

ARTÍCULOS

María Carmona Granero *

Educación, filosofía y diálogo: El programa de filosofía para niños de Matthew Lipman¹

Resumen

El objetivo del programa de filosofía para niños es la búsqueda de una nueva metodología de trabajo que permita incentivar en el niño la capacidad de crítica y reflexión ante los diversos problemas de su contexto sociocultural y natural. Para esta tarea, considera el estudio y el método de la filosofía como un recurso fundamental ya que tanto por los temas que plantea como por el método que utiliza, permite la reflexión sobre los valores, evitando el peligro de adoctrinamiento y, de esta manera, someter a reflexión todo tipo de cuestiones que tradicionalmente han sido abordadas desde la filosofía. Se trata de un proyecto educativo que se desarrolla en una programación (currículo y materiales) e implica una metodología: el diálogo que convierte el aula tradicional en una comunidad de investigación.

Palabras clave: filosofía, ética, educación, moral, diálogo.

Abstract

The goal of the program of philosophy for children is the search of a new work methodology of which would be an incentive for the child in the capacity to criticize and reflection in light of the diverse problems of his social-cultural and natural context. For this task, the study and the method of philosophy as a fundamental recourse should be considered: for the themes which are planted and as well as the method which is used. By so, permitting reflection about the values, and avoiding the danger of indoctrination, and in this way, submitting to reflection all types of question which have traditionally been undertaken by philosophy. This work is about an educational program that is being developed in a programming (curriculum and materials), which implicates a methodology: dialogue, which converts the traditional classroom in a community of investigation.

Keywords: philosophy, ethics, education, moral, dialogue.

* Universidad de Los Andes, NURR-Trujillo

¹ Este proyecto fue financiado por CDCHT-ULA, bajo el código número NURR-H-213-02-04-A

Introducción

Matthew Lipman en su obra *Filosofía en el Aula* (1992) constata las deficiencias en el ámbito cognitivo con que llegan los alumnos a la universidad y encuentra la razón en la educación recibida que tiende más a enseñar a memorizar que a ayudar a pensar. De acuerdo con sus conclusiones, piensa que es preciso buscar la disciplina que no sólo enseñe una serie de contenidos sino que se ocupe también de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos. Esta disciplina no puede ser otra que la filosofía pues «las técnicas para razonar, investigar, y formar conceptos que la filosofía nos proporciona aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar» (1992: 353).

El mencionado autor parte de la idea de que la filosofía no es una disciplina solamente académica, reservada a los especialistas ya que el proceso mismo de filosofar puede ser adoptado como forma de vida que todos podemos intentar. Los niños se plantean cuestiones filosóficas y la filosofía puede adquirir un papel importante en la educación desde los primeros años de la infancia, entendiendo la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos². Este ejercicio filosófico se debe realizar en el contexto de un grupo, de manera que la clase deberá convertirse en una comunidad de investigación en la que todos tomen parte en la búsqueda de respuestas a los temas de discusión. En definitiva, la educación para aprender debe ser sustituida por la educación para pensar. Frente al modelo tradicional que concibe la educación como una iniciación a la cultura mediante la instrucción, Lipman pretende una educación que anime y permita a los niños pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos. Por ello, las escuelas han de dedicarse principalmente a ayudarlos a encontrar significados apropiados para sus vidas; esto no se logra aprendiendo simplemente los contenidos del conocimiento de los adultos, debemos enseñarlos a pensar por sí mismos. En este sentido, afirma: «Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos,

que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo» (1992: 171)

Para lograr este objetivo, Lipman ha producido un material concreto, planificado y bien estructurado que conforma El Programa de Filosofía para Niños³; el mismo consta de siete novelas y sus correspondientes manuales de apoyo, en los que los protagonistas son los niños y su vida desarrollada en situaciones y circunstancias cotidianas y próximas a las del mismo lector. Cada novela es acompañada de un manual donde el profesor encuentra la ayuda necesaria para poder llevar a cabo la investigación filosófica con sus alumnos. Los manuales contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en la novela, una serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones, ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de los niños para así poder aclarar mediante una labor práctica los temas, ideas y conceptos.

El Programa de Filosofía para Niños⁴ aparece en Estados Unidos a finales de los años sesenta y parte de la constatación de que no es posible conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias si no se forman personas capaces de pensar por sí mismas, en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. Siguiendo los planteamientos pedagógicos de Dewey y manteniendo una estrecha relación con los más modernos de Freire, el programa establece un vínculo entre la educación y la democracia. La formación de personas capaces de pensar por sí mismas de una manera crítica y solidaria es condición necesaria, aunque no suficiente, de la existencia de sociedades que puedan llamarse democráticas. Hay, por tanto, un claro compromiso social y político, de tal manera que no sólo se buscan personas que piensen bien, sino personas que lleguen a ser «buenos» ciudadanos democráticos.

El objetivo fundamental del programa de FpN es desarrollar las habilidades cognitivas para posibilitar la reflexión crítica y autónoma sobre

³ Lipman crea el Programa de Filosofía para Niños en colaboración con Ann Margaret Sharp.

⁴ En lo sucesivo nos referiremos al Programa de Filosofía para Niños mediante sus iniciales FpN

² Ver Adriana Rodríguez, *El diálogo filosófico en el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman*. Maracaibo, Revista UNICA, Año 4, N° 9, (2004).

valores, utilizando para ello una metodología dialógica y unos materiales expresamente elaborados para este fin. Se trata pues de un proyecto educativo que se desarrolla en una programación (currículo y materiales) e implica una metodología: el diálogo en una comunidad de investigación. El papel de la filosofía y en concreto del Programa respecto a la educación y al desarrollo moral de niño es primordial. Parte del hecho de que una educación en valores no puede ser heterónoma sino autónoma: el individuo ha de ser su propio legislador, interiorizando y elaborando sus propias normas y valores.

Esta autonomía solo puede lograrla mediante un correcto razonamiento y en un contexto dialógico. Es necesario pues el desarrollo de habilidades de razonamiento que permitan pensar y argumentar con corrección y una comunidad de diálogo en la que poder realizar esta capacidad. El diálogo filosófico es la condición para que se produzca la reflexión sobre los valores; gran parte de la educación en valores consiste en animar a los niños a implicarse en una investigación en valores y ayudarles a llevarla a cabo. Se trata de enseñarles a razonar sobre valores. Esto significa prepararlos para pensar con mayor habilidad y mostrarles como esa habilidad puede aplicarse a temas relacionados con los valores: «Si queremos, dice Lipman, ciudadanos adultos que sean racionales con respecto a los valores, deberíamos introducir a los niños en la investigación en valores de tal manera que puedan descubrir por sí mismos que aquello que posee un valor genuino no es el objeto de un deseo cualquiera, en todo caso trivial e inmaduro, sino que más bien es aquello cuya pretensión de ser algo de valor está apoyada por la reflexión y la investigación» (1992: 336). En este sentido, el Programa de FpN dentro de la reflexión filosófica y, concretamente de la ética, no aspira a cambiar necesariamente las creencias de los niños sino ayudarles a encontrar razones mejores y más sólidas, por ello no pretende básicamente proporcionar valores y máximas, sino facilitar y clarificar el proceso de valoración.

Comunidad de Investigación y Diálogo Filosófico

El concepto de comunidad emerge a partir del esfuerzo de romper con el esquema del pensamiento cartesiano. Representa un cuestionamiento a la certeza cartesiana en el sujeto cognoscente como punto de partida del conocimiento y por ello, la necesidad de reconstruir la experiencia en

comunidad. Se trata del abandono de la figura del «pensador solitario de Descartes» (Habermas: 1998) y, por lo tanto, de los supuestos individualistas y subjetivistas que han caracterizado a la filosofía moderna; es, en consecuencia, un rechazo del paradigma cartesiano de racionalidad para desarrollar un concepto de ella liberado de premisas subjetivistas e individualistas. Los esfuerzos actuales se encaminan hacia el ocaso de este paradigma solipsista y su sustitución por otro, basado en la intersubjetividad. En este sentido, está presente la crítica al postulado cartesiano de establecer una correspondencia biunívoca entre los estímulos y las sensaciones que tiende a demostrar que la «posición filosófica tradicional» (Kuhn, 1993) resulta inviable pues tiene su fundamento en el error cartesiano común a empiristas y racionalistas. Mientras que la Escolástica situó la prueba de la certeza en el testimonio de los sabios y la Iglesia Católica, el cartesianismo que la desplazó, trasladó esta prueba a la conciencia individual. Por ello, la mayoría de los filósofos modernos han sido en realidad cartesianos (Peirce: 1987). De igual manera, se abandona el concepto moderno de experiencia ya que en él el sujeto cognoscente queda convertido en un espectador y el objeto de conocimiento en una realidad en sí (Dewey: 1952).

En relación a este temática señala también Lipman: «La perspectiva tradicional ha sido atomista y mecanicista concibiendo la experiencia como pequeños elementos y átomos psíquicos tales como las sensaciones que algo organizaba para que funcionasen juntas y de allí que se formasen nuestras impresiones de las cosas; estas cosas vuelven otra vez a reagruparse formando nuestras visiones del mundo. Esta fue una teoría que hizo de la persona un mero espectador» (1997: 143) Estas consideraciones tienden a poner de relieve que la condición de posibilidad de un conocimiento común no radica en ese «sensorio común», patrimonio de todas las mentes individuales del género humano sino en la categorización intersubjetiva. Desde esta perspectiva, el lenguaje y su vinculación con la acción se convierten en un concepto fundamental. Por supuesto que ello modifica por completo la función de la educación.

El término «comunidad» fue utilizado por Peirce para caracterizar la investigación científica. Posteriormente, se ha venido extendiendo su uso hasta incluir cualquier tipo de investigación, sea científica o no. Dewey lo utilizó para referirse al ámbito pedagógico y señalar que uno de los ideales

educativos es convertir el aula en una pequeña comunidad entendiendo por ella, no un simple agregado de personas, sino individuos que comparten intereses, esperanzas, aspiraciones y que interactúan y cooperan unos con otros con el fin de dar sentido a sus situaciones concretas. Matthew Lipman recoge la expresión de Peirce y la llena de una significación que va más allá de la expresada por Dewey, se trata de una comunidad de investigación filosófica. Las propiedades del diálogo filosófico se manifiestan al máximo en el seno de la comunidad de investigación. El resultado es el crecimiento personal, el desarrollo de los valores morales y la conformación del espíritu democrático. Aunque la aplicación de semejante comunidad al medio infantil es una aportación original de Lipman, su principio procede de Dewey. En efecto, ambos sostienen que el crecimiento personal es posible en la medida en que el individuo entra en un proceso de interrelación con otros; es decir, la comunicación, el acto del habla y de la escucha son esenciales para el pensamiento de estos autores.

Los dos autores consideran el pensamiento reflexivo fundamental en el proceso educativo. Lipman, con su currículo para el aprendizaje basado en la investigación filosófica, va más allá del modelo pragmatista y, al mismo tiempo, enfrenta a algunos tópicos tradicionales. Es el caso de la consideración de la filosofía como fundamental en el sentido de que puede contribuir en el desarrollo de las habilidades intelectuales relacionadas con pensar bien, como el razonamiento, formación de conceptos e investigación y que además, como hemos visto, debe ser llevada a los niños. Sin embargo, para Dewey no es la filosofía la que sirve de instrumento para acceder a este tipo de pensamiento superior, sino la ciencia. Es por ello que el diálogo filosófico de Lipman difiere de la experimentación científica de Dewey porque la ciencia (conocimiento exacto) y la filosofía (ciencia abierta) no tienen los mismos objetivos de estudio. Por otra parte, el método educativo de Lipman se dirige a los niños, mientras que para Dewey la ciencia no contempla más que a los alumnos avanzados en sus estudios. Podemos decir que si bien Lipman utiliza los fines y los principios educativos de su predecesor, los aplica, sin embargo, de una forma nueva y personal.

Aunque es en esta tradición del pragmatismo de Dewey que se encuentra la propuesta de Lipman, sin embargo, el modelo de comunidad

democrática tanto en la sociedad en general como especialmente en la escuela, no es el de la investigación científica sino el de la investigación filosófica. La comunidad de investigación filosófica constituye el medio educativo por excelencia en el Programa de FpN. En ella tienen lugar procesos cognitivos, a través del ejercicio dialógico, de razonamiento, de investigación, organización de información; todo ello tendiente a la formulación de buenos juicios, el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Los alumnos aprenden a objetar el razonamiento débil, construir argumentos sólidos, aceptar la responsabilidad sobre sus aportaciones, respetar otras perspectivas, practicar la autocorrección. En este sentido, Lipman continúa los planteamientos acerca del desarrollo de las capacidades cognitivas y de las funciones superiores de Vygotski, posteriormente elaboradas por Bruner de gran importancia en el campo educativo. Así, por ejemplo, las aportaciones acerca de la relación entre «desarrollo» y «aprendizaje» y la crítica a una supeditación del aprendizaje al nivel actual del desarrollo, tal como la propuso Piaget,⁵ han permitido comprender cómo los límites que se imponen en la educación son restrictivos y no tienen en cuenta que con adecuada ayuda, el niño puede desarrollar capacidades y destrezas que en principio parecían estar más allá de su etapa actual de madurez.

El recurso al diálogo en la investigación filosófica lo fundamenta el autor con su tesis según la cual la filosofía no es solo una disciplina académica, reservada a los especialistas sino que el proceso de filosofar debe hacerse presente desde los primeros años de formación en la escuela. Se trata de lograr que la rica herencia de la tradición tenga sentido para los miembros más jóvenes de la sociedad y ello sólo es posible si consideramos como fin de la educación la formación de personas críticas, creativas, libres y capaces de diálogo constructivo. Representa, de esta manera, una ruptura con la tradición de reservar el pensamiento filosófico y su metodología a los especialistas. Pero también representa un regreso a una figura paradigmática de filosofar: Sócrates. El diálogo socrático es el modelo que orienta a la comunidad de investigación y representa la confianza en la posibilidad del cultivo de la inteligencia reflexiva y la imaginación. En este sentido, afirma Lipman: «Durante

⁵ Vygotsky en su obra *Pensamiento y Lenguaje* comenta y discute las teorías de Piaget

mucho tiempo se ha sospechado que la filosofía, a pesar de su apariencia inabordable y su aspereza, contenía dentro de sí tesoros pedagógicos de gran importancia, y que algún día dichos tesoros podrían ser llevados a la práctica gracias al método socrático» (1992: 21)

El aula tradicional debe convertirse en una comunidad de diálogo o de investigación conjunta, participativa y cooperativa, en la que los alumnos y profesores buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas: «El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas lo suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipuladores de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos» (Lipman, 1992: 140-141)

En las novelas, como *El descubrimiento de Harry, Lisa, Suki y Mark*⁶, este planteamiento de la enseñanza está implícito. Son obras de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de los siglos. El método de descubrimiento de todos los niños en las novelas es el diálogo combinado con la reflexión.

El diálogo filosófico orientado por criterios lógicos juega un papel central en el proceso de educar personas críticas y creativas. Las habilidades desarrolladas a través de la participación en una comunidad de investigación son orientadoras de la acción, por lo que este modelo educativo tiene una orientación práctica. La educación no es concebida como una mera repetición de contenidos o como un proceso de memorización de los mismos sino como búsqueda de significados. Aprender no es memorizar sino implicarse en un aprendizaje significativo.

Además de la dimensión cognitiva, la dimensión ética está presente en la estructura misma del diálogo, que es un encuentro a través de las palabras en el que cada uno recibe y aporta ideas en un clima de veracidad, claridad, respeto y confianza. Hablar y escuchar implica reciprocidad, tolerancia y respeto aunada a la comprensión de significados, de tal manera que el diálogo

⁶ Las novelas que integran el Currículum han sido traducidas y publicadas por Ediciones de la Torre, Madrid.

es expresión oral que propicia el surgimiento de significados a la vez que nos integra a la comunidad. Sin duda que el Programa se dirige también hacia una auténtica educación moral: «Sería muy difícil crear un Programa de Filosofía para Niños sin un componente de educación moral, ya que las cuestiones de valor aparecen con mucha frecuencia en otros aspectos de la filosofía y son tan importantes para los niños: por otra parte, si hay que incluirlo sería difícil definirlo de otra forma que como investigación ética» (Lipman, 1992: 121).

Cada novela proporciona ejemplos de varias clases de procesos de razonamiento en los cuales los personajes descubren principios lógicos y éticos, entre otros, que se aplican a su vida diaria. En este sentido, conviene resaltar la novela *El Descubrimiento de Harry* que junto con el Manual enfatiza los valores de la indagación y el razonamiento y alienta el desarrollo del pensamiento y la imaginación. *Lisa* se centra en cuestiones éticas y sociales, tales como la justicia, el decir la verdad y decir mentiras, la naturaleza de las reglas y normas, los derechos de los niños y la discriminación racial en el trabajo. Los cuentos y los ejercicios ayudan a los alumnos a dar razones de sus creencias éticas y sociales, así como justificar ciertas desviaciones de las prácticas morales estandarizadas. Considera la lógica formal y las reglas de razonamiento como herramientas que habilitan al alumno a distinguir el pensamiento correcto del incorrecto.

Sin embargo, es preciso considerar la posibilidad de autocorregir nuestro pensamiento mediante la observación cuidadosa de nuestros razonamientos; en este aspecto se encuentra la utilización del «enfoque de las buenas razones». Lipman afirma: «En contraste con las reglas de la lógica formal, el enfoque de las buenas razones no tiene reglas específicas sino que insiste en buscar razones en relación a una determinada situación y valorar las razones que se han dado. Ya que las razones que se puedan aportan en una determinada investigación dependen del contexto, lo que signifique una búsqueda razonable y una buena razón es algo también ligado a un contexto o acontecimientos.» (1992: 242)

Aunque la lógica formal puede ayudar a pensar de una manera organizada, es preciso un segundo tipo de lógica que tenga en cuenta la amplia variedad de situaciones que piden un pensamiento deliberativo, de ahí la necesidad de la lógica de las buenas razones. Sin duda que todo ello es posible gracias a la estructura narrativa (opuesta a la meramente expositiva y descriptiva) de los textos utilizados por Lipman, así como a la importancia del

diálogo. Son los propios niños los protagonistas en la búsqueda de las leyes del razonamiento y en el descubrimiento de las diversas perspectivas filosóficas que se han dado a través del tiempo. Las novelas escritas por Lipman constituyen un modelo de actividad cognitiva conjunta. Es decir, no se ha limitado a teorizar sobre psicología o filosofía de la educación, sino que ha aceptado el reto que supone pasar de la teoría a la práctica, concretando el medio que facilita la consecución de su objetivo general: posibilitar que los estudiantes aprendan a pensar y sean capaces de interactuar con el ambiente que los rodea de forma crítica y reflexiva.

Investigación ética

En la reflexión ética actual encontramos variadas posiciones, muchas de ellas en abierta oposición⁷. Una de las polémicas más importantes es la sostenida por «liberales» representados por John Rawls y «comunitaristas» seguidores de McIntyre. Ambas posiciones presentan interesantes aportes para la educación moral estando los primeros más próximos a Kohlberg. Especial mención merece la corriente ética llamada dialógica, representada por Apel y Habermas. Adela Cortina desarrolla este enfoque, que ha mostrado particular preocupación por la educación moral. El tema de la ética en la escuela es hoy prioritario con respecto a otros temas relacionados con la educación. En estos momentos de especial desorientación a causa de las profundas transformaciones actuales, se incrementa el interés por los temas de ética en general y, en particular, por la necesidad de recuperar una sólida educación moral en las escuelas que garantice la adecuada integración social posterior de los niños. En la medida en que los sistemas educativos tienen mucho que ver con la transmisión de un conjunto de valores y la configuración de actitudes morales básicas, se viene llamando la atención en los últimos tiempos sobre la necesidad de insistir en la educación en valores.

En el campo de la filosofía política, se discute si lo más básico en las escuelas es socializar en los valores comunitarios mínimos o educar en crítica

⁷ En relación a las referencias bibliográficas sobre el marco teórico en que se desenvuelve la reflexión ética en la actualidad, recomendamos a Félix García Moriyón, *Orientaciones bibliográficas en Varios, Crecimiento moral y Filosofía para Niños*

social. En este panorama⁸, el planteamiento de Kohlberg sirve de referente al universalismo crítico y el de MacIntyre de filosofía política-moral para opciones comunitaristas en educación. El primero constituye un referente obligado de la comunidad científico-pedagógica interesada en el desarrollo moral de niños y jóvenes. El gran debate norteamericano, se produce entre comunitaristas y universalistas. Estos, seguidores de Kohlberg priorizan el desarrollo del razonamiento moral como clave de la educación moral y ciudadana. Individuos racionalmente educados para lo moral, llegarán a un entendimiento sobre cómo construir una sociedad racional justa.

Kohlberg, además de Piaget, se inspiró en la Teoría de la Justicia de John Rawls para su planteamiento, que queda muy próximo a la ética discursiva de Habermas y Apel. Kohlberg entiende la racionalidad moral como una estructura ontogenéticamente desarrollable del psiquismo humano, que puede emerger en cualquier cultura, de ahí su validez universal. Los planteamientos comunitaristas se apoyan en muy diversas tradiciones, en el «pensamiento débil» como Rorty, aristotélicos como MacIntyre o hegelianos al modo de Taylor. Todos ellos insisten en concebir la educación cívico-moral desde la socialización. Solo compartiendo afectiva y culturalmente tradiciones y formas de vida comunitaria es posible el desarrollo moral; para entenderse y llegar a acuerdos sobre el mejor modo de organizar la vida, los ciudadanos así educados serían más críticos y responsables.

Dentro de este debate de gran actualidad, el Programa de FpN, presenta interesantes sugerencias. Debemos, en primer lugar, diferenciar y a la vez relacionar la noción de investigación ética⁹ con la educación moral, desde la perspectiva del Programa. Uno de sus objetivos fundamentales es el «desarrollo de la comprensión ética», es decir formar en los niños y jóvenes la capacidad para comprender racionalmente los interrogantes éticos que a diario se plantean. El término «comprensión ética» se refiere a un ideal a largo plazo que se espera ver realizado en futuras generaciones y para cuyo desarrollo el Programa pretende aportar una serie de instrumentos y herramientas generales. El desarrollo de la comprensión ética no puede alcanzarse sin una propuesta

⁸ Ver Victoria Camps, *Concepciones de la ética*.

⁹ La explicación de este concepto y, en general de la perspectiva ética del Programa de FpN en la se encuentra en la Introducción al Manual *Investigación Ética* que acompaña a la Novela *Lisa*.

claramente elaborada de formación ética que consiste en un conjunto de tareas ordenadas a desarrollar en los niños y jóvenes la capacidad para comprender en qué consisten sus creencias, juicios, supuestos.

Este proceso comprende dos momentos fundamentales en el Programa: la investigación ética y la educación moral (Varios, 1998). La primera implica tanto la identificación y comprensión como el examen riguroso de nuestras opciones morales. Por lo tanto, es un proceso que sólo puede desarrollar una persona en la medida en que va adquiriendo ciertas destrezas de razonamiento y una actitud madura y responsable frente a la vida. En cambio, la educación moral, es un proceso más básico que el anterior, pues implica una formación de los hábitos que conforman nuestro carácter, que debe empezar desde el momento mismo de nuestro nacimiento. La educación moral que propone FpN se hace desde una perspectiva en la cual se invita a los niños y jóvenes a educarse moralmente indagando sobre sus propios hábitos, sobre los contenidos morales que se les enseñan de diversas formas. De esta manera, la educación moral incluye como uno de sus factores esenciales la investigación ética.

De igual manera, a través de la investigación ética que se realiza, por ejemplo en la Novela *Lisa*, el joven dialogante examina sus propias pautas de educación moral, haciéndose él mismo sujeto de ella, al considerarse capaz de someter a examen los contenidos y prácticas morales que le han sido enseñados desde su infancia. Así pues, la educación moral es uno de los elementos de la propuesta de formación ética presentada por Lipman. La educación moral y la formación ética no deben ser entendidas como el intento de hacer reconocer a otros un conjunto determinado de valores o como un simple entrenamiento en la discusión a propósito de asuntos morales donde valgan todas las opiniones, promoviendo, de esta manera, un relativismo moral. Precisamente el intento de Lipman es evitar los dos extremos en estas consideraciones: el relativismo y el dogmatismo. La educación moral no puede en ningún momento separarse del esfuerzo de investigación y reflexión filosófica.

De tal manera que la moralidad es un campo de investigación que corresponde a la ética, entendida como el tipo de indagación que nos ayuda a comprender nuestra acción y nuestras opciones morales y a evaluarlas críticamente, es decir, es la indagación filosófica sobre nuestra moralidad. La

acción humana puede y debe ser objeto de un análisis desapasionado y riguroso; por ello Lipman insiste en que la ética es un campo de investigación que debe contar con un método y una comunidad. De aquí una vez más la importancia de la comunidad de investigación y del papel del diálogo filosófico en ella. No se trata de seguir un conjunto de reglas que conformen un método, sino que el examen de los problemas éticos debe hacerse ordenadamente y acudiendo a una serie de criterios que nos ayuden a comprender la situación ética en que nos hallamos. Para ello es preciso elaborar herramientas de pensamiento crítico, pues solo quien está en capacidad de pensar de forma crítica estará también en capacidad de comprender las situaciones que vive y de buscar en ellas nuevas alternativas de acción. Pero la investigación ética no es puramente cognitiva, no basta saber unas reglas de razonamiento o elaborar conceptos para ser personas éticamente formadas; el fin de la investigación ética no es solo saber qué es el bien, sino comprender cómo nos hacemos buenos; es decir, los problemas éticos son tanto teóricos como prácticos.

Educación Moral

Larga tradición tienen los planteamientos sobre la educación moral, unos proponiendo estrategias específicas, otros ofreciendo elementos de reflexión e investigación. Sin duda que el planteamiento de desarrollo moral que goza de mayor popularidad en estos momentos es el de Kohlberg (1992), que ha revolucionado el campo de la educación moral. Interesa destacar su teoría de los estadios, así como el uso de los dilemas como instrumento fundamental de la educación moral. En sus estudios de desarrollo moral, explica las fases del desarrollo moral y trata de poner a punto un sistema de evaluación de los niveles de desarrollo, construyendo su teoría influenciado por el modelo cognitivo de Piaget.

La educación moral propuesta por FpN intenta evitar el autoritarismo de la moral tradicional y del relativismo (como Kohlberg). Los niños no pueden llegar a ser agentes morales solo a partir de ejercicios intelectuales, deben desarrollar por sí mismos su capacidad de gestionar adecuadamente cada una de las situaciones que se presentan; es decir, para llegar a ser personas morales deben aprender a actuar en comunidad, deben aprender a compartir, a intercambiar y a comunicarse con el otro. Y someter a examen riguroso los

conceptos universales, sin caer en un enfoque psicológico o terapéutico que de salida a las tensiones emotivas. De hecho, si FpN no preconiza dimensiones particulares es porque las integra todas de forma holística, según un paradigma pragmático. En efecto, la persona es un ser complejo, a la vez individual y en relación; es un ser dotado de sensibilidad y de razón y hace falta, para alcanzar una educación moral significativa, explorar cada una de estas facetas.

Por otra parte, se opone a la teoría de los estadios del desarrollo de Piaget considerándola incompatible con la filosofía, pues no puede haber una discusión filosófica legítima en la que uno de los participantes considere al otro inferior: «La presunción de que el niño es incapaz de una conducta razonable, guiada por principios, anula la posibilidad de tratarlo como un ser moral y, por tanto, destruye la posibilidad de que este tratamiento sea moral o educativo» (Lipman, 1992: 262)

Tanto Piaget como Kohlberg¹⁰ consideran que el juicio moral progresa cuando sale del centro del individuo hacia el encuentro con el otro; pasa de atribuir su punto de vista a los otros, a considerar otros puntos de vista distintos al suyo. En particular, Kohlberg sostiene que en el desarrollo moral, el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio y, por otro lado, pretende mostrar la universalidad de estas estructuras por las que atraviesa el razonamiento moral. Sin embargo, tanto Piaget como Kohlberg parten del supuesto de que para alcanzar un determinado estadio moral es condición necesaria tener ya un estadio lógico de igual o superior nivel; es decir, el pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral.

Las críticas a Piaget (Pérez Delgado: 1991) se refieren fundamentalmente a su concepción de las normas, a las relaciones que establece entre inteligencia y moralidad, a la función que atribuye a la autoridad, a la relación entre iguales en el proceso de desarrollo moral, a la escasa valoración de las etapas heterónomas en el proceso evolutivo del juicio moral y a la relación precisa que establece entre las edades cronológicas del niño y su capacidad de juzgar moralmente. La crítica a Kohlberg va dirigida en un sentido muy parecido: El carácter cognitivo de su teoría, la naturaleza de los estadios y niveles del

desarrollo del razonamiento moral. Frente a esta concepción demasiado estratificada y cerrada surgen otras opciones y planteamientos que pretenden explicar el crecimiento moral de manera más integradora y más acorde con el papel que pueda tener la interacción con el medio, en condiciones adecuadas que posibiliten la vivencia y la reflexión personal dentro de un marco de diálogo y búsqueda cooperativa. En este sentido, Lipman se opone a la idea de que la reflexión ética sólo sea posible a partir de una determinada edad; parte de la base de que cualquier edad es adecuada para llevar a cabo estas reflexiones. Más bien insiste en que precisamente es necesario comenzar esta reflexión a edades tempranas, para desarrollar de este modo capacidades y destrezas que luego es más difícil lograr. El niño es capaz de pensar y de llevar a cabo reflexiones filosóficas quizá con más apremio que en cualquier otra edad porque su relación con el mundo y su urgente necesidad de situarse en él, le hacen cuestionárselo todo. Como ya hemos visto anteriormente, lleva a cabo estas reflexiones a su nivel, con su lenguaje y busca respuestas válidas para él en ese momento; carece de rigor y de los instrumentos cognitivos propios de edades superiores, pero es capaz de repensar y de extraer sus propias conclusiones.

Lipman se opone pues a la concepción que supone un escalonamiento progresivo de etapas claramente fijadas para individuos y edades. Tales etapas no permiten entender la variabilidad existente entre los individuos, tanto en sentido horizontal como vertical; ni todos los sujetos alcanzan los mismos estadios, al menos al mismo tiempo, ni todos poseen las mismas capacidades en un mismo estadio. En este sentido, el concepto de maduración no depende tanto y tan exclusivamente del pautado e inflexible desarrollo físico, sino que se entiende en íntima conexión con el desarrollo social en un medio determinado. Sin negar pues que exista un proceso de maduración que capacite progresivamente para el desempeño de las funciones de razonamiento, no lo entiende rígidamente pautado y estratificado, sino sujeto a los efectos que una adecuada metodología dialógica pueda producir. En este sentido afirma:

La metodología sería, en consecuencia dialógica, desde el jardín de infancia, a través de los doce cursos, pero, no obstante, habría algunos importantes cambios de intensidad. Así, los niños más pequeños (de 5 a 9 años) necesitan práctica en razonamiento y en desarrollo de conceptos, sin incidir demasiado en el aprendizaje de principios. En años

¹⁰ Cf. Herrsh, R., J. Paolitto, *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*

superiores (de 10 a 13) están más preparados para entender los principios de razonamiento válido, y en los últimos cursos (de 14 a 17 años) puede ayudárseles a aplicar esos principios, muy mejorados con la práctica, a los temas que deben tratar en la escuela y en la vida. Esto no significa que haya que privar a los más pequeños de abstracciones y que tengan que centrarse siempre en la percepción de su entorno físico. (Estamos ahora saliendo de medio siglo de clases con ese equivocado énfasis). (1992: 259).

Es en este punto donde se centra la crítica a Piaget, para quien en el niño se produce un «seudorazonamiento» consistente en una serie de juicios inmediatos que se suceden libres de toda lógica y que hace que el pensamiento infantil esté más cerca de la acción que de la abstracción, resolviéndose en puras operaciones manuales ilustradas mentalmente. De acuerdo con Lipman, las consecuencias de esta postura para la educación moral son graves: «Por eso la teoría de los estadios del desarrollo es incompatible con la filosofía: no puede haber una discusión filosófica legítima en la que uno de los participantes considere al otro inferior, no sólo por prejuicio, sino por principio. (1992:262).

De la misma manera, en clara alusión a Kohlberg, sostiene que algunas teorías del «desarrollo moral» que se validan a sí mismas, tratan de demostrar que los niños crecen naturalmente hasta tener unas nociones morales muy similares a las defendidas por los propios psicólogos. Los defensores de la teoría de los estadios no nos ofrecen ningún medio eficaz para distinguir entre conductas como el egoísmo y el amor propio, aunque el valor moral que se debe atribuir a ambas conductas difiere enormemente: «la consecuencia es que el resultado pedagógico final de la teoría de los estadios es confundir y equivocar al profesor más que iluminarle en el adecuado papel que debe asumir en la orientación moral de los alumnos» (1992: 300).

Además de la teoría de los estadios, también critica Lipman a Kohlberg su «mentalismo» y la importancia que concede al uso de los dilemas en la educación moral y la utilización que hace de ellos. Los programas que enfatizan el pensamiento moral son insuficientes porque no promueven modelos de conducta constructiva que conviertan la conducta moral en algo que los niños puedan fácilmente llevar a cabo cuando sea el caso. La educación moral no se limita a ayudar a los niños a saber qué hacer, debe mostrarles cómo hacerlo y darles la oportunidad de practicar el hacer las cosas que puedan elegir hacer en una situación moral dada. «En ningún área es tan importante el lazo entre la

teoría y la práctica como en el área de la educación moral y, sin embargo, en ningún otro sitio es tan frecuente no tomarla en cuenta» (1992: 270).

La crítica de Lipman a los dilemas morales de Kohlberg tiene más fuerza y alcance. Este concepto juega un papel central en el sistema de este autor. Constituyen el instrumento, la técnica adecuada para conseguir el pretendido desarrollo moral. El razonamiento moral, al igual que cualquier otro razonamiento, se activa y ejercita cuando encuentra situaciones de conflicto. Por ello el dilema, al presentar una contraposición de valores, es el instrumento más apto para lograr el desarrollo del razonamiento moral. Lipman, sin embargo resta importancia a los dilemas morales, por dos razones fundamentales: tal como se presentan, están más próximos a una clarificación de valores que a un debate en profundidad y porque no permiten considerar todas las posibles alternativas que pudieran presentarse en una respuesta abierta.

Con respecto a la clarificación de valores que es una técnica que supone un conjunto de métodos de trabajo que ayudan al alumno a realizar un proceso de reflexión y a hacerse consciente de aquello que valora, acepta y piensa, Lipman opone una doble crítica a esta técnica que separa los hechos y los valores y que induce a confundir el valor con los sentimientos y deseos:

Si se acepta esta separación, es fácil suponer que uno puede cambiar sus valores sin cambiar los hechos de la situación en la que nos encontramos; pero eso es una ilusión. Para un profesor seriamente involucrado en la educación moral resulta inútil buscar entidades etéreas llamadas «valores» o alentar a los niños a encontrarlas por sí mismos. En realidad el término «valor» significa aquello que es o debería ser importante para el niño (...). Que tú estés leyendo esta página es un hecho. Pero si la consideras digna de ser leída, la lectura de la página no es sólo un hecho, sino un valor. La existencia de la manzana que piensas comprar es un hecho, pero el vendedor la califica de «especiales» señalando así su grado de «valor». Así pues, hecho y valor, son la misma cosa contemplada desde perspectivas diferentes. (1992: 274-275)

Para Lipman no son diferentes los hechos y los valores, simplemente hay cuestiones que son simultáneamente de hecho y de valor. Es esencial que un profesor entienda esto para evitar que los niños no desconecten las ideas morales de los hechos morales. La separación suele presentarse cuando se pide a los alumnos que hablen de los valores como si éstos fueran entidades separadas de los hechos, autosuficientes y separadas del mundo de los hechos,

autosuficientes y separadas del mundo de los hechos, en lugar de hablar de conducta valiente, respetuosa o justa en diversas situaciones particulares.

Pero también, por otra parte, nos encontramos con la confusión de los valores con los deseos y sentimientos. Los niños que son estimulados para clarificar sus valores, terminan hablando de sus sentimientos y deseos, en vez de analizar el valor objetivo de aquello a lo que se dirigen sus sentimientos y deseos. Los niños, dice Lipman, pueden decir que se sienten mejor en el parque que en la escuela. Mediante una discusión filosófica se pueden observar las diferencias objetivas entre los parques y las escuelas, de tal modo que los niños puedan reconocer la importancia de cada uno de ellos y en qué circunstancias es preferible uno u otro.

Si la clarificación de valores no es una técnica adecuada para la educación en valores, de acuerdo con Lipman, tampoco lo son los dilemas planteados por Kohlberg si éstos se limitan a posibilitar la clarificación del sujeto respecto a su postura personal ante los valores enfrentados. Como hemos dicho, el segundo motivo por el que Lipman rechaza los dilemas es porque limitan las posibles respuestas a dos únicamente; el sujeto se ve colocado entre la espada y la pared, ha de pronunciarse por una u otra y, en todo caso, explicar sus razones. Esto convierte al dilema en un instrumento bastante discutible y problemático que lejos de posibilitar los poderes creativos de los niños en el pensamiento y en la acción, los ciñe y circunscribe a unas limitadas condiciones que determinan sus respuestas; los dilemas dejan al margen opciones significativas: «En el aula, esta técnica, si no va acompañada de la exploración de alternativas racionales, puede tener poco valor educativo» (Lipman, 1992: 334). Es decir, el dilema podría tener valor educativo si permitiese buscar salidas alternativas, nuevas, creativas y racionales, cuando no restringe la respuesta y cuando permite un debate razonado sobre nuevas posibles soluciones y circunstancias.

El dilema moral no es, pues, una simple clarificación de valores contrapuestos, sino un hecho conflictivo que puede posibilitar el diálogo en el aula, en toda la extensión y riqueza con que lo entiende Lipman. Salvadas las deficiencias de los dilemas morales, formuladas por Lipman, podríamos reconocer en ellos un instrumento válido para suscitar el diálogo creativo y razonado, siempre que no se quede en la demanda de una respuesta dicotómica

y cerrada con la obligación de elegir en medio de unas condiciones fijas e inamovibles.

Los niveles de la educación moral propuesta por Lipman son los siguientes: cognitivo, afectivo y práctico. En cuanto al primero, sostiene que una educación moral pone al niño en contacto con las normas y convenciones que las generaciones anteriores han dejado, pero también debe construir y revisar los fundamentos del provenir. Es decir, no se debe realizar un aprendizaje pasivo de las reglas, normas, e ideales, sino apelar al juicio crítico y creativo del niño. En cuanto al desarrollo afectivo, sostienen que una educación moral pertinente debe tener como resultado el desarrollo del niño en el nivel de los sentidos y de los sentimientos; la persona debe tener una clara percepción de sus emociones y sentimientos, debe ser consciente de lo que considera un valor positivo o negativo. Pero el desarrollo afectivo no concierne solo a la identidad personal sino que supone además una apertura y una sensibilidad hacia el otro; es decir el desarrollo de la autonomía moral está vinculado a la actitud cooperativa. Las condiciones del razonamiento ético incluyen la lógica que sirve de punto de referencia a la persona en el sentido de que los actos morales deben ser justificados por medio de razones válidas y objetivas y ser examinados de forma rigurosa.

Desde esta perspectiva, el Programa de FpN se dedica a desarrollar, en primer lugar, las destrezas de razonamiento, de investigación y de formación de conceptos. Introduce las reglas tradicionales de la lógica formal aristotélica en las novelas del currículo, en especial en el *Descubrimiento de Harry y en Lisa*. Conceptos o relaciones lógicas parte-todo, medio-fin y la coherencia en el pensamiento, en el comportamiento, entre pensamiento y acción. En definitiva, es una educación moral que hace intervenir la disciplina de la lógica, completando la dimensión afectiva de la persona.

Pero la educación moral sin la práctica no es completa; el impacto de una educación moral verdadera se verifica en la conducta moral. La solución de FpN a la actualización de una educación moral práctica se encuentra en la comunidad de investigación donde el niño puede llegar a una madurez moral en el contacto con sus iguales, confronta sus creencias y acciones con las del grupo, está abierto al pluralismo y a las divergencias; es decir, estos aprendizajes debe experimentarlos el niños por si mismo.

Además de reconocer la necesidad de integrar la teoría y la práctica en un programa de enseñanza moral es necesario, de la misma manera, insistir en el lazo indisoluble entre pensar y sentir. No tiene sentido enseñar a un niño las máximas universales de acción si éste no muestra preocupación por los demás; es pues indispensable la sensibilidad para con la totalidad de la situación de la formamos parte. En lugar de enfrentar la inteligencia y los sentimientos, un educador debería concentrarse en hacer los deseos más inteligentes y la experiencia intelectual más emocional. En el campo de la educación moral, separar lo afectivo de lo cognitivo no solamente resulta peligroso, sino que también refleja un desconocimiento de la naturaleza del aprendizaje: «Nuestra propia concepción de la inteligencia no es «mentalista». Por el contrario, la inteligencia se manifiesta en cualquier tipo de comportamiento: en nuestros actos, en nuestras creaciones artísticas y en nuestras reflexiones y verbalizaciones» (1992: 272).

Un programa de educación moral debe desarrollar en el niño el reconocimiento de los sentimientos de los demás. Un programa integral de educación moral debe insistir en el desarrollo de las capacidades, tanto afectivas como cognitivas; el pensamiento y los sentimientos pueden ser llevados a reforzarse mutuamente. Utilizar la novela como vehículo para exponer a los niños las ideas y conceptos filosóficos tiene la ventaja de mostrar las dimensiones afectivas y cognitivas de la vida humana entrelazadas constantemente. Estas ideas se discuten posteriormente en el aula, en el contexto de las respuestas que estos niños dan a esas ideas. La elaboración progresiva de las ideas en el diálogo tiene sus compensaciones tanto afectivas como cognitivas: aumenta la autoconfianza del niño así como su capacidad de encontrar sentido a su experiencia.

Los programas de educación moral que enfatizan el pensamiento moral son insuficientes, pues no alientan el desarrollo de modelos de conducta constructiva que conviertan la conducta moral en algo que los niños puedan fácilmente llevar a cabo cuando se plantea la necesidad: «la educación moral no se limita a ayudar a los niños a saber qué hacer; debe mostrarles cómo hacerlo y darles la oportunidad de practicar el hacer las cosas que pueden elegir hacer en una situación moral dada. Sin esta dimensión del hacer, la educación moral se derrumba» (1992: 270). Ello pone en evidencia que el

nexo entre teoría y práctica es fundamental en la educación moral.

En la comunidad de investigación, el niño explora los términos que afectan su vida propia: justicia, persona, respeto, tolerancia y verdad. Viviendo las discusiones del grupo pone a prueba los principios morales de tolerancia, aceptación de la diversidad, respeto por el otro, imparcialidad. Inicia a los jóvenes en la ética de la vida en grupo. En cada encuentro los niños interiorizan esos valores y esos principios fundamentales de la vida en comunidad y de esta manera, la motivación extrínseca de obediencia a la regla se transforma en motivación intrínseca de actuar voluntariamente a favor del bien común. Sin duda que la comunidad de investigación contribuye a la educación moral en el sentido de que tiende a la mejora de la condición humana, privilegiando la cooperación en la resolución de los problemas fundamentales.

La educación moral del Programa es, en definitiva, una moral práctica razonada, pero sobretodo una educación moral holística, puesto que la comunidad de investigación que constituye es, en si misma, una educación global para la vida que estimula el desarrollo integral de la persona. Es la dimensión del diálogo filosófico que invita a los jóvenes a cuestionar, a revisar valores y principios individuales, universales y culturales.

De acuerdo con Lipman, el problema de la educación moral es enorme para el maestro que se enfrenta al dilema de decir a sus alumnos lo que es bueno, lo cual puede resultar en adoctrinamiento, o bien, no comprometerse con ningún valor en especial, lo que entraña el peligro de caer en el relativismo: «las escuelas necesitan encontrar un canal.-aunque sea tan delgado como el filo de una navaja-que les permita cruzar el Silla del autoritarismo y el Caribdis del vacuo relativismo» (1992: 73). El profesor que logre crear en el aula un ambiente de apoyo mutuo que permita el desarrollo del respeto a uno mismo y a otros y la confianza, habrá dado un paso importante hacia la educación moral. Pero, según Lipman, el razonamiento ético requiere de las herramientas lógicas adecuadas, el medio ideal para desarrollar la capacidad reflexiva de los niños es la comunidad de investigación; es posible enseñar a otros a utilizar las técnicas del razonamiento ético preparándolos para ejercitar una práctica moral razonada.

No debemos olvidar que el fin de la educación moral no es desarrollar solo pensadores críticos, sino fundamentalmente seres humanos maduros,

responsables, razonables que puedan proponer nuevas y mejores alternativas cuando sea necesario, pero también capaces de asumir los valores de la sociedad. Es decir, se pretende desarrollar la capacidad de elaborar buenos juicios morales. En la comunidad de investigación, los alumnos desarrollan sus habilidades de razonamiento mediante su participación en diálogos disciplinados sobre conceptos centrales de la tradición filosófica, de tal modo que cuando se enfrentan a los problemas morales pueden pensar razonable y responsablemente para resolverlos. La comunidad de investigación filosófica se caracteriza por el diálogo desarrollado en colaboración a partir de la contribución razonada de cada uno de los participantes. De este modo, los alumnos aprenden a objetar el razonamiento débil, construir argumentos sólidos, aceptar su responsabilidad sobre sus intervenciones, el respeto de las otras perspectivas, practicar la autocorrección. Solo cuando este proceso empieza a madurar pueden practicar la elaboración de buenos juicios en el contexto del diálogo y la investigación comunitaria.

Aprender a dialogar ayuda a desarrollar la flexibilidad intelectual, la autocorrección y el crecimiento. De manera que la comunidad de investigación no es solo una empresa cognitiva donde se desarrollan las habilidades de razonamiento, sino también las disposiciones para utilizar estas habilidades de manera constructiva. Es decir, se desarrolla el cuidado no solo por los procesos de investigación sino por el crecimiento de cada uno de los participantes y presupone la disposición de apertura para cambiar el propio punto de vista a fin de tomar en cuenta al otro. La ética en el contexto de FpN, está interesada no en inculcar reglas morales y principios morales, sino en familiarizar al estudiante con la práctica de la investigación moral.

De acuerdo con Lipman la educación moral no puede separarse de la filosofía si queremos evitar los extremos del adoctrinamiento y el relativismo: «Desde nuestro punto de vista, un planteamiento filosófico de la ética es aquel que insiste en el método de la investigación ética más que en las reglas morales específicas de un grupo concreto de adultos» (1992: 145). Porque la filosofía desarrolla una disciplina de pensamiento que permite detectar los aspectos lógicos de las situaciones morales, incluye la búsqueda persistente de alternativas teóricas y prácticas. Ello contribuye a desarrollar una actitud más abierta y flexible con respecto a las posibilidades de solución. En este sentido afirma

Lipman:

Hemos dicho 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 epistemológicas. (1992: 122)

La filosofía es esencialmente dialógica y el modelo de comunidad propuesto es un foro abierto a las ideas y a los diferentes puntos de vista, opiniones y creencias. La discusión filosófica conduce al conocimiento de una gran diversidad de puntos de vista en todo grupo y un amplio conjunto de diferencia entre opiniones y creencias.

El Programa utiliza la novela como vehículo de educación moral pues sensibiliza con la estrecha interacción entre las dimensiones afectiva, volitiva y cognoscitiva de la vida humana. El curriculum de investigación ética consta de una novela, *Lisa* y el Manual del profesor *Investigación ética*. Se centran en los temas éticos y sociales como la justicia, la mentira, la veracidad, la naturaleza de las reglas y normas sociales y ayudan de esta manera, a los estudiantes a ofrecer buenas razones en la justificación de sus creencias así como a justificar ciertas desviaciones de los patrones normales de conducta. Aspecto fundamental del programa es la vinculación que establece entre Literatura y Filosofía, siguiendo la tradición del pensamiento griego, el poema de Parménides, los diálogos de Platón, los aforismos de Heráclito.

Se parte del texto literario como un pretexto para lograr una forma de expresión particular, crítica y creativa, utilizándolo para generar reflexión filosófica. En el Programa de FpN el texto se convierte en novela filosófica cuyos personajes son miembros de una escuela que descubren conceptos filosóficos y reflexionan cooperativamente sobre ellos. El objetivo es que los niños y jóvenes usen las herramientas y métodos de investigación sobre un concepto abierto y problemático, a fin de perfeccionar sus habilidades, tales como delimitar el problema, encontrar contradicciones, sacar conclusiones válidas y emplear adecuadamente los criterios para resolver situaciones problemáticas. Los temas que aparecen en estas narraciones, ocupando con

frecuencia la actividad de los personajes de los relatos, son los temas clásicos de la filosofía occidental que precisamente se caracterizan por ser temas abiertos a la discusión.

La comunidad de investigación pretende mejorar en los estudiantes la capacidad de elaborar buenos juicios morales a partir del desarrollo de las habilidades necesarias: «la filosofía para Niños, a fin de presentar un buen currículo para la educación ética, debe enfatizar la interacción armónica de los textos y la metodología filosófica con el fin de desarrollar la destreza lógica, la sensibilidad estética, el «insight» epistemológico y la comprensividad metafísica. Los niños que practican estos procedimientos son niños cuyos juicios morales podrán ser mejorados a lo largo de su proceso educativo. (1992: 186).

Sin duda que en la educación propuesta por Lipman, está presente la influencia de Dewey, con los aportes originales ya señalados en algunas ocasiones en este trabajo. Los dos pensadores preconizan una educación moral holística, es decir, una educación basada en el desarrollo afectivo, cognitivo e intelectual. Una educación moral auténtica se realiza cuando representa no un aprendizaje teórico, sino cuando constituye una experiencia en comunidad, en una realidad de comportamiento. Global, práctica y razonada es la naturaleza de la educación moral para ambos autores. El Programa de FpN es fundamentalmente un programa de educación moral y no sólo porque una de sus novelas *Lisa* está expresamente dedicada a cuestiones morales, sino porque todo él, en sus niveles distintos, incluye la reflexión ética y el desarrollo de los rasgos propios de una persona moralmente educada.

Comunidad de Investigación y Democracia

Hemos visto cómo el Programa de FpN tiene como objetivo desarrollar la inteligencia y el pensamiento integral en los alumnos. Sin embargo, Lipman desde el principio se ha negado a reducir su aportación a un valioso instrumento de mejora cognitiva. La insistencia en el pensamiento complejo apunta a una valoración más rica del mismo. Sin duda que la deuda con Dewey deja en claro que, por encima del deseo de mejorar el rendimiento académico del alumnado, el Programa pretende recuperar el papel de la escuela como ámbito para conseguir algún día que nuestras sociedades lleguen a ser verdaderamente

democráticas. Es decir, se apunta a objetivos que van más allá de lo cognitivo, abarcando la dimensión afectiva de la personalidad y objetivos que van más allá del ámbito escolar, poniendo la sociedad democrática como horizonte de sentido. En el análisis de la comunidad de investigación, se pregunta Lipman: «pero tiene algunas implicaciones también para la reforma política?...¿a qué fines políticos conduce?» (1998: 322)

La comunidad de investigación es un medio educativo que favorece el sentido de la comunidad y prepara al estudiante para la participación activa en una sociedad democrática. Es claro que el modelo social al que se dirige una educación fundada en la comunidad de investigación es la democracia. La educación reflexiva se concibe como una educación para la investigación y el concepto de democracia al que tenderá será el de democracia entendida como investigación. Lipmann nos habla de la incompatibilidad tradicional entre los conceptos de democracia e investigación porque la democracia se concibe sustentada en el método consensual mientras que la investigación, en el experimental. El concepto de democracia como investigación representa el encuentro entre la racionalidad y el consenso, de tal manera que la sociedad tendría la ventaja de contar con ambos criterios para resolver los conflictos sociales. Cuando las decisiones se basan sólo en el consenso se puede dificultar la llegada a soluciones en los graves conflictos sociales.

Como hemos visto, otra consecuencia que se desarrolla de la vida en comunidad de investigación es la iniciación en los principios democráticos. En efecto, al mismo tiempo que se desarrolla un pensamiento autónomo y crítico, el niño que participa en una comunidad de investigación es iniciado en nuevos modos de ser y de actuar en el seno del grupo. Respeto mutuo, colaboración, libertad de pensamiento, son los aprendizajes básicos que le permiten compartir sus opiniones y escuchar las propuestas de los demás.

La propuesta de Lipmann es que la educación prepare a los estudiantes para vivir como miembros investigadores de una sociedad también investigadora y para ello es preciso convertir las aulas en comunidades de investigación y de deliberación. Es decir, la comunidad de investigación como modelo pedagógico provee el núcleo que representa y anticipa a la sociedad como comunidad de investigación democrática. La legitimidad democrática (la verdadera democracia) se da cuando el otorgamiento de la autoridad, para

ejercer el poder del estado, surge de las decisiones colectivas de los miembros. Por ello, una democracia no es meramente una forma política sino un marco de condiciones sociales e institucionales que facilita la deliberación libre entre ciudadanos iguales, condiciones e instituciones que fomenten la participación, asociación y libre expresión. Entre estas instituciones, destaca la escuela encargada de la formación de los nuevos ciudadanos en la práctica democrática. Para lograr la meta de una escuela verdaderamente social, se debe promover la deliberación y la razonabilidad que es precisamente el propósito de la investigación filosófica en el aula. La comunidad de investigación representa la dimensión social de la práctica democrática porque facilita el camino para la implementación generalizada de esa práctica, al mismo tiempo que constituye un ejemplo de las potencialidades de la misma.

El concepto de comunidad que sostiene Lipman se une al de democracia participativa por la inteligencia: poner al alcance de los niños las ideas filosóficas y la práctica deliberativa puede tener, según el autor, consecuencias sociopolíticas ya que la participación política de los ciudadanos así educados será más crítica y responsable: «Al poner al alcance de los niños la práctica de la filosofía, tenemos que ser conscientes de las implicaciones políticas que esto tiene. En consecuencia, debemos estar preparados para asumirlas con valor, discreción y justicia» (1998: 221).

De igual manera, nos parece interesante trabajar la implicación multicultural de la comunidad de investigación propuesta por Lipman, en lo relacionado con el diálogo intercultural y, particularmente referido a la filosofía e interculturalidad en América Latina, tema éste de tanta actualidad. Aunque no hay referencias explícitas en el Programa, pensamos que las consecuencias de una educación en comunidad de investigación son muy valiosas y que podrían aportar interesantes puntos de vista en esta problemática de la interculturalidad y de la educación intercultural y no discriminatoria.

Bibliografía

- Calvo, J. M. (1991). «Educación y filosofía en el Aula» en *Aprender a Pensar*, N° 16, Madrid. Ediciones de La Torre.
- Camps, Victoria. (1992). *Concepciones de la ética*. Madrid. Trotta.
- Cortina, Adela. (1995). «Entrevista» Revista *Aprender a Pensar*, N° 12. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Cortina, Adela. (1977). «El Aula como comunidad de investigación» en *Aprender a Pensar*, N°16. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Dewey, J. (1952). *La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre pensamiento y acción*. México. F:C:E.
- Dewey, J. (1973). *Mi credo pedagógico*. México. Guadalajara, Jalisco.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires. Losada.
- Habermas, Jurgen. (1998). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid. Editorial Tecnos.
- Hersh, R y Reimer, J. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid. Nancea.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España. Desclée de Brouwer.
- Kuhn, T. (1993). «Algo más sobre paradigmas» en: *La tensión social*. Madrid. F.C.E.
- Lipman, Matthew. (1988). *Investigación Ética*. Madrid. Edic. de La Torre.
- Lipman, Matthew. (1988). *Investigación Filosófica*. Edic. Madrid. De La Torre.
- Lipman, Matthew. (1992). *Filosofía en el Aula*. Madrid. Ediciones de La Torre.
- Lipman, Matthew. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid. Ediciones de La Torre.
- Meyer, Luz. (1993). «Jürgen Habermas e o programa de filosofia para crianças: alguns pontos de contato» en *Revista Brasileira de Filosofia*, N° 1, Brasil
- Peirce, Ch. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Taurus, Madrid.
- Pérez Delgado, E. y García Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid. Siglo XXI.

- Sharp, Ann. (1990). «Qué es una comunidad de investigación» en *Aprender a pensar*, Madrid. N° 2, Ediciones de la Torre.
- Varios. (1998). *Crecimiento moral y Filosofía para Niños*. España, Colección Aprender a Ser, Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Varios. (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Varios. García Moriyón (Editor). (1998). *Crecimiento Moral y Filosofía para Niños*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Vygotski, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Grijalbo.
- Vygotski, Lev. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.