otro lado, Kohlberg (1992) postula que el castigo y premio no son maneras por las cuales se socializa el afecto, sino la comunicación de descripciones de situaciones que generan un afecto que es socialmente correcto. De esta forma, la vida social de niños y niñas se centra en la empatía, definiendo esta última como “la consciencia de otros seres como sentimientos y pensamientos como los de uno mismo” (Kohlberg, 1992, p.100).

3.6. Los estadios morales y la moralización desde la perspectiva cognitivo-evolutiva

Antes de realizar la descripción de los niveles y estadios morales de Kohlberg es importante explicar de qué forma el autor sitúa el juicio moral en la personalidad. Para ello, señala que las personas no pasamos solo por los estadios morales, sino que también existen otros estadios, los más básicos vienen siendo los del razonamiento lógico que plantea Piaget. Así, como el razonamiento moral es un razonamiento, para que haya un razonamiento moral avanzado es necesario que haya unas bases de razonamiento lógico avanzado (Kohlberg, 1992).

Luego de estos estadios lógicos, también se pasa por unos estadios de percepción social o toma de rol, los cuales muestran el nivel en que un individuo ve a los otros, cómo entiende sus pensamientos y sentimientos, además de señalar el lugar que ocupan en la sociedad. Los estadios de percepción social están estrechamente relacionados con los morales, la diferencia se da en su generalidad, ya que no tratan acerca de la justicia de elegir entre lo que está bien o no. El autor también señala la secuencia horizontal que tienen estos estadios de toma de rol y los describe:

Primeramente, los individuos alcanzan un estadio lógico, digamos que de operaciones formales parciales, que les permite ver sistemas en el mundo, ver un conjunto de variables relacionadas como todo un sistema. Posteriormente los individuos alcanzan un nivel de percepción social o toma de rol, en donde ven a otra gente entendiéndose unos con otros según el lugar que cada uno ocupa en el sistema. Por último alcanzan el Estadio 4 de juicio moral donde el bienestar y el orden del sistema social total o social es el punto de referencia para juzgar lo <justo> o lo <correcto> (Kohlberg, 1992, p.186).

3.6.1. Los niveles morales

Para poder hablar de los estadios morales es necesario aclarar que estos se encuentran repartidos dentro de tres niveles morales, a saber: nivel preconvencional, nivel convencional y nivel postconvencional.

En el nivel preconvencional se encuentran generalmente niños y niñas menores de 9 años, algunos adolescentes y, según el autor, la mayoría de jóvenes y adultos delincuentes. En este nivel la persona no comprende las normas sociales convencionales y por lo mismo no las mantiene. Además, en este Nivel I la norma y las expectativas sociales son externas al sujeto. El Nivel II o convencional es el nivel en el que se encuentran la mayoría de adolescentes y adultos, este hace referencia a que el individuo acoge y mantiene las normas y acuerdos sociales, por ser reglas. Por esto, el yo se identifica con las reglas y expectativas de otros, más si se trata de autoridades. Para finalizar, el nivel posconvencional o Nivel III es alcanzado por un número reducido de adultos y generalmente pasa después de los 20 años. Este nivel se diferencia del convencional, porque acepta la norma basándose en la formulación y entendimiento de los principios morales generales que se encuentran en esas reglas o acuerdos: “es una persona posconvencional, que ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otros y define sus valores según unos principios autoescogidos” (Kohlberg, 1992, p.188).

3.6.2. Los seis estadios morales

El Nivel I (Preconvencional) lo conforman el Estadio 1 *Moralidad heterónoma* y el Estadio 2 *individualismo, finalidad instrumental e intercambio*. El Estadio 1 como el razonamiento para su actuación es evitar el castigo, la persona considera que está bien evitar romper las normas para no ser castigado. La perspectiva social que el autor describe en ese estadio es la de un punto de vista egocéntrico, además de que confunde la perspectiva de la autoridad con la suya.

Por otra parte, en el Estadio 2 como el razonamiento para actuar parte de ayudar a concretar sus propias necesidades e intereses, partiendo de que hay otros que también tienen intereses, actúa creyendo que lo correcto es seguir las normas solo cuando obtenga beneficios, considera que lo justo es el intercambio o los acuerdos. La perspectiva social que se evidencia en este estadio es la *individualista concreta*¹² (Kohlberg, 1992).

En el Nivel II (Convencional) Kohlberg (1992) asegura que se encuentran el Estadio 3 *Mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal* y el Estadio 4 *Sistema social y conciencia*. En el Estadio 3 el autor toma a la necesidad de ser un buen ser humano, cuidar de los demás y la creencia en la Regla de Oro como las razones para actuar de forma correcta; de esta

¹² La perspectiva individualista concreta Kohlberg (1992) la define como: “consciencia de que todo el mundo tiene sus intereses a perseguir y esto lleva a un conflicto, de forma que lo correcto es relativo” (p.188).

forma, lo que está bien es vivir según las percepciones que los demás esperan de uno, ya sea como hermano, hijo, padre, etc. La perspectiva social que se da en este estadio es la del *individuo en relación con otros individuos*, es decir, no considera la perspectiva del sistema generalizado, sino solo la Regla de Oro.

A diferencia del anterior estadio, el Estadio 4 tiene como razones para actuar lograr que el sistema no colapse, a través de ver el mantenimiento de este como un todo: *Si todo el mundo lo hiciera*. La persona considera que está bien mantener las leyes y cumplir con los acuerdos acordados, además de contribuir a la sociedad. Su perspectiva social se basa en diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales de los acuerdos como sociedad (Kohlberg, 1992).

Por último, el Nivel III (de principios) se encuentran los estadios más avanzados, a saber: Estadio 5 *Contrato social o utilidad y derechos individuales* y el Estadio 6 *Principios éticos universales*. El Estadio 5 el individuo actúa por la obligación del contrato social que tiene el ser humano de ser seguidor de la ley para el bienestar de todos y por la protección de los derechos humanos. Por esto, considera que está bien entender que las personas tienen valores y perspectivas diferentes y la mayoría de estos son relativos al grupo social, de ahí la necesidad en mantenerlas como acuerdos sociales. La perspectiva social en la que se encuentra el individuo de este estadio es la *anterior a la sociedad*, en donde integra diferentes perspectivas que abarcan mecanismos formales de acuerdo y la imparcialidad objetiva, teniendo en cuenta los puntos de vista moral y legal (Kohlberg, 1992).

Finalmente, Kohlberg (1992) afirma que en el Estadio 6 el individuo tiene la convicción de ser una persona racional validando los principios morales universales como razón para actuar de forma adecuada. Considera correcto seguir principios éticos escogidos por sí mismo; de igual forma sigue las leyes y acuerdos sociales que son validados por la sociedad, ya que se basan en principios, los cuales son principios universales de la justicia. La perspectiva social que tiene este estadio es la *de un punto de vista moral*¹³, y de este punto de vista se derivan los acuerdos sociales.

3.6.3. Perspectivas sociales de los niveles morales

Como ya quedó evidenciado en el apartado anterior, los estadios morales están acompañados por las perspectivas sociales o de toma de rol. Ahora bien, Kohlberg explica que los tres niveles morales también están relacionados con tres perspectivas sociales. Estos niveles de toma de rol son los

¹³ La perspectiva de un punto de vista moral hace referencia a que cualquier persona que sea racional entiende la naturaleza de la moralidad, por esto trata a los seres humanos como fines en sí mismos (Kohlberg, 1992).

expuestos por Selman, son paralelos a los estadios morales de Kohlberg y tienen una jerarquía cognitivo-estructural. Dichos niveles ya se explicaron a la par con los estadios de moralidad; sin embargo, Kohlberg considera que existe una construcción moral más general y estaría relacionada con los niveles morales de este autor. Así pues, si los niveles del juicio moral son: preconvencional, convencional y posconvencional; los niveles de la perspectiva social serían perspectiva individual concreta, perspectiva de miembros de la sociedad y perspectiva anterior a la sociedad, respectivamente (Kohlberg, 1992).

De esta forma, lo que unifica y define las características de cada nivel moral, es su perspectiva social. Entonces, en el Nivel I la perspectiva del individuo es la de pensar en su propio interés y en el de otros individuos, pero de forma aislada, por ello, el acatar una norma se da por imposición para evitar un castigo. No obstante, en el Nivel II la perspectiva social se da por un punto de vista compartido por un grupo de personas, lo que hace que esa persona convencional relegue la necesidad de un solo individuo a las necesidades del grupo social. Por último, la perspectiva social del nivel posconvencional, aunque parte de un punto de vista individual, este a su vez puede llegar a ser universal en la medida en que es el punto de vista de cualquier individuo moral racional. Así lo explica el autor:

La perspectiva postconvencional es, pues, *prioritaria a la sociedad*; es la perspectiva de un individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene los niveles en los que debe estar basada una sociedad buena y justa. Es ésta una perspectiva por la que (1) una sociedad particular o un conjunto de prácticas sociales se deben juzgar y (2) una persona puede, de forma racional, comprometerse con la sociedad (Kohlberg, 1992, p.191).

3.7. Educación moral

Después de describir la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, es importante señalar cómo el autor considera que se debe incentivar el desarrollo moral en los colegios y demás instituciones educativas. Para ello, serán centrales los artículos de Kohlberg (2012) *Educación para la justicia: un planteamiento moderno de la perspectiva socrática* y Kohlberg (1966) *Moral Education in the Schools: A Developmental View*, en donde el autor argumenta por qué considera que se debe educar para la justicia, la importancia de la acción virtuosa y las estrategias que implementaría para estimular el desarrollo moral en niñas y niños.

3.7.1. Fines de la educación moral

La primera relación que Kohlberg (2012) realiza es la de comparar los fines de la educación moral con la virtud que plantean Sócrates y Platón, es así como da un punto de vista acerca de la naturaleza de la virtud asegurando que: la virtud es una; el nombre de este modo ideal es justicia¹⁴; la virtud es el bien y el conocimiento de este; el conocimiento del bien reside en la intuición filosófica de la forma ideal de bien y no en un punto de vista acertado; el bien puede ser enseñado por profesores especialistas (filósofos-reyes) y este se puede enseñar, en el sentido de realizar cuestionamientos y señalando un camino, no dando respuestas. Además, el autor asegura que comprende a la justicia como igualdad y no como la jerarquía de Platón.

Por otra parte, afirma que está a favor del planteamiento de Aristóteles sobre la virtud y sus categoría intelectual y moral, la primera que se desarrolla por la enseñanza y la virtud moral se da, a través del hábito. Aunque, el autor asegura que la psicología educativa estadounidense también separa la personalidad en capacidades cognitivas y rasgos del carácter, mientras el carácter moral lo toman como un grupo de virtudes y vicios. No obstante, este enfoque de educación moral, como el de los *Boy Scouts* o las *escuelas dominicales*, no dirige a sus estudiantes a la mejora del carácter moral, pues basados en los estudios de Hartshorne y May (1928-30) con pruebas de honestidad, servicialidad y autocontrol no se muestran mejoras en cuanto a los efectos de los programas de construcción del carácter (Kohlberg, 2012).

El paquete de virtudes es una de las razones por las que Kohlberg no se encuentra a favor de este tipo de educación del carácter. El argumento que da es que las virtudes y los vicios son distintivos con los cuales los seres humanos elogian o culpan a otros, no las maneras en que piensan para tomar decisiones. Además, nombra otros aportes de las investigaciones de Hartshorne y May (1928-30) como: que la mayoría de las personas hacen trampa; no es una característica del carácter lo que lleva a niñas y niños hacer trampa en un momento dado, pues esto se podría predecir; además, los valores verbales no están ligados a la forma de actuar. Por esto, el autor se centra en mostrar que la manera “constitucionalmente legítima de educación moral en las escuelas es la

¹⁴ Aunque el autor no define la justicia, pues se encuentra una definición según el estadio en que se encuentra el sujeto, si se pueden identificar tres características: La justicia tiene en cuenta los derechos humanos universales, esta no se considera una regla concreta para la acción, sino un principio moral y la razón para actuar es el respeto por las personas. También, nombra los tipos de justicia: distributiva, conmutativa, correctiva y procesal; y sus operaciones: igualdad, equidad, reciprocidad, toma de rol y universalidad. Todas estas en el Estadio 6 se relacionan y se tienen en cuenta a la hora de dar un juicio moral.

enseñanza de la justicia, y que la enseñanza de la justicia en las escuelas requiere escuelas justas” (Kohlberg, 2012, p.100).

De esta forma, Kohlberg (1966) considera que, además de la poca o nula influencia en la conducta moral de los programas estadounidenses como los *Boy Scouts*, también investigaciones como las de Jacob Kounin muestran como la recompensa o castigo por la mala conducta no tiene relación con la cantidad y tipo de mala conducta que se da en las aulas. Estas conclusiones han llevado a pensar que solo en los hogares se puede tener un efecto real y directo en la enseñanza moral, esto debido a que solo en este ambiente familiar se dan intensas y continuas relaciones emocionales que son esenciales en la enseñanza moral o que por lo menos generan culpa entre los miembros por acciones malas. Lo anterior, lleva a concluir al autor que el fracaso de la enseñanza moral en las instituciones educativas no se da por su incapacidad para influir en el carácter de las y los estudiantes, sino en las estrategias que han utilizado para lograr esto, como el caso de castigo y recompensa.

Así pues, Kohlberg (2012) declara que el contenido propio de la educación moral son los valores de la justicia, el cual impide que un grupo imponga sus creencias a otro. Ya que, la Carta de Derechos, aunque tiene una exigencia de que las instituciones educativas acepten la igualdad de derechos de las personas en cuestión de creencias y valores, no significa que dichas instituciones no van a estar guiadas por valores. Pues, el reconocimiento de la igualdad de derechos no involucra una neutralidad de valores, porque se estaría aceptando que todos los sistemas de valores son sanos. De ahí que Kohlberg considere que tanto las instituciones educativas como el gobierno tienen como función transmitir los valores que por consenso son los más importantes en una sociedad y, por tanto, considerados morales, estos son los de la justicia. Con relación a esta, el autor afirma que no es una regla concreta como la honestidad, sino es un principio moral. La diferencia entre uno y otro es que el principio moral es un modo de elegir universal y una razón para actuar, que en el caso de la justicia es el respeto por los demás.

Asimismo, basándose en Platón, Kohlberg (2012) afirma que la acción es virtuosa, porque está orientada por el conocimiento del bien. De esta forma, la virtud es una, debido a que la acción virtuosa es la que está fundamentada en el conocimiento del bien y este es uno, la justicia. Por otra parte, el autor al afirmar que existen etapas culturalmente universales también estaría afirmando que el conocimiento del bien es uno. Esto puesto que: lo anterior implicaría que los conceptos del

bien también son culturalmente universales; en la madurez del juicio moral se da un factor general similar al factor general de la inteligencia en los trabajos cognitivos, siendo los individuos en cierto nivel similares en cuanto al pensamiento; y en cada etapa hay solo un principio de bien, que es un acercamiento a un principio moral.

3.7.1.1. Capacidad para hacer juicios morales

Para finalizar este tema, el autor considera que la perspectiva socrática plantea que el conocimiento del bien está dentro del individuo, pero necesita ser sacado. Por esto, las niñas y niños entienden las etapas debajo de la suya y en algunas ocasiones comprenden las etapas siguientes; sin embargo, no pueden expresar esas etapas superiores del pensamiento. Un ejemplo que emplea es: “la mayoría de los adultos en la sociedad estadounidense está en las Etapas convencionales 3 y 4, el liderazgo en nuestra sociedad generalmente se ha expresado en las Etapas 5 y 6, como lo sugiere el ejemplo de Martin Luther King”. (Kohlberg, 2012, p.109). Así pues, al ser etapas implica que haya una secuencia en donde cada estudiante vaya paso a paso, mediante de cada uno de los juicios morales que se evidencian en cada estadio; no obstante, puede que una persona se detenga en cualquier nivel de desarrollo (Kohlberg, 1966).

De esta forma, otro objetivo de la educación moral será la estimulación del desarrollo natural, el cual se evidencia en los juicios morales, ya que al parecer hay una regularidad de secuencia en el desarrollo en varias culturas. Gracias a esta regularidad se puede definir la madurez del juicio moral del individuo sin considerar la acción particular que se juzga y sin estar de acuerdo con la moral propia o con el de la cultura en específico. Porque, la madurez moral de niñas y niños se da por la capacidad que tienen en generar juicios y principios morales propios, no por acoplarse a los de los adultos: “the sign of the child's moral maturity is his ability to make moral judgments and formulate moral principles of his own, rather than his ability to conform to moral judgments of the adults around him” (Kohlberg, 1966, p.20).

3.7.1.2. Capacidad de aplicar los juicios morales a la acción

De igual forma, con respecto a los objetivos de la educación moral, no solo es necesario que haya un desarrollo del juicio moral, también es importante la capacidad que tenga el individuo de aplicar esas capacidades de juicio a la orientación real y a la crítica de sus propias acciones. Así pues, una educación moral estimula la aplicación del individuo en sus propios juicios morales a sus acciones. Lo anterior, parte de considerar que obligar al estudiante a aceptar que una conducta o acción en específico es mala cuando él o ella no le ve así, solo alentará tendencias moralmente inmaduras

hacia un cumplimento externo (Kohlberg, 1966). Por esto, el autor propone un enfoque en que estudiantes examinen los pros y contras de sus comportamientos en sus propias formas o puntos de vista.

3.7.2. Estrategias pedagógicas

Kohlberg (2012) señala de forma concreta tres estrategias generales de cómo enseñar el conocimiento del bien: generar insatisfacción, discusiones y la creación de una comunidad. Con respecto al primer paso, este es llamado como el paso socrático, ya que el objetivo principal es crear una inconformidad en estudiantes con respecto a su conocimiento del bien. Para lograr esto, el autor propone enfrentarlos a situaciones conflictivas moralmente.

Luego, plantea que niñas y niños comiencen a expresar sus opiniones llegando a desacuerdos y discusiones sobre la situación que se haya abordado, esto generará un conflicto cognitivo y visualizando cosas que antes no habían imaginado. Para este paso, el autor señala que generalmente en sus experimentos, ponía a dialogar a estudiantes que pertenecieran a una etapa con los estudiantes de la etapa siguiente (Kohlberg, 2012).

La tercera forma que el autor señala para que haya una orientación más integral es que las y los estudiantes participen en una institución en donde la justicia sea *materia viviente*. Así pues, es esencial contar con una comunidad en la cual participen no solo niñas y niños, sino también sus familias y los docentes, tomando las decisiones por consenso, logrando que cada integrante se sienta y haga responsable de sus deseos; pero, teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad en general (Kohlberg, 2012). Por último, es importante señalar que, a través de una discusión sobre la clase social se identificó que la posición de la persona en la sociedad sí determina la interpretación de las instituciones y las reglas. Por esto, se plantea que la participación social y la toma de roles serían factores que estimulan el desarrollo moral, de ahí la importancia de que participen dentro de estas comunidades en las instituciones educativas (Kohlberg, 1966).

3.7.3. Rol del docente

Con respecto al rol del docente Kohlberg (1966) aclara que los principales valores y virtudes a los que el docente atiende son intelectuales; sin embargo, es necesario que esté pendiente de estos valores siendo consciente del lugar que ocupan en el ámbito moral de sus estudiantes. Esto debido a que, si no es consciente, solo transmitirá valores de logros competitivos y no trascenderán a las acciones de sus estudiantes. El autor así lo explica: “He will train the child to think that getting a

good mark is an absolute good and then suddenly shift gears and denounce cheating without wondering why the child should think cheating is bad when getting a good mark is the most important” (Kohlberg, 1966, p. 23).

Para finalizar, el autor considera que no es necesario, desde el punto de vista evolutivo de la educación moral, imponer un plan de estudios al docente. Lo que se busca es que este logre tener claridad sobre sus concepciones generales de los objetivos y la naturaleza del desarrollo moral. Asimismo, debe lograr claridad en qué aspectos de desarrollo moral debe desarrollar en las y los estudiantes de un nivel de desarrollo dado y sobre los métodos más adecuados de comunicación moral con ellas y ellos (Kohlberg, 1966).

3.8. Relación entre los planteamientos de Kohlberg sobre el juicio moral y el Programa de FpN

Para finalizar, se realizará la justificación de algunos aspectos del Programa de FpN que no se explican de manera explícita, y que pueden entenderse y argumentarse, a través de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Primero, con respecto a algunos fundamentos del Programa de FpN. Después, con la metodología de diálogo y comunidad de indagación que tiene el Programa. Seguido de esto, se evidenciará de qué forma las etapas de la comunidad de indagación estarían vinculadas a los niveles morales de Kohlberg. También, se argumentará mediante la estimulación del desarrollo moral de Kohlberg las estrategias pedagógicas que son expuestas en el Programa de FpN. Por último, se relacionarán los procedimientos de la comunidad de indagación con las estrategias o pasos que Kohlberg propone para la educación moral.

3.8.1. Fundamentos del Programa de FpN

Uno de los aspectos que señala Lipman, et al. (1992) con respecto a cualquier programa de filosofía para niños, es que es necesaria una parte de educación moral dentro de este. Ya que, los conceptos de relevancia en la ética no podrían ser comprendidos sin la interpretación filosófica. Para complementar esta afirmación, Kohlberg (1992) insiste en que una teoría de acción moral debe tener planteamientos normativos o filosóficos, ya que no es posible que el desarrollo moral sea neutro de valor.

Existen otros dos aspectos que, no están dentro de los fundamentos del Programa de FpN, pero sí en la justificación de este. El primero es argumentando la posibilidad de mejorar el pensamiento, en donde Lipman et al. (1992) aseguran que pensar es un proceso natural, no obstante, es factible considerar al pensar como una habilidad que se puede mejorar. De igual forma, Kohlberg se centra

en Sócrates para afirmar que el conocimiento del bien está dentro del sujeto y solo necesita ser sacado; para ello el docente mediante preguntas y otros medios le mostrará el camino que permita que el estudiante piense los temas morales por sí mismo.

La otra afirmación que surge en la justificación de Lipman et al. (1992) es la de pensar que, a través de la reflexión, que surge por desarrollar las habilidades para pensar de forma lógica y significativa, las y los estudiantes muestran juicios buenos y esto influye en que no realicen acciones inapropiadas. También, Kohlberg piensa que con el desarrollo los juicios morales cambian su forma cognitiva. Asimismo, al considerar en su teoría que existen aspectos del juicio moral que son descritos, en cada estadio, de distinto modo por conceptos morales básicos que cree presentes en toda sociedad, el autor concluye que los motivos de una acción moral tienen un elemento cognitivo formal.

3.8.2. Metodología: Diálogo y comunidad de indagación

La metodología de enseñanza que está dada en el Programa de FpN, según Lipman et al. (1992) es el diálogo. Este método es utilizado en las novelas filosóficas del Programa para que sirva de modelo para que sus lectores también aprendan. Pues, mediante el diálogo los personajes ven diferentes puntos de vista filosóficos y deducen leyes de razonamiento. Otro argumento a favor sería con respecto a la toma de rol que para Kohlberg (1992) es esencial en su teoría, ya que esta se da a través del diálogo que niñas y niños tienen en su entorno familiar y social en general. Lo anterior, permite que estudiantes intercambien sus opiniones y actitudes y se den estas experiencias de conflicto cognitivo-moral que son esenciales para el cambio de un estadio a otro.

Con respecto a la comunidad de indagación, que es planteada por Sharp y Splitter (1996) como metodología del programa, se plantea que esta tiene un componente afectivo en el cual se da una preocupación o cuidado y un compromiso con la indagación y un respeto por los integrantes. De igual forma, se da una gran similitud con las afirmaciones de Kohlberg (1992) con el tema del juicio moral y su componente afectivo. Puesto que, este último está basado en los procesos cognitivos como la toma de rol y ponerse en el lugar de otro y mediante estos procesos niñas y niños logran respetar y generar una responsabilidad y cuidado entre seres humanos.

Asimismo, la comunidad de indagación es presentada como una experiencia real para los integrantes de esta, ya que logran expresar en ella lo que piensan; además, de comunicarse y realizar diversas actividades. Lo anterior, genera reflexiones y perspectivas tanto individuales como

colectivas entorno a un tema. Este tipo de estrategia también es apoyada por Kohlberg, pues para estimular el desarrollo moral, a través de las *oportunidades de toma de rol* es necesaria una experiencia en donde el individuo pueda entender la actitud de otro logrando conciencia de la forma de pensar y sentimientos de ese otro.

3.8.3. Relación entre los niveles morales y las etapas de la comunidad de indagación

Por otra parte, la relación más interesante que se puede dar es entre las etapas de la comunidad de indagación y los niveles morales de Kohlberg, pues permiten apoyar de una manera teórica las posturas de Sharp & Splitter (1996) sobre la comunidad de indagación.

Es importante señalar que las etapas de la comunidad de indagación son nombradas solamente para señalar el rol que el docente debe desempeñar dentro de esta. Pues, dependiendo en la etapa que se encuentra la comunidad, primera etapa o etapa de madurez, el docente puede o no intervenir.

Considero que la primera etapa de la comunidad de indagación los niños se podrían relacionar o, al Nivel I – preconventional, debido a que en esta etapa las y los estudiantes no tienen un interés genuino y no tienen internalizados los procedimientos de indagación, o al Nivel II – convencional, pues el individuo sigue las normas solo por ser reglas convencionales. De igual forma, al parecer el pensamiento autónomo de los integrantes de la comunidad de indagación no es fuerte, ya que no es permitido que el docente proponga sus propias opiniones sustantivas (Sharp & Splitter, 1996).

Por otra parte, la Etapa de madurez de la comunidad de indagación podría identificarse con el Nivel III – posconvencional, puesto que esta se define como una comunidad en donde los procedimientos de indagación están internalizados y son compartidos por toda la comunidad. Además, por las habilidades que han desarrollado estos miembros solo podrán ser influidos de forma justificada, es decir, dando razones a favor y en contra, aun cuando la persona influenciadora sea una figura de autoridad (Sharp & Splitter, 1996).

3.8.4. Las novelas filosóficas y el docente como modelos en el Programa de FpN

Una de las estrategias más fuertes que propone el Programa de FpN, tanto en el texto de Lipman, et al. (1992) como en el de Sharp y Splitter (1996) son las novelas filosóficas y el docente como modelos o ejemplos a seguir para estudiantes. Los primeros sugieren que el docente sea un modelo ético para sus estudiantes, pues consideran que niñas y niños creen fundamental ser coherente, por esto, sugieren que el docente sea un modelo de integridad. Asimismo, estos autores nombran a las novelas filosóficas como guías apropiadas para reglas de inferencia y otras normas que se deben

seguir a la hora de tener una discusión académica; además de considerar que las y los estudiantes se identificaran con los personajes de las historias facilitando esta guía. De igual forma, Sharp & Splitter (1996) en la intervención del docente consideran que este debe servir de modelo para los niños sobre el uso de herramientas y procedimientos de indagación; al igual que debe ser ejemplo para los procedimientos como el preguntar y la reflexión.

Otro argumento que se puede utilizar para entender por qué niñas y niños ven al docente como modelo, es el expuesto por Kohlberg (1996) que postula que el motivo para que estudiantes imiten es porque consideran que es inteligente, correcto o competente imitar a alguien dependiendo la situación. De igual forma, dependiendo la edad el estudiante elige a quién imitar, ya sea a un adulto, porque físicamente lo ve mayor; al adulto por sus competencias y experiencia; o a niñas y niños contemporáneos por su similitud con ellos. De esta forma, es inteligente, por parte de los miembros de la IAPC, pensar en un modelo y una guía que estudiantes pueden tomar como ejemplo a seguir, a saber: el docente, ya sea por ser un adulto o por ser más competente en el ámbito académico; o los personajes de las novelas filosóficas del programa que estratégicamente son de la misma edad de sus lectores.

3.8.5. Procedimientos de la comunidad de indagación y las estrategias para la educación moral

Para finalizar, es importante ver la similitud que se encuentra entre los procedimientos que Sharp y Splitter (1996) describen en la indagación ética y los pasos para la educación moral que propone Kohlberg (2012). Pues, ambos postulados proponen como primer paso: iniciar con una historia indicada para la edad de las y los estudiantes que plantee temas polémicos -Procedimiento comunidad de indagación-; o paso socrático en donde estudiantes se sientan inconformes con sus conocimientos del bien mediante situaciones conflictivas -estrategia para educación moral-. Se sigue con las preguntas e inquietudes de niñas y niños con respecto al problema en la comunidad de indagación; o comenzar el diálogo entre estudiantes pertenecientes a niveles distintos de moralidad para generar desacuerdos y discusiones -estrategia para educación moral-. Finalmente, en la comunidad de indagación se da inicio al diálogo en donde estudiantes distingan opiniones de órdenes, indaguen conceptos, imaginen diferentes posiciones, etc.; por otra parte, el último paso para Kohlberg sería la creación de una comunidad en la que participen docentes, estudiantes y familia para poder tener las oportunidades de toma de rol.

Lo anterior, muestra como al momento de pensar la manera de enseñar la educación moral en las instituciones educativas Kohlberg considera fundamental la existencia de una comunidad en la que sean partícipes no solo estudiantes, sino demás miembros de la comunidad educativa. Asimismo, se asemeja al Programa de FpN en tener como primer paso la búsqueda por parte del docente de generar situaciones de conflicto, aunque Kohlberg hace referencia a los dilemas morales y Sharp y Splitter a las novelas filosóficas, el objetivo es el mismo, generar dudas en las y los estudiantes. También, ambas propuestas resaltan el diálogo como generador de soluciones a los problemas que se estén abordando y señalan la importancia de los diferentes puntos de vista en dicho proceso.

Conclusiones

Se puede concluir que se encuentra una relación entre el Programa de FpN de la IAPC y la Teoría del desarrollo moral de Kohlberg, ya que ambos postulados consideran fundamental a la filosofía a la hora de comprender los conceptos de la relevancia de la ética. Además, ambos aseguran que el desarrollar habilidades para que se piense de forma lógica conduce a una reflexión y a la creación de buenos juicios, influyendo, a su vez, en la realización de acciones buenas.

Con respecto al ámbito pedagógico la relación entre ambas teorías se da en que: la comunidad de indagación es implementada, porque de esta forma, las y los estudiantes pueden tener una exploración activa, desarrollar un conocimiento mediante la interacción con el ambiente y solucionando problemas. Lo anterior, trae como consecuencia que niñas y niños, a través de herramientas conceptuales como ejemplificar, valorar acciones, universalizar, indagar principios éticos y deducir conclusiones, piensen la ética. De igual forma, Kohlberg, considera que el determinante interno más claro de la conducta moral del individuo es la explicación de esta de lo que debe o no hacer, ya sea, de forma específica con el juicio de este sobre qué acción está bien, o en general con el conocimiento que tenga el sujeto de las normas morales convencionales. Así pues, tanto el Programa de FpN como la Teoría del desarrollo moral de Kohlberg afirman que acción y pensamiento deben estar en armonía.

Ambas teorías posturas consideran esencial el diálogo y una comunidad para poder estimular el desarrollo de la moralidad. Además, como estrategia pedagógica utilizan la imitación por medio de modelos, aunque Kohlberg no caracteriza ese modelo, si considera que por las edades en que las y los estudiantes se encuentran es esencial este tema. Por otra parte, en el Programa de FpN los ejemplos a seguir son la o el docente y los personajes de las novelas filosóficas. Otra estrategia pedagógica, que ambos postulados comparten, es la toma de rol, que no solo se evidencia en la imitación de un modelo, además se puede desarrollar en la participación en una comunidad dialogando, como lo es la comunidad de indagación. Por último, también se relacionan en los pasos o procedimientos que se emplean o en la educación moral de Kohlberg o en la comunidad de indagación, a saber: proponer temas polémicos -dilemas morales o novelas filosóficas-, plantear preguntas e inquietudes y la solución de estos dilemas morales mediante el diálogo en comunidad.

De esta forma, se concluye que la enseñanza de la filosofía en niñas y niños promueve el desarrollo de la dimensión ética, pues como lo postula y argumenta el Programa de FpN de la IAPC la filosofía permite el desarrollo de las habilidades de razonamiento como la indagación, la formación de conceptos y la construcción de sentidos y esto genera la reflexión de contenidos éticos, a través de la imaginación y representación de diferentes posiciones creando juicios bien fundados. De igual forma, la Teoría del desarrollo moral de Kohlberg al centrarse en el desarrollo de dilemas éticos hipotéticos, en específico en la argumentación que el estudiante da cuando soluciona el dilema, busca mejorar el razonamiento. Así pues, ambas teorías comparten características con respecto a la metodología de enseñanza y las estrategias pedagógicas para la educación ética en niñas y niños. No obstante, como lo afirma Kohlberg (1992), aunque las secuencias de cambio en forma u organización de conducta tiene un componente cognitivo y la estimulación de este es esencial para el desarrollo moral, no es suficiente para que se de dicho desarrollo, pues es necesaria la experiencia social. Por ello, el Programa de FpN al tener como metodología la comunidad de indagación, postula a esta como una experiencia real que permite a estudiantes tener estas oportunidades de toma de rol. Para finalizar, también se puede inferir que es altamente probable que Lipman et al. (1992) y Sharp y Splitter (1996) hayan desarrollado su propuesta a partir de algunas tesis sobre el desarrollo moral de Kohlberg.

Por último, encontrar estas relaciones dan argumentos para señalar que niñas y niños pueden pensar por sí mismos la ética y en vez de una imposición de conceptos éticos, o valores, la educación ética debe centrarse en que ellos mismos construyan esos conceptos éticos y los practiquen. Las estrategias en común que se encuentran entre ambos postulados y el método del diálogo son una alternativa para implementarlos en la educación ética de niñas y niños.

Referencias

- Barra Almagiá, E. (1987). *El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 19, núm. 1, (pp. 7-18). Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Cristancho, L., Montaña, L. y Rodríguez, L. (2010). *Pensamiento cuidadoso y escuela: un acercamiento a la implementación del proyecto de filosofía para niños en el Colegio Nuestra Señora de Paz desde la influencia que posee la estética y la creatividad en las relaciones intersubjetivas de las alumnas*. (Trabajo de grado). Corporación universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, Colombia.
- García, S. y Lozano, K. (2018). *¿Filosofía con niñas y niños? Un proyecto para el desarrollo de la dimensión ética de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Normal Superior María Montessori*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Kohlberg, L. (1966). *Moral Education in the Schools: A Developmental View*. The School Review, Vol. 74, No. 1 (Spring, 1966), pp. 1-30. University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. [Traducido al castellano de Essays on moral development]. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Kohlberg, L. (2012). *Educación para la justicia: un planteamiento moderno de la perspectiva socrática*. Postconvencionales. No. 5 (septiembre, 2012), p.p. 93-112. Escuela de estudios políticos y administrativos.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. [Traducido al español de Philosophy in the classroom]. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Millán, A. (2010). *Filosofía para Niños: una reflexión educativa desde la creatividad*. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Documento No. 14: Orientaciones Pedagógicas Para la Filosofía en la Educación Media*. Revolución educativa Colombia aprende. Bogotá, Colombia.

- Pineda, D. (1992). *Filosofía para niños: Un acercamiento*. *Universitas Philosophica* 19, pp. 103-121. Revista Javeriana, Bogotá.
- Quintero, J. (2015). *Comunidades de diálogo de filosofía para niños y mediaciones comunicativas: una aproximación desde la práctica profesional en el Liceo Femenino Mercedes Nariño*. (Trabajo de grado) Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, M. (2010). *Filosofía para Niños en una Institución Educativa Distrital, desarrollo del pensamiento complejo en perspectiva social*. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, Colombia.
- Ramos, K. (2019). *Filosofía para Niños: una estrategia para promover la argumentación escrita en el aula*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Sharp, A y Splitter, L. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. [Traducido al castellano de Teaching For Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry]. Buenos Aires: Ediciones Manantial.