

LA CLASE COMO UNA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Emilio Martínez Navarro (Universidad de Murcia)

1. LA PROPUESTA DE M. LIPMAN

El concepto de "comunidad de investigación" del que vamos a tratar aquí es el que aparece en el contexto del programa que se conoce como "Filosofía para niños", creado por Matthew Lipman. Los objetivos que dicho programa se propone alcanzar al ser llevado a la práctica en la educación escolar son, en síntesis, los siguientes:

- Mejora de la capacidad para razonar.
- Desarrollo de la creatividad.
- Crecimiento personal e interpersonal.
- Desarrollo de la comprensión ética.
- Desarrollo de la capacidad para encontrar significado en la experiencia.

Para alcanzar tales objetivos, el programa cuenta con una serie de materiales creados expresamente para ser usados en las aulas desde el parvulario hasta los dieciocho años, y también en la educación de adultos. A continuación vamos a exponer brevemente las características de dichos materiales al hilo de la narración de cómo se han ido gestando.

En 1969, Matthew Lipman era profesor de la Universidad de Columbia (Nueva York), y allí se dio cuenta de que sus alumnos aprendían las reglas de Lógica que él les enseñaba, pero luego no acostumbraban a transferir esos conocimientos a la vida diaria. Lipman pensó que tal vez uno de los problemas que había que afrontar para conseguir que los adolescentes adoptaran hábitos de pensamiento lógico era hacerles superar el prejuicio de que la Lógica es un conocimiento libresco, y para ello era preciso mostrar, a través de ejemplos y relatos basados en la vida cotidiana, que en realidad es mucho mejor pensar con orden y rigor lógico que de un modo desordenado y arbitrario. De este modo, se dispuso a escribir una novela en la que los personajes se preguntan cómo pensar correctamente, y poco a poco descubren por sí mismos las leyes de la lógica, al tiempo que se plantean una serie de cuestiones típicamente filosóficas (la mente, la cultura, la moral, la belleza, la ciencia, Dios, etc.). La novela lleva por título *El descubrimiento de Harry*. Inmediatamente la puso a prueba como instrumento didáctico e investigó los resultados de su utilización. Poco después tuvo la oportunidad de probar su novela con alumnos y alumnas mucho más jóvenes que los universitarios que tenía en su clase. Para ello contó con la colaboración de un pequeño grupo de maestras y maestros que trataron de enseñar nociones elementales de Lógica a niños y niñas de unos doce años. Entonces Lipman fue cayendo en la cuenta de que si los maestros y maestras no estaban bien entrenados en las cuestiones de Lógica y en el método activo que implica el uso de la novela, los resultados no podían ser satisfactorios. En consecuencia, empezó a diseñar un plan para formar a dichos maestros en el uso de la novela. De este modo, pronto contó con un equipo de trabajo dispuesto a buscar fórmulas para mejorar las habilidades de pensamiento de los niños y niñas de Primaria y de Secundaria.

En 1974 comienza a colaborar con él otra profesora de filosofía, Ann Margaret Sharp, que elabora junto con Lipman un manual de ejercicios que complementan el uso de la novela *Harry*. Algunos ejercicios van encaminados a desarrollar los componentes lógicos de la novela (destrezas

de razonamiento) mientras que otros van destinados a desarrollar los componentes filosóficos (ética, estética, teoría del conocimiento, etc.). El manual lleva por título *Investigación Filosófica*. Este material se utiliza, preferentemente, con estudiantes de diez a doce años, aunque puede ser usado con provecho con personas de mayor edad, adultos inclusive.

En 1976, coincidiendo con que se había extendido por toda Norteamérica un gran interés por la cuestión de cómo enfocar la educación moral en la Escuela, Lipman y Sharp elaboran el programa *Lisa*, tanto novela como manual (*Investigación Ética*), como una continuación del programa *Harry*, pero con especial atención a cómo razonar sobre las cuestiones morales que nos plantea la convivencia diaria. En principio, esta novela va dirigida a los estudiantes de doce a catorce años, o más.

Hacia 1978, otro problema que preocupaba enormemente a los educadores en aquel país era que los estudiantes no conseguían aprender a expresarse por escrito. Lipman afrontó ese reto con la creación de una nueva novela, *Suki*, en la que los personajes se plantean las cuestiones filosóficas más cercanas al dominio de la Estética. El correspondiente manual lleva por título *Escribir: cómo y por qué*. La edad recomendada de los alumnos que sigan esta parte del Programa es de los catorce a los dieciséis años, o más.

En 1980 publican una nueva novela y un nuevo manual dedicados a las cuestiones de filosofía social y política. El libro del alumno se titula *Mark*, y el manual del profesor lleva por título *Investigación Social*. Aquí hay un nivel de exigencia filosófica mayor que en los programas anteriores, y la edad a la que va dirigido es a partir de los dieciséis años.

Desde 1982, el interés de Lipman y su equipo se centra en la educación de los más pequeños. En ese año publican un programa, *Pixie*, centrado en la idea de desarrollar ciertas habilidades de lenguaje y de razonamiento que preparen el camino para un mayor aprovechamiento del programa *Harry* y posteriores. El manual correspondiente se titula *En busca del sentido*. Va dirigido a los alumnos y alumnas de ocho y nueve años.

En 1985 quedó listo el programa dirigido a los escolares de seis a ocho años: la novela *Kío y Gus* y el manual *Asombrándose ante el mundo*. Y en 1988 Lipman publicó materiales destinados a los niños y niñas de cinco y seis años: la narración *Elfie* y el manual *Pensando juntos*.

A principios de los noventa, el profesor canadiense Gilbert Talbot realizó una adaptación de *El descubrimiento de Harry* para chicos y chicas de final de bachillerato y comienzos de la Universidad. Dicha adaptación ha sido traducida al castellano y ambientada en España con el título *Félix y Sofía*. Como material de apoyo se puede utilizar un compendio de ejercicios tomados de los manuales correspondientes a las otras novelas.

Posteriormente, el profesor Lipman abordó de nuevo las cuestiones de educación ética en la novela *Nous* y su correspondiente manual, titulado *Decidiendo qué hacemos*. En esta ocasión, los personajes son los mismos que aparecen en la novela *Pixie*, y la trama tiene continuidad con esta última. El programa *Nous* está recomendado para alumnos entre las edades de 8 a 12 años.

En síntesis, podemos considerar los materiales producidos conforme a los esquemas siguientes:

- *Elfie, Kío y Gus, Pixie y Nous*: Practicar habilidades de pensamiento (final de la Ed. Infantil y toda la Ed. Primaria).
- *Harry*: Dominio de las reglas de la lógica (final de la Ed. Primaria y comienzo de la

Educación Secundaria).

- *Lisa, Suki, Mark y Félix y Sofía*: Aplicación de las reglas lógicas a diferentes campos de reflexión (Secundaria Obligatoria y Bachillerato).

NOVELA	NIVEL	OBJETIVO
<i>ELFIE</i>	Ed. Infantil	Conocimiento de uno mismo
<i>KIO y GUS</i>	Primaria	Conocimiento del entorno
<i>PIXIE</i>	Primaria	El lenguaje, el cuerpo, la amistad, la creatividad
<i>NOUS</i>	Primaria	Educación ética
<i>HARRY</i>	Final Primaria	Lógica y temas filosóficos variados
<i>LISA</i>	Sec. Obligatoria	Investigación Ética
<i>SUKI</i>	Sec. Obligatoria	Reflexión Estética: Literatura y arte.
<i>MARK</i>	Bachillerato	La Sociedad, las leyes, la democracia.
FÉLIX Y SOFÍA	Bachillerato	Lógica y temas filosóficos muy variados

Todo el programa, en su conjunto, apuntaría a un objetivo básico: el **buen juicio**, esto es, que los alumnos y alumnas desarrollen un modo de pensamiento que Lipman llama **pensamiento de alto nivel** (también traducido a veces como "pensamiento complejo"¹ -*high order thinking*-): un modo de pensamiento que es al mismo tiempo crítico y creativo. El **pensamiento crítico** se caracteriza por: a) utiliza criterios, b) es sensible al contexto, y c) es autocorrectivo. El **pensamiento creativo** por su parte: a) también utiliza criterios, b) pero no es sensible al contexto, y c) también es autocorrectivo.

En otras palabras, el objetivo de todo el programa educativo es que los alumnos y alumnas aprendan a pensar. Y aprender a pensar significa adoptar una perspectiva de pensamiento complejo para una vida personal y comunitaria plena. La convicción que subyace en esta propuesta educativa es que no se puede conseguir que lleguemos a ser personas autónomas y solidarias si no es promoviendo un medio educativo que sea una comunidad de búsqueda, o comunidad de cuestionamiento, o **comunidad de investigación** (community of inquiry). Y correlativamente, no se puede conseguir semejante comunidad si no se promueve en sus miembros un modo de pensar y de actuar que sea cada vez más consciente, más autónomo y más solidario. Hay en este programa educativo un compromiso explícito con los valores morales y políticos que definen una democracia plena, participativa, integral². Valores como la búsqueda sincera de la

¹ Véase LIPMAN, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997.

² Véase MARTÍNEZ NAVARRO, E.: "La filosofía en el aula: por una democracia integral" en *Paideía*, 13-14 (1991), pp. 137-145, y también el capítulo 6 de MARTÍNEZ NAVARRO, E.: *Ética para el desarrollo de los pueblos*, Madrid, Trotta, 2000.

verdad, el respeto por los demás y por uno mismo, la esperanza en que la libre investigación y discusión en un marco de respeto mutuo nos han de conducir a un mundo mejor, la renuncia voluntaria a los intereses mezquinos en pro de una comunidad más justa, son algunos de los motores de este programa. Utilizarlo solamente como un instrumento al servicio del desarrollo de destrezas cognitivas sería un error que muy probablemente conduciría a que tampoco este objetivo tuviera éxito. No hay desarrollo cognitivo pleno sin un medio ambiente de compromiso con valores de justicia, y correlativamente, no promovemos un ambiente de compromiso con la justicia si se descuida el desarrollo cognitivo pleno, que incluye la asimilación de los citados valores de lo justo.

El profesor Lipman y su equipo hacen un ofrecimiento de su labor como un punto de referencia a partir del cual se vayan poco a poco elaborando materiales propios en cada país. En algunos países, entre ellos el nuestro, un grupo de profesores ha tomado la iniciativa de difundir el programa por medio de la traducción de algunas de las novelas y manuales, pero poniendo el mayor énfasis en la formación del profesorado que tenga interés en practicar el programa en sus aulas. Se organizan periódicamente cursos de formadores de profesores que cuentan con la presencia del propio Lipman o de su más directa colaboradora, Ann Margaret Sharp. Los formadores que hemos participado en estos cursos nos ocupamos de la difusión del programa a través de diversas tareas que incluyen la traducción-adaptación de materiales, la creación de materiales nuevos, la investigación pedagógica y de fundamentación, la formación inicial y permanente del profesorado, etc.

"*Filosofía para Niños*" es hoy el nombre de un vasto proyecto educativo que se ha ido articulando en los cinco continentes, dando lugar a frecuentes encuentros mundiales y regionales, publicación de revistas especializadas, creación de nuevos materiales (tanto en forma de relato, como de ejercicios), creación de grupos de trabajo estables, realización de tesis doctorales e investigaciones diversas, y otras muchas iniciativas que han llevado el programa mucho más allá de la educación de niños y de adolescentes para ayudar también en la educación de adultos y en la docencia universitaria.

En la mayor parte de países del mundo existen Asociaciones llamadas "Centros de Filosofía para Niños" que tratan de coordinar las tareas en curso e intentan ir construyendo una verdadera *comunidad de investigación* entre sus miembros. Cada centro conserva su propia autonomía sin detrimento de la necesaria coordinación con otros centros. Los profesores que reciben la formación básica necesaria para practicar el programa son invitados a participar en todas las tareas que está llevando a cabo el centro de su zona.

2. EL CONCEPTO DE "COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN" EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN MORAL³

El objetivo de la educación moral, a juicio de Lipman, no es adoctrinar a los adolescentes en un código específico de valores morales, sino proporcionarles las herramientas de indagación para que puedan llegar a ser, por sí mismos, personas más razonables, más reflexivas y más

³ En este apartado aprovecho parte de un trabajo inédito de Juan Manuel Sánchez Andrés, compañero en la comunidad de investigación que formamos en la Región de Murcia.

solidarias. Insiste en que su proyecto permite que los alumnos y alumnas lleguen a ser más sensibles a los aspectos morales de la vida diaria, haciéndoles más conscientes con respecto a los aspectos problemáticos y discutibles de estos temas, y les introduce en los procedimientos que hacen viable la indagación ética. Pero unos materiales, de por sí, no bastan. Para que la indagación de las cuestiones éticas en el aula pueda tener éxito, se precisa, además, de mucha sensibilidad, destreza y profesionalidad por parte del profesor o profesora. Esta es la razón de por qué es especialmente importante la formación del profesorado en el Programa de *Filosofía para Niños*.

En efecto, si se quiere ser fiel al espíritu que anima este programa, hay que huir tanto del dogmatismo, como del escepticismo éticos. Este difícil equilibrio requiere una seria y extensa reflexión por parte de quien lo intenta llevar a cabo en su aula, y tal reflexión requiere a su vez un espacio adecuado para llevarla a cabo en condiciones óptimas. Esto significa, en la práctica, que cada profesor o profesora debería contar con un equipo de trabajo -dentro o fuera de su Centro de trabajo, aunque ciertamente lo mejor es dentro- en el que se viviese un clima de comunidad de investigadores.

Nuestra particular comprensión de la propuesta de Lipman con respecto a la educación moral se puede resumir en dos afirmaciones:

1) "Filosofía para Niños" no es, en principio, la propuesta de un nuevo sistema filosófico, aunque podamos encontrar en su concepción y materiales elementos más cercanos a alguna escuela que a otras. Pero, incluso estas cercanías deberían ser relativizadas. Comprender este proyecto exige contemplarlo en el contexto y práctica que lo generó y lo ha hecho crecer: es un programa para la educación en las sociedades que se reclaman democráticas a la altura de nuestro tiempo.

2) Pero hay que subrayar que no se presenta sólo como un programa de o para la educación democrática, no es únicamente un programa de ética cívica, aunque su desarrollo implica necesariamente la reflexión ética. Es una propuesta para la educación, entendiendo por tal el amplio e integral proceso de formación al que los individuos tienen derecho como sujetos autónomos y libres, y que, consecuentemente, encuentra su más alto sentido en aquellas sociedades que afirman, al menos en el nivel de los principios, a la persona como tal valor, y no la consideran como mero medio de los procesos productivos o de consumo.

De manera que ha de plantearse una cuestión previa a cualquier otra relacionada con la acción educativa: ¿Qué deberían llegar a ser nuestros estudiantes? Matthew Lipman lo expresa con claridad⁴:

"Queremos estudiantes que piensen por sí mismos y no que simplemente aprendan lo que piensan otras personas."

Filosofía para Niños es un programa que específicamente aporta las virtudes de la tradición filosófica al marco global de la formación. En este sentido, sus pretensiones son las siguientes:

1) **Apuesta en favor del valor formativo de la filosofía y la tradición filosófica.** Esta tradición ha desarrollado la capacidad y la habilidad del pensamiento riguroso, aplicándolo a temas que por su apertura afectan a todos desde la raíz de nuestra vida, y que, por lo tanto, son cuestiones no alejadas de los intereses de las personas, sean éstas niñas, adolescentes o adultas: la

⁴ LIPMAN, M.: "Pensamiento crítico o qué é?", en *Aprender a pensar*, 1, primer semestre, 1990, Madrid, p. 67.

verdad, la bondad, la belleza, el pensamiento, la felicidad, los deseos, la libertad, etc. El programa los aborda y desarrolla en una secuencia sistemática, pero abierta. *Abierta* porque lo hace a través de narraciones que simulan la vida y experiencia inmediata de unos niños y niñas. *Sistemática* porque los temas se van introduciendo progresivamente, y de modo circular son vueltos a presentar, ampliando los contextos y las posibilidades para la sensibilidad y el pensamiento crítico. De ese modo, se pretende ir alcanzando niveles más altos o profundos de reflexión, enriqueciendo su complejidad progresivamente.

2) **Unos materiales didácticos.** Son el soporte didáctico para la puesta en marcha del programa en el aula. Son las novelas para escolares, adaptadas secuencialmente a los distintos niveles educativos y diferentes edades, y los manuales para el profesor, llenos de ejercicios, planes de discusión y debate, y sugerencias para el desarrollo de la clase, incluyendo además una propuesta de "autoevaluación del profesor y la sesión".

3) **Una estrategia pedagógica para el aula:** Si entendemos el aula como una realidad humana -un grupo de personas- y lo concebimos más como una actividad que como un espacio, comprenderemos mejor la estrategia que el programa propone, al mismo tiempo, como objetivo, medio y criterio evaluador de tal actividad. Se trata de convertir el aula en una comunidad de búsqueda e investigación, es decir, desarrollar los principios de una forma de vida que da nuevo significado y sentido al hecho de aprender. Se aprende solidariamente, en la comunidad, donde la igualdad de los participantes, su tolerancia, su renuncia a la violencia y la comunicación de ideas, hacen de tal comunidad el espacio adecuado para el descubrimiento, aplicación y discusión de los conocimientos que aspiran a ser considerados como verdaderos.

4) **Un método de aprendizaje activo:** El aprendizaje parte de la lectura dramatizada de la novela, para inmediatamente después centrarse en las experiencias e intereses que en los alumnos ha convocado tal lectura. Es fundamental este punto de partida que vincula "conocimiento" e "interés". El desarrollo de esas iniciales interrogantes de los chicos y chicas debe ser la oportunidad de profundizar en las preguntas a través de capacidades y habilidades que nos ayuden a ir extrayendo, desde el pensamiento propio de cada cual, su comprensión de la cuestión, contrastada intersubjetivamente en el grupo. En esta tarea, el profesor ha de aportar elementos que apoyen esa búsqueda con sensibilidad y cuidado. Este es el sentido de los materiales que aportan los "manuales para el profesor". Como vemos, Lipman se inspira en el diálogo socrático, pero enriquecido por la moderna psicología cognitiva (Vygotsky, Bruner, Ausubel, y, en menor medida y de forma crítica, Piaget), y por los planteamientos de la educación activa y el aprendizaje significativo (Dewey, Freire, Kemmis, Carr), sin despreciar las aportaciones del pragmatismo filosófico y el llamado "giro lingüístico" (Dewey, Peirce, Wittgenstein).

El programa "Filosofía para Niños" otorga a la experiencia un importante papel. Tanto en el desarrollo, como en los objetivos finales buscados, es imprescindible entrar en las formas de vida y juegos lingüísticos en los que se desarrolla la vida de aquellos que se lanzan a la aventura de aprender "pensando por sí mismos". Sin olvidar esta fundamental inspiración ilustrada⁵, el

⁵ KANT, I., ¿Qué es la ilustración?, en *Filosofía de la historia*, F.C.E., México, 1979, p. 25: "La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. *Sapere aude!*. Ten valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración".

programa *Filosofía para niños* pretende introducir el pensamiento crítico en el ámbito del enigma de la vida, abriéndose desde este giro pragmático a una racionalidad hermenéutica, comunicativa y experiencial.

Este giro pragmático, hacia la vida, es el que hace inútiles todos los textos y todos los programas que no se ocupen de nuestra vida. Es la cercanía entre filosofía y vida, que los problemas de la filosofía son problemas de la vida: esa es la gran intuición del programa de Lipman.

Y por ello, el programa tiene que enriquecerse tanto desde la vida de nuestros alumnos, como desde la filosofía de nuestros filósofos. Lo que Lipman viene a decir es que *si "queremos estudiantes que piensen por sí mismos y no que simplemente aprendan lo que piensan otras personas", la filosofía es un camino ineludible: "para conseguir estudiantes que piensen bien, debemos mejorar la calidad de su pensamiento... 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."*⁶ Todos estamos hartos de escuchar en nuestros claustros y salas de profesores que el rendimiento de nuestros alumnos deja mucho que desear, que no entienden lo que leen, que no saben estudiar, que su nivel es bajísimo, etc. No es extraño escuchar todos los años alguna propuesta sobre clases de "técnicas de estudio". Pero, lo que nuestro programa trata de hacer ver es que no estamos ante un problema de "técnicas de estudio", sino ante un problema de "pensamiento": el problema, que como un cáncer se está extendiendo por todos nuestros centros educativos, es que se estudia sin pensar. Todos tenemos alguna experiencia de que *"en comparación con la mejora de las técnicas de razonar, el reforzamiento de las técnicas de estudio es, desde el punto de vista educativo, totalmente inútil"*⁷.

En definitiva, el programa de Lipman quiere resaltar que *"el pensar es el cimiento mismo del proceso educativo y que toda educación construida sobre cualquier otra base (como sucede con el tipo de educación que tenemos ahora) será superficial y estéril."*⁸ Y sean cuales sean las teorías que estemos dispuestos a argumentar, sea cual sea la "filosofía" que queramos enseñar, *"la misión radical que tiene la filosofía es estimular a las personas para que piensen por sí mismas."*⁹

Otra intuición básica que conecta con la necesidad arriba expresada:

"no creo que los niños lleven vidas totalmente apartadas de la realidad y del pensamiento significativo. Son conscientes de que la vida está en marcha y de que existe la muerte. Son conscientes de que hay problemas económicos y problemas familiares, problemas de todo tipo que afectan a la gente y que exigen reflexión y resolución. No ayudar a los niños a pensar sobre las cosas que les preocupan no hace sino preocuparlos más.

Más aún, yo creo que los niños no sólo necesitan la filosofía, también la quieren. La respuestas que hemos visto en varias partes del mundo muestran que los niños responden muy cálidamente, muy cordialmente cuando tienen la oportunidad de discutir

⁶ LIPMAN, M., "El papel de la filosofía en la educación del pensar", *Diálogo Filosófico*, 9 (1987), p. 353.

⁷ Ibid., p. 350.

⁸ Ibid., p. 350.

⁹ Ibid., p. 350.

abiertamente, especialmente cuando no hay una respuesta final dada por algún texto o algún maestro. Los niños se emocionan con la posibilidad o la libertad de discutir las cosas por sí mismos. De pronto, experimentan una sensación de liberación.

*Al filosofar se produce tanto una liberación cognitiva como una liberación afectiva."*¹⁰

Pero ocurre, además, que hay condiciones culturales que exigen este giro copernicano en la escuela: hay condiciones culturales (diríamos, condiciones de civilización) que exigen pasar de una *educación para aprender* a una *educación para pensar*: la expansión de la democracia y las transformaciones tecnoculturales de las sociedades postindustriales exigen ciudadanos reflexivos, con capacidad vivir en un mundo aceleradamente cambiante. En síntesis, *"si queremos adultos que piensen, debemos educar niños que piensen"*¹¹.

Seguramente la filosofía no sea el mejor camino para describir y explicar nuestro mundo (frente a las posibilidades que en esto tienen las ciencias y la literatura), pero su naturaleza es intervenir, provocar, preguntar, confrontar, obligar al pensamiento a persistir en su preguntar, a no detenerse, lanzado inevitablemente hacia la pregunta por la "razón suficiente".

En este contexto, dos elementos son la clave de la propuesta de Lipman: *experiencia y diálogo*:

*"la filosofía ha demostrado, como no lo ha hecho ninguna otra disciplina, que su metodología dialógica es una versión elaborada de los diálogos que sostenemos con nosotros mismos cuando pensamos, y su vasto cuerpo de escritos se presta fácilmente a la construcción de materiales para cada nivel de edad. Al mismo tiempo, el tipo de cuestiones propuestas por la filosofía es intergeneracional en cuanto a su alcance y universal en cuanto a su atractivo, porque se trata de cuestiones que tienen que ver con las experiencias normales de todo ser humano, e intenta iluminar los aspectos del mundo que más se suelen dar por sabidos."*¹²

Esta apertura a la experiencia, esta conexión entre los textos y la vida de los alumnos y alumnas que el programa reclama y fomenta, es un elemento donde el programa se juega su posible éxito o fracaso. Y así lo estamos notando: el programa deja de funcionar cuando es incapaz de recoger lo que pasa en la vida, cuando pretende otra vez volver a adoctrinar, en lugar de responder a la vida. De ahí una doble exigencia:

a) Por parte de los textos, su necesaria adaptación a la vida de los alumnos, pues su papel es engarzar unos textos (las novelas), con otros "textos" (los relatos con los que nuestras alumnas y alumnos, y nosotros mismos, entendemos la vida y nuestro lugar en el mundo, los relatos que nos contamos a nosotros mismos en forma de hechos, problemas, respuestas y voluntad de cuestionar). Si no son buenos moldes para tejer ese traje, deberán ser cambiados, o enriquecidos, ...desarrollados. *Filosofía para niños* es una idea que hemos de dejar crecer, que debe mezclarse con nuevos ensayos, que tiene que ser fecundada para no morir prematuramente. Lo contrario sería

¹⁰ LIPMAN, "Pensamiento creativo y educación moral", p. 4.

¹¹ LIPMAN, "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud", p. 7.

¹² Ibid., p. 349. El subrayado es nuestro.

una nueva "instrucción", una nueva losa con pretensiones de medir la vida.

b) Por parte de los profesores, la exigencia de adaptación es si cabe mayor. Ciertamente el programa exige un esfuerzo sistemático de formación para los que lo lleven a cabo, y considera necesario un dominio cada vez mayor de la tradición filosófica. Pero lo grave es que el programa exige "filósofos en activo" y "educadores sensibles a los contextos vitales" de sus contemporáneos, contando entre éstos a los niños y jóvenes, en definitiva "seres abiertos a la perplejidad" y capaces de compartirla desde la sinceridad de su ignorancia. De otro modo el juego será una trampa. A todo ello se une la responsabilidad que sobre él o ella recae para que las condiciones de este juego permitan llevarlo a cabo: el grave problema de cómo ejercer su autoridad y su necesaria tarea evaluadora sin malograr o pervertir con ello sus pretensiones educadoras. Muchas estrategias habrá que conjugar en este punto, pero todas ellas -con peligro grave de perversión- pasarán por la construcción de un diálogo en el que cada uno asuma sus responsabilidades. Por el momento una analogía para aclarar la función del "profesor": en todo juego alguien ha de asumir el papel del "árbitro"; todo juego lo es por seguir unas reglas, y a quien tiene la misión de interpretar la corrección del juego siempre le toca estar un tanto "fuera del juego", que no del campo.

El *diálogo* es el otro concepto central. El programa *Filosofía para niños* encuadra el diálogo en el marco de la clase considerada como *comunidad de investigación*. Y es preciso subrayar bien que estamos hablando de *comunidad*, y no de *asociación*. También aquí se juega el programa muchas de sus pretensiones. No se trata tanto de una cooperación más o menos instrumental, cuanto de *la solidaridad creada por compartir una "forma de vida"*.

Lipman ha insistido muchas veces en que la "comunidad de investigación" es tanto una mediación como un objetivo final. En tanto que objetivo final se manifiesta como una tendencia utópica que sirve de ideal regulativo de las relaciones personales, de la responsabilidad personal y de contexto abierto de una verdad que se va construyendo de un modo no adoctrinador (ya como descubrimiento, ya como invención). En este sentido, el diálogo se configura como rechazo de la fuerza bruta, como elemento configurador de la formación pedagógica, y consecuentemente como imperativo de asumir la convivencia comunicativa como contexto de búsqueda autocrítica de una verdad que siempre está en el horizonte.

Y no necesariamente ha de pensarse el diálogo en términos de consenso, o de universalización. Es también un contexto de singularización y personalización: el disenso y los conflictos no son los que necesariamente rompen el diálogo. Por el contrario, lo provocan y animan a persistir en él. En realidad, el diálogo, como contexto de búsqueda, es un camino hacia una verdad que llegará a ser nuestra propia individualidad. Una individualidad que no puede negar a los otros, pues ellos son matriz de la que surge nuestra diferencia¹³.

3. ALGUNAS ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA EL AULA

A) EL DESARROLLO DE LAS SESIONES DE CLASE

En general, el profesor o profesora realiza con sus alumnos las funciones siguientes:

¹³ Ver MEAD, G.H., *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Barcelona, 1982.

organiza, modera, ayuda, motiva, coopera y participa; concretamente, he aquí algunas de las labores principales que le incumbe realizar:

- a) Inicia las sesiones de trabajo y marca el modo de desarrollarlas. En las primeras semanas o meses será imprescindible que esta labor la realice el profesor, pero con la práctica es posible que algunos de los alumnos se atrevan a hacerla.
- b) Introduce la dinámica de trabajo en grupo que considere más adecuada, teniendo en cuenta el tema que se esté debatiendo o la estructura del capítulo que se va a leer, o el ejercicio que se va a desarrollar, etc.
- c) Anima a que formulen preguntas sobre el texto leído, y también aporta sus propias preguntas como uno más, destacando algún tema de interés que puede haber pasado desapercibido para ellos. (Pero formular preguntas no es lo mismo que exponer sus propias opiniones sobre los temas debatidos: es importante abstenerse de ofrecerlas hasta que no estemos seguros de que ello no va a ser un modo de adoctrinamiento).
- d) Modera el desarrollo de los debates:
 - recoge temas, sugerencias o cuestiones,
 - mantiene el turno de palabras pedidas procurando que todos puedan intervenir y evitando abusos y alejamientos del tema tratado,
 - pide aclaraciones, pregunta, plantea cuestiones de enlace, etc.
- e) Evita sacar conclusiones definitivas y dejar cerrados los temas: en lugar de ello, pedirá a los alumnos que digan o escriban las conclusiones a las que cada uno ha llegado.
- f) Pide razones, argumentos, justificaciones de lo que se dice¹⁴: cuestiona las posturas dogmáticas ("digo esto porque sí") e impide las intervenciones que atenten contra los derechos básicos de las personas (insultos, burlas, desvelar la intimidad de alguien, etc.)
- g) Propone actividades y ejercicios que ayuden a precisar o aclarar los conceptos utilizados en el desarrollo de las cuestiones.
- h) Exige la asistencia a clase y el cumplimiento de las normas elementales de respeto mutuo y de cumplimiento de las tareas encomendadas.

B) LA PREPARACIÓN DE LA CLASE

Esta laboriosa tarea exige que el profesor o profesora ponga la mayor atención que pueda a los intereses del grupo; de este modo podrá proponer las actividades adecuadas en los momentos oportunos sin romper la dinámica de trabajo ni forzar la introducción de temas que no hayan sido previamente elegidos por los estudiantes. A continuación enumeramos algunas de las principales actividades que forman parte de la preparación de las clases con este Programa:

- 1) Lectura previa del capítulo que va a ser leído en clase. Decidir si los alumnos habrán de leer el capítulo entero o sólo una parte.
- 2) Detectar las ideas centrales tratadas en el capítulo o fragmento en cuestión.
- 3) Detectar los razonamientos (ya sean explícitos o implícitos) que puedan aparecer en las páginas seleccionadas para la lectura.
- 4) Previsión de los temas o cuestiones que podrían plantear los alumnos tras esa lectura en común.

¹⁴ Véase el documento titulado "Orientaciones para dirigir una discusión filosófica en el aula".

- 5) Preparación de ejercicios, textos, cuestionarios, etc. que puedan servir para aclarar, centrar, o estimular el debate.
- 6) Establecer la dinámica de trabajo que se piensa utilizar y la secuencia de actividades a realizar; por ejemplo:
 - lectura en corro, o dramatizada, o escenificada, etc. del capítulo escogido,
 - debate previo por grupos y luego todos juntos o directamente todos juntos; se puede nombrar a alguien para que tome nota de las intervenciones en la pizarra; comenzando con ejercicios o comenzando directamente con el tema planteado; etc.
 - posibilidad de grabar o filmar las sesiones de clase, para un posterior comentario entre todos de lo sucedido,
 - posibilidad de introducir la realización de murales, o los comentarios de noticias de prensa, o de algún documento sonoro o audiovisual que pueda interesar en relación con algún tema ya elegido, etc.

En cualquier caso, hemos de huir de la improvisación a la hora de enfrentar las sesiones que se dedican a hacer Filosofía con niños o con adolescentes. El desarrollo correcto de este Programa exige de los profesores una dedicación profesional seria y continuada, que incluye reservar unos tiempos para la preparación de las clases. Cuando decimos que este Programa persigue como objetivo la formación de una *Comunidad de Investigación* en el aula, estamos dando por supuesto que el profesor o profesora tiene que ofrecer a esa comunidad un esfuerzo mayor que el que realizan los estudiantes, dado que la aportación de cada cual ha de estar en justa proporción a sus capacidades y posibilidades. El profesor o profesora es un miembro especialmente cualificado, y si bien no debe imponer sus puntos de vista en cuestiones filosóficas, eso no significa que deba inhibirse de la responsabilidad de conducir a la clase con una actuación flexible, pero a la vez firme, por los caminos de la investigación compartida: su papel ha de tener cierta semejanza con el de un buen árbitro en un deporte; generalmente no deberá exponer su opinión particular sobre las cuestiones que se estén debatiendo, sino exigir que todos aporten razones de lo que dicen y respeten las reglas del diálogo y las de la lógica; únicamente podrá compartir con los alumnos y alumnas sus propias opiniones cuando esté totalmente seguro de que no van a ser tomadas como "la verdad que todos andaban buscando".

Para cumplir ese cometido de conducir adecuadamente la clase, es fundamental que el profesorado disponga de tiempo y de los medios adecuados para la preparación de las clases. Entre los medios disponibles destacan los manuales que acompañan a las novelas. En ellos se sugieren ejercicios muy variados que pueden ser utilizados en clase. Ahora bien, es normal que esos ejercicios necesiten ser reformulados para adaptarlos a los alumnos concretos que tengamos delante; incluso puede que sea necesario reelaborar algunos por entero o crear nuevos ejercicios para atender a nuevos temas que no fueron previstos por los autores. Todo ello implica, insistimos, una atención especial a la preparación de las clases. Porque, aunque afortunadamente disponemos de cientos de páginas de ejercicios disponibles, la selección y adaptación previa a cada sesión exige algún tiempo de trabajo previo.

C) LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Sin duda el asunto de la evaluación de los alumnos es uno de los más complejos y

problemáticos para cualquier oferta curricular, y también lo es en el caso del currículo de *Filosofía para Niños*. La primera dificultad estriba en aclarar qué queremos decir con "rendimiento": ¿acaso nos referimos a los conocimientos memorizados por los alumnos?, ¿o a ciertas mejoras perceptibles en lectura, expresión oral y expresión escrita?, ¿o a qué? Por otra parte, tras aclarar ese punto surge inmediatamente la cuestión de cómo detectar ese rendimiento y cómo expresarlo en unos valores tabulables: ¿qué tipo de pruebas es más adecuado?, ¿qué escala de medida puede servir mejor para expresar los resultados obtenidos en las pruebas? Evidentemente, estamos ante uno de los temas más difíciles de la educación reglada.

Nuestro sistema educativo incluye la evaluación como un elemento fundamental del proceso, ya que a través de ella se establece si se han alcanzado o no los objetivos previstos y en qué medida. La evaluación se contempla, en general, como comprobación última de la validez de todo el proceso educativo. Ahora bien, es importante distinguir aquí entre la evaluación y la mera calificación. La primera es una actividad muy amplia que va desde la definición de lo que entendemos por "rendimiento" del alumno hasta la toma de conciencia por parte de éste de aquellos aspectos de su actividad en los que ha mejorado y de aquellos que no están todavía suficientemente trabajados.

En cambio, la simple calificación es una expresión abstracta que se supone que indica en cierto modo el grado de cumplimiento de los objetivos por parte del alumno, pero de suyo no especifica en qué aspectos ha mejorado y en cuáles no. Por ello, lo coherente con este currículo es un modelo de evaluación que prime los aspectos cualitativos sobre "la nota". Por otra parte, este currículo tiene muy pocos "conocimientos" que memorizar: si acaso, alguna de las reglas de la correcta argumentación. En general se trata de desarrollar destrezas de pensamiento en estrecha relación con las actitudes y valores de la tradición democrática. Y creemos que tales objetivos casi nunca pueden ser controlados con la típica prueba de examen memorística. En lugar de ello, proponemos atender al avance de cada estudiante en una serie de aspectos que expresan, tanto su esfuerzo continuado por alcanzar los objetivos del Programa (aspectos que llamaremos "a"), como también los frutos mismos de ese esfuerzo continuado (aspectos "b"):

- a)
 - la asistencia y puntualidad a las sesiones,
 - el grado de atención e interés perceptible en el alumno (aunque quizá no participe oralmente durante una temporada, tal vez por algún problema de timidez, falta de autoestima, etc. que el profesor debe detectar y ayudar a superar)
- b)
 - el grado de participación efectiva en los debates y la calidad de dicha participación (¿ha planteado preguntas pertinentes?, ¿ha evitado generalizaciones precipitadas?, etc).
 - el diario de clase: ¿ha recogido lo esencial de las intervenciones? ¿ha realizado los ejercicios escritos que se han propuesto? ¿en qué aspectos necesita mejorar la expresión escrita?
 - el grado de participación efectiva en las tareas de investigación propuestas en clase: ¿ha realizado las actividades que se han propuesto en cada momento (búsqueda de información en bibliotecas, recopilación de informaciones de prensa, confección de murales, etc.)?, ¿ha colaborado activamente en las tareas de equipo, a juicio del profesor y de los demás miembros del equipo?

Tanto los aspectos "a" como los aspectos "b" pueden ser objeto de autoevaluación, además de ser evaluados por el profesor o profesora. En todo caso será necesario ofrecer a los estudiantes, al principio del período de evaluación, una explicación detallada de qué aspectos se van a evaluar y cómo. Al final del período correspondiente se puede pedir a los alumnos que expresen la autoevaluación en su diario de clases, que posteriormente será revisado por el profesor. Dicha autoevaluación consistirá en que cada alumno habrá elaborado un breve comentario sobre todos y cada uno de los aspectos que hemos apuntado más arriba, sin necesidad de tener que cuantificar numéricamente una nota. Con todos los datos disponibles, el profesor o profesora puede intentar un cálculo ponderado que desemboque finalmente en una calificación. Y si el alumno no ha superado los mínimos exigibles deberá saber exactamente qué tiene que hacer para recuperar, si quiere hacerlo.

Por último conviene que se evalúen también los procedimientos y métodos utilizados por el profesor. Para ello lo ideal sería que otro profesor actuase periódicamente como "observador" de lo que ocurre en el aula, comunicando posteriormente al observado los datos recogidos. Pero como esta posibilidad raramente se consigue poner en práctica, será necesario que cada uno se observe a sí mismo, consignando en un cuaderno, diariamente, aquellas incidencias, problemas, errores cometidos, iniciativas para superarlos, etc. que uno mismo va detectando cuando reflexiona sobre el desarrollo de las sesiones. Para llevar a cabo esta observación de un modo sistemático se podría utilizar un cuestionario como el que proponemos a continuación:

1. ¿Qué estoy haciendo para conseguir que todos se impliquen en el diálogo?
2. ¿Estoy planificando las actividades de forma secuencial de tal manera que se avance desde lo simple y concreto hacia lo complejo y general?
3. ¿Estoy realizando ejercicios que permitan a todas y cada una de las personas tener una oportunidad de entrar en el diálogo al principio de la sesión?
4. ¿Las actividades que he planeado utilizar son coherentes con:
 - a) la comprensión de los temas filosóficos y lógicos que aparecen en el capítulo?
 - b) avanzar hacia el objetivo de que la clase funcione como una comunidad de investigación?
 - c) un modo de aprender implicándose en una búsqueda rigurosa, progresiva y comunitaria?
 - d) el ideal de trabajar con la experiencia cotidiana concreta, que es común a niños y adultos?
5. ¿Cuánto hablo en las sesiones de clase? ¿Podría hablar menos para propiciar un diálogo más rico?
6. ¿Estoy utilizando o permitiendo un vocabulario técnico sin estar seguro de que todos lo entienden de la misma manera?

Todas las reflexiones precedentes se ofrecen aquí como sugerencias que nacen de la experiencia continuada de trabajo en las aulas de un buen número de profesores y profesoras que desarrollan el Programa de *Filosofía para Niños* en el seno del sistema educativo español. Pero necesitamos de experiencias y visiones nuevas, como la tuya, para enriquecer todavía más nuestra visión del asunto. Confiamos en el diálogo y el intercambio vivo entre los profesionales que conservan la ilusión por el mundo educativo como el mejor medio para avanzar hacia la mejora de

la calidad de la educación escolar.

BIBLIOGRAFÍA

1. MATERIALES PROPIOS DEL PROGRAMA "FILOSOFÍA PARA NIÑOS"

1.1. NOVELAS FILOSÓFICAS (LIBROS DEL ALUMNO):

- LIPMAN, M., Kio y Gus, Trd. José Luis Tasset Carmona, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.
- LIPMAN, M., Pixie, Trd. de Felix García Moriyón, Madrid, Ediciones de la Torre, 1989.
- LIPMAN, M., El descubrimiento de Harry, Trd. de Felix García Moriyón, Madrid, Ediciones de la Torre, 1988.
- LIPMAN, M., Lisa, Trd. de Felix García Moriyón, Madrid, Ediciones de la Torre, 1988.
- LIPMAN, M., Mark, Trd. de Felix Gracia Moriyón, Madrid, Ediciones de la Torre, 1989.
- TALBOT, G., Félix y Sofía (traducción-adaptación de la novela Phil sans point por Alicia Poza, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.
- LIPMAN, M.: Elfie (Trd. de Pilar Pedraza), Madrid, Ediciones de la Torre, 2000.
- LIPMAN, M.: Suki (Trd. de César Aira), Buenos Aires, Manantial, 2000.
- LIPMAN, M.: Nous (Trd. de Pilar Pedraza), Madrid, Ed. De la Torre, 2004.

1.2. MANUALES PARA EL PROFESOR:

- LIPMAN, M. y SHARP, A., Asombrándose ante el mundo (Manual del profesor para usar con Kio y Gus), Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.
- LIPMAN, M. y SHARP, A., En busca del sentido (Manual del profesor para usar con Pixie), Madrid, Ediciones de la Torre, 1989.
- LIPMAN, M., SHARP, A., OSCANYAN, F.S., Investigación Filosófica (Manual del profesor para usar con El descubrimiento de Harry), Madrid, Ediciones de la Torre, 1988.
- LIPMAN, M., SHARP, A., Investigación Ética (Manual del profesor para usar con Lisa), Madrid, Ediciones de la Torre, 1988.
- LIPMAN, M. , SHARP, A., Investigación Social (Manual del profesor para usar con Mark), Madrid, Ediciones de la Torre, 1990.
- LIPMAN, M. y otros: Poner nuestros pensamientos en orden (Manual del profesor para acompañar a Elfie), Madrid, Ediciones de la Torre, 2000.
- LIPMAN, M. y SHARP, A. M.: Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki, Buenos Aires, Manantial, 2000.
- LIPMAN, M.: Decidiendo qué hacemos (Manual del profesor para acompañar a Nous), Madrid, Ediciones de la Torre, 2004.

1.3. OTROS TRABAJOS DE MATTHEW LIPMAN Y DE ANN MARGARET SHARP:

- LIPMAN, M., SHARP, A.M. Y OSCANYAN, F.S., La filosofía en el aula, Trd. de F. García Moriyón y otros, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.
- LIPMAN, Matthew, "El papel de la filosofía en la educación del pensar", en *Diálogo filosófico* 9

(1987), pp. 344-354.

LIPMAN, Matthew, "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud", en *Revista de Filosofía y de didáctica de la Filosofía* 3 (1985).

SHARP, A.M., "¿Qué es una comunidad de investigación?", trad. de J.C. Lago Bornstein, en *Aprender a pensar* 2 (1990), pp. 7-18.

SHARP, Ann Margaret, "La interiorización de la investigación autocorrectora y filosofía para niños", trad. de José Taberner Guasp, en *Aprender a pensar* 4 (1991), pp. 15-24.

LIPMAN, M., Pensamiento complejo y educación, Introducción y traducción de Virginia Ferrer, Madrid, De la Torre, 1997.

1.4. REVISTAS:

APRENDER A PENSAR. Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y para Crianças. Ediciones de la Torre, Madrid. Semestral. (Han aparecido veintidós números hasta 2002. Posteriormente ha sido sustituida por la nueva revista **FILOSOFÍA PARA NIÑOS**, cuyo número 1 apareció en 2003).

2. BIBLIOGRAFIA SOBRE EL PROGRAMA "FILOSOFÍA PARA NIÑOS"

ACCORINTI, Stella: Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños, Buenos Aires, Manantial, 2000.

BOSCH, Eulàlia (1992): "Entrevista con Matthew Lipman", en *Cuadernos de Pedagogía*, 205, pp. 18-20.

COLECTIVO IREF (1992): "Para saber más [sobre el Proyecto Filosofía 6/18 o Proyecto Filosofía para Niños]", en *Cuadernos de Pedagogía*, 205, pp. 27-30.

CORTIJO, Esteban (1992): "Una sesión", en *Cuadernos de Pedagogía*, 205, p. 25.

DE LA GARZA, M^a TERESA, "El diálogo y el drama del pensamiento", en *Aprender a pensar* 4 (1991), pp. 7-13.

DE LA GARZA, M^a TERESA, Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula, Madrid, Visor, 1995.

GALCERÁN, M^a del Mar, "El programa de filosofía para niños", en MARTINEZ, M., y PUIG, J. M^a (Ed.), La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo, Barcelona, Graó Ed./ICE Univ.Barcel., 1991.

GARCÍA MORIYÓN, Félix, "Entrevista a Ann Margaret Sharp", en *Paideia* 2 (1989), pp. 43-53.

GARCÍA MORIYÓN, Félix, "Reflexión filosófica y enseñanza de los valores", en *Estudios filosóficos* 108 (1989), pp. 287-318.

GARCÍA MORIYÓN, Félix (1992): "El Centro de Filosofía para Niños", en *Cuadernos de Pedagogía*, 205, pp. 24-26.

HERRERAS, E. y MUÑOZ, A., "Educar para pensar", en *Revista PAPERS* (Valencia) Enero (1992), pp. 26-28.

LAGO BORNSTEIN, Juan Carlos (1992): "Filosofía y autoestima", en *Paideia*, 18, pp. 303-316.

MARTINEZ NAVARRO, Emilio, "La filosofía en el aula: por una democracia integral", en *Paideia* 13 (1991), pp. 137-145.

MARTINEZ NAVARRO, Emilio (Coord.): Aprender a pensar en diálogo, Murcia, Centro de

Profesores, 1992.

MIRANDA ALONSO, Tomás, El juego de la argumentación, Madrid, Ed. de la Torre, 1995.

PUIG, Irene de (1992): "La coherencia lógica como lección de ética", en *Cuadernos de Pedagogía*, 205, pp. 14-15.

SANTACATALINA ALONSO, Isabel, "Una experiencia didáctica: aplicación del método Lipman al curso de filosofía de 3º de BUP", en *Paideia* 3 (1989), pp. 177-183.

3. BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA

3.1. CUESTIONES DE PSICOLOGÍA.

BRUNER, Jerome S., Acción, pensamiento y lenguaje, Trd. de Comp. de José Luis Linaza, Madrid, Alianza Editorial, 1984.

BRUNER, Jerome S., Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos (1957-1984) por Jesús Palacios, Madrid, Morata, 1988.

DONALDSON, Margaret, La mente de los niños, Madrid, Morata, 1984. Prólogo de M. Arroyo Simón.

EDWARDS, Derek & MERCER, Neil, El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula, Madrid, Paidós/MEC, 1988. Apéndice De Janet Maybin.

INHELDER, B. y PIAGET, J., De la lógica del niño a la lógica del adolescente, Madrid, Paidós, 1972.

MUGNY, G. y PEREZ, J.A. (Eds.), Psicología Social del desarrollo cognitivo, Barcelona, Anthropos, 1988.

PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (Eds.), Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño, Madrid, Alianza Editorial, 1985.

TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (Eds.), El mundo social en la mente infantil, Madrid, Alianza Editorial, 1989.

VYGOTSKI, Lev S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica, 1979.

VYGOTSKI, Lev S., Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, La Pléyade, 1985.

WERTSCH, James V., Vygotski y la formación social de la mente, Barcelona 1988.

3.2. CUESTIONES DE PEDAGOGÍA.

AUSUBEL, D.P., Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Trillas, México, 1976.

BRUNER, J.S., La importancia de la educación. Paidós, Barcelona, 1987.

CARR, W. y KEMMIS, S., Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martinez Roca, Madrid, 1988.

DEARDEN, R.F.; HIRTS, R.S.; PETERS, R.S., Educación y desarrollo de la razón. Formación del espíritu crítico. Narcea, Madrid, 1982.

FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Madrid.

FREIRE, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, Madrid, 1973.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R., Cómo planificar la investigación en la acción. 1988.

MATTHEWS, Gareth B., El niño y la filosofía. F.C.E., México, 1983.

NICKERSON, R.S., PERKINS, D., SMITH, E., Enseñar a pensar, Paidós/MEC, Madrid, 1987.

NOVAK, J.D., Teoría y práctica de la educación. Alianza, Madrid, 1982.

UNESCO, Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000. Narcea, Madrid, 1990.

3.3. CUESTIONES DE FILOSOFÍA.

CORTINA, Adela: El quehacer ético. Guía para la educación moral, Madrid, Santillana, 1996.

CORTINA, Adela: La ética de la sociedad civil, Madrid, Anaya, 1994.

CORTINA, A. y MARTÍNEZ, E.: Ética, Akal, Madrid, 1996.

DEWEY, John, Naturaleza humana y conducta, F.C.E., México, 1982.

DEWEY, John, La reconstrucción de la filosofía, Planeta-Agostini, Barcelona, 1986.

DEWEY, John, Cómo pensamos, Paidós, Barcelona, 1989.

MEAD, G.H., Espíritu, persona y sociedad, Paidós, Barcelona, 1982.

PEIRCE, Charles S., El hombre. Un signo. Crítica, Barcelona, 1988.

PEREZ DE TUDELA, J., Acción racional y reconstrucción del sentido, Cincel, Madrid, 1988.

RICOEUR, Paul, El discurso de la acción, Cátedra, Madrid, 1988.

RICOEUR, Paul, Tiempo y relato, e vols., Cristiandad, Madrid, 1988.

RYLE, Gilbert, Dilemas, cap. I, V y VI en MUGUERZA, J. (Intr. y Selec.), La concepción analítica de la filosofía, Alianza Editorial, Madrid, 1981, pp. 455-490.

WITTGENSTEIN, Ludwig, Investigaciones Filosóficas, Crítica, Barcelona, 1988.

PREGUNTAS DE AUTOCONTROL SOBRE EL DOCUMENTO "La clase como una comunidad de investigación"

1. Enumera los principales objetivos que persigue el programa de Filosofía para Niños (FpN).
2. Enumera algunas de las novelas que corresponden al programa de FpN en relación con el nivel educativo al que van destinadas preferentemente.
3. Explica cuál es el objetivo básico al que apunta todo el programa de FpN.
4. ¿Qué convicción básica subyace a la propuesta educativa de FpN?
5. ¿Qué dos afirmaciones permiten resumir la propuesta de Lipman con respecto a la educación moral?
6. Enumera las cuatro características principales que presenta el programa de FpN.
7. Enumera algunas de las tareas principales que incumben al profesor o profesora en el desarrollo de las clases, conforme al programa de FpN.
8. Enumera las principales actividades que forman parte de la preparación de las clases con el programa de FpN.
9. Distingue entre "evaluación" y "calificación" y explica algunos de los aspectos a considerar respecto a la primera.