



**FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO ÉTICO EN ESTUDIANTES DEL COLEGIO
CAMPESTRE MONTEVERDE**

**CARLOS ALBERTO CORTES GÓMEZ
SONIA HERNÁNDEZ MUÑOZ
MARTHA CECILIA NIÑO MAHECHA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA A DISTANCIA
BOGOTÁ, D. C 2016**

**FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO ÉTICO EN ESTUDIANTES DEL COLEGIO
CAMPESTRE MONTEVERDE**

CARLOS ALBERTO CORTES GÓMEZ

SONIA HERNÁNDEZ MUÑOZ

MARTHA CECILIA NIÑO MAHECHA

Trabajo para optar el título de Especialistas en Pedagogía


TUTORA: Carmenza Sánchez Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D. C 2016

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página iii de 86	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de Grado Especialización a Distancia	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Formación del Pensamiento Ético en Estudiantes del Colegio Campestre Monteverde	
Autor(es)	Cortes Gómez, Carlos Alberto; Hernández Muñoz, Sonia; Niño Mahecha, Martha Cecilia	
Director	Sánchez Rodríguez, Carmenza	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, P. 86	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	Pensamiento ético, convivencia, conflicto, soluciones, razonabilidad, capacidad deliberativa y como debería ser con respecto a la realidad.	

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado, es una propuesta que busca el desarrollo y formación del pensamiento ético en la escuela a partir de una serie de estrategias de aula que permiten dar a los niños y niñas de nuestro contexto educativo nuevas formas de resolver, cuestionar, analizar y proponer alternativas frente a situaciones concretas de su vida escolar. Este <i>trabajo de intervención</i> se implementa a partir de las dudas éticas, estéticas, lógicas y antropológicas de los y las estudiantes; para esto se construye un espacio pedagógico para que puedan comunicar sus ideas, empezar a debatirlas y confrontarlas con las de otros; en un diálogo argumentativo y deliberativo, en el cual se permite la confrontación respetando la postura contraria. La propuesta se implementa con la puesta en escena de las voces de los estudiantes a través de sus experiencias, historias personales, en entrevistas, con socio dramas y elaborando eticogramas para visibilizar como ven y resuelven sus conflictos y asumen una postura frente a sus</p>

actuaciones y decisiones.

3. Fuentes

Para el desarrollo de este trabajo de intervención, se recurrió a autores, cuyos planteamientos apoyan aportan a la conceptualización e implementación del desarrollo del pensamiento ético en niños y niñas en educación básica, recurriendo a la formación filosófica como herramienta o categoría argumentativa.

Cortina, A. (1986). *Para qué sirve la ética*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cortina, A (1999). *Ética mínima*. Buenos Aires: Technos Editorial.

Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones Torre.

Lipman, M.(2004). *Decidiendo que hacemos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2010). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.

Miranda, A; Lipman, M. (2010) *La Función de la Filosofía en la Educación de la persona razonable*. Madrid: De la Torre.

Maturana, H.(1992). *El sentido de lo humano*. Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. S.A.

Ortega, Piedad. (1998). *Cultura Escolar: formas de ser y hacer de la escuela, sus rutinas y valores*. UPN.

Ortega, P. (1994). *La cultura escolar, un enfoque de la convivencia escolar*. Medellín: Convivencia, enfoques y experiencias.

Ortega, P. (2002). *La filigrana en la construcción de la norma escolar. En ¿Qué tipos de relaciones constituyen la cultura escolar?* Tercer encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de maestros que hacen investigación en la escuela. Editorial Magisterio.

4. Contenidos

El presente trabajo partió de la pregunta e inquietudes que como maestros nos hacíamos, ¿si era posible cambiar el tipo de pensamiento de los estudiantes, frente a la resolución de sus

problemas?. Consideramos que más que cambiar el pensamiento, es imprescindible intervenir en la enseñanza o construcción de un pensamiento reflexivo y más elaborado desde algunas estrategias pedagógicas con el fin de que los problemas sean abordados desde una perspectiva más ética. Al revisar las investigaciones y literatura nos encontramos con teóricos que desarrollaron un pensamiento filosófico como base fundamental en la elaboración de un pensamiento ético. Entre varios podemos resaltar a Matthew Lipman y Adela Cortina, que brindaron las bases epistemológicas que nos permiten sustentar que si es posible desarrollar un pensamiento ético a partir de tres habilidades: la capacidad deliberativa, la razonabilidad y lo que debería ser con respecto a la realidad.

El momento metodológico se soporta en una mirada cualitativa, con una aproximación de intervención para la implementación de una estrategia didáctica. Se elaboraron matrices de categorización que permitieron la comprensión y los alcances de la propuesta, en cuanto a la transformación de un pensamiento más ético en los niños de primer ciclo del colegio Campestre Monte Verde.

Las conclusiones y las recomendaciones están basadas en el análisis de las categorías que emergieron en los discurso y estrategias implementadas, es decir, EN LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

5. Metodología

En este proceso de Intervención Educativa, se aborda como primer momento el planteamiento de un problema general o de una pregunta que circula en el contexto educativo ¿Es Posible Desarrollar en los niños y niñas, un pensamiento ético y reflexivo que les permita resolver, y proponer alternativas de solución a situaciones polémicas tanto en lo escolar como en su vida diaria, a partir de habilidades de pensamiento que se favorecen con el uso de algunas estrategias propuestas en el programa de FPNN Se podría decir que esta propuesta de intervención se desarrolla en el marco de la organización y el funcionamiento escolar (Implementación de proyectos y programas, fortalecimiento del trabajo en equipo, participación conjunta de la comunidad educativa). Se establecieron diferentes momentos en el desarrollo del trabajo:

- Revisión de la literatura o de los escritos del teórico Matthew Lipman y Adela Cortina, que nos referencio sobre La organización y creación de un programa de filosofía para niños “Filosofía para niños FPNN es una propuesta educativa que brinda a los niños instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él. Es un programa sistemático y progresivo especialmente diseñado para niños y adolescentes desde los 3 hasta los 18 años”.
- Se establece la ruta metodológica a través de varias estrategias de aula. El propósito de este momento es diseñar e implementar algunas estrategias de aula que permitan con los

niños y niñas del grado segundo del Colegio Campestre Monteverde, abrir un espacio de discusión-reflexión en torno a situaciones problema del contexto familiar y escolar, con el fin de poder identificar diversos elementos y posturas frente a la construcción del *pensamiento ético en los niños*.

Para este fin se utilizan 4 herramientas o instrumentos que permiten recoger información a través del registro escrito, gráfico, oral y audiovisual:

- RECONSTRUCCIÓN CONTEXTUAL
- SOCIO DRAMA
- ENTREVISTAS GRUPALES (NO ESTRUCTURADAS)
- ETICOGRAMAS
- Una vez desarrolladas las estrategias planteadas en el segundo momento, se recogen: expresiones, gráficas, textos y audios, a fin de hacer el análisis a la luz de las categorías de pensamiento planteadas por FPNN y que favorecen el pensar éticamente. Estas categorías son: La razonabilidad, la capacidad deliberativa y el cómo sería con respecto a la realidad.

IMPLEMENTACIÓN:

1. RECONSTRUCCIÓN CONTEXTUAL:

El propósito de esta actividad es la reconstrucción de episodios familiares a través de registros escritos en torno a una única pregunta: ¿Cuál es la manera como se resuelve el conflicto en casa?

Para comprender cómo se realizó el procesamiento de la información se tomó como base el instrumento elaborado por (Mariño,2004) El Análisis se encuentra estructurado en las siguientes fases:

- 1-. **Definición de tópicos:** El objetivo de esta actividad es aproximarnos a la manera como los niños perciben la **resolución del conflicto en casa**.
- 2-. **Recolección de la información.** Se propuso un ejercicio escrito a los niños de grado segundo, con una única pregunta, de la cual se recogieron 25 respuestas a través de narraciones escritas y dibujos, que fueron categorizadas e interpretadas
- 3-. **Consolidación:** Recogemos dentro de una tabla los diversos puntos de vista expresados por los niños. Lo que hicimos una vez leídos los escritos, fue armar grupos de respuestas similares a fin de categorizar los escritos.
- 4-. **Categorización (y subcategorización)**

A continuación se muestra las categorías que surgen de la consolidación y análisis de los registros escritos recogidos en la tabla 1: (Autoridad, Maltrato verbal, Maltrato físico y Diálogo).

A cada categoría se le hace una **INTERPRETACIÓN** que consta de:

1. Estructuración
2. Consideraciones

- a. Caracterización**
- b. Comprensión**
- c. Implicaciones**

6. Conclusiones

- 1.** En el trabajo de análisis, existen evidencias de indicadores que muestran que los niños y niñas son capaces de dar y pedir buenas razones, hacer predicciones, formular y probar sus ideas, hacer generalizaciones y usar analogías para explicar lo que ven. Pero también dar contra ejemplos, usar criterios para explicar sus planteamientos, preguntar y hacerlo con la idea de que esto ayudara a entender a los demás. Algunos son capaces de ofrecer puntos de vista alternativos.
- 2.** Otro de los objetivos de nuestro trabajo buscaba proponer o abordar situaciones problemáticas que permitieran ser trabajadas desde la FPNN, encontramos que si la educación ha de preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad más cuestionadora, la educación debe ser más indagadora y ello supone convertir toda la clase en una comunidad deliberativa, que muestre que a partir de estas estrategias se puede ayudar a resolver problemas, aquellos que son de solución mediata y los que requieren de un trabajo más extenso y vinculando otras instancias y actores.
- 3.** Siguiendo la propuesta de FPNN, y desde esta experiencia creemos que no se puede seguir pensando lo educativo restringiéndolo a los salones de clase; pues este tipo de pensamiento ético necesita de una formación continua que aproveche cualquier espacio significativo donde nos encontremos, cualquiera donde se discuta razonablemente, donde aprendamos de los otros, se indague sobre nuestro propio pensamiento y el de los demás y de allí surjan nuevas interpretaciones. Lo que evidencia otro de los objetivos propuestos en nuestro trabajo.
- 4.** Este trabajo nos permitió establecer que los contenidos para formar un pensamiento ético deben aparecer en forma transversal desde las diferentes áreas de estudio y por ende en las asignaturas, que no pueden estar libres del desarrollo de la capacidad deliberativa, como tampoco de la razonabilidad, pero entendidas como parte del desarrollo de conocimientos necesarios para aprender y entender la vida y los conocimientos que se pretenden que sean aprehendidos. Esta experiencia nos muestra que si es posible transformar nuestra realidad y aprovechar lo que el contexto nos aporta.
- 5.** En el desarrollo del trabajo se pudo evidenciar en los diálogos y escritos de nuestros niños y niñas, que se puede alcanzar con ellos y ellas la capacidad para convenir en el dialogo y la comunicación, sin imposiciones arbitrarias. Lo que responde a uno de las formulaciones de la RCC en el ciclo uno en cuanto al fortalecimiento de nuevas formas de ver el mundo y de referirse a lo que allí suceda con total libertad.
- 6.** Estrategias como los Éticogramas facilitan la capacidad para dudar, y sobre todo explorar las incertidumbres propias y las de los demás. Valorando que se puede no siempre tener la razón. Estas estrategias pueden ser formuladas en todos los ciclos de formación, y que son

tan versátiles que pueden cambiarse las intencionalidades que se introduzcan en ellas.

7. Un pensamiento ético en niños, niñas y jóvenes, supone alcanzar la capacidad de distanciarse de su propio discurso y no siempre ser auto referente, en el caso de nuestro grupo de investigación, solo algunos manifestaban, tener la razón y los demás solo lo aprobaban, pero con el desarrollo de los ético gramas y los socio dramas se cambió, por *“Uno sabe...” por “tenemos que”*.
8. Podemos decir que existe un “ocultamiento” de una realidad que se esconde y se invisibiliza, pero que emerge cuando se cuestiona o se pone en juego la norma o el deber ser, que regula lo que saben y sienten los estudiantes por encima de lo que se debería hacerse.
9. Consideramos que conversar con el otro y escuchar lo que piensa, permite percibirlo, no como alguien que amenaza la identidad, sino como un ser con quien se comparte tanto los problemas como las oportunidades, y al que se debe tratar como nos gustaría que fuésemos tratados. Por otra parte desde la mirada del docente permite comprender la manera como establecen relaciones, acuerdos, discusiones, como hacen reflexión sobre sus acción y como proponen alternativas de solución.
10. Los ejercicios metodológicos propuestos (Socio drama, el registro audiovisual y escrito, entrevistas y los ético gramas) aportan diversos elementos para iniciar una reflexión en donde se abordan tópicos de discusión y a la vez se establecen acuerdos de participación en donde prima el sentido del diálogo, estableciendo conexiones y puentes entre lo que no ha sido comprendido y lo que sí y evaluando los procesos de razonamiento e indagación llevados a cabo en la clase.
11. Las narrativas recogidas, muestran que la socialización y confrontación de ideas son posibles en un escenario de respeto y tolerancia, con niveles de escucha y participación, que fortalecen en los niños y niñas sus iniciativas de expresar, de contar, referir o cuestionar y de regresar a casa con una postura transformadora, consciente de la posibilidad de interactuar de otra manera.
12. Este trabajo con los niños y el ejercicio reflexivo para nosotros, nos permitió comprender los alcances de la educación, pues más allá de la repetición de contenidos y de procesos de memorización, es fundamental darle sentido a lo que se hace, a través de búsquedas colectivas de significados, razones, y emociones. Pero sobre todo abre la posibilidad para que dentro del trabajo diario se puedan introducir otras estrategias más creativas y dinámicas, para el trabajo de la ética que vayan más allá de simples ejercicios de reflexión que no vinculan lo que aprendemos con lo que somos y vivimos

Elaborado por:	Cortes Gómez, Carlos Alberto; Hernández Muñoz, Sonia; Niño Mahecha, Martha Cecilia
Revisado por:	Sánchez Rodríguez, Carmenza

RESUMEN

La presente propuesta busca el desarrollo y formación del pensamiento ético en la escuela contexto educativo nuevas formas de resolver, cuestionar, analizar y proponer alternativas frente a situaciones concretas de su vida escolar. Este trabajo de intervención se implementa a partir de las dudas éticas, estéticas, lógicas y antropológicas de los y las estudiantes; para esto se construye un espacio pedagógico para que puedan comunicar sus ideas, empezar a debatirlas y confrontarlas con las de otros; en un diálogo argumentativo y deliberativo, en el cual se permite la confrontación respetando la postura contraria.

La propuesta se implementa con la puesta en escena de las voces de los estudiantes a través de sus experiencias, historias personales, en entrevistas, con socio dramas y elaborando eticogramas para visibilizar como ven y resuelven sus conflictos y asumen una postura frente a sus actuaciones y decisiones.

PALABRAS CLAVES: Pensamiento ético, convivencia, conflicto, soluciones, razonabilidad, capacidad deliberativa y como debería ser con respecto a la realidad.

ABSTRACT

This proposal seeks to account for how it is possible to develop and form the ethical thinking in school from a series of classroom strategies that allow give children in our educational context new ways to solve, question, analyze and propose alternatives to concrete situations of school life. This work is implemented intervention from ethical questions, aesthetic, logical and anthropological of the students; for this a pedagogical space is constructed so that they can communicate their ideas, begin to discuss them and compare them with those of others; in an argumentative and deliberative dialogue, in which confrontation is allowed respecting the opposite view.

The intervention is implemented with the staging of the voices of the students through their experiences, personal stories, interviews with social dramas and developing ethicgrams to visualize how they see and resolve conflicts and take a stand against their actions.

KEYWORDS: Ethical Thought, coexistence, conflict solutions, reasonability, deliberative capacity and as it should be with respect to reality.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	6
Justificación.....	3
Problema.....	7
Objetivos.....	8
Referentes Epistemológicos.....	9
Propuesta Metodológica.....	24
Implementación.....	26
Reconstrucción textual.....	26
Socio drama.....	35
Entrevista a través de un plan de discusión.....	42
Preguntas para empezar el trabajo Deliberativo.....	44
Ejercicio de discusión Deliberativa.....	49
Eticogramas.....	60
Consolidado Eticogramas.....	62
Conclusiones.....	66
Referencias Bibliográficas.....	72
Anexos y apéndices.....	75

INTRODUCCIÓN

¿Creen que se necesita ser aceptado por los amigos?

“Si para jugar con alguien pero “si No, no ruego, me alejo, los dejo”

Las voces de los niños y niñas del Ciclo Uno del Colegio Campestre Monteverde, se oyen por todas partes de la institución, pero, ¿Son escuchadas? ¿Son respetadas? ¿Son tenidas en cuenta?

El desarrollo de este trabajo, partió de la pregunta, sobre Cómo generar formas de solucionar los conflictos que fueran más allá de la simple aplicación de la norma o de la solución por las vías de hecho o a través del ocultamiento del suceso.

En los diálogos y preguntas que hacíamos a los estudiantes, en el momento del evento, encontrábamos que muchos hacían referencia a la forma como resolvían sus conflictos basados en las experiencia de sus familia o en la forma como se solucionaban en la calle, o en las que otros docentes les habían enseñado.

Siempre estas estaban cruzadas por un tipo de razonamiento que no iba más allá de lo que era bueno, permitido o admitido y lo que era malo, inadmisibile o incorrecto. Pero no había una justificación que fuera coherente, al asumir la responsabilidad de los actos que habían generado la falta. Este tipo de acciones no muestran el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo no solo sobre la falta o la trasgresión, sino sobre los efectos y causas que las mismas tienen para sí mismo y para los demás. Más aun sobre cómo sus decisiones afectan a otros y si se es realmente consecuente con una manera de dirimir el conflicto.

Esto en otras palabras significa que es necesario generar aprendizajes y habilidades que si bien se legitiman en contextos formales como los escolares en donde se dan sucesos y

dilemas éticos y moralmente significativos, no se puede desconocer que existen otros no formales e informales en donde éstos también cobran sentido pero que en todos estos escenarios se debe aprender , a escuchar al otro, a expresarse, a deliberar, a trabajar en conjunto en la construcción de valores a través del desarrollo de un pensamiento pero de uno que sea ético, el que le permitirá comprender que lo que hace, lo que piensa debe darle sentido a sus acciones.

Así la ética resulta, una práctica social construida sobre unas bases axiológicas. La ética concebida de esta manera, no es un adjetivo, es una tarea, una práctica, es polifonía y una construcción colectiva.

Todo lo anterior fundamentado en la formación y desarrollo de habilidades de un tipo de pensamiento ético desde los planteamientos de Mathew Lipman y la Filosofía Para Niños y Niñas.

El trabajo aporta y valora la creación de espacios para que estos encuentros dialógicos se favorezcan, desarrolla una metodología que evidencia las categorías de análisis claves en este tipo de intervención, en el que se logra dar cuenta de la manera como los niños y niñas del Ciclo Uno, desarrollan un pensamiento ético y reflexivo desde el cual pudieron analizar, cuestionar y proponer alternativas frente a situaciones concretas de su vida escolar y familiar, que quedaron registradas en sus conversaciones y hacen parte del Objetivo General de este trabajo.

El documento se organizó en tres momentos uno, en el cual se hace una discusión en torno a la fundamentación epistemológica y las diferentes discusiones que se hicieron en torno al por qué desarrollar un pensamiento ético en los niños y niñas de nuestra institución, pero

estableciendo que lo hacemos a partir de la implementación de una estrategia didáctica desde la FPNN. Una segunda instancia hace referencia a los metodológicos en los cuales se implementaron actividades y talleres, donde se pudiera deliberar sobre dilemas que generaran unas discrepancias éticas sobre problemas usando entrevistas, socio dramas, y eticogramas. Y finalmente un tercero que permite hacer las discusiones a los resultados en torno a los alcances de nuestro trabajo, en este aspecto se muestra como metodológicamente, se establecen una serie de categorías de análisis, que nuclean y apuntan a dar respuesta a los objetivos formulados y la intencionalidad del trabajo. Estas corresponden a la Razonabilidad, La posibilidad de deliberación y Como debería ser con respecto a la realidad

El trabajo en sus tres momentos, aporta y valora la creación de espacios para que estos encuentros dialógicos se favorezcan, desarrolla una metodología que evidencia las categorías de análisis claves en este tipo de intervención. A la vez entrega conclusiones importantes para el trabajo de aula y sobre todo entrega recomendaciones que permitirán a otros docentes investigadores dar continuidad a nuevos desarrollos de un pensamiento ético favoreciendo el manejo del conflicto como una oportunidad de aprender y como una reflexión sobre lo que sucede en la vida escolar pero también en la vida diaria

Finalmente el texto aporta conclusiones importantes para el trabajo de aula y sobre todo entrega recomendaciones que permitirán a otros docentes investigadores dar continuidad a nuevos desarrollos de un pensamiento ético favoreciendo el manejo del conflicto como una oportunidad de aprender y como una reflexión sobre lo que sucede en la vida escolar pero también en la vida diaria.

JUSTIFICACIÓN

La cultura Escolar son todas las formas de ser y hacer de la escuela, sus rutinas y valores, allí es clave la lectura de la cotidianidad como un tejido de expresiones en torno a la vida y a la existencia humana donde se construyen sentidos y significados, que recrean la condición de los sujetos como seres pensantes, sensibles y actuantes.

(Ortega, P, 1998, p. 46).

En este tejido de expresiones se cruzan elementos que mueven el hacer desde la oficialidad, con las reflexiones que emergen de los colectivos de maestros, apostándole a construir unos escenarios enriquecidos por la participación, por la búsqueda de sentidos, el debate y el conocimiento.

En el marco de la Ley General de Educación, se establece como área obligatoria la educación ética y en valores humanos, de lo cual derivaron en las instituciones, tareas concretas, intencionadas y planificadas para garantizar a sus estudiantes una formación ética y moral, que permitiera comprender su papel como sujetos activos en las relaciones de convivencia que emergen de la cultura escolar.

A su vez desde las políticas públicas colombianas actuales surgen las llamadas Herramientas para la Vida, que son todas las capacidades, habilidades y actitudes que los seres humanos debemos desarrollar y usar para seguir aprendiendo, para seguir formándonos y para vivir; es decir son capacidades y actitudes que desarrollan aprendizajes para: *saber, saber hacer, saber ser y saber vivir juntos*. (Secretaria de Educación Bogotá. 2009).

El desarrollo de las herramientas se convierten en aprendizajes imprescindibles que permiten a los niños, niñas y jóvenes seguir formándose durante toda la vida, y hacerse participe de los retos y las demandas de la sociedad contemporánea.

Son siete herramientas, en el caso particular de esta propuesta, se fortalece la herramienta denominada: *Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género*, en tanto se orienta a generar una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, y a la promoción e incorporación de valores y derechos humanos como reguladores de la convivencia. (Secretaría de Educación Bogotá. 2009).

Desde allí se hace necesario enseñar a los niños y niñas en las escuelas, en la vida familiar y en los diversos escenarios, a escuchar al otro, a expresar, a deliberar, a trabajar en conjunto en la construcción de valores a través del desarrollo de un pensamiento ético, que le permita comprender lo que hace, lo que piensa y a la vez, darle sentido a sus acciones. Para este fin la propuesta de intervención, se apoya en el programa de filosofía para niños de (Lipman, 2004), en tanto permite el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento y destrezas lógicas propias del pensamiento reflexivo. Igualmente posibilita el desarrollo de las capacidades cognitivas, así como de comprensión y análisis de los problemas que presenta tanto la realidad natural como el entorno social y familiar en que viven los niños.

El programa de Filosofía para niños no ha sido pensado para enseñar o aprender filosofía sino para hacer uso de destrezas de razonamiento y de la adquisición de los hábitos propios del pensamiento reflexivo. Desarrolla un método basado en el diálogo y en el perfeccionamiento del lenguaje, de ahí que se haga tanto énfasis en la idea de que para pensar bien, para pensar con claridad, hay que saber hablar bien y expresarse claramente. Desde esta mirada “*El proceso educativo no apunta fundamentalmente a hacer saber cosas, sino a generar actividades de pensamiento*” (Pineda, 1992, p. 9).

Teniendo en cuenta los elementos planteados inicialmente desde la oficialidad y las reflexiones que llevaron a desarrollar esta propuesta de intervención, compartimos la siguiente idea.

La formación ética pretende brindar a los alumnos herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y la funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar con el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva.

(Erramuspe, 2012, p. 15).

En este sentido, esta propuesta de intervención, surge como una búsqueda para dar sentido a lo que se plantea en la RCC Reorganización Curricular por Ciclos que organiza los planes de estudios y que permite examinar críticamente, la forma en que nuestro quehacer diario se ve confrontado con una realidad que desborda las áreas del conocimiento. Es una propuesta que parte de la idea de ver cómo se resuelven y resolvemos a diario las situaciones y eventos que nos suceden, en cuanto al manejo del conflicto y a la reflexión que merecen nuestras acciones al respecto, tanto de nuestra parte, como de los niños y niñas. Pretendemos que en nuestro escenario escolar, se dé un espacio para el manejo de habilidades de pensamiento que permitan a los niños y niñas a través del programa de Filosofía para niños, resolver éticamente las situaciones que se les presentan.

Por otra parte, desde la experiencia reflexiva y las construcciones teóricas al interior de la de la Especialización en Pedagogía, cabe pensarse el papel del docente desde diferentes lugares de la formación, de donde se deriva nuestra propuesta en la medida en que entendemos el aprendizaje como un proceso de interacción que permite reconocer en la polifonía de voces, el debate, el análisis, y la reflexión, elementos pedagógicos para

expresar, disentir, descubrir otras miradas igualmente válidas, que permitirán asumir nuevas posturas frente a situaciones cotidianas de la vida escolar y que serán una preparación vivencial para enfrentar situaciones reales y complejas de la vida.

PROBLEMA

En nuestro contexto escolar, hemos evidenciado dificultades, en cuanto al análisis y resolución de conflictos que hacen los niños y niñas. Al analizar las posturas que los niños manifiestan, se ven tipos de roles diferenciados en la solución de problemas unos a partir de la fuerza, otros mediante la agresión verbal, la descalificación, la burla y comportamientos pasivos sin toma de posición. Lo anterior se convierte en un pretexto para implementar una propuesta de intervención, que permita comprender la manera cómo se desarrolla el pensamiento ético en niños y niñas; pero que a su vez se apoya en estrategias de aula, que faciliten nuestro trabajo utilizando las categorías del programa FPNN de Mathew Lipman (2004).

Por otra parte y que cobra fuerza para nuestro proyecto es la participación activa en las tareas colectivas de construcción de formas razonables de convivencia, estas formas mencionadas en el estudio que hace (Miranda, 1991) tienen que ver con el trabajo cooperativo, el pensar en colectivo y en encuentros donde se respete la diversidad y sean posible las relaciones justas, para lo cual desde FPNN se propone, que el aula se convierta en un laboratorio de racionalidad y un espacio de encuentro y de diálogo permanente.

En esta aula tal como lo piensa (Lipman, 2004), se privilegia el desarrollo del pensamiento, más que la transmisión del conocimiento. Es un aula –escenario de diversidad preocupada por conectar y articular los intereses de los estudiantes y por abrir posibilidades de diálogo confrontación y ajustes.

Para (Lipman, 2010) la ventaja de convertir el aula en este tipo de escenario radica en que los niños empiezan a corregirse entre ellos y a criticarse mutuamente, los métodos y los procesos, y en la medida en que cada participante sea capaz de interiorizar el valor de la discusión, será capaz también de aplicar procesos auto correctivos a su propio pensamiento. Razón por la cual podríamos afirmar en términos de (Kohan, 1997) la filosofía puede ayudar a una transformación profunda de la escuela en la medida en que ésta asuma como finalidad principal no tanto enseñar a aprender cuanto enseñar a pensar. En FPNN uno de los objetivos primordiales es la creación de espacios seguros para la indagación filosófica y por ende desarrollar un tipo de pensamiento ético

Si nuestras acciones en la vida van a ser influenciadas por la ética, la ética sería el estudio y reflexión de vivencias pasadas que nos marcan, así mismo la ética establece una conducta a seguir ante los hechos que cotidianamente se presentan.

Gracia, 2004, p. 28).

Frente a lo anterior nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Es Posible Desarrollar en los niños y niñas, un pensamiento ético y reflexivo que les permita resolver, y proponer alternativas de solución a situaciones polémicas tanto en lo escolar como en su vida diaria, a partir de habilidades de pensamiento que se favorecen con el uso de algunas estrategias propuestas en el programa de FPNN?

OBJETIVO GENERAL:

Posibilitar el desarrollo en los niños y niñas, de un pensamiento ético y reflexivo que les permita resolver, y proponer alternativas de solución a situaciones problemáticas tanto en lo escolar como en su vida diaria, a partir de habilidades de pensamiento que se favorecen con el uso de algunas estrategias propuestas en el programa de FPNN.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Evidenciar a través de las estrategias de aula tales como socio dramas, entrevistas y eticogramas el tipo de pensamiento ético que los niños y niñas utilizan para abordar situaciones problemáticas de su vida diaria.
- Identificar como a partir de una serie de discrepancias éticas que se plantean en el trabajo del aula, se pueden favorecer la razonabilidad, la capacidad deliberativa y como debería ser con respecto a la realidad que son las categorías planteadas por Ila FPNN de Mathew Lipman.

REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS DE LA PROPUESTA

“La ética siempre apunta a mejorar lo que hay y, por tanto, a una cierta perfección. Lo que está fuera de lugar es la utopía si ésta se entiende como la descripción del ser o de la sociedad perfecta. No sabemos qué es ser perfecto, solo podemos conocer algunas imperfecciones.”
Victoria Camps (

Cuando iniciamos este trabajo partimos de una preocupación si la ética implica un sentido práctico, cuáles son esas acciones concretas que nos orientan a tomar decisiones con prudencia o con acierto, cuales son los valores que definen, si estamos obrando o actuando éticamente.

La ética es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional, a diferencia de los saberes preferentemente teóricos, contemplativos que, en principio, no buscan orientar la acción, la ética es esencialmente un saber para actuar de un modo racional (Cortina, 1986).

Según la autora para orientar esta acción se considera que deben establecerse modos de actuar y pensar en cuanto a deliberar antes de tomar decisiones. La ética tiene por tarea mostrarnos cómo deliberar bien, con el objeto de hacer buenas elecciones.

Etimológicamente la palabra *Ethos* significa **carácter o modo de ser**. Este carácter que una persona tiene es decisivo para su vida, por cuanto los factores externos que la condicionan en un sentido u otro, determinan sus acciones y finalmente este, es el que se constituye como el responsable de sus acciones, es decir el que pone en juego en último como el centro de sus decisiones. Los seres humanos tenemos la libertad de actuar en un sentido u otro pero a su vez tenemos la posibilidad de discernir los alcances que nuestras acciones tienen así como las consecuencias para sí mismos pero sobre todo las que para los otros tienen nuestras decisiones.

Para (Cortina,2013) esa libertad va muy ligada a la responsabilidad, ya que quien tiene la posibilidad de elegir en un sentido u otro, es responsable de lo que ha elegido y por ende tiene que responder por esa elección y asumir las consecuencias de ese actuar, porque estaba en su mano evitarla. Libertad y responsabilidad son indispensables en el mundo de la ética, así se necesita contar con sujetos que en su vida cotidiana puedan hacerlo y que al actuar puedan darse cuenta de que lo que hacen tiene consecuencias que pueden resultar favorables o no para ellos mismos y para los demás.

Al respecto esta autora acentúa el hecho de que:

No es tan importante guiarse por el consenso que culmina, sino por el proceder dialógico, esto es: cultivar la actitud dialógica de quien está interesado en conocer los intereses de los afectados por una norma, escuchar sus argumentos, exponer los propios y no dejarse convencer por intereses particulares, sino sólo por los generalizables.

(Cortina, 1986, p.293)

Para (Gutiérrez, 1971) la vida cotidiana debería ser un espacio ético si actuamos preocupados por las consecuencias de nuestras acciones en los demás. Es desde la convivencia social fundada en las acciones que constituyen al otro como legítimo otro que la ética surge y tiene sentido. *“La ética a diferencia de la moral no se basa en exigencias mandatos y leyes externas [...] Las preocupaciones éticas, por lo tanto no son en su origen normativas sino invitantes”*. (Gutiérrez, 1971, p.18).

Para este autor las relaciones que se dan en nuestro entorno y en particular en la escuela pueden ser éticas o morales si son éticas nacen de nosotros mismos y del deseo de ayudar a los demás, pero son morales, si la preocupación se hace a partir de y con las normas socialmente establecidas.

Los seres humanos en la aplicación de los principios éticos, tomamos diferentes valores que nos impulsan a establecer una convivencia armónica basándonos en principios que pueden ser absolutos o naturales y que cambian en su actuar según sean las condiciones o conflictos existentes.

Pensar éticamente es hacerlo a partir de ver al otro como legítimo, Para (Maturana, 1992) cuando uno ve al otro, cuando se fija en lo que le pasa y empieza a importarle; es cuando surge la preocupación ética de que lo que le puede pasar es el efecto de las acciones propias; si a mí me preocupan las consecuencias de mis acciones quiere decir que surge una preocupación ética.

La moral consiste en un imperativo vinculante y coercitivo y con frecuencia represivo y constituye una relación de convencimiento social autoritaria y tiende a mantener el *status quo* y no acepta los cambios inherentes a los principios éticos (Maturana, 1992, p.273).

En este sentido el autor define que la moral se presenta como valor absoluto aunque cambia según las circunstancias, y se expresa en proposiciones de negación y exige comportamientos acompañados de controles y sanciones, contrario al pensar ético que es dinámico y creativo, por cuanto la moral promueve un sometimiento al orden y obediencia.

La moral con demasiada frecuencia es el velo encubridor de la incoherencia entre la ética y las conductas antiéticas, entre la sostenibilidad social y la insostenibilidad. Se lucha por ejemplo contra ciertas prácticas que atentan la moral y se promueve al mismo tiempo la venta de armas, a pueblos que sobreviven en extrema pobreza; se lucha contra el narcotráfico a través de normativas y leyes en contraposición.

(Maturana, 1992, p.273.)

Desde este planteamiento la ética no tiene fundamento racional sino emocional por que surge de esa preocupación por el otro se da en un espacio emocional porque

Es por esto, también, que los argumentos racionales sobre ética sólo convencen a los convencidos [...] La invitación ética no es racional sino emocional es desde el amor, que el otro tiene presencia. Lo que sí cabe es darse cuenta de que nuestras acciones éticas deben darse responsablemente, esto es, dándose cuenta de si uno quiere o no quiere las consecuencias de sus acciones.

(Maturana, 1992, p.276).

Finalmente para este autor se debe pensar éticamente y para que esto surja hay que permitir que opere la biología del amor (Maturana,1992)“ *tenemos que devolver al niño la posibilidad de crecer en amor, en el espacio donde las conductas de los adultos le permitan crecer en respeto por sí mismo y por el otro desde la aceptación de su propia legitimidad*”.(p.51).En las discusiones sobre la ética y el pensamiento ético surge la

pregunta sobre qué papel juegan los valores, en qué contribuyen a la formulación de mis actuaciones éticas.

Para (Maturana, 1992) los valores son distinciones de configuraciones que se relacionan con la convivencia, que obtienen su legitimidad desde el amor.

Todos los valores referidos en la literatura se fundan en una emoción fundamental: el amor, y el amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia.

Honestidad, cooperación, respeto, lealtad, generosidad, responsabilidad, justicia...

(Maturana, 1992, p. 263).

Esta idea por ejemplo se evidencia cuando queremos en las aulas escolares promover espacios de respeto mediante la exigencia, es decir el mandato de que debemos hacerlo pero esto es una acción que niega el respeto mutuo, o exigir la cooperación mediante la obediencia aun cuando la obediencia es una exigencia que niega la autónoma cooperación.

Para (Maturana, 1992):

Si uno es serio en esta reflexión, descubre que todos los valores, todas las normas de conducta que consideramos fundamentales de lo humano tienen que ver con lo social, por lo tanto, se fundan en el amor. Por esto, si el educar se da en lo que es, es decir en el convivir, y no en la literatura, las conductas que los valores connotan surgen por sí mismas en su ser expresión del vivir en la armonía de lo social desde su fundamento en el amor... los valores se contagian en el vivirlos. (p.266).

Pero ¿Por qué desarrollar pensamiento ético y a partir de qué fundamentos y en qué situaciones del contexto escolar?

En nuestro quehacer diario y aun en nosotros mismos se dan lo que considera (Maturana, 1992) *perturbaciones éticas* que el autor define como consecuencias del desequilibrio entre lo que sentimos y lo que deseamos que sea:

- Sentimientos, deseos, emociones y pensamiento racional (racionalidad instrumental)

- Cuerpo y alma.
- Los valores proclamados y los valores vividos (doble moral).
- Las relaciones de sumisión, control y obediencia.
- La exclusión y la aceptación del otro en todos los órdenes,
- Las prácticas religiosas que niegan la espiritualidad.

Lo que sucede en las prácticas y relaciones diarias nos lleva a creer y considerar que si es posible desarrollar un pensamiento ético en los niños y niñas, al revisar las teorías del pensamiento podemos decir que coinciden, en que pensar es un proceso con distintos actos mentales que ocurren en forma simultánea en diferentes circunstancias, no buscamos solo que piensen sino que lo hagan mejor, que lo hagan ayudados por unas estrategias, que los lleven a pensar a nivel lógico, estético y ético; para que puedan desarrollar capacidades críticas, creativas, coherentes y sobre todo cuidadosas con sus acciones.

Y para que esto sea posible de manera efectiva lo mejor es estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Nos interesó por tanto trabajar el pensamiento creativo porque exige características como la flexibilidad, la originalidad, la fluidez y la elaboración.

En el caso nuestro la propuesta de intervención, recoge y apoya lo planteado en el documento de Herramientas para la vida de la Secretaría de Educación (2010)

En Herramientas para la vida en el primer ciclo nos basamos, especialmente en una perspectiva histórico-cultural, en la medida en que permite pensar en el lenguaje como una práctica situada socio históricamente que posibilita ver el diseño de situaciones didácticas más allá de la clásica idea de desarrollo cognitivo como el criterio de organización de la enseñanza.(p.17).

Ahora bien ¿Qué significan esas características del pensamiento creativo de las mencionadas en el PFPNN, de las que buscan un diseño de situaciones más allá de lo cognitivo? La fluidez se refiere al número de ideas que se pueden generar en una situación didáctica, así como la velocidad para pensar y resolver; la fluidez se refiere al número de ideas que se pueden generar y a la velocidad en situaciones concretas y en diferentes circunstancias; la originalidad es garantizar la singularidad en lo que se hace no necesariamente único pero si propio; y la elaboración a la ordenación y transformación de ideas que lo distingan de otros y otras.

Para (Lipman,1991) el programa de FPNN busca que el niño desarrolle y ejercite su capacidad de razonar y de generar un pensamiento creativo, de extraer inferencias de distinto tipo, clasificar y categorizar, trabajar con la coherencia y la contradicción, formular preguntas, identificar supuestos, formular relaciones causa-efecto, conocer y evitar -o saber utilizar- la vaguedad en el lenguaje, distinguir ambigüedades, reconocer la interdependencia entre medios y fines, definir términos, identificar y utilizar criterios, ejemplificar, construir hipótesis, contextualizar; anticipar, predecir y estimar las consecuencias, generalizar, descubrir falacias no formales, normalizar frases del lenguaje cotidiano, etc. En conclusión que este pensamiento creativo; le permita que se familiarice con la práctica del pensamiento cuidadoso del otro lo que autor llama en inglés *caring thinking* (p. 118).

Por todo lo anterior desarrollar un pensamiento ético supone desarrollar un pensamiento creativo y como lo afirma (Lipman, 2010) un pensamiento cuidadoso por el otro, al entender que las acciones si nos comprometen pero aún más nuestras decisiones. Esto es pensar éticamente.

Para (Sátiro, 2010) *“Las actitudes éticas son hábitos que pueden cambiar el comportamiento y las acciones. Se trata de desarrollar una posición vital, una disposición para actuar relacionada con el autoconocimiento y la convivencia con los demás”* (p.33).

En FPNN las actividades están diseñadas para desarrollar la capacidad de pensar a partir de la estimulación, de las habilidades y la capacidad de actuar éticamente a partir de la estimulación de actitudes y valores, no es solamente generar discusión sino reflexionar sobre lo que el tema genera y provoca en mi situación y en la vida de los demás.

Pensar éticamente es cuando reflexionamos acerca de los valores o principios que guían nuestras costumbres y nuestro actuar. Implica tomar distancia de nuestro quehacer cotidiano y pensar sobre él, doblar la mirada, considerar nuevas perspectivas. Esta reflexión permite identificar los valores que están detrás de nuestras costumbres o acciones, ver si corresponden a los que más nos importan, y decidir si esas acciones o costumbres son los que corresponden a nuestros valores. Asimismo, la reflexión ética es la que permite discernir entre dos o más alternativas.

(Lipman, 2010, p.7).

De los anteriores planteamientos para este trabajo, se buscó desarrollar tres habilidades filosóficas desde FPNN que construyen pensamiento ético y que constituyen elementos fundantes del trabajo de convivencia escolar y de solución de conflictos una de los objetivos de este trabajo.

1. La razonabilidad: Esta se evidencia en la forma como se toman y elaboran juicios y por ende la toma de decisiones. Se es razonable cuando se considera que establece un juicio y es capaz de establecer situaciones particulares pero también generales. En el caso de las niñas y los niños no solo está sujeto a dimensiones cognitivas, sino que también intervienen sus emociones, sus juicios, para (Lipman, 2010) educar para la razonabilidad es educar la sensibilidad al contexto, su capacidad de analizar las situaciones, de tener en cuenta lo que piensan los demás pero también de ser creativos o incluso idear soluciones.

Para (Pineda & Kohan, 2006). Una persona razonable no solo ha desarrollado sus competencias cognitivas sino un conjunto más amplio de habilidades como la creatividad y la solidaridad que pueden estar lejanas de lo que llamaríamos pensamiento lógico.

Las preguntas intencionadas buscaron establecer que las competencias diversas que llevan a razonar, no son necesariamente pensar mejor, sino que se parte de una intuición sobre lo que se cree que es bueno, pero se hace un esfuerzo para considerar múltiples puntos de vista.

2. La posibilidad deliberativa: Esta capacidad es de carácter procedimental por cuanto deliberar no garantiza que lo que las decisiones logradas por la mayoría o por consenso sean las mejores, en una deliberación se prevén conflictos que afectan las decisiones. Considerar que una persona que no es aceptada o popular depende de la posición de la mayoría. En el caso de la historia el personaje no era bueno para el profesor pero resultaba bueno porque tenía cualidades que otros le veían.

La posibilidad deliberativa busca reforzar la participación en torno a un problema, en donde los grupos se preocupan en torno a la búsqueda de una solución común.[...] No solo el consenso, sino también la disparidad y la confrontación enriquecen el proceso deliberativo que lleva la determinación de los valores y las prioridades ni las diferencias ni los contextos en que dichas preferencias emergen están dados de antemano y por eso no son independientes de los procesos de discusión pública.

(Greppi, 2006, p.143).

Cuando se delibera se ponen en juego no solo el discutir, para nuestro trabajo se revelaron informaciones privadas, emociones, vivencias y esto se devela en los diálogos, que los niños y las niñas evidenciaron en la forma como miraban el problema teniendo en cuenta sus experiencias y las de su entorno cercano. Aquí se estimula la forma en que se debate, por cuanto se busca llegar a decisiones menos egoístas e individualistas, a partir de sus

argumentaciones y por ende en la toma de acciones y decisiones. Estas últimas buscando una actitud más solidaria. Pero a su vez se busca que al tomar decisiones en este tipo de ejercicios resulte llevar a cabo los compromisos y soluciones, al ser partícipes en todo el proceso. Con respecto a estas afirmaciones el consenso se hace generalizable y se acepta que estas percepciones oídas y manifestadas son lo que debería ser y el grupo manifiesta acuerdo. A deliberar se aprende por que los niños y niñas deben pensar que uno puede estar equivocado y que el otro puede tener razón.

3. Lo que debería ser con respecto a la realidad : Los ejercicios y estrategias que se introdujeron en este trabajo de investigación, corresponden a situaciones y eventos que parten si bien de una intencionalidad comunicativa, se hacen desde los valores éticos y la reflexión que involucra, problemas cotidianos y situaciones sociales problemáticas y problematizadoras. Igualmente se abordan cuestiones estéticas con problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de los niños y niñas, para (Lipman, 2010) exige este trabajo una ética comunicativa *el discurso practico*, en donde se estableció un ejercicio comunicativo, dialógico y discursivo en el que se establecieron reglas a seguir dentro de cada una de las jornadas.

Nuestra propuesta de intervención pedagógica se funda en FPNN pero busca desarrollar el pensamiento ético, que en este programa se menciona como un actuar éticamente, pero no se define como llegar a desarrollarlo, por esto basados en la construcción y desarrollo de talleres y ejercicios de reflexión filosófica dentro del aula de clase, y usando las estrategias de FPNN en cuanto a la metodología, se adaptaron y crearon lecturas con el fin de contextualizarnos con la dinámica del colegio. Consecutivamente, se fueron desarrollando lecturas y textos (dibujos, socio dramas). Los ejercicios partían de la pregunta

como eje central del desarrollo del taller o la actividad en el aula pero particularmente para la dinámica del Colegio Campestre Monteverde desarrollando actividades que pueden ser incorporadas en cualquier plan de aula. Favoreciendo siempre el acto dialógico, el abrir discursivo, el debate y la reflexión. Este trabajo muestra una práctica educativa que busca el desarrollo de un pensamiento creativo pero sobre todo ético en los y las estudiantes de los diferentes grados del ciclo. El trabajo es a la vez una propuesta que pretende que se desarrollen a partir de unas actividades o talleres flexibles reflexiones para que como docentes podamos:

- Incorporarlos en el desarrollo de cualquier área por ejemplo en Humanidades, Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales y Artes
- Permear diferentes actividades y momentos de la vida escolar por cuanto se desarrollan en grupo, buscando abordar problemas pero también dar soluciones a conflictos internos o externos.
- Los y las docentes pueden apoyarse con este trabajo en el desarrollo de su área o de forma individual, lo que se requiere es tomar una decisión, participar colectivamente y buscar apoyo institucional.

Consideramos que desde la pedagogía esta propuesta de intervención lo que busca es que se reconozca:

- La importancia de acercarse y mirar los interrogantes que elabora el estudiante y las respuestas que busca o accede con el grupo.

- La certeza de que constantemente nos interrogamos por el bien, el mal, lo estético, lo bello, la verdad (además, sobre que es el hombre, sobre el deber ser, el hacer, el saber o la incertidumbre) y los niños no son ajenos a este tipo de pensamiento si se les abre el espacio y el tiempo para pensar.
- Que la filosofía para niños y en particular el desarrollo de un pensamiento ético, resalta y valora el dialogo y en particular el dialogo filosófico.

Las prácticas iniciaron, a partir de la realidad del contexto, las dificultades de los estudiantes para elaborar y desarrollar competencias comunicativas en cuanto a la expresión y comprensión oral, interpretación y síntesis, reflexión y valoración de la escucha y competencia como aprender a aprender en cuanto al análisis, razonamiento lógico, y razonamiento verbal.

Se basó en lo que se ha denominado el grupo que dialoga entorno a un problema, buscando las preguntas y las posibles soluciones a sus problemas.

La pretensión macro de esta práctica busco que los estudiantes desarrollaran la construcción de un pensamiento **crítico, creativo y cuidadoso** con los demás. Es importante destacar que se trata de desarrollar un dialogo filosófico y no de una recopilación de información, opiniones que dan los estudiantes. El maestro debe desarrollar y realizar una serie de preguntas para que el conversatorio se convierta en un dialogo filosófico.

La práctica desarrollada tuvo como principal herramienta la construcción de los **éticogramas y sociodramas**, donde se recogen los aportes de los estudiantes y las

proyecciones del mundo interno del niño. Esto les permitirá a los profesores interesados en la práctica ponerla en marcha en su área o asignatura.

La practica desde el orden pedagógico y didáctico, busco mejorar las competencias anteriormente señaladas, y la metodología nos permitió construir y desarrollar las relaciones y el buen clima escolar, centrándonos en ejes como el dialogo y la reflexión. Apartándonos de la aplicación de la norma o del discurso absolutista de la solución del conflicto desde una sola perspectiva la de la figura de poder.

Asumimos epistemológicamente como método de investigación el Paradigma critico-social que surgió como una alternativa frente a las tradiciones paradigmáticas positivistas e histórico hermenéuticas, basadas en la fenomenología, que permiten la descripción e interpretación de la realidad, más que la explicación cuantitativa de los fenómenos

Este paradigma está asociado a los trabajos de (Habermas, 1983), para quien las ciencias sociales críticas se vinculan con la idea de emancipar al ser humano de todo poder social o natural que niegue su libertad y su autonomía, es decir dilucidar las condiciones que impiden su autorreflexión y auto entendimiento.

En este caso lo crítico social busca facilitar la creación de condiciones propias para el desarrollo humano y social de quienes están involucrados. En este sentido enseñar a pensar éticamente o desarrollar un pensamiento ético, en nuestra propuesta de intervención, hizo una articulación dialéctica entre la reflexión y la búsqueda de emancipar y hacer visible un proceso de formación en el pensamiento, que les permitirá, dándole continuidad al trabajo a nuestros estudiantes, poder resolver situaciones reales del día a día y actuar autónomamente. Consolidando así la perspectiva de construcción de conocimiento con la

acción comprometida en la transformación social como parte del proceso de pensamiento crítico social.

Según (Habermas, 1983), la teoría de la acción comunicativa aquí es fundamental en la construcción del planteamiento crítico de la educación, en situar el diálogo como elemento sustitutivo en todo proceso educativo.

La naturaleza de la realidad-contexto que describimos, es según nuestro enfoque, una realidad activa, múltiple, divergente, construida, histórica, dinámica y conflictiva. La cual interpretamos a partir de una metodología participativa en nuestra intervención

Para la tradición interpretativa y los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros, el hecho de ser compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social y de ella se derivan sus acciones.

(Torres, 1999, p.23).

En el trabajo abordamos la propuesta de intervención como un conjunto de supuestos sobre la realidad, sobre como se conoce, los modos concretos, métodos o sistemas de conocer la realidad, desde el punto de vista epistemológico y metodológico.

Este tipo de intervenciones suponen un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible.

Para (Delgado & Gutiérrez, 1995). Dentro de las características principales de esta de metodología podemos mencionar que:

- La propuesta participativa es inductiva.

- Tiene una perspectiva holística, esto es que considera el fenómeno como un todo.
- Se trata de estudios o acciones en pequeña escala que solo se representan a sí mismos
- Hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda esta metodología.
- No suele probar teorías o hipótesis. Es, principalmente, un método para generar teorías e hipótesis.
- No tiene reglas de procedimiento. El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición.
- La base está en la intuición, es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.
- En general no permite un análisis estadístico
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto
- Los investigadores participan en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian, es el instrumento de medida.
- Analizan y comprenden a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de los dos últimos; debe eliminar o apartar sus prejuicios y creencias.

Dentro de este enfoque existen diversas metodologías, que han permitido dar cuenta de algunos fenómenos sociales e históricos. Dentro de esta se encuentran algunos diseños de metodologías participativas.

Estas permiten involucrar como elementos de acción transformadora y la participación crítica de los involucrados en los problemas estudiados.

PROPUESTA METODOLÓGICA:

Esta propuesta de intervención se estructuró a través de tres momentos:

- **UN PRIMER MOMENTO:**

En el que se recoge una mirada crítica sobre el entorno escolar, en este convergen múltiples factores de orden económico, social, familiar y pedagógico con las políticas oficiales establecidas en los parámetros de la educación pública.

Por otra parte se hace una distinción conceptual entre la ética y lo moral de la cual emergen inquietudes colectivas frente a la manera cómo se desarrolla en el colegio la formación del pensamiento ético en los niños, teniendo en cuenta que la mayor preocupación del colegio ha sido apostar al favorecimiento a los desempeños y destrezas cognitivas. Razón por la cual se plantea esta propuesta de intervención inicialmente desarrollada con el grado segundo, a fin de analizar y comprender cómo los niños y las niñas resuelven éticamente situaciones problema de la cotidianeidad del entorno escolar.

Para este fin se propone hacer una revisión teórica a los planteamientos de (Lipman,2004), para determinar cuáles serán los elementos relevantes para el desarrollo de esta propuesta y que darán curso al siguiente momento:

- **SEGUNDO MOMENTO:**

Se establece la ruta metodológica a través de varias estrategias de aula. **El propósito** de este momento es diseñar e implementar algunas estrategias de aula que permitan con los

niños y niñas del grado segundo del Colegio Campestre Monteverde, abrir un espacio de discusión-reflexión en torno a situaciones problema del contexto familiar y escolar, con el fin de que podamos identificar diversos elementos y posturas frente a la construcción del *pensamiento ético en los niños*.

Para este fin se utilizan 4 herramientas o instrumentos que permiten recoger información a través del registro escrito, gráfico, oral y audiovisual:

- RECONSTRUCCIÓN CONTEXTUAL
- SOCIO DRAMA
- ENTREVISTAS GRUPALES (NO ESTRUCTURADAS)
- ETICOGRAMAS

Cada una de estas actividades tienen: un propósito diferente, unos tópicos de discusión y unas matrices de análisis que permiten comprender cuáles son esas aproximaciones que tienen los niños frente a las situaciones problema y cómo se van transformando a través de la construcción de escenarios de diálogo y participación.

TERCER MOMENTO:

Una vez desarrolladas las estrategias planteadas en el segundo momento, se recogen: expresiones, gráficas, textos y audios, a fin de hacer el análisis a la luz de las categorías de pensamiento planteadas por FPNN y que favorecen el pensar éticamente. Estas categorías son: La razonabilidad, la capacidad deliberativa y el cómo sería con respecto a la realidad.

Con estas estrategias implementadas en el aula, se logra dar cuenta de la manera como los niños y niñas del Ciclo Uno, desarrollan un pensamiento ético y reflexivo desde el cual pudieron analizar, cuestionar y proponer alternativas frente a situaciones concretas de su

vida escolar y familiar, que quedaron registradas en sus conversaciones y hacen parte del Objetivo General de este trabajo.

IMPLEMENTACIÓN:

2. RECONSTRUCCIÓN CONTEXTUAL:

El propósito de esta actividad es la reconstrucción de episodios familiares a través de registros escritos en torno a una única pregunta: ¿Cuál es la manera como se resuelve el conflicto en casa?

Para comprender cómo se realizó el procesamiento de la información se tomó como base el instrumento elaborado por (Mariño, 2004) El Análisis se encuentra estructurado en las siguientes fases:

1-. Definición de tópicos: El objetivo de esta actividad es aproximarnos a la manera como los niños perciben la **resolución del conflicto en casa**.

2-. Recolección de la información. Se propuso un ejercicio escrito a los niños de grado segundo, con una única pregunta, de la cual se recogieron 25 respuestas a través de narraciones escritas y dibujos, que fueron categorizadas e interpretadas

3-. Consolidación: Recogemos dentro de una tabla los diversos puntos de vista expresados por los niños. Lo que hicimos una vez leídos los escritos, fue armar grupos de respuestas similares a fin de categorizar los escritos.

4-. Categorización (y subcategorización)

A continuación se muestra las categorías que surgen de la consolidación y análisis de los registros escritos recogidos en la tabla 1: (Autoridad, Maltrato verbal, Maltrato físico y Diálogo).

A cada categoría se le hace una **INTERPRETACIÓN** que consta de:

3. Estructuración

4. Consideraciones

a. Caracterización

b. Comprensión

c. Implicaciones

1. ESTRUCTURACIÓN: “PONER EN LIMPIO” las categorías resultantes del ejercicio:

MATRIZ 1: CONSOLIDADO DE LOS REGISTROS ESCRITOS SOBRE PERCEPCIÓN DEL MANEJO DEL CONFLICTO EN CASA

TÓPICO ÚNICO: ¿Cómo se resuelven los conflictos en casa?	
REGISTROS	NARRATIVA ESCRITA
1.	<i>“mi papi nos regaña cuando no hacemos oficio”, “Se pelean mi hermana y mi mamá pero a lo último mi hermana tiene que hacerle caso a mi mama”.</i>
2.	<i>“Mi mamá y mi papá se separaron, peleaban y se decían groserías” Mi tía y mi mamá salieron peleando por cosas groseras que se decían, no solucionaron y se quedaron bravas”</i>

3.	<p><i>“Ayer en la casa se pelearon, tocó llamar a la policía, pero siguieron derecho y escucharon los llamados de las personas para que vinieran y pararan la pelea”</i></p> <p><i>“Mi tío y mi tía se pelearon y él dijo que la iba a matar”</i></p> <p><i>“En mi casa hay muchas peleas y las paramos llamando a la policía”</i></p>
4.	<p><i>“En mi casa mi mamá se peleó con mi papá y arreglaron el problema diciéndole la verdad”. “Se pelearon por la noche por el otro hijo de mi papito pero se arreglaron hablando.</i></p> <p><i>“En mi casa se resuelven los problemas con cara de malgenio y luego hablando”</i></p>

Categoría 1: AUTORIDAD: Se reduce a darle solución a través de la ejecución de una orden. Hacerle “caso” a quien maneja la autoridad en casa.

“mi papi nos regaña cuando no hacemos oficio”, “Se pelean mi hermana y mi mamá pero a lo último mi hermana tiene que hacerle caso a mi mamá”. (Ver Matriz 1.)

Los niños identifican problemas, y discusiones frente al manejo de autoridad, lo que “se debe hacer” se convierte en casa en un punto de problemas y discusión. Se reduce a darle solución a través de la ejecución de una orden. Hacerle “caso” a quien maneja la autoridad en casa.

CARACTERIZACIÓN: Los niños han identificado figuras de autoridad en su casa, ya sea sus padres o cuidadores, de la misma manera han establecido un tipo de relación con ellos

basada en posiciones polarizadas: obedecer u oponerse a lo que toca hacer. Describen que terminan haciendo caso a lo que se debe hacer, por la fuerza, la amenaza y el castigo.

COMPRENSIÓN: Las formas de interactuar de estos adultos con sus hijos, tiene estrecha relación: con la manera como han sido educados y como reproducen ciertas vivencias para asegurar el control.

La falta de espacios y tiempos compartidos con sus hijos. En este contexto los padres o madres cabeza de familia deben salir a trabajar y el poco tiempo que comparten lo aprovechan para hacer control sobre tareas domésticas, escolares, para corregir y castigar.

IMPLICACIONES: De los registros escritos por los niños sobre la manera como se resuelve el conflicto en casa, se puede afirmar que los niños piensan que la única forma de lograr algo, es a través del ejercicio de la autoridad, por lo cual se requiere el intercambio de experiencias y la vivencia de acciones auto reguladoras que les permitan confrontar y transformar esa mirada.

En el aula se identifican los niños que viven estas situaciones por que asumen dos posiciones muy marcadas: o son niños para quienes no existe ninguna figura de autoridad y no establecen relaciones con sus pares, o son niños retraídos, poco participativos, aislados y sumisos. En ambas situaciones la imagen de autoridad debe construirse desde otras experiencias.

Categoría 2: Maltrato Verbal: La mayoría de niños refieren las groserías y ofensas como la manera de enfrentar problemas.

“Mi mamá y mi papá se separaron, peleaban y se decían groserías” Mi tía y mi mamá salieron peleando por cosas groseras que se decían, no solucionaron y se quedaron bravas”
 “él es solo grosero pero no pega”.(Ver Matriz 1)

Es una constante en lo referenciado en el ejercicio, se vuelve común este tipo de lenguaje y este tipo de interacción. Modelos que se reproducen en la escuela.

CARACTERIZACIÓN: Los niños expresan en sus escritos, que las groserías son las primeras reacciones para enfrentar un conflicto, describen la pelea ligada a decir groserías.

Para los niños esta situación no es grave, ni preocupante, lo grave es cuando hay golpes.

Reciben en casa un discurso que los confunde: el de no repetir esas palabras pero también es la manera en que los adultos expresan lo que sienten.

A los niños no les gusta decir groserías en el colegio, reconocen el aula como un escenario diferente, reclaman y acusan a quien lo haga, aunque en su casa se hable así.

COMPRENSIÓN: Las relaciones y tensiones que se viven en los hogares, son cíclicas, se reproducen formas de hacer, de decir, de pensar. Estos padres jóvenes, recibieron posiblemente trato fuerte de sus padres y cuidadores, y hoy son ellos quienes se convierten en modelo para sus hijos de quienes esperan sean mejores que ellos.

IMPLICACIONES: En la Categoría de maltrato Verbal es evidente en los escritos de los niños, que se ha normalizado este tipo de conducta, en los diferentes escenarios de la vida de un niño: la casa, el vecindario, el patio, la calle, etc y con los miembros de la familia, por eso les cuesta tanto desaprender ciertas prácticas.

La escuela puede también tornarse violenta, en sus discursos, en sus prácticas, y en las relaciones que se establecen con el niño. Podría decirse que en este escenario la escuela se detuvo en lo que Gracia, D (2004 p, 23) llamó fase **doctrinal o instructiva** que consistía en la transmisión autoritaria y dogmática de principios indiscutibles, donde no hay reflexión sobre los principios, simplemente se aceptan y se cumplen.

Un discurso descalificador, cierra toda posibilidad de encuentro con el otro y puede ser el detonante para continuar en una espiral de conflictos escolares.

Categoría 3: Maltrato físico: Narran acontecimientos familiares con intervención de vecinos y policía.

“Ayer en la casa se pelearon, tocó llamar a la policía, pero siguieron derecho y escucharon los llamados de las personas para que vinieran y pararan la pelea”

“Mi tío y mi tía se pelearon y él dijo que la iba a matar”

“En mi casa hay muchas peleas y las paramos llamando a la policía” (Matriz 1)

Expresan sentimientos de impotencia y fragilidad por no poder controlar esta situación, que es referenciada constantemente como una problemática grave que requiere ayuda y mediación de otros (vecinos, policía).

CARACTERIZACIÓN: En esta categoría de **Maltrato Físico**, a los niños no les sorprende, narrar y reconstruir este tipo de episodios, lo hacen sin ningún sobresalto. En casa no asumen posiciones porque cuando lo han hecho, han salido lastimados, pero en el colegio lo cuentan y están del lado del más frágil.

En los registros escritos se puede identificar el maltrato físico como si hiciera parte de la relaciones entre los adultos.

Asumen las separaciones de sus padres sin mayor traumatismo, en razón a que viven el problema real y comprenden la situación de su mamá como la víctima de maltrato.

COMPRENSIÓN: En los registros escritos y en las conversaciones alrededor de los textos, los niños refieren que el motivo principal del maltrato físico es de orden económico y afectivo. Es decir los reclamos que terminan en golpes, frente a gastos e ingresos Esta situación hace parte de un contexto muy particular y es que la comunidad de padres, se caracteriza por presentar altos índices de violencia intrafamiliar, violencia de pandillas, maltrato, abuso sexual, consumo de alcohol, y sustancias alucinógenas. Las familias son disfuncionales, con un alto porcentaje de madres cabezas de familia, padrastros ocasionales que hacen que la desintegración familiar, el cambio de pareja y el abandono del hogar sean las soluciones únicas e inmediatas de la familia y por otra parte, los celos e inestabilidad de las jóvenes parejas.

IMPLICACIONES: En la categoría de maltrato Físico, los niños llegan a pensar que esa situación es definitiva, que no cambia, en razón a que su mamá, lo permite y que solo es posible ponerle fin a través de personas externas: vecinos, policías, profesores.

Conversar sobre los textos que los niños escriben alrededor del maltrato físico en sus hogares, permite comprender el actuar de algunos niños en el aula, pues estos episodios llegan impactar de tal forma, que se vuelven modelos de acción, que se reproducen ya sea entre hermanos maltratadores, o con los compañeros del colegio.

Categoría 4. Diálogo: Reivindican la posibilidad de arreglar la situación hablando, explicando, o dándose tiempo antes de ofender.

“En mi casa mi mamá se peleó con mi papá y arreglaron el problema diciéndole la verdad”.

“Se pelearon por la noche por el otro hijo de mi papito pero se arreglaron hablando.

“En mi casa se resuelven los problemas con cara de malgenio y luego hablando” (Ver Pocos registros evidencian el diálogo como posibilidad, tan solo 3 de 25 registros, sin embargo en algunos casos es la palabra la mediadora para poner fin a una discusión, sin que llegue a pasar a cualquier tipo de maltrato y agresión. Matriz 1).

CARACTERIZACIÓN: Aunque el dialogo es poco referenciado en los textos que escriben los niños, ven en él, la posibilidad de solucionar los problemas sin tener que llegar a ofenderse o a golpearse.

En las categorías anteriores (**Autoridad, Maltratos Físico y Verbal**), el modelo de casa era reproducido en la escuela porque se han normatizado las prácticas de maltrato, en esta categoría (**Diálogo**), podría revertirse el proceso y llevar a casa vivencias en las que el diálogo abra la posibilidad de reconocimiento del otro, de su discurso, sus sueños, sus formas de pensar y de actuar. El diálogo permite conocer a otra persona y con ella, otro mundo. En las otras categorías no hay reconocimiento, se anula el otro, se invisibiliza.

COMPRENSIÓN: El dialogo como categoría de análisis es poco referenciado por los niños, esto nos permite comprender el tipo de relaciones que los niños han establecido en su casa y las que empiezan a construir en el colegio.

Es importante anotar el reconocimiento al valor de la palabra, la intención que ella encierra, el tono, y todas las posibilidades que de ella emergen: una disculpa, una frase alentadora, una expresión de afecto, o como en uno de los registros, una explicación: “arreglaron el problema diciéndole la verdad”. (Ver Matriz 1)

IMPLICACIONES: La escuela debe estar comprometida en hacer del dialogo, del intercambio y de la interacción, una práctica cotidiana, que permita confrontar puntos de vista, pero respetando la mirada diferente de los otros.

Las narrativas, luego la socialización y confrontación de ideas en un escenario de respeto y tolerancia, con niveles de escucha y participación, fortalecen en los niños sus iniciativas de expresar, de contar, referir o cuestionar y de regresar a casa con una postura transformadora, consciente de la posibilidad de interactuar de otra manera.

2. SOCIODRAMAS: “Mi Mejor Amigo”

Desde la Filosofía para niños El socio drama pone en evidencia los diálogos y actitudes que luego son recogidos como elemento comprensivo de la dinámica interna de las relaciones grupales en torno a los liderazgos internos, representaciones mentales y formas de pensar que permiten comprender y aprender los procesos éticos.

En esta actividad los niños y niñas se organizan por grupos de 5 a 8 integrantes, a fin de representar una historia de la cual reciben como guía, una situación y unos personajes. El trabajo consiste en hacer la puesta en escena, desde sus propias construcciones y relaciones tanto con la situación como con los personajes. Preparan su propio libreto y deciden el carácter que toma el socio drama.

SITUACIÓN A REPRESENTAR EN EL SOCIODRAMA:

En el colegio hay un grupo de niños y niñas que rechazan a Miguel su compañero, porque él suele hacer cosas que la mayoría no acepta, en el grupo de estudiantes hay unos que se burlan de él y hacen bromas, pero existe un grupo que por el contrario lo aceptan y no lo rechazan.

PERSONAJES:

1. MIGUEL
2. PROFESORA
3. MAMA DE MIGUEL
4. COMPAÑEROS QUE LO ACEPTA
5. COMPAÑEROS QUE NO LO ACEPTA

DESCRIPCIÓN DE LOS PERSONAJES

1. **MIGUEL:** Es un niño que tiene muy pocos amigos debido a que él para sus compañeros y compañeras es muy fastidioso, dicen que no sabe jugar como ellos y la profesora hace que él se sienta mal haciéndole comentarios, sobre su comportamiento, su letra y porque el interrumpe las clases con sus preguntas.
2. **PROFESORA:** Ella es muy estricta y no permite que los niños hablen en clases, cuando Miguel le hace preguntas ella les dice que sus comentarios son bobos y que no tienen nada que ver con lo que están haciendo en el momento. Ella hace callar a Miguel y él se suele poner muy triste.
3. **COMPAÑEROS QUE LO ACEPTAN:** Son un grupo de amigos que ven en Miguel cosas que los demás no ven, que es amistoso, que comparte sus cosas con los demás, que es bueno con los animales, y que quiere aprender muchas cosas.

4. COMPAÑEROS QUE NO LO ACEPTAN: Son un grupo de niños y niñas que se burlan de Miguel todo el tiempo, no lo aceptan en sus juegos ni en los grupos de trabajo y hasta han llegado a hacerle bromas en donde lo lastiman.

Con las orientaciones dadas, cada grupo prepara una puesta en escena, frente a sus compañeros. De estas representaciones (socio dramas) se graban 5 videos, de los cuales se hace el análisis de 3, que son una muestra particular y significativa, que permiten: identificar los roles de los personajes y hacer el análisis de la situación representada. A continuación presentamos el análisis de las transcripciones de los videos, (Anexos Transcripción 1, 2, y 3,) a partir de la identificación de los roles e interpretación de personajes.

La mamá de Miguel habla a él y a su hermana Juanita, mientras desayunan y se alistan para ir al colegio. Ver Anexos Video 1: María Alejandra

IDENTIFICACIÓN DE ROLES del Socio drama 1
<p>Una mamá, amenazante, descalificadora que lo compara con el ideal de ser de su hermana y no escucha, enumera las cosas positivas de ella y señala una a una las fallas que tiene, sin ofrecer ningún tipo de apoyo.</p> <p>Profesora: Su rol es atemorizante, desapueba cualquier participación de Miguel, esta prevenida de su comportamiento, espera lo peor de él, no escucha a sus alumnos y amenaza constantemente.</p> <p>Niño 1 Julián: Rol agresor, busca la oportunidad a espaldas de la profesora para amenazar y golpear a Miguel.</p>

Niña 4 Daniela: Rol Mediadora, reflexiva, analiza el comportamiento de sus compañeros y lo expresa defendiendo a Miguel, y reflexionando en la manera como el procede por la presión de sus compañeros. Ella evidencia el cambio negativo que ha tenido Miguel.

Miguel: En este grupo Miguel asume inicialmente un rol Analítico, frente a los reclamos de su mamá, le cuenta, le explica que es lo que pasa con sus compañeros y con la indiferencia de la profesora. Pero luego en la interacción con el grupo en el salón de clase, donde lo molestan, Miguel intenta defenderse diciéndole a la profesora, como no es escuchado, trata también de amenazar y finalmente es pasivo ante los reclamos de autoridad.

Este que es el primer grupo, hace una puesta en escena en la que dimensionan la problemática de Miguel, desde su casa, Los niños se hacen conscientes del papel fundamental de la familia, y representan lo que para ellos es una posible explicación del porqué de los problemas de Miguel, colocando en el personaje de la mamá el rol amenazante, que influye en las actuaciones de él en la escuela.

Por otra parte en el rol cambiante de Miguel: amenazante y luego pasivo, se evidencia esa capacidad que tienen los seres humanos a adaptarse, la escuela logra establecer ciertas normas y formas de actuar que a veces sin ninguna reflexión, transforman el comportamiento, como lo que le sucede a este personaje, que ante el ataque de sus compañeros, el reclamo de su mamá y la indiferencia de la profesora, pasa de responder violentamente a asumir un rol pasivo.

La única niña Mediadora, observa la situación e interviene cada vez que considera que es injusto el reclamo, la queja de sus compañeros, o el llamado de atención de la profesora. Es un rol mediador con una postura reflexiva, ella trata de explicarles que el comportamiento del grupo ha incidido en el cambio de Miguel, y reconoce en él otras formas de actuar. **Fragmento de transcripción 2** “pero es que no es el... Profesora ellos lo molestan por eso se ha volvido (sic) así. O “No importa que moleste, a ver eso no importa, lo importante es que trabaje”. “cállense, trabajen, no molesten, no lo molesten”.

Desde este rol, podríamos comprender el planteamiento de (Guilligan,1985, p.110) cuando hace referencia a la manera como las mujeres analizan los problemas éticos, poniendo en consideración varios factores, que nos parece importante resaltar por cuanto amplían y enriquecen la mirada sobre la situación en particular. Entre estos factores menciona: el contexto, el uso del lenguaje, los sentimientos, el valor de las vivencias, experiencias y en especial la red de conexiones que establece entre estos, y que se convierten en la razón principal para entender por qué las mujeres resuelven los problemas morales de modo diferente, y es que estos factores complejizan la manera de entenderlos y lo expresan desde sus propias construcciones.

Ver anexos transcripción video 2: JESÚS

IDENTIFICACIÓN DE ROLES socio drama 2
Papá (Jesús): El rol de esta figura es estimulador, Orientador contribuyente, brinda confianza y apoyo a su hijo, conoce a su hijo y le da consejos sobre su mal comportamiento ocasional, reconoce en el cualidades, se preocupa por el futuro de su hijo, le ofrece respaldarlo, hablar con la profesora si es necesario para que no lo

molesten.

Miguel: Poco participativo, no contesta a las agresiones, le intenta decir al profesor como le sugirió su papá, pero no encuentra en el apoyo, entra en el juego de acusar y defenderse con quejas que al final del ejercicio lo muestran muy angustiado, porque se han burlado de él y lo han castigado por un desorden que hicieron todos.

Niño 1 Luis: Rol Saboteador, agresor, sin ningún motivo, descalifica, se burla de lo que hace miguel, crítica públicamente su letra, y en general todo su trabajo.

Niña 2: Camila: Asume el rol de Seguidor, participa de las burlas y además se une al grupo para reafirmar las críticas contra Miguel.

Niño 3 Juan David: Rol Reflexivo, pide ayuda al profesor y le hace ver que lo están molestando, le pide que intervenga, al final pide que lo castiguen a él porque el hizo lo mismo que Miguel, bulla, reclamos, quejas, murmullos.

Profesor (Héctor): rol Autoritario, no permite que hablen, controla la postura y el desempeño, pretende solucionar el conflicto que se está presentando en el salón de clase con planas, regaños, gritos, amenazas. Pierde el control del grupo cuando Juan David lo confronta, y los otros se burlan. Grita desesperado.

Este grupo, también inicia con una charla familiar entre padre e hijo, en el que se percibe confianza, afecto y preocupación por lo que le pueda suceder a su hijo en la escuela.

Las intervenciones de los personajes de este grupo son notoriamente muy marcadas, el personaje de papá, afectuoso, comprensivo, el profe, descontrolado y el compañero que **reclama igualdad**. Lo que evidencia una aproximación a lo que Guilligan (1985, p 110-125) llamó **La Ética de la justicia**: como una de las formas de reconocimiento recíproco,

en el cual reconozco al otro como sujeto de derechos, Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales, han de ser tratados de modo igualitario, era lo que pedía en el ejercicio el niño, que ante la arbitrariedad del profesor dice: “Entonces castígueme también a mí. Todos hablamos, Castígueme también a mí, no fue él”. (Ver Anexos Transcripción 2)

En la puesta en escena todo el grupo espectador queda impactado, de ver la transformación de sus compañeros y la seriedad con la que asumieron sus personajes, se percibe mayor recepción hacia el rol de Juan David (mediador), que ante las bromas y burlas de los otros personajes, aunque los hacían reír.

Ver anexos Transcripción video 3: DANIELITA

IDENTIFICACIÓN DE ROLES socio drama 3
<p>Profesora: Es una maestra Sensible, orienta la clase, interviene solidariamente frente a las burlas hacia Miguel, lo respalda, lo defiende reivindica su trabajo a pesar de no traer sus útiles. Asume un rol de Orientador, indagando por la situación, y preguntándose y preguntándole a Miguel ¿por qué le sucede esto?</p> <p>Niño 1 Nelson: Rol sabotador, quiere ridiculizarlo frente al grupo, afirmando que a él todo lo queda feo y mal. Recibe respaldo del grupo con risas.</p> <p>Niño 2. Dadvier: Rol agresivo y Atemorizante, golpea a Miguel, lo amenaza, es seguidor de los que se están burlando.</p>

Miguel: Su rol es enfrentarlos, diciéndoles que no les tiene miedo, realiza el trabajo que le indican y respalda a la profesora, cuando se genera el desorden entre las burlas de sus compañeros y las respuestas de él.

Este grupo hace la puesta en escena directamente en el salón de clase, y todo está centrado en la preocupación por que realicen un trabajo en armonía, para lo cual deben respetar y valorar el trabajo de todos los niños, en ese contexto, se evidencian las críticas hacia Miguel, donde la maestra interviene constantemente para motivarlo, y abre un espacio de diálogo con él, para tratar de comprenderlo. Esta representación es una postura frente al manejo del conflicto en el aula, en la que se privilegia el diálogo por encima del castigo, y se reconoce la diferencia. Fue un ejercicio interesante en la medida en que sus diálogos permitieron aproximarse no tanto al hecho o conflicto, sino a la situación desencadenante, revisando a su vez la historia personal del niño, en donde se pueden encontrar las verdaderas razones de su actuar.

El ejercicio del Socio drama, el registro audiovisual y escrito aportan diversos elementos para iniciar una reflexión en donde se abordan tópicos de discusión y a la vez se establecen acuerdos de participación en donde prima el sentido del diálogo, estableciendo conexiones y puentes entre lo que no ha sido comprendido y lo que sí y evaluando los procesos de razonamiento e indagación llevados a cabo en la clase.

ENTREVISTA A TRAVÉS DE UN PLAN DE DISCUSIÓN

Un plan de discusión filosófico consiste en un grupo de preguntas que generalmente giran en torno de un único concepto, relación (como una distinción o conexión) o problema. Las

preguntas pueden formar una serie, en la cual cada una se construye sobre la precedente, o pueden formar un círculo alrededor del tema de tal manera que cada pregunta sea una actividad para "descifrar" la filosofía con niños y niñas

En este caso el plan de discusión tiene como objetivo recoger elementos del sociodrama que les permitan a los niños expresar sus ideas frente a la amistad.

El curso es dividido por grupos para hacer la lectura e interpretación de las preguntas hechas a través de entrevista abierta.

Luego un relator de cada grupo socializa sus respuestas y en el mismo colectivo se hacen ajustes, se dan razones que apoyen o que generen oposición frente al punto de vista de las opiniones de los otros.

Para la **METODOLOGÍA DE ANÁLISIS** de las entrevistas, se elaboró una matriz que permitiera recoger las preguntas y respuestas de cada grupo; luego estas narrativas de los niños son organizadas en otra matriz, según las categorías de análisis de la entrevista semiestructurada: **recurrencias, divergencias, textos significativos y tendencias**).

- **Recurrencias:** Aquellas respuestas que coinciden entre sí, en donde la significación es la misma, así, se nombren de manera distinta.
- **Divergencias:** Aquellas frases, ideas, respuestas que dicen los niños y que se diferencian notablemente de los otros. Respuestas que marcan posiciones distintas, a veces contradictorias con el grupo.
- **Textos Significativos:** Ideas, palabras, conceptos que son impactantes, llaman la atención. Respaldan una recurrencia, divergencia y tendencia. Se escriben en comillas, soportan una afirmación, otorgándole voz al propio actor.

- **Tendencias:** Hace alusión a las problematizaciones, tensiones, alertas, Es la parte analítica-comprensiva.

Las preguntas para la entrevista Semiestructurada son:

1. ¿Qué significa tener amigos?
2. ¿Qué hacen los amigos por nosotros?
3. ¿Creen que se necesita ser aceptado por los amigos?
4. ¿Porque creen que lo que hace Miguel molesta a los compañeros?
5. ¿Los compañeros que no lo aceptan tienen razón?
6. ¿Creen que Miguel es feliz?
7. ¿Qué significa ser feliz?
8. ¿Qué nos hace felices cuando estamos con los compañeros?

PREGUNTAS PARA EMPEZAR EL TRABAJO

¿Qué significa tener amigos?	Grupo 1: Compartir Ser amable	Grupo 2: Ser sociable Compartir	Grupo3: Compartir, ayudar a los otros, respetarlos	Grupo 4: No pelear. es mejor tener amigos que estar solo
¿Qué hacen los amigos por nosotros?	Nos defienden, nos ayudan como a cubrirnos.	Nos ayudan Nos hacen compañía	Nos comparten	“Nos hacen sentir bien, como felices”.
¿Creen que se necesita ser	Si para que ayuden en los	Si para jugar y “aunque	Si para estar juntos, no	Si para jugar con alguien

aceptado por los amigos?	problemas.	estés triste que acepten y te apoyen”	estar solas	pero “si No , no ruego, me alejo, los dejo”
¿Por qué creen que lo que hace miguel molesta a los compañeros?	Se para y molesta, por que grita, corre por el salón	Grita a la profesora. No tiene amigos	Porque maltrata a las mujeres, les dice groserías	Porque se sentía solo, el profesor lo regañaba, molestaba a los compañeros
Los compañeros que no lo aceptan tienen razón	Si porque los molestaba, no los respetaba	No porque ellos son los que le pegan, lo molestan	Si porque les pegaba	No porque no lo conocían bien, lo pueden conocer sin pegarle, hablarle
¿Creen que Miguel es feliz?	No porque lo molestan, y critican.	No porque no lo dejan jugar.	No porque no tiene amigos	No el profe lo regaña, los papas también y no le creen.
¿Qué significa	Dar paz y que	Estar feliz con	Tener amigos,	Compartir,

ser feliz?	nos respeten Estar bien	lo que tenemos	que me ayuden	jugar y querer.
¿Qué nos hace felices cuando estamos con los compañeros?	Compartir, jugar divertirse y no pelear (sic).	Compartir en las buenas y en las malas	Compartir en fiestas, navidad, cumpleaños	Compartir y aprender cosas nuevas

MATRIZ PARA EL ANÁLISIS ENTREVISTA 1

PREGUNTA	RECURRENCIA	DIVERGENCIA	TEXTOS SIGNIFICATIVO	TENDENCIA
Que significa tener amigos?	Compartir Ser amable Ser sociable	Respetar a los otros	“ es mejor tener amigos que estar solo”	Es a estar en interacción armoniosa con los otros, en un ambiente de respeto.
Que hacen	Nos ayudan	Nos ayudan a	“Nos ayudan a	Es a recibir de

los amigos por nosotros?	Nos comparten	cubrirnos	cubrirnos”. Nos hacen sentir bien, como felices”.	ellos, no se contempla la posibilidad de <u>intercambio</u>
Creen que se necesita ser aceptado por los amigos?	Si para tener con quien jugar	Si para no estar solos. Si para apoyar cuando están tristes.	“Si para jugar con alguien pero “si No , no ruego, me alejo, los dejo”	Es a buscar <u>aceptación</u> , solo un grupo manifestó no importarle el que lo acepten o no.
Por qué creen que lo que hace miguel molesta a los compañeros?	Porque grita a los niños y a la profesora,	Porque maltrata a las mujeres, les dice groserías. Porque no tiene amigos	“Porque maltrata a las mujeres, les dice groserías”	Es a resaltar aquellas <u>acciones</u> que consideran <u>agresivas</u> para ellos tanto en lo individual, como en grupo
Los compañeros que no lo aceptan	Si porque los molesta y no los respeta	No porque ellos son los que le pegan y lo molestan	“lo pueden conocer sin pegarle, hablarle”	Aparecen otras voces que reflexionan sobre la

tienen razón?				influencia del grupo en Miguel.
Creen que Miguel es feliz?	No porque lo regañan, no tiene amigos	No porque lo critican. No el profe lo regaña, los papas también y no le creen.	No el profe lo regaña, los papas también y no le creen.	Es expresar que tanto el comportamiento y las relaciones con el grupo influyen en el bienestar, felicidad de una persona
Que significa ser feliz?	Estar bien Estar feliz jugar	Tener amigos que ayuden. Querer	“Compartir, jugar y querer”.	Asocian el concepto a un estado de bienestar, en <u>relación con otros</u>
Que nos hace felices cuando estamos	Compartir No pelear	aprender cosas nuevas	“Compartir en las buenas y en las malas”	Valorar las acciones y encuentros con el otro lejos

con los compañero s				del conflicto.
------------------------------------	--	--	--	----------------

EJERCICIO DE DISCUSIÓN FILOSÓFICA: Entrevista 2

Apoyados en la Filosofía para niños de (Lipman, 2010) se elabora otro ejercicio que permite fortalecer habilidades del diálogo, el cuestionamiento, la investigación reflexiva y el buen juicio que se sucede en el momento en que con la práctica y la confrontación en grupo y orientados, se incorporan al diálogo consideraciones epistemológicas, lógicas, estéticas, éticas, sociales y políticas.

El propósito es animar la indagación filosófica en el aula, ya que ésta se caracteriza por su diversidad, por su deseo de conectar con los intereses de los estudiantes y por abrir posibilidades de diálogo, confrontación y ajustes.

En este espacio tanto de discusión como de reflexión los niños aprenden a objetar razonamientos débiles y a construir razonamientos fuertes, a aceptar sus responsabilidades como participantes y la opinión de los demás, practicando el arte de realizar juicios.

Preguntas del plan de discusión:

1. ¿Cuándo debemos llamar a algo bueno?
2. Si algo te gusta, ¿es por eso bueno?
3. Si a mucha gente le gusta algo, ¿es por eso bueno?
4. Si prefiero las manzanas a las naranjas, ¿son por eso las manzanas mejores que las naranjas?
5. Si deseas algo, ¿debe ser por eso bueno lo que deseas?

6. Si no deseas algo, ¿es por eso malo o sin valor?
7. ¿Es posible que te guste una cosa mala?
8. ¿Es posible que algo te guste, aun sabiendo que es malo?
9. ¿Puede ser valioso algo incluso si nadie lo valora?
10. ¿Puede ser algo apetecible incluso si nadie lo desea?
11. ¿Puede ser agradable una persona que a nadie agrada?
12. ¿A qué tipo de cosas debemos llamar "buenas", a las que son deseadas, o a las que son "deseables"?

El curso es dividido en 4 grupos y la actividad se realiza durante tres sesiones, en cada una abordando 4 preguntas.

Inicialmente se recogen las respuestas que cada monitor de grupo socializa y luego se hace su análisis a la luz de las categorías de pensamiento planteadas en FPNN: **Razonabilidad, posibilidad de deliberación y cómo debería ser con respecto a la realidad.**

PREGUNTAS PARA UN PLAN DE DISCUSIÓN (4 grupos) Entrevista 2

PREGUNTAS PARA EL PLAN DE DISCUSIÓN	<i>GRUPO 1</i>	<i>GRUPO 2</i>	<i>GRUPO 3</i>	<i>GRUPO 4</i>
¿CUANDO DEBEMOS LLAMAR A ALGO	<i>Quando se hace lo que se tiene que hacer.</i>	<i>Quando ayudamos a alguien, como ayudar</i>	<i>Como ayudar a un anciano y hacerle caso</i>	<i>Quando se está con personas buenas</i>

BUENO?	<i>Hacer lo bueno como ayudar.</i>	<i>a evitar un accidente.</i>	<i>a la mamá</i>	
¿SI ALGO TE GUSTA ES POR ESO BUENO?	Sí, nos gusta lo que es bueno	No	Si, aunque puede ser peligroso. Como ir solo a un sitio divertido	Lo que nos gusta es bueno,
¿SI A MUCHA GENTE LE GUSTA ES POR ESO BUENO?	Sí, porque les gusta a todos	No, porque puede ser un daño , un crimen	No, a mucha gente le gusta la pelea y la pelea no es buena	Como matar animales, no es bueno.
¿SI PREFIERO LAS MANZANAS QUE LAS NARANJAS	No, todas las frutas son importantes	Las frutas son iguales de ricas a otros les gustan otras.	Hay otras frutas que les pueden gustar diferentes de las	Todas son ricas, se debe conocer antes de opinar.

SON MEJORES LAS MANZANAS?			manzanas y las naranjas.	
¿SI DESEAS ALGO, DEBE SER POR ESO BUENO LO QUE DESEAS?	No, porque puede ser malo o peligroso	Si, uno quiere las cosas buenas para uno.	No, porque se puede querer algo malo, así no se haga. Peliar(sic)	Si, debería ser bueno para todos
¿SI NO DESEAS ALGO ES POR ESO MALO O SIN VALOR?	Sí, porque puede ser peligroso	No respondieron	Algo que quiero puede ser diferente	Las cosas malas no valen la pena
¿ES POSIBLE QUE TE GUSTE UNA COSA MALA?	No	¿Cosas de regalo? No nos gustan las cosas malas, pero a veces me dan.	A veces quiero algo y sucede otra cosa, a veces sin que uno quiera, pasa	No respondió

			una cosa mala. (Salida a Bimbo)	
¿PUEDE SER VALIOSO ALGO INCLUSO SI NADIE LO VALORA?	No, porque no tiene valor	Si , si yo lo quiero	No, por eso no es importante	No respondió
¿PUEDE SER AGRADABLE UNA PERSONA QUE A NADIE AGRADA?	No, no le agrada a nadie, no la quieren.	Sí, porque algunos le dieron otra oportunidad.	Si, por que no han visto en su interior	Si, y se le puede ayudar a estar con todos
¿A QUE TIPO DE COSAS DEBEMOS LLAMAR BUENAS DESEADAS O	A no pelear A respetar A hacer caso a la profe	A dejar en paz a los demás A respetar los que otros hacen	Llegar a la Universidad es lo más bueno del mundo. Trabajar en	A estudiar A hacer caso a la mamá Colaborarle a otros.

DESEABLES?			algo bueno	
-------------------	--	--	-------------------	--

Interpretación de las intervenciones de los niños:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA DISCUSIÓN DELIBERATIVA.

PREGUNTAS	CATEGORÍAS		
	RAZONABILIDAD	POSIBILIDAD DE DELIBERACIÓN	COMO DEBERÍA SER CON RESPECTO A LA REALIDAD
<i>CUANDO DEBEMOS LLAMAR A ALGO BUENO?</i>	A pesar de la discusión sobre las acciones buenas que los otros grupos enumeran, una minoría G1, se mantiene en relacionar lo bueno con el deber “Cuando se hace lo que se tiene que hacer.	La discusión conduce a afirmar que SE DEBEN HACER ACCIONES BUENAS.	Predomina en los grupos la idea de asociar lo bueno con acciones buenas: “ Como ayudar a un anciano y hacerle caso a la mamá ” “ como ayudar a evitar un accidente. ”
<i>SI ALGO TE</i>	Los niños son		

<p><i>GUSTA ES POR ESO BUENO?</i></p>	<p>conscientes que les gustan cosas peligrosas, pero aun así les parecen divertidas</p>		
<p><i>SI AMUCHA GENTE LE GUSTA ES POR ESO BUENO?</i></p>	<p>Expresan su posición con ejemplos que argumentan sus respuestas, para decir que no todo lo que le gusta a mucha gente es bueno,” No porque puede ser un daño, un crimen”, Como matar animales, no es bueno. Refiriéndose a la fiesta taurina.</p>	<p>Inicialmente se evidencian dos posiciones irreconciliables, sin embargo es a través de los ejemplos que el grupo comprende las razones para afirmar que a la mayoría le puede gustar algo que haga daño. En este caso el grupo llegó a un consenso.</p>	<p>Con estos ejemplos ya hacen distinción entre acciones que en masa puede dañar a otros: No porque puede ser un daño , un crimen</p>
<p><i>SI PREFIERO LAS</i></p>	<p>La discusión de la pregunta anterior, les</p>	<p>Se evidencia el consenso en torno</p>	<p>Para que no se genere problema, Grupo 4, propone</p>

<p>MANZANAS QUE LAS NARANJAS SON MEJORES LAS MANZANAS?</p>	<p>dio claridad para reafirmar en esta pregunta, que es posible que les gusten cosas diferentes</p>	<p>a la diversidad de gustos, en este caso explicando a los otros grupos, la importancia de todas las frutas</p>	<p>Conocer antes de opinar, es decir darse la oportunidad de escuchar otros puntos de vista</p>
<p>SI DESEAS ALGO, DEBE SER POR ESO BUENO LO QUE DESEAS?</p>	<p>Mantienen la reflexión en el gusto por las cosas peligrosas, que en otra pregunta la asociaban con divertidas. Son conscientes de lo atractivo que puede ser atravesar la frontera, en donde ya empiezan a reconocer el límite. “se puede querer algo malo, así no se haga”. Pelear.</p>	<p>No hay consenso, aunque se debe desear algo bueno, los otros grupos advierten que también es posible desear cosas no tan buenas, así sea en la imaginación. En este sentido ya cobra importancia las reflexiones desde la subjetividad del ser humano.</p>	<p>Expresan ideas, con carácter de consejo, debería desearse lo que es bueno para todos “debería ser bueno para todos”</p>
<p>¿SI NO DESEAS</p>	<p>El análisis que hacen</p>		<p>Los ejemplos de las cosas</p>

<p><i>ALGO ES POR ESO MALO O SIN VALOR?</i></p>	<p>es asociar lo malo a lo peligroso. No se evidencia en los argumentos expuestos que se contemple la posibilidad de valorar algo incluso si no les gusta .Solo un grupo 3, vio esa posibilidad “Algo que quiero puede ser diferente”</p>		<p>peligrosas, divertidas que la sociedad no ve como buenas les permiten afirmar que algunas acciones tienen consecuencias,(pertener a las barras bravas, irse solo a lugares divertidos, pero peligrosos, ir a fiestas y consumir licor etc.). “Las cosas malas no valen la pena”, estas palabras encierran todo el imaginario de las cosas que saben los niño frente a las experiencias de los adultos,</p>
<p><i>¿ES POSIBLE QUE TE GUSTE UNA COSA MALA?</i></p>	<p>Casi no se comprendió el sentido de la pregunta, sin embargo, expresan preocupación cuando se sale de su control las cosas que</p>		

	<p>sucedan. “A veces quiero algo y sucede otra cosa, a veces sin que uno quiera, pasa una cosa mala”.</p> <p>Referencian en la discusión los conflicto de la casa</p>		
<p>¿PUEDE SER VALIOSO ALGO INCLUSO SI NADIE LO VALORA?</p>	<p>Queda en la reflexión la posición de un grupo que es capaz de valorar algo, que a pocos les interesa.</p> <p>Se reconocen importantes, protagonistas del ejercicio y de sus afirmaciones “Si , si yo lo quiero”</p>	<p>No hay consenso en las dos posiciones: para unos es claro, si nadie lo valora no tiene valor, pero para otros adquiere valor aunque solo a una persona le guste,</p>	
<p>¿PUEDE SER</p>	<p>Los argumentos en</p>	<p>Se muestran claros</p>	<p>Proponen acciones que</p>

<p>AGRADABLE UNA PERSONA QUE A NADIE AGRADA?</p>	<p>este nivel de la entrevista, han pasado por varias discusiones, incluso el sociodrama que estuvo cargado de esta reflexión,</p>	<p>y seguros al expresar que si es posible que nos agrade una persona que a nadie le agrada. Refieren ejemplos del aula y de las representaciones en el sociodrama</p>	<p>permitan comprender al otro. Tomándose un tiempo para conocerlo antes de juzgarlo, aceptar que se equivoque y acogerlo en el grupo. Lo que nos lleva a pensar en el poder transformador del ejercicio y de la discusión entre los niños.</p>
<p>A QUE TIPO DE COSAS DEBEMOS LLAMAR BUENAS DESEADAS O DESEABLES</p>	<p>En la discusión surgen tres tipos de análisis: -Desde la norma “ no pelear, respetar hacer caso a la profe” -Desde el respeto al otro y la convivencia “dejar en paz a los demás, respetar lo que otros hacen”</p>	<p>Se manifiesta respeto en las diferentes posiciones, se reconocen igualmente válidas</p>	<p>Llama la atención del grupo las afirmaciones sobre proyecto de vida, lo que serán cuando grandes, y se anticipan a pensarse de manera positiva y optimista con sueños y planes de realización.</p>

	-Desde la concepción de futuro, proyecto de vida. “Llegar a la Universidad es lo más bueno del mundo. “Trabajar en algo bueno”		
--	---	--	--

ETICOGRAMAS:

El origen de los eticogramas se recoge a partir de una propuesta de (García, 2012) que los define, como:

Todo proceso mental dibujado o construido, tanto de forma imaginativa-simbólica como física en varios tipos de formatos, que ayuda a la persona a tomar conciencia y fijar en la arquitectura de su pensamiento, los cimientos, principios y rutas de acción válidos para mejorar sus relaciones sociales y sus actitudes respecto de los dilemas y experiencias humanas relacionales necesitadas de una brújula y orientación ética”. (p.35).

Tomando como base la propuesta se buscó que en esta estrategia se visibilizaran una serie de perturbaciones éticas, de las que hablamos al comienzo, en las que fueran evidentes, situaciones que mostraran relaciones de causa, consecuencia y toma de decisiones. Los trabajos iniciales eran de tipo individual, donde los niños y niñas manifiestan las posturas, con respecto a lo que consideran que debe hacer el otro, luego que harían si fuesen ellos en esta situación y finalmente que piensan los demás y en que están de acuerdo o no. Los eticogramas parten de cómo se representan un problema, como

encuentran o sitúan las causas y cuáles son sus posibles decisiones, en nuestro caso nos permitieron evidenciar que en un primer momento no es posible desarrollar o evidenciar en los estudiantes que se asumen consecuencias por las decisiones, pero si se muestran emociones y deseos por encontrar soluciones a favor de los involucrados. Estas pueden estar referidas a que deben ser las que compartamos en mayoría, más no las que deseo que sean. Este ejercicio deliberativo pasa por el juicio y el temor en un primer momento se aproxima a debates morales que los adultos les han manifestado en algunas ocasiones. Los eticogramas que usamos en este caso, fueron construcciones ajustadas a la realidad, para ir direccionándolos , hacia una toma de decisiones más éticas en cuanto a asumir consecuencias de sus deliberaciones. Estos se organizaron en tres momentos o perturbaciones éticas:

1. El ser y el deber ser. El caso de Ricardo y la enfermedad.
2. Callar o denunciar. Carlos y el robo de los lápices.
3. Obediencia o deseo. Juan obedece o visita a un amigo enfermo.

Desde esta propuesta los eticogramas

Se diseñaron en torno a:

- Cuentos y narraciones breves.
- Dibujos y grafismos: construcción de mapas y procesos de pensamiento.
- Pequeñas narraciones para representar valores y situaciones éticas

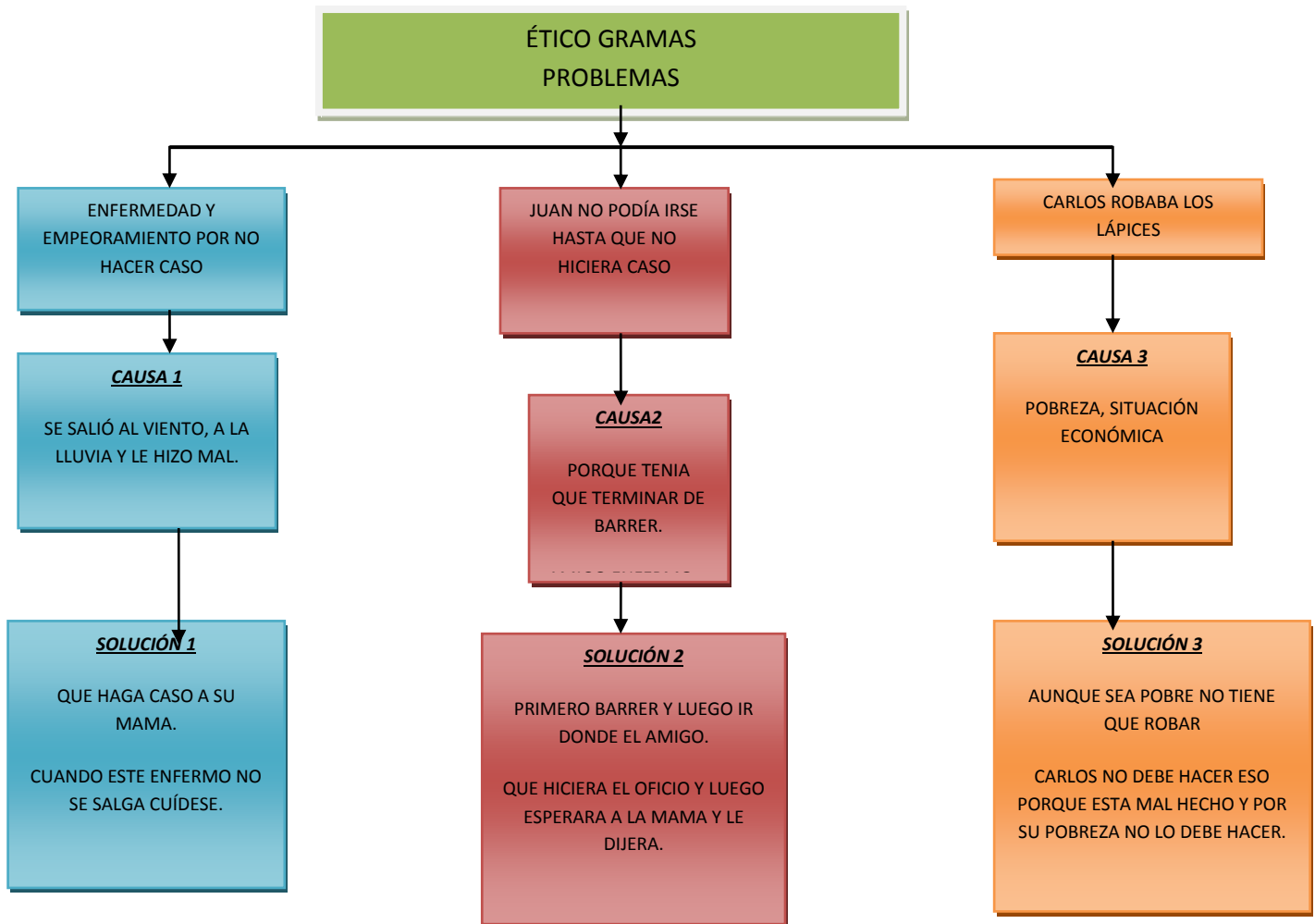
CONSOLIDADOS DE LOS ETICOGRAMAS

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DILEMAS		
	RICARDO: SER Y DEBER SER	CARLOS: CALLAR O DENUNCIAR	JUAN : OBEDIENCIA O DESEO
RAZONABILIDAD	<p>R.D.S. 1: “debería hacerle caso a su mamá a si no estaría tan enfermo, engañar a la mamá diciendo que la fiebre empeora por sí misma”</p> <p>ENGAÑO.</p> <p>R.D.S.2: “Como no estaba la mamá se salió a jugar”</p> <p>JUSTIFICACIÓN</p> <p>·</p> <p>“Ricardo no debería salirse”.</p> <p>OBEDIENCIA</p>	<p>“yo creo que aunque haya una mala situación entre mis padres no es bueno robar”</p> <p>REFLEXIÓN</p> <p>“creo que se debe hacer lo correcto y devolver los lápices y conseguir dinero vender limonada”</p> <p>ALTERNATIVA, DEBER SER.</p> <p>“Carlos estuvo en una situación muy complicada por eso él tuvo que robar”</p> <p>JUSTIFICACIÓN</p> <p>·</p>	<p>“Yo creo que debería quedarse barriendo, porque si no su mamá lo regaña y después ir a ver a su amigo”</p> <p>FORMAS O MANERAS PRACTICAS DE RESOLVER EL CONFLICTO.</p> <p>“La solución es que primero barrer y luego que fuera a visitar al amigo que está enfermo”</p> <p>PRIORIDADES, SOLUCIONES</p> <p>“Yo creo que preferiría barrer rápido para ver como esta mi amigo”</p> <p>SOLUCIONES, PROPOSITIVO, ALTERNATIVAS.</p>
POSIBILIDAD DE DELIBERACIÓN	<p>“me mentiste, mientes a tu propia madre”</p> <p>LA MENTIRA COMO FORMA DE REPROCHE, O CULPA.</p> <p>“La mamá le va a pegar”</p> <p>CAUSA EFECTO. CONSECUENCIA DEL ACTO.</p> <p>“lo regaña por salirse”</p> <p>CONSECUENCIA</p>	<p>“yo no sé si decir la verdad o no decir la verdad y creo que lo voy a pensar”.</p> <p>DILEMA ENTRE EL BIEN Y EL MAL. CONFLICTO</p> <p>“debería decir la verdad y decirle que no haga eso”</p> <p>INVITACIÓN A REFLEXIONAR.</p> <p>“oh Carlos se está robando los lápices y estaba muy angustiada y no sabía si decir la</p>	<p>“yo estaré al lado de mi amigo”</p> <p>POSTURA PERSONAL NO REFLEXIVA, TOMA DE DECISIONES SIN PENSAR EN CONSECUENCIAS.</p> <p>“yo creo que debería hacer primero el oficio”</p> <p>OPTAR POR UNA ALTERNATIVA.</p> <p>“Ayudarle a barrer y luego irse a donde su amigo”</p> <p>COLABORACIÓN, ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN DEL</p>

		<p>verdad al niño que Carlos le había robado los lápices”</p> <p>MIEDO, SILENCIO</p>	<p>DILEMA. “El debería hacer el oficio rápido y llamar a la mamá”</p> <p>INFORMAR DECIR LA VERDAD, BUSCA ALTERNATIVAS. “que ellos le ayuden a barrer un ratico y luego anden donde el amigo”</p> <p>PEDIR COLABORACIÓN. “El niño está pensando qué hacer si ir y no barrer o si barrer primero y luego ir a la casa de del amigo que está enfermo”</p> <p>SE DEMUESTRA EL DILEMA Y SE PLANTEA POSIBLES SOLUCIONES ANTE ESTE.</p>
<p>COMO DEBERÍA SER CON RESPECTO A LA REALIDAD</p>	<p>“discúlpame” me sentía mejor”</p> <p>ARGUMENTO. “No le valla a pegar al niño porque le duele”. TEMOR “mamita no lo vuelvo a hacer, perdona, te pido disculpas” “que no se digan mentiras”. ACCIÓN FRENTE A LA CULPA O RECONOCIMIENTO DE LA FALTA.</p>	<p>“creo que me hacen falta algunos lápices y voy a decirle a mis papas” (la niña borra la última parte)</p> <p>SILENCIO. “El debería decirle a la profesora la verdad” DEBER SER. “el niño está pensando y piense y piense en los lápices y el niño vio a Catalina que estaba muy nerviosa y el niño le pregunta. ¿Qué tienes por qué estás tan angustiada y</p>	<p>“yo te ayudaría a hacer el oficio y después a esperar a la mamá”</p> <p>AYUDA Y COLABORACIÓN PARA RESOLVER EL PROBLEMA O CONFLICTO. “la solución es que primero barrera y luego que fuera a visitar al amigo”</p> <p>PRIORIDADES “la solución es decirles a mis amigos que me ayuden a barrer y cuidar de mi amigo”</p> <p>PEDIR AYUDA, RECONOCIMIENTO DE NO PODER SOLO</p>

		ella le dijo que no... no es nada” ANGUSTIA ,MIEDO, SILENCIO.	“que el fuera a donde el amigo pero que hiciera primero el oficio que la mamá le hubiera dicho” RESPECTO POR LA AUTORIDAD Y TOMA DE DECISIONES.
--	--	--	--

Nota: La escritura de esta matriz fue realizada con las voces de los niños y niñas.



CONCLUSIONES.

13. En el trabajo de análisis, existen evidencias de indicadores que muestran que los niños y niñas si son capaces de dar y pedir buenas razones, hacer predicciones, formular y probar sus ideas, hacer generalizaciones y usar analogías para explicar lo que ven. Pero también dar contra ejemplos, usar criterios para explicar sus planteamientos, preguntar y hacerlo con la idea de que esto ayudara a entender a los demás. Algunos son capaces de ofrecer puntos de vista alternativos.

14. Otro de los objetivos de nuestro trabajo buscaba proponer o abordar situaciones problemicas que permitieran ser trabajadas desde la FPNN, encontramos que si la educación ha de preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad más cuestionadora, la educación debe ser más indagadora y ello supone convertir toda la clase en una comunidad deliberativa, que muestre que a partir de estas estrategias se puede ayudar a resolver problemas, aquellos que son de solución mediata y los que requieren de un trabajo más extenso y vinculando otras instancias y actores. Aquí estamos apuntando a la idea de que formar éticamente se parte de entender que los problemas son susceptibles de ser vistos desde diferentes posiciones aun las que no se comparten.

15. A partir de las estrategias que fueron implementadas y desarrolladas en el aula, fueron emergiendo actitudes y reflexiones que mostraron una **capacidad deliberativa** cada vez más elaborada, en los niños y niñas, es decir que pudieron ser capaces de analizar las situaciones, de tener en cuenta lo que piensan los demás pero también de ser creativos o incluso idear soluciones. Esto se puede evidenciar en

las matrices de análisis en cuanto a cuando algo puede ser posible por mí, pero también por los demás.

- 16.** La implementación de las estrategia en este caso de los **eticogramas** evidenciaron que si es posible favorecer la razonabilidad como base de un pensamiento ético, referida a reconocer que las decisiones logradas por la mayoría o por consenso no siempre resultan las mejores, los niños y niñas en una deliberación se dieron cuenta que esto genera más conflictos que afectan sus decisiones. En los casos acerca de si considerar que una persona es buena por ser popular, no siempre depende de mi juicio y mucho menos de lo que los adultos dicen.
- 17.** Los ejercicios y estrategias que se introdujeron en este trabajo de investigación, correspondieron a situaciones y eventos que partieron de establecer y generar una intencionalidad comunicativa, una que se favoreció en los grupos de trabajo es la de tener unas reglas sobre cuando intervenir en una discusión, y de expresar mi opinión aun cuando esta no fuere de aceptación general.
- 18.** Las preguntas intencionadas buscaron establecer que las competencias diversas que llevan a razonar, no son necesariamente pensar mejor, sino que se parte de una intuición sobre lo que se cree que es bueno, pero se hace un esfuerzo para considerar múltiples puntos de vista.
- 19.**
- 20.** Siguiendo la propuesta de FPNN, y desde esta experiencia creemos que no se puede seguir pensando lo educativo restringiéndolo a los salones de clase; pues este tipo de pensamiento ético necesita de una formación continua que aproveche cualquier

espacio significativo donde nos encontremos, cualquiera donde se discuta razonablemente, donde aprendamos de los otros, se indague sobre nuestro propio pensamiento y el de los demás y de allí surjan nuevas interpretaciones. Lo que evidencia otro de los objetivos propuestos en nuestro trabajo.

- 21.** Este trabajo nos permitió establecer que los contenidos para formar un pensamiento ético deben aparecer en forma transversal desde las diferentes áreas de estudio y por ende en las asignaturas, que no pueden estar libres del desarrollo de la capacidad deliberativa, como tampoco de la razonabilidad, pero entendidas como parte del desarrollo de conocimientos necesarios para aprender y entender la vida y los conocimientos que se pretenden que sean aprehendidos. Esta experiencia nos muestra que si es posible transformar nuestra realidad y aprovechar lo que el contexto nos aporta.
- 22.** En el desarrollo del trabajo se pudo evidenciar en los diálogos y escritos de nuestros niños y niñas, que se puede alcanzar con ellos y ellas la capacidad para convenir en el dialogo y la comunicación, sin imposiciones arbitrarias. Lo que responde a uno de las formulaciones de la RCC en el ciclo uno en cuanto al fortalecimiento de nuevas formas de ver el mundo y de referirse a lo que allí suceda con total libertad.
- 23.** Estrategias como los Éticogramas facilitan la capacidad para dudar, y sobre todo explorar las incertidumbres propias y las de los demás. Valorando que se puede no siempre tener la razón. Estas estrategias pueden ser formuladas en todos los ciclos

de formación, y que son tan versátiles que pueden cambiarse las intencionalidades que se introduzcan en ellas.

24. Un pensamiento ético en niños, niñas y jóvenes, supone alcanzar la capacidad de distanciarse de su propio discurso y no siempre ser auto referente, en el caso de nuestro grupo de investigación, solo algunos manifestaban, tener la razón y los demás solo lo aprobaban, pero con el desarrollo de los ético gramas y los socio dramas se cambió, por *“Uno sabe...”* por *“tenemos que”*.
25. Podemos decir que existe un “ocultamiento” de una realidad que se esconde y se invisibiliza, pero que emerge cuando se cuestiona o se pone en juego la norma o el deber ser, que regula lo que saben y sienten los estudiantes por encima de lo que se debería hacerse.
26. Consideramos que conversar con el otro y escuchar lo que piensa, permite percibirlo, no como alguien que amenaza la identidad, sino como un ser con quien se comparte tanto los problemas como las oportunidades, y al que se debe tratar como nos gustaría que fuésemos tratados. Por otra parte desde la mirada del docente permite comprender la manera como establecen relaciones, acuerdos, discusiones, como hacen reflexión sobre sus acción y como proponen alternativas de solución.
27. Los ejercicios metodológicos propuestos (Socio drama, el registro audiovisual y escrito, entrevistas y los ético gramas) aportan diversos elementos para iniciar una reflexión en donde se abordan tópicos de discusión y a la vez se establecen acuerdos de participación en donde prima el sentido del diálogo, estableciendo conexiones y puentes entre lo que no ha sido comprendido y lo que sí y evaluando los procesos de razonamiento e indagación llevados a cabo en la clase.

28. Las narrativas recogidas, muestran que la socialización y confrontación de ideas son posibles en un escenario de respeto y tolerancia, con niveles de escucha y participación, que fortalecen en los niños y niñas sus iniciativas de expresar, de contar, referir o cuestionar y de regresar a casa con una postura transformadora, consciente de la posibilidad de interactuar de otra manera.

29. Este trabajo con los niños y el ejercicio reflexivo para nosotros, nos permitió comprender los alcances de la educación, pues más allá de la repetición de contenidos y de procesos de memorización, es fundamental darle sentido a lo que se hace, a través de búsquedas colectivas de significados, razones, y emociones. Pero sobre todo abre la posibilidad para que dentro del trabajo diario se puedan introducir otras estrategias más creativas y dinámicas, para el trabajo de la ética que vayan más allá de simples ejercicios de reflexión que no vinculan lo que aprendemos con lo que somos y vivimos.

RECOMENDACIONES

1. Desde la perspectiva de formación de un pensamiento ético se deben orientar acciones encaminadas a incorporar las diferentes categorías de pensamiento en el desarrollo de todas las áreas curriculares. Es decir aportar al diseño y elaboración de un currículo que privilegie la participación deliberativa, el dialogo y la argumentación de los estudiantes.
2. A nivel Metodológico sería importante implementar con más frecuencia, las estrategias de: Sociodramas y Eticogramas en las diversas áreas de formación y lograr poner en consideración, las diversas formas de argumentar sobre las causas y consecuencia de nuestras acciones y comprender la manera como se asumen posiciones frente a dilemas y vivencias reales.
3. En cuanto a la implementación de los Ético gramas nos parece importante mencionar que estos podrían ayudar aún más si se usan posterior a las plenarias grupales para que allí mediante los gráficos muestren las conexiones entre sus opiniones, las que consideran que sus compañeros presentaron como novedosas y en las que concordaron y en las que no coincidieron. Al respecto sugerimos que se usen de manera continua pero que cada vez se presenten más niveles de complejidad tanto en las instrucciones como en el trabajo final
4. Para la RCC (Reorganización Curricular por Ciclos) y en particular para el ciclo Uno, esta propuesta de intervención presenta herramientas de análisis y de abordaje para lograr transformaciones pedagógicas en la formación del pensamiento ético y filosófico. Esta reorganización curricular por ciclos implicó rediseñar en los colegios distritales los proyectos institucionales y demandó la articulación entre los enfoques de desarrollo humano, en lo pertinente a los campos de formación, de pensamiento y las acciones en la

cotidianidad. Se sugiere para futuras investigaciones validar la metodología de esta propuesta de intervención, en otros Ciclos de la institución.

4. Sería importante recuperar los espacios de discusión pedagógica en la escuela, para fortalecer en los maestros el compromiso con la formación de personas críticas, capaces de realizar diálogos constructivos, de realizar intercambios e interacciones en la práctica cotidiana, esto con el fin de que tanto estudiantes como maestros seamos capaces de confrontar puntos de vista, respetando las miradas diferentes de los otros y reconociendo que existen otras emociones, otras formas de leer el mundo, que resultan igualmente válidas y que conducen a entender maneras alternativas de construir una sociedad justa.

5. Consideramos relevante mencionar la importancia que tiene para este tipo de trabajos, el ampliar la discusión que esbozamos de Carol Gilligan sobre algunas teorías del desarrollo moral y ético basado en los modelos androcéntricos, lo que se ha llamado *desarrollo moral y ético diferenciado entre hombres y mujeres*, en cuanto se considera en algunas investigaciones que en un alto porcentaje, las mujeres tienden a coincidir o a solidarizarse con los postulados de una ética del cuidado y la responsabilidad; mientras que los hombres se sitúan más sobre la ética de la justicia. Que esta aparente diferencia lo que muestra es que ambos (hombres y mujeres) desarrollan un alto nivel de desarrollo moral y ético que es bien complejo y no que una ética estaría por encima de la otra. En esta línea estarían los trabajos de Marcela Lagarde y Pierre Bourdieu.

7. La vida de las personas depende de los “estados de opinión” y de las “decisiones” públicas, o colectivas que tomamos ¿Pero qué ocurre cuando actuamos sin pensar, sin valorar, sin reflexionar o sin prever las consecuencias? ¿Qué puede pasar cuando se eligen opciones al resolver un problema? En este sentido el trabajo deja planteadas estas

preguntas que podrían seguirse desarrollando así como: ¿Qué puede aportar la educación y el pensamiento ético para evitar las decisiones equivocadas y orientarlas para tener mejores hábitos mentales y disposiciones hacia el compromiso cívico, la responsabilidad social y el bien común?

8. Finalmente es importante mencionar que, si bien el desarrollo del pensamiento ético para nuestro trabajo surgió por una crítica a la forma como se integran las diferentes áreas del conocimiento, en especial la Ética y la Filosofía, no significa que otras áreas no puedan incorporarla. Ya que las tres habilidades de pensamiento que desde el PFPNN desarrolla un pensamiento integral crítico y reflexivo desde las tres dimensiones, físico, psicológico y social. Esta mirada de intervención puede ser aplicada en cualquier área del conocimiento y disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

Cortina, A. (1986). *Para qué sirve la ética*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cortina, A (1999). *Ética mínima*. Buenos Aires: Technos Editorial.

Delgado, J; Gutiérrez, G. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis. S. A.

Erramuspe, P. (2012). *Propuesta para la enseñanza en el área de formación ética y ciudadana: Valores derechos y participación*. Buenos Aires: Ministerio de educación de la nación.

García, R, (2012) *Ética Social para Niñas y Niños Dilemas, Principios y Comportamientos*. Madrid: Homo Prosocius.

Gracia, D.(2004). *La enseñanza de la bioética*. En: Cuarta Reunión del Comité Asesor en Bioética, OMS.

Grepí, A. (2006). *Concepciones de la democracia en el pensamiento político contemporáneo*. Madrid: Trotta.

Giligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México: Fondo de Cultura Económica.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, P. F. (1977). *Educación libertadora*. México: Editorial Grao.

Habermas, J. (1983). *Acción Comunicativa*. Madrid:Taurus.

Kohan, W.(1.997), *¿Qué es Filosofía para niños?*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

Lipman, M. (1991).*Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones Torre.

Lipman, M.(2004). *Decidiendo que hacemos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2010). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.

Mariño, G. (1982). *Sistematización de experiencias*. RevistaAportes. Dimensión Educativa, 5 33-36.

Miranda, A; Lipman, M.(2010)*La Función de la Filosofía en la Educación de la persona razonable*. Madrid: De la Torre.

Maturana, H.(1992). *El sentido de lo humano*.Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. S.A.

Ortega, Piedad. (1998).*Cultura Escolar: formas de ser y hacer de la escuela, sus rutinas y valores*. UPN.

Ortega, P. (1994). *La cultura escolar, un enfoque de la convivencia escolar*. Medellín: Convivencia, enfoques y experiencias..

Ortega, P. (2002).*La filigrana en la construcción de la norma escolar. En ¿Qué tipos de relaciones constituyen la cultura escolar?* Tercer encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de maestros que hacen investigación en la escuela. Editorial Magisterio

Pineda, D; Kohan, W. (1992).*Pensamiento acción y sensibilidad. La mirada de Filosofía para niños*, Bogotá: Beta.

Rodríguez, G.; Gil, J; García., E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*.

Málaga: Aljibe.

Sátiro, A; Puig, I.(2010).*Proyecto Noria*. Brasilia: Editorial Octaedro.

Sátiro, Á. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. Brasilia: Grao.

Torres, Alfonso. (1998). *Enfoques Cualitativos y Participativos en Investigación Social*.

UNAD. Bogotá P 46-49.

CIBER REFERENCIAS

Secretaría de Educación de Bogotá. Reorganización Curricular por ciclos. Recuperado en http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Ed.