



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

**¿FILOSOFÍA CON NIÑAS Y NIÑOS?: UN PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE
LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE LA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI**

KAREN MILENA LOZANO

SERGIO LEANDRO GARCÍA PARRA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C**

2018

**¿FILOSOFÍA CON NIÑAS Y NIÑOS?: UN PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE LA
DIMENSIÓN ÉTICA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA
NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
PROYECTO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO**

KAREN MILENA LOZANO

2013132018

SERGIO LEANDRO GARCÍA PARRA

2012258022

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN FILOSOFÍA
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
INFANTIL**

TUTOR

GABRIEL BENAVIDES RINCÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realizando la Pedagogía	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	¿Filosofía con niñas y niños?: Un proyecto para el desarrollo de la dimensión ética de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
Autor(es)	García Parra, Sergio Leandro; Lozano, Karen Milena
Director	Benavides Rincón, Gabriel
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, p.1-p.87
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	DIMENSIÓN ÉTICA; FILOSOFÍA CON NIÑAS Y NIÑOS; FCN; COMUNIDAD DE INDAGACIÓN; PREGUNTAS; CUESTIONAMIENTOS

2. Descripción
Esta investigación tuvo como objetivo general comprender los efectos de implementar una propuesta pedagógica encaminada a desarrollar la dimensión ética (entendiendo esta como una triada entre pensamientos, acciones y sentimientos) en niñas y niños de tercer grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori; esto, bajo los presupuestos del programa de filosofía para niños desarrollado por Mathew Lipman y Ann M. Sharp. Así mismo, estos presupuestos fueron reinterpretados y adaptados al contexto de la institución, en razón de las necesidades y características de la comunidad educativa. Se inició desde una caracterización ética de los estudiantes por medio de un dilema moral autoría de los maestros en investigadores, titulado “el caso de Tomy”, de allí toda la selección de contenidos, diseño de estrategias (propuesta) y material de estudio adjunto a una metodología desde investigación acción educativa.

3. Fuentes
Accorinti, S. (2014). Filosofía para Niños: Introducción a la teoría y la práctica. 1a Ed. Manantial. Buenos Aires. Berkowitz, M. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. Revista Iberoamericana de educación. No. 08 1995. 73-101. Barcelona. Bunge, M. (2005). Diccionario de filosofía. 2a Ed. Siglo XXI editores. México D.F. Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. Educere, 5 (15), 335-344. Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. Anales de Psicología, 30 (3), 1044-1060. Colmenares E., A., & Piñero M., M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14 (27), 96-114.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolución en la educación</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

- Carvajal, G. (2014). "Prioridad Pervertir a los niños". Tiresias internacional S.A. Bogotá.
- Cortina, A. (1999). El mundo de los valores: Ética mínima y educación. Editorial el Búho. Bogotá.
- Cortina, A. (2000). Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica. Tecnos. España.
- Cortina, A. [Suly Castrom]. (2014,04,23). ¿qué es y para qué sirve la ética? [archivo de video].
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec>
- Durkheim, E. (1975). Educación y sociología. Ediciones Península.
- García, S. (2017). Informe de resultados 2017-2.
- Guber, R. (2011). La etnografía: Método, campo y reflexividad. 1a Ed. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Guerrero, P. (2018). Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>
- Kohan, W. (2004). Infancia. Entre Educación y Filosofía. Laertes.
- Kohan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación. 1a Ed. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. GRAÓ: España.
- Lozano, K; García, S. (2018) Informe de resultados 2018-1 e Informe de proceso FcN.
- Lipman. M; Sharp, A., M.; Oscanyan, F. (1992) La Filosofía en el Aula: Ediciones la torre. Madrid.
- Lipman. M; Sharp, A., M. (1996) Manual del profesor para acompañar a LISA. Trad. Félix Moriyón. Ediciones De LA Torre. Madrid.
- Lipman. M. (1999) Lisa. Colección: Textos de Filosofía para Niños. Ediciones Manantial SRL. Buenos Aires.
- Lipman, M. (2003). Thinking in Education. Second Edition. Cambridge University Press. New York.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI, 123-146.
- Pineda, D. (2004) Filosofía para niños, el ABC. Editorial Beta. Bogotá.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, (7), 45-55.
- Revista electrónica ComputerWorld, (abril 26, 2017) Recuperado de:
<https://computerworld.co/los-ninos-pasan-mas-de-dos-horas-conectados-internet/>
- Revista electrónica educaweb, (junio 26, 2018) Recuperado de:
<https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/26/trabajar-igualdad-genero-infancia-previene-discriminacion-acoso-18507/>
- Sierra, M. La comprensión del currículo de preescolar vista a través del trabajo de aula. En revista Educación y Cultura. FECODE. N° 36 – 37 y revista Pedagogía y Saberes. U. P. N. Número 5. Bogotá. 1.994
- Santiago, G. (2006). Filosofía, niños y escuela: trabajar por un encuentro intenso. 1ª ed. Paidós. Buenos aires.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Escuela de Pedagogía	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona.

4. Contenidos

La presente investigación está dividida en cuatro partes, cada una de estas se enmarca en una pregunta que permitió el desarrollo de la misma, las preguntas son: ¿Qué inquietudes y motivaciones nos llevaron a plantear este ejercicio investigativo?, ¿Cuáles son los sustentos teóricos de este ejercicio investigativo?, ¿De qué manera diseñar e implementar las apuestas didácticas con las niñas y niños? Y ¿Ahora qué, podemos decir algo de lo leído, dialogado, observado y realizado?

En ese sentido, surgió de la necesidad de conectar la filosofía y la pedagogía para converger en el desarrollo de la dimensión ética de niñas y niños. Así mismo generar una actitud ética en niñas y niños en la que eventualmente sus sentimientos, pensamientos y acciones estén intencionalmente más articulados entre sí, en la medida que estos se orienten al cuestionamiento y la reflexión; las estructuras y contenidos morales son imperativos conforme se lleva a cabo un trabajo con algunas de las estrategias con FcN.

5. Metodología

La metodología de la investigación desde un enfoque cualitativo es Investigación-Acción educativa. Bajo la premisa que un maestro es un investigador de su práctica educativa y por lo tanto es necesario que sus saberes pedagógicos sean plasmados y reconocidos en la educación, esta investigación se caracteriza principalmente por la interpretación del fenómeno social de la educación, la flexibilidad y la práctica real in situ. Esto significa que la investigación está nutrida por las experiencias del proyecto pedagógico fundamentado en FcN, así la información para la investigación puede ser interpretada en el ámbito de las ciencias humanas, y la comprensión de las acciones humanas se da en su contexto histórico y social pues fuera de este pierden su significado. Por consiguiente, se reconoce a las personas (en este caso maestras consejeras década curso y sus estudiantes) como actores en la investigación.

La propuesta pedagógica denominada razonando, valorando y actuando tuvo tres fases 1. Exploración dimensión ética, 2. Clarificación de los contenidos/conceptos éticos y 3. Socialización de la experiencia. En cada una de ellas se trabajó en torno a unas comunidades de indagación, de acuerdo a preguntas planteadas por los maestros investigadores y los estudiantes.

El análisis se dividió en cuatro momentos, primero, fase de acercamiento; segundo, fase de intervención; tercero, fase de cierre, finalmente se cierra el análisis con el desarrollo de la categoría emergente. Los datos se analizaron e interpretaron en virtud del marco teórico y metodológico de esta investigación; teniendo en cuenta los registros de observación, informes de resultado de cada fase y todos los productos de los estudiantes.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando lo posible</i>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4		

6. Conclusiones
De acuerdo al proceso investigativo realizado, a continuación, se presentan las conclusiones teniendo en cuenta la pregunta que dio lugar a este trabajo de grado, a saber, ¿Cuáles son los efectos de la Filosofía con Niños en el desarrollo de la dimensión ética en los grupos de 3° grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori? En ese sentido, se desarrolla en tres momentos: primero, unas conclusiones en las que se muestra que las dinámicas de FcN tienen un eco en la dimensión ética de estudiantes en educación básica; segundo, una reflexión hecha desde la mirada de una maestra de la enseñanza de la filosofía; tercero, la reflexión desde la mirada de un maestro de educación infantil. Antes que nada, nos permitimos afirmar que, hay efectos en el desarrollo de la dimensión ética de niñas y niños de tercer grado, esto gracias a que se identificaron algunos de los pensamientos, sentimientos y acciones de niñas y niños que se fueron manifestando a partir de la implementación de algunas de las estrategias de FcN, por supuesto, adaptándolas al contexto y las necesidades de los estudiantes.

Elaborado por:	García Parra, Sergio Leandro; Lozano, Karen Milena
Revisado por:	Benavides Rincon, Gabriel

Fecha de elaboración del Resumen:	29	11	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. Primera Parte: ¿Qué inquietudes y motivaciones nos llevaron a plantear este ejercicio investigativo?	9
1.1. ¿Convergencias y divergencias entre los maestros de la licenciatura de Educación Infantil y Filosofía?	9
1.2. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	10
1.3. Planteamiento Del Problema	14
1.4. Justificación	17
1.5. Objetivos.....	21
1.5.1. General.....	21
1.5.2. Objetivos específicos.	21
2. Segunda Parte: ¿Cuáles son los sustentos teóricos de este ejercicio investigativo?	22
2.1. Marco Metodológico	22
2.1.1. Metodología de investigación.	22
2.1.2. Diseño metodológico.....	24
2.1.3. Proyecto de aula.	27
2.1.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	28
2.1.5. Observación Participante.....	29
2.1.6. Diarios de campo.....	30
2.1.7. Informes analíticos.	31
2.1.8. Proceso de recolección y sistematización de datos.	32
2.1.9. Análisis de contenidos.....	33
2.2. Marco Teórico	35
2.2.1. ¿Los niños y niñas filosofan?	35
2.2.2. ¿Qué es lo propio de filosofía con niños?	39
2.2.3. ¿Cómo entender la dimensión ética?.....	42
2.2.4. ¿El niño como persona ética?.....	47
3. Tercera Parte: ¿De qué manera diseñar e implementar las apuestas didácticas con las niñas y niños?.....	50
3.1. Propuesta Pedagógica: Razonando, Valorando Y Actuando.....	50
3.2. Justificación	50
3.3. Objetivos.....	52
3.3.1. General	52

3.3.2. Específicos	52
3.4. Descripción:.....	53
4. Cuarta Parte: ¿Ahora qué, podemos decir algo de lo leído, dialogado, observado y realizado?	58
4.1. Análisis e interpretación de resultados	58
4.1.1. Fase de Acercamiento.	58
4.1.2. Fase de Intervención.....	65
4.1.3. Fase de Cierre.....	75
4.1.4. Categoría emergente: género.....	78
4.2. Conclusiones.....	82
4.2.1. ¿Desde la mirada de una maestra en filosofía que se concluye?	85
4.2.2. ¿Desde la mirada de un maestro en educación infantil que se concluye?	86
4.2.3. ¿Qué concluimos como maestros investigadores?.....	88
4.3. Bibliografía.....	90
4.4. Anexos	92

1. Primera Parte

La contextualización es una forma de exponer un marco de trabajo del cual hacen parte unos lugares, unos sujetos y unos sentidos, en otras palabras, son las orientaciones de las que se desprenden y dependen el ejercicio investigativo. Pues bien, en un primer momento se presentan algunos elementos que favorecieron la convergencia de intereses de los maestros en formación de las licenciaturas en Educación Infantil y Filosofía. En segundo lugar, se enunciarán las características institucionales de La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori¹, aspectos como: los fundamentos propios de la institución: lema, misión, visión y el perfil de los normalistas, pues esto permite hacerse una idea de las lógicas a las que le apunta la institución, principalmente en materia de la formación de individuos «para la convivencia ética y ecológicamente responsables, comprometidos con los derechos y las capacidades humanas». Finalmente, ¿Quiénes son las niñas y niños que hicieron parte del ejercicio investigativo?

1.1.¿Convergencias y divergencias entre los maestros de la licenciatura de Educación Infantil y Filosofía?

Para empezar ambos maestros en formación a lo largo de sus carreras y gracias al acercamiento a varios textos y autores se interesaron en la ética a tal punto que este concepto incidió de forma directa en la decisión de escoger un tema para investigar, así mismo, interpeló a cada uno de los maestros en formación llevándolos a considerar la importancia de las clases de ética para identificar y enriquecer las experiencias de aprendizaje de las infancias.

Los maestros al ser de licenciaturas distintas en las que estructuralmente las lógicas en el quehacer, las concepciones y conceptualizaciones divergen, se presentó la primera dificultad; esta se dio al intentar unir la filosofía, ética e infancias teniendo presente ese interés de los maestros en formación, la dificultad consistía en mediar entre el imaginario de infancia por parte del rigor filosófico y la poca incidencia de la filosofía para llevar a cabo un ejercicio investigativo entorno a lo ético con las infancias.

¹ Sede A ubicada en el Barrio Restrepo

Ahora bien, cada maestro de forma independiente tuvo impases, por ejemplo, en un primer momento el maestro en formación de Educación Infantil percibió como algunas compañeras y maestras no estaban de acuerdo con la combinación de filosofía e infancia, dado su enfoque a la moral de niñas y niños, llevando a que el maestro tuviese que trabajar solo. Por otro lado, en la licenciatura en filosofía, la maestra en formación, tuvo que defender la idea de la unión entre infancia y filosofía, pues algunos piensan que esta es irrelevante e incluso insensato pretender que las infancias reflexionen filosóficamente sobre la moral, ya que puede percibirse como adoctrinamiento.

Pese a lo anterior, no fue impedimento para el interés y la necesidad de querer llevar a cabo estrategias que permitieran y posibilitaran a niñas y niños acercarse al mundo de la filosofía. Por lo que, ambos maestros en formación convergieron gracias a varios factores. 1. Los intereses producto de su rol como maestros en la práctica pedagógica; 2. Los saberes que se pudieron compartir, como por ejemplo las herramientas que el maestro en formación² en términos metodológicos, prácticos y conceptuales sobre las infancias le brindó a la maestra en formación, mientras que ella pudo ayudarlo a precisar sobre aspectos teóricos de filosofía para niños y ética, gracias al bagaje de conocimientos propios su licenciatura, pues ambos desconocían muchos aspectos que el otro conocía bien sirviendo de complemento; 3. Se abrió la oportunidad de romper los imaginarios de los vínculos entre filosofía e infancia, empezando por la gestión del tutor³, ya que él estando en ambas licenciaturas por su trabajo posibilitó un diálogo entre las mismas (estudiantes, profesores, saberes); 4. Del mismo modo, el diálogo entre las coordinaciones de ese momento que por supuesto se dio con ayuda del tutor siendo una causal; 5. Finalmente, el encuentro en los sitios de práctica, dejando como resultado una gestión coordinada que gestó un proyecto pedagógico.

1.2. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

El lema de la Escuela es: "Formando maestros y maestras para la infancia". La ENSDMM es una institución educativa fundada en 1951, regida por la Constitución Política Nacional de 1991,

² Se hablará de maestro en formación de forma singular y masculina haciendo referencia a Sergio Leandro García Parra estudiante de la licenciatura en Educación Infantil. Así mismo, al usar el pronombre femenino, se estará hablando de la maestra en formación Karen Lozano de la licenciatura en Filosofía.

³ Profesor Gabriel Benavides Rincón

la Ley 115 de 1994 y demás decretos reglamentarios. Es la única institución educativa del sector oficial en Bogotá, acreditada por el Ministerio de Educación Nacional para formar docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria según Decreto 3012 de 1997. Ofrece los niveles de preescolar, básica y secundaria, el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y el programa de formación complementaria con una duración de cuatro semestres académicos para otorgar el título de Normalistas Superiores.

Misión: "La ENSDMM, desde su enfoque pedagógico, está comprometida con la formación integral de maestros con pensamiento crítico investigativo, capaces de actuar y transformar responsable y creativamente sobre el entorno con calidad y pertinencia".

Visión: La ENSDMM es una institución educativa líder en la construcción del "ser maestro" que a través de la problematización de la enseñanza promueve el desarrollo de comunidades académicas.

Perfil: La Escuela está comprometida con la formación integral de maestras y maestros con pensamiento crítico, investigativo, capaces de actuar y transformar responsable y creativamente su contexto educativo con calidad y pertinencia. Nuestros Bachilleres y Normalistas son personas formadas para la convivencia ética y ecológicamente responsables, comprometidos con los derechos y las capacidades humanas.

En ese sentido, la escuela en términos de sus dinámicas, principalmente del perfil de quienes se están formando, brinda la posibilidad de adherir e integrar otras formas de trabajo en las que se procure un individuo ético, preparado para actuar en virtud de una mejor sociedad y que este sea consciente de su rol en la misma.

- *Contexto grupal*

Los tres grupos de Tercer grado constan cada uno de 35 estudiantes, distribuidos de forma homogénea, es decir, procurando mantener en cada aula la mitad de niñas y la otra de niños 17-18

o 18-17 según sea el caso. Además, los grupos están a cargo de una maestra consejera⁴, quien tiene la función de acompañar la mayor parte del tiempo en la escuela, estando atenta a las necesidades de un grupo en particular; así se encargan de trabajar las asignaturas según los acuerdos dentro de los planes de estudio y los comités académicos.

La jornada que deben cumplir los estudiantes va desde las 6:30 de la mañana hasta las 11:45 am, con media hora de descanso en donde se da aviso por medio de un timbre, cada clase es de una hora, pero en realidad no se abarca todo este tiempo, se toman 45 minutos por asignatura. Las edades de niñas y niños oscilan entre los 8 y 9 años de edad, estando según las maestras consejeras en un momento oportuno para que se encuentren en dicho curso.

Por otra parte, según el reporte de las maestras consejeras, los estudiantes provienen de diferentes núcleos familiares (nuclear, mononuclear, familia extensa), siendo una característica general, lo mismo con las condiciones económicas, pues los estudiantes al residir en diferentes barrios de la localidad Antonio Nariño cada niña y niño vive una realidad diferente influyendo los aspectos económicos, culturales, emocionales y éticos, de hecho se puede ver la diversidad de labores de los acudientes, tales como: ama de casa, comerciante, trabajador independiente, empleado de una empresa e inclusive algunos se desempeñan laboralmente como docentes, siendo notorio el bagaje cultural y diversidad social.

- *¿Quiénes son las niñas y los niños?*

Dentro de los aspectos más particulares a mencionar, solo se vio una estudiante afrodescendiente, así como un solo estudiante con una necesidad especial, dado que se encontraba próximo a diagnosticar con esquizofrenia, de igual forma había estudiantes, la mayor parte niños que estaban bajo seguimiento académico y convivencial, dado que eran considerados los estudiantes “problema”. Se podía encontrar a tres estudiantes con currículo alterno dadas las capacidades que comprendían para el año escolar en curso (con dificultades en diferentes áreas del conocimiento, esto en comparación con el resto de sus compañeros). Finalmente, había un estudiante que venía con un seguimiento de las educadoras especiales ya que se pensaba lo requería por su comportamiento.

⁴ Se le denomina en la ENSDMM de este modo a las maestras titulares.

Una vez presentado el contexto, en el cual se llevó a cabo el ejercicio investigativo, es imperativo responder a las necesidades y problemáticas que brinda dicho escenario en torno a lo ético de niñas y niños. Cada una de las personas que hicieron parte de la investigación tuvieron elementos que enriquecieron la gama de posibilidades frente al trabajo, así se da lugar al planteamiento del problema.

1.3.Planteamiento Del Problema

El problema práctico del cual surge el presente ejercicio investigativo se enmarca en la siguiente pregunta *¿Cuáles son los efectos de la Filosofía con Niños⁵ en el desarrollo de la dimensión ética en los grupos de 3º grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?*, esta surge de cuatro ejes de problematización con respecto de lo ético y filosófico en la infancia que ayudaron a desarrollarla. Los cuestionamientos ayudan a entender aspectos como, por ejemplo, la manera en que se concibe la ética en la educación infantil en relación con su enseñanza por medio de la *Filosofía con Niños*, siendo pertinente para el presente ejercicio investigativo y de allí encontrar el potencial para llevar a cabo una propuesta pedagógica. Ahora bien, estos son los cuatro ejes de problematización: 1. *¿Los niños y niñas filosofan?* 2. *¿Qué es lo propio de filosofía con niños?* 3. *¿Cómo entender la dimensión ética?* y 4. *¿El niño como persona ética?* los cuales se abordarán a más adelante respectivamente.

El asunto de pensar que la enseñanza de la filosofía vaya de la mano con la educación infantil no es fácil de contemplar porque curricularmente hay asignaturas y contenidos que se consideran más apropiados o tal vez más necesarios para su edad, dado su desarrollo como persona; esto implica que los maestros de las infancias deben centrarse en desarrollar capacidades o habilidades básicas relacionadas con los procesos psicológicos superiores (imaginación, creatividad, memoria y demás) lo mismo que su motricidad y las emociones⁶.

Entendiendo lo anterior, en el quehacer pedagógico de algunos maestros, no tiene cabida y no es prioritario la idea de introducir a niñas y niños en un conocimiento como el que hay o posibilita la filosofía, a saber, todos aquellos planteamientos y problemas acerca de la existencia, la estética,

⁵ Se hablará de *Filosofía con Niños* bajo el siguiente argumento: «En verdad, se trata de un “filosofar con niños” en tanto se los hace copartícipes de una práctica basada en el cuestionamiento y la investigación filosóficos. Es importante trazar aquí algunas distinciones. Lipman ha creado un dispositivo particular de textos, programas e instituciones para tal propósito. Existen razones políticas, filosóficas y metodológicas para poner en cuestión esta tentativa. Filosofía para niños ya no puede restringirse a los métodos y materiales de Lipman, tampoco a la idea de que deba ser un programa, y mucho menos a ciertos valores que afirma esa tentativa. Precisa pensar sus supuestos e implicaciones, revisar sus compromisos y apuestas. Pero nos importa afirmar que, más acá o más allá del dispositivo particular de textos y métodos que Lipman propone para ella, esta práctica de la filosofía con niños está dando lugar a filosofías críticas de la infancia y será probablemente el vehículo para el surgimiento de filosofías de los niños (Kohan-Waksmann, 2000, p. 21).» En Pineda, 2004, pág. 108.

⁶ Se hace la aclaración que dicha división es producto de las prácticas de algunos maestros, en las cuales no se concibe a la ética como algo intrínseco a las emociones por lo que no se trabaja de esa forma, aspecto que en la presente investigación es relevante.

la política y por supuesto la ética, ya que, también se considera que la misma ha de estar dentro de las asignaturas de los niveles escolares de la media y vocacional; es decir, se distancia a la infancia de dichos conocimientos, principalmente por el paradigma⁷ en la educación moderna en el cual se afirma que existe un inicio primitivo y confuso del pensamiento que, por analogía son los niveles escolares iniciales y sus contenidos.

Por lo tanto, la cúspide es un pensamiento más complejo y analítico, característico en los contenidos y desempeños de los grados finales, por ello están organizados de dicho modo los currículos; siempre de una escala inferior a una escala superior pues se ve a niñas y niños, como personas que van de lo inferior a lo superior y los conocimientos por lo tanto deberán estar también organizados en esa lógica. Respecto a lo anterior Lipman dice lo siguiente:

Generalmente, cuando una asignatura aparece solo en el nivel superior de la enseñanza, es porque se la considera inadecuada para los niños o accesoria en su educación (...) A otros, la filosofía les parecía demasiado difícil para los niños, demasiado frívola o árida; otros pensaban, incluso, que era demasiado peligrosa. (1992, p.31)

Según los fundamentos de Filosofía para Niños proyecto desarrollado inicialmente por Matthew Lipman y Ann Sharp, en uno de los lugares donde mejor es recibida la filosofía es en la educación infantil «un campo de oportunidades perdidas» porque ambos, tanto maestro como estudiante están abiertos a un cúmulo de posibilidades (conocimientos) y experiencias en el aula, que avivan la actitud filosófica. Lo mismo afirma Diego Pineda del siguiente modo:

(...) Si los niños pueden filosofar es, sobre todo, porque necesitan hacerlo, porque su experiencia del mundo está llena de misterios e interrogantes y porque, si se ponen las condiciones adecuadas para ello, podemos esperar que las preguntas que se planteen y las respuestas que ensayen sean suficientemente complejas y autocríticas como para que nos atrevamos a llamarlas “filosóficas”. (2004, p. 34 – 35)

Niñas y niños están dispuestos y necesitan filosofar, sobre todo cuestionar, es claro que entre eso que cuestionan están sus actos y la valoración de los mismos, o sea, considerando todas las

⁷ Este paradigma lo mencionan Lipman y Sharp en el texto *Filosofía en el aula* (1994) en sus primeros capítulos.

alternativas, implicaciones y además el por qué. Es importante aprovechar esta oportunidad para que niñas y niños desde edades tempranas entiendan y experimenten que el pensamiento es la esencia de los actos y estos los que definen al ser humano. La manera en que se actúa en el mundo es la expresión máxima de la voluntad humana y en efecto de lo que se piensa, por lo tanto, es necesario que ambos, tanto los pensamientos como los actos sean uno solo y de este modo lograr que las personas piensen por sí mismas, siendo capaces de ser razonables, cuidadosas, críticas y solidarias.

Dentro del quehacer pedagógico y en efecto al compartir con las niñas y niños en el aula diversos conocimientos y experiencias, se logra dar cuenta de las oportunidades que se han perdido al trabajar siempre de la mano del mismo paradigma de repetición de conocimientos y aprendizaje mecánico. Se subvaloran las capacidades de los estudiantes, por lo que se suele ignorar el bagaje de conocimientos que les acompaña y que se sabe bien que, no necesariamente se le debe a la escuela, sino a la socialización propia de su contexto.

En las instituciones educativas en donde permanece esa mirada tradicional de la educación a través de sus prácticas (bien sea en el currículo oficial o en el oculto), al trabajar la ética no se presenta como una dimensión en la que estén integrados pensamientos, sentimientos y acciones. De manera que no se lleva a los estudiantes a problematizar, cuestionar y darle sentido a lo que los constituye como personas éticas, pues solo se espera una conducta automática teniendo como analogía “estímulo y respuesta”, con algunas presunciones de trabajo de la conducta en términos de educación cívica y ciudadana como: “no botar la basura en lugares inadecuados”, “ser solidario”, “no pegarle al otro (compañero)”, “respetar a los mayores”, en fin, un sin número de afirmaciones cuyo propósito es seguirlas, pero sin llegar a trascenderlas y darles sentido, en otras palabras, desconociendo la conducta propia o de los demás, fuera de las razones implícitas de dicha acción y el contexto que pudiese tener.

Así mismo, aparecen aspectos propios de lo cotidiano entre niñas y niños, como lo es la convivencia en el aula, la interacción entre pares, sus diferencias y convergencias, los problemas propios de su contexto, saberes previos y principios, que da lugar a que los estudiantes desarrollen su juicio moral y su actitud filosófica.

1.4. Justificación

A continuación, se presentan algunos de los motivos centrales que hacen pertinente y relevante el ejercicio investigativo, en relación con la promoción de la dimensión ética de niñas y niños a partir de sus posibilidades de cuestionamiento y argumentación al respecto.

En primer lugar, se considera importante referirse al sentido y propósito de la formación filosófica en la educación básica la cual se fundamenta en el ideal de un ser humano que en el ámbito social desarrolle unas habilidades que van más allá de la repetición de la información, como lo son la reflexión y la crítica; y por supuesto personas con participación política, con un carácter ético y moral bien definidos. Durkheim dice al respecto que: «Cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser este tanto al punto de vista intelectual como físico y moral» (1975. p. 52.) En el logro de dicho ideal la filosofía juega un papel central

Un estudiante que se ha acercado asertivamente a la filosofía desde edades tempranas, es una persona con oportunidad de poner sus conocimientos en discusión, ya sea con sus pares, maestros, amigos o su familia; la filosofía le proporciona herramientas argumentativas para sustentar lo que dice, le dará mayor claridad a sus interrogantes y más confianza para expresarse, a su vez que también se abre una perspectiva de la presencia del otro, lo que le invita a tenerlo en cuenta en sus decisiones y acciones, lo cual es profundamente ético.

En efecto, el papel de la filosofía en la educación básica primaria podría suscribirse a la orientación planteada anteriormente, ya que con ella es posible que niñas y niños, sean capaces de empezar a abrir sus horizontes éticos y constituirse de una forma menos dogmática en la vida social. Sin embargo, en la actualidad esta posibilidad no es parte del currículo formal, y este tipo de ejercicios investigativos podrían ofrecer experiencias juiciosamente diseñadas que permitan pensar a mediano plazo la formación de actitudes filosóficas en niñas y niños.

Uno de los elementos que caracteriza la actitud filosófica es el trabajo en torno a las preguntas, la capacidad de formular preguntas, analizarlas y trabajar con ellas. Las experiencias que por más de medio siglo se han realizado con niñas y niños en muy diversos contextos, muestran que pueden plantear cuestionamientos filosóficos y éticos; al ser preguntas hechas por niñas y niños se

promoverá su capacidad de cuestionamiento respecto a su entorno, en otras palabras, sus preguntas darán paso a un pensamiento reflexivo con una postura crítica frente a sus acciones y la de los demás, permitiéndoles pensar mejor en sus actos y las consecuencias de los mismos.

Lo anterior, se convierte en uno de los retos principales del ejercicio de investigación, ya que, por su enfoque hacia un proyecto pedagógico, se busca que niñas y niños pudiesen contar con un escenario en el cual formulen y trabajen con sus propias preguntas. Lo cual podría, además, reubicar la filosofía como un complemento a otras áreas del conocimiento, es decir, concebir la filosofía de manera transversal y que esta se relacione con las demás asignaturas, y de este modo se posibilite que los estudiantes construyan y le den sentido al conocimiento que crean y que se les ofrece a diario su entorno escolar.

De otra parte, abordando la dimensión ética del sujeto, algunos estudios (como los de Berkowitz, 1995) señalan que una manera de comprender esta dimensión es a través de las ideas (pensamientos éticos), los sentires (emociones éticas) y las actitudes (acciones) que va construyendo cada sujeto en su trayectoria de vida; a partir de sus procesos de socialización en entornos como la familia, la escuela, la comunidad. En tal sentido, es pertinente desarrollar propuestas pedagógicas en las que niñas y niños puedan ir configurando su dimensión ética y les permita asumir con criterios más consolidados algunos de los problemas –a nivel ético- a los que se ven enfrentados a diario, por ejemplo, los contenidos que emiten los medios de comunicación en términos de: sexo, violencia, drogadicción, excesos, por mencionar algunos, afectando su percepción del mundo y como se obra en el mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta inevitable pensar que problemas como: la violencia, el sexismo, el machismo, la discriminación, los relativismos y los prejuicios entre otros, les anteceden motivaciones bien sean económicas, ideológicas, políticas y éticas, que afectan de manera directa o indirecta a niñas y niños en su dimensión ética; siendo más evidente en la actual era digital el bombardeo de mensajes para alienar a niñas y niños por medio de la multimedia. En este caso Guillermo Carvajal en su texto *Prioridad Pervertir a los Niños*, ayuda a darle un panorama concreto a esta problemática, mencionando que existes 3 pornografías en esta era, que son en parte causantes de las aversiones y deformaciones de los contenidos morales de la infancia.

En primer lugar, se encuentra la *Pornografía del sexo* que es la más común, teniendo como efecto «la escalada en ascenso del lenguaje procaz y grosero que cada vez vemos más en nuestros niños, niñas y adolescentes» (Carvajal, 2014, p. 59). En segundo lugar, la *Pornografía de la agresión y la violencia*, que es el erotismo y la excitación por el sadismo, se goza ser espectador tanto como quien participa activamente en el actuar violento, de lo cual no se escapan ni los juegos infantiles. Finalmente, llamada la *Pornografía del miedo*, esta hace referencia a la estimulación de los sentidos por medio de imágenes grotescas, monstruosas y terroríficas. Se recurre al temor para brindar estereotipos sobre cómo vestir, oler, aparentar e inclusive vivir, en pocas palabras la culpa de no llegar a ser como dicen los medios. (Carvajal, 2014, p. 60).

En ese sentido, niñas y niños se ven inmersos y expuestos ante un cúmulo de información que trae consigo inevitablemente contenidos morales, es decir formas de pensar, sentir y actuar, muchas veces nocivas, maliciosas, engañosas y ambiguas. Por lo tanto, los maestros tienen «la responsabilidad de desalentar aquellas formas de conducta de sus alumnos que sea autodestructivas, y de propiciar las que se encaminen a la autoconstrucción.» (Lipman, 1992, p. 263) Y es necesario que en el contexto escolar se les permita a niñas y niños cuestionarse sobre los posibles impactos que tienen estos mensajes, los posibles “ideales” que sugieren y sobre todo permitirles reflexionar al respecto.

Otro aspecto que justifica el presente ejercicio investigativo es la capacidad que tienen niñas y niños para aproximarse y reflexionar situaciones éticas. Si bien, cada sujeto ha de asumir inicialmente las características de su contexto cultural, también es claro que éstas son realidades dinámicas que se pueden modificar. Y en tal sentido, niñas y niños bien pueden interrogar e interrogarse por dichas características, así como están en capacidad de discernir y tomar decisiones, proyectar implicaciones de una determinada acción, los beneficios o no de la misma; lo que les permite comprender que los principios y valores pueden ser transformados con base en procesos de participación donde cuestionarse y encontrar respuestas de manera colectiva y cooperativa es posible y parte de nuevas dinámicas convivenciales.

En consecuencia, el presente ejercicio investigativo entiende que son diversos los factores que constituyen a niñas y niños como personas éticas, tanto por inmersión como por decisión, en este

caso se alude principalmente a la infancia como etapa o momento determinante en el desarrollo y construcción de la dimensión ética. Es fundamental prestar atención a la persona en conjunto (pensamientos, sentimientos y acciones), para asimilar que la niñez llega a ser decisiva. ya que cada concepto aprendido e interiorizado genera ecos en la adultez, siendo niñas y niños personas capaces de cuestionar y confrontar aquello que se ha establecido como bueno, malo, correcto e incorrecto haciendo que la ética no se limite a lo normativo.

La dimensión ética se ubica como un tópico fundamental para el contexto tanto de la educación infantil y como de enseñanza de la filosofía, dada la importancia que puede llegar a tener y las posibilidades para generar nuevos conocimientos y experiencias; pero sobre todo en las posibilidades de contribuir en la formación de sujetos deliberativos, participativos y colaboradores. Se contempla así, la oportunidad de tomar los aspectos que van en contravía de una persona ética (analizados anteriormente) y al mismo tiempo de cómo al llevar la Filosofía con niños⁸ al aula, se les da la posibilidad a niñas y niños de comprender la magnitud y dimensión de sus propios pensamientos, acciones y sentimientos.

En concordancia con la problematización siguen ahora los objetivos que, más allá de cualquier noción secuencial obligatoria, componen los momentos en los cuales se procura acercar a niñas y niños a la FcN y el desarrollo de la dimensión ética, por lo que se entiende como un proceso que posee variables, particularidades propias de cada situación, diálogo y en efecto la construcción y desarrollo mismo de la propuesta pedagógica

⁸ De aquí en adelante se mencionarán las siglas FcN para hablar de *Filosofía con Niños*.

1.5. Objetivos

1.5.1. General.

Comprender los efectos de la FcN en el desarrollo de la dimensión ética en niñas y niños de 3º grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

1.5.2. Objetivos específicos.

- *Identificar* por medio de las acciones pedagógicas algunos de los pensamientos, sentimientos y actitudes éticas de niñas y niños de la Escuela Normal María Montessori de 3º grado.
- *Diseñar e implementar* la propuesta pedagógica basada en la FcN para desarrollar la dimensión ética en niñas y niños de la Escuela Normal María Montessori de 3º grado.
- *Explicitar* los referentes teóricos de la propuesta pedagógica en relación con el desarrollo de la dimensión ética.
- *Analizar* los efectos de la implementación de la propuesta pedagógica en relación con el desarrollo de la dimensión ética.
- *Profundizar* el valor filosófico y pedagógico de la propuesta basada en FcN en relación con el desarrollo de la dimensión ética.

2. Segunda Parte

2.1.Marco Metodológico

En el presente capítulo exponemos los fundamentos metodológicos en que se apoya esta investigación, en consecuencia y para dar un orden lógico al capítulo se dispone del siguiente orden: primero, metodología de investigación; segundo, diseño metodológico; tercero, propuesta pedagógica: proyecto de aula; cuarto, técnicas e instrumentos de recolección de datos; quinto, proceso de recolección y sistematización de los datos; sexto, análisis de contenidos y séptimo, validez y confiabilidad.

2.1.1. Metodología de investigación.

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que el objeto de estudio tiene que ver con realidades humanas entendiendo estas como un poliedro, es decir, que tiene muchas caras por ello es necesario reconocer que en esta investigación «sólo captamos, en un momento dado, algunas de ellas» (Martínez, 2006, p. 125) siendo la escuela y el aula de clase algunas de estas caras. Considerando necesario enmarcarse dentro de este enfoque cualitativo, en la Investigación-Acción educativa.

La investigación cualitativa se caracteriza principalmente por la interpretación de fenómenos, flexibilidad y práctica real in situ. Esto significa que la investigación cualitativa está nutrida epistemológicamente por un lado de la hermenéutica y por el otro del interaccionismo simbólico.

En primer lugar, Monje dice que «el pensamiento hermenéutico parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos.» (2011, p. 12), así la información para la investigación puede ser interpretada en el ámbito de las ciencias humanas, y la comprensión de las acciones humanas se da en su contexto histórico y social, pues fuera de este pierden su significado. Por consiguiente, se reconoce a las personas (en este caso maestras y estudiantes) como actores en la investigación, sujetos con los cuales se puede establecer un diálogo en el que son capaces de reflexionar y decidir sobre su situación.

Por su parte, el interaccionismo simbólico aporta a este método sus postulados frente a la comprensión y explicación de la conducta humana donde prevalecen los significados que otorgan las personas a sus acciones y las cosas, lo que significa un estudio desde su percepción en relación a su experiencia, pues «(...) sólo se puede comprender la acción de las personas por la búsqueda de la significación que la acción reviste para ellas.» (Monje, 2011, p. 13).

En ese sentido, para comprender los fenómenos desde los actores principales y sus voces se necesita situarse en ambientes reales, es decir, que no son creados o modificados por el investigador y sus intereses, por el contrario, el investigador observa e interpreta el fenómeno directamente captando la complejidad del mismo ya que, «la fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interpretaciones son realizadas rutinariamente.» (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 27).

Definitivamente, la investigación cualitativa se interesa por los fenómenos sociales, el contexto, es flexible y el objeto de estudio se convierte en un actor de la investigación, estas características no le quitan de ninguna manera rigor a la misma, pues, «se considera por el contrario que es necesaria la orientación interpretativa, teniendo en cuenta la existencia del observador y sacando partido a la subjetividad inherente al acto de observación, concediendo un lugar importante a la percepción de los acontecimientos.» (Monje, 2011, p. 15). Así lo que le da validez a la investigación es la transparencia del investigador al llevar sistemática e imparcialmente sus diarios de campo de campo, y:

(...) a través de la triangulación de las fuentes que implica comprobar la concordancia de los datos recogidos de cada una de ellas. (...) Así mismo, la devolución de los datos a los sujetos implicados permite su corroboración. El hecho de llevar a cabo suficiente trabajo de campo y recoger datos en cantidad suficiente permite elaborar interpretaciones válidas y asegura la transferibilidad a contextos más amplios. (Monje, 2011, p. 16)

Es preciso que, la investigación cualitativa interpele a los sujetos investigadores asumiéndose plenamente como tal, en este caso se hace referencia explícita a los maestros en formación a cargo del presente trabajo investigativo, dicho esto, cabe la aclaración que de ahora en adelante se hablará de «maestros investigadores» en lugar de «maestros en formación» pues, estos hacen las veces de

quienes participan, diseñan, preparan, observan y comprenden los datos recogidos del fenómeno educativo. Al mismo tiempo están los estudiantes quienes también son sujetos activos y participantes dentro del problema a investigar, nutren con sus experiencias y saberes el núcleo del trabajo metodológico, haciendo posible una interacción e intercambio de ideas, mientras que los maestros investigadores, quienes escuchando y observando permanente suman desde sus especialidades y particularidades el valor interpretativo de los datos, siendo coherentes con lo investigado.

2.1.2. Diseño metodológico.

Entendiendo que hay diferentes perspectivas dentro del enfoque cualitativo, el presente ejercicio investigativo se acoge la Investigación-Acción educativa como lo propone Latorre: «Planteamos la investigación-acción como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas.» (2005, p.5), ergo el ejercicio investigativo es de carácter reflexivo y crítico sobre la práctica educativa.

La investigación acción es una metodología cíclica, o sea, es un proceso que suele transformarse en espirales de acción, un vaivén entre la acción y la reflexión de manera que según Latorre se vuelve una «espiral autorreflexiva», esto significa

(...) que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo. (2005, p.39)

De manera que la Investigación-Acción educativa no está constituida sólo por un conjunto de criterios y principios sobre la práctica educativa, esta sugiere a los maestros una serie de acciones en un marco metodológico con un carácter cíclico lo que significa un proceso flexible e interactivo en todas las fases de ese ciclo o «espiral autorreflexiva».

La espiral es el procedimiento base para mejorar la práctica por ello para lograr una mejora y cambio en el escenario escolar un ciclo de trabajo con niñas y niños no es suficiente; en ese sentido,

con el fin de hacer el ejercicio investigativo significativo y satisfactorio se requiere, por un lado, de cierto tiempo para que el maestro motive un cambio e interpele a los estudiantes, este tiempo está dado por la frecuencia de las intervenciones o acciones en el aula, por el otro, están las habilidades del maestro para analizar la situación problemática que intenta mejorar y asumir los ajustes o cambios que puede darse en la acción.

Latorre expone algunos pasos para favorecer el ejercicio investigativo de tal manera que sea un proceso organizado de aprendizaje, teniendo en cuenta que estos pasos han de ser más rigurosos, sistemáticos y cuidadosos que las dinámicas regulares de las instituciones educativas. Los pasos son los siguientes:

- Desarrolla un plan de acción informada crítica mente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo. (2005, p. 33)

Del mismo modo, se utiliza para la investigación esta metodología porque no se quiere simplemente exponer una realidad y por efecto alguna problemática, el propósito fundamental es comprender, entender e interpretar teniendo como punto de acción la propuesta pedagógica, y que esta permita una retroalimentación a los maestros investigadores: brindando ideas que procuren mejorar el proyecto y que posibiliten estrategias para la resolución a las problemáticas, dada la lógica de la investigación en materia de lo ético; porque el ejercicio investigativo le apuesta a desarrollar la dimensión ética en tercer grado de la ENSDMM, por medio de la filosofía con niños, pues es de relevancia y de interés para la realidad de la propia institución.

En efecto, esta investigación se encuentra atravesada por el presupuesto de que el maestro es investigador y su saber pedagógico se construye a través de la Investigación-Acción educativa,

siendo necesario establecer que el maestro no es un agente pasivo dentro del ámbito pedagógico, por lo tanto, los maestros pasan de tener un conocimiento desde la teoría pedagógica hacia la construcción de un saber pedagógico individual. Como afirma Restrepo:

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa. (2004, p. 47)

Es propicio que los maestros transformen su práctica pues esta no puede quedarse solamente en los conocimientos “puros” propios de las teorías pedagógicas, por el contrario, si se quiere una educación reflexiva se requerirá la disposición, tiempo, y uso más frecuente del por qué, en otras palabras, un maestro que se atreve a investigar y cuestionarse.

Así, lo que caracteriza a la Investigación-Acción educativa, por ende, ha de caracterizar la investigación del maestro, en tal caso dichas características pueden ser comprendidas de acuerdo a los postulados de Elliott (1993) citado por Latorre (2005, p. 26), a saber:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para realizarlos. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por lo tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.
- Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la investigación--acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio «yo» tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad.
- Integra la teoría en la práctica. Las teorías educativas se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica.

Esas teorías se desarrollan a través del proceso reflexivo sobre la práctica. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes.

- Supone el diálogo con otras u otros profesionales. En la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación-acción, se hace responsable de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de expedientes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios.

Es así que, esta investigación se enmarca desde las características de la Investigación-Acción educativa, resaltando que estas convergen y se complementan con el proyecto de FcN, en el cual el maestro está dispuesto a examinar ideas e investigar a través del diálogo filosófico con los estudiantes, sus colegas y en general con la comunidad educativa.

2.1.3. Proyecto de aula.

Tendiendo como base que la investigación le apunta a implementar un proyecto pedagógico, se hace necesario definirle y exponer algunas de sus características más trascendentales, comprendiendo que este se encuentra ligado a algunas de las estrategias de FcN.

Los proyectos de aula procuran establecer un ambiente en el cual la gestión, la planificación y su ejecución, permita a los estudiantes y maestros iniciar procesos de reflexión sobre sus conocimientos, considerando las capacidades, intereses y gustos particulares, siempre de la mano de unas intenciones pedagógicas. Dicho de otra forma:

Preguntarse por las formas de trabajo con los niños implica no sólo reflexionar acerca del cómo realizar las actividades, sino que requiere cuestionarse sobre el por qué y el para qué de las acciones pedagógicas, en donde la pregunta por el cómo y el qué surjan del análisis específico de los contextos y de una constante reflexión sobre la propia práctica (Sierra, 1994, p.1)

Es decir que, un proyecto de aula es una posibilidad abierta al trabajo de cada uno de los actores dentro del proceso educativo, concibiéndose como global trayendo consigo los saberes previos de los estudiantes, la realidad social, los intereses y aspectos propios de la cultura en la que se lleva a cabo. Estas son algunas de las características que se pueden establecer:

- Es innovador: pues incorpora todos los elementos del currículum (objetivos de la etapa, del área, los contenidos, los ejes transversales) a través de aprendizajes significativos.
- Es pedagógico: pues se trabaja con niños y niñas, respondiendo a problemas de índole pedagógico, mejorando la calidad de la enseñanza y como herramienta de reflexión.
- Es colectivo: pues es el resultado de un compromiso grupal y comunitario, de una toma de decisiones consensuada, de responsabilidades compartidas.
- Es factible: ya que es la respuesta a una realidad concreta, que responde tanto a la organización como a la ambientación del aula, a la distribución del tiempo, espacio y recursos con los que cuenta la escuela y la comunidad.
- Es pertinente; ya que responde a intereses y necesidades reales, sentidos en el mismo espacio y tiempo en el aula, la escuela y la comunidad. (Carrillo, 2001, p. 336)

2.1.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Teniendo en cuenta la metodología en la cual se apoya esta investigación, se dispone de algunas técnicas e instrumentos, permitiendo una lectura lo más cercana posible a la realidad del contexto, llevando a cabo las siguientes estrategias y acciones para dar correspondencia a las formulaciones, preguntas y reflexiones por parte de los maestros.

Siendo la técnica acorde a los instrumentos los cuales sirven para mantener el registro, recoger información, recopilar y luego interpretar datos producto del fenómeno educativo, es determinante el tipo de insumo a recopilar, entre estos se pueden mencionar: las notas y registros escritos, que se expresan en los diarios de campo y los informes de resultados de esta investigación.

Por otro lado, se encuentran las guías y los cuadernos de los estudiantes, estos últimos instrumentos sirven de alguna forma como memoria o bitácora de la clase a niñas y niños, pues permite recordar no solo lo dialogado durante las sesiones, sino que se decantan las preguntas, sentimientos y pensamientos que pudiesen generarse en un momento dado y que quizá se pudiese tomar o retomar, como parte de la reflexión que hace el o la estudiante de lo que ocurre tanto dentro como fuera de la clase, inclusive trayendo preguntas suscitadas en casa. En cuanto a las guías, debe aclararse que estas no se elaboraron como un cuestionario o un examen de múltiple

respuesta, todo lo contrario, se generaron teniendo en cuenta las ideas de los estudiantes en tanto estos participaron activamente en la formulación del tema y las preguntas correspondientes.

Latorre menciona que, ningún dato se recoge sin que tenga sentido para la investigación, pues esto es lo que la alimenta, manteniendo el foco de lo que se pregunta y de este modo dar correspondencia a los objetivos propuestos. Por ello la necesidad de seleccionar de forma ética las técnicas que definirán la recolección de la información. (2005, p.55). Al mismo tiempo, no solo se considera lo que se busca recoger y el cómo, sino que se tienen en cuenta múltiples factores como es el tiempo que se tiene destinado para el ejercicio investigativo, la relevancia de los insumos empíricos y la relación que estos tienen con la problemática planteada.

2.1.5. Observación Participante.

Ahora bien, con respecto a la observación en la investigación, esta es de suma importancia, pues es a partir de ella que los maestros investigadores logran presenciar dentro de su quehacer en la acción pedagógica, el fenómeno educativo, la forma en que cada uno de los actores percibe y actúa en la realidad de la institución educativa, hablese de estudiantes y maestras consejeras, ya que cada uno de estos comprende de forma particular y subjetiva la realidad común de la escuela. Quien investiga observa, recoge dicha información percibida y la interpreta, no obstante, el investigador no es solo un ser estático e inmutable, es también alguien que participa y sus actos de forma directa e indirecta, según sea el caso, afectan el fenómeno educativo, moviliza pensamientos y acciones de los otros participantes, podría entenderse que «la observación para obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación; esto es, de desempeñar algún rol y por lo tanto de incidir en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la del investigador». (Guber, 2011, p. 59)

Es así que, la observación es inherente a la participación, tal como se mencionó antes, dada la relevancia y la correspondencia lógica de la investigación, la participación es necesaria en el momento de presenciar efectos o consecuencias de las acciones. Sin la participación el ejercicio investigativo sería un despropósito, por ello se hace necesario tanto escuchar a niñas, niños y las maestras consejeras, como dialogar y ser en lo cotidiano de la escuela alguien más en la convivencia al compartir experiencias, dicho de otro modo:

El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como sucede en la socialización. (...) Por eso la participación es la condición *sine qua non* del conocimiento sociocultural. Las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio. (2001, Guber, p. 55)

En suma, la observación y la participación son indispensables dentro de esta investigación, pues, es la manera más pertinente de conocer, analizar las problemáticas de la ENSDMM sin dejar de lado lo que es importante para la comunidad educativa y el aporte que puede ofrecer la investigación y las acciones pedagógicas de los maestros. En ese sentido, para que nada de lo observado y hecho en el marco de la investigación se pierda, se necesitará de los diarios de campo como insumo de análisis posterior, a continuación, se hablará sobre ellos.

2.1.6. Diarios de campo.

Dentro de la investigación se recurre a una fuente que maximiza y provee elementos de índole narrativo y que respetan la interpretación y reflexión del maestro o investigador en cuestión, por ello la importancia de los diarios de campo, al ayudar a recordar y plasmar a manera de bitácora lo que ha ocurrido en el escenario y su campo de estudio, en este caso la escuela. Los diarios son un adecuado recurso para recopilar la perspectiva del investigador y sumarle las reflexiones de lo ocurrido, a sabiendas que cada narrativa es particular a los sentidos y percepción de quien escribe, de allí se ve la trascendencia al trabajar desde una metodología cualitativa, puesto que recoge las experiencias en el aula, es indispensable y se acoge como parte de esta investigación. Tal y como menciona Latorre:

Las notas de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. El objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas. (Latorre, 2005, p. 58)

Entiéndanse las notas de campo que menciona Latorre en esta investigación como los diarios de campo que, recogen lo que interpela al investigador, además dada su flexibilidad, permite

recopilar también las voces de quienes hacen parte del proceso investigativo, es decir, allí se puede recopilar los diálogos y las ocurrencias de niñas, niños e inclusive de las maestras consejeras, pues esto ayuda a amplificar la comprensión y la lectura que se hace del entorno de una forma más precisa. «Un punto fuerte del enfoque de las notas de campo es su abertura. Al no estar estructuradas, su flexibilidad permite al investigador abrirse a lo imprevisto e inesperado; el investigador ve las cosas como aparecen ante sí, sin mediación o focalización previa.» (Latorre, 2005, p. 58)

En ese sentido, se comprende y cabe aclarar que, el diario de campo ayuda a enmarcar la observación que se ha hecho del entorno, dado que, si bien todo lo que ocurre en el escenario de la escuela ocurre de forma imprevista, es decir, se va dando conforme la interacción de los sujetos entre sí y con su contexto, quien investiga tiene la responsabilidad de enmarcar la observación según los objetivos e intereses de la investigación dentro de todo lo que ocurre para que así se haga una lectura y análisis de forma precisa.

2.1.7. Informes analíticos.

Además de los diarios de campo como forma narrativa por parte de los investigadores se recurre a los informes, estos exponen elementos que comprenden las fases de desarrollo de la propuesta pedagógica y en general, la ejecución con los resultados que se hayan obtenido hasta ese momento, así mismo se enuncian las expectativas, cambios y cualquier otro aspecto que ayude a un posterior análisis y reflexión. Dicho de otro modo

(...) son notas personales-conceptuales escritas por el investigador con la finalidad de analizar información. El análisis suele ser bastante breve y pueden cruzarse referencias útiles con otros datos como notas de campo, diarios, etc. Ayudan al investigador a reflexionar sobre los datos obtenidos (...) (Latorre, 2005, p.63)

Cabe mencionar que, los informes de resultados⁹ hacen las veces de una reflexión del propio proceso y posibilita que los demás agentes fuera de los estudiantes y las maestras consejeras, se

⁹ Nominativo usado en la investigación

enteren de lo que ha transcurrido con la propuesta pedagógica y la investigación, se habla por su puesto de otras personas de la comunidad educativa de la ENSDMM e inclusive de fuera de esta.

2.1.8. Proceso de recolección y sistematización de datos.

Durante la investigación se llevaron a cabo estrategias y acciones que ayudaron a recopilar y recolectar los datos para interpretarlos. El núcleo central de acción que orientó el trabajo investigativo fue la propuesta pedagógica y las acciones pedagógicas, estas últimas, aunque con estilos diferentes por parte de los maestros investigadores, lograron la recolección y correspondiente sistematización de la información.

Entre tanto, conforme los procesos de cada una de las sesiones, se tomaba información de los cuadernos de los estudiantes, en particular de un cuaderno asignado para la clase de FcN llamado “ciudadanos del universo”, contenedor de lo que se trabajaba y de lo que querían expresar niñas y niños, llevándole a manera de bitácora y constante revisión, esto con el ánimo de comprender los procesos con este material. Apelando a lo afirmado por Latorre:

Tenemos tres formas tradicionales de recoger información (datos) o tres maneras de averiguar lo que pasó. Podemos observar lo que las personas dicen o hacen y tratar de descubrir lo que ocurrió, o podemos preguntarles sobre lo que ocurrió, también podemos analizar los materiales o huellas que dejaron (cualquier otra evidencia que dejaron tras de sí). (2005, p.52)

De las acciones implementadas en la intervención se elaboraron diarios de campo, en ellos se menciona de forma detallada, cada aspecto foco de lo que se quería observar, es decir, se toma como evidencia empírica la narrativa y la perspectiva propia de cada investigador, teniendo como eje los aspectos que movilizaban la propuesta pedagógica de FcN (las preguntas), en otras palabras las situaciones éticas y morales que pudiesen eventualmente ocurrir en las sesiones y fuera de ellas en espacios como el patio, corredores, cafetería, por mencionar algunos.

Finalmente, se encuentran las guías y las notas elaboradas por parte de los estudiantes, estas últimas no hacen referencias al cuaderno, sino a preguntas que escribían en papeles pequeños de colores puestas en el sombrero de la duda, ya que lo que se quería es que el acto de preguntarse y

la actitud investigativa fuese amena, no solo para quienes orientaron la investigación sino para niñas y niños, pues están en el papel de alimentar constantemente con preguntas las sesiones.

2.1.9. Análisis de contenidos.

En este punto los maestros investigadores hacen la reflexión que constituye el cierre del ciclo investigativo dando paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema inicial, empezando un nuevo ciclo de la «espiral autorreflexiva». Este es un momento importante dentro del proceso de la Investigación-Acción educativa, pues no es momento aislado o de última instancia en la investigación, es una tarea constante que realizan los investigadores en lo que dura el estudio e incluso fuera de este, claro que el análisis y reflexión se da luego de obtener algunos datos.

La reflexión o análisis de datos la entendemos como el conjunto de tareas -recopilación, reducción, representación, validación e interpretación- con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción. La tarea de analizar e interpretar da sentido a la información obtenida. Es una tarea que requiere creatividad por parte del investigador. En este sentido es un proceso singular y creativo, donde el componente artístico tiene un peso importante. (Latorre, 2005, p. 83)

Teniendo presente que la investigación no fracasa por el hecho de que los resultados no son los esperados, incluso eso inesperado dentro de la investigación tiene que ser mencionado como categorías emergentes ya que se está buscando nuevos o alternos modos de trabajar en el aula y algunos funcionan mejor que otros, en ese caso el maestro debe estar preparado para lo inesperado.

Para los maestros la reflexión e interpretación de la información permite indagar sobre el fenómeno estudiado, alcanzando cierta teorización o construcción de un saber pedagógico, dicho saber es el producto la lectura y análisis del fenómeno educativo estudiado, por lo tanto, implica una elaboración conceptual de la información esto con el fin de poder comunicarla y conservarla. Como afirma Restrepo:

(...) Pocas veces este saber se objetiva por escrito y se socializa, para someter a debate la teoría pedagógica. ¿Cuánta buena práctica pedagógica no se va a la tumba con su practicante, por falta de

sistematización y registro? ¿Cuántos docentes efectivos nunca comunican su saber hacer pedagógico? (2004, p. 47)

Saber que es parte del quehacer de los maestros, de ahí que la reflexión e interpretación esté vinculada a la experiencia, estilo y pericia de cada uno. Esto hace del análisis una tarea compleja dado que no hay un procedimiento exacto -como una receta- que indique como debe ser la reflexión, sin embargo, en la investigación cualitativa es posible establecer algunas tareas básicas para el análisis de la información. Esta investigación acoge algunos planteamientos de Latorre (2005) para el proceso de análisis de datos, estas son: 1. Recopilación de la información; 2. Reducción de la información; 3. Disposición y representación de la información; 4. Validación de la información y 5. Interpretación de la información.

2.2.Marco Teórico

En el presente capítulo se desarrollarán los elementos teóricos y conceptuales que permitieron sustentar la propuesta pedagógica y en efecto, la investigación. En ese sentido se organizó el capítulo abordando los aspectos conceptuales en torno a preguntas, al problematizar lo pedagógico y lo filosófico específicamente de la educación ética en uno de los ciclos de la básica primaria. Dicha problematización expone aspectos como: la manera en que se concibe la ética en la educación infantil en relación con su enseñanza, la importancia de la pregunta y el diálogo de los estudiantes en las clases de ética, la dimensión ética más allá de una construcción en valores ciudadanos, entre otros.

Ahora bien, de lo anterior surgen varios ejes de problematización los cuales serán tratados desde la perspectiva de algunos autores que teórica y conceptualmente aportan a la investigación así: *¿Los niños y niñas filosofan?; ¿Qué es lo propio de filosofía con niños?; ¿Cómo entender la dimensión ética?; ¿el niño como persona ética?*

2.2.1. ¿Los niños y niñas filosofan?

La idea de que a temprana edad el ser humano sea capaz de generar una abstracción lo suficientemente compleja como para llamarla filosofía, es un planteamiento que tiene sus detractores, que dependiendo de la perspectiva bien sea psicológica, filosófica e inclusive pedagógica, abre los debates con respecto de la relevancia de la filosofía en la educación infantil. Sin embargo, sus objeciones pueden ser respondidas con base en los fundamentos¹⁰ propuestos en el proyecto educativo *Filosofía para Niños* (en adelante FpN) de Matthew Lipman, además de la adaptación del mismo al contexto colombiano por Diego Pineda.

Ahora bien, con respecto a la idea que desde la infancia se pueda filosofar, se entiende que, constantemente niñas y niños se hallan prestos a la exploración de su entorno, sea el que sea, enfrentados a un cúmulo de cuestionamientos, contradicciones y dudas, que emergen de la interacción con su propio contexto y el afán de conocerlo adjunto a una curiosidad prácticamente

¹⁰ Es necesario entonces, resaltar que la pregunta en esta investigación debe ser leída en clave de estos fundamentos, siendo estos dos autores los pilares conceptuales y teóricos de esta investigación.

innata, haciendo posible que ellos estén abiertos a preguntar, responder, en otras palabras, están dispuestos a indagar. Niñas y niños desean conocer en mayor o menor medida, por ello no se puede ignorar esta capacidad de asombro, sus preguntas y posibles respuestas.

Es claro que, un estudiante no dará una respuesta con el grado de “complejidad” como lo haría un adulto que seguramente ha tenido la preparación en el campo de la filosofía, pero, aunque no pueda tener el grado de abstracción conceptual que sí tiene alguien mayor, los estudiantes plantean igualmente preguntas que incluso asombran a los adultos, siendo tan asombrosas sus preguntas, así como sus respuestas, a tal punto que incluso tienden a ser complejas. Esto lo aborda Diego Pineda de la siguiente forma:

Lo que emparenta (...) a la filosofía con la vida de los niños es que niños y filósofos tienen algo esencial en común: la curiosidad y la capacidad de admiración. (...) se sienten confundidos y perplejos ante la multitud de cosas que aún no comprenden y que se hallan ávidos de encontrar significado a los diversos aspectos de su experiencia (...) no dejan de preguntarse por qué las cosas son como son o por qué y para qué se encuentran allí. (2004, p.19)

Bajo esta perspectiva la actitud de una persona que ha dedicado su vida a la filosofía o un filósofo no es tan diferente de un estudiante de tercer grado en su relación con el saber, pues su curiosidad y admiración por el mundo y sobre todo por entenderlo los convoca. Empero, su relación con el saber tiene diferencias, respecto a la manera en cómo se acercan a la filosofía, ya que, los primeros (filósofos) lo hacen estudiando minuciosamente autores y textos, formulando y refutando tesis, escribiendo ensayos, tratados, artículos, etc. Por su parte, los estudiantes se acercan a la filosofía desde su experiencia con el entorno, preguntando sobre temas que suscitan la más mínima curiosidad ya sea momentánea o a largo plazo, con esto se hace referencia a cuando una niña o niño le surge una pregunta dependiendo de su interés en el tema y las respuestas que los demás (sobre todo los adultos) puedan darle aumentarán o disminuirán dicho interés¹¹.

Igualmente, es curioso cómo la filosofía ha estado por mucho tiempo reservada a pequeños círculos e instituciones académicas, pese a ser considerada la madre de todas las ciencias, muchos

¹¹ Como ejemplo se puede ver el apéndice N° 2 del texto *Filosofía para niños: el ABC* de Diego Pineda.

la conciben como abstracta y compleja a tal punto de ser exclusiva para unos pocos eruditos que solo después de muchos años de lectura de infinidad de obras y estudio de autores pueden denominarse filósofos. Cabe aclarar que la propuesta de FpN no pretende crear mini-filósofos, por el contrario, pretende ampliar la concepción de que filosofía no sólo es posible a través de un texto formal y de autores históricamente reconocidos, además de dejar de lado la abstracción de los conceptos filosóficos y mostrar su valor en el mundo concreto y aplicable a la vida de cualquier persona dentro o fuera de las instituciones académicas, en otras palabras FpN más allá de hacer filosofía, pretende que haya una aplicación práctica, sobre esto último Lipman dice:

(...) aplicar la filosofía no es lo mismo que hacerla. El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates, para quien la filosofía no era una adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni aplicarla, sino a practicarla. Nos desafía a reconocer que la filosofía es, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar. (1992, p. 30)

Y este “cualquiera” ha de tomarse en sentido estricto, pues no es cuestión de solo varones, solo adultos, solo de eruditos, solo europeos o norteamericanos, no, este cualquiera por supuesto incluye a niñas y niños en sus diferentes contextos. Como resultado, es a los estudiantes de bachillerato los que se ha considerado por mucho tiempo más aptos o más desarrollados intelectualmente para poder acercarse a la filosofía, aunque, ni siquiera a ellos se les permite filosofar pues, estos estudiantes han recibido información sobre la filosofía, más que a filosofar, debido a que, su acercamiento ha sido más formal e histórico, empezando por reconocer autores y obras, y terminando por distinguir superficialmente qué es la filosofía.

Tal vez ello no implique demasiados problemas, pues, al fin y al cabo, son precisamente muchos de estos alumnos los que, en el futuro, ingresen a la universidad y puedan asegurar “un buen empleo” y “un buen lugar en la sociedad”. Pero lo cierto en todo caso es que los niños llegan a la escuela preguntando “por qué” y los jóvenes salen de ella exclamando “¡y a mí qué!”. (Pineda, 2004, p. 19)

Bajo esta perspectiva se entiende que la filosofía es un punto clave en la educación pues, más allá de pensar en conceptos abstractos o reconocer el valor histórico y filosófico de autores y obras, la filosofía permite pensar y transformar la sociedad si esta se abre a otros espacios fuera de los

académicos, si deja de lado la concepción de que los estudiantes tienen poca o nula “rigurosidad”, porque ellos también son rigurosos sobre todo cuando algo les interesa, sobre esto Lipman dice:

Los niños deben ejercitarse en la discusión de los conceptos que ellos se toman en serio. Hacerles discutir temas que no les interesa les priva del intrínseco placer de llegar a educarse y proporciona a la sociedad futuros ciudadanos que ni discuten sobre lo que les interesa, ni les importa aquello sobre lo que discuten. (1992, p. 33)

Además, tal vez sea cierto que para ingresar a la universidad se necesita cierta madurez física e intelectual, esta madurez intelectual no se dará por sí sola, con el paso de los años, es decir, afirmar que un joven o un adulto por tener cierta edad ya podrá “mágicamente” entender la filosofía y hacer filosofía puede ser falso. Quizá sea más sencillo y sobre todo significativo para la educación y la filosofía, permitir que los estudiantes filosofen, propongan e intenten darle sentido a su vida, sus acciones y su entorno, así al crecer el estudio de la filosofía sería más profundo y no se tendría que detener en consideraciones y repetición de opiniones a lo largo de la historia de la filosofía, «[...] porque hacer filosofía no es un asunto de edad, sino de capacidad para reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que a uno le parece importante.» (Lipman, 1992, p. 34)

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la vigencia de lo que plantea FcN, al afirmar que niñas y niños filosofan trae consigo un cambio de perspectiva, no sólo para la filosofía también para la educación infantil ergo el currículo. Se necesita empezar a abrir el espacio dentro de las materias “tradicionales” a saber, matemática, sociales, ciencias, español, inglés, entre otras que se consideran indispensables en la educación de cualquier estudiante.

Para la educación en general incluir en el currículo FcN es una tarea complicada y más cuando, está más enfocada en formar personas en términos de utilidad para la sociedad de consumo actual, hay un imaginario colectivo de que los estudiantes se educan bajo el principio: “se estudia solo para poder trabajar y ganar más dinero”. Se olvida que, la educación no solo mejora las condiciones económicas de las personas sino también mejora su espíritu, como individuo y como ciudadano; la estructura de la educación para el mercado laboral ha dejado de lado la filosofía, básicamente porque esta no es apropiada para formar a personas “útiles” a la sociedad. Con la filosofía y el

proyecto FcN se pueden educar ciudadanos éticos, que aporten de manera crítica a la transformación progresiva de sociedad más allá de un pensamiento mercantil de las personas.

Niñas y niños están dispuestos a cuestionar lo que sucede en su mundo porque eso les permite conocer, entender, dar sentido y configurarse, entre eso que se cuestionan están sus actos y la valoración de los mismos. En otras palabras, las capacidades que acompañan a las diversas infancias lleva a establecer que efectivamente filosofan y que, su reflexión es válida y muchas veces desprovista de los prejuicios que suelen tener los adultos.

(...) Si los niños pueden filosofar es, sobre todo, porque necesitan hacerlo, porque su experiencia del mundo está llena de misterios e interrogantes y porque, si se ponen las condiciones adecuadas para ello, podemos esperar que las preguntas que se planteen y las respuestas que ensayen sean suficientemente complejas y autocríticas como para que nos atrevamos a llamarlas “filosóficas”. (2004, p. 22 – 23)

Finalmente, es importante resaltar que, si se quiere rescatar la filosofía e integrarla en la educación infantil, es necesario que tanto maestros de la enseñanza de la filosofía y como maestros de las infancias se comprometan con este saber; pues son estos maestros los más idóneos para incentivar a los estudiantes a adentrarse en este mundo que va más allá de conceptos abstractos y pensamientos dogmáticos.

2.2.2. ¿Qué es lo propio de filosofía con niños?

FpN¹² es un proyecto educativo en el que se brinda a niñas y niños herramientas adecuadas para cada momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él, pues no se propone convertir a los estudiantes en filósofos profesionales, sino desarrollar y mantener viva en ellos una actitud crítica y creativa además de una formación moral. FpN en palabras de Pineda es:

¹² En principio el proyecto se conoce como Filosofía para Niños un proyecto creado en 1969 por los estadounidenses Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp. Lipman fue un filósofo y profesor de Lógica e Introducción a la Filosofía en la Universidad de Columbia, de Nueva York mientras que Sharp es Doctora en Filosofía de la Educación de la Universidad de New Hampshire.

(...) Se trata, pues, de un proyecto pedagógico de alcance mundial cuya pretensión básica es la de articular la educación del futuro en torno al desarrollo del pensamiento superior (pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario, etc.) y que se apoya en la introducción de la reflexión filosófica en todos los niveles y temáticas del currículo. (2004, p. 35)

Esta reflexión filosófica tiene lugar en las aulas, apoyándose en un conjunto de estrategias metodológicas que intentan rescatar la curiosidad y el asombro (digamos que innato) de niñas y niños, pues, se propone estimular y desarrollar el pensamiento crítico mejorando su capacidad de razonamiento y aplicando estas habilidades a los contenidos morales y los cuestionamientos; todo esto dentro de una comunidad de indagación.

La comunidad de indagación es un aspecto muy importante de FpN al ser el momento diseñado intencionalmente para la reflexión filosófica, ya que no se limita hacia una disciplina o una temática específica, es decir, puede haber comunidades de indagación sobre asuntos científicos, literarios, históricos, éticos, lógicos entre otros; y a menudo, para la comprensión de un tema pueden entrelazarse diversos saberes, cuando los estudiantes son llevados por su propia indagación a penetrar en otras disciplinas. (Splitter y Sharp, 1995, p. 36)

En el marco de las dinámicas de FpN transformar las clases en comunidades de indagación se considera indispensable para que niñas y niños lleven sus pensamientos y acciones a un nivel más alto de ejecución que individualmente tal vez no se daría, pues las comunidades de indagación se basan en el respeto mutuo, compromiso voluntario en la indagación. «(...) Estas virtudes y disposiciones son parte integrante del proceso de indagación. La indagación tiende a un entendimiento o acuerdo común al mismo tiempo que, sin embargo, la guía una sensación de tensión: la tensión creativa que surge de abrazar aquello que es problemático o discutible.» (Splitter y Sharp, 1995, p. 38)

La tarea del maestro en las comunidades de indagación es estimular la curiosidad y asombro de los estudiantes, además de un ambiente de cuidado, respeto y confianza, esta última es esencial en la relación estudiantes-maestro y estudiante-estudiante porque se genera un apoyo tanto cognitivo como emocional, en otras palabras, «la confianza edifica la seguridad, facilita el riesgo creativo y

estimula a los niños a hacer el esfuerzo de elaborar lo que realmente piensan» (Splitter y Sharp, 1995, p. 39). En ese sentido es indispensable como maestros investigadores establecer la confianza suficiente para que en el marco de la propuesta pedagógica los estudiantes puedan expresar sus pensamientos y sentimiento y puedan actuar con más seguridad.

Ahora bien, esta confianza se puede trabajar en la comunidad de indagación a partir de una variedad de actividades tales como: hablar, preguntar, escuchar, escribir, leer, dibujar, dramatizar, jugar, entre otras. Pero es vital para la comunidad el hablar, preguntar y escuchar entrelazado con las otras actividades, porque el diálogo está intrínsecamente vinculado al pensar y este expone las opiniones y perspectivas individuales que pueden ser evaluados colectivamente, llevando a un entendimiento más profundo.

Es en esta comunidad, en la que maestros y estudiantes trabajan para ser capaces de entender y respetar el punto de vista de los demás, mientras se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven. Como menciona Accorinti (2014, p. 13-14) en esta comunidad se hacen acuerdos que permiten que esta funcione y tenga sentido, algunos acuerdos son: Ser capaz de escuchar atentamente a los otros considerando sus ideas; aceptar de buen grado las correcciones de los compañeros; revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos de los demás; construir nuestro pensamiento a partir de las ideas de los demás; desarrollar nuestras propias ideas seriamente y sin sentir miedo por el rechazo o por la posible incompreensión de los otros; aceptar y respetar el derecho de los otros a expresar sus propios puntos de vista; buscar coherencia cuando argumentamos puntos de vista y preguntar cuestiones relevantes; pedir y dar razones y preguntar los criterios que se están utilizando.

Finalmente, el proyecto cuenta con material didáctico principalmente novelas y manual del maestro, sin embargo, este es flexible porque varía según los intereses y necesidades de niñas y niños, permitiendo utilizar poemas, cortometrajes, programas de televisión, canciones, entre otros.

2.2.2.1. ¿Por qué FcN en lugar de FpN?

Es necesario entender que FpN no se limita a una interpretación filosófica y pedagógica de los postulados de los diferentes pensadores adaptados a los “niños”, véase así: “Sócrates para niños o

Sócrates para adultos”, de comprenderse así, eventualmente se estaría ante la misma mirada de la escuela moderna con respecto a los conocimientos, seleccionados por ciclos escolares que son accesibles conforme los estudiantes avanzan a los grados superiores; esto último sería una caricaturización de la filosofía y sus posibilidades en la infancia. Pineda invita a pensar de la siguiente manera:

Sería más exacto decir “filosofar *con* los niños”, pues lo que se pretende es que, desde los primeros años de la educación (incluso desde el preescolar), los niños puedan ejercitarse en la exploración de los conceptos básicos (verdad, realidad, justicia, belleza, buenas razones, etc.) en términos de los cuales dan cuenta de su experiencia del mundo. No es, pues, una filosofía hecha para los niños (lo que no sería sino una forma más de promover su dependencia intelectual), sino con los niños, es decir, a partir de sus preguntas, inquietudes, intereses y modos propios de razonar. (2004, p.33)

Reconocer los estudiantes es esencial, en tanto su capacidad de asombro, es y hace parte de la forma en que se desarrolla la FcN. Se le dan las herramientas a los estudiantes para que puedan pensar de manera crítica en un amplio sentido, pues no es solo en el trabajo del aula que se generan las preguntas, cuestionamientos y reflexiones, es decir, su cotidiano.

Por consiguiente, cada niña y niño tiene una experiencia ante el mundo diferente, sus pensamientos, sentimientos y acciones adquieren cualidades que permiten ver cómo forma su carácter, y en efecto lo ético, aspecto que se hablará en el siguiente tópico dado que tanto FpN como FcN giran en torno al desarrollo del mismo, es así que, para evitar confusiones, la presente investigación apelará a lo dicho por Pineda enunciando las siglas FcN en lugar de FpN, sin desvirtuar los fundamentos de esta última.

2.2.3. ¿Cómo entender la dimensión ética?

Se habla de dimensión ética entendiendo que es un aspecto inherente al ser humano que comprende tres elementos esenciales: los razonamientos, sentimientos y acciones morales, que son propios en cada sujeto y se constituyen en la relación con su entorno e influenciados por la cultura. Cada elemento en lo ético se encuentra relacionado y conforma el carácter, lo que podría entenderse como lo que hace parte de la esencia de cada persona, su entendimiento y determinación en el mundo. Las decisiones que se toman siendo sujetos ante cualquier posibilidad, requieren de

un análisis del medio, es decir, cualesquiera que sean las decisiones, le anteceden pensamientos que han sido contruidos en su relación con el mundo y con sí mismo.

Así mismo, Adela Cortina añade elementos de comprensión hacia la ética afirmando que lo que le ataño, es indagar con respecto a las acciones del ser humano, sabiendo que estas acciones son la moral o costumbre en su raíz etimológica. Ciertamente dicha moral debe estar encaminada al bien y la virtud, por ello es necesaria su reflexión a través de la ética, el pensamiento de las acciones, que puede comprenderse por sinonimia, como la búsqueda de la razón de porqué se actúa de una u otra forma. (1999, pp. 42-43)

Dicho lo anterior, la triada pensamientos, acciones y sentimientos es una de las formas más adecuadas de comprender lo que constituye a la dimensión ética, por ello, la reflexión filosófica de niñas y niños para FcN es importante. Se posibilitan las vías de entendimiento a través del desarrollo del pensamiento crítico y de este hacía la pregunta, los cuestionamientos, las buenas razones, la coherencia, además de la búsqueda de los significados que puedan generar, en una forma de autoconocimiento y realización hallándole sentido a su propia existencia frente al devenir¹³. «La ética representa el esfuerzo filosófico de examinar los fundamentos racionales de esas valoraciones y de diseñar teorías que, entre otras cosas, sugerirían modos de aplicar los principios éticos a las estimaciones morales de la vida humana.» (Lipman, 1992, p. 311)

A lo anterior, se añade lo propuesto en términos pedagógicos por el documento de los Lineamientos Curriculares de Ética, el cual dice que bien sea en la educación formal, mediante el currículo explícito como en el oculto, la formación ética y moral hace parte constante de la condición del ser humano en tanto se es niño; siendo de esta forma transversal a la vida misma, ergo de forma imperante en la educación, reorientando las dinámicas en el lugar de escuela. Por lo tanto, las implicaciones que atañen a lo ético y moral, corresponden al mismo tiempo a un juego en donde se hayan sentimientos, deseos, hábitos, tradiciones, formas de ser y de hacer, lo que lleva a que sea una dimensión que posee autorreferencias y heterorreferencias. (pp. 35-36)

¹³ Término con el que se designa el proceso de ser, bajo el que se incluyen todos los tipos de cambio, (movimiento, alteración, generación, corrupción...) y que suele ir asociado a expresiones como "llegar a ser". (Bunge, 2005 p. 51)

Lo ético es una dimensión, pero esta no es ajena a otras cuestiones como por ejemplo la dimensión artística, la matemática o científica. De hecho, estas últimas o cualquier otra, están intrínsecamente relacionadas con la dimensión ética, dado que cualquier resolución de problemas es la antesala para la comprensión y reflexión que se da gracias a los principios que construye cada sujeto.

2.2.3.1. ¿Cuál es la relación entre FcN y la dimensión ética?

El hecho de pensar en lo ético, suscita indudablemente lo filosófico, tal como se mencionó anteriormente, la ética hace parte fundamental de la filosofía viéndose como una rama, como lo sería la estética o la lógica, en fin. En FcN se ve de modo tal que:

(...) es casi imposible enseñar la filosofía sin la ética. Todavía es menos dudosa la inversa, la pretensión de que se puede enseñar educación moral sin explicar a los niños las otras ramas de la filosofía. La investigación ética implica necesariamente consideraciones lógicas, como la coherencia y la identidad, consideraciones metafísicas, como el concepto de persona y de comunidad, consideraciones estéticas, como las relaciones parte-todo, así como un amplio abanico de consideraciones epistemológicas. (Lipman, 1992, p.122)

Para la FcN es importante comprender que cada ser humano es en sí mismo sus experiencias, sus aprendizajes y la reflexión que de estas hace, sean pocas o muchas, cada aspecto es crucial. Siendo la dimensión ética, los contenidos morales y afectivos, las acciones y posibles decisiones que cada persona toma, según lo señalado por Cortina con respecto a la ética, ésta toma fuerte importancia en todos los ámbitos de la vida humana incluyendo la escuela como parte del núcleo de formación; es esencial pensar en los fundamentos y reflexión de las actitudes al hacerse manifiesta en la actualidad, una falta de valores como ciudadanos y un relativismo estructuralmente peligroso (1999, pp 15-17). En efecto la ética es de suma importancia, ya que hace parte del ser humano y puede formar un carácter dirigido a la virtud y los buenos hábitos, por ello es preciso brindarles a niñas y niños estrategias en el que sea posible una reflexión acerca de su lugar en el mundo y su incidencia en este.

En consecuencia, la reflexión filosófica y las herramientas que brinda la FcN a los estudiantes se haya en la manera que posibilita la capacidad de cuestionar y razonar con respecto a contenidos

morales, juicios, y acciones, siguiendo el punto central de lo que compete a la ética. «En resumen, los niños no pueden captar los conceptos claves de la ética sin la ayuda de una interpretación filosófica, como tampoco pueden hacerlo los adultos» (Lipman, 1992, p. 122).

Es importante resaltar que la reflexión filosófica y la investigación dirigida a la ética no puede quedar en buenos análisis éticos, sino en la posibilidad de pasar a las actuaciones éticas. Dicho paso se da al asumir que los conceptos que se tratan en las comunidades de indagación pueden y deben, desde las experiencias, tener valor en la vida práctica de los estudiantes. Al considerar la experiencia de los estudiantes dentro de la comunidad de indagación, se abre una perspectiva diferente de los conceptos abordados en el diálogo, pues ellos pueden citar sus experiencias para respaldar sus argumentos y apoyar o ejemplificar las de los demás, contrastando las individuales en un todo colectivo que le da sentido a lo que piensan y dicen sobre los conceptos éticos. Por ello, no se debe dejar fuera el criterio de la propia experiencia de los estudiantes. Lipman en su texto *Thinking in Education* afirma lo siguiente:

Agreed. As adults, we can claim that our experience has taught us that peace is commendable and violence is deplorable. Granted, children can learn from our experience. But can we simply assume that our experience is an adequate substitute for the child's? And is this, after all, the goal of education, that only our experience be utilized, in order that the children's views ultimately should coincide with ours? Isn't it important that children form their own independent judgments, rather than just make carbon copies of ours? (2003, p. 109-110)

En términos éticos la experiencia es la mejor manera de entender conceptos tales como la justicia, la amistad, el respeto, entre otros, porque la ética no son sólo conceptos abstractos, son conceptos que utilizamos para describir y definir nuestras acciones como buenas o malas, deseables e indeseables, para tomar decisiones y valorar las situaciones propias o de los demás. Y si la experiencia está unida a una reflexión sobre la misma, posiblemente se logrará una comprensión más completa y dinámica de las acciones y las implicaciones de estas en el mundo.

2.2.3.2. ¿Cuál es la orientación de la enseñanza de la ética en educación básica?

Al tener un panorama concreto de la filosofía y sus posibilidades en el aula, se llega entonces a pensar en las prácticas institucionales que evidentemente están ligadas a unas necesidades estatales

que se gestan desde unas políticas públicas. El texto expedido por el Ministerio de Educación de Colombia *Serie lineamientos curriculares: Educación ética y valores humanos*. Dice:

Consideramos que la educación ética y moral se puede llevar a cabo mediante (...) todo el trabajo de aula y el tratamiento de esta educación a partir de lo que se ha denominado curricularizar la educación ética y moral. Por este camino se hace necesario organizar un plan de estudios con temáticas y estrategias determinadas. El objetivo fundamental es generar un espacio para abordar las diferentes dimensiones del desarrollo ético-moral de los individuos, haciendo que tanto maestros como estudiantes participen de él. (Ministerio de Educación Nacional, 1997, p.43)

De acuerdo con lo anterior, se puede entender cómo desde las orientaciones curriculares se le da cierto reconocimiento de la ética como un área específica para trabajar en el aula, pero que es transversal a las demás; y no solo eso, sino que compone esquemas de pensamiento y conductas sociales, es decir, no solo se centra en un trabajo dentro de la institución educativa, sino que los demás agentes socializadores que hacen parte de la vida de niñas y niños, deben participar de esta labor. Al mismo tiempo, se da a entender que se es consciente que las infancias están expuestas a un cúmulo experiencias que muchas veces terminan siendo nocivas y más aún cuando no se cuentan con las estrategias para confrontarlas, por ello, la importancia de ofrecerles las bases suficientes para que cada niña y niño confronte de forma ética su devenir.

En efecto, en el documento de los lineamientos se traza una ruta conceptual y metodológica algo bondadosa con respecto de la ética y su potencial en el aula y fuera de ella, sin embargo, en la realidad, dentro del quehacer pedagógico y al compartir con niñas y niños en el aula diversos conocimientos y experiencias, se logra dar cuenta de las oportunidades que se han perdido al trabajar siempre de la mano del mismo paradigma de repetición de conocimientos y aprendizaje mecánico, por ello, es habitual ver que la relación ética -valores se da de manera natural y no se ejerce crítica alguna o peor aún no se le da sentido a las propias acciones, pensamientos y sentimientos, lejos de una comprensión real de lo que pueden ser los principios de los estudiantes. En otras palabras, se subvaloran las capacidades de los estudiantes y el valor mismo de la ética, por lo que se suele ignorar el bagaje de conocimientos y contenidos morales que los constituye, los cuales no necesariamente se le deben a la escuela, sino a la socialización propia de su contexto o realidad en la que están inmersos. Por mencionar a ello:

En Colombia vivimos una situación de crisis que incide de manera directa en los procesos de educación y en la formación de los valores ciudadanos, que sustentan una cultura democrática. Se trata de una crisis de cultura política de la sociedad colombiana, en un contexto de múltiples formas de violencia que han estado presentes a lo largo de nuestra historia social y política, que han fragmentado el tejido social y propiciado la violación de los Derechos Humanos. (Ministerio de Educación Nacional, 1997, p.25)

Es así que las orientaciones curriculares son claras teniendo y tienen en cuenta aquellas crisis sociales, políticas e inclusive éticas, buscando rescatar lo mejor de la sociedad y la condición humana en un contexto que tiene una historicidad llena de conflictos de todo tipo, dejando una impresión palpable en la pobreza, el sexismo, el racismo, la segregación social, la violencia en cualquiera de sus formas, en resumen, aquello que se puede ligar directamente con lo cuestionable e inhumano en una sociedad. A fin de cuentas, como lo expone el documento en mención todo acto educativo es en sí mismo ético; toda educación es ética y por la misma razón política, dada no solo por la formación de los sujetos sino por sus efectos. Así mismo toda educación debe preparar para el mundo de la vida y para el desarrollo del conocimiento, el deseo y el saber, tal como se veía en la antigua Grecia, en la que se exaltaban las virtudes de cada persona, para en conjunto procurar una sociedad que tendiera a cuidar su ciudad. (Ministerio de Educación Nacional, 1997, p.34)

Considerando las problemáticas y transformaciones sociales del país, y que a groso modo se han mencionado es relevante generar estrategias para una enseñanza de la ética tal y como se expone en el documento de los lineamientos, buscando favorecer el desarrollo de sujetos éticos; es decir, participativos, críticos y reflexivos, características de ciudadanos que buscan el bien en tanto individual como colectivo.

2.2.4. ¿El niño como persona ética?

Como ya se mencionó, el desarrollo de la dimensión ética implica una articulación de diferentes saberes, lo que se contrapone a solo el enseñar valores o aplicar una moral seleccionada por necesidades de adoctrinamiento en el medio, pues termina siendo totalmente absurdo, frívolo y sin sentido, ignorando las posibilidades de razonamiento de niñas y niños con respecto de una situación y la manera en que pueden obrar. Frente a ello, FcN les posiciona como sujetos que

pueden implicarse en la investigación ética además de filosófica, ya que su cotidianidad se encuentra llena de problemas, dilemas y juicios que los llevan a tomar una determinada elección.

Los seres humanos además de ser sociales son inherentemente sujetos morales que aprenden y desaprenden, es así que se considera que se pueden tomar decisiones que tiendan a la virtud o al vicio las cuales se pueden cuestionar. Y aunque durante la infancia el ser humano no conceptualiza sus acciones de este modo, por virtud o por vicio, sí tiene noción de que hay pensamientos y acciones que son perjudiciales tanto para sí mismo como para los demás, habiendo consecuencias. Adela Cortina dice:

Los adultos tenemos una responsabilidad enorme porque los niños y los jóvenes aprenden el lenguaje moral de los adultos, y algo todavía más importante, no, lo que los chicos no aprenden lo que nosotros decimos sino lo nosotros hacemos, porque tienen inteligencia suficiente como para darse cuenta de que a fin de cuentas una cosa es lo que los adultos dicen y otra lo que los adultos hacen. (...) y eso es lo que aprenden porque el lenguaje moral se aprende en la sociedad, en la que uno vive, en lo que ve a sus padres, en lo que a su familia en lo que ve en la televisión en lo que ve en los chats. (Cortina, A. 2014)

Al estar predispuestos por el medio, niñas y niños se acomodan moralmente según lo que aprenden creando sus propios principios y juicios, en otras palabras, su propia visión de realidad. Para FcN, el sujeto ético, razona, siente y actúa coherentemente, comprende que los actos son manifestación íntima de lo piensa y siente, formando una especie de triada. (pensamientos-sentimientos-acciones); por ello, es fundamental permitirles a los estudiantes sumergirse en la comprensión de la dimensión ética, para que desde el pensamiento crítico se indague sobre las propias acciones, la manera en que se valora y se razona con respecto de algo o alguien.

Es necesario comprender que el estudiante es un sujeto moral con la posibilidad de reflexionar sobre su actuar y por efecto consciente de su rol en la sociedad, en ese sentido se hace necesario abrir el diálogo sobre una educación ética. Si bien las directrices como el Ministerio de Educación Nacional tienen una orientación al respecto, los maestros, los padres y en general la sociedad, deben preguntarse ¿qué enseñar en ética? y ¿cómo enseñarlo? Incluso sería necesario intentar precisar en qué consisten temas como la virtud, las normas, los prejuicios, entre otros temas que

se hablan a diario, pero que parece que no se reflexiona sobre ello o no se encuentra una coherencia entre lo que se sabe y lo que se hace.

Finalmente, es de suma importancia entender que niñas y niños son sujetos morales, en este caso los estudiantes de tercer grado de ENSDMM que hicieron parte de la investigación y que propiamente fueron la causa del proyecto pedagógico. Dicho esto, el trabajo llevado a cabo posibilitó y articuló las ideas que con sustento teórico y metodológico, representaron el rigor necesario por medio de cada una de las comunidades de indagación que se propusieron.

3. Tercera Parte

3.1. Propuesta Pedagógica: Razonando, Valorando Y Actuando

Los maestros investigadores convergieron con sus intereses y saberes propios en la práctica pedagógica en donde se dio lugar a un diálogo e intercambio de conocimientos tanto pedagógicos como filosóficos. Además de las necesidades de la comunidad educativa de la ENSDMM dando lugar al desarrollo de una propuesta pedagógica cuyas bases se hayan en este ejercicio investigativo.

Luego del interés propio y las preguntas generadas, se buscó trabajar bajo una línea investigativa que fuese coherente con la formación e interés de cada uno de los maestros, por un lado, la infancia y por el otro la enseñanza de la ética. Ambas líneas convergen de forma filosófica y pedagógica en FcN, fusión que dio origen a la pregunta investigativa, el diseño y el trabajo de acciones que permitieron comprender, entender e interpretar los efectos que pudiesen haber.

3.2. Justificación

Como maestros investigadores nos enfrentamos a un gran reto: introducir la filosofía en lo cotidiano y en la vida escolar, especialmente de niñas y niños en la básica primaria, es decir, generar las condiciones para que, en edades tempranas de la vida tengan un acercamiento al pensamiento filosófico.

Por un lado, se pensó como un primer reto, el hecho de ir más allá de algunas de las políticas públicas de la educación colombiana, pues pese a que estas políticas orientan el currículo por medio de unos lineamientos para cada asignatura, las instituciones educativas que siguen estos lineamientos curriculares rígidamente no dan cabida a propuestas pedagógicas como lo sería FcN, en este caso nos concentramos en los *Lineamientos de Educación Ética y Valores Humanos*.

Teniendo en cuenta dichos lineamientos las instituciones educativas, establecen la intensidad horaria, la temática de cada asignatura, los planes de trabajo para cada grado, las habilidades y competencias a desarrollar en niñas, niños y adolescentes; por supuesto indican en qué momento

de la vida escolar es oportuno ver x o y asignatura, jerarquizando cada uno de los saberes de acuerdo al grado de instrucción.

Como segundo reto, está el hecho de cuestionar la acción del maestro, dado que su papel dentro del aula permite que el acercamiento a la filosofía sea más significativo para los estudiantes, porque abre un espacio académico para el diálogo y sus preguntas, así como también le ofrece a cada estudiante la oportunidad de pensar filosóficamente. Los maestros somos (en cierta medida) responsables de la imagen que tienen niñas y niños de la filosofía; se considera que la filosofía solo es para quien desee hacer especulaciones abstractas acerca del mundo o peor aún es la asignatura en donde se conocerán pensadores de diferentes épocas que fueron y son relevantes para la filosofía. Pero la filosofía va mucho más allá de todo esto, ya que, está en todos los ámbitos de nuestra vida, incluso en edades tempranas de la misma; en el ser humano hay una actividad del pensamiento que se puede considerar filosófico, a saber, el hecho de preguntar.

Es así, que el maestro ha de demostrar la conveniencia de abrir a la filosofía un espacio dentro de la educación básica primaria, espacio tan ligeramente explorado que bien podría enriquecer el ámbito educativo y así mismo a la filosofía. Es un reto para cualquier maestro interesado, llevar la filosofía fuera de sus límites y espacios convencionales.

A modo de consideración, con el fin de introducirnos en este reto, es oportuno proponer un ejercicio pedagógico que evidencie las capacidades de los estudiantes en términos filosóficos, asumiendo un rol más abierto a oportunidades que fácilmente podríamos encontrar en la educación básica; por tanto, se busca plantear una experiencia pedagógica para actuar acorde a una didáctica incluyente en la FcN, siendo el maestro un guía en su proceso de aprendizaje.

3.3.Objetivos

3.3.1. General

Acercar a niñas y niños de tercer grado de la ENSDMM a las dinámicas de FcN, permitiéndoles involucrarse en una indagación de su dimensión ética procurando una relación entre lo que se piensa, se siente y cómo se actúa en la realidad en que se encuentra inmerso cada uno, por supuesto confrontando algunas situaciones y relaciones (familiares, sociales, académicas, personales).

3.3.2. Específicos

- *Observar y conocer* los intereses y necesidades de niñas y niños para que sean parte del desarrollo de la propuesta.
- *Desarrollar* habilidades de escucha y respeto frente a la opinión de los otros: compañeros, maestros, familiares, etc.
- *Motivar* a niñas y niños a examinar y reconocer los prejuicios y miedos que puedan llegar a tener al participar y/o expresar sus ideas.
- *Incentivar* a niñas y niños para que piensen y actúen de manera filosófica: Analizando, preguntando, reflexionando y cuestionando, procurando darle sentido a cada cuestión, según sea el caso.
- *Promover* una relación entre sus pensamientos, acciones y sentimientos, siendo capaces de establecer las consecuencias de los actos que se denominan buenos o malos en el marco de la ética.

3.4.Descripción:

La propuesta razonando, valorando y actuando se diseñó con el fin de acercar la filosofía a niñas y niños por medio de diferentes materiales didácticos: cortometrajes, relatos, fragmentos de series animadas y canciones, en donde cada uno de estos muestran diferentes situaciones y dilemas morales que hacen parte de la vida cotidiana de cada ser humano. Teniendo en cuenta las preguntas que se generaron entre estudiantes y maestros participantes en cada una de las sesiones, se orientó un diálogo que dio paso a una comunidad de indagación, para cuestionar y llegar a algunas consideraciones que emergieron de este espacio. Esto no quiere decir que se buscó simplemente responder a una pregunta, pues se trató en primera instancia que los estudiantes fuesen capaces de cuestionar y hacer interpretaciones acerca de lo que ven, escuchan y sienten para compartirlas con sus compañeros y sus maestros.

Para efectos de la dinámica se tuvo en cuenta la previa caracterización que se realizó a lo largo del semestre 2017-2 la cual ayudó a entender en gran parte los intereses y necesidades de los estudiantes de segundo grado, partiendo desde allí, los maestros investigadores a cargo de la propuesta, propusieron temáticas de carácter ético que fueron organizadas y distribuidas teniendo en cuenta el cronograma de actividades que se asignó para la práctica. Los temas no se eligieron de manera arbitraria, sino que como se mencionó, fueron producto de una previa caracterización, en donde se dio cuenta de que tanto estudiantes como maestras consejeras se asombraron e interesaron con lo abordado, lo que dio como resultado una selección de contenidos que hicieron parte del plan escolar de ética.

La intención de los temas abordados en concordancia con las temáticas de FcN pretendían que niñas y niños cuestionaran y reflexionaran sobre las estructuras y contenidos morales en los diferentes escenarios propios de su realidad, a saber, escuela, ruta, su hogar, y todos los que puedan resultar. Plasmando estas reflexiones y cuestionamientos por medio de su cuaderno, las guías, las notas del sombrero de la duda y demás materiales que pudieron llegar a trabajarse. Pues de esta manera se nos permitió ver cómo los estudiantes interiorizaron y relacionaron lo aprendido con realidad. Porque:

Los niños deben ejercitarse en la discusión de los conceptos que ellos se toman en serio. Hacerles discutir temas que nos les interesa les priva del intrínseco placer de llegar a educarse y proporciona a la sociedad futuros ciudadanos que ni discuten sobre lo que les interesa, ni les importa aquello sobre lo que discuten. (Lipman, 1992, P. 33)

FASES DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA			
Fases/ objetivos	Contenidos	Comunidad de Indagación	Fecha
1. Exploración Dimensión Ética Objetivo: Reconocer las habilidades comunicativas de cada niña y niño dentro del aula para establecer un diálogo, con el fin de caracterizar aquellos sentimientos, pensamientos y actitudes morales, que se trabajarán a lo largo del semestre.	Mirada general sobre conceptos, emociones y actitudes éticas: Juego Filosófico <i>¿y qué tal sí?</i> (presentación)	<i>¿Y qué tal sí?</i>	22-23 de febrero 2018
	Continuación del juego filosófico: <i>¿Por qué son importantes las normas?</i>	<i>¿Por qué son importantes las normas?</i>	1-2 de marzo 2018
	Presentación Propuesta pedagógica: <i>“Don preguntón y la señorita preguntona”</i>	<i>Don Preguntón y Señorita Preguntona</i>	15-16 de marzo 2018
2. Intervención Dimensión Ética Objetivo: Fomentar a los estudiantes a argumentar y dar buenas razones, sobre aspectos que comprenden su identidad y la de las demás personas, por mencionar: sus gustos, valores, actitudes.	Pensamientos / Emociones		
	Significado del yo	<i>¿Y entonces qué es la identidad?</i>	22-23 de marzo 2018
	Significado de alteridad	<i>¿Y entonces qué es la identidad?</i>	5-6 de abril 2018
	Creencias / Prejuicios	<i>¿Cómo me veo a mí mismo y a los demás?</i> <i>Sesión 1</i>	12-13 de abril
		Jornada de autoevaluación y coevaluación	19 de abril 2018
		<i>¿Cómo me veo a mí mismo y a los demás?</i> <i>Sesión 2</i>	3-4 de mayo 2018
		<i>¿Cómo me veo a mí mismo y a los demás?</i> <i>Sesión 3</i>	17-18 de mayo 2018

		<i>“Me siento bien Haciendo el bien” – Salida pedagógica Barrio Restrepo</i>	24 de mayo 2018
3. Socialización de Experiencias Objetivo: evaluar y retroalimentar las temáticas dentro de las comunidades de indagación recogiendo aquellas experiencias, conceptos e ideas que cada niña y niño de tercer grado.	Retroalimentación	Cine Foro Película <i>Boxtrolls</i>	31 de mayo 2018
	Evaluación de procesos y contenidos	Diseño hoja de vida personaje ético	7-8 de Junio 2018

Las preguntas (como se puede ver en la tabla) de las comunidades de indagación surgieron de dos perspectivas, la primera, es la caracterización realizada con los estudiantes y la segunda de las intenciones de la propuesta. Acerca de las intenciones, cabe mencionar que se establecieron tres fases, cada una de estas con un objetivo principal y uno secundario, estos enunciados en las planeaciones correspondientes a cada fase, además, de uno o dos objetivos propios de cada sesión¹⁴.

En ese sentido, cada fase contiene una serie de preguntas las cuales dieron lugar al diálogo en clase, estas preguntas se desarrollaron en sesiones. Algunas de las preguntas se discutieron en la misma sesión y otras preguntas se abordaron posteriormente en otras; teniendo un estimado de 13 sesiones en total y una sesión de cierre; este estimado tuvo variaciones dadas las dinámicas de la ENSDMM y el tiempo asignado para cada sesión, es decir, las horas estipuladas por la institución o las maestras consejeras para desarrollar la propuesta.

Por otra parte, cabe resaltar que las preguntas fueron propuestas por los maestros investigadores con el fin de explorar el diálogo y guiar las comunidades a indagar sobre aspectos éticos que permitieron a los estudiantes, empezar a hablar de actitudes cuestionables. Por lo cual, durante las

¹⁴ Para ampliar el panorama de estas sesiones se pueden ver cada una de las planeaciones, en el punto 5 de los anexos.

sesiones se tuvo en cuenta la mayor parte de las preguntas que ellos pudieron haber generado al respecto, siendo importante para el desarrollo de la propuesta que niñas y niños compartan sus ideas y preguntas con sus compañeros, maestros y por supuesto sus familiares.

- ¿Cómo evaluamos el proceso de estudiantes en virtud de FcN?

Teniendo en cuenta que FcN es un proceso en el cual los estudiantes son participantes activos y el maestro asume un rol de modelo que al mismo tiempo guía y motiva las comunidades de indagación, se establecieron criterios de evaluación que más allá de un resultado en términos de la nota o la calificación en función de un diagnóstico, se pudiese dar cuenta de aspectos cualitativos de los posibles efectos que mostraran los estudiantes con respecto a la dimensión ética.

En primer lugar, se consideró que las comunidades de indagación son parte fundamental del trabajo de FcN, por ello la participación tiene un lugar importante dentro del proceso y la correspondiente evaluación, esta participación se ve reflejada cuando los estudiantes comprenden los acuerdos de las comunidades: pedir la palabra levantando la mano, escuchar a sus compañeros cuando estos intervengan y expresar las ideas de forma clara. Los acuerdos serán correspondientemente documentados en los diarios de campo, planeaciones e informes.

En segundo lugar, están todos los productos que realizan los estudiantes de las correspondientes sesiones de *ciudadanos del universo*, es decir, se evalúa que se encuentren al día en la realización de las *actividades de indagación*¹⁵ y el trabajo en clase (mapas mentales, reflexiones, dibujos, narraciones, guías). Dichos productos permiten a las maestras consejeras, las familias y los maestros investigadores, hacer un seguimiento del proceso colectiva e individualmente, se da cuenta del compromiso de que cada estudiante asume, así como de las habilidades, facilidades o dificultades a la hora de realizarlo y socializarlo.

Finalmente, en el marco de desarrollo de la dimensión ética se considera importante, evaluar la forma en que los estudiantes comprenden y aplican los acuerdos de las comunidades de indagación,

¹⁵ De esta forma siguiendo los fundamentos en los que niñas y niños indagan, se cuestionan e investigan se le denomina a lo que comúnmente se conoce como la tarea o el trabajo en casa.

así como también, lo que se dialoga durante las sesiones con cada concepto ético, en pocas palabras trascender del mundo de las ideas a lo práctico.

4. Cuarta Parte

4.1. Análisis e interpretación de resultados

Para el análisis e interpretación de la información presentada en este capítulo es importante mencionar que cada una de las categorías presentes: pensamientos, actitudes y sentimientos éticos, así como lo desarrollado de FcN: comunidad de indagación y preguntas, se dieron en el marco del desarrollo de la investigación y cada una de sus fases: acercamiento, intervención y cierre. Por tanto, este capítulo está organizado en las tres fases anteriormente mencionadas, dentro de estas se exponen los cinco insumos revisados, producto del trabajo en el aula en orden cronológico así: fase de acercamiento: caracterización ética realizada a partir de un dilema moral¹⁶ e informe de proceso 1; fase de intervención: 14 diarios de campo, en los cuales se narra y describe lo ocurrido en cada sesión de FcN, notas realizadas por niñas y niños de 3º grado recogidas en el sombrero de la duda e informe de proceso 2; fase de cierre: hoja del personaje ético e informe de proceso 3.

El ejercicio hermenéutico se realizó sobre las acciones y productos de los estudiantes, incluyendo los insumos elaborados por los docentes en formación (como el diario de campo o los informes), éstos tenían como interés central las reflexiones y actuaciones de niñas y niños. Los aspectos conceptuales (teóricos) sirvieron como un marco de referencia más para organizar y *leer* la información, enunciando algunos aspectos particulares y valiosos para soportar a la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los efectos de la Filosofía con Niños en el desarrollo de la dimensión ética en los grupos de 3º grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?*

4.1.1. Fase de Acercamiento.

Antes de hablar sobre esta primera fase se debe aclarar varias cuestiones. Primero, esta fase de acercamiento empezó con pequeñas comunidades de indagación en las clases de ética realizadas por los maestros investigadores, Sergio en 2º grado y Karen en 4º grado, durante el periodo 2017-2; segundo, en medio de las sesiones se creó y presentó el dilema de Tomy, siendo el eje de varias sesiones durante ese periodo; tercero, luego de analizar los intereses, las necesidades, la población y los tiempos se decidió encaminar la investigación y la propuesta pedagógica a los estudiantes de

¹⁶ Dilema creado por los maestros investigadores a cargo de la presente investigación y denominado el dilema de Tomy. Este se puede ver en el anexo 1.

2º grado para realizarla durante el semestre 2018-1; cuarto, el informe de proceso 1 es del mismo periodo, sobre el trabajo con niñas y niños de 2º grado.

Considerando lo anterior, el maestro investigador Sergio seleccionó una serie de conceptos que fueran de interés de los estudiantes. Viendo que tienen especial afinidad en temas o conceptos como el amor, la belleza, la honestidad, el respeto y el silencio, pues fueron seleccionados en mutuo acuerdo por los estudiantes y casi de forma unánime por ellos mismos. Se entiende que esto último se debe a que las maestras consejeras influyen mucho en lo que compone lo ético, dado que están recordando, mencionando y trabajando pensamientos y actitudes específicas. Una primera manifestación del interés que aumentaba a medida que se conversaba sobre lo que sería el trabajo de ética, es que hasta los mismos estudiantes propusieron el cambio del nombre a la asignatura «ética» por «ciudadanos del universo», sugerencia que fue aceptada con gratitud inclusive por las maestras consejeras.

Respecto al desarrollo de los temas en la fase de acercamiento, fue evidente como los estudiantes afianzaron los acuerdos y las dinámicas de FcN, esto en parte gracias a la disposición del maestro posibilitando un ambiente ameno, presto a la escucha y el entendimiento respecto de lo que podían opinar niñas y niños sobre los temas propuestos como se especifica en el informe del semestre 2017-2 y revisado por las maestras consejeras:

(...) se estableció que la propuesta estaba fortaleciendo la dimensión ética de los niños y niñas; con esfuerzo y constancia los niños y niñas tuvieron una tendencia fuerte en su capacidad de razonar y mantener la coherencia, permitiéndoles adoptar una postura política más consecuente en el aula y fuera de la misma. Lo mismo con las relaciones interpersonales tanto entre pares como maestras(os) tuvo una tendencia positiva conforme las sesiones. (Informe de resultados, 2017, p.6)

Entre tanto, el hecho de modificar las clases en comunidades de indagación, ayudó particularmente a que los estudiantes pudiesen desligar la idea de que era una clase como todas las demás, en donde hay una selección de temas de forma unidireccional y las intervenciones son en su mayoría del docente; esto porque de forma reiterada niñas y niños expresaban verbalmente que se sentían más “libres” al posibilitar la idea de manifestarse dentro de la comunidad de indagación, aquí el maestro no juzga certeramente sus intervenciones en el diálogo, y según afirmó Camilo

Monroy estudiante de 202 “les permite ser ellos mismos y comprender sus capacidades y limitaciones”.

Tiene sentido lo expresado por Camilo, siendo evidente en sus compañeros que el miedo por participar se redujo; miedo que se mostraba en sus rostros cuando se les preguntaba y con voz entrecortada a duras penas podían expresar una idea (al comienzo del proceso), lo mismo ocurría con la iniciativa por participar y expresarse. «La participación entendida como una forma de acción política, aumentó, cumpliendo uno de los objetivos, eliminando el miedo por hablar, por preguntar y hacerse escuchar» (Informe 2017-2, p.6).

Parte de la incidencia de la fase de acercamiento se encontró en las clases de ética, dado que se replantearon estructuralmente, podría mencionarse el cambio del orden de las sillas (organizadas en forma de u como una asamblea), la sustitución del nombre de la asignatura, los acuerdos que generaron los estudiantes en el diálogo con los maestros, en fin, siguiendo así hasta final de año. Todo con una intención coherentemente pedagógica siguiendo las didácticas de las comunidades de indagación ejemplo de ello fue el trabajo con *el caso de Tomy*, evidenciando aspectos principalmente de los pensamientos y actitudes éticas, plasmadas en sus respuestas y los diálogos. En efecto, dichos ajustes que en virtud del trabajo de FcN apuntaron a las comunidades de indagación, en este primer momento, se puede afirmar, que se establecieron satisfactoriamente, dejando la puerta abierta a las siguientes fases a trabajar que en rigor procurarán el desarrollo de la dimensión ética.

Como ya se mencionó, *el caso de Tomy* se presentó a los estudiantes como una guía¹⁷, esta empieza narrando el dilema y continua con siete preguntas sobre lo leído. La guía fue diseñada de manera tal que, niñas y niños expresaron sus pensamientos y sentimientos éticos; siendo un insumo muy importante para el diseño de la propuesta pedagógica. A continuación, se presentan las preguntas que conformaron la guía y lo que los estudiantes consignaron en estas.

La primera pregunta establece el dilema, sí o no debe Tomy devolver el refrigerio adicional que

¹⁷ Ver anexo 1. Dilema de Tomy Guía en blanco

tomó¹⁸. En primer lugar, existió una tendencia a responder SI, la mayor parte de niñas (51) y niños (42) pensaron que lo correcto es que Tomy devuelva el refrigerio, a su vez, hay un pequeño número de estudiantes que respondieron NO, a saber, 6 niñas y 4 niños. Desde esta primera pregunta llama la atención que la mayoría de las niñas considerara que lo correcto es devolver el refrigerio.

En la segunda pregunta¹⁹ se esperaba que los estudiantes dieran alguna razón justificando ese SI o NO que marcaron en la primera pregunta, sus respuestas fueron variadas. En esta pregunta se aprecia una parte de su dimensión ética, específicamente sobre su pensamiento, muchos de ellos están de acuerdo en varios aspectos e incluso repiten varios conceptos, a saber, la justicia, la amistad, el hambre, compartir, respeto. En ese sentido, lo primero que llama la atención es que los estudiantes asocian la alimentación al bienestar, es decir, tener energía, buena salud, no enfermar, incluso no morir; los estudiantes (ya sea los que defienden que Tomy devuelva o no el refrigerio) usaron frases que intentaron mostrar que es importante no solo que Tomy coma, también sus compañeros Lorena y Roberto, inclusive hasta la familia de Tomy.

Desde esta pregunta también se puede ver que para la mayoría de los estudiantes la condición de pobreza de Tomy no justifica sus acciones debido a que se deben reconocer a los otros, una tendencia importante en las respuestas de los estudiantes es que, así como Tomy puede ser pobre, sus compañeros también pueden serlo, o simplemente ese día no desayunaron y necesitan al igual que él comer, así que no es justo que se queden sin refrigerio. Algunos estudiantes complementaron con la afirmación referida a la necesidad y la justicia estableciendo que la alimentación es un derecho, de hecho, un estudiante en el diálogo sobre esta pregunta, dijo que si Tomy era pobre en lugar de quitarle comida a sus compañeros, las maestras deberían llamar al Bienestar Familiar²⁰ para que le ayudaran a Tomy y su familia.

En la tercera pregunta se esperaba que los estudiantes marcaran las actitudes que estaban presentes en el caso de Tomy, algunos estudiantes marcaron dos o más opciones, siendo las

¹⁸ Ver anexo: Tabulación del Dilema de Tomy, en esta se hace la tabulación de las preguntas 1, 3 y 7.

¹⁹ Ver anexo de algunas respuestas de la pregunta 2.

²⁰ haciendo alusión al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

combinaciones más comunes así: 8 niñas marcaron honestidad y amistad; robo e injusticia; robo y otro, así mismo 8 niños marcaron: robo e injusticia; honestidad e injusticia; e injusticia y otro.

Por su parte en la opción E, niñas y niños se encargaron de escribir las palabras que consideraron más cercanas al caso de Tomy, siendo las niñas las que más utilizaron este campo siendo un total de 15, mientras que 6 niños escribieron algo en esta opción. Los niños escribieron las siguientes palabras: tristeza, dolor, egoísmo, “burles”²¹, deshonestidad, coger. Las niñas por su parte escribieron: tristeza, hambre, coger, paciencia, justicia, deshonestidad, enojo, pobreza, respeto, “ser amable y compañerista”, maldad, verdad e inclusive dolor fueron otras de las respuestas. De acuerdo con esto, y como se observa en el gráfico 2, la injusticia es una de las actitudes que más se hace manifiesta para los estudiantes en el caso de Tomy, seguida por robo, amistad y honestidad, variables presentes mayormente en las guías de las niñas.

Así pues, los estudiantes tanto en el diálogo como en la guía sobre estas preguntas mostraron una fuerte tendencia por comprender la acción de Tomy como algo negativo. Dicha acción vista desde dos perspectivas; Tomy afecta al otro (sus compañeros) directa o indirectamente, es decir, para los estudiantes es directa cuando sabe que los refrigerios están completos no los devuelve y/o dice mentiras si los tiene o no, y es indirecta cuando su acción es por costumbre, necesidad e incluso por error. No obstante, y según la reflexión de la mayoría de los estudiantes, es algo que no debe dejarse pasar por alto, pues directa o indirectamente es una falta hacia sus compañeros, alguien debe hacer algo al respecto, en otras palabras, se debe responder con una acción que le haga saber a Tomy que lo que hizo está mal.

Un ejemplo de lo anterior son algunas de las respuestas²² de los estudiantes: “Regañar a tomy para que no lo vuelva a hacer”; “Mandarle una nota a los papás o también darle un consejo o llevarlo a coordinación o orientación”; “Deverian hablar con Tomy y decirle que no aga eso pero

²¹ posiblemente haciendo refiriéndose a burla

²² Las respuestas, comentarios y preguntas de los estudiantes en este documento han sido transcritas tal cual como ellos las escribieron en el papel sin comas, con errores de ortografía y en el orden establecido por ellos. No hacemos modificaciones para que se pueda apreciar la forma y la lógica en la que escriben los estudiantes, intentando que sea una transcripción lo más cercana posible.

si tomy no hace caso a los profesores le llaman a sus papas”; “Refleccionar con el y desirle que le diga a los papas que consigan la comida posible para no robar mas refrigerios”.

Sin embargo, a pesar de la tendencia antes mencionada, hubo estudiantes que defendieron a Tomy pues no encontraron algo malo su acción, a tal punto de afirmar que Tomy hizo algo justo porque ni él ni su familia tenían que comer y era importante que los compañeros comprendieran su situación. De hecho, los estudiantes desde su postura afirmaron en el diálogo que ellos quizá también harían lo mismo y por ello no se consideran malos, trayendo como ejemplo a algunas personas que roban comida, no porque sean malos y tengan la intención de hacer daño, sino porque tienen hambre. Esta perspectiva también se hace manifiesta en la guía.

En la segunda parte de la guía fue necesario pensar en una pregunta que permitiera aproximarse también, a la forma en que se sintieron en dicha situación tanto poniéndose en los zapatos de Roberto y Lorena, como alguien externo, que simplemente estaba siendo espectador en dicha problemática. Se encontró en las guías que, la gran mayoría se inclina por la expresión «me sentiría mal, si me pasara eso», algunas respuestas más extensas y complejas, explican en contexto de ser quien directamente se ve afectado, por ejemplo: “Me sentiria muy triste porque yo no sabia quien cogio mi refrigerio si fuera roberto me sinteria triste porque yo no tengo refri”; “me sentiria muy molesta porque me quitaron mi refrigerio y tendria ambre es como si me quitaran algo valisoso”; “Yo me sentiria mal mucha tristesa y le diria a Tomy, Tomy tienes que darle un refrigerio a Lorena y roberto porque los dejarias con hambre” y “Yo me sentiria un poquito triste y les diria que si me dan un poco”.

Como se puede apreciar, la mayoría de los estudiantes establecieron empatía por los personajes del dilema, curiosamente su empatía se direccionó más por Lorena y Roberto que por el mismo Tomy, porque en el caso de ser ellos los afectados afirmaron que sentirían tristeza, frustración o rabia por el acto cometido independiente de las razones que tuviera Tomy.

Los sentimientos afloraron en situaciones indignas y cercanas a su realidad en la escuela, pues el dilema no está descontextualizado; los estudiantes de hecho al leer, escribir y hablar del dilema recordaron o trajeron a colación algún momento en el que no llegó el refrigerio completo y se

vieron en la tarea de compartir, y algunos de ellos se identificaron con la situación de Tomy, o sea, no había un solo Tomy, había varios en cada grupo. Así mismo, el dilema les dio alternativas para futuras situaciones similares, según los estudiantes “ya sabemos qué hacer si hay uno o varios Tomy o varias Lorena y Roberto”.

Sobre la última pregunta, las reflexiones que surgieron del diálogo con el maestro respecto al caso de Tomy, llevó a que (como se observa en el gráfico 3²³) la mayoría de estudiantes no estuvieron dispuestos a cambiar su opinión con respecto al acto cometido por Tomy. Pese al análisis de la situación y las alternativas de esta, los estudiantes encasillaron la acción de Tomy desde robo, rebeldía, torpeza o necesidad, y su opinión respecto a lo que se cuenta en el dilema difícilmente cambió, siendo una constante a tener en cuenta, pues ellos mismos concluyeron que Tomy debería devolver el refrigerio y si es el caso involucrar a todas las partes, desde maestros hasta padres de familia, ya que dicha conducta no puede ser aceptable para la convivencia del aula.

Finalmente, de esta fase quedaron muchos elementos que permitieron desarrollar y emprender la siguiente fase. En primer lugar, se encontró que esa presunción de racionalidad que postula FcN, no es para nada descabellado en una propuesta que pretende que los estudiantes sean capaces emprender acciones que sean razonables guiada por principios y así puedan ser tratados como seres morales, ya que los estudiantes mostraron (en palabras de Lipman) que efectivamente necesitan de una orientación que favorezca el autoconocimiento evitando toda forma de daño a sí mismos. (1992, pp. 262-263)

También algunos de estos elementos fueron la forma de entender al otro por parte de los estudiantes, ya que, si bien con los personajes lograron generar algo de empatía, parecía que con sus compañeros les era más complicado generar este sentimiento. Igualmente, se encontraron algunas diferencias en la forma de actuar y pensar entre niñas y niños dejándonos con la interrogante ¿se podría establecer una relación entre género y actitud ética?, incluso entre cada uno de los grupos de tercero, había diferencias que de alguna estaban dadas por cómo los estudiantes se relacionaban entre ellos y los acuerdos que tenían con sus maestras consejeras.

²³ Ver anexo 1.

4.1.2. Fase de Intervención

El sentido de esta fase hace alusión al desarrollo de la dimensión ética según FcN se hace posible en la medida que se acerca a los estudiantes a las reflexiones sobre su propia forma de pensar, sentir y actuar así mismo, el desarrollo de un fuerte componente político en donde el principio de alteridad y respeto es fundamental ya que la participación se ve como la acción misma en donde se expresa una idea, por lo que pedir la palabra tiene una razón, algo que puede ser relevante al diálogo debe ser expresado. Para la fase de intervención, se tomaron en primer lugar, registros de observación, siendo estos fundamentales al servir de bitácora o memoria de las sesiones en donde se plasman los diálogos con los estudiantes y maestras consejeras, así como las lecturas que el maestro investigador logró hacer de su entorno; en segundo lugar, las preguntas de niñas y niños consignadas en el sombrero de la duda y el informe N°2.

- *¿... qué encontramos sobre FcN?*

En materia de FcN: comunidad de indagación y preguntas, es posible hallar que, desde las primeras sesiones niñas y niños, demostraron haber interiorizado parte de las dinámicas de acercamiento tales como: el establecimiento de acuerdos (silencio, escucha y respeto), organización del aula, participación, así como el uso del cuaderno llamado “ciudadanos del universo”.

Cabe destacar que fue necesario retomar la confianza entre los estudiantes y el maestro investigador Sergio, dando paso a la maestra investigadora Karen quien los acompañó en esta nueva fase en razón de mantener la continuidad del ambiente de las comunidades de indagación que se había gestado desde el grado anterior; aquí fue necesario que tanto que maestros investigadores, maestras consejeras y estudiantes se convirtieran en una comunidad.

Ahora bien, la confianza fue uno de los puntos que se trabajó a lo largo de las comunidades de indagación dado que entrando al nuevo año escolar 2018 hubo una ruptura por causa de la culminación del año escolar, estando ahora en tercer grado, los maestros investigadores evidenciaron un leve cambio, principalmente, los estudiantes mostraron reservas en muchas oportunidades por expresarse, inclusive les costó expresar sus sentimientos, sobre todo por temor a burlas o comentarios de sus compañeros como “no le entiendo”, “no sabe explicar” “es un burro”,

etc. Tal era la forma en que se podía ver el malestar y temor, que muchos estudiantes se apenaban, se irritaron o lloraron al pedirles una opinión del tema que se estaba hablando o simplemente pedirle explicar con sus palabras lo dicho por sus compañeros, incluso habiendo afianzado esto en la fase de acercamiento, todo esto nos llevó a preguntarnos ¿de qué forma afecta la interrupción del proceso de FcN a los estudiantes? Sin embargo, conforme las sesiones, niñas y niños retomaron su expresividad, exponiendo sus dudas y afirmaciones e incluso llegando a establecer conclusiones que antes no hacían.

En las primeras comunidades de indagación los estudiantes cuestionaron algunos acuerdos de la misma, así como también del sistema de gobierno democrático en el que nos encontramos como lo es la democracia, y en general del mundo que los rodea; como afirmaron algunos de ellos: «“tendríamos que pensar en crear nuestras propias reglas” (...) “los niños son malos, es mejor un mundo con reglas y que nos controle”»²⁴

En ese sentido, frente a las dinámicas generales de la escuela también se aseveró que «la mayoría desearía un sistema escolar con (...) acuerdos, a modo de asambleas, junto con los maestros»²⁵. Inclusive de forma más amplia, los estudiantes consideran que, «ellos mismos al no tener normas impuestas por una forma de gobierno como la actual “democrática”, les permitiría rehacer la sociedad, proponiendo nuevas reglas (...) como lo expresaron varios estudiantes, respetando al otro y a la vez siendo autónomos», en términos generales afirmaron en todo sentido, llegar a acuerdos que procuren una buena convivencia.

Es preciso que niñas y niños asumieron las reglas y las normas indispensables, sin embargo, como mencionó una estudiante: “a veces son contradictorias”, en este mismo diálogo otra niña concluyó que las reglas son orientadas por los adultos, en este caso por los maestros, diciendo que “sin los profesores seríamos unos brutos”. Posiblemente hacen la relación: adulto=normas como una constante porque desde que están inmersos en sociedad, es lo que se instaura y se les enseña, como una máxima, las normas “ya están”, inevitablemente los estudiantes lo entienden y asumen de forma tal que no se les permite cuestionar.

²⁴ Ver Anexo Diario de campo 1

²⁵ Ver anexo Diario de campo 2

Otro aspecto a resaltar fueron las consecuencias, estas se entendieron como efectos de quebrantar los acuerdos²⁶, los cuales brindaron una noción de la comunidad de indagación más seria a la del acercamiento pues, niñas y niños se empezaron a sentir libres a la hora de expresarse, solo que este sentido de libertad fue malentendido, a tal punto que algunos estudiantes empezaron a irrespetar tanto la palabra de sus compañeros como la de los maestros investigadores, afectando la convivencia, pensando que al tener libertad de expresión en el aula, no es necesario pensar en establecer acuerdos, cuestionando nuevamente su papel con preguntas como: “profe si ya nos autorregulamos ¿por qué son necesarias las consecuencias?”. Seguidamente surge la tensión entre quienes «tienen presente la norma, pero es como si no tuviesen sentido estas dentro del colegio (...) Por otra parte, están los niños que están más atentos a la norma y las consecuencias (...) afirman una necesidad de las reglas dentro y fuera de la casa porque según ellos el mundo sería un caos sin las mismas» (Diario de campo, marzo 1-2).

Cerrando el arco de la comprensión de los acuerdos, en los distintos diálogos se destacan las apreciaciones de las niñas, ya que dudaron en cómo la escuela y las maestras consejeras las aplicaban, considerando algunas normas -en palabras de una estudiante- como “tontas” por ejemplo: llevar uniforme, tener que quitarse accesorios como pulseras, collares, anillos e inclusive bufandas, solo porque no corresponden al uniforme, para una tendencia importante de niñas es un despropósito.

Las niñas, desearían una forma donde no se les imponga una forma de pensar, vestir, actuar, en definitiva, mostrar su individualidad “sentimos que los adultos nos presionan demasiado a vestirse de X forma, a proyectar una forma de actuar y de pensar que a veces no nos deja ser nosotras mismas”. (Diario de campo, marzo 8).

En cuanto al desarrollo de las preguntas estas fueron inherentes a los diálogos, pues los maestros se empeñaron en procurar establecer un ambiente en el cual las respuestas o consideraciones se dan por cuenta propia, siempre respetando la palabra y opiniones de cada compañero, lo que se

²⁶ Ver anexo Planeación N°2

gestaban eran constantes preguntas; esto para entender el contexto de las situaciones (parte-todo), su origen, efectos y consecuencias.

Como ejemplo de lo anterior, se pueden tomar algunas de las preguntas²⁷ que realizaron los estudiantes, unas se lograron abordar en los diálogos, otras en cambio ayudaron a trazar una ruta de los cuestionamientos que tienen niñas y niños, inclusive hacia posibles temáticas a trabajar. Los estudiantes en concordancia con el ambiente ameno y de participación activa, generaron preguntas variadas, viendo en algunos casos algo de complejidad en la estructura de las preguntas, apropiándose de ciertas palabras que antes no se notaban.

Cada pregunta, contiene un matiz e interés propio, con una amalgama de posibilidades, en los que, como verbalmente lo expresaron algunos estudiantes, “a ti te puedo preguntar o decir cosas que a otros no”, pudiendo ver, como las acciones pedagógicas facilitaron y promovieron la participación. Las preguntas se daban en medio de la emoción por participar con sus intervenciones, es decir, los estudiantes querían “ya mismo” escribir su pregunta y ponerla en el sombrero²⁸, con miedo a olvidarla.

La participación en tanto, era el acto de argumentar y defender alguna idea, también lo era con el crear las preguntas acordes a la lógica que se plantearon durante las comunidades de indagación y desarrollo de algún concepto o temática particular. Influyó considerablemente el hecho que se recurriera a canciones y cortometrajes, brindando otras y nuevas formas de trabajo en el aula, evocando ideas e interés por participar, a tal punto que se volvió una cuestión autocorrectiva en donde no intervinieron aludiendo a conceptos sino por medio de analogías, como por ejemplo el diálogo sobre la identidad:

Los estudiantes aludieron a que era algo físico, el cuerpo, lo que se puede ver, lo que se muestra y/o expresa (...) no obstante, cuando se les preguntó sobre la esencia, les fue más difícil, pues como expresó una de las niñas “Sharol”: “Es que no sé cómo explicarme”. (...) pero aun en medio de la dificultad por expresarlo, acudían a analogías como: El alma, lo que pensamos, los sentimientos, lo

²⁷ Ver anexo: Clasificación de los escritos en el sombrero de la duda.

²⁸ Ver anexo Diario de campo 4.

que “somos”, lo interior. Tal fue el entendimiento por parte de algunos estudiantes que hubo un momento en que alguien intervino diciendo “la esencia es nuestra alma, mi alma la puedo percibir porque tiene energía y esa energía a su vez tiene colores” (Diario de campo, 5 -6 de abril)

Para FcN recurrir a analogías es una muestra de la comprensión de contexto de las cosas, por lo que se valora que, si bien niñas y niños no hacen explícito lenguaje técnico o conceptual, su entendimiento les permite recurrir de forma constante a ejemplos que inclusive clarificaban las ideas para quienes participaron de la comunidad de indagación, transformando y resignificándolas.

Así mismo, los estudiantes intentaron dirigir las comunidades, sirva de ejemplo cuando: «Francy, quiso además intervenir en el grupo, se paró en frente del salón y sus compañeros la respetaron, vieron que lo que decía era de suma importancia, de hecho, ella comenzó haciendo las preguntas. “¿Qué apodo te han dicho?”». Es probable que algunas de las relaciones que hacen de los conceptos, así como la forma en que lo explican en los diálogos los lleva a abstraer de la siguiente manera²⁹: “así uno se muera, el alma seguirá siendo la misma, uno seguirá siendo uno mismo, no importa que pierda todas las partes de su cuerpo” (...) “nosotros vivimos en los recuerdos de los demás”.

- *¿... qué encontramos sobre la dimensión ética?*

Poco a poco los estudiantes dentro y fuera del aula mostraban su forma de pensar, actuar y sentir, frente a situaciones y condiciones que les dan sentido a sus experiencias, así mismo, las formas de entender y ver el mundo. Sin embargo, es importante considerar que la observación, participación y convivencia por parte de los maestros investigadores muestra un pequeño (pero sustancial) aspecto de la vida de los estudiantes, que es su realidad escolar y familiar, dejando en evidencia que no se limita a lo académico.

Luego de afianzar las dinámicas de FcN, los estudiantes empezaron a expresar aquello que pensaban sobre los temas y las situaciones que tienen un tinte ético, con frecuencia utilizaron ejemplos para hablar y explicar aquello que pensaban, usaban desde ejemplos de la vida real, situaciones que vieron, escucharon o vivieron, hasta de las ficticias vistas en las novelas, seriados,

²⁹ Ver anexo Diario de campo 5.

películas y canciones. Para los estudiantes fue importante que los maestros utilizaran ejemplos para explicar y problematizar situaciones e ideas, pues como se dijo antes niñas y niños utilizan y les resulta más fácil entender con los ejemplos.

Se evidencia que, niñas y niños replican conceptos, actitudes e incluso sentimientos que aprehenden de su entorno, llámese familia, amigos, vecinos, maestros y compañeros, cada uno de ellos incide directa o indirectamente en ellos. Esto porque al hablar acerca de cómo se sentían, lo que pensaban e incluso al pedir explicación de sus acciones los estudiantes recurrían a justificaciones como por ejemplo “lo digo porque eso dice mi mami” o “así lo hace mi amigo”, entre otras, siendo estas frases recurrentes en los estudiantes. Lo que podemos considerar como una muestra de cómo niñas y niños imitan desde comportamientos hasta los usos del lenguaje de lo que encuentran en su realidad.

Además, en general las temáticas propuestas tuvieron una gran acogida por parte de los estudiantes, pero, una serie de temas los marcó especialmente y permitió ver varios aspectos de su vida dentro y fuera del aula. Esto comenzó con los temas que conformaban la segunda fase de la propuesta³⁰, siendo la identidad y los prejuicios los temas que más fuerza tuvieron en las sesiones.

En estas sesiones se notaron cosas como: los problemas de autoestima que tienen los estudiantes, sobre todo las niñas; la forma en la que funcionan los prejuicios en los estudiantes, afectando sus relaciones interpersonales, así mismo, su forma de ver y tratar a los otros; lo que defienden y entienden por bueno y malo; los problemas o situaciones conflictivas que viven con sus familias, y finalmente, su interés o desinterés por las dinámicas nuevas que dan lugar a la problematización y análisis de sus acciones y pensamientos.

Cuando se les presentó a los estudiantes temas como la identidad, suscitó en ellos algunos sentimientos y expresaron ideas que a simple vista o que en la interacción “normal” quizá no se daría. Cuestionar ¿quién soy? Y ¿quiénes son los otros? dio lugar a un diálogo muy interesante en el que, por ejemplo, podían hablar de identidad en términos de su nombre, de ahí pasaban a sus

³⁰ Ver propuesta pedagógica: Eje de contenidos/ Conceptos éticos/ emocionales.

características físicas, sus gustos, su familia, su lugar de nacimiento e incluso su tipo de sangre, estos mismos criterios los usaban para intentar conocer a alguien, tal como hicieron al preguntarle a los personajes Don preguntón y la Señorita Preguntona.

Explorar las preguntas sobre lo que los identificaba mostraba que en su mayoría los estudiantes se reconocían por sus gustos, sus habilidades o sus comportamientos; en una de las sesiones³¹ se les preguntó ¿Qué te hace único y diferente? En el caso de los niños algunos respondieron: “que me gusta el fútbol”, mientras que, algunas niñas contestaron “que soy juiciosa” en cambio otros estudiantes aseveraron “yo sé dibujar” o “yo patino”. Fue interesante que, así como había niñas y niños tenían una respuesta al tema en cuestión, otra pequeña cantidad de ellos afirmaban con un “no sé profe” o “pues que soy yo mismo” en un tono de obviedad.

En relación con lo anterior, se muestra que para los estudiantes fue curioso entender que son un conjunto de características, cualidades, gustos y demás lo que los identifica. Poco a poco cada una de las niñas y niños fueron encontrando que, algunas características las compartían entre sí como por ejemplo la edad, el género, en algunos casos los nombres y/o apellidos, e inclusive los gustos, pero esto no significaba que fueran la misma persona porque, así como tenían cosas y características en común, tenían otras que eran diferentes; este mismo ejercicio lo hicieron con los miembros de su familia, sobre todo los estudiantes que tenían hermanos. Luego, de cuestionar aquello que los identifica niñas y niños empezaron a mostrar que no estaban conformes con algunos aspectos de su identidad, específicamente sus características físicas, pues, la autoestima es un tema bastante complejo especialmente para las niñas.

Con respecto a la actividad denominada ¿me conozco?³² los estudiantes al mirarse al espejo tuvieron diferentes reacciones desde la comodidad y la satisfacción hasta la rabia y frustración. Se veía como las niñas eran las más afectadas por esta actividad pues se mostraban incómodas y tímidas ante el espejo y así como también se expresaban con tristeza y molestia así: “soy fea profe, yo lo sé, no me quiero mirar”. Al pedirles razones sobre lo que estaba ocurriendo algunas preferían no responder, en cambio otras manifestaban que alguien en algún momento les había dicho que

³¹ Sesión del 12-13 de abril ver anexo Diario de campo 7.

³² Ver anexo Diario de campo 10.

eran feas o resaltaban “sus defectos” y estaban convencidas de ello, llegando a considerar que posiblemente las personas que se lo decían eran familiares o compañeros y por ello se sentían tan mal. Que las niñas fueran las más afectadas, no deja de lado que los niños también tienen una distorsión de su imagen, pero ninguno de ellos durante las sesiones mostró enojo o frustración por esto.

En la guía³³ que tenía el mismo nombre de la sesión, tanto niñas como niños escribieron algunas de estas incomodidades o molestias que tenían consigo, eso que los hacía sentir más cómodos y orgullosos o esas particularidades que tal vez no habían identificado que tenían (lunares, cicatrices, estatura, entre otras). La imagen que tienen de sí mismos está afectada por aquello que los otros les dicen, ya sea su familia, compañeros, maestros, etc. Y les afectó sus sentimientos e ideas de lo que deberían ser, porque, si bien los estudiantes lograron hacer una reflexión sobre las apariencias aludiendo que era algo físico, el cuerpo, lo que se puede ver, se muestra y/o expresa, esto no deja de tener importancia para ellos y a su edad (entre 8 y 10 años) empiezan a mostrar las exigencias de los estereotipos de la sociedad, mantener una imagen de niñas bonitas y niños fuertes.

No obstante, se logró que niñas y niños empezaran a cuestionar esos prejuicios que tienen de sí mismos, también que consideraran mirarse diferente y quizá muchos de ellos dieran un paso para apreciar su “esencia³⁴”, haciéndolos sentir más cómodos con lo que son. Por ejemplo, una estudiante expresó lo siguiente: “profe ahora que tú me hiciste caer en cuenta, los apodos, mejor dicho, los prejuicios son muy tontos, porque esa persona que me hace sentir así, no dice cosas con sentido, son cosas tontas lo que me dice”.

Estos mismos cuestionamientos les llevaron a hablar de los otros³⁵ estableciendo entre todos lo que es un prejuicio, concluyendo una estudiante que un prejuicio es “una noción equivocada de algo o alguien”, y otros utilizaron ejemplos de lo cotidiano como: “cuando piensas que una persona es mala solo por su apariencia”, “cuando ves a tu compañera y la juzgas por comportarse o parecer de cierta forma”, “cuando tratamos mal o discriminamos a los habitantes de la calle” en fin, los

³³ Ver anexo guías de algunos estudiantes.

³⁴ Palabra usada sobre todo porque era parte de la canción que sirvió de eje en las sesiones. Sirviendo esta para explicar esa parte que todos tenemos y nos hace únicos, más allá de las apariencias.

³⁵ Ver anexo Diario de campo 11.

estudiantes buscaban ejemplos y los encontraban. Ellos incluso hicieron la relación de los prejuicios con una de las primeras sesiones en las que se habló sobre el comunismo como forma de gobierno, donde se preguntó si «¿los ricos son mejores personas?» y retomando el diálogo niñas y niños volvieron a expresar casi las mismas ideas de dicha sesión concluyendo que “todos somos iguales porque somos seres humanos así que tenemos los mismos derechos, pero, somos diferentes porque no tenemos la misma esencia.”

En cuanto a la concepción que tienen niñas y niños de lo bueno y lo malo, se encontraron varias apreciaciones. Por un lado, en las primeras sesiones la mayoría de los estudiantes mostraron una fuerte necesidad por una figura de autoridad, siendo los adultos quienes mejor representan esta figura básicamente porque según ellos³⁶: “los niños son malos, sin los adultos harían cosas peores”, “los niños son malos, es mejor un mundo con reglas y que nos controle”, sin los adultos “nos volveríamos locos”. Lo que nos lleva a considerar que los estudiantes (a esta edad) vivir en un mundo sin los adultos les inspira tanto temor como libertad. Temor por ejemplo de que no habría quien los cuide o no saber qué hacer y libertad en términos de hacer lo que quieran cuando quieran, sin restricción ni consecuencias como: comer, jugar y vestirse como quieran, no hacer tareas, dormir a la hora que quieran, entre otros ejemplos.

Niñas y niños se conciben siendo mejores y buenos gracias a la regulación y lo que aprenden de los adultos, aunque hubo (estudiantes en su mayoría niñas) que cuestionaron la autoridad y necesidad de regulación, basados en esa libertad que no tienen bajo la directriz de un adulto afirmando ser completamente capaces de vivir en un mundo sin adultos estableciendo entre ellos sus límites y/o reglas. En ese sentido, los estudiantes reconocen de una manera u otra que las reglas, normas o acuerdos que se hagan son necesarios ya sea entre ellos o puestos por los adultos.

Ahora, los estudiantes también tienen unas ideas acerca de las consecuencias de sus acciones en relación al cumplimiento de los acuerdos, sobre todo entendiendo estas como algo malo, es decir, el hablar de las consecuencias del incumplimiento de los acuerdos de la comunidad de indagación y ponerlas en práctica generaba en ellos sobre todo temor. En varias oportunidades se

³⁶ Ver anexo Diario de campo 5.

observó que al pedirle a un estudiante que explicara o retomara lo dicho por los maestros o sus compañeros quedaban sin palabras y se ponían rojos, siendo incapaces de responder. Esto poco a poco fue mejorado con la mayoría de ellos porque el ambiente de confianza de la comunidad de indagación les permitió ver que las consecuencias no solo pueden ser malas o buenas y de estas es posible aprender y llegar a nuevos acuerdos, empezando a cuestionar que “no todas las reglas son buenas”.

Llegados a este punto, se puede hablar del interés o desinterés de los estudiantes por las nuevas dinámicas que dan lugar a la problematización y análisis de sus acciones y pensamientos. En principio fue interesante para los maestros investigadores enfrentarse con una actitud generalizada de niñas y niños pues, en su momento ellos malinterpretaron las dinámicas de la comunidad de indagación y la actitud de los maestros, al parecer se han acostumbrado a una clase magistral, en la que en menor medida se les cuestiona sobre sus acciones.

Así mismo, el hecho de asumir consecuencias es para ellos más fácil cuando se culpa a otro y se toma el papel de juez, cuando se cuestionaba a los estudiantes ¿por qué hiciste x o y cosa? Se justificaban echándole la culpa a un compañero, por ejemplo, se le preguntó a una niña por qué no escuchó la intervención de un compañero y contestó: “es que mi compañero me habla” o a un niño se le preguntó por qué le pegaba a su compañero y respondía “él me pegó primero”.

Además de echarle la culpa a los otros, niñas y niños utilizan con mucha frecuencia e indiscriminadamente las palabras “perdón” y “disculpé”, utilizándose como formalismos y costumbre sin que pareciera tener un significado, porque si hacían algo que pudiera ser cuestionable y afectará a los otros se afirmaban inmediatamente diciendo “ya me disculpé”. Sobre esto no se alcanzó a hacer una sesión para cuestionar qué significa pedir perdón o si hay diferencia en usar alguna de estas dos palabras, pero sí se hizo una pequeña actividad de reflexión y silencio sobre una situación en la que alguien ofendió al personaje Don preguntón³⁷.

³⁷ Ver anexo 8 Diario de campo 4

Mientras tanto, niñas y niños lograron hacer una reflexión escrita de sus actitudes y las de sus compañeros dentro de la comunidad de indagación, esto se dio en medio de las evaluaciones que se llevaban a cabo en la institución, haciéndola en la clase de ética desde una autoevaluación y coevaluación³⁸.

Finalmente, dentro de esta fase de intervención se pudieron apreciar algunos “problemas” o situaciones conflictivas que viven los estudiantes con sus familias. Ellos encontraron en la comunidad de indagación un lugar en el cual podían desahogarse, expresar sus preocupaciones e intentar encontrar solución a situaciones que ocurrían en sus hogares, esto lo expresaban verbalmente a los maestros investigadores dentro y fuera de la comunidad de indagación, también de manera escrita en los papelitos que depositaban en el sombrero de la duda, así mismo los usaban como ejemplos de algún tema que se estuviera hablando en la comunidad de indagación.

Que niñas y niños se abrieran a temas tan personales e importantes para ellos, exigió que los maestros investigadores fueran cuidadosos con lo que se afirmaba o preguntaba, ya que lo que se intentaba era mantener un equilibrio entre los temas de la comunidad y esas situaciones que los estudiantes querían expresar sin dejarlas de lado; procurando dar alternativas y poniendo dichas situaciones en diálogo para que entre ellos mismos empezarán a evaluar objetivamente lo que les pasaba, lo que sintieron y lo vivieron, lo cual empezó a tener eco en ellos.

4.1.3. Fase de Cierre

Antes de hablar sobre la actividad con la cual se socializó la propuesta, es pertinente enunciar que no fue un cierre total y definitivo de la propuesta, por efecto de que el trabajo con los estudiantes continuó hasta el segundo periodo de 2018 dado que la propuesta de FcN se articuló al plan de estudios de tercer grado para todo el año escolar, siendo los maestros investigadores quienes estaban a cargo de las clases de ética y religión.

³⁸ Ver anexo 10 Diario de campo 6

Ahora, para esta fase se propuso realizar unas “hojas de vida³⁹”, en donde se le daba vida y contexto a un personaje “ético”. Cosas como: “le gusta el color...”, “la comida que prefiere es”, “le gusta jugar”, “tiene el poder de...” Así mismo, componentes de la apariencia: “tiene los ojos de color...”, “tiene el cabello...” y en general cualquier aspecto en el cual se entienda una descripción básica de alguien. Es así que, niñas y niños acudieron en parte a su imaginación y otra gran parte a referencias externas para poder describir las cualidades físicas, gustos y sentimientos del personaje, usaron como referencia personajes ficticios extraídos de la televisión, el cine o la literatura; lo cual llama la atención, pues evidencia que las imágenes, los lenguajes y su significado (códigos, signos, símbolos) inciden en la forma que perciben y expresan su realidad.

Lo anterior lleva a considerar la influencia de medios de comunicación masiva en la construcción de la moral de niñas y niños. Que haya tanta influencia de estos medios deja a los estudiantes con muy poco que imaginar, de hecho, a ellos se les hizo muy difícil crear un personaje desde cero, algo querían replicar de algún personaje visto antes.

El hecho de que niñas y niños se limiten en usar su imaginación en una actividad donde se les dio un solo criterio, a saber, tener en cuenta los diálogos y las actividades de indagación, deja muchas inquietudes porque la imaginación como lo afirma Lipman es una parte muy importante del razonamiento moral y «frecuentemente se obra mal, no por malicia sino por la incapacidad de imaginar una perspectiva más constructiva o creativa de una situación complicada y conflictiva.» (1992, 278) entonces ¿los medios de comunicación masiva acaso muestran modelos para copiar e imitar o son modelos que estimulan la imaginación moral de niñas y niños?

En esta actividad niñas y niños hicieron evidente que su imaginación no ha desaparecido pues pueden imaginar o crear un contexto a cada personaje, dándole elementos de índole ético. Ejemplo de ello es que algunos estudiantes, narraron de forma breve una historia de su personaje y partiendo de esta, justificaron sus actitudes éticas, usando frases como “era mala, pero se convirtió en una adolescente buena porque la ayudaron”. Empero, nos queda la inquietud de si esta construcción de

³⁹ El análisis de este apartado corresponde a la información resultante de la “Hoja de vida de mi personaje ético”, en el cual los estudiantes de 3º grado diseñan su personaje ético basados en los diálogos en cada una de las comunidades de indagación, vinculando todos los saberes previos, emociones, pensamientos y posibles acciones. Algunos de ellos se pueden ver en los anexos de “hoja de vida personaje ético”.

su personaje como de su historia fue cuestión de ellos o están replicando la historia de otro personaje.

En la creación niñas y niños dotaron de ciertas actitudes a sus personajes y al mismo tiempo las clasificaron entre actitudes éticas y antiéticas⁴⁰. Los estudiantes relacionaron hacer el bien con las actitudes éticas que puedan tener los personajes, por ello vinculan por ejemplo ayudar y cuidar a otros (incluidos los animales) como una actitud ética.

En ese sentido, se muestra una tendencia común a mencionar el respeto, el orden, “hacer caso”, la higiene, la honestidad, la amabilidad, la ternura y la felicidad en el relato de algunos de ellos, además crear y compartir las cosas son sinónimos de ser bueno y de provocar felicidad. Ahora bien, particularmente, se perciben dos elementos puntuales que suman al análisis: 1. que las niñas aluden a ser amables, bondadosas, cariñosas, amorosas y tiernas, claro, los niños también lo mencionan, pero de una forma mucho menor en comparación y 2. La inteligencia se menciona dentro de las actitudes éticas, algo así como “ser inteligente es igual a ser bueno”.

De forma contraria al sentido del bien que tienen niñas y niños, el mal se relaciona con las actitudes antiéticas, siendo algunas de ellas: la grosería y/o “contestar”, el capricho, robar, pelear, la envidia y la pereza. Todas las anteriores se ven usualmente en la cotidianidad de la escuela y su contexto. Otro aspecto que no se escapa del análisis, es que, en contados personajes, se vincula el hecho de ser llorón o aburrido como algo antiético, “que no está bien”, lo cual lleva a pensar el origen y la consideración de que una persona que llora mucho y/o es sensible, necesariamente es alguien antiética, lo mismo con alguien “callado” o que sea “algo aburrido”.

Hay que mencionar, además las relaciones que algunos estudiantes realizaron particularmente contradictorias: “es honesto, pero se roba las cosas”, “es amigable, pero les pega a sus amigos”. Estas contradicciones permiten hacer un análisis y comprender la falta de algunos al llegar a un entendimiento más detallado de una actitud cuestionable más allá de denominarla ética o antiética

⁴⁰ Los estudiantes empezaron a denominar así a ciertas actitudes y acciones que son cuestionables en el marco de la ética desde la sesión del 17 de mayo y se continuaron usando estos términos a la hora de crear y explicar al personaje ético. Ver anexo 15: Diario de campo 11.

pues los estudiantes pueden fácilmente caer en contradicciones e incoherencias que tal vez como estas no se verán a simple vista. Lo anterior indica que maestros y familiares necesitan hacer énfasis en mostrarles «la distinción básica entre lo que es apropiado que ellos hagan y lo que es más propio que no hagan en relación al progreso del crecimiento moral del estudiante.» (Lipman, 1992, p. 302), así niñas y niños logran mejorar su juicio moral.

Así pues, los personajes éticos, son una guía a la estructura moral de niñas y niños con respecto de cómo piensan que se representa algo ético “bueno” o algo antiético “malo”, se ofrecen ideas valiosas para poder interpretar al ser individuos que se están construyendo y gestando su propio carácter, es decir, en la infancia ya tienen elementos o por lo menos nociones importantes para mencionar, afirmar y defender algo cuando ven algo razonable o cuestionable, de hecho poder entender matices en algunas de las situaciones en las que esa brecha de lo bueno y lo malo es difusa y pueda tener sentido.

4.1.4. Categoría emergente: género

Como se expuso antes⁴¹ las categorías emergentes son una parte de la investigación y en este caso el análisis e interpretación de los resultados mostraron que aparte de las categorías propias de la dimensión ética y FcN, lo que sucedió en el aula con los estudiantes expone algunas diferencias entre niñas y niños en muchos aspectos que no pueden dejar de enunciarse, lo que da lugar a la categoría emergente de género.

Para comenzar, fue notorio que en todas y cada una de las sesiones las niñas tienen una voz diferente para analizar y pronunciarse respecto a los asuntos éticos, esto porque hay actitudes que solo se veían en niñas o sólo en niños. En ese caso generalizar resulta irresponsable y por supuesto contrario a una actitud filosófica, si bien el género no es algo que se pretendía investigar y analizar en el contexto de la dimensión ética y FcN parece estar muy presente y marcó tendencias desde la primera fase de la propuesta en el marco de la investigación.

⁴¹ En el marco metodológico

Se manifiesta en niñas y niños los imaginarios que tienen sobre lo que debe hacer, sentir y pensar cada una estableciendo estereotipos de género. «Por estereotipos de género se entiende el conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura o grupo acerca de los atributos o características que posee cada género» (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014, p.1). Para ser más precisos se vieron estereotipos como: los niños no lloran, las niñas no juegan fútbol, las niñas no son fuertes, las niñas no pueden ni es necesario que sean líderes, los niños son osados, los niños que tienen el cabello largo parecen niñas, hay colores que son exclusivos para niños y otros para niñas, entre otros. Estos influyeron notablemente en la forma de socializar y participar de cada estudiante en las comunidades de indagación, pese a que en ocasiones los estudiantes (en mayor medida las niñas) intentaban romper dichas creencias con respecto al género.

Dentro de las dinámicas de FcN fueron las niñas las que más rápido se apropiaron de las comunidades de indagación, siendo la mayoría de ellas quienes muchas veces eran las primeras en tomar la palabra, hacer preguntas, hipótesis y afirmaciones. Esto porque las comunidades de indagación tienen una estructura que evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza y seguridad, lo que permitió que las niñas se sintieran más cómodas. Consideremos ahora que

(...) las mujeres son educadas para el trabajo más ligado a la colaboración, ambiente en el cual se pueden explicitar los conflictos, se puede conversar, caracterizar sus preconceitos, comparar y defender las propias posiciones. Son las asignaturas ligadas a las letras, la historia y la filosofía en la cual está más permitido dudar o plantear situaciones disidentes, en las ciencias “exactas” o abstractas, no existe una posibilidad y tradicionalmente no importa mucho la opinión de los que están aprendiendo esta materia. (Guerrero, 2018, p. 8)

Además, no solo la participación y la coherencia fue una constante de las niñas en las sesiones con cada uno de los grupos, sino que ellas tienden a valorar y ser más estrictas con los acuerdos (entiéndase como las normas), llegando a ayudar en el orden y la armonía de las sesiones. Sirva de ejemplo cuando algún niño intentaba romper con las dinámicas siendo grosero con sus compañeros o con el maestro, las niñas se tomaban el papel de defensoras diciendo cosas como “oigan dejen de molestar que el profesor está hablando, ¡respeten!”, viendo que en reiteradas ocasiones son las niñas casi en su totalidad las que prefieren un ambiente ordenado, silencioso, en donde se cuida el espacio personal y se pueda realizar una interacción que no sea hostil, cuidando su sensibilidad.

Cabe resaltar que, cuando las niñas perciben que las normas que no se acomodan de forma coherente a las dinámicas propuestas (como se mencionó arriba en la fase de intervención), no le ven sentido a que se les exijan cosas que van en contravía de su personalidad o cuando las limitan en su expresión; aceptan la norma, pero piensan y cuestionan que podría ser diferente en relación a la lógica que se plantea. De hecho, de forma firme y segura muchas niñas expresaron sus ideas sobre algunas situaciones cuestionándolas cuando éstas eran consideradas inaceptables principalmente porque no eran justas.

Parte del criterio que influyo en las niñas fueron las maestras y el maestro en cuestión, sintiendo una mayor conexión con quien las escucha y al mismo tiempo se emite con carácter, como verbalmente lo expresaban “profe a ti te contamos cosas porque nos escuchas, eres chévere, nos traes cosas para aprender”. En consonancia con esta idea se hace evidente que los «estudiantes internalizan la visión de mundo de los profesores, muchas veces sin mucha mediación de otras formas de mirar la realidad. Es así como parece importante detenerse en las expectativas de los docentes en relación a las discriminaciones por género.» (Guerrero, 2018, p. 6)

Precisamente esto hace que los maestros visibilicemos esa tarea pendiente desde la educación sobre los roles y estereotipos de género, empezando por cuestionar aquellas prácticas que parecen pequeñas, pero son significativas en el aula de clase y lo son porque posibilitan el acercamiento al conocimiento de manera equitativa para niñas y niños. Estas prácticas van desde la distribución del espacio, las expectativas que se tienen de niñas y niños, el desarrollo socioafectivo, la orientación vocacional hasta nuestro rol en el proceso de socialización.

Como último elemento, está la perspectiva en relación a ser niña (mujer), ya que en repetidas ocasiones tanto en los diálogos de las comunidades, como en los descansos, las estudiantes se acercaron a los maestros investigadores para cuestionarse con respecto al rol de ser mujer y las expectativas frente a serlo, pues toman los modelos sociales, bien sea por sus familiares, amigas y cualquier otra mujer de referencia, para reflexionar en torno a que las mujeres deberían de tener un rol activo y más académico del que se puede ver socialmente.

Es en las primeras etapas educativas donde se comienza a formar la identidad de género, y aparecen los roles, estereotipos y expresiones de género, por eso es fundamental abordar estas cuestiones en estos momentos, para poder dar a la infancia un imaginario rico y variado que les ayude a formarse en libertad e igualdad. (Revista electrónica educaweb, 2018)

Al hablar sobre este cuestionamiento por parte de las niñas se intentó vincular con lo visto en las comunidades de indagación especialmente sobre los prejuicios, retomando aquella idea o definición a la que llegaron sobre los prejuicios, a saber, “una noción equivocada de algo o alguien”. En este caso el prejuicio es asumir o esperar que las niñas y las mujeres son por ejemplo dependientes, sensibles y su proyecto de vida gire en torno a formar una familia, mientras que de los niños se asume y espera fuerza y que se desempeñen en una labor importante para la sociedad.

Sumado a lo anterior, se encuentra la visión algunos de los niños de los diferentes grupos de tercer grado que piensan, que las niñas son débiles, además ellos pueden y tienen el derecho de afirmar como ellas deben vestirse, jugar, comportarse, pensar e inclusive sentir. Lo cual lleva a considerar que los estudiantes (niños), traen consigo pensamientos que restringen lo que implica ser una mujer. Cerrando el análisis con la siguiente pregunta: ¿es producto exclusivamente de los principios de las familias o lo que ven en los medios de comunicación masiva o por el contrario tiene que ver con los diferentes escenarios propios de su realidad que los niños tienen esa noción de lo que implica ser niña? ¿Cómo el maestro puede abordar de forma ética los estereotipos de género?

4.2. Conclusiones

De acuerdo al proceso investigativo realizado, a continuación, se presentan las conclusiones teniendo en cuenta la pregunta que dio lugar a este trabajo de grado, a saber, *¿Cuáles son los efectos de la Filosofía con Niños en el desarrollo de la dimensión ética en los grupos de 3° grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?* En ese sentido, se desarrolla en tres momentos: primero, unas conclusiones en las que se muestra que las dinámicas de FcN tienen un eco en la dimensión ética de estudiantes en educación básica; segundo, una reflexión hecha desde la mirada de una maestra de la enseñanza de la filosofía; tercero, la reflexión desde la mirada de un maestro de educación infantil.

Antes que nada, nos permitimos afirmar que, hay efectos en el desarrollo de la dimensión ética de niñas y niños de tercer grado, esto gracias a que se identificaron algunos de los pensamientos, sentimientos y acciones de niñas y niños que se fueron manifestando a partir de la implementación de algunas de las estrategias de FcN, por supuesto, adaptándolas al contexto y las necesidades de los estudiantes. A continuación, presentamos lo efectos más destacables que encontramos.

Sobre FcN está el hecho que estudiantes y maestras consejeras de tercer grado, cuestionaron y rompieron con algunas de las ideas tradicionales (y en ocasiones tóxicas) de la educación, como por ejemplo que el conocimiento es necesariamente transmisión y memoria, o que la filosofía tiene un sentido abstracto, complejo, poco o nada práctico para niñas y niños de básica primaria, por lo tanto, no necesitan aprenderla; así mismo se transformó en parte la idea de que los estudiantes no están interesados en cuestionar y analizar sus acciones, pensamientos y sentimientos.

En ese sentido, los estudiantes empezaron a comprender que su voz tiene valor dentro y fuera del aula, pues se evidencia en el proceso que perdieron (en mayor o menor medida) el miedo por participar o expresar sus ideas, al mismo tiempo se sintieron capaces de hacer juicios, afirmaciones, valoraciones y cuestionamientos sobre diferentes temas, de hecho, niñas y niños sí muestran un interés genuino por temáticas éticas, aludiendo al hecho de que no son agentes pasivos de su educación moral y son capaces de asumir un rol en el que aprenden de otros y enseñan a otros.

Dado lo anterior, los estudiantes mejoraron significativamente sus intervenciones, en términos de pensamientos y actitudes fueron más claros, oportunos y críticos en lo que decían durante las comunidades de indagación, del mismo modo se esforzaron por concretar algunas de sus ideas y su lenguaje a la hora de escribir de tal manera que las personas dentro y fuera de la comunidad de indagación pudieran comprender de qué estaba hablando cada niño y niña. A esto se suma la habilidad por generar preguntas, comprender los dilemas que se presentaban, narrar y reconstruir acontecimientos relacionándolos a su vida cotidiana, así como la facilidad de algunos estudiantes por usar analogías para explicar conceptos, incluso este lenguaje para expresar sus sentimientos.

Siendo maestros investigadores de forma grata vemos que FcN no necesariamente se limita a trabajar las novelas y manuales de Lipman, Pineda o Sharp, este proyecto tiene la posibilidad de que se puede hacer un diálogo filosófico sobre cortometrajes, películas, dibujos animados, canciones, en fin, rescatando los elementos éticos que puedan salir de estos. Aprovechar este material que es lo más próximo a elementos puntuales de la vida cotidiana y los intereses de los estudiantes permitiendo ejemplificar y explicar situaciones ficticias y reales de lo que ocurre en casa, en la escuela y en la calle.

En rigor de la dimensión ética, gracias al análisis podemos establecer sobre los pensamientos lo siguiente: los estudiantes están dispuestos a aprender y desaprender conceptos éticos los cuales confrontan con las acciones y las experiencias propias y de los demás. De igual forma, comprenden conceptos y algunas situaciones por medio de analogías, especialmente cuando se relacionan con la cotidianidad. Se cuestionan y cuestionan a los demás, aunque algunos de forma tímida y otros con más seguridad. Comprenden que hay pensamientos, creencias, decisiones y acciones buenas, malas y otras requieren de un contexto más amplio, entendidas más allá esta noción dualista. Entienden que algunas de las normas no llegan a ser éticas y pueden ser cuestionables, buscando y procurando hacer más justas dichas normas.

En cuanto a los sentimientos de los estudiantes se establece que es necesario un trabajo integral en términos éticos, porque ayuda a mejorar su empatía posibilitando una mejor comprensión de lo que ocurre con los otros (familia, amigos, compañeros, maestros, vecinos). En ese sentido, la empatía permite entender que hay diferencias en tanto apariencia como en esencia, de manera que,

en las clases ética se requiere prestarle atención a cómo se perciben y cómo son percibidos por otros.

FcN fue un lugar propicio en donde niñas y niños expresaron algunas situaciones que los hace sentir tristes, preocupados, impotentes, ignorados, felices, tranquilos, emocionados e inclusive orgullosos, es decir, hay una riqueza de sentimientos que no se pueden pasar por alto, pues ellos necesitan expresar, dialogar, escribir o dibujar sobre lo que les ocurre cotidianamente buscando en muchas ocasiones soluciones o explicaciones. Preguntaban cosas como ¿qué puedo hacer frente a x situación?, ¿profe tu qué piensas de x cosa? o ¿por qué pasa esto? Es así que, hablar sobre estas situaciones no puede ser ignorado o en el peor de los casos olvidado, porque tal y como lo demostramos, los sentimientos y emociones son inherentes de la ética. Si los estudiantes se abren sobre estos temas que los afectan emocionalmente es necesario escucharlos, aunque fuese por fuera del aula, como por ejemplo en los diálogos del “recreo”.

En relación a lo anterior y respecto al rol del maestro, éste en la medida de lo posible (como lo expresó una estudiante) debe estar dispuesto a escuchar las partes en una cuestión, incluida la propia, sin pretender persuadir o convencer sobre los pensamientos y actitudes de los estudiantes, por supuesto ello implica que se distancie del modelo tradicional; de forma inevitable se dispone a la escucha permanente, con un carácter firme y sensible. Qué mejor forma de cerrar este apartado en palabras de una niña de tercer grado: “que mantenga su niño interior”.

Acerca de las acciones de niñas y niños se puede concluir que, estas se encuentran constantemente relacionadas a la imitación de lo que oyen, ven y en general logran experimentar de la interacción con otras personas (compañeros, familiares, vecinos, maestros) al igual que con los pensamientos desaprenden y aprenden; en efecto, FcN ayuda a orientar a los estudiantes a cuestionarse y comprender en un marco más amplio las acciones y las decisiones que toman. El trabajo de la dimensión ética dio cuenta que los estudiantes pueden tomar buenas elecciones y hallar soluciones a problemas de convivencia en el aula e inclusive proponer un análisis de lo que les ocurre a diario.

Así pues, a lo largo de la investigación y con el desarrollo de la propuesta se puede concluir la pertinencia de FcN al emprender un trabajo que indague aspectos éticos, en suma, no se trata de

que se reduzca la mirada a que los estudiantes tengan una actitud filosófica; se intenta que un trabajo íntegro de la dimensión ética le ayude a cada niña y niño a entender y buscar posibles soluciones a los conflictos que hacen parte de su cotidianidad, también que puedan desarrollar o mejorar sus juicios morales, las habilidades en tanto la argumentación y la participación, así como una armonía y convergencia entre los pensamientos, los sentimientos y las acciones (tal como lo hicieron a lo largo del proceso muchos de los estudiantes de 3º grado). En concordancia es indispensable que los maestros posibiliten espacios y ambientes dando lugar a algunas de las estrategias de FcN, para que así los estudiantes puedan dialogar, comprender y cuestionar lo que es familiar a su realidad.

4.2.1. ¿Desde la mirada de una maestra en filosofía que se concluye?

Luego de establecer las conclusiones anteriores me queda afirmar que los efectos de FcN no se limitan a los estudiantes, pues, este proyecto me ha interpelado como maestra académica y emocionalmente llevándome a tomar una postura muy socrática tal como la que describe Kohan en el capítulo *La infancia de la educación y la filosofía. Entre educadores héroes y tumbas de filósofos*. (2007)

De manera inevitable y a lo largo de la investigación me preguntaba por mis prácticas y mi rol dentro del aula, cuestionando mi lenguaje corporal, escritural y verbal, bajo la pregunta ¿qué quiero enseñar hoy y cómo lo voy a enseñar? Intentaba darles sentido y consistencia a las intervenciones. Si algo he interiorizado al aprender filosofía es que esta requiere rigurosidad, sin embargo, la rigurosidad entendida como el deseo de investigar y aprender con otros, en este caso con niñas y niños.

En ese sentido, empecé a cuestionarme como maestra principalmente por aquella tradición filosófica que aprendí y sobre todo cómo la aprendí, pues mis preguntas parecían de alguna manera irrelevantes en la filosofía y en la infancia, siendo más relevante las ideas y los autores que se aprenden a lo largo de la carrera, pero, en cierto punto empecé a preguntarme ¿qué sentido tiene aprender filosofía si no puedo cuestionar la filosofía? Y sobre todo ¿si quiero enseñar filosofía esta

es la forma que debe hacerse? La respuesta a estas preguntas las encontré en el proyecto de FcN, porque me dio una perspectiva diferente de lo que debe ser la filosofía y su enseñanza.

De lo anterior puedo reafirmar que, una maestra en la enseñanza de la filosofía no debe cerrarse o limitarse a repetir ideas o conocer autores, esto sería una parte de la filosofía, la otra consiste en explorar estrategias (FcN es una de ellas) que acerquen a estudiantes, maestros de otras áreas y la gente del común a la filosofía, sus principios y una actitud filosófica. En definitiva, los maestros de filosofía han de ser más autocríticos y preguntones.

Finalmente, aparte de cuestionar mis prácticas como maestra de la enseñanza de la filosofía, este ejercicio investigativo suscitó un cuestionamiento más y este tiene que ver con mi rol como mujer y los estereotipos de género en las instituciones educativas; porque la investigación, especialmente las intervenciones, me llevaron a ver que mi deber como maestra es empezar a cuestionar prácticas machistas que están inmersas en las dinámicas diarias del aula llevando a que niñas y niños les den continuidad y sigan siendo las niñas invisibles o anuladas en sus capacidades. De hecho, este cuestionamiento me abre la puerta a seguir trabajando en cómo vincular género, ética, filosofía e infancia.

4.2.2. ¿Desde la mirada de un maestro en educación infantil que se concluye?

Gracias a cada una de las fases de desarrollo y la culminación de la investigación, como educador infantil me permito afirmar que la ética es inherente al ser humano desde la infancia, sin ir tan lejos, se puede entender que niñas y niños por efecto de los procesos de crianza y socialización que son propios de la cultura en la que se están inmersos definen algunos de los elementos que les conforman como personas, a saber, la dimensión ética.

En el caso de los estudiantes de tercer grado, cada uno influido por elementos propios de su contexto (social, escolar, familiar), mostraron contradicciones entre sus acciones y pensamientos, miedo para expresar sus ideas y lo que sentían, dificultades para realizar cuestionamientos teniendo como consecuencia que se limitaran frente a poder preguntarse sobre problemas éticos presentes en su cotidianidad, en fin; pese a la influencia que pudiese tener cada contexto. Las estrategias de

FcN llevadas a cabo mostraron que se puede procurar un trabajo en la infancia en términos de dimensión ética, ayudando a que se armonicen los pensamientos, sentimientos y actitudes, a fin de que se cuestionen así mismos y en general a la realidad en la que viven.

Por otro lado, un elemento de suma importancia fue la confianza que como maestro en educación infantil brindaba, ya que los estudiantes en este caso de tercer grado no solían ser escuchados y atendidos; llegando a considerar que un maestro que quiera iniciar un trabajo en FcN, requiere de ser un modelo que se compromete en términos éticos y también sensibles, posibilitando un ambiente ameno, de entendimiento y empatía, que por supuesto establezca unos acuerdos mínimos en la convivencia del aula. Necesariamente se les debe dar a los estudiantes la seguridad para hablar sobre lo que les causa dudas e inclusive molestia, claro, lejos de ser un psicólogo, se asume el rol de alguien que cuestiona y que con sus preguntas gestiona alternativas y ayuda a comprender la complejidad de x cuestión.

Ahora bien, otro aspecto a considerar y que se conecta con el anterior punto es el hecho entender que, niñas y niños construyen conocimiento y su perspectiva puede ayudar a nutrir las posibilidades en la escuela con los maestros y entre ellos mismos, pues son los mejores para evaluar y precisar sobre algunas dinámicas tanto de lo que ocurre en el aula como fuera de la misma. En efecto, parte de esa construcción de conocimiento implica que aprendamos a jugar con ciertos conceptos, expresiones y estructuras lógicas, estableciendo analogías, como solía pasar en las comunidades de indagación; los estudiantes desconocían el concepto, pero fácilmente lo relacionaron con realidad-vida con ejemplos, lo que evidenció la relación que hacen entre los pensamientos y las acciones, inclusive en mi rol como maestro, permitiendo aprender de esta experiencia.

Finalmente, están los aprendizajes como profesional en el ámbito de la educación infantil y también como persona, permitiéndome afirmar que, en cualquiera de los aspectos sociales, emocionales, éticos, en general cada dimensión que me conforma como individuo, el haber trabajado FcN y emprender de forma firme y constante los cuestionamientos con respecto a lo ético, me llevó a reflexionar sobre el rol de la realidad en la que me encuentro inmerso y que comparto con otros. Considerando que, no basta tan solo con tener la intención de emprender

cambios que beneficien en mayor o menor medida a la sociedad y en lo particular a la infancia, quedándose en el mundo de las ideas, pues se limita la amalgama de posibilidades y experiencias; en su lugar se trata de un compromiso y disciplina permanentes, procurando coherencia y un camino de virtud en todos los sentidos de la vida.

4.2.3. ¿Qué concluimos como maestros investigadores?

Finalmente, queda de este ejercicio investigativo las experiencias y las consideraciones a las que hemos llegado, para que estas permitan que educadoras y educadores infantiles, así como de filosofía, comprendan y reflexionen entorno a la idea de que las niñas y niños están en capacidad de procurar una actitud filosófica y en efecto ética, siendo imprudente una subvaloración de dichas capacidades. Es importante trabajar la filosofía desde su campo más accesible, es decir, preguntarse entorno cuestiones como la vida, existencia, la belleza, el amor, la identidad, la empatía, en fin, eliminar el miedo a comprender la dimensión ética y moral de niñas y niños en el aula.

- Recomendaciones

Estas recomendaciones se centran en dos aspectos. Por un lado, las condiciones pertinentes y necesarias para trabajar FcN en cualquier escenario educativo y con cualquier población; por el otro, algunos comentarios sobre la categoría emergente de esta investigación.

Para llevar a cabo un proyecto basado en los fundamentos y algunas de las estrategias de FcN se requieren unas condiciones mínimas, nosotros consideramos que son tres. Primero, se requiere de modificar el espacio del aula, es decir, se pueden organizar los puestos preferiblemente en forma de U, a modo de asamblea o círculo, este cambio permite que los estudiantes se apropien del espacio, que vean al maestro y sus compañeros como una comunidad y por ende estén prestos a entablar un diálogo.

Segundo, es importante que como comunidad se establezcan acuerdos, para participar y procurar una organización clara de los temas y las preguntas de cada sesión, de esa manera se

podrá armonizar la participación y la escucha entre los estudiantes, en un ambiente de respeto y convivencia. Así mismo, los acuerdos deben incluir las formas de evaluar los procesos, los cierres y productos de cada sesión.

Tercero, cuando se hace un diálogo delimitar los tiempos pueden ser un factor en contra de las dinámicas de la comunidad de indagación pues, muchas veces quedan preguntas por hacer, ideas por entender o explicar, limitando de alguna manera lo que puede pasar en cada sesión. En ese sentido, sin importar el número de participantes de la comunidad es importante que haya un tiempo prudente y un mínimo de sesiones para que no queden tantas ideas o dudas sueltas, en pocas palabras, FcN requiere de continuidad y rigurosidad.

Finalmente, cabe considerar que inevitablemente en la investigación de ciertos temas y producto del diálogo surgirán otros temas que no estaban contemplados. En esta investigación de la mano de algunas temáticas sobre ético se dio el tema de género, en la que los niños y las niñas mostraban ciertas actitudes y pensamientos diferentes uno del otro, así mismo, los estudiantes abrían el tema con frecuencia. Por ello es recomendable que el maestro que decida usar las estrategias de FcN en las clases de ética ha de tener prudencia y sensibilidad a la hora de abordar las preguntas de tal manera que esté preparado para la contingencia, dado que, este tema (género) suele ser complejo de abordar y explicar, algunos padres, familiares incluso maestros no ven que sea pertinente hablar en ética del género, idea que es cuestionable.

4.3. Bibliografía

- Accorinti, S. (2014). Filosofía para Niños: Introducción a la teoría y la práctica. 1a Ed. Manantial. Buenos Aires.
- Berkowitz, M. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. Revista Iberoamericana de educación. No. 08 1995. 73-101. Barcelona.
- Bunge, M. (2005). Diccionario de filosofía. 2a Ed. Siglo XXI editores. México D.F.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. Educere, 5 (15), 335-344.
- Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. Anales de Psicología, 30 (3), 1044-1060.
- Colmenares E., A., & Piñero M., M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14 (27), 96-114.
- Carvajal, G. (2014). “Prioridad Pervertir a los niños”. Tiresias internacional S.A. Bogotá.
- Cortina, A. (1999). El mundo de los valores: Ética mínima y educación. Editorial el Búho. Bogotá.
- Cortina, A. (2000). Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica. Tecnos. España.
- Cortina, A. [Suly Castrom]. (2014,04,23). ¿qué es y para qué sirve la ética? [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec>
- Durkheim, E. (1975). Educación y sociología. Ediciones Península.
- García, S. (2017). Informe de resultados 2017-2.
- Guber, R. (2011). La etnografía: Método, campo y reflexividad. 1a Ed. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Guerrero, P. (2018). Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>
- Kohan, W. (2004). Infancia. Entre Educación y Filosofía. Laertes.
- Kohan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación. 1a Ed. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. GRAÓ: España.
- Lozano, K; García, S. (2018) Informe de resultados 2018-1 e Informe de proceso FcN.

- Lipman. M; Sharp, A., M.; Oscanyan, F. (1992) *La Filosofía en el Aula*: Ediciones la torre. Madrid.
- Lipman. M; Sharp, A., M. (1996) Manual del profesor para acompañar a LISA. Trad. Félix Moriyón. Ediciones De LA Torre. Madrid.
- Lipman. M. (1999) Lisa. Colección: Textos de Filosofía para Niños. Ediciones Manantial SRL. Buenos Aires.
- Lipman, M. (2003). Thinking in Education. Second Edition. Cambridge University Press. New York.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI, 123-146.
- Pineda, D. (2004) Filosofía para niños, el ABC. Editorial Beta. Bogotá.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, (7), 45-55.
- Revista electrónica ComputerWorld, (abril 26, 2017) Recuperado de: <https://computerworld.co/los-ninos-pasan-mas-de-dos-horas-conectados-internet/>
- Revista electrónica educaweb, (junio 26, 2018) Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/26/trabajar-igualdad-genero-infancia-previene-discriminacion-acoso-18507/>
- Sierra, M. La comprensión del currículo de preescolar vista a través del trabajo de aula. En revista Educación y Cultura. FECODE. N° 36 – 37 y revista Pedagogía y Saberes. U. P. N. Número 5. Bogotá. 1.994
- Santiago, G. (2006). Filosofía, niños y escuela: trabajar por un encuentro intenso. 1ª ed. Paidós. Buenos aires.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona.

4.4. Anexos

Listado de Anexos	
Anexos	Tipo de Anexo
1	Dilema de Tomy: Guía en blanco y tabulación
2	Dilema de Tomy (guías resueltas por los estudiantes)
3	Informes de proceso
4	Diarios de Campo
5	Planeaciones
6	Transcripción preguntas (sombrero de la duda)
7	Autoevaluaciones y coevaluaciones
8	Guías “me conozco”
9	Hojas de personaje ético