

**FICHAS DE CONTENIDO COMO APORTE TEÓRICO PARA LA ELABORACIÓN
DE MATERIAL PEDAGÓGICO BAJO LAS NOCIONES DE: PENSAMIENTO
MULTIDIMENSIONAL, MORAL, INFANCIA Y DIDÁCTICA COMO APORTE A
LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS.**

Trabajo de Investigación

Julián David Veloza Barajas

Tutor:

Yenny Patricia Patiño Sánchez
Psicóloga, Magíster en educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Programa de psicología

Prácticas profesionales

Bogotá, diciembre 2016.

Resumen

El presente proyecto de investigación plantea elaborar una ficha de contenido que brinde posibles criterios o elementos para la creación de material pedagógico a partir de las nociones de: Pensamiento Multidimensional, Moral, Infancia y Didáctica, como aporte a la propuesta de Filosofía para Niños (FpN) desde el proyecto MARFIL de la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Lo anterior, identificando las principales propuestas teóricas dadas por algunos representantes en psicología y pedagogía.

El trabajo está estructurado en la definición de cuatro ejes o nociones centrales: Pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica. Estos cuatro ejes o nociones se examinarán fundamentalmente por autores representativos en las áreas de saber de FpN, psicología y pedagogía. Lo descrito, con el objetivo de recopilar los pensamientos, teorías e investigaciones científicas relacionadas a cada una de las nociones descritas. El trabajo seguirá tres procesos:

- Seleccionar y describir la información brindada por los autores escogidos tomando en cuenta la noción o eje establecido.
- Construir una ficha de contenido que identifique los principales puntos en común postulados por los autores elegidos en el eje o noción señalado.
- Elaborar una ficha final que señale en cada uno de los ejes, los puntos en común oportunos para construir material pedagógico.

Los autores que se consideran tomar en cuenta para la realización del trabajo son: Matthew Lipman, Lawrence Kohlberg, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carol Gilligan, Paulo Freire, María Montessori, Célestin Freinet, Cesar Coll y Frida Díaz Barriga.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. <i>Planteamiento del problema</i>	5
1.1.1. <i>Pregunta Problema</i>	8
1.2. <i>Justificación</i>	9
1.3. <i>Antecedentes Teóricos</i>	12
PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL.....	13
Contextualización.....	13
Pensamiento Multidimensional desde Filosofía para Niños.....	17
Pensamiento Crítico.....	19
Pensamiento Creativo.....	20
Pensamiento cuidadoso:.....	22
Críticas realizadas a la propuesta de FpN.....	24
Características teóricas.....	28
MORAL.....	30
Propuesta Moral de FpN.....	30
Características teóricas.....	31
El desarrollo Moral en Jean Piaget.....	32
Desarrollo y etapas desde la práctica de la regla.....	35
Primer estadio: Motor e individual.....	36
Segundo estadio: Egocéntrico.....	36
Tercer estadio: Cooperación.....	36
Cuarto estadio: Codificación de las reglas.....	37
Consciencia de la regla.....	38
Primer estadio:.....	38
Segundo estadio:.....	38
Tercer estadio:.....	39
Etapas del desarrollo moral.....	44
El concepto de justicia en niños según la investigación de Piaget.....	49
Justicia retributiva:.....	50
Justicia distributiva:.....	50
Características teóricas:.....	56
Kohlberg y la teoría del desarrollo Moral.....	59
Nivel 1: Estadio Pre-convencional.....	67
Estadio 1: moralidad heterónoma / orientación de castigo y de obediencia:.....	67
Estadio 2: Individualismo, fines instrumentales e intercambio / Orientación instrumental y relativista:.....	68
Nivel 2: Estadio convencional.....	69
Estadio 3 expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal / Orientación del “niño bueno”.....	69
Estadio 4: Sistema social y consciencia / orientación de la ley y el orden.....	70
Nivel 3: Estadio pos-convencional o de principios.....	71
Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales / orientación legalística del contrato social.....	71
Estadio 6: Principios éticos universales / Orientación de principios éticos universales.....	72
Kohlberg y la educación:.....	73
Críticas a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg.....	75
Características teóricas:.....	76
Propuesta Moral de Carol Gilligan.....	79
Características teóricas:.....	87
Propuesta Moral de Paulo Freire.....	88
Características teóricas:.....	93
Propuesta Moral de Montessori.....	94
Características teóricas.....	97
Propuesta Moral en Célestin Freinet.....	97

Características teóricas	102
<i>INFANCIA</i>	102
El concepto de infancia en Filosofía para Niños.....	102
Características teóricas	104
El concepto de infancia desde la teoría de Jean Piaget	104
El nivel o estadio sensorio-motor:	109
El estadio pre-operacional	113
Estadio operacional concreto	114
Estadio operacional formal.	115
Características teóricas	116
El concepto de infancia en Vygotsky.....	116
Características teóricas:	122
<i>DIDÁCTICA</i>	123
El concepto de didáctica en Matthew Lipman:	126
Características didácticas del modelo teórico en Matthew Lipman	129
La didáctica desde la propuesta teórica de Cesar Coll	130
Características didácticas desde el modelo teórico de Cesar Coll	136
La didáctica desde la propuesta teórica en Frida Díaz Barriga	137
Características didácticas desde los planteamientos teóricos de Frida Díaz Barriga:	145
1.4. <i>Objetivos</i>	146
1.4.1. Objetivo General.....	146
1.4.2. Objetivos Específicos:	146
2. METODOLOGÍA.....	147
2.1. <i>Criterios de inclusión y de exclusión</i>	148
2.2. <i>Procedimiento</i>	150
3. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	154
4. CONCLUSIONES.....	175
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177

Introducción

Planteamiento del problema

La propuesta de filosofía para niños (FpN)¹ implementada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios desde el departamento de Filosofía y ahora desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, ha impulsado prácticas profesionales, talleres de formación, diplomados, semilleros, entre otros trabajos, con el objetivo de fortalecer las competencias y habilidades en profesionales de filosofía y de diferentes disciplinas académicas.

Esta investigación en FpN en Uniminuto ha logrado ampliar su reflexión en cuanto a los componentes filosóficos y pedagógicos desarrollados en un principio por su fundador Matthew Lipman. Este saber se ha formalizado a través del proyecto MARFIL (por sus siglas Marginalidad y Filosofía), el cual, busca generar reflexiones y conocimientos propios desde las bases conceptuales propuestas por FpN, abordando principalmente el problema de la marginalidad y el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en niños y adolescentes del contexto nacional, para construir de ser posible, nuevos caminos para la comprensión filosófica (Rojas et al., 2013).

La formalización del proyecto MARFIL y la implementación de la propuesta de Filosofía para Niños en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Uniminuto ha seguido un proceso histórico desde el año 1998 donde el docente John Larry Rojas introdujo en su cátedra algunos artículos y textos fundamentales de FpN que hasta ese momento empezaban a ser conocidos en Colombia. Dicho docente había conocido el programa a través de la participación en un curso de formación ofrecido por Diego Pineda en la Universidad Javeriana. Al principio, la propuesta presentada por el docente Rojas no fue totalmente acogida y aceptada pues, los estudiantes de filosofía en Uniminuto no consideraban apropiado el uso de novelas y cuentos como “El descubrimiento de Harry” o “la señora más mala del mundo” dentro de la propuesta académica y tradicional dada por el saber filosófico.

Sin embargo, gracias a la adecuada orientación por parte del docente John Larry Rojas en su curso dictado de Filosofía para Niños, permitió que algunos estudiantes optaran y se interesaran por ampliar sus conocimientos en relación al tema, posibilitando que se planteasen preguntas como: ¿Qué es FpN? ¿En qué lugares se ha aplicado y que resultados han obtenido? ¿Cuáles son los presupuestos metodológicos y teóricos? ¿Cuáles son los componentes filosóficos y pedagógicos? Dando origen a varios proyectos de grado entre los que se

¹ Desde este momento, la inicial “FpN” será usada para referirse a los términos: Filosofía para Niños.

encuentran “El Pensamiento crítico en el programa FpN, Pensamiento creativo en FpN y Pensamiento Ético en FpN”.

Este proceso de aprendizaje y reconocimiento de Filosofía para Niños en Uniminuto ha logrado articular y consolidar la formación básica en filosofía recibida por los estudiantes en el transcurso de su carrera, incentivando e impulsando no solo proyectos de grado, sino prácticas profesionales, seminarios formativos, talleres de formación en la modalidad “Comunidad de diálogo” y campos de práctica social y profesional; siendo temas seleccionados especialmente con fines de educación social y promoción de la pedagogía. Los trabajos y acciones en FpN en Uniminuto han evolucionado a tal punto que, actualmente MARFIL —principal representante de divulgación y aplicación del método y saber en FpN en Uniminuto— cuenta con diversos centros e instituciones para realizar prácticas que implementen las nociones y pensamientos esenciales de FpN. En tales prácticas, los estudiantes son coordinados por un docente especializado en el tema cuyo papel es facilitar y orientar el trabajo de los estudiantes en sus prácticas, de este modo, el estudiante puede diseñar un producto pedagógico en torno a la Filosofía para Niños que pueda ser implementado en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento creativo, crítico y cuidadoso en distintos contextos sociales.

De igual modo, la investigación en FpN en Uniminuto ha logrado ampliar su reflexión en diversos temas de indagación como aporte a las necesidades que observa MARFIL a la hora de incitar en los infantes las facultades del pensar creativo, crítico y cuidadoso, suscitadas originalmente en el pensamiento de Matthew Lipman. Aquellas indagaciones centradas en temáticas como son: el concepto de infancia, marginalidad, creatividad, educación filosófica, diálogo, etc., se han consolidado en: semilleros de investigación, en la realización de eventos nacionales e internacionales —como el Seminario Internacional en Filosofía para Niños realizado anualmente por Uniminuto—, en la programación de cursos libres en FpN, en la publicación de documentos de reflexión y sistematización de experiencias, al igual que en la participación en fundaciones como la organización sin ánimo de lucro EUDES (que acoge niños, jóvenes y adultos que padecen VIH) y en la participación en medios comunicativos, especialmente en la radio universitaria de Uniminuto con el programa “El Puente” donde exponen y promueven el saber pedagógico, educativo y filosófico desde la perspectiva de FpN (Rojas, 2012).

Así bien, al observar puntos clave del anterior proceso histórico experimentado y vivenciado por FpN en Uniminuto desde MARFIL, es patente decir que, su desarrollo no solo ha permitido que el departamento de Filosofía, sino también la Facultad de Ciencias Humanas

y Sociales² de Uniminuto puedan reconocer y reflexionar la Filosofía para Niños como una perspectiva teórica y metodológica nueva y distinta, la cual, brinda en su marco aplicativo una nueva forma de intervenir y actuar sobre la población infantil en el contexto nacional.

No obstante, el Departamento de Filosofía y en especial MARFIL por medio de la investigación de los saberes propuestos por FpN, ha reconocido y percatado las falencias que tiene la implementación del programa en FpN en el contexto nacional, ya que su integración a la cultura social colombiana es totalmente diferente al contexto original norteamericano intercedido en principio por Lipman. MARFIL advierte que la integración de FpN en Colombia simplemente se ha reducido a la traducción, adaptación y reproducción del currículo original en FpN postulado por Lipman y no a la producción de materiales pedagógicos que exploren las distintas necesidades y realidades evidenciadas en el contexto nacional tales como: marginalidad, derechos humanos, conflicto, pobreza, entre otros.

Es así que, tomando en cuenta las falencias representativas en la propuesta de FpN en Colombia, MARFIL a través de su investigación quiere diseñar y producir desde el segundo semestre del año 2016, un proyecto que permita la construcción de recursos didácticos y pedagógicos que fomenten e inciten el desarrollo del pensamiento creativo, crítico y cuidadoso, en niños y jóvenes del contexto nacional colombiano.

El proyecto investigativo de construcción editorial o también llamado “proyecto editorial” nombrado previamente, plantea en principio 4 preguntas problema que desde su estimación consideran pertinentes para la creación de material pedagógico; las preguntas que se esbozan son:

- ¿Qué tipo de criterios se toman en cuenta en la creación de material pedagógico existente dirigido a los infantes?
- ¿Responde los materiales pedagógicos a las estéticas y los lenguajes propios de los niños?
- ¿Es pertinente la producción de material pedagógico con una orientación ética que responda a las necesidades de los contextos infantiles?
- ¿Cómo formular nuevo material formativo que recupere y visibilice las voces de los infantes?

² Aquello, puesto que, alrededor del año 2010 es cuando MARFIL se establece como un proyecto integrativo y táctico de facultad, el cual, toma en cuenta las diferentes disciplinas académicas para formar en su conjunto un marco fundamental para la construcción de un saber reflexivo y educativo desde una perspectiva multidisciplinaria.

Según las preguntas planteadas, MARFIL considera abordarlas a partir del cumplimiento del objetivo general y de los objetivos específicos, que se exponen a continuación:

Objetivo General:

“Generar material pedagógico que promueva el desarrollo de habilidades sociales para el fortalecimiento del pensamiento crítico, creativo y ético en contextos educativos.

Objetivos específicos:

- Revisar el material pedagógico desarrollado en el marco de la propuesta de Filosofía para Niños por editoriales de habla hispana.
- Diseñar recursos didácticos que fortalezcan el pensamiento multidimensional y las acciones éticas en niños de nacionalidad colombiana.
- Producir y divulgar los materiales y recursos diseñados fomentando su aplicación en los contextos identificados” (Rojas, 2012).

Abordando lo expresado anteriormente, el presente trabajo toma en consideración el segundo objetivo específico del proyecto editorial del proyecto MARFIL que expresa: “Diseñar recursos didácticos que fortalezcan el pensamiento multidimensional y las acciones éticas”, para elaborar desde la psicología educativa, una ficha de contenido que brinde posibles directrices para la construcción de material pedagógico bajo las nociones de pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica, como aporte a la Filosofía para Niños desde la teoría psicológica y pedagógica.

Cabe aclarar que, la construcción de fichas de contenido no se establecen como respuesta al objetivo citado previamente de diseñar recursos didácticos, sino que es un aporte desde algunos postulados teóricos en psicología y pedagogía, los cuales pueden servir como puntos clave para la construcción de esos recursos didácticos, es decir, no se plantea diseñar recursos didácticos sino brindar potenciales elementos que se pueden estimar apropiados para el diseño y construcción de ese recurso o material didáctico que plantea el proyecto MARFIL, todo desde las nociones descritas, las cuales son: pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica.

Pregunta Problema.

Declarado lo anterior y tomando en cuenta el aporte que piensa realizar el presente proyecto investigativo, se plantea entonces la siguiente pregunta como problema a abordar:

¿Qué planteamientos se deben tomar en consideración para la construcción de material pedagógico dirigido a niños desde la propuesta de Filosofía para Niños del Proyecto MARFIL, basado en las nociones de pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica?

Justificación

La investigación busca generar un aporte desde la psicología educativa y la Filosofía para Niños que permita al proyecto editorial de MARFIL: identificar posibles criterios o elementos que faciliten la subsecuente creación de herramientas pedagógicas que consientan dar cumplimiento al objetivo: “Diseñar recursos didácticos que fortalezcan el pensamiento multidimensional y las acciones en niños de nacionalidad colombiana”. Aquello, bajo la creación de una ficha de contenido que brinde y genere un indicio a elementos claves para la construcción de material pedagógico desde las dimensiones de: pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica.

También, el presente estudio contribuye al proyecto MARFIL al posibilitar el despliegue de nuevas investigaciones que giren en torno a la educación, especialmente desde la propuesta de FpN en Colombia y desde los conocimientos sobre el desarrollo y el aprendizaje brindados por autores en psicología y pedagogía. Además, las fichas de contenido ofrecen de forma sucinta, una potencial contribución al desarrollo de nuevas herramientas de orden pedagógico que permitan investigar al infante en sus procesos de aprendizaje y desarrollo desde una perspectiva del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso identificado en los planteamientos de originales de FpN. Así pues, al facilitarse posibles directrices investigativas que permitan elaborar material pedagógico, MARFIL desde su proyecto, obtendrá un marco referencial más amplio y diferente al encontrado inicialmente por los teóricos en FpN, pues podrá acceder a otros estudios y modelos teóricos fundamentados en las disciplinas de psicología y pedagogía, generando de este modo, un enriquecimiento en el momento de proyectar su propuesta educativa y filosófica en Colombia.

El propósito del proyecto investigativo es igualmente facilitar desde la creación de las fichas de contenido, algunas herramientas esenciales a nivel teórico que ayuden a contrastar los múltiples anacronismos de la intervención educativa a nivel nacional. Lo anterior, puesto que, no se puede negar los problemas y falencias encontrados en el sistema educativo colombiano. Algunos de estos fallos cometidos por la educación del país como explica (Fontecha & Alzate, 2016), son los referentes a los inconvenientes existentes en la cobertura y en la calidad que poseen los modelos institucionales públicos y privados para ofrecer educación a todo el territorio nacional. Por un lado, en la cobertura, factores económicos y sociales como la inequidad, la desigualdad, la pobreza, el conflicto armado, entre otros, son componentes que

evitan en gran medida el objetivo de poder llevar la educación a los diferentes territorios y contextos sociales. Asimismo, los elementos que afectan de igual forma la calidad del sistema educativo nacional entre muchos otros en mención, se encuentran: la gestión de las entidades educativas, las competencias del docente, la jornada académica u horas de instrucción, el diseño e implementación de planes de estudio o llamados también: currículos específicos de contextos nacionales, los resultados en las pruebas estandarizadas internacionales con énfasis comparativo en países de América Latina o pruebas PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment), etc., son variados elementos desencadenantes que propician la baja calidad en la educación colombiana (Ramos, 2016).

Dicho lo anterior, una investigación como la propuesta en el actual proyecto, favorece que MARFIL proponga posteriormente una forma alternativa de formación educativa a partir de la creación de material educativo, de esta manera, posibilita y brinda a la educación colombiana, un apoyo que subsane y medie ante las distintas problemáticas educativas evidenciadas y citadas previamente, las cuales han estado preponderantemente presentes en el territorio nacional. Además, a pesar de realizarse diversas investigaciones en Filosofía para Niños dirigidas al contexto nacional, es menester aclarar que en Colombia no existe hasta el momento ningún material pedagógico elaborado propiamente a las necesidades del país desde la propuesta de FpN, por lo tanto, ofrece a MARFIL la oportunidad de ser el precursor para dar lugar a la construcción de nuevas herramientas pedagógicas que estimulen y fortalezcan las habilidades de pensamiento crítico, creativo y ético en el contexto infantil colombiano justificando de este modo, el desarrollo de una nueva propuesta educativa en torno a FpN.

Es necesario resaltar que las medidas pedagógicas y alternativas en la educación cumplen un papel importante en la sociedad colombiana porque son posibilidades ante las constantes disyunciones presentadas por la educación. En otras palabras, las propuestas alternativas son medidas que pueden proporcionar una forma diferente de formar y brindar conocimiento, a más de desarrollar y fortalecer en los individuos sus procesos de aprendizaje y relación con la realidad. Un método alternativo a modo de ejemplo y que refleja lo precedente son las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación), las cuales buscan el desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior a través de la exploración y la indagación sobre el mundo, facilitando el acceso a múltiples disciplinas que inciten la adquisición de conocimiento tanto micro como macro de la realidad, todo desde una propuesta informática y comunicativa que no se limita estrictamente a los textos físicos, sino que considera los elementos audiovisuales como internet, radio, televisión, entre otros, como métodos

alternativos y validos en la propuesta educativa (Carneiro, Toscano & Díaz, 2009). Esta propuesta de TIC, por ejemplo, es una nueva forma de alfabetizar digitalmente a la población infantil y en general a la académica, además de ser innovadora y productiva pues difunde el conocimiento en una amplia gama de medios de información, facilitando de este modo, el aprendizaje por parte del individuo (Graells, 2013). Siguiendo la temática ejemplificada de las TIC como una de las medidas alternativas de educación, sobra decir que las investigaciones desarrolladas en Colombia alrededor de este tema se puede encontrar gran variedad de estudios científicos como el desarrollado por (Arias, 2016) el cual identifica y analiza cómo la implementación de las TIC han abarcado y fomentado el provecho del conocimiento científico de forma significativa en el aula, repercutiendo en buena medida en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. También, la investigación realizada por (Cañas, 2016) quien propone cómo las TIC permiten dar cuenta en el estudiante la adquisición de mejores procesos de aprendizaje y conocimiento ya que son medidas de información y tecnología que permiten al individuo poder relacionar el saber con el contexto cultural al mismo tiempo de poder identificar y reconocer las distintas vías de acceso al conocimiento, por ello —y claro está, siguiendo el hilo alternativo de propuestas de formación educativa—las TIC son una medida influyente ante la disertación académica porque facilitan la constancia y permanencia del estudiante en la educación superior.

Como bien se puede observar, esta necesidad sobre mejorar los procesos educativos no es propia de un contexto ni de una institución en específico, sino que convoca a todas las áreas disciplinares. Así pues, el proyecto investigativo propone la creación de una ficha de contenido que conceda a MARFIL algunas herramientas para elaborar subsecuentemente material pedagógico que fortalezca y promueva las áreas del conocimiento y del aprendizaje descritas en el programa inicial de FpN³. Esto facilitará y planteará al igual que lo realiza las TIC, una forma alternativa de enseñanza.

Por otra parte, el actual proyecto posee múltiples beneficios para la psicología, los cuales se sintetizarán y expondrán en las siguientes ideas a continuación:

- Se amplía el campo del saber psicológico puesto que hay un reconocimiento y comprensión de las diferentes formas con que múltiples disciplinas como la filosofía y la pedagogía entienden, observan y estudian al infante desde los procesos de desarrollo, pensamiento y comportamiento humano.

³ Es decir: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, y el pensamiento cuidante o moral

- La psicología puede resultar beneficiada al acoplar o establecer nexos que permitan estudiar cómo el individuo (principalmente el infante) entiende la realidad y actúa sobre la misma, desde la dimensión del pensamiento, la moral y la didáctica.
- A partir de la información adquirida, la psicología puede indagar en cómo los factores morales están implicados en los procesos de aprendizaje y conducta de un contexto determinado.
- Se puede establecer vínculos que permitan entender las relaciones entre moral, infancia, didáctica y pensamiento multidimensional bajo las nociones de desarrollo vital en el infante. Asimismo, se puede identificar cómo estas relaciones afectan al individuo en sus procesos educativos, cognitivos, emocionales y sociales.

Antecedentes Teóricos

La presente investigación está estructurada en la definición de cuatro ejes o nociones centrales: Pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica. Estos cuatro ejes o nociones estructurales se examinarán fundamentalmente desde los postulados dados por Lipman en Filosofía para Niños y en autores representativos en psicología y pedagogía. Lo descrito, con el objetivo de recopilar los pensamientos, teorías e investigaciones científicas proporcionadas por diferentes autores respecto a las nociones o ejes escogidos en un principio. El trabajo seguirá tres procesos:

1. Seleccionar y describir la información brindada por los autores escogidos tomando en cuenta la noción o eje establecido.
2. Construir una ficha de contenido que identifique los principales puntos en común postulados por los autores elegidos en el eje señalado.
3. Elaborar una ficha final que señale en cada uno de los ejes, los puntos en común oportunos para construir material pedagógico.

Por un lado, el pensamiento multidimensional o complejo, será abordado desde el planteamiento en Filosofía para Niños presentado inicialmente por Lipman como autor referente. También, en el pensamiento multidimensional se hará una descripción de los referentes psicológicos tomados por dicho autor para comprender las relaciones que él hace con la psicología; en ese sentido, se indagará a Vygotsky como autor referido e identificado en la propuesta en FpN.

Para la perspectiva moral se tomará en FpN a Lipman como principal autor para describir y explicar las ideas concernientes a aquella noción. Frente a la psicología, se tomarán en cuenta las teorías manifestadas por Kohlberg, Piaget y Gilligan y su pensamiento sobre el

desarrollo moral, estos últimos porque en su elaboración teórica introdujeron un tratamiento científico siendo un valor agregado ante diferentes nociones filosóficas y teóricas propuestas. También desde la pedagogía se examinarán las propuestas de Paulo Freire, María Montessori y Célestin Freinet, y su concepción teórica de la moral.

El concepto de infancia, será examinado desde la propuesta de FpN tomando como referente a Lipman. En psicología, este concepto será explorado fundamentalmente por la teoría de Jean Piaget y Lev Vygotsky, autores que son tomados en cuenta principalmente porque son los referentes principales en psicología en la propuesta de FpN descrita por Lipman.

Finalmente, El concepto de didáctica se indagará a partir de su teoría, características y/o elementos necesarios para dar cuenta del aprendizaje y desarrollo en los infantes. También se examinará sobre la metodología didáctica usada en FpN y el conocimiento de algunas propuestas como la de Cesar Coll y la de Frida Díaz Barriga.

Pensamiento multidimensional

Contextualización

Ante todo, es necesario realizar una contextualización que explique la Filosofía para Niños desde el planteamiento de Lipman para seguidamente abordar el concepto de pensamiento complejo o multidimensional. En ese aspecto, se escoge a Lipman ya que es el precursor y principal representante de la propuesta en Filosofía para Niños.

Filosofía para Niños es una propuesta alternativa y novedosa de educación que potencializa la inteligencia y el pensamiento desde tres dimensiones, según lo propone su fundador Matthew Lipman: el pensamiento creativo, el pensamiento cuidante y el pensamiento crítico. Sus postulados tienen el objetivo de rescatar el espíritu abierto y la autonomía de pensar para desarrollar y fortalecer la capacidad en el individuo de ser un ciudadano solidario, reflexivo y comprometido con la promoción del bienestar ético y moral de la sociedad.

Asimismo, la Filosofía para Niños propone una transformación pedagógica que cultive la capacidad de pensarse a sí mismo y de mantener la curiosidad y el deseo constante por descubrir el mundo por medio del dialogo, la coherencia y la lógica, medios fundamentales para promover las dimensiones descritas en Lipman (Peña, 2013).

Es esencial recordar que la propuesta de Lipman, proviene de la necesidad que el autor observa en su ejercicio docente ante las falencias que poseen sus estudiantes al comprender la lógica, siendo esta el área disciplinar dentro de la filosofía, la encargada de explicar y estudiar

los principios demostrables, la validez en las inferencias, las formas de argumentación, entre otros aspectos formales que atañen a este tipo de conocimiento (Pineda, 2004).

Lipman, explica que una de las dificultades más serias que experimentan los niños y jóvenes en la escuela es la de no extraer inferencias, tanto perceptivas como lógicas o empíricas. Describe que, el niño puede observar los efectos de un evento o acción, pero tiene problemas para inferir las causas (inferencia perceptiva), y de modo contrario, el niño puede observar innumerables ejemplos de una misma clase u observar diferentes causas, empero, se le imposibilita en la mayoría de los casos, deducir que pueda existir una regla o una ley que generalice un evento o abarque una cantidad de elementos (inferencia lógica o empírica) (Lipman, Sharp and Oscanyan, 1992).

Lipman plantea entonces, una nueva propuesta educativa que potencialice las capacidades de razonamiento inferenciales, es decir la capacidad para relacionar contenidos. Pero, observa que el medio para estimular este tipo de ejercicios es a través de la actividad creativa, siendo esta última estimulada únicamente por medio de la lógica y viceversa. Lo expuesto, dado que, Lipman piensa que la educación debe tomar en cuenta dos nexos o conexiones fundamentales para ejercer la enseñanza:

1. Causa-Efecto: causalidad
2. Partes-Todo

La última conexión referente a las Partes-Todo, es aquella ligada a la creatividad y al arte. Esta capacidad creativa está conexas con la lógica en el sentido de que el niño debe ser consciente de deducir e inferir los elementos pertenecientes a una u otra categoría o elemento; así, el niño tiene la habilidad para diferenciar y crear nuevas conexiones en eventos y elementos. Es de esta manera que la capacidad lógica (que más adelante se aclarará como el pensamiento crítico) está ligada irremediamente a la capacidad creativa (que más adelante se establece como pensamiento creativo). Al otorgar una relación entre las dos conexiones nombradas, es decir: causa-efecto y partes-todo, Lipman, luego critica las instituciones académicas pues solo se centran en la noción causal como medida de aprendizaje y deja de lado el otro aspecto imprescindible que son “Las partes-el todo”. Para el autor, la forma en que se puede enseñar las partes-todo es a partir del arte debido al hecho de que es una forma de percibir y comprender cuales son las partes de la situación y como cada parte desde su individualidad se relaciona entre sí, generando una amalgama denominada el todo. Por ello, el arte y la lógica son fundamentales puesto que no solo se enseñan aspectos formales y abstractos de la realidad (que también se toman en cuenta en la praxis cotidiana), sino que toma el arte como lado humano,

místico y perceptivo el cual, a través de lo sensible, puede ofrecer otra noción para comprender el mundo.

El medio que Lipman usa para difundir los objetivos de su propuesta educativa principalmente son las novelas: narrativas que fomentan el desarrollo del pensamiento complejo a través de historias infantiles, dichos aspectos se explicarán en el apartado correspondiente a la Didáctica.

Respecto a los referentes en psicología tomados en cuenta por Lipman para la definición de su propuesta se encuentran Jean Piaget y Lev Vygotsky. No obstante, para fines de este apartado, se tomará en cuenta principalmente el punto de vista de Vygotsky, el cual posee mayor relevancia para Lipman en lo que refiere al pensamiento complejo o multidimensional, mientras que Piaget primordialmente es tomado desde las nociones morales, pues sus principales citas referenciales y abordajes temáticos se refieren al libro: *Juicio (criterio) moral en el niño* (Lipman, 2004).

Vygotsky es un importante referente para Lipman, pues obras como: *Thought (Thinking) and speech, Mind in society, The psychology of art y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, fundamentan la importancia del discurso o dialogo en lo que refiere al desarrollo del pensamiento.

Vygotsky aporta tanto en la psicología como a la Filosofía para Niños puesto que, toma en cuenta el principio de que el pensamiento es la interiorización del discurso; es una actividad propiamente interiorizada cuyo origen es explicado a partir de la función en actividades externas, principalmente las sociales, las cuales, a través del medio lingüístico, el individuo posee un desarrollo constante a lo largo de su ciclo de vida (Lipman, 2004). Lipman también rescata en Vygotsky que la interacción con el medio social por medio de la actividad lingüística y la acción recíproca entre los individuos hace que el ser humano pueda entender y relacionarse con la realidad, pues, su forma concreta de actuar y dialogar en el mundo permite que el individuo interiorice y relacione sus pensamientos sobre la realidad y su funcionamiento (Vygotsky, 2012).

Dada la explicación sobre los orígenes sociales del pensamiento. Lipman considera que Vygotsky aboga por una reconstrucción del aula en donde el diálogo sea la principal matriz que genere el pensamiento en los niños; un pensamiento que, consecuentemente fomente la reflexión firme y razonable. Vygotsky en esa medida según Lipman, halló que el principal fracaso educativo es no convertir el aula en una comunidad de indagación discursiva.

Otra idea que Lipman rescata de Vygotsky y que le parece fundamental es la relación entre la enseñanza y el desarrollo mental. A saber: que el rendimiento cognitivo del niño está en función del rendimiento pedagógico del profesor, en otras palabras, la mente del niño es el resultado de distintas intervenciones pedagógicas manifestadas por su tutor y, por tanto, su desarrollo está indisolublemente relacionado con la forma de enseñanza. Ante este punto, es donde Lipman interpreta la necesidad de construir un nuevo programa curricular donde se relacione la importancia del pensamiento y el lenguaje (Zapata, 2010)

Por otra parte, otro teórico fundamental en la propuesta de Filosofía para Niños es el pedagogo John Dewey. Este autor al igual que Vygotsky es fundamental en Lipman porque a diferencia de otros autores no corta tajantemente la dicotomía de lo mental y lo experiencial, al contrario, rescata los procesos experienciales como modelos directos de educación. Según la propuesta hecha por Dewey, las cosas u objetos se aprenden a través de su uso o su actuar directo, siendo en esa interacción, la forma en que se establece la relación entre experiencia y educación. Para Dewey, en cuanto menor consciencia se posea o tenga de la instrucción que se está recibiendo, será mejor el proceso educativo que reciba el infante, aquello debido a que es un saber adquirido de forma natural. Dewey a igual que Lipman rescata más el proceso experiencial y de aprendizaje que no el producto del conocimiento (D'Angelo, 2012).

También, es notable destacar que Lipman no solamente toma en cuenta en Dewey la riqueza de la experiencia en los procesos educativos. En su lectura y revisión, Lipman es influenciado por textos como: *Inteligencia en el mundo moderno*, *Democracia y educación*, *Cómo pensamos*, *Experiencia y educación*, entre otros. En ellos rescata otros conceptos a parte de la experiencia como es el “aprendizaje significativo”, el cual: todo aprendizaje debe realizarse por medio de una investigación en la que están presentes tanto el docente como el alumno. Este “proceso” es fundamental porque incita el pensamiento en el alumno y deja de lado la instrucción memorística del docente que solo produce un resultado final o “producto” del conocimiento más no la verdadera significación del saber que incluye la experiencia y la relación del estudiante con el docente, siendo aquel proceso, esencial en los objetivos de la enseñanza. Por otra parte, el concepto de “imaginación”, también es retomado por Lipman⁴ desde el pensamiento de Dewey, pues explica que, es necesaria la imaginación para desarrollar y concebir la diferenciación; la imaginación en esa medida, permite generar múltiples posibilidades de relación lógica en los elementos; es por eso que, para Lipman, el pensamiento crítico e inferencial necesita de los procesos imaginativos que expone el pensamiento creativo,

⁴ que en FpN se expone especialmente en el pensamiento creativo

ya que solo esta dimensión del pensamiento, es la única que puede encargarse de crear, formular y posibilitar nuevas respuestas a cuestionamientos.

Además de los mencionados conceptos, otro entre los múltiples puntos que rescata Lipman en Dewey es el concepto de los “juicios”, quien para los dos autores se comprenden como: las unidades constitutivas del pensamiento. Este último concepto es central en la perspectiva del pensamiento multidimensional o complejo en Lipman. (D’Angelo, n.d.).

Pensamiento Multidimensional⁵ desde Filosofía para Niños.

De acuerdo con (Alonso, 2007) Lipman entiende el pensamiento complejo como la consciencia ante la complejidad de la realidad; a saber: aquel pensamiento consciente de sus supuestos e implicaciones, capaz de cuestionarse y criticar al otro como a sí mismo; con el único objetivo de reflexionar sobre la metodología y el contenido que se aborde. El pensamiento complejo no es resultado solamente de un proceso individual, sino toma en cuenta las diferentes perspectivas y nociones del otro por medio del dialogo o como Lipman denomina “comunidad de dialogo” o “comunidad de Investigación”, es decir, la comunicación entre sujetos donde cada individuo cuestiona sus creencias y prejuicios de forma crítica y reflexiva. La comunidad de diálogo según Lipman, promueve la indagación, el interés y el deseo por descubrir e investigar; pues es gracias al dialogo con el otro, donde se puede descubrir la injusticia, el dogmatismo y el reduccionismo. (Tabares, 2010) explica que, al incentivarse la investigación en la comunidad de diálogo, se promueve el valor de la duda como actividad constructiva. Así, el cuestionarse o preguntarse sobre algo, es un fundamento esencial en los niños y jóvenes que rescata Lipman en su propuesta, porque se renueva y reconoce el valor de la pregunta como fundamento de la perplejidad, de la admiración y el asombro de lo que denominamos como “real”.

La comunidad de investigación toma en cuenta el dialogo dentro de un contexto social, es un espacio de escucha y de respeto, donde todos los individuos construyen ideas sobre aquellas que exponen los otros, con el principal objetivo de fortalecerse argumentativamente y que sus opiniones y pensamientos puedan realizar procesos inferenciales a partir de lo que se afirma. Esta comunidad solo es aplicable en tanto se presente el pensamiento de orden superior o también denominado pensamiento multidimensional, el cual según Lipman, es aquel pensamiento que implica en conjunto, lo que él denomina: El pensamiento crítico (referente al razonamiento y el juicio lógico), el pensamiento creativo (relacionado al arte, la destreza y la

⁵ Lipman también usa diferentes términos como pensamiento complejo, pensamiento reflexivo y pensamiento de orden superior para referirse al pensamiento multidimensional o razonable.

flexibilidad mental para crear libremente) y el pensamiento cuidante (o también llamado ético, el cual evalúa e indaga lo referente a las acciones del deber ser y a los valores) (Lipman, 1998).

Asimismo, la comunidad de investigación tiene como objetivo el promover, desarrollar y fortalecer el pensamiento multidimensional a través de lo que Lipman denomina como “equilibrio reflexivo”, que según señala, es la constante revisión, mejora y rehacer del conocimiento. Cabe recordar que, las comunidades de investigación (o también llamadas comunidades de indagación o diálogo) no conciben el conocimiento como un precepto absoluto e inamovible, sino que supone el conocimiento como algo falible, es decir, que se puede equivocar. Para lograr que una comunidad de indagación entonces sea exitosa, es menester que sea complementada con las tres dimensiones del pensamiento nombradas anteriormente, ya que, por un lado, el pensamiento crítico: enfatizara que el discurso o diálogo se desarrolle con precisión y consistencia, además de permitir ser auto-correctivo y autor-reflexivo; el pensamiento creativo: procurará encontrar nuevas posibilidades a respuestas que den solución a un problema, por medio del desarrollo de la imaginación, el emprendimiento y la destreza técnica; y el pensamiento cuidante: procurará proteger y mantener el equilibrio reflexivo, gracias a la conservación y el aprecio por los valores, indagando las maneras del deber ser y las formas de convivencia a fines a todos los individuos (Lipman, 2016).

El pensamiento complejo o multidimensional hace referencia al buen pensamiento, es decir el tener la capacidad de pensarse a sí mismo, a sus propios contenidos y procedimientos de objeto de estudio, es una actividad reflexiva, de constante autoobservación y auto-indagación (Lipman, 1998). Este pensamiento es el fundamento de la filosofía para niños en Lipman. El pensamiento complejo integra el pensamiento de orden superior, que es un pensamiento razonable; es decir, constituye la racionalidad, la creatividad y el cuidado. Sin embargo, es necesario aclarar la diferencia entre “racionalidad” y “razonabilidad”. Según Lipman, el primer término consiste en todos los procesos cognitivos referentes a los métodos de investigación científica, a los fines predeterminados y específicos con un abordaje centralmente cuantitativo. El concepto de razonabilidad por otro lado, incluye no solo racionalidad sino también la creatividad y el cuidado puesto que desarrolla el sentido de lo adecuado y lo verosímil, integrando lo cuantitativo y lo cualitativo. Su fin en sí mismo, es integrar juicios apropiados y correctos ante la lógica del uso de las buenas razones.

Dada la aclaración anterior, el pensamiento multidimensional o razonable está compuesto por tres propiedades conjuntas e inseparables que dan cumplimiento a su objetivo, son: pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento cuidadoso.

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es aquel pensamiento que permite generar juicios asertivos (tanto productivos, teóricos y prácticos), que permiten llegar a un saber apropiado de algún tema específico. El pensamiento crítico, busca la objetividad de los juicios gracias a prescripción, descripción y evaluación de los mismos, permitiendo establecer leyes, reglas, principios, definiciones, métodos, propósitos, entre otras características que fundamentan el saber. Este tipo de pensamiento, posee tres características fundamentales: 1. Se basa en criterios, 2. Es auto-correctivo y 3. Es sensible al contexto (Lipman, 1998).

Antes de explicar las características del pensamiento crítico, es fundamental definir el concepto de “juicio”, central en esta dimensión del pensamiento, pues para Lipman, el objetivo central o los resultados finales del pensamiento crítico, es llegar a obtener, fortalecer y mantener un “buen juicio”.

Para Lipman, el concepto de juicio refiere a: una determinación del pensamiento, del habla, de la acción y de la creación; que probablemente se determine como “bueno” o como “buen juicio” en tanto esté guiado por herramientas y procedimientos adecuados, que le permitan ser apropiados y relevantes en lo que refiere a un conocimiento o saber específico. Para que se pueda establecer entonces como un buen juicio, es esencial que cumpla con las características propias del pensamiento crítico, las cuales se explicarán a continuación:

- *El pensamiento crítico se basa en criterios:*

Para que el juicio se pueda catalogar como un “buen juicio”, es decir como una habilidad o destreza del pensamiento que permita discernir y establecer conocimientos coherentes, fiables y correctos, es preciso que se base en criterios. Sin embargo, ¿Qué es un criterio? Un criterio es: un principio o regla utilizada en la formación de juicios, son razones particularmente fiables, que permiten finalmente que el pensamiento este bien estructurado, fundamentado y sea fiable. Algunos de los criterios que se usan a lo largo de la vida y en todas las relaciones sociales que fundamentan la convivencia y el conocimiento son: las reglas, preceptos, leyes, regulaciones, estatutos, cánones, normativas, condiciones, parámetros, normas, principios, observaciones, regularidades, supuestos, evidencias, políticas, presupuestos, derechos, limites, requisitos, métodos, ideales, estipulaciones, procedimientos, propósitos, resultados, evaluaciones, medidas, credenciales, direcciones, test, entre otros.

Cabe resaltar que los criterios describen condiciones generales. Empero para dar cumplimiento a esto criterios, es fundamental los “estándares”, los cuales dan cumplimiento a

cada criterio, a partir de requerimientos particulares o precisos, siendo en últimas “los estándares” una subclase de los criterios.

- *El pensamiento crítico es auto-correctivo*

Cuando refiere que es auto-correctivo, Lipman destaca la necesidad del pensamiento en corregir sus procedimientos y métodos, en otras palabras, intenta identificar sus propias debilidades y falencias, para luego rectificarlas, es un interés por transformar y reorganizar el propio pensamiento. Este tipo de corrección se logra gracias a las comunidades de investigación, pues a partir del dialogo y la reflexión sobre una temática, cada individuo puede fortalecerse a sí mismo y al otro, gracias a la atención, el respeto y la tolerancia dada en la exposición de sus ideas y formas de observar la realidad.

- *El pensamiento crítico desarrolla sensibilidad al contexto*

Al declararse el pensamiento crítico sensible al contexto, refiere que es consciente o susceptible a las situaciones particulares o específicas del contexto, es aquel pensamiento que toma en cuenta las diferentes regularidades y uniformidades de una situación dada. Es fundamental esta característica del pensamiento, porque toma en cuenta el espacio, el tiempo, la especificidad y el significado cultural de un evento o contingencia, con el fin de evaluar fielmente dicho evento, sin llegar a caer u optar por el prejuicio y el estereotipo.

Para finalizar esta dimensión del pensamiento, aparte de aportar lo descrito anteriormente, el pensamiento crítico también busca potencializar la “responsabilidad cognitiva”, es decir la capacidad del individuo en desarrollarse autónomamente, donde identifique propiamente el sentido por el deber y la obligación de fortalecerse intelectualmente.

Pensamiento Creativo

El pensamiento creativo está orientado ante el contexto; conduce y promueve la imaginación, la invención, busca la totalidad desde la integración de sus partes a través del orden y la coherencia. El pensamiento creativo, se centra en la imaginación, promoviendo el emprendimiento y la destreza técnica. Centra su atención fundamentalmente en la habilidad para crear o construir sobre el mundo, forjando nuevas posibilidades para convivir (Lipman, 2016).

El pensamiento creativo es complementario a las otras dos dimensiones del pensamiento porque es aquella dimensión que sale de lo establecido y de lo normativo; insta a crear nuevos criterios, ideas y pensamientos pertinentes a una problemática dada, además de consistir en

solucionar un problema de forma única y distinta. Este pensamiento es singular en adultos y en niños por su potencial de instaurar, fortalecer y desarrollar la capacidad de asombro, dado que fomenta el descubrimiento por el conocimiento y por las múltiples posibilidades, al mismo tiempo que alienta y estimula la necesidad por el saber. Desarrolla además las capacidades inventivas y artísticas, debido al reconocimiento propio de las potencialidades del individuo. De esta manera, se aumenta la perplejidad por lo desconocido tanto en sí mismo, en el otro, en el mundo y en los objetos que lo componen.

Al igual que el pensamiento crítico, el pensamiento creativo también posee algunas características las cuales son: es imaginativo, es holístico, es inventivo y es mayéutico.

- *El pensamiento creativo es imaginativo:*

Al ser imaginativo, accede a observar el mundo desde diferentes e inconcebibles posibilidades fuera de la realidad, es aquella característica que puede romper las reglas y normas para un mejor bien o también para generar otra posibilidad de observar el mundo. Algunos de los caracteres específicos que posee la imaginación es que es expresiva, apasionada, fantasiosa, desafiante, articulada y visionaria.

- *El pensamiento creativo es holístico:*

Esta característica impulsa el pensamiento más allá de la información dada porque — como se mencionó anteriormente— añade “las partes y el todo”, siendo fundamental a la hora de comprender un evento o un objeto del mundo. Esta característica, reconoce la importancia de ir más allá de lo conocido, no queda satisfecha con el conocimiento adquirido, pues desea crear su saber propio. Respecto a los elementos que posee esta característica del pensamiento creativo, algunos son: es organizado, integrado, unificado, auto-trascendente, orgánico, organizado, coherente y concordante o comparativo.

- *El pensamiento creativo es inventivo:*

Un pensamiento puede ser considerado como inventivo, cuando tiene la posibilidad y potencialidad de crear desde las alternativas que puede obtener. La capacidad de inventar genera conjeturas e hipótesis sobre lo que puede suceder. La invención es altamente científica, porque observa, se pregunta, realiza conjeturas o suposiciones, predice, experimenta y constata resultados. La capacidad de invención también desafía sus propias creaciones, además de generar perplejidad y sorpresa. Frente a los componentes destacados en esta capacidad del

pensamiento creativo se encuentran las siguientes características: experimentación, sorpresa, originalidad, novedad y la tolerancia por lo creado.

- *El pensamiento creativo es magueúico:*

Este tipo de pensamiento en la creatividad es el que indaga y busca el mejor pensamiento posible con el fin de extraer del individuo y del mundo, lo más productivo y eficiente de su ser. Intenta de igual manera, aplicar medidas satisfactorias que suplan una necesidad tanto individual como grupal. Entre los elementos centrales que abordan esta característica del pensamiento creativo están: es productivo, estimulante, fructífero, fecundo, fértil y beneficioso⁶.

Pensamiento cuidadoso:

Finalmente, el pensamiento cuidadoso o cuidante es una disposición del entender al otro desde la emocionalidad y el aprecio, con el fin de proteger y cuidar aquello que es valioso para cada individuo (Alonso, 2007). Es aquel, que fomenta y cultiva el aprecio de los valores, es la habilidad para reconocer en el otro su realidad y también reconocerse a sí mismo (Lipman, 2016). También, el pensamiento cuidante declara que existe una relación recíproca entre el cuidado y el valor, puesto que todo aquello que se cuida, posee de entrada, un valor propio en el individuo u individuos. Asimismo, toda persona, objeto, o experiencia que posea un valor para otra persona, establece un cuidado en ella por mantenerlo, puesto que esa persona, evento u objeto tuvieron una significancia relevante en el individuo.

El término cuidante también refiere a una forma de pensar que incluye procesos cognitivos como: establecer conexiones entre conexiones, inventar relaciones, descubrir, y buscar alternativas. Al igual que las otras dimensiones, el pensamiento cuidante, posee también características que promueven y mantienen de forma unánime con las otras dimensiones del pensar. Las características son cinco en total: es apreciativo, afectivo, activo, normativo y empático.

- *El pensamiento cuidadoso es apreciativo:*

El término apreciativo hace referencia al valor que se da a algo, apreciar es calcular el valor de algo. En ese sentido, cuando un sujeto aprecia a algún otro sujeto, objeto u experiencia, está ofreciendo un valor y una relación de cuidado a aquello que se valora. Los elementos que

⁶ Varios de los términos en Lipman son equiparables entre sí o se entienden como sinónimos.

por lo general componen esta característica del pensamiento cuidadoso son: conservar, estimar, valorar, cuidar, admirar, celebrar y respetar.

- *El pensamiento cuidadoso es afectivo:*

Lipman aclara en este apartado que, toda forma de pensamiento, juicio o representación, integra una emocionalidad. Al ser sujetos humanos, ningún individuo es exento de ser afectivo y, por tanto, todo conocimiento posee una intencionalidad afectiva y emocional latente. En relación a los componentes integrativos en esta característica, se pueden encontrar los valores y emociones humanas como: amor, motivación, honradez, reconciliación, amabilidad, consolación, etc.

- *El pensamiento cuidadoso es activo:*

El termino activo según Lipman, refiere a la acción propiamente de cuidar, a diferencia de lo afectivo, no solo lo contempla y lo siente, sino busca e intenta preservar aquello que aprecia y valora. Cada emocionalidad en ese aspecto, contiene una actividad o acción resultante de la misma. Aquellos mecanismos que mantiene esta acción o actividad resultante del aprecio hacia algo pueden ser: la ejecución, participación, coordinación, organización, construcción, conservación, realización y la contribución.

- *El pensamiento cuidadoso es normativo:*

Cuando se habla que el pensamiento cuidadoso es normativo, refiere sustancialmente a las acciones ideales que se debe ejecutar en aquello que se aprecia. Esta característica toma en adición a la anterior en que concibe las posibilidades de conducta cuidadosa, es decir, resalta en gran medida como el pensamiento y la acción resultante, deben ejecutarse de forma ideal y correcta. En otras palabras, esta característica se fundamenta en el “deber ser” de la acción y del pensar cuidante. Los elementos resultantes de esta actividad y forma de pensar son: la exigencia, obligación, requerimiento, ejecución, apelación, lo apropiado, lo expectante y lo conveniente.

- *El pensamiento cuidadoso es empático:*

La última característica del pensamiento cuidadoso es la empatía. Aclara que, es sustancial que todo individuo “se ponga en el lugar del otro”, es decir, que tenga la capacidad de comprender la situación de otro individuo. Así, según Lipman, los juicios que se expongan serán más consistentes y mejores porque se integra las opiniones del otro, entre otras cosas porque opta por establecer medidas de conocimiento y comportamientos más incluyentes y holísticas. Para establecer de forma efectiva este aparato, Lipman destaca algunos elementos

fundamentales que deben ser ejecutados en cumplimiento de esta dimensión, entre otros están: atención, compasión, consideración y tolerancia.

Para finalizar el pensamiento complejo, es clave describir que cada una de las tres dimensiones mencionadas, tienen igual valor e importancia en el pensamiento; son totalmente inseparables pues la unión de cada dimensión comprende la totalidad del individuo. Este pensamiento es entonces, un equilibrio entre las tres instancias, a saber: crítica, creativa y cuidadosa. Es el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, lo normativo y lo disperso, lo perceptivo y lo conceptual (Lipman, M, 2016).

Críticas realizadas a la propuesta de FpN

Al igual que cualquier modelo o propuesta, FpN no está exento de críticas a su teoría, algunas apreciaciones que ha recibido esta propuesta son:

- Falta de pensamiento complejo

El concepto de coherencia para Lipman, es aquello que denomina como lo “adecuado”; en ese sentido, se adquiere lo coherente o adecuado a partir de la interrelación conjunta de los tres tipos de pensamiento (crítico: que es auto-correctivo y es aquel que se ratifica en una búsqueda constante de la verdad; el pensamiento creativo: por el cual, se proponen nuevas formas de resolver o solucionar algún problema; y el pensamiento cuidadoso: que se asienta generalmente en mantener y proteger las cualidades de los pensamientos anteriores), estos pensamientos en su conjunto componen lo que Lipman denomina como un “sistema de pensamiento en equilibrio reflexivo” o también pensamiento complejo. Ante lo expresado, para Lipman todo sistema coherente y por tanto adecuado que conlleve procesos complejos de la realidad, no debe ser ejecutado desde sistemas lineales o clásicos como los resaltados en los sistemas causales directos de “A entonces B”, dado que, su coherencia es simple e insuficiente además de que no pueden captar los procesos complejos de la realidad. Sin embargo, a lo largo de su teoría y propuesta, se puede observar que el autor realiza lo contrario a lo que propone, ya que utiliza el mismo sistema causal directo que critica en su pensamiento complejo. Un ejemplo en concreto que puede resaltar lo descrito es cómo piensa Lipman el concepto de paz, el cual, según para el autor, se puede alcanzar por medio de dos pasos: el primero es el “sentido-fin”, que refiere a acciones a larga escala en la sociedad y el segundo corresponde a “el significado-consecuencia” que son acciones particulares e individuales del sujeto, siendo medidas a escala más pequeña. En ese aspecto, Lipman al destinar de forma “lógica” las acciones que deben tomar los individuos para conseguir la paz, empero, estos procedimientos van en contra del

pensamiento complejo en el sentido de que realiza una determinación causal directa sobre como los sujetos deben optar para alcanzar la paz, dejando de lado acciones coyunturales necesarias para obtener la misma⁷; tales coyunturas pueden verse reflejadas en pensadores modernos como Foucault, entre otros, según los cuales, consideran que es esencial el conflicto como factor preponderante en el proceso y desarrollo de fines pacíficos. Es claro mencionar que para Lipman, la función de los tres tipos de pensamiento (crítico, creativo y cuidadoso), intentan abordar estas temáticas desde la perspectiva del pensamiento complejo porque son cada uno de esos pensamientos, los que logran mantener “el equilibrio” de pensar correctamente.

No obstante, a la hora de implementar practica y metodológicamente su propuesta, es adecuado decir que el método o forma con que promueve su pensamiento es rígido, definido y uniforme; delimitado claramente en sus novelas, manuales, selección de temáticas y preguntas, en el diálogo (ya que posee instauradas reglas estructurales y características específicas para abordar algún tema en específico), además del cierre, que también está acorde a su metodología. Este mantenimiento del “equilibrio” en sus procedimientos, indica rigidez y poca flexibilidad ante otras propuestas.

Otro aspecto que denota también la falta de pensamiento complejo es lo que describe Kohan (citado por D'Angelo, 2011), el cual expone que el método tomado por Lipman, se basa en una “lógica adulta” y de algún modo, negaría el acercamiento a los infantes, siendo una propuesta que suscitaría en “convertir a los niños en adultos miniatura”.

- Idealismo e intelectualismo lógico en la comunidad de indagación

Es evidente que la metodología propuesta por Lipman en la Filosofía para Niños es la comunidad de indagación o comunidad de diálogo por ser idónea y eficaz, ya que, por medio del diálogo imparcial entre los sujetos es posible que los individuos investiguen sobre algún aspecto o tema concreto. No obstante, a lo largo de su teoría, se puede observar que Lipman instaura una visión dicotómica de mente-cuerpo donde la razón es predominante sobre lo vivido y lo experiencial. El cuerpo en este caso solo sería un objeto u organismo gobernado por los juicios y la razón, favoreciendo de esta forma la moción intelectual e idealista por sobre la empírica o basada en la experiencia. Esta visión paradójicamente contrastaría con lo que

⁷ En otros términos: Si Lipman considera que todo sistema complejo no debe estar basado en una premisa de causalidad directa como la de A entonces B, entonces él autor no debe considerar que la paz sea alcanzada por los pasos de sentido-fin y significado-consecuencia porque simplifica y deja de lado otras acciones coyunturales complejas para comprender los procesos y el desarrollo de fines pacíficos.

Lipman parece defender en el cuerpo, las emociones, la experiencia y la interacción humana, un ejemplo que defiende al cuerpo, las emociones, etc., es el siguiente:

Pero no nacemos con conciencia de futuro; ese conocimiento lo construyen los adultos con experiencias y verificaciones pasadas. Los niños tienen poco con el que contar; solo saben que el presente tiene sentido o no lo tiene, en sí mismo. Esta es la razón por la que agradecerían contar con medios educativos que estuviesen cargados de significado: historias, juegos, discusiones, relaciones personales fiables... realmente debería ser un modelo de descubrimiento en la práctica (Lipman, et al 1992, pp. 57).

El apartado anterior, rescata la experiencia, las relaciones interpersonales, etc. Pese a esto, en otros apartados de su teoría, su opinión discrepa al exponer una perspectiva preponderante de la razón por sobre el cuerpo, donde el cuerpo simplemente está gobernado por el pensamiento. Algunos de los apartados donde se puede manifestar lo descrito son por ejemplo en su pensamiento sobre el arte:

“La pintura puede verse como pensamiento en colores, la escultura como pensamiento en arcilla, la danza como pensamiento corporizado, etc.” (Lipman, 1978, citado por D'Angelo, 2011).

Lo antedicho, permite entrever lazos inconexos e incoherentes en la propuesta de Lipman, dado que en el primer apartado defiende y rescata la experiencia, la sensibilidad y las emociones en sus medios educativos, pero en el segundo considera que el cuerpo, lo vivido y lo experiencial está subordinado pensamiento.

- Falta de comprensión de los procesos grupales

Siguiendo la temática de la metodología de FpN manifestada por Lipman, es pertinente agregar que su método se instaura y efectúa *a priori* en los sujetos sin tomar en cuenta sus experiencias y sus perspectivas previas. El método de comunidad de diálogo funciona independiente y rígidamente como regulador definitivo con una definición ya preconcebida e implícita sobre el ambiente grupal y el contenido educativo a abordar. La comunidad de dialogo como bien describe (D'Angelo, 2011):

“...en una comunidad fantasmal de hablantes-investigadores, en donde no importa quién dice lo que dice, cómo lo dice y en qué entorno nos encontramos. Este autor (refiriéndose a Lipman) cae muy fácilmente en la posibilidad de pensar que los integrantes de esta comunidad se reducen a sus argumentos o a su mera “racionalidad...”

Es necesario en ese sentido, tomar en cuenta características como la edad, el género, el status social, la historia, la etnia, el color, la cultura, la situación emocional concreta del individuo, las capacidades, entre otras características propias de cada sujeto; solo así se

comprenderá en mejor medida las opiniones y el discurso, además de reconocer la diversidad, la potencialidad y la complejidad de los individuos.

- Carencia del elemento acción

La metodología de Lipman busca que el pensamiento sea crítico, creativo y cuidadoso, además de fomentar otras características propias de cada tipo de pensamiento como son: el aspecto productivo, el participativo..., validados a partir de la capacidad de generar juicios adecuados y coherentes en el individuo. Con todo esto, su propuesta metodológica presenta la falencia de no tener una forma que corrobore las acciones prácticas que propone, es decir, no hay una forma evaluativa que evidencie el cumplimiento de la propuesta y de los objetivos en FpN a excepción de la supuesta coherencia que expresan los individuos con los que se interviene, siendo esta última solo una corroboración desde un plano propiamente verbal y finalmente insuficiente porque se limita solo al momento de realizar el ejercicio de comunidad de diálogo, careciendo de un medio que sustente fiel y demostrativamente que las acciones de los individuos sean replicadas de modo adecuado y correcto en su contexto. Con esto se quiere apuntar que, hay una insuficiencia a la hora de evidenciar, identificar y desarrollar cómo los individuos adquieren las capacidades que le permiten replicar en su contexto cultural y particular los comportamientos adecuados y coherentes de un ambiente social específico. Bajo ese hecho, no solo la capacidad de generar “buenos juicios” es importante pues sería absurdo dejar de lado un aspecto imperante como es la acción porque al no corresponderse el actuar y el pensar entonces ¿qué sentido tiene la propuesta? La acción o el actuar y el pensar deben ser correspondientes y equivalentes. No solo es relevante la capacidad de proponer juicios adecuados y coherentes sino también poder llevarlos en el campo práctico y activo del individuo en su contexto.

Hay que agregar además que la propuesta evade sutilmente que cada individuo joven, adulto o infante, tienen la capacidad de mentir y de mentirse a sí mismo, siendo la medida metodológica propuesta por el autor poco fiable y evidenciable en la realidad, es decir, comprobable propiamente desde los hechos.

- Ausencias y rasgos de la literatura y de su programa

Frente a todas las declaraciones anteriores, también es importante resaltar las dificultades presentadas en la interacción que posee su metodología con las realidades y los

modos de interacción intersubjetivos de los diferentes contextos en los cuales se efectúa. Algunas de las dificultades destacables se encuentran:

- i. Por lo general, siempre parten de ideas clásicas e históricas de la filosofía, dejando de lado las problemáticas actuales y desistiendo de problemas relevantes para jóvenes e infantes.
- ii. Al estar delimitado por edades (se presenta una demarcación por edad en las novelas de Lipman), puede que no se tomen acciones ni se aborden temas o ideas pertinentes sobre acciones concretas de la sociedad.
- iii. Las temáticas abordadas no toman en cuenta por lo general otras disciplinas y áreas de conocimiento como son la biología, la química, la matemática, entre otras.
- iv. No se abordan desde un principio aspectos como la motivación en el infante, prescindiendo de este modo, en la forma en cómo proceder y cómo fomentar efectivamente la adquisición de capacidades necesarias para involucrar tanto emocional como intelectualmente a los infantes en los procesos y en las comunidades de indagación.

Otra crítica realizada por Lipman según (Sánchez, 2004) expresa que Lipman al considerar un ideal de hombre y de sociedad desde un buen argumentar y un raciocinio lógico, solo reduce y sustrae la psique a las reglas del raciocinio lógico, viéndola como un componente del cual solo se rescata un pensamiento racionalista de la modernidad. En su espacio de enseñanza filosófica, Lipman no deja asumir una parte de la naturaleza humana que es la indeterminación, entendida como aquel riesgo resultado de la ausencia de protección y de garantías que definen en su totalidad la realidad y al ser humano como las encontradas en las perspectivas e instancias metafísicas como las religiones; la perspectiva física encontrada en la naturaleza o también en la perspectiva científicas, producto de la razón, la lógica y la técnica. Todas ellas, aún si convergerán no responderían en su totalidad la naturaleza humana. Al contrario, la propuesta de FpN en Lipman es una propuesta normativa que propone la formación del ciudadano y la construcción de su raciocinio desde el empleo de herramientas lógicas, simplificando la naturaleza humana a solo un intento y necesidad de ilusión de poder, de control y de previsibilidad.

Características teóricas

Retomando lo anteriormente descrito, se expondrán a continuación algunos puntos o ideas centrales sobre el pensamiento multidimensional en la teoría de Lipman, con el objetivo

de identificar de esta forma, aspectos centrales que puedan sobresalir de manera general en el eje o noción de pensamiento multidimensional según los objetivos del presente proyecto investigativo.

- El pensamiento multidimensional es el conjunto de tres dimensiones del pensamiento (crítico, creativo y cuidadoso), cuyo principal objetivo es fortalecer las capacidades argumentativas del sujeto desde la actividad reflexiva, a saber: el ejercicio constante de autoobservación y auto-indagación.
- El pensamiento multidimensional hace referencia al buen pensar, es decir, la capacidad de pensarse a sí mismo, a los propios contenidos y a los procedimientos del objeto de estudio. El producto final del pensamiento multidimensional es finalmente generar un pensamiento razonable o de orden superior, el cual, integra la racionalidad, la creatividad y el cuidado.
- El pensamiento crítico es la dimensión del pensamiento que genera juicios asertivos (entendiéndose el término "juicio" como una determinación del pensamiento, habla, acción y de la creación, accediendo a ser apropiados y relevantes a algún saber específico); su uso permite establecer leyes, principios, métodos, entre otras características que fundamentan el saber; posee tres características: Se basa en criterios (principios o reglas para la formación de juicios estructurados, fundamentados y fiables), es auto correctivo (identifica debilidades y falencias en sus procedimientos y métodos dados en los juicios para seguidamente, organizar, transformar y rectificar el propio pensamiento) y es sensible al contexto (es susceptible a las situaciones particulares y específicas del contexto; toma en cuenta el espacio, el tiempo y el significado cultural de un evento o tema a estudiar, sin llegar a caer en el prejuicio o en el estereotipo).
- El pensamiento creativo es susceptible al contexto, promueve la invención, la imaginación y la creación desde la integración de las partes en un todo coherente y organizado; su dimensión está centrada en suscitar nuevas posibilidades en la indagación y en el pensar.
- El pensamiento cuidadoso es una disposición de entender al otro desde la emocionalidad y el aprecio con la finalidad de proteger aquello que es valioso para el individuo. Cultiva el aprecio por los valores y el reconocimiento por el otro y su realidad, así como el auto-reconocimiento. Su importancia es esencial en las otras dos dimensiones del pensamiento pues, el pensamiento cuidadoso refiere a una forma de pensar que incluye

procesos cognitivos como: establecer conexiones entre conexiones, inventar relaciones, descubrir y buscar alternativas.

- El diálogo es el principal medio para desarrollar y fortalecer el pensamiento multidimensional. Es un proceso dinámico y constante que permite a los sujetos en comunicación: revisar, rehacer y mejorar su conversación y reflexión.

Moral.

Propuesta Moral de FpN.

Filosofía para niños FpN, desde sus postulados conciben el desarrollo de la moral a partir del conjunto de las dimensiones ya nombradas, los cuales, en su vínculo y en su relación permiten realizar adecuados juicios morales; en otras palabras, el desarrollo de un buen razonamiento moral se logra en la relación conjunta de las dimensiones propuestas en FpN haciendo que el individuo otorgue un juicio adecuado que le permita analizar las situaciones en las que se ve implicado. Una de las formas en que el individuo puede desarrollar sus sentimientos y emociones en un juicio moral adecuado es en la sensibilidad que le otorga a las situaciones específicas que debe afrontar, dicho de otra manera, una forma para desarrollar un juicio moral adecuado es en la habilidad que posee el individuo para percibir y reconocer la situación en la cual está involucrado, de esta forma, no solo se reconoce a sí mismo en un evento concreto sino que también puede reconocer al otro sujeto moral en su conjunto (Pineda, 2004).

Es importante subrayar que la moral desde la perspectiva de FpN, esencialmente desde Lipman, no desea establecer de forma dogmática un conjunto de valores, ni inculcarlos de manera forzosa. Todo lo contrario, busca incentivar “la investigación ética”, esto es, el desarrollo de habilidades que identifiquen en las diferentes situaciones cotidianas una condición moral concreta. Esto último, solo es posible de alcanzarlo comenzando en los juicios lógicos, críticos y valorativos, coherentes en sí mismos con el contexto.

Por otro lado, (Lipman et al, 1992) observa al niño como sujeto activo en su proceso de desarrollo ético, ya que es capaz de identificar y asumir las causas y consecuencias de sus acciones. El desarrollo de los procesos morales y éticos en el infante, no solo se despliegan en la interacción con el hogar, sino se derivan de todo el ambiente social en el que se encuentre el niño. Es por esto que según Lipman, es fundamental ofrecer un ambiente propicio que le

permita al infante apoyarse de modelos adecuados de comportamiento, que fortalezcan las nociones de respeto por sí mismo, por el otro y el autocontrol consciente de sus acciones.

Asimismo, Lipman asegura que la educación moral debe ser entendida como la forma en que los niños se adaptan a las costumbres y valores de la sociedad en la que pertenecen. No obstante, la educación moral no debe ser un modelo radical y restringido ante el cumplimiento pasivo del deber por el deber, sino se entiende como una herramienta que concede un pensamiento individual y crítico de la sociedad a fin de que el infante pueda modificar o renovar (si es necesario) de forma creativa y coherente las demandas que la sociedad exige.

También, respecto a su pensamiento, las características fundamentales que posee la noción moral en la filosofía para niños son las mismas explicadas anteriormente en la dimensión del pensamiento cuidante, pues es esa dimensión, la encargada de abordar esencialmente los conceptos de moral y el deber. Para recordar, las características del pensamiento cuidante son: es apreciativo, es afectivo, es activo, es normativo y es empático.

Características teóricas.

Como se explicó anteriormente y tomando en cuenta los propósitos del actual proyecto, algunos puntos centrales que se pueden retomar sobre la noción moral en la perspectiva de FpN según la explicación anterior y la descripción de la dimensión del pensamiento son los siguientes:

- El desarrollo moral se puede alcanzar en un juicio adecuado otorgado por el individuo hacia las situaciones sociales en las que se ve implicado.
- Lipman no establece un conjunto de valores, sino que incentiva una "investigación ética" el desarrollo de habilidades que identifiquen en las diferentes situaciones cotidianas una condición moral concreta desde un juicio lógico, crítico y valorativo coherente al contexto.
- Para un adecuado desarrollo de los procesos morales en el infante es necesario un ambiente social propicio que sirva de modelo para fomentar y fortalecer el respeto por sí mismo y por el otro y el auto-control consciente de sus acciones.
- La educación moral debe ser una forma que favorezca la adaptación del infante a los valores y costumbres de la sociedad a la cual pertenece, empero, dicha adaptación no debe ser pasiva (dónde el sujeto solo recibe los conocimientos brindados por su cultura) sino activa la cual, le permita al infante realizar una evaluación crítica de la sociedad y sus necesidades.

- Un desarrollo moral no se debe desligar del pensamiento cuidante dado que, es aquel pensamiento cuyo propósito es fomentar y cultivar el aprecio de los valores, es la habilidad para reconocer en el otro su realidad y también la realidad individual de sí mismo. El pensamiento cuidante como aquella disposición por entender al otro desde la emocionalidad y el aprecio, con el fin de proteger y cuidar aquello que es valioso para cada individuo.

El desarrollo Moral en Jean Piaget.

La teoría del desarrollo moral de Jean Piaget destaca que la construcción de la personalidad moral del infante, radica en un proceso cognitivo y emocional; es un proceso de inteligencia de adaptación al entorno. Gracias a la observación directa de Piaget a los procesos de adaptación y desarrollo cognitivo en sus hijos develó que, la consumación de las etapas o estadios de desarrollo en el infante tienen una directa relación con su desarrollo moral. Gracias a esto, asegura que estudiar la moral infantil, permite entender el estudio moral del hombre.

El enfoque de Piaget, se sitúa en el interaccionismo y cognitivismo. Tanto la inteligencia como la moral Piaget la observa a partir de etapas o estadios, cada etapa supera a la anterior de forma integradora. La finalidad de los estadios o etapas por las que pasa el individuo en su ciclo final es el poder llegar a la etapa formal y de pensamiento hipotético propios de la inteligencia adulta. Frente a los propósitos investigativos de Piaget se encuentra la investigación sobre la moral, compendiado en su obra *El criterio moral en el niño* (Bonilla, 2005).

En la investigación realizada por Piaget en torno a la Moral, este no analiza los sentimientos o conductas morales sino lo relacionado al juicio moral. Para llevarlo a cabo, Piaget toma en cuenta la observación del juego en los niños y de esta forma evaluar un punto clave en el juicio moral como es el respeto por la regla en el juego social. Su método, esencialmente radica en interrogar a niños entre los 4 y los 12/13 años de las escuelas en Ginebra y de Neuchatel (Piaget 1984).

Piaget considera que el comportamiento moral de la persona está determinado por el desarrollo cognitivo que haya alcanzado el individuo, pues toda acción y comprensión moral, requiere en principio, un procesamiento cognitivo que evalúe y entienda las situaciones del entorno social y moral, además de una apropiada comprensión del deber ser (Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., & Retamal, N, 2012).

Para identificar en su estudio lo correspondiente al juicio moral y no las conductas, comportamientos o sentimientos morales, el autor interroga a diversos niños de diferentes

escuelas como se mencionó anteriormente y divide su investigación en tres partes respectivamente. La primera parte, indaga qué es el respeto por la regla según el punto de vista del niño, para lo cual, analiza las reglas del juego social en lo que refiere a la obligatoriedad en la conciencia del jugador honrado. La segunda parte por otro lado, aborda las reglas propiamente “morales” establecidas por los adultos, en este punto, Piaget también investiga qué idea tiene el infante sobre los deberes y reglas concretas establecidas por los adultos, identificando el concepto de los infantes respecto a la mentira. Finalmente, la tercera parte, Piaget toma la idea de justicia en las entrevistas con los niños e investiga las nociones surgidas en las relaciones entre los mismos.

Para el autor, toda moral consiste en un sistema de reglas y su esencia es el respeto que el individuo adquiere hacia dichas reglas, esto quiere decir entonces, según el autor, que el poder conocer las leyes de formación moral infantil, en cierto sentido, ayuda a comprender al hombre y su formación.

Sin embargo ¿por qué el respeto (o respeto mutuo que también designa Piaget) dirige el sistema de reglas morales? A diferencia del mutuo consentimiento, que es la aceptación general de algo, siendo esa aceptación o consentimiento general la que puede llevar a una acción anárquica o viciosa por parte de los integrantes de la sociedad; el respeto mutuo o respeto, por el contrario, no lleva a esta dirección de vicio y afectación social, pues el respeto, para Piaget es la admiración por una personalidad que se somete a las reglas siguiendo los lineamientos sociales correctos hacia una sociedad igualitaria y unánime, eso último es identificable según Piaget en el estadio final de conciencia de la regla (Piaget, 1984, p. 82).

Vale destacar ante todo que la regla según Piaget, se entiende como todo un código y toda una jurisprudencia (Piaget, 1984, p. 9) la cual, posee una conciencia por la obligación. Es un elemento de cumplimiento o de obediencia que interviene en el momento en que hay relación social, es decir, relación entre dos o más individuos.

Tomando en cuenta lo expresado, Piaget establece dos tipos de relaciones sociales: La obligación y la cooperación. La obligación, por un lado, implica un respeto unilateral e indeliberado que deviene por el prestigio o autoridad de la regla. La cooperación por otra parte, implica un intercambio entre individuos iguales.

Según el autor, hay dos tipos de respeto por la regla que conciernen a dos tipos de comportamiento social: El primero es el *práctico*, referente al cumplimiento de la regla de

forma natural o mística, es decir, se cumple rústicamente sin exhibir ningún tipo de contrariedad, ya que se considera fija o absoluta. El segundo es *racional y motivado*, donde no hay un cumplimiento irreflexivo, sino al contrario, la regla se observa efectiva y detalladamente por parte del individuo.

Piaget también agrega el concepto de regla colectiva, que es el resultado de la aprobación recíproca de dos individuos o de la autoridad de un individuo sobre otro. La regla colectiva al principio aparece como algo externo y consolidado al individuo, pero a lo largo de su desarrollo, el individuo interioriza la regla y la observa como producto del consentimiento mutuo y de la consciencia autónoma.

Igualmente expone que, en principio, gran parte de las reglas morales que el niño aprende a respetar las recibe por el adulto y las generaciones anteriores, es decir que las recibe ya elaboradas. Las reglas del juego como el de las canicas (el cual Piaget toma como estudio), se transmiten en el niño de generación en generación y se ejercen y mantienen gracias al respeto que los infantes ofrecen a ellas.

Hay algunos conceptos que retoma Piaget a lo largo de su investigación moral como el concepto de *signo*⁸, *símbolo*⁹, *inteligencia motriz*¹⁰, o también *el de ritual*¹¹ los cuales, son recomendables tomarlos en cuenta para comprender en mayor medida el estudio realizado. Aquellos términos son importantes de tomar en consideración porque para Piaget, el ritual y el símbolo individual en el niño, constituyen la condición necesaria (pero no suficiente) para el desarrollo de las reglas y los signos colectivos. También, para este autor, para que el símbolo sea signo, es decir, para pasar de una representación individual a una general, el infante debe borrar la imagen fantásica, personal e propia que posee, accediendo posteriormente a elaborar una imagen obligatoria y común, de acuerdo a un código de reglas general.

Dada la explicación de los términos anteriores, Para su investigación el autor se plantea dos preguntas (Piaget, 1984, 18):

⁸ Según el autor se define al signo como algo general y abstracto que se designa por parte del niño de forma arbitraria

⁹ Refiere a la motivación individual que confiere el niño al objeto

¹⁰ Son las acciones a nivel muscular por parte del niño que en general tiene como fin dar placer al mismo

¹¹ Se puede entender como las acciones que se presentan con regularidad o constancia

1. “¿Cómo se adaptan los individuos, poco a poco, a estas reglas, o sea cómo observan la regla en función de su edad y su desarrollo mental?
2. ¿Cómo adquieren consciencia de la regla, o sea, qué tipo de obligaciones resultan para ellos, siempre según las edades, del dominio progresivo de la regla?”

Planteando las preguntas anteriores, el autor determina dos grupos de fenómenos en lo correspondiente a las reglas del juego:

1. La práctica de las reglas: Estudia cómo los niños de diferente edad aplican las reglas.
2. La consciencia de la regla: Observa cómo los niños de diferente edad representan el carácter obligatorio de la regla

Igualmente, en su investigación, el autor estudia simultáneamente tanto la práctica como la consciencia de la regla e identifica los siguientes hechos:

- Hay múltiples formas de jugar un juego ya que elementos como el lugar o el tiempo/generación hacen que pueda cambiar las formas y las reglas en que se ejecute el juego mismo.
- Un juego en ciertos puntos o etapas del mismo enmarca una variedad de múltiples reglas, esto se evidencia porque en su ejecución existe una jurisprudencia en la que los participantes deben someterse.

Retomando los dos fenómenos previamente nombrados. En la primera parte de su estudio referente a la práctica o ejecución de la regla, Piaget entrevista alrededor de veinte niños de edades correspondientes entre cuatro a doce-trece años y pregunta a cada uno de ellos la forma en que ejecuta el juego y las leyes o reglas que poseen para efectuarlo. Igualmente, lo que concierne a la parte de la consciencia de la regla, Piaget en su entrevista solicita al niño que cree una nueva regla fuera de las ya establecidas. Así pues, evalúa si la regla inventada es justa o no en tanto que esta sea aplicable a nivel general. En esta última parte, lo que desea Piaget es indagar si es posible cambiar una regla de forma legítima y si es adecuada desde su aplicación a nivel general.

Desarrollo y etapas desde la práctica de la regla

A partir de su investigación Piaget, desde el punto de **la práctica de las reglas**, distingue cuatro estadios; sobra decir que, para el autor, estas etapas no siguen una continuidad en absoluto lineal en nexos con la consciencia de la regla. Dicho de otra manera, las etapas de la

práctica de la regla no necesariamente están relacionadas con las etapas de la consciencia de la regla.

Primer estadio: Motor e individual

El niño juega en función de sus deseos y motricidad con el propósito de sentir placer, es un juego individual donde se establecen reglas motrices y no colectivas. En esta etapa no hay presencia aún del juego común (correspondiente a la interacción con otros sujetos), solo hay rituales individuales.

Segundo estadio: Egocéntrico

Se establece aproximadamente desde los dos hasta los cinco años cuando el niño recibe por vez primera el ejemplo de reglas ya codificadas en el juego. Es un estadio intermedio entre las conductas socializadas y las conductas individuales. Se caracteriza porque el niño imita las conductas y reglas del juego, pero siempre juega para sí, en otras palabras, más allá de que interactúe con otros individuos, el niño propiamente establece su juego de forma individual. No busca en el juego dominar sobre los otros sino satisfacerse a sí mismo.

El niño solo juega en sociedad por ser parte de la comunidad, pero no interactúa con los otros infantes, solo está al lado de ellos, pero no comparte nada ni establece una relación. Las reglas en este caso son un todo místico, a saber: un mandato absoluto dado por los mayores o por la tradición.

Tercer estadio: Cooperación

Es patente aproximadamente en edades correspondientes desde los siete u ocho años. A diferencia del estadio anterior, se manifiesta el intento por parte del niño de dominar por sobre los demás y de unificar las reglas. Igualmente, aunque hay una comprensión a nivel general en los jugadores a la hora de ejecutar el juego, aun así, también hay un grado de vacilación por las reglas del juego en los niños pues desconocen en detalle los mecanismos y ejecución del juego mismo.

A pesar del poco conocimiento detallado de las reglas, el infante se esfuerza y posee interés por aprender dichas reglas en la imitación (generalmente del niño que posee más conocimiento del juego) y en el instante en que lo aplica en el juego, es decir, cuando lo juega directamente. La razón de ese interés por aplicar y aprender las reglas del juego radica en el hecho de poder jugar en comunión.

Una característica especial en esta etapa es la consideración unánime de los niños como sujetos iguales o como individuos en igualdad de condiciones, aquello, porque (desde la percepción del juego) desarrollan la necesidad de forjar un acuerdo mutuo entre ellos.

El placer en el juego ya no se deriva de la satisfacción individual física o muscular presentada en el estadio motor o egocéntrico, sino en el esfuerzo por vencer y luchar con sus compañeros, dicho de otro modo, el placer del juego procede de la relación social que lo incluye. En consecuencia, el juego se convierte en una verdadera acción social porque hay una cooperación real entre los sujetos más no ficticia que subyace en el placer individual.

Hay dos caracteres diferenciales en este estadio según (Piaget, 1984, 35):

- Voluntad general de descubrir reglas fijas y comunes en los jugadores.
- Diferencias entre las informaciones de uno y otros niños.

Cuarto estadio: Codificación de las reglas

El cuarto estadio opera aproximadamente hacia los 11 o 12 años. Se distingue por el interés dominante hacia la regla como tal. La satisfacción producida en el juego no solo se remite a la interacción social ya que ahora surge un mayor interés por el establecimiento y ejecución de acciones obligatorias y recíprocas en función del interés de la comunidad del juego. Con esto se quiere apuntar: El producto de la satisfacción del juego procede de la formación y ejecución de las reglas del juego, las cuales son dirigidas y fijadas a la comunidad que lo aplica.

Se evidencia una cooperación por parte de los participantes del juego. Sin embargo, sobresale de las otras etapas por la concordancia y cumplimiento unánime de las reglas, producto del ejercicio y acción propios en el juego. Los niños ostentan deseo, placer y conocimiento por dar cumplimiento a la regla, evidenciable en su minuciosidad por regular correctamente los códigos y procedimientos del juego.

Admitida su comprensión detallada por las reglas de juego, Cabe aclarar que hay un estamento jurídico en el juego reglamentado por complejos códigos de ejecución y conducta obligatoria que sirven en el momento de establecerse de manera mediadora como solvencia ante posibles puntos de litigio entre los jugadores.

Consciencia de la regla

Por otra parte, explicada ya las etapas correspondientes a la práctica de la regla, ahora se explican los tres estadios pertenecientes a la **consciencia de la regla**.

Primer estadio:

Al igual que en el primer estadio de la práctica de la regla, en esta etapa el niño busca obtener placer físico y mental, por medio de sus acciones motoras y la fantasía simbólica que impone en el juego; además, crea hábitos o rituales que constituyen reglas propiamente individuales. La consciencia de la regla en este estadio se identifica por un sentimiento de obligación y cumplimiento de la regla en sí misma. El sentimiento de obligación, aparece cuando el niño acepta una consigna que deviene de alguna persona por la que sienta respeto.

Por otro lado, el niño en su repetición individual y activa del juego, establece en conjunto esquemas de acción para seguir de manera constante, o sea, en el ejercicio individual del juego, el niño crea esquemas de acción en el juego para recrearlos de manera continua. No obstante, aunque es una conducta y representación con tendencia a ser repetitiva por el gozo que genera en el infante y que de alguna manera se consideraría como un rito o regla propiamente individual por su regularidad; todavía no se establecería como una acción a seguir de forma obligatoria.

Recapitulando, la regla en sí misma aún no es obligatoria en la consciencia del niño, pero se sigue como una forma interesante de jugar. El niño se caracteriza por no mantener una consciencia por la regla porque su interés está centrado en el placer y gozo producto del juego. No obstante, en su continuo actuar en el juego, tiende a crear y conformar esquemas de comportamiento que los recrea de forma continua, siendo aquellos, los principios de la consciencia de la regla.

Segundo estadio:

En correlación con los estadios de práctica de la regla, el segundo estadio de consciencia de la regla correspondería al inicio del estadio egocéntrico y termina a mitad del estadio de cooperación (9-10 años). Así pues, inicia cuando el infante por intercambio verbal o por imitación empieza a desear jugar conforme a reglas establecidas externamente.

Se caracteriza porque la regla es considerada como sagrada e intangible; el misticismo y sentido absoluto de la regla se concibe desde un origen adulto o divino/eterno, siendo todo

planteamiento de cambio o modificación, una transgresión o invalidez a consideración del niño. Incluso si la modificación de la regla es aceptada por una opinión general, el niño a pesar de ello, la consideraría como una forma de invalidez ya que, independientemente de todo, el consentimiento o consorcio unánime de todos los sujetos, no puede —ni podría— contra la verdad innegable de la tradición propuesta por el adulto o por un agente divino.

Todos los infantes en este estadio consideran que las reglas siempre han sido iguales fuera del tiempo/espacio en que se observen, en ese sentido, todas tienen un origen divino o adulto y por tanto son incambiables e inmodificables, por lo que cualquier pretensión de cambio, solo incumpliría y afectaría una falta en su ejecución.

Asimismo, Piaget describe que no hay una constitución de conducta social propiamente dicha en esta etapa porque la ejecución obligatoria de la regla posee un condicionante adulto que subyace forzosamente a su cumplimiento. Aunque se intente establecer una cooperación, simplemente se llega a una relación pre-social pues no hay una reflexión ni interés de aquello que legisle la conducta. Frente a las reglas morales en este estadio, Piaget describe:

...El niño se somete más o menos completamente, en intención, a las reglas prescritas, pero éstas, al ser en cierto modo ajenas a la consciencia del sujeto, no transforman verdaderamente su conducta. Por ello el niño considera la regla sagrada, a pesar de no practicarla realmente (Piaget, 1984, 50).

Sin embargo, Piaget también aclara que, en la medida en que el infante a lo largo de su desarrollo coopere con otros bajo una percepción de igualdad, poco a poco desaparecerá la noción mística y absoluta de la autoridad.

Tercer estadio:

Corresponde el final del estadio de cooperación en conjunto con el estadio de codificación de reglas. Se inicia aproximadamente desde los diez años y se identifica de los estadios precedentes en que la regla es considerada como una ley resultante del consentimiento mutuo entre los agentes participantes. La regla desde esta etapa es considerada modificable y no absoluta siempre y cuando su implementación o transformación sea acorde a la voluntad unánime de los agentes activos de la sociedad (en este caso los participantes del juego). Igualmente, el cumplimiento es obligatorio bajo la condición de respeto individual hacia la comunidad integrante.

Además, el infante al pasar a un estadio de desarrollo superior, evoluciona su perspectiva anterior encontrada en la heteronomía para seguidamente saltar a una perspectiva desde la autonomía. El niño en este caso, concibe que las reglas del juego no sean leyes externas basadas en una imposición de entes divinos o de sujetos de mayor edad, sino que es producto de su libre albedrío, el cual, se cumple lealmente con respeto pues, es presentado desde el consentimiento y aprobación mutua.

La evidencia del comportamiento y el pensar moral en esta etapa se demuestra a partir de tres síntomas:

Primero: Hay una aceptación en el niño por el cambio de las reglas mientras estas sean aprobadas por todos. El diálogo toma un papel imperante en la última etapa de la consciencia de la regla dado que, es el medio para establecer una comunicación democrática donde todos poseen las mismas condiciones, además de ser esencial para establecer discusiones referentes a algún cambio o modificación sobre el cómo se lleva a cabo el juego. Bajo ese aspecto, lo único reprochable y reprochable en los participantes es la falta de compromiso y respeto por el cumplimiento de la norma constituida. Tanto el establecimiento como la aplicación de la regla, son aceptables mientras que se legitime por vías legales, es decir, bajo la aceptación presente y activa de los integrantes del juego. Desde esos últimos términos, toda transformación o innovación de la ley, no debe ser aceptada mientras se favorezca en predominancia la ganancia fácil por sobre el trabajo duro y virtuoso, aun entendiendo que las posibles diferencias puedan afectar la reciprocidad equilibrada entre los sujetos dado que exceden a las habilidades del conjunto, como es en el caso de mayor poder muscular, mayor edad, entre otras diferencias por las cuales también deben ser restringidos u evitados; dicho de otro modo, toda edición, cambio o innovación de una regla no debe beneficiar a unos sujetos en especial por sobre otros ya que, la regla debe ser elaborada en consorcio de todos los sujetos; sobra decir con todo lo expresado: la regla también debe ajustarse de manera equitativa e igualitaria a todos los sujetos más allá de las posibles diferencias contenidas en algunos pocos, aquello puesto que deben dejarse de lado las habilidades que aventajen a unos pocos como las referentes a la edad o al físico, las cuales beneficia y les da una mayor ventaja que exceda por sobre la mayoría.

Segundo: Dado que hay una consciencia presente en el niño sobre su autonomía y acción volitiva referente a la constitución y ejercicio de la ley (regla del juego), el niño entiende que no toda ley antigua fue mejor, o que el valor de la costumbre no está por sobre la libertad y la razón; comprende que, la aceptación ciega de aquellos aspectos nombrados (la prevalencia de

las costumbres o la concepción de una ley antigua) solo conllevaría a una admisión y a una conformidad producto de las reglas divinas y autoritarias de las etapas precedentes; estos últimos aspectos son totalmente inadmisibles para el infante ya que, ahora comprende que el cambio de la ley y la toma de decisiones adecuadas se basan en el consorcio informativo y dialogado de la relación social de la comunidad afectada.

Tercero: El niño comprende que el origen de las reglas del juego, más allá de ser designadas por un adulto o impuestas por una divinidad, fueron con el paso del tiempo, desarrolladas en iniciativa de los demás niños, bajo el contexto y necesidad que el juego requería en un espacio y tiempo determinados.

Para Piaget, este estadio se puede comprender como una realidad social y moral ya organizada, concibiendo como un máximo esencial constituido, aunque sin negar desde luego que sea bajo una raíz infantil. La regla, por cierto, es un decreto libre de las consciencias autónomas que la rigen, con la posibilidad de ser modificadas y adaptadas a las necesidades del grupo; su estamento no se deriva de su importancia histórica, sino del relativo progreso y de su construcción racional. De este modo, al superar la obligación y el egocentrismo, la regla entonces sucede a ser una ley moral efectiva debido al cambio propio de su estructura, convirtiéndola en el medio básico de cooperación equitativa y democracia.

Los anteriores tres síntomas permiten comprender al niño como poseedor de un completo conocimiento sobre las posibles nociones esenciales y naturales de la ley misma, pues, comprende que toda ley en sí misma posee procedimientos que son obligatorios y el incumplimiento de los mismos, sería un delito; además entiende que toda ley impuesta, debe someterse al veredicto de los demás, con el fin de ser aceptada y aplicada efectivamente. También, comprende que todas las opiniones deben estar sujetas a la discusión y que, en la cooperación, no hay mayor imposición que el dado por el intercambio moral e intelectual entre los sujetos; a diferencia de la obligación, la cual impone costumbres y opiniones arbitrarias.

Cabe aclarar un hecho importante que distingue Piaget que posiblemente facilite llegar a esta última etapa en lo concerniente al juego de las canicas y es: la máxima edad de juego era aproximadamente hasta los 14 años, por lo cual, los niños no debían sufrir imposiciones de mayor edad, con esto quiere apuntar: los niños del estudio realizado por el autor, no debían esperar hasta tener una edad que excediera los catorce años para obtener el conocimiento completo del juego. Este hecho, les facilitaba en mayor medida, obtener una consciencia pronta

y absoluta del juego. Bajo ese aspecto, puede ser que, imposiciones propiamente sociales puedan afectar el desarrollo moral y la consciencia autónoma de la regla en el niño. En otras palabras, el máximo rango de edad existente en el juego de las canicas era alrededor de los 14 años de edad, después de ello, todos los niños poseían un completo conocimiento sobre las reglas del juego, aspecto que facilitó que su desarrollo de la consciencia moral fuera correspondiente a los modos en que la sociedad se impone por medio del juego, para desarrollar la consciencia autónoma de la regla en el niño. Es probable que, si los rangos de edad fueran mayores, posiblemente el desarrollo hubiera sido más tardío.

Por otro lado, Piaget aparte de realizar su investigación desde el género masculino en lo que refiere al juego de las canicas, también desarrolló un estudio equitativo a partir del género femenino, tomando en cuenta el tradicional juego del escondite. En su obra expone: “las niñas tienen un espíritu jurídico mucho menos desarrollado” (Piaget, 1984, 63), pues, a diferencia del complejo compendio de reglas y procedimientos que presentan los niños en su juego de las canicas, las niñas en su juego, por lo general, no presentan gran bagaje de reglas, ni una coherencia y organización del juego como es en el caso de los niños.

Piaget no realiza una investigación extenuante en el juego de las niñas, pues sus acciones y resultados son análogos al comportamiento y comprensión de los niños. Los estadios que Piaget describe se dividen en:

Egocéntrico: Correspondiente a edades anteriores de los siete años. Se destaca que el infante (las niñas en este caso), adquieren placer en la imitación de las costumbres del juego de los mayores. En su ejercicio de jugar, la niña no comprende la razón o sentido del juego, solo lo ejecuta bajo nociones individuales de placer. Esta conducta es análoga con los jugadores de las canicas ya que hay una imitación por los mayores y un juego egocéntrico propiamente en el niño del cual, no busca dominar e interactuar propiamente con el otro, sino su objetivo se centra en obtener placer.

Cooperación: Aproximadamente comienza en edades de 6-7 años hasta los 11 años. Se diferencia de la etapa anterior porque la niña tiene un cambio de comportamiento sobre las reglas del juego, su deseo e interés ya no radica en la imitación del juego en agentes de mayor edad, ni en un gozo propiamente individual, sino en la interacción social y el dominio sobre los otros jugadores. Se establece un ejercicio y control mutuo de la ley, con un respeto inherente por el cumplimiento de la obligación o del deber; ese sentimiento de obligación, no procede de entes superiores sino deviene de las reglas impuestas por sujetos en común al infante.

Al principio, al igual que en los niños, las reglas son entendidas por las niñas como una ley intangible y absoluta, siendo cualquier modificación a dicha ley, un comportamiento ilegítimo, pero, posteriormente, al pasar a nuevas etapas de desarrollo, las niñas admiten que toda obligación o regla es proveniente de los mismos actores del juego y su ratificación o validación en ese sentido, es fruto de una voluntad colectiva y autónoma.

Bajo este estudio en general, Piaget plantea tres leyes de conducta social: *motriz*, *egocéntrica* (con presión al exterior) y de *cooperación*. En correspondencia con los tres tipos de leyes, también les siguen tres tipos de reglas: *regla motriz*, *regla debida al respeto unilateral o coercitivo* y *regla debida al respeto mutuo o regla racional*. No en balde, a pesar de destacar estas tres subdivisiones del comportamiento, para Piaget, todo es motor, individual y social a la vez. No se debe observar las delimitaciones de forma absoluta, sino una correspondencia de adaptación a un todo que es el sujeto.

Regla motriz: Emerge de la inteligencia motriz pre-verbal, no posee un componente social aún, pues es independiente del mismo. A la hora de evidenciar el juego y la aplicación de las reglas que lo constituyen, el niño genera la necesidad de aplicarlo a su vida, pero bajo las consignas que dominan su vida. Aunque observa una aplicación continua de la regla, solo la adopta en cuanto a sus limitaciones físicas y cognitivas. Asimismo, en esta etapa, el niño se ve invadido por gran cantidad de reglas que condicionan su comportamiento (como la hora de dormir, comer, ir al baño, etc.), las cuales sigue como si fueran un orden universal que rige su vida, la moral y la ley física. Esto lo entiende someramente a pesar de no contener en sí un razonamiento explícito.

Regla coercitiva o de respeto unilateral: Como en el segundo estadio de la consciencia de la regla, el niño está convencido de la existencia de la regla y sobre todo de una “regla verdadera” o absoluta. Al considerarla como algo trascendente, entonces para el niño, el único comportamiento válido es adaptarse a esa regla. Aunque hay una relación interpersonal en el juego, el niño todavía tiene una noción individual del juego, pues no comparte con los otros desde su autonomía y solo sigue las acciones y reglamentaciones del juego por cumplimiento de un deber y satisfacción meramente individual. No existe en el individuo una verdadera diferencia entre cooperación y obligación. Siguiendo esta idea, para Piaget, la verdadera cooperación, solo es dada cuando el individuo es consciente de sí mismo y como su consciencia está relacionada con el pensamiento en común.

Para Piaget, la creencia de un origen adulto o divino de las reglas, además de la falta de conocimiento y aplicación de las mismas; desde un plano socialmente constituido propiamente, solo es comparativo con aquellas sociedades conformistas que siempre superponen las costumbres y tradiciones a una voluntad trascendente, sin ser conscientes del valor, la necesidad y la riqueza imperantes de la regla al observarlas de forma crítica.

Regla racional o de respeto mutuo: Se establece a partir de esta etapa el paso evolutivo del niño para observar de forma diferente las nociones de la regla. El cambio cualitativo en sí, concierne al conocimiento autónomo de la regla desde una cooperación común con los integrantes que la conforman y la practican. La consciencia de la regla, le permite comprender que todo mandato u obligación, puede ser modificado en tanto exista la condición de un acuerdo unánime; la “verdad” en esta situación es la reciprocidad igualitaria y equitativa de los participantes más no de una tradición.

La diferencia que surge entonces de las dos reglas: respeto mutuo y respeto unilateral o de cooperación y obligación, es que el respeto mutuo/cooperación, implementa en la discusión intelectual y en la justificación moral, un método de control recíproco para las acciones fijas de los sujetos. Mientras que el respeto unilateral/obligación solo impone reglas ya definidas, para que el sujeto adopte y cumpla de forma acrítica.

Etapas del desarrollo moral

Tomando en cuenta los estadios evidenciados tanto en la consciencia de la regla como en la práctica de la regla. Piaget identificó 3 etapas del desarrollo moral: la heteronomía, la etapa intermedia y la autonomía. Estas etapas como se mencionó anteriormente, son producto del desarrollo cognitivo del infante y su maduración al igual que los procesos de inteligencia y comprensión de la realidad, necesitan ineludiblemente de la relación social para su fortalecimiento y progreso (Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., & Retamal, N, 2012).

- *Heteronomía:* También conocida como moralidad de la prohibición. Este estadio tiene su origen en la comprensión que tiene el infante sobre la realidad moral, la cual considera que las reglas son inquebrantables e inmodificables. Esta etapa correspondiente al estadio pre operacional del desarrollo cognitivo, el infante no posee consciencia sobre el sentido de la regla, sino obedece en su ejercicio de práctica cotidiana el cumplimiento de las mismas. Las reglas son establecidas por los padres, quienes manifiestan que es lo bueno y malo, que se debe cumplir y que no, que es

correcto e incorrecto. Es una etapa condicionada por el premio o castigo, según el cumplimiento responsable del deber, más no la consciencia propia de la acción moral.

- *Etapa intermedia.* Hay una interiorización generalizada del cumplimiento de las reglas. El infante en esta etapa ya ostenta un grado de autonomía, en el cual no cumple las reglas solamente por la disposición arbitraria del adulto, sino da un paso a la cooperación y cumplimiento del deber entre iguales.
- *Autonomía:* Se conoce también como moralidad de cooperación. En este último estadio, el infante no piensa en su totalidad en forma egocéntrica o bajo el cumplimiento de su voluntad y deseos, dado que hay una cooperación entre pares y un respeto mutuo entre todo individuo que se relacione socialmente con el infante. Este momento del ciclo vital corresponde aproximadamente en su etapa de operaciones concretas, es decir alrededor de los 10 años de edad. El infante tiene la capacidad para comprender que el otro tiene derechos, normas y valores al igual que si mismo. Por tanto, hay un reconocimiento y respeto sobre el otro; no solo se cumple la regla por el deber sin consciencia, sino se interioriza de forma reflexiva, concientizando al infante o individuo sobre sus propios juicios.

Por otro lado, en lo que respecta a la segunda parte de su investigación, Piaget indaga cómo el niño concibe los deberes y los derechos en general, centrándose concretamente en su juicio o pensamiento sobre tales comportamientos. Para abordar esta investigación, Piaget evalúa los efectos de la presión moral en el infante, estableciendo que, la presión moral, también es una presión intelectual en el niño, pues la actitud que adopta el niño sobre el lenguaje y la realidad impuestas por el adulto, son factores detonadores en su pensamiento sobre la moral. Asimismo, declara que, la concepción moral del niño al principio, presenta gran confusión sobre lo subjetivo o intencional y lo objetivo, determinado este último por la presión intelectual del adulto. Este percance solo es superado cuando el niño concibe de forma adecuada la moral solo a través de la interacción y cooperación con los otros individuos.

Piaget estudia los juicios relativos a las mentiras (entendiéndose como afirmaciones intencionales no conformes con la realidad o falsas) y al robo concretamente, interrogando a niños de edades desde los siete hasta los once-doce años. La metodología primordialmente es la observación y el análisis de las decisiones tomadas por los niños en torno a los planteamientos de orden moral.

El autor, primeramente, diferencia dos tipos de pensamiento moral, esto puesto que, en su análisis solo indaga sobre el pensamiento moral teórico del infante y no el pensamiento moral efectivo, la definición correspondiente a estos dos términos es:

- Pensamiento moral efectivo: también llamado la experiencia moral, se obtiene a partir de la acción; sus juicios de valor en lo correspondiente a la moral, se derivan de evaluaciones en las que pueda afectarle directa o indirectamente. Con esto se desea manifestar la evaluación propiamente experiencial del sujeto en lo concerniente a sus nociones morales.
- Pensamiento moral teórico o verbal: Refiere a los juicios de orden general; al no estar relacionados con la acción del sujeto, su evaluación parte del individuo hacia la generalidad.

Antes de indagar las decisiones tomadas por los niños, Piaget considera de vital importancia que aquello declarado por el infante, en correlación con su comportamiento de la realidad, constituya una toma de consciencia; es por esto que, para él autor, es primordial analizar las *ideas verbales o pensamientos verbales*, que para él son: “una toma de consciencia progresiva de los esquemas construidos a través de la acción” (Piaget, 1984, 98), dicho de otro modo, el pensamiento verbal es una construcción simbólica del pensamiento concreto y de las acciones ejecutadas previamente, por consiguiente, se puede entender como la capacidad del infante para pensar sobre su experiencia por medio del lenguaje.

En lo concerniente a lo propiamente investigativo, Piaget declara un concepto central en el desarrollo de su estudio que es: el realismo moral, que define la tendencia del infante a considerar los valores y los deberes como existentes o absolutos en sí mismos, siendo de obligatorio cumplimiento, fuera de la consciencia que se posea sobre los mismos. Hay tres características o caracteres del *realismo moral*:

1. Es esencialmente heterónoma, es decir, inquebrantable e inmodificable bajo las nociones mentales del infante; de esta forma, toda obediencia a la regla o al adulto es buena independientemente de las consignas prescritas, pues, sean cuales fueren, de entrada, son buenas e inexpugnables. Por el contrario, cualquier acción inconforme a la regla es interpretada como algo reprochable y malo. Esta visión, no es en realidad formada por la consciencia, es más, ni siquiera posee una valoración de juicio o de interpretación por parte del infante, ya que en su totalidad se da elaborada, revelada e

impuesta por el adulto, por eso al ser externa a la consciencia, el bien como tal, se deriva de la obediencia o el acatamiento irreflexivo a la regla.

2. Si el acatamiento al deber es la regla, también es el hecho de que se cumpla tal cual es descrita, en otras palabras, su ejecución debe ser totalmente detallada según lo prescrito sin dejar paso a la interpretación.
3. Fuera del cumplimiento de la regla, el realismo moral se identifica fundamentalmente porque lleva consigo la *noción objetiva de la responsabilidad*, a saber: la actitud del niño al evaluar los actos en conformidad con las consecuencias materiales de los mismos (que daño o beneficio material realizó a un objeto/persona) y no en función de la intención cometida (bajo que propósito se realiza una acción moral).

Como hay una correlación con la primera parte del estudio, para Piaget, la práctica egocéntrica de la regla va unida con el sentimiento de respeto por la obediencia de la regla, se sigue con la presente parte del estudio el término de *juicio teórico* (que es una evaluación o juicio realizado por el niño al mismo tiempo que realiza una acción), término por el cual, hace que la regla posea una tonalidad mística o trascendental para el niño. Es pertinente explicar según lo anterior que, un juicio teórico no es la misma acción, sino los juicios que acompañan al niño en lo que respecta a su evaluación moral, es decir, aquellos juicios impuestos por el adulto.

Piaget declara que hasta los diez años, intervienen dos tipos de respuestas: la primera es en función del resultado material donde el niño opta por establecer un juicio de orden moral en correspondencia a las consecuencias materiales y objetivas que la integren, quiere decir, el niño no evalúa sino solo los hechos efectuados de una acción o afirmación moral (sea mentira, robo, etc.); sus criterios son propiamente facticos y de resultado observable en la realidad, restringiéndose solo a lo material; esta primera respuesta es donde prima la responsabilidad objetiva. La segunda respuesta es intencional, es posterior a los diez años y es donde el niño establece evaluaciones y juicios de una afirmación o de una acción de orden moral a partir del propósito o intención con que se efectuó. En general, ya no presenta una responsabilidad objetiva, dado que sucede a ser una responsabilidad subjetiva, que evalúa al sujeto y no los resultados acontecidos por el mismo; su juicio no es estrictamente material debido a la observación de las situaciones desde una perspectiva relativa a los hechos; no adscribe su valoración solo en el resultado ya que observa también el proceso intencional con que se ejecutó una acción.

Los dos tipos de respuestas no se deben considerar como estadios pues, para Piaget, son solo procesos que siguen al niño, aunque, claro está, la primera respuesta (responsabilidad objetiva) precede al segundo tipo de respuesta (responsabilidad subjetiva).

Piaget explica, la responsabilidad objetiva es producto de la presión infantil impuesta por el adulto, porque, generalmente, el adulto actúa de forma restrictiva o alterada ante hechos de pérdida de material o daño del mismo y habitualmente no se centra en la intención con la que se presentaron dichos hechos, por lo tanto, el niño empieza a adoptar un punto de vista literal y sus implicaciones frente a los juicios de valor se reducen a un hecho estrictamente material.

De igual manera, en lo que respecta al por qué el niño miente (pues no es solamente la evaluación del niño por sobre la acción de los otros y su distinción en responsabilidad objetiva y subjetiva), el autor expone que, el niño desde su egocentrismo y desde su delimitación mental, en un principio y por lo general, miente al crear historias de tonalidad fantástica y momentáneas que le permitan salir de apuros o inquietudes respecto a la realidad, esto le permite reconocer el mundo sin verificación. Adicionalmente, el niño mismo miente porque traspone sus deseos por sobre la realidad, pero en la medida en que interactúa adecuadamente con los otros desde una reciprocidad mutua, una cooperación igualitaria y una consciencia sobre el mundo, optará por dejar de mentir pues, en su interrelación recíproca, prescindirá y no necesitará de realizar este tipo de ejercicio.

Siguiendo esta idea, frente a la necesidad del por qué no mentir, Piaget realiza una división de 3 respuestas. La primera es conforme con el periodo de tiempo del realismo moral, en la que él niño no miente por posibles “castigos” o actos contraproducentes que posiblemente lo afecten. La segunda, los niños conciben la moral no por el condicionamiento, ya que suponen la mentira como mala en su naturaleza misma. La tercera, se observan en edades correspondientes entre los 11-12 años, desde esas edades, los niños poseen una consciencia de la regla, una responsabilidad subjetiva y una concepción más elaborada del porque no deben mentir, esta noción se basa esencialmente en el hecho de concebir a la mentira como un elemento que suprime la confianza mutua, afectando de este modo, la veracidad entre la reciprocidad y acuerdo mutuo de los actores sociales.

Piaget establece tres etapas en la evolución en el concepto de la mentira:

1. La mentira es mala pues es objeto de sanción o castigo
2. La mentira por naturaleza es mala

3. La mentira afecta la confianza mutua entre los integrantes sociales (esta noción es consciente e interiorizada en el niño). Hay que aclarar que, esta última concepción solo es lograda por la interacción mutua entre los individuos y su cooperación, es decir, la cooperación entre los sujetos permite el desarrollo intelectual y mental del niño los cuales suscitan una formación y desarrollo de distintos conceptos morales.

Ante lo descrito anteriormente, las respuestas del adulto y la implementación de reglas que este impone, son para el niño imperativos de obligación que debe cumplir, esto genera tabús en el infante sobre una obediencia unilateral, siendo su producto final, el realismo moral. Estas nociones también pueden ser trasmutadas en el adulto como explica (Piaget, 1984, 114):

...un adulto en pleno período de revisión de los valores y que vive sentimientos que le sorprenden por su novedad, quizás apelará a nociones morales de derecho ya caducadas para él, si bruscamente se encuentra en presencia de una cuestión que debe resolver para los demás: por ejemplo, si no se le concede tiempo suficiente para reflexionar, juzgará los actos del prójimo con una severidad que sería incomprensible, teniendo en cuenta las tendencias profundas actuales, pero que corresponde efectivamente a su sistema anterior de evaluación.

De igual modo explica que, para pasar de realismo moral con una de responsabilidad objetiva a un establecimiento de juicios morales a nivel superior, es menester entonces, una observación por parte del niño respecto a una relación de respeto mutuo que derogue la concepción unilateral del deber, además de un sentido de cooperación unánime entre los integrantes activos con los que el niño se relaciona habitualmente. Solo de este modo, el niño tendrá la posibilidad de optar porque los juicios sean equitativos.

El concepto de justicia en niños según la investigación de Piaget

En lo concerniente a la tercera parte de su investigación Piaget indaga el concepto de justicia en los niños. Para ello aborda el tema de los castigos, el concepto de responsabilidad colectiva y el de justicia inmanente (este último concepto supone que las sanciones pueden ser provocados por objetos o cosas, quiere decir, que los objetos pueden emanar correctivos o sanciones). También estudia las relaciones entre los conceptos de justicia retributiva y justicia distributiva y las relaciones de justicia y cooperación.

Antes de exponer la tercera parte de la investigación realizada por Piaget en lo concerniente a la justicia, es menester aclarar que el autor concibe dos tipos de justicia: la justicia retributiva y la justicia distributiva, estas se explican a continuación:

Justicia retributiva: Son evaluaciones que sancionan, es decir, actúan conforme al tipo y proporción del acto o acción ejecutada, permitiéndole de esta forma juzgar y sancionar. Esta justicia relaciona los actos y la proporción con que se deben sancionar; en otras palabras, la justicia retributiva actúa conforme al comportamiento o acto del individuo, y a partir de esta acción, se genera una sanción que debe ser proporcional o conforme al acto realizado. Esto permite dar a entender que este tipo de justicia ofrece una sanción en función al acto cometido. Por otro lado, esta noción de justicia es la que más está relacionada directamente con la presión adulta.

Justicia distributiva: Este tipo de acepción solo implica la idea de igualdad y se presenta en la consciencia común de los individuos, desarrollada en la discusión y en el intercambio de ideas. Es una idea igualitaria y equitativa que se impone en función de la cooperación de los integrantes de la sociedad. Para su desarrollo, la justicia distributiva debe implicar la autonomía y consciencia propiamente en el individuo. Esta se presenta aproximadamente en edades promedio de 9 a 12 años.

Frente a las nociones justicia que posee el niño en relación con las sanciones o castigos, Piaget estudia en un principio la justicia retributiva ya que es la que implica el concepto de sanción o castigo. Para ello, interroga aproximadamente a cien niños de edades entre los 6 a los 12 años y los divide en tres grupos de edades: de 6-7, de 8-10 y de 11-12 años. En su investigación hace comparar a sus sujetos de estudio dos historias y en ellas el niño debe indicar cuál sanción considera que es más justa, identificando si es eficaz. Además, debe indicar cuál niño en las historias, optará por repetir la conducta que lo llevo al castigo o sanción: aquel niño en el que su padre o tutor explico el alcance y consecuencias de sus actos o el que solo fue censurado y castigado. Con esto, Piaget encuentra dos tipos de sanciones o castigos que quiere oponer *la sanción expiatoria* con *la sanción por reciprocidad*.

La sanción expiatoria: Son las simples sanciones o castigos ejercidos al individuo; coexisten con las reglas de la autoridad y con la presión; son impuestas externamente a la consciencia del individuo y cuando se trasgreden, el sujeto sufre una sanción dolorosa con el fin de sensibilizarlo al cumplimiento de la regla y para conducirlo a la obediencia, evitando posibles nuevas infracciones. Son castigos arbitrarios que por lo general no interesan el contenido del acto, sino que buscan una sanción correspondiente al acto cometido. Esta sanción es producto de dos influencias: individual y social.

- La influencia individual proviene de la necesidad de venganza, son reacciones defensivas y de lucha cuya finalidad es imponer sufrimiento al adversario para responder a sus ofensas y protegerse a sí mismo. La venganza en este caso es contemporánea a las manifestaciones de defensa en el niño, aunque si bien, en estas manifestaciones, también existe una tendencia instintiva a la compasión, lo que hace que en gran parte de su manifestación y aplicación este dirigida por la compasión hacia el otro. A pesar de ello, la venganza no debe ser observada como una sanción, ni tampoco como una justicia ya que, en la venganza, no existen reglas que determinan lo que está bien y mal, solo es un comportamiento que conlleva un interés o desinterés emocional y arbitrario constituido en el hecho de vencer un enemigo y defender a un amigo, no hay en ella una verdadera sanción a un infractor, ni una defensa a un inocente. A pesar de todo, la existencia de la venganza en el niño, es una influencia que en principio permite el establecimiento de las primeras reglas que delimitan una acción y que forjan un desarrollo posterior de la justicia en el niño.
- La influencia social por otra parte, se impone desde la autoridad adulta, es fruto del respeto por las consignas y por las sanciones que conllevan a una aceptación unilateral de las reglas por parte del niño. Para Piaget este tipo de sanciones serian comparables con venganzas desinteresadas, porque solo actúan en conformidad con la ley proveniente de las autoridades correspondientes y no desde una consciencia y comprensión de la misma sanción como en la sanción de reciprocidad.

La *sanción por reciprocidad*: busca la comprensión e igualdad entre los participantes y sus actos, está unida a la cooperación y lazos de reciprocidad entre los sujetos. Cuando el sujeto infringe la regla, no es necesario coartarlo a un dolor sin sentido, sino al rompimiento temporal de los lazos sociales que lo unen con los otros, con el objetivo de que comprenda las consecuencias y alcance de sus acciones. Al comprender que la regla no es externa a él, entonces surge la necesidad y motivación de valorarla y darse cuenta de su error, permitiendo que enmiende la infracción ejecutada y volviendo nuevamente a la reciprocidad unánime de los lazos sociales. Es claro que, las sanciones por reciprocidad también generan dolor en el individuo, empero, no es un dolor material o carente de contenido, es un dolor inevitable, procedente del rompimiento de los lazos sociales. La ruptura de los lazos sociales y el dolor que conlleva ese rompimiento, se fundamenta en un hecho de consciencia por parte del sujeto el cual siente dolor por su acción transgresora y, en consecuencia, desee enmendarla o corregirla.

Hay seis categorías que clasifican las sanciones por reciprocidad:

1. Se rompe el lazo social ya sea momentánea o definitivamente debido a una exclusión del grupo social al individuo que genera una acción infractora.
2. Se apela a la consciencia material y directa de los actos. Hay una sanción proporcional con el acto infractor cometido, siendo una consecuencia natural de su acción. En otras palabras, ante el incumplimiento del orden social producido en un acto concreto, el individuo luego debe asumir las consecuencias de esa acción concreta; es una sanción recíproca porque es aceptada por el grupo social que busca que el individuo comprenda que sus actos rompen el lazo social. A modo de ejemplo: si un niño decide jugar a los videojuegos en un día lluvioso y con truenos, desautorizando a sus padres que le habían advertido que no lo hiciera y luego de un tiempo cae un rayo, dañando este modo su videojuego, entonces el niño debe asumir el hecho de que no podrá volver a jugar con él, ya que su acción desobediente, de uno u otro modo, ha sido un factor que ha dañado el videojuego, conllevando a que no podrá disfrutar nuevamente del mismo, y a que sus padres no opten por comprarle uno nuevo dada su desobediencia.
3. La tercera corresponde a la privación al detractor de aquello con lo que este abusando. Si se sigue en cierta manera el ejemplo anterior, esta sanción se aplicaría cuando el niño no es moderado en el uso de su videojuego y por tanto se sanciona su comportamiento prohibiéndoselo.
4. La categoría cuatro pertenece a lo que Piaget llama *reciprocidad simple* y consiste en sancionar la acción violada devolviendo exactamente la misma acción. En otras palabras, ante una infracción cometida, se sigue una sanción de la misma índole; esto también puede ser llamado con el nombre tradicional de “ojo por ojo”. A pesar de ello, no se debe confundir con una acción que devuelva el mal por otro mal, pues sería absurdo y vejatorio. Lo que se intenta es una sanción recíproca en la medida en que busca y fomenta en el infante la comprensión de que sus comportamientos trasgreden la reciprocidad social.
5. La sanción “restitutiva” o quinta categoría, comprende el hecho de reemplazar o pagar aquello que se halla dañado o robado. La sanción en el individuo surge cuando debe recomponer o suplir el daño efectuado.
6. La última categoría refiere a la simple censura, no hay un castigo, sino se limita a hacer entender al individuo el hecho de que ha roto el lazo social. A diferencia del primero, no se restringe, bloquea o excluye de los otros individuos, pero si se hace comprender el daño realizado desde la falta de reciprocidad común y social entre los integrantes.

Descrito lo anterior, Piaget encuentra que hay dos tipos de reacciones frente a la sanción: la primera que es correspondiente a los niños de menor edad y que destaca la aceptación del castigo o sanción expiatoria como un acto justo y necesario, el cual, cuanto más severo es, más justo será, ya que la experiencia recibida, permitirá que el niño cumpla con su obligación y no cometa comportamientos que reincidan a nuevas o antiguas faltas. Por otro parte, la segunda reacción pertinente a los niños de mayor edad, subraya que la sanción no constituye una necesidad moral, porque el castigo como tal es inútil pues, solo proporciona censura en el sujeto; una sanción verdaderamente justa es la que ofrece una reparación y una comprensión de las consecuencias de la falta efectuada. Esta última reacción genera un tratamiento recíproco en el individuo que le permita ser consciente de sus actos, siendo una sanción por reciprocidad. Sin embargo, y en contrariedad con lo propuesto, Piaget aclara que, en muchos adultos aún persiste el primer tipo de sanción, perteneciente a ciertos tipos de relaciones familiares y sociales.

Asimismo, Piaget expone que, a lo largo del desarrollo, el infante tiende por dar primacía a la justicia distributiva sobre la justicia retributiva, gracias al ideal de igualdad y a la *idea de reciprocidad* (que es aquella moral del perdón y de comprensión). La igualdad y la reciprocidad son ideas que influyen en el niño y en lo largo de su *experiencia moral*, la cual, es la experiencia y comprensión por parte del niño ante los defectos de la autoridad adulta, reflejo muchas veces de los comportamientos inadecuados o injustos que se comenten en su contra, haciendo que este último, empiece a comprender y a creer en menor medida el concepto de una autoridad absoluta y universal.

Frente al concepto de responsabilidad colectiva¹², Piaget manifiesta dos tipos de actitudes en los niños frente a las sanciones que se aplican a un grupo determinado. El primero es acorde a la *moral de la presión*, donde se integran la responsabilidad objetiva y las sanciones expiatorias. El segundo se relaciona con *la moral de la cooperación* donde hay una responsabilidad subjetiva y las sanciones provocadas son recíprocas.

Piaget, también estudia el concepto de *justicia inmanente* que sería la creencia y la necesidad de una sanción expiatoria universal, quiere decir, es la concepción de que hay una sanción que existe en sí misma fuera de toda interpretación u opinión de los sujetos, tiene un carácter trascendental que evalúa las opiniones y acciones de los individuos fuera de su consciencia y actúa generalmente en objetos inanimados o en situaciones eventuales que no

¹² cuya definición es: la necesidad del grupo de observar las faltas de uno de sus miembros y responder ante ellos

tienen relación. Ese sentimiento de justicia en el niño transferido a la capacidad de juzgar por parte de objetos inanimados, posee una influencia de origen adulto.

Retomando lo precedente, la justicia inmanente se asocia a situaciones perjudiciales de orden casual que le hayan sucedido a algún sujeto determinado con un acto moral inadecuado que este haya realizado, sin tener de por sí, ningún tipo de relación. Aquellos individuos (que en este caso son los niños pequeños y en algunos casos, algunos adultos) que creen en ese tipo de justicia inmanente, generalmente no consideran que una situación concreta que haya afectado a un sujeto cualquiera, pueda ser simplemente producto del azar mecánico. Un ejemplo que explica la justicia inmanente en la cotidianidad puede ser: Un niño es grosero con su docente en el colegio. Al llegar a casa después de su jornada académica y luego al subir las escaleras que lo llevan a su habitación, comete una acción de torpeza y resbala sufriendo una fuerte contusión; el niño desde esa situación, asegura que las escaleras actuaron en su contra por comportarse mal con la docente.

La justicia inmanente en el ejemplo anterior, aplicaría porque el niño se comportó de forma inadecuada con él/la docente, y las escaleras en ese sentido, harían que resbalara para sufrir el fuerte golpe en correspondencia por su mal comportamiento. El niño claramente atribuye a cualquier situación que lo pueda afectar, una sanción divina o trascendental que actuó en su contra por la conducta reprensible que efectuó, más no concibe que, posiblemente cayo por su acción distraída y torpe al subir las escaleras. La mentalidad de estos niños, es posible observarla en edades desde los ocho años y a lo largo del tiempo desaparece paulatinamente; no obstante, con todo eso, como se mencionó anteriormente, puede permanecer constante en la edad adulta.

Por otro lado, Piaget explica que las reflexiones teóricas del niño presentan un retraso de uno o dos años frente a las reacciones de su vida, indicando, en otros términos, que su pensamiento conceptual presenta una prórroga en relación con su experiencia relacionada a sus sentimientos morales; hallándose fielmente en el producto de las interrogaciones que expone. Lo anterior, porque, en las entrevistas e interrogaciones realizadas en su investigación, se observó una deformación en el juicio moral en el infante respecto a lo que pensaba con lo que actuaba, aquello es dado según Piaget, porque no hay una correspondencia con los aspectos vivenciales y experienciales del niño. Por ello, el niño opta por responder no bajo su experiencia o vivencia en el tiempo, sino en la apelación de nociones ya existentes y posiblemente enseñadas.

Para finalizar, Piaget explica a modo de conclusión que el sentimiento de justicia se desarrolla gracias al respeto mutuo y la interacción entre los sujetos, esto, independientemente de las influencias externas dadas por el adulto como son sus preceptos y experiencias. A pesar de ello, la justicia emerge fuera de estas condiciones, ya que hay un desarrollo mental superior en el niño que le permite concebir los comportamientos morales adecuados y justos, solo dados en la interacción mutua e igualitaria entre los mismos sujetos. También, constata que las nociones de justicia y solidaridad se desarrollan conjuntamente en el individuo. Además, agrega que hay tres periodos en el desarrollo de la justicia:

El primero, conforme a edades entre los 7-8 años, en ese periodo, la justicia está subordinada ante la autoridad adulta. El niño no tiene un concepto claro de lo justo y lo injusto, ni puede diferenciarlo con el deber y la desobediencia, por ello, toda verdadera justicia deviene de un ente superior o una autoridad adulta. Cualquier sanción recibida, desde el marco de la justicia retributiva, es en absoluto legítimo y constituyente de la moral. Se caracteriza también porque hay una mayor necesidad de sanción que de igualdad, siendo la sanción expiatoria más relevante que la recíproca o de reciprocidad. En esta edad, también se corresponde una noción de justicia inmanente que, como se explicó anteriormente, ofrece la capacidad de juzgar y aplicar la justicia a la naturaleza y a los objetos inanimados. En esta etapa, el niño prefiere la obediencia sobre la igualdad porque para él, la autoridad es mayor y más importante y por tanto, su obediencia debe estar dirigida hacia ese aspecto. Finalmente, en esta etapa se presenta una preferencia por el respeto unilateral que está por encima del respeto mutuo.

El segundo comprende las edades de los 7-8 años y se caracteriza por un desarrollo progresivo de la igualdad. Piaget propone que, hay un progreso en el desarrollo de la autonomía donde prima la igualdad sobre la autoridad. No hay una creencia tan arraigada por la justicia inmanente como en el caso del primer periodo ya que disminuye esta creencia de forma súbita. Correspondiente a la justicia retributiva, el niño opta por las sanciones de reciprocidad y no las de tipo expiatorio. Surge en el infante un constante progreso en su autonomía, primando de esta forma la igualdad ante la autoridad. Adicionalmente, en la noción de justicia distributiva, el concepto de igualdad es el que posee mayor preocupación por el niño.

El tercer periodo ocurre a partir de los 11-12 años, se caracteriza porque la justicia igualitaria se ve moderada en el niño ante las preocupaciones relativas a la equidad. En este periodo hay un desarrollo progresivo por el igualitarismo fundado en la actitud del niño por el sentido de equidad. La justicia retributiva y sus sanciones correspondientes no se aplican sin deliberación ya que el niño toma en cuenta la relatividad de la situación, además de las

circunstancias intencionales con que se afectaron los hechos. En la justicia distributiva, la ley no se concibe como idéntica en todos, pues se toma en cuenta las diferencias y circunstancias de cada individuo, haciendo que el cumplimiento de la ley sea efectivo cabalmente.

Características teóricas:

Tomando en cuenta lo anterior e identificando que el principal estudio realizado por Jean Piaget está concentrado en el juicio moral en el niño, se resaltan en seguida algunos puntos básicos a tomar en cuenta en su teoría moral:

- La construcción de la personalidad moral del infante deriva de un proceso cognitivo y emocional. Al igual que la inteligencia, la moral también es un proceso de adaptación al entorno que pasa por una serie de etapas u estadios que, al consumarse, tienen una relación directa con el desarrollo moral; desde ese punto, el estudio del desarrollo moral en el infante suscita comprender igualmente la moral en el hombre.
- El comportamiento moral está determinado por el desarrollo cognitivo que haya alcanzado el individuo, así pues, toda acción y comprensión moral requiere en principio de un procesamiento cognitivo que evalúe y entienda las situaciones del entorno social y moral que admita una apropiada comprensión del deber ser.
- Para Piaget toda moral consiste en un sistema de reglas y su esencia es el respeto que el individuo adquiere hacia dichas reglas. El concepto de regla se comprende como todo un código, toda una jurisprudencia contenida en una consciencia por la obligación; la regla es un elemento de cumplimiento o de obediencia conformado en una relación o vínculo social. Por otra parte, el término “respeto” debe comprenderse según el autor como la admiración por una personalidad que se somete a las reglas siguiendo los lineamientos sociales correctos hacia una sociedad igualitaria y unánime; dicho lo anterior, ese respeto puede ser identificado en el estadio final de la consciencia de la regla.
- El ambiente social y las formas de interacción social, facilitan el proceso de desarrollo moral en el infante ya que, en su relación con los otros, el niño puede pasar de un estado anterior a uno nuevo con mayor rapidez.
- Un concepto central en la teoría moral de Piaget es el término *realismo moral* cuya definición es: la tendencia del infante a considerar los valores y los deberes como existentes o absolutos en sí mismos, siendo de obligatorio cumplimiento.

- El sentimiento de justicia se desarrolla gracias al respeto mutuo, a la interacción mutua e igualitaria entre los sujetos y a un desarrollo mental superior el cual suscita concebir comportamientos morales adecuados y justos.

Piaget plantea 3 tipos de reglas en la conducta social en el niño:

1. *Regla motriz*: El niño observa una aplicación continua de la regla gracias a las personas que conviven con él; se caracteriza porque el niño intenta adoptar las reglas bajo las propias consignas que dominan su vida, es decir, sus limitaciones físicas y cognitivas. Tal intento por adoptar las reglas existentes, es producto de la constante invasión de reglas que condicionan su comportamiento (como la hora de dormir, comer, ir al baño, etc.), las cuales, sigue como si fueran provenientes de un orden universal que rige su vida, la moral y las leyes físicas en general (aun a pesar de no comprender dichas reglas en su totalidad).
2. *Regla debida al respeto unilateral o coercitivo*: Tipo de regla en la cual, existe un convencimiento de la existencia de una regla “verdadera” o “absoluta”, la regla es considerada como algo trascendente y lo único que comprende es el hecho de ser acatada sin objeción. A pesar de ser considerada como un hecho de obligado cumplimiento por el deber en todos los integrantes de la sociedad, aun así, no se establecen verdaderos lazos de relación interpersonal dada la falta de participación desde la autonomía propia del infante; es una regla donde el niño no puede diferenciar verdaderamente los términos de cooperación y de obligación, por su falta de relación interpersonal y su autonomía al cumplir las reglas.
3. *Regla debida al respeto mutuo o regla racional*: Hay un cambio cualitativo en el infante concierne al conocimiento autónomo de la regla desde una cooperación común con los integrantes que la conforman y la practican. También, hay una consciencia de la regla la cual, le permite al niño comprender que todo mandato u obligación puede ser modificado en tanto exista la condición de un acuerdo unánime. En ese aspecto, la “verdad” de una regla es resultado de una reciprocidad igualitaria y equitativa de los participantes más no del valor de una tradición. El termino *respeto mutuo/cooperación*, se define como un método de control reciproco para las acciones fijas de los sujetos desde una discusión intelectual y una justificación moral.

En general, hay 3 etapas u estadios del desarrollo moral en el niño según Piaget, los cuales, son producto del desarrollo cognitivo del infante al igual que la maduración en los procesos de inteligencia y comprensión de la realidad. Cabe destacar que, todo el proceso por el que se desarrolla el infante necesita ineludiblemente de la relación social para su fortalecimiento y progreso. Los estadios son:

- *Estadio de Heteronomía:* También conocida como moralidad de la prohibición. Se enfoca por la comprensión que tiene el infante sobre la realidad moral, la cual considera que las reglas son inquebrantables e inmodificables. Esta etapa correspondiente al estadio pre operacional del desarrollo cognitivo, el infante no posee consciencia sobre el sentido de la regla, sino que solo la obedece. Las reglas son establecidas por los padres, quienes manifiestan aquello que es bueno y malo, son quienes denotan lo que se debe cumplir y lo que no, aquello que es correcto e incorrecto, etc. Es una etapa condicionada por el premio y por el castigo, más no por una consciencia propia de la acción moral.
- *Estadio intermedio.* Hay una interiorización generalizada del cumplimiento de las reglas. El presenta un mayor grado de autonomía, lo que permite que no cumpla las reglas solamente por la disposición arbitraria del adulto. Es una etapa que da paso a la cooperación y cumplimiento del deber entre iguales.
- *Estadio de la autonomía:* Se conoce también como moralidad de cooperación. El niño no piensa totalmente de forma egocéntrica o bajo el cumplimiento de su voluntad y deseos dado que, hay una cooperación entre pares y un respeto mutuo entre todos aquellos que se relacionan socialmente. Este momento del ciclo vital corresponde aproximadamente a la etapa de operaciones concretas, es decir, alrededor de los 10 años de edad. El infante tiene la capacidad para comprender que el otro tiene derechos, normas y valores al igual que sí mismo. Por tanto, hay un reconocimiento y respeto sobre el otro. Ya no solo se cumple la regla por el deber sin una consciencia y reflexión autónoma previa, sino que hay una interiorización sobre los propios juicios.

El autor concibe dos tipos de justicia: la justicia retributiva y la justicia distributiva, estas se explican a continuación:

- *Justicia retributiva:* Son evaluaciones que sancionan, es decir, actúan conforme al tipo y proporción del acto o acción ejecutada, permitiéndole de esta forma juzgar, sancionar y castigar. La justicia retributiva sanciona y actúa conforme al comportamiento o acto del individuo, es a partir de esa acción por la que se implementa una sanción

proporcional o conforme al acto realizado; es la noción de justicia que más está relacionada directamente con la presión adulta.

- *Justicia distributiva*: Este tipo de acepción solo implica la idea de igualdad y se presenta en la consciencia común de los individuos desarrollada en la discusión y en el intercambio de ideas. Es una evaluación que establece un juicio desde un ideal de equidad e igualdad y del cual se asigna en función de la cooperación de los integrantes de la sociedad.

Kohlberg y la teoría del desarrollo Moral.

Lawrence Kohlberg, es uno de los principales representantes del enfoque cognitivo-evolutivo. Este enfoque, desde el punto de vista moral (entendiéndose moral como el puente entre el juicio y la acción), intenta explicar cómo el individuo aprehende y se relaciona con una jerarquía u orden moral externo, además de cómo sus estructuras cognitivas cambian durante el desarrollo en lo pertinente a las nociones morales. Asimismo, la dimensión moral de este enfoque se centra en el conocimiento y se enfatiza en el desarrollo de reglas y en la adquisición de principios universales (Barra, 1987).

En lo que respecta al enfoque cognitivo-evolutivo, el desarrollo en general es un proceso de adaptación que siempre va dirigido a un rango superior y en el cual, él individuo opta por un mejor “equilibrio¹³” con su ambiente. En ese sentido, en su constante proceso de adaptación, el individuo u organismo se ve enfrentado a un conflicto con el ambiente (también llamado “desequilibrio”), sin embargo, ese conflicto es una condición necesaria para que puedan darse las condiciones que generen un cambio estructural mental en el sujeto (reestructuración), accediendo a que este último se encamine a estados mentales superiores. Dicho de otro modo, el proceso de adaptación de un organismo con el ambiente desde un punto de vista superior y mejor, solo es dado si hay un conflicto o desequilibrio entre el ambiente y el organismo pues, en ese conflicto, se ofrecen las condiciones para que el organismo haga un cambio estructural y mental que lo encamine a estados o rangos mentales superiores.

¹³ Se define equilibrio como una interacción recíproca entre el organismo y el entorno, o en términos de (Kohlberg, 1992, p.50): “...la reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto o situación percibidos y la acción del objeto sobre el organismo”. Sin embargo, no es una interacción de correspondencia estática de un organismo o de un concepto con el objeto, sino que significa a expresión de (Kohlberg, 1992, p.50): “«verdad, lógica, conocimiento o adaptación» en sus formas más generales. Este equilibrio se refleja en la subyacente *estabilidad* (conservación) de un acto cognitivo bajo una transformación aparente, con un desarrollo que representa un sistema más amplio de transformaciones que mantienen tal conservación”.

Las teorías cognitivo-evolutivas suponen los siguientes puntos:

- El desarrollo moral está basado en transformaciones de la estructura cognitiva. No se pueden explicar desde los parámetros de un aprendizaje asociacionista, es decir, por parámetros que definen el desarrollo en términos de repetición, proximidad, refuerzo, etc. Al tomar en cuenta la teoría cognitivo-evolutiva, Kohlberg comprende el desarrollo moral en sistemas de relaciones internas o en totalidades organizativas que modifican las estructuras cognitivas¹⁴ del individuo. Tal desarrollo en las estructuras cognitivas es producto de procesos de interacción del organismo con su entorno o medio.
- El desarrollo de las estructuras cognitivas siempre está direccionado a obtener un mayor equilibrio en la interacción resultante entre el organismo y su entorno o ambiente; en otros términos, las estructuras cognitivas al desarrollarse generan un mayor equilibrio en el sujeto, dicho equilibrio es una reciprocidad entre la acción del sujeto sobre la situación u objeto percibidos y la acción del objeto percibido sobre el organismo, esa relación o interacción recíproca, genera en consecuencia un estabilidad o conservación en el acto cognitivo del sujeto.

Al igual que Piaget, Kohlberg en su investigación moral se remite centralmente al apartado cognitivo moral en los sujetos, examinando las formas en que las perspectivas morales evolucionan o se desarrollan. En esa medida, las perspectivas morales se definen según el autor como perspectivas relativas a los valores morales. No se debe entender la perspectiva moral como un hecho social, sino desde una valoración y opinión sobre lo deseable y lo no deseado (Kohlberg, 1992).

En la perspectiva del desarrollo moral al igual que en los procesos epistémicos y del desarrollo, el sujeto en su realidad social debe enfrentarse a conflictos cognitivos concernientes a la moral, estos conflictos surgen cuando hay una contradicción interna en las estructuras mentales del sujeto. Las contradicciones que sufre pueden resultar en la confrontación con el razonamiento de los demás o con acontecimientos específicos. Es por esto que, el cambio surge cuando el sujeto con sus estructuras existentes, observa/experimenta elementos nuevos de la

¹⁴ Kohlberg entiende el concepto de estructura cognitiva como una estructura de acción, o sea, actividades cognitivas que se mueven comenzando en el sistema sensomotriz para dirigirse al sistema simbólico y de este último, a la proposición verbal. Es pertinente explicar que, en estos sistemas, su organización es dada por las acciones generadas en los objetos.

realidad social (asimilación) que conllevan a que reconozca por medio de su autoconocimiento o inspección que sus estructuras mentales y del pensamiento son insuficientes e inadecuadas para resolver problemas en situaciones o eventos específicos, generando así, una problematización (perturbación) en el sujeto. Al observar que sus estructuras del pensamiento entran en conflicto con la realidad, entonces realiza un cambio cualitativo que concede integrar una forma superior de comprender y adaptarse al mundo, aquello, evidentemente, sin dejar de antemano sus estructuras mentales anteriores puesto que las conjuga con un nuevo modelo de adaptación (acomodación).

El principal fundamento teórico de Kohlberg deriva esencialmente de la teoría psicológica de Jean Piaget, en particular, en la que concierne a la propuesta del libro: *El criterio moral en el niño*, pues toma como influencia la teoría de que existen grandes etapas u estadios de desarrollo que fundamentan el funcionamiento moral en el individuo.

Tanto en investigaciones transversales como longitudinales, ha concluido que los estadios morales de Kohlberg, comparten cualidades con los estadios de Jean Piaget; se señalan algunas de esas cualidades a continuación:

- La secuencia jerárquica del desarrollo es invariante en el individuo dado que el proceso evolutivo del desarrollo, siempre marcha en ascenso de un estadio anterior a uno superior o próximo; aun incluso si la secuencia no recorre todo el proceso del desarrollo, puesto que él sujeto puede saltarse alguna etapa.
- Los estadios representan diferentes modos cualitativos de desarrollo del pensamiento más que un incremento de conocimiento. Asimismo, tampoco es una aprehensión o internalización de los criterios o creencias morales de los adultos. Aunque, no hay que abandonar el hecho de que cada etapa y sus cambios, trae consigo las características cualitativas de la etapa anterior.
- Los estadios son totalidades estructurales del pensamiento moral; con esto quiere indicar que, las estructuras mentales del individuo se mantienen vigentes independientemente del dilema moral al que se enfrente; esto exceptuando el caso en que el individuo pase a una etapa diferente del desarrollo del pensamiento, pues sus formas cualitativas del concebir la moral cambian. Sin esta salvedad, el individuo no podrá cambiar sus formas de pensar en lo relativo a la moral, porque sus estructuras estarán ratificadas en él y en su estadio.

- Como se mencionó anteriormente, cada estadio es una integración cualitativa y jerárquica de etapas precedentes. Empero, el individuo tiene la capacidad de comprender tanto las estructuras o argumentos de su estadio, como las relativas a la etapa superior, prefiriendo en gran medida esta última, pero imposibilitándose aplicarlas dadas las estructuras mentales que posee

Conjuntamente, se han encontrado algunas relaciones entre los estadios del desarrollo cognitivo, la toma de perspectiva y los estadios morales encontrados en Kohlberg y Piaget. Los siguientes son algunos (Kohlberg, 1992, 374):

Estadio cognitivo	Estadio de toma de perspectiva	Estadio moral
<i>Preoperaciones:</i> Aparece la “función simbólica”, pero el pensamiento está marcado por la irreversibilidad	<i>Estadio 1 (subjetividad):</i> Existe una comprensión de la subjetividad de las personas, pero no un entendimiento de que las personas se puedan considerar como sujetos.	<i>Estadio 1 (heteronomía):</i> Las consecuencias físicas de una acción y los dictados de las autoridades definen el bien y el mal.
<i>Operaciones concretas:</i> La caracterización objetiva del objeto está separada de la acción a la que el mismo refiere. Asimismo, en este estadio se desarrollan destrezas de clasificación, seriación y conservación.	<i>Estadio 2 (Auto-reflexión)</i> Comprensión secuencial por parte del sujeto de ver en el otro y a sí mismo como sujetos	<i>Estadio 2 (intercambio)</i> Lo correcto se define como aquello que sirve a los intereses y a los deseos propios. La interacción cooperativa se basa en términos de simple intercambio.
<i>Comienzo de las operaciones formales:</i> Hay una utilización de la lógica proposicional además de un desarrollo de la coordinación de la reciprocidad con la inversión.	<i>Estadio 3 (perspectivas mutuas)</i> Comprensión del yo y del otro como sujetos que toman perspectivas generalizadas	Estadio 3 (Expectativa) Se hace hincapié en las nociones o estereotipos de la “buena persona”, es decir, el sujeto intenta seguir los lineamientos dados según la perspectiva cultural del “ser bueno”; además de una

		constante preocupación por la aprobación.
<i>Tempranas operaciones formales básicas</i> Surgen los primeros indicios de las capacidades hipotético-deductivas. Dichas capacidades relacionan variables y organizan análisis experimentales	<i>Estadio 4 (sistema social y convencional)</i> El sujeto comprende que su punto de vista puede ser compartido con otros de una manera generalizada (a saber: con el sistema social)	<i>Estadio 4(sistema social y consciencia)</i> El sujeto obedece con la ley y cumple con el deber porque su comprensión está centralizada en mantener el orden social.
<i>Operaciones Formales Básicas consolidadas:</i> Desarrollo completo y final de las operaciones formales.	<i>Estadio 5 (Interacción simbólica)</i> Se caracteriza porque el sujeto puede tener una perspectiva de un sistema social desde un punto de vista más allá de la sociedad en la que se encuentra, con esto indica que el sujeto puede entender y desarrollar de forma simbólica una sociedad fuera de la que está inmerso.	<i>Estadio 5 (contrato social)</i> La definición de lo correcto está ligada al mutuo acuerdo de un conjunto.

Por otro lado, Kohlberg en su teoría expresa que hay dos agentes que inducen el desarrollo moral en los sujetos: *el desarrollo cognitivo y la participación social y asunción de roles*. Se explican a continuación:

El desarrollo cognitivo, por un lado, es una condición necesaria pero no suficiente del desarrollo moral, esto puesto que, el estadio cognitivo en el que se encuentre el sujeto, puede no corresponderse con su estadio del desarrollo moral. Cabe explicar que, el desarrollo cognitivo conserva gran relación con la teoría de Piaget, siendo en cierto sentido análogos pues, el razonamiento en la perspectiva pre-convencional, se basaría en el estadio preoperatorio o también de las operaciones concretas. El razonamiento moral del estadio convencional se asentaría al menos en el estadio de las operaciones concretas, y el razonamiento moral relativo al estadio post-convencional, referiría al estadio de operaciones formales y concretas.

En lo referente a *la participación social y la asunción de roles*, se subraya la importancia de las interacciones en distintos grupos sociales para el fortalecimiento moral del sujeto, aquello puesto que, ofrece la oportunidad al individuo de situarse tanto en la posición de sí mismo, como fuera de él, es decir, en los demás. Gracias a la participación social, el sujeto puede tomar un rol distintivo al que ejerce normalmente de forma individual, accediendo de esa manera a la comprensión empática entre sujetos. Como se observará más adelante, cada estadio moral envuelve una diferente forma de asunción o admisión de roles. El hecho de que el individuo pueda ponerse en el lugar del otro, determina un progreso y un adelanto en su habilidad social, que se despliega gradualmente desde la edad de los 6 años, siendo un momento esencial en el desarrollo del razonamiento moral.

La capacidad de adjudicarse un rol distintivo por parte del individuo hacia otros sujetos, ofrece la oportunidad de que participe y sea responsable de su ambiente social, siendo la cultura y el contexto, elementos influyentes en la promoción de sus capacidades porque, aunque los estadios morales siguen una secuencia universal, el contexto social puede ser un promotor que acelere o retrase la secuencia o precedencia de las etapas del desarrollo moral.

Para Kohlberg, la influencia del medio y el estímulo cognitivo son fundamentales en la teoría del desarrollo moral. Por un lado, desde el estímulo cognitivo porque, en el desarrollo del razonamiento lógico formal se adquieren las cualidades esenciales poder formular juicios y principios propios de comportamiento y su acción frente a la sociedad. Asimismo, la influencia del medio es también imperante dado que, la experiencia, la interacción y la consciencia de sentimientos y de posición sobre el otro, son primordiales para fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas y morales (Barba, 2005).

Hay que advertir por otro lado que, el hecho de que para Kohlberg la influencia del medio y el estímulo cognitivo sean aspectos esenciales en su teoría moral, no determina que el autor vaya a dejar de lado el aspecto afectivo pues, si bien, para el autor, el desarrollo afectivo, el cognitivo y su funcionamiento, no se deben juzgar y comprender como aspectos diferentes sino paralelos. La cognición y la afectividad en correlación con el medio, representan diferentes perspectivas y contextos que definen un cambio estructural en el sujeto. Desde el punto anterior, se podría comprender al sujeto moral como un ser integral y estructurado que no está delimitado a un solo aspecto, sino que está conformado y organizado en su totalidad por un desarrollo simultáneo de las distintas ramas que lo componen (sea moral, sexual, cultural, etc.) tanto individual como socialmente, y lo unen en un referente común que Kohlberg denomina *ego*.

Para Kohlberg, existen principios morales de carácter universal que no se aprenden en la primera infancia y son producto de un juicio moral racional y maduro. El juicio moral para el autor es entonces un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores, concediendo ordenar sus principios en una jerarquía lógica, especialmente esta reflexión se debe dar cuando los valores y juicios se ven enfrentados ante un dilema moral.

En lo relativo a la metodología usada por Kohlberg en su teoría del desarrollo moral, es relevante desatacar que, el instrumento con el cual trabajaba era una entrevista semiestructurada, descrita en su abreviatura como MJI (por sus siglas en inglés *Moral Judgement Interview*). Las entrevistas en si son cuestionarios cualitativos y de producción, donde el entrevistado ante los dilemas morales expuestos, debe responder creando juicios y argumentos que expongan su posición (Linde, 2009). La aplicación es de carácter individual y está compuesta por 3 dilemas hipotéticos. Cada dilema, involucra un personaje que debe escoger entre dos valores conflictivos; el sujeto evaluado entonces debe diligenciar una serie de preguntas sobre cómo el personaje puede resolver el problema, identificando por qué esa opción elegida es la mejor manera de actuar. Posteriormente el investigador analiza las respuestas fijándose en la forma o estructura de razonamiento del sujeto evaluado más no en el contenido; determinando así la estructura del juicio moral (Barra, 1987).

También, desde la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, hay otros cuestionarios de reconocimiento en los que el sujeto ordena y comprende una serie de ítems con argumentos y juicios ya escritos, como el cuestionario de James Rest nombrado *Test de Definición de Criterios* DIT (por sus siglas *Defining Issues Test*). A diferencia del MJI, el DIT no necesita que el entrevistado desarrolle argumentos y juicios sobre algún dilema o cuestión ética, ya que, ya están adscritos en el cuestionario (Linde, 2009).

En su investigación moral y en la forma metodológica con que Kohlberg abordó su estudio, este ha generado un gran aporte y significación a la psicología porque ofrece una teoría del desarrollo moral humano como un desarrollo cognitivo, identificando con consistencia una teoría del juicio moral y etapas del desarrollo que la componen. Aparte, su investigación no solo es consistente desde la teoría, ya que posee también una aplicación práctica en la educación ética. Tal aplicación, por ejemplo, se puede evidenciar en múltiples estudios como el sustentado por Elliot Turiel y James Rest con su hipótesis +1, (citado por Linde, 2009) en la que exponen que, si se presenta a un infante el razonamiento moral de una etapa subsecuentemente superior a la suya, entonces se estimulará el desarrollo del juicio moral en aquel infante para que pueda

pasar a dicha etapa o estadio superior. Bajo esa hipótesis, el infante condicionalmente tendrá la capacidad de asimilar, reconocer y comprender el razonamiento moral del estadio que está por encima del propio, facilitando en mayor medida, la adecuación a una etapa superior.

Antes de dar continuación a los subsecuentes estadios y niveles que conforman la teoría de Kohlberg, es menester aclarar el concepto de “estadio”, según la propuesta del enfoque cognitivo-evolutivo. Este concepto refiere a un modo consciente y distintivo de aprehensión de lo real, que surge en consecución de una etapa o estadio anterior distinto; en otras palabras, es una forma de reconocer y adaptarse a la realidad. De la misma forma, los estadios tienen algunas propiedades como:

- Las formas de pensar o de reconocer la realidad al ser organizadas en estadios, son invariantes; es decir que, después de un “salto” cualitativo de una etapa anterior a una siguiente, la forma de comprender la realidad ya no puede volver a retroceder como lo observaba la etapa anterior.
- Cada estadio involucra diferentes formas cualitativas de pensar y de resolver los mismos problemas tanto en las etapas anteriores como posteriores.
- Cada sucesión o superación de estadios anteriores, es una integración jerárquica de componentes característicos de la etapa anterior. Esto quiere decir que, los estadios superiores no son un reemplazo de los inferiores sino una conformación conjunta de los mismos.
- En cada estadio, cada forma de pensar es un todo estructurado, es decir, en cada estadio o etapa, las creencias del sujeto están estructuradas en una forma concreta de pensar, derivada del estadio evolutivo y temporal en que se encuentre.

Los estadios morales en el juicio moral expuestos por Kohlberg se deben estimar también como una prescripción del cómo se desarrollan las estructuras morales. En aquella prescripción se definen reglas o principios que obligan al sujeto a actuar en una situación determinada (Kohlberg, 1992)

Kohlberg distingue tres niveles de desarrollo moral, cada nivel posee dos estadios. Los niveles definen el enfoque del problema moral, mientras que los estadios definen los criterios bajo los cuales él sujeto evaluado efectúa su ejercicio moral. Los niveles representan los diferentes tipos de relación que posee el sujeto, con las normas y las expectativas de la sociedad.

Aparte de esto, tanto los niveles como los estadios, se definen por un conjunto de valores que se considera correcto y justo, además de un conjunto de razones para apoyar lo correcto.

Tomando en cuenta lo descrito, la siguiente descripción, explicará los niveles y estadios del juicio moral según Kohlberg. No obstante, es importante aclarar que, en los estadios, se adjuntarán los nombres descritos primeramente por él autor, además de los nombres actuales y editados en su propuesta teórica. De igual manera, la descripción de cada estadio, se expondrá a partir de tres subdivisiones explicativas: valores, razones y perspectiva social (Barra, 1987). También, para fines de comprensión del texto, el término convencional, hace referencia al sometimiento o acatamiento de las expectativas o reglas de la sociedad, en otras palabras, adecuarse a las convenciones o acuerdos que establece la sociedad (Linde, 2009).

Nivel 1: Estadio Pre-convencional

Estadio que se enfoca en los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos y las consecuencias sobre las decisiones de sus acciones particulares. El punto de partida en este nivel son las necesidades e intereses individuales del sujeto más no las expectativas de la sociedad, puesto que es algo externo al sujeto mismo de esta etapa. En este nivel, se caracterizan los niños, algunos adolescentes y reducidamente algunos adultos (Barra, 1987).

Estadio 1: moralidad heterónoma / orientación de castigo y de obediencia:

La perspectiva moral en este estadio es la de *realismo moral ingenuo* a saber: la existencia del supuesto de que los juicios morales son auto-evidentes, es decir son una cualidad inherente e intercambiable en un plano de lo real inmodificable. El realismo moral sugiere que los juicios morales son como los objetos que están compuestos por cualidades y colores fijos. Hay una exigua justificación en la significación y en la moral. Las acciones morales del nombrado estadio son determinadas radicalmente en dos juicios de valor: algo bueno o algo malo. El castigo no se estima como un intento de evitar las consecuencias negativas de un acto sino como una identificación insulsa de ser una “mala acción”.

También, las reglas y los atributos morales son aplicados en un sentido absoluto y literal. Adicionalmente, la moralidad en el estadio 1 como explica Kohlberg: “es heterónoma en el sentido piagetiano; es decir, lo que hace que algo esté mal está definido por la autoridad más que por la cooperación entre iguales” (Kohlberg, 1992, p 574)

Valores: El individuo se somete a la obediencia por sí misma, es decir, se subordina y evita a las reglas que están respaldadas por el castigo. Obedece para evitar el daño físico ya sea a sí mismo como a una propiedad.

Razones: Se somete para evitar el castigo, además se doblega por el poder superior de las autoridades

Perspectiva social: El individuo presenta un punto de vista egocéntrico, ya que no considera el interés ni la diferencia de los otros, pues no puede relacionar el hecho de que otros individuos posean otros intereses.

Estadio 2: Individualismo, fines instrumentales e intercambio / Orientación instrumental y relativista:

Es un estadio que se identifica esencialmente por partir de una perspectiva de moralidad individualista o instrumental concreta. Se diferencia de la anterior porque el sujeto es consciente de que cada persona es consciente de sus propios intereses y que pueden entrar en conflicto con los propios del sujeto. Al igual, se desarrolla una moralidad de índole relativa en la que las justificaciones de las personas son igualmente válidas en tanto a su reclamación de justicia y persecución y solvencia de sus intereses y necesidades. Al ser la moralidad relativa, lo correcto siempre está determinado a las situaciones concretas y a las perspectivas que el actor tiene sobre la situación. Asimismo, la perspectiva moral en el presente estadio está ligada esencialmente a la praxis, esto es a una satisfacción de las necesidades y de los deseos propios a nivel pragmático.

Valores: El sujeto sigue y ejecuta las reglas solo bajo las propias necesidades e intereses inmediatos. El sujeto reconoce el interés y la necesidad del otro, y cuando ve en conflicto los intereses propios con los de otro individuo, entonces genera un acuerdo o pacto que permita solventar en cada individuo su necesidad o interés; es por esto que, el sujeto en su interés propio, deja que los otros sujetos hagan lo mismo porque consideran que es justo y correcto el intercambio de intereses iguales. Todos sus comportamientos y acciones tienen como finalidad el conseguir y solventar sus propios intereses y necesidades (Kohlberg, 1992).

Razones: El sujeto satisface los intereses individuales, pero reconoce que, en el mundo también hay individuos con intereses propios.

Perspectiva social: El individuo presenta una perspectiva individualista concreta, es capaz de diferenciar los intereses propios, de los otros y de las autoridades. En este punto es consciente que los intereses de cada sujeto pueden entrar en conflicto, así pues, integra los intereses propios y de los otros para llegar a un intercambio o pacto que el individuo considera como justo y correcto.

Nivel 2: Estadio convencional

Estadio en que los problemas morales, se enfocan desde la perspectiva del miembro en la sociedad. En este caso, se toma en consideración lo que la sociedad o el grupo espera del individuo y su rol como miembro de la comunidad. A partir de este nivel, el sujeto ya se identifica con la sociedad circundante y las reglas que la componen. Generalmente se presenta en la etapa de la adolescencia y se mantiene en el razonamiento de los adultos de la mayoría de las sociedades.

Estadio 3 expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal / Orientación del “niño bueno”

La perspectiva moral en el estadio 3 está coordinada a las perspectivas morales de terceras personas. Al ser permeada por las relaciones mutuas entre las personas. El sujeto toma el papel de ser bueno, altruista o pro-social como indicativo de moralidad general.

Valores: Actúa y convive de acuerdo a lo que espera la sociedad y los otros en lo correspondiente al papel de “ser bueno” (buen hermano, buen hijo, buen amigo...). El “ser bueno” significa mantener relaciones interpersonales de confianza, respeto, amabilidad, gratitud y lealtad, además de manifestar interés y motivación por los otros.

Razones: Se manifiesta la necesidad de ser bueno tanto para sí mismo como para los demás. Mantiene, ejecuta y cree en las reglas y en la autoridad que apoya la buena conducta. Asimismo, el individuo proclama preocupación e interés por los demás.

Perspectiva social: hay una perspectiva del individuo en relación con otros individuos. A pesar de que es capaz de ponerse en el lugar del otro, aún no posee una perspectiva moral en un sistema generalizado. Es consciente que los sentimientos, expectativas y acuerdos compartidos son de mayor relevancia que el interés propio e individual.

La persona también sigue “la regla de oro” que consiste en obtener una correspondencia mutua o recíproca por sus acciones morales, en la cuales, si el individuo es bueno con los demás, entonces los otros individuos tienen que ser buenos con él/ella (Muñoz, 2013).

Estadio 4: Sistema social y consciencia / orientación de la ley y el orden

Etapa o estadio en la cual el sujeto u individuo toma una perspectiva de ser miembro generalizado de la sociedad. El individuo considera al sistema social como un conjunto consistente de procedimientos y códigos que se aplican a los miembros de modo imparcial. Se caracteriza también porque los intereses individuales son legítimos en cuanto estén relacionados con el mantenimiento del sistema social y moral. El individuo intenta ser imparcial en sus decisiones morales y concibe al sistema social como una estructura organizada la cual mediaría los intereses y evita conflictos para el bien común. Sin embargo, al otorgar prioridad a un sistema social en concreto, puede entonces entrar en conflicto con otros sistemas sociales. Kohlberg explica que en este estadio la conciencia interna y la ley moral le otorgan al sistema social un punto de vista ideal e idóneo el cual puede equipararse con un sistema de ley divina o natural y que está compuesto por instituciones o sistemas legales, morales y religiosos. Al ser el sistema social concreto el principal referente del individuo, aquel puede omitir otras perspectivas morales que amplíen su capacidad de juicio (Kohlberg, 1992).

Valores: El individuo expresa un cumplimiento por el deber. Para el individuo, las leyes se deben cumplir a excepción de casos extremos, donde entran en conflicto las leyes con otras reglas sociales establecidas. Es por esto que, el sujeto en este estadio más allá de cumplir el deber por el deber, concibe lo correcto como aquello que le contribuye a la sociedad, institución o grupo comunitario (Barra, 1987).

Razones: El sujeto busca mantener el funcionamiento del sistema o institución como un todo; cumple el imperativo de consciencia el cual considera que todo individuo humano debe ejercer el deber para mantener el funcionamiento del sistema social y moral (Kohlberg, 1992).

Perspectiva social: Diferencia el punto de vista de la sociedad, de acuerdo a motivos interpersonales. Asume que el sistema define roles y reglas, además encuentra a las relaciones interpersonales como partes integrativas de la sociedad.

Nivel 3: Estadio pos-convencional o de principios

Los problemas morales se presentan desde un punto de vista superior o anterior a la sociedad. El individuo se desprende de las normas y propone principios y valores morales que pueden ser aplicables en cualquier contexto social. Del mismo modo, puede formular principios encaminados más allá de la autoridad y de las instituciones sociales en las que este inmerso, siendo valores aplicados a cualquier sujeto individual o comunitario sin importar el espacio, el tiempo o el contexto. Este nivel expone que, el juicio moral se desprende desde los verdaderos principios que en verdad deben fundamentar las reglas sociales. El razonamiento moral y la capacidad de un juicio moral adecuado, solo lo obtienen una minoría de adultos y algunos jóvenes.

Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales / orientación legalística del contrato social

Difiere del precedente estadio en que no intenta idealizar al sistema social al cual pertenece ni tampoco intenta mantenerlo; en el estadio 5 surge la posibilidad de “cambiar la sociedad”. Su foco principal son los derechos y el bienestar social: los derechos por un lado se orientan en la idea de que algunos son inviolables y no deben ser privados incluso si están determinados por contratos libremente escogidos; es el deber y la preocupación de todo ciudadano proteger tales derechos incluso si están en conflicto con otros códigos y leyes de la sociedad. El bienestar social por otro lado se orienta al bienestar social e individual de cada persona o grupo social desde la evaluación constante de leyes y reglas que afecten al sujeto a largo plazo (Kohlberg, 1992).

Valores: El individuo es consciente de que las personas tienen valores y opiniones, y que sus reglas y juicios de valor son relativos y pertinentes al grupo en que están inmersos; a pesar de eso, toma un interés imparcial por las normas porque entiende que son un acuerdo social. Algunos deberes y derechos no pueden ser relativos, tal es el caso de la vida y la libertad pues se deben mantener en la sociedad, independientemente de las opiniones en la mayoría de sujetos, dicho de otro modo, valores como la vida y la libertad no son relativas dada su relevancia y vigencia en todas las sociedades humanas.

Destaca que las reglas o normativas “relativas” deben ser mantenidas desde un interés imparcial o justo debido a su procedencia en el contrato social instaurado entre los individuos.

Razones: Hay un sentido de obligación por dar cumplimiento al deber y a la ley, ya que el contrato social se ajusta por el bien, la protección y la aceptación de los derechos de todos. Del mismo modo, hay un constante compromiso de aceptación para con la familia, la amistad, la confianza y el trabajo, incluso se muestra una preocupación porque las leyes y deberes posean una utilidad general siempre y cuando, comiencen con un cálculo y propuesta racional a partir de la premisa: “lo mejor posible para el mayor número de gente” (Kohlberg, 1992, p. 189)

Perspectiva social: Perspectiva anterior a la sociedad El sujeto asienta una consciencia racional frente a los derechos y valores de rango superior o también llamados anterior a la sociedad; en otros términos, posee una integración de los acuerdos y contratos sociales que puedan ser aplicados en cualquier situación o evento humano. La integración de las perspectivas morales por parte del individuo se debe al reconocimiento y la aceptación de los diferentes puntos de vista presentes en otros sujetos. Es fundamental aclarar que, la aceptación y reconocimiento resultante, comienza cuando hay imparcialidad y objetividad en los procesos y opiniones de individuos e instituciones. No obstante, a pesar del reconocimiento y comprensión de la perspectiva moral general y particular, el sujeto encuentra difícil integrar y solventar los conflictos procedentes del choque de diferencias en opiniones tanto legales como morales.

Estadio 6: Principios éticos universales / Orientación de principios éticos universales

Se basa en una moralidad de principios éticos generales, universales, reversibles y prescriptivos (Kohlberg, 1992, p. 584). La perspectiva socio-moral está basada en un punto de vista moral que de forma ideal todos los seres humanos deberían tomar en cuenta para ser sujetos libres y autónomos. El individuo se basa en prescripciones de principios generales que aseguren la justicia, la reversibilidad y la imparcialidad en la toma de decisiones morales. Algunos de los principios descritos por Kohlberg son la equidad o justicia en la distribución de bienes (p. 585), el respeto, el principio de máxima calidad de vida, la libertad, el principio de utilidad o benevolencia (actuar de tal forma que maximice el bienestar de todos los individuos); los cuales están expresados formalmente en los derechos y deberes humanos.

Valores: El individuo en el último estadio se guía por principios éticos auto-escogidos. Tanto las normativas, acuerdos y leyes impuestos a nivel general por el consorcio de individuos o por una institución social suelen ser análogos a las perspectivas del individuo, dado que se fundamentan en los mismos principios.

El incumplimiento o violación de la ley, recibe entonces acciones correspondientes a los principios del individuo. Al ser principios de índole universal, son entonces justos. Se encuentran entre los principios universales de justicia: la equidad, el respeto por la dignidad humana y la igualdad de los derechos humanos.

Razones: Hay una creencia y compromiso personal por el individuo ante el cumplimiento y la validez de los principios morales universales, aquellos desde una percepción racional de dichos principios.

Perspectiva social: Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. El individuo tiene una percepción racional que reconoce los principios morales básicos, además del conocimiento de la naturaleza de la moral. Existe también en el individuo la premisa de que las personas son fines en sí mismas, es por ello que su trato debe ser acorde a esta premisa.

También, en este estadio el concepto de justicia¹⁵ es simultáneo con la autonomía moral. Como bien se observa, el individuo posee la capacidad para reconocer juicios morales universales y estos son correspondientes con la noción de justicia que en sí misma, conlleva procedimientos recíprocos y de cooperación equitativos entre los individuos. Bajo esta etapa, la justicia y su relación con el individuo, es originada desde la influencia social que tienen otros por sobre el individuo, pues el individuo puede denotar en la interrelación entre sujetos, acciones como la colaboración y solidaridad, pertinentes en la idea de justicia (Muñoz, 2013).

Kohlberg y la educación:

(Kohlberg, Power and Higgins, 2008) no solo realizó un estudio sobre el desarrollo moral puesto que también realizó escritos pedagógicos en torno a su investigación moral. Kohlberg considera necesaria la investigación moral dentro del proceso educativo. Estima fundamental la enseñanza de la constitución como base de los valores morales más básicos, sin embargo, la enseñanza moral no debe ser ofrecida al alumnado de forma catedrática y literal, sino que debe fijarse en promover y transmitir en los estudiantes las representaciones morales de los valores existentes, en especial, los de la justicia. Para Kohlberg, la enseñanza de la justicia es fundamental porque es un proceso básico de valoración que subyace a la capacidad para el juicio moral de cada persona. Es un sentido innato de equidad que da forma al modo en que

¹⁵ Kohlberg define la justicia como: una operación recíproca de distribución por intercambio (Kohlberg, 1992, p. 573).

los individuos hacen juicios sobre lo correcto e incorrecto, es por esta razón que la enseñanza de la justicia implica una ayuda para el desarrollo adecuado de la equidad.

Expresado lo anterior, (Kohlberg et al, 2008) sostiene que, cuanto mejor es la cultura, mayor es la probabilidad de que la escuela y su estructura organizacional, desarrolle moralmente a sus estudiantes, además de ser más eficaz y adecuada a las necesidades de cada contexto.

También, (Kohlberg et al, 2008) manifiesta desde una perspectiva pedagógica la importancia de la enseñanza democrática en las escuelas secundarias desde dos argumentos: uno práctico y otro filosófico. El primero puesto que la democracia es un medio valioso para fomentar el desarrollo moral, la enseñanza del sistema político y la garantía del orden y la armonía en la escuela. El segundo porque la democracia suscita la inclusión de los individuos en la toma de decisiones, además del respeto por la autonomía.

Desde un argumento práctico, la enseñanza de la democracia también promueve la solución conjunta de problemas en la vida real, estimula en los individuos a pensar por sí mismos y no depender de autoridades externas que tomen sus decisiones. Asimismo, la democracia en su práctica facilita el aprendizaje y desarrollo de valores en la sociedad porque se basa en un principio de aprender haciendo. Igualmente, la democracia alienta la libre expresión y el análisis de las opiniones, rompiendo con la brecha cultural entre los adultos y los mismos pares de la escuela. Todo ello facilita en igual medida el seguimiento de las normas y las reglas, estimulando a los sujetos a ser autónomos y también constructores de la ley moral.

Una contribución realizada a Kohlberg en su teoría del desarrollo moral y en sus posteriores planteamientos de orden pedagógico son los propuestos por Blatt. Blatt realizó una investigación sobre tres puntos esenciales a tomar en cuenta para una educación moral como aporte al estudio realizado por Kohlberg sobre el desarrollo y crecimiento moral en los sujetos. Los puntos son:

1. El desarrollo del juicio moral responde a la intervención educativa puesto que el desarrollo y el paso subsecuente de una etapa a otra que se da de forma natural a través de los años, puede también efectuarse en un periodo reducido y concentrado gracias a la mediación de la educación. En otras palabras, el desarrollo moral propuesto en etapas por Kohlberg, puede ser afectado desde un punto de vista positivo gracias a la educación porque su intervención puede reducir el tiempo de desarrollo moral en el sujeto.

2. El desarrollo moral estimulado por la educación no es un efecto temporal o pasajero dado por “las respuestas correctas” que se exponen en el aula, sino que se mantiene en el tiempo, es decir, es duradero y al igual que en el desarrollo natural, el estímulo educativo provoca una perpetuación en el desarrollo moral en el sujeto a través del tiempo.
3. El desarrollo moral estimulado es producto de las condiciones que promuevan el paso de una etapa a otra. Tal desarrollo es proporcionado gracias al conflicto cognitivo de la consciencia moral en el sujeto.

Tomando en cuenta lo anterior, (Kohlberg et al, 2008) plantea desde una propuesta pedagógica, un método para el desarrollo y fomento de la moral democrática, basado en realizar una comunidad justa —como el domina—. Este enfoque representa el intento por Kohlberg al equilibrar la justicia y la comunidad. La comunidad justa es una tentativa por provocar el juicio moral individual y social de los sujetos a partir del debate democrático entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes con la finalidad de proporcionar una mejora en las capacidades para trabajar en equipo y realizar objetivos y valores comunes de manera correcta y prudente. Su implementación fue realizada en diferentes contextos¹⁶, los cuales, en la mayoría de ellos, ofrecieron los resultados esperados al evidenciar que los sujetos de una comunidad, accedían al diálogo democrático o entre iguales para debatir y solucionar problemas de orden social

Críticas a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg

Kohlberg recibe múltiples críticas en su teoría del desarrollo moral, algunas de ellas son:

- i. Referente a su aplicación contemporánea, es notable anunciar que los dilemas usados, no deben ser los mismos propuestos por Kohlberg, puesto que el tiempo, el contexto cultural relativo y la sensibilidad moral del individuo es diferente, por ello cada dilema que se implemente desde la teoría del autor, debe de entrada, someterse a características particulares del espacio, el tiempo y la cultura.
- ii. Presenta constantes críticas dado el exiguo rigor y estándares psicométricos planteados por Kohlberg en su entrevista del juicio moral (MJJ).
- iii. Las características de la entrevista y su material usado en la evaluación y ejecución del desarrollo del juicio moral, por su aspecto cualitativo, se ve criticado ante el propio

¹⁶ Centralmente en escuelas.

carácter interpretativo del entrevistador, lo que en consecuencia afecta la objetividad de su metodología. Lo anterior, permite entender que la sistematización metodológica, deja de ser consistente puesto que se fundamenta en apreciaciones e intuiciones de carácter inductivo o también hipotético-deductivo (Zerpa, 2007). Conjuntamente, las características de dicho material, presenta incoherencias en su implementación, pues se exhiben inconsistencias en las respuestas de los sujetos; esto dado que, el contenido de algunos dilemas, genera mayor cantidad de respuestas en un estadio en particular que en otro. También, la edición por pequeña que sea, en la composición de las preguntas o en el dilema, provocan cambios en las respuestas de los individuos.

- iv. La implementación del MJJ de Kohlberg es extenso y complejo, a diferencia de su contraparte el DIT de James Rest, el cual, no necesita de los argumentos por los cuales el sujeto entrevistado defiende un dilema moral, sino que ya están presentados en los cuestionarios y solo debe comprender, elegir y organizar los posibles valores y preferencias de cada cuestionamiento. El DIT además, por su forma es más apropiado para una evaluación objetiva, siendo menos susceptible a ser interpretativo.
- v. Las estructuras morales de los sujetos actúan de forma compartimentalizado, a saber: La compartimentación como estrategia cognitiva causada por las emociones que fundamentan en consecuencia, creencias lógicamente contradictorias, las causas están incitadas por variables como: temor al ridículo, culpa, creencias dogmáticas, etc.
- vi. Ante un estadio concreto de juicio moral, no se puede concebir que el sujeto genere acciones correspondientes a su etapa, independientemente de que esta sea superior o inferior; porque un punto es que el individuo desarrolle criterios y juicios de un estadio específico, y otro punto disímil es su acción correspondiente frente a la realidad y su capacidad para operar en ella moralmente (Linde, 2009).

Características teóricas:

A continuación, expongo algunos puntos centrales a tomar en cuenta en lo ya descrito previamente en la teoría de Kohlberg:

- El desarrollo tiene una secuencia jerárquica que es invariante en el individuo, es un proceso evolutivo que siempre marcha en ascenso de un estadio anterior a uno superior o próximo. De igual modo, es notable explicar que cada etapa y sus cambios, trae consigo las características cualitativas de la etapa anterior.

- Los estadios representan diferentes modos cualitativos de desarrollo del pensamiento más que un incremento de conocimiento. Asimismo, tampoco es una aprehensión o internalización de los criterios o creencias morales de los adultos.
- Los estadios son totalidades estructurales del pensamiento moral, es decir, son estructuras mentales que se mantienen vigentes en el sujeto independientemente del dilema moral al que se enfrente. Exceptuando claro está, el caso en que el individuo pase a una etapa diferente del desarrollo del pensamiento, pues sus formas cualitativas de concebir la moral cambian; sin esta salvedad, el sujeto no podrá cambiar sus formas de pensar en lo relativo a la moral porque sus estructuras estarán ratificadas en él y en su estadio.
- La cultura y el contexto social son elementos influyentes en la promoción de sus capacidades intelectuales y morales en el sujeto, pues, aunque los estadios morales siguen una secuencia universal, el contexto social puede ser un promotor que acelere o retrase la secuencia o precedencia de las etapas del desarrollo moral
- Un término esencial en la teoría de Kohlberg es el concepto de justicia cuya definición es una operación recíproca de distribución por intercambio. Para Kohlberg, la enseñanza de la justicia es fundamental porque es un proceso básico de valoración que subyace a la capacidad para el juicio moral de cada persona. Es un sentido innato de equidad que da forma al modo en que los individuos hacen juicios sobre lo correcto e incorrecto
- Kohlberg sostiene que, cuanto mejor es la cultura, mayor es la probabilidad de que la escuela o las instituciones educativas y su estructura organizacional, puedan desarrollar en mejor y en mayor medida, los juicios morales en los estudiantes.
- Desde un planteamiento educativo, el desarrollo moral propuesto en etapas por Kohlberg, puede ser afectado desde un punto de vista positivo gracias a la educación porque su intervención puede reducir el tiempo de desarrollo moral en el sujeto, es decir, puede contribuir al desarrollo y al paso de etapas superiores a nivel moral. Ese desarrollo moral estimulado por la educación no es un efecto temporal o pasajero el cual solo se mantiene en el aula, sino es perenne en el tiempo, es decir, es duradero como el provocado en el desarrollo natural.
- La comunidad justa cómo método y tentativa por provocar el juicio moral individual y social de los sujetos a partir del debate democrático y cuya finalidad es proporcionar una mejora en las capacidades para trabajar en equipo y realizar objetivos y valores comunes de manera correcta y prudente.

Por otro lado, Kohlberg en su teoría expresa que hay dos agentes que inducen el desarrollo moral en los sujetos: *el desarrollo cognitivo* y *la participación social y asunción de roles*. Se explican a continuación:

- *El desarrollo cognitivo*, por un lado, es una condición necesaria pero no suficiente del desarrollo moral, esto puesto que, el estadio cognitivo en el que se encuentre el sujeto, puede no corresponderse con su estadio del desarrollo moral.
- *participación social y la asunción de roles*, se subraya la importancia de las interacciones en distintos grupos sociales para el fortalecimiento moral del sujeto, aquello puesto que, ofrece la oportunidad al individuo de situarse tanto en la posición de sí mismo, como fuera de él, es decir, en los demás. Gracias a la participación social, el sujeto puede tomar un rol distintivo al que ejerce normalmente de forma individual, accediendo de esa manera a la comprensión empática entre sujetos. Como se observará más adelante, cada estadio moral envuelve una diferente forma de asunción o admisión de roles.

Kohlberg igualmente distingue tres niveles de desarrollo moral, cada nivel posee dos estadios. Los niveles definen el enfoque del problema moral, mientras que los estadios definen los criterios bajo los cuales él sujeto evaluado ejerce su ejercicio moral¹⁷.

Nivel 1: Estadio Pre-convencional

Se enfoca en los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos y las consecuencias sobre las decisiones de sus acciones particulares. El punto de partida en este nivel son las necesidades e intereses individuales del sujeto más no las expectativas de la sociedad.

Nivel 2: Estadio convencional

Nivel en que los problemas morales se enfocan desde la perspectiva del miembro en la sociedad. En este caso, se toma en consideración lo que la sociedad o el grupo espera del individuo y su rol como miembro de la comunidad. A partir de este nivel, el sujeto ya se identifica con la sociedad circundante y las reglas que la componen.

Nivel 3: Estadio pos-convencional o de principios

¹⁷ Quiero resaltar que, en las características nombradas, no explicaré los estadios sino solo los niveles. Lo anterior, puesto que los estadios ya están descritos a lo largo del texto y no veo la necesidad de exponer la misma información a la ya declarada. Además, no las propongo porque (como podrá darse cuenta el lector), a pesar de que cada estadio sufre un desarrollo cualitativo superior al que le precede, en los dos estadios correspondientes a cada nivel, no hay una diferencia significativa y radical entre el uno y el otro, sino que son diferencias que no cambian en su totalidad la perspectiva moral en el individuo; caso contrario al presentado en los niveles, porque en ellos si aborda una diferencia significativa en el desarrollo y en el cambio cualitativo moral del sujeto.

Nivel por el cual el individuo se desprende de las normas y propone principios y valores morales que pueden ser aplicables en cualquier contexto social. Asimismo, puede formular principios encaminados más allá de la autoridad y de las instituciones sociales en las que este inmerso, siendo valores aplicados a cualquier sujeto individual o comunitario sin importar el espacio, el tiempo o el contexto.

Propuesta Moral de Carol Gilligan

Carol Gilligan es reconocida principalmente por ser la autora en reconocer y promover la ética del cuidado desde sus múltiples estudios, especialmente *In a Different Voice* (Gilligan, 2003), cuya versión en castellano puede encontrarse con el nombre: “La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino”, la cual contribuyó a formar una nueva psicología femenina que rescata el papel de la mujer como sujeto moral, replanteando de este modo las nociones y significaciones tradicionales sobre el yo; asimismo, en su publicación de *In a Different Voice* expuso las consecuencias sociales de plantear la cuestión de las mujeres en los parámetros científicos establecidos hasta el momento.

La autora se adentró a la problemática del juicio moral desde la propuesta de Kohlberg a partir de una premisa básica en la teorización feminista, la cual, describe que la realidad social se organiza con base en un sistema de sexo-género y que define la forma de percibir el mundo. Esencialmente este sistema tiene como base el dominio patriarcal, definiéndose como el dominio o poder generado de un grupo social humano por sobre otro; en este caso, son los hombres los que establecen su dominio o poder ante otro conjunto de individuos, a saber: las mujeres (Vicent, 2016).

Gilligan gracias a sus estudios en torno a la moral, discute y critica que Kohlberg en sus investigaciones no tuvo en cuenta las estructuras sociales dominantes de exclusión de sexo-genero; tampoco tuvo en cuenta que la posición de una persona y sus experiencias en el mundo son determinantes en el desarrollo de sus razonamientos morales. Ante lo descrito, la autora manifiesta entonces que, no hay una sola forma de comprender la moralidad, pues puede existir más de una forma de moralidad y de madurez moral.

Expresado lo anterior, para la autora, las mujeres desde la estructura social dominante establecida, definen su perspectiva moral a partir de sus experiencias en el ámbito de cuidado, cuyo proceso de maduración, se enfatiza en la comprensión propia y del otro como seres situados en una relación conjunta de conexiones y reconocimientos interrelacionales. La

perspectiva y el desarrollo moral, son entendidos desde Gilligan no desde un campo aislado del sujeto consigo mismo y con su ambiente sino en una constante relación.

Gilligan expone que, desde el nacimiento del estado moderno, la estructura social es disociada en dos esferas: lo público y lo privado, estas se mantienen en una constante relación y están definidas por un género¹⁸ posicional en la sociedad. Para Gilligan, al estar definido y establecido un género determinante en cada una de las esferas nombradas y no desde una relación compartida entre ellas, solo ha afectado en consecuencia, las formas de percibir el mundo tanto en hombres y en mujeres desde una perspectiva moral, pues, sus vivencias y relaciones solo están condicionadas al ámbito u esfera social a la cual cada género está adscrito. Gilligan en ese aspecto, atribuye que el género dominante, es decir el masculino, ha estado representado en la esfera pública, mientras que la esfera privada está representada por el género femenino. Desde ese punto, para la autora, la esfera pública a través de la historia, se ha desarrollado por sobre la esfera privada en mayor medida dados los mayores cargos de relevancia desde el punto de vista político, económico, tecnológico y en general, desde toda aquella dimensión relacionada al ámbito social; en dicha esfera, sus dimensiones han sido jerarquizadas y tomadas por el hombre desde la propuesta de la dimensión pública; mientras que la esfera privada ha sido restringida a una perspectiva propia de la mujer, designada solamente a la particularidad y a la poca participación social. Con lo anteriormente descrito, Gilligan desea proponer que, el considerar y representar el género masculino con la dimensión pública y el género femenino con la dimensión privada, solo seculariza y prima la importancia de un género en especial, siendo insuficiente para realizar una investigación completa sobre el desarrollo moral, porque, desde esa división, lo único certero que se puede identificar es el condicionamiento de las relaciones y las vivencias de los sujetos en un entorno social específico. Desde ese punto, un completo estudio de la naturaleza y el desarrollo moral, no debe estar afectado por los modos imperantes de la sociedad y por la subdivisión de clases existentes en las esferas de relación moral humana actuales (Vicent, 2016).

Tomando en cuenta lo anterior, Gilligan juzga la teoría de Kohlberg que está sustentada en una ética de la justicia, porque integra solo un prospecto a seguir en la dimensión o esfera pública, dejando de lado y olvidando la dimensión privada que refiere a la particularidad o singularidad del sujeto mismo. Gilligan no desea refutar los postulados expuestos por Kohlberg, sino desea complementar su obra del desarrollo moral al rescatar y considerar la dimensión

¹⁸ Gilligan desde este postulado, define el género en masculino y femenino.

privada y experiencial de los sujetos, siendo aspectos de igual relevancia en el razonamiento moral. La teoría de Gilligan como tal, no es una refutación y una nueva postulación del desarrollo moral, sino un complemento a la teoría propuesta de Kohlberg, la cual rescata las dos esferas nombradas (pública y privada) aunque con mayor énfasis la esfera privada, es decir la esfera encargada del espacio privado y del cuidado; aquello como forma de solventar las insuficiencias propias de la ética de la justicia expuestas en Kohlberg y repensando de este modo una perspectiva de la ética del cuidado como un proceso de integración y complementario de perspectiva ética en general.

Expresado el anterior apartado, para Gilligan existen dos tipos de orientaciones morales: la de ética de la justicia, que desde la estructura social está compaginada con la esfera pública y, por tanto, con un dominio de las diferentes dimensiones sociales, las cuales, la han establecido como el eje central de toda moralidad. La ética de la justicia es una esfera centrada en los derechos, la igualdad y el cumplimiento del contrato o del acuerdo social a nivel general llegando a aplicar universalmente. La segunda orientación moral es la referente a la ética del cuidado, dicha ética se relaciona con la esfera privada y esta subyugada ante el dominio social e histórico de la esfera pública. Esta última ética u orientación moral es la que desea rescatar Gilligan ya que permiten complementar la ética de la justicia en tanto que esta toma en cuenta las conexiones vivenciales y emocionales a nivel particular de las personas. (Vicent, 2016).

Gilligan, realiza una revolución científica a partir del cambio del paradigma moral impuesto por Kohlberg ya que, su investigación, parte de la anomalía presentada en la teoría de Kohlberg respecto a las puntuaciones bajas obtenidas por las mujeres en los estadios de su propuesta moral, tales puntuaciones, imposibilitaba a la mujer el poder llegar al último nivel de corte superior desde la perspectiva del juicio moral. Desde los planteamientos de Kohlberg, las mujeres siempre recibían apreciaciones y clasificaciones que las ubicaban en las relaciones del cuidado, la confianza y el respeto mutuo, pero nunca eran ubicadas en un sistema social en general con trascendencia a la justicia y a los valores universales. Ante ese aspecto, Kohlberg concluyó que las mujeres alcanzan por lo general un estadio moral inferior al hombre, pues, se les dificultaba o no poseían la capacidad para declarar juicios morales superiores, estando restringidas a un plano domestico-privado. Gilligan al observar la conclusión manifestada por Kohlberg, concibe que existe un problema en la base empírica de su investigación ya que, las etapas o estadios propuestos, devienen de un estudio efectuado en su mayoría a adolescentes y niños varones y, por tanto, el patrón universal que manifiesta, proviene de un modelo de

desarrollo moral propiamente masculino, siendo las vivencias o experiencias morales de las mujeres totalmente ignoradas desde su modelo universalista (Fascioli, 2010).

Una característica destacada en la propuesta de Gilligan es que no se basó en dilemas hipotéticos como los desarrollados por Kohlberg, sino tomó dilemas morales reales en su estudio y evidencio que las mujeres poseen una voz diferente en lo concerniente a la moral, gracias a ello, declara que las mujeres no deben estar determinadas ante los criterios investigativos prescritos en los estudios de Kohlberg, ni tampoco deben ser evaluadas y catalogadas como individuos con falta de madures moral; lo anterior, finalmente porque, la metodología investigativa dirigida a la mujer debe ser distinta gracias a los patrones históricos y sociales existentes. En ese sentido, la forma de razonar moralmente en las mujeres es distinta a la teoría implementada por Kohlberg y por tanto se imposibilita el poder analizar y captar el juicio moral de la mujer en forma adecuada.

En su investigación, Gilligan tomó en cuenta la población femenina, en especial a las niñas que se enfrentaban a la fase de la adolescencia, porque, según ella, en esas edades en especial, las jóvenes son sujetas a una tensión en su desarrollo psicológico individual con la adaptación que deben tener con la cultura que se les impone; aquella tensión surge entre los valores propios del individuo resultado de su infancia contra el cumplimiento obligatorio del orden jerárquico establecido, según esto, porque hay un predilecto privilegio por lo ya adscrito culturalmente en la sociedad. Aquel orden social, priva a todos los sujetos a identificar su voz, su individualidad y su singularidad personal para ser adaptados a un predilecto orden ya establecido; es una tensión generada por el orden social existente y su adaptación por parte del adolescente es una *Traición* a la individualidad y singularidad de cada quien. Esa *traición*, tiene origen al patriarcado el cual impide la expresión libertaria de la mujer y de todo individuo humano; se constituye por saberes asignados que no dan oportunidad de replantear y contemplar los prejuicios y daños que ofrece el sistema a la naturaleza y a la relación humana. La *traición* ejercida principalmente hacia las jóvenes posee una compleja tradición histórica que, a través de los años, ha desdibujado y desdeñado las capacidades humanas de los sujetos por medio del control y el establecimiento de normas y valores que rigen a la sociedad (Gilligan, 2000).

Las diferencias que deben afrontar los jóvenes en su adaptación a la cultura circundante son las que generan la presión o tensión en su desarrollo psicológico y social. Para ajustarse a la cultura, las personas deben aceptar obligadamente el ideal, para luego, estar prensados a un modelo binario que socava la confianza, la emocionalidad y la razón de la gran mayoría. La

impresión que deben aceptar los sujetos en su vida (sean consciente o no de ello), se bosqueja aproximadamente en las primeras edades, cuando el niño a modo de ejemplo, se convierte en un “hombre”, en un ser cuya transformación no acepta que sea “sentimental”, el niño en su desarrollo vital y en su adaptación a la cultura, debe resguardar sus sentimientos y de ser posible no expresarlos, demostrando que es estable, indeleble e inexpressivo, es decir, es todo un “hombre”. En la mujer por otro lado, su transformación refiere a ser una persona débil, restringida solo a la zona del cuidado y la emocionalidad, una persona sujeta a la protección constante del otro. Tales planteamientos ejercen en el individuo una presión sobre quién es y sobre cómo debe actuar. Gilligan estima que, en variadas ocasiones, la presión social ejercida por la cultura, fomenta exclusión, la depresión y los trastornos psicológicos como comportamientos de autodestrucción.

Al igual que Kohlberg, Gilligan elabora un cuadro de desarrollo moral donde identifica tres estadios:

- Primer estadio: La mujer se centra en el cuidado individual, es decir, en el cuidado de sí misma, siendo una etapa egoísta por parte del sujeto.
- Segundo estadio: Se presenta el concepto de bien en la mujer y está relacionado al cuidado de los otros. Sin embargo, en esta etapa, surge la confusión entre el cuidado y el sacrificio, es decir, el hecho de valorar al otro como sujeto particular e independiente frente a la noción de sacrificio o de sometimiento ante otro sujeto o individuo.
- Tercer estadio: Hay una clarificación de la confusión anterior, se caracteriza porque la mujer comprende el termino de cuidado como la consideración o atención sobre el otro, pero sin dejar de lado el cuidado propio o de sí misma

Como Kohlberg, Gilligan también estudió el razonamiento moral en los individuos, su metodología usada se centraba especialmente en realizar entrevistas. Gracias a sus estudios y entrevistas aplicadas, logró diferenciar que las mujeres tienen una orientación moral distinta a la de los hombres, identificada centralmente en una ética del cuidado y de la responsabilidad, en cambio, los hombres presentan una orientación ética de la justicia y de los derechos. Al mismo tiempo, identifico en las mujeres una orientación por presentar juicios morales más ligados al contexto y a la particularidad de las situaciones sociales; la ética del cuidado en ese aspecto, puede adoptar una visión y un juicio de un “otro concreto” inquiriendo en sus necesidades,

diferencias, sentimientos y diversidad, comprendiendo finalmente al individuo desde su singularidad (Fascioli, 2010).

Explicado lo anterior, Gilligan considera que la identidad forjada por la mujer a través de su historia, ha estado constituida por la influencia patriarcal y social, aquello, se observa desde la carencia y la negación por ser relegada a un plano de naturaleza relacional y secundaria en la vida social. Su identidad y base moral ha sido fuertemente afectada porque no está en ningún estatus relevante de la sociedad que la reconozca como sujeto particular e igualitario. A nivel histórico, el papel femenino se ha concebido desde un mundo repetitivo de crianza y reproducción, situación que evita que la mujer pueda ser parte de la historia, pues niega su participación tanto en la esfera pública como en la justicia. Su acción se ha delimitado y subestimado a un campo específico y de poco reconocimiento, es por estas razones que la autora desea rescatar el papel de la mujer desde una observación diferente a la propuesta realizada por Kohlberg, pues, desde su marco investigativo, declara que, a nivel cultural e histórico, todas las dimensiones sociales han sido imperantes e influenciadas en el papel moral que interviene en la mujer y por esta razón su evaluación no debe ser igual a los mismos patrones establecidos ejercidos en la investigación moral del hombre.

Al rescatar la perspectiva particular de la mujer y centralmente su ética del cuidado, Gilligan discute y diferencia su percepción ética del cuidado con la ética de la justicia, esta última más ligada u orientada al razonamiento moral masculino y diferenciada en la ética del cuidado porque identifica y aplica principios morales abstractos y formales generalizables a cualquier tipo de situación. La ética de la justicia, aborda especialmente al individuo desde la imparcialidad y desde la universalidad, suponiendo que todos los sujetos coincidirán unánimemente en la solución de un problema moral, además de reconocer al otro como un sujeto homogenizado, es decir, como un sujeto de derechos desde una perspectiva jurídica, esta perspectiva no toma en cuenta la diferencia e individualidad del sujeto, pues lo concibe como un igual; no rescata tampoco las diferencias culturales y contextuales del individuo, sino intenta aplicar juicios generalizables a toda dimensión social (Fascioli, 2010). Sin embargo, a pesar de realizar una crítica a la ética de la justicia, Gilligan desde su propuesta moral, concibe que una persona moralmente madura es aquella que logra integrar las dos perspectivas de ética, a saber, la de justicia y la de cuidado.

Por otro lado, en su libro *Ética del cuidado* al igual que en su libro *In a Different Voice*, Gilligan estima que, la cultura impresa en la sociedad, crea en todos sus integrantes dudas referentes a valores que en la infancia y en una parte de la juventud se conciben como naturales.

Valores como la confianza, el respeto y el amor son en la adultez o en la llamada “madurez”, conceptos separados y restringidos por la sociedad, haciendo como consecuencia de ello, daño a las relaciones emocionales y sexuales de todos los integrantes pertenecientes a la sociedad.

Lo anteriormente expresado, posee una gran relación con la forma en que los sujetos actualmente se escuchan, pues si bien, según Gilligan, la sociedad está sumergida desconocimiento de los valores, en la duda por tomar decisiones y en el silencio por expresar autónomamente el libre pensamiento y las libres ideas, todo por la falta de una verdadera comunicación y escucha entre los integrantes de una sociedad. Esa falta de verdadera comunicación entre los sujetos, solo afecta la expresión libre de los sentimientos y de ideas porque no se es capaz de comprender una verdadera perspectiva del otro y un verdadero reconocimiento de sí mismo dentro de un conjunto de integrantes sociales. La autora cree que (Gilligan, 2000), la forma de escuchar en la sociedad, está impregnada de un ideal previo o de un prejuicio que desde un comienzo destruye la confianza entre los integrantes sociales, pues, evidentemente no hay una actividad de escucha con el otro, sino solo una interpretación desde las propias concepciones o subjetividades de cada individuo. Para Gilligan, desde ese último punto, si los individuos o los sujetos no se comprenden como seres sociales diferentes y singulares a partir de la comunicación y de la relación compartida de perspectivas, experiencias y saberes, es poco probable entonces, que tenga una noción particular y libre de sí mismos. Es por esta razón que, la principal y primera condición antes de realizar cualquier tipo de intervención, investigación y acción/interacción social sobre algún asunto referente a la moral, debe como requisito previo, atender activamente a las declaraciones que realice un individuo; dicho de otro modo, Gilligan desde su perspectiva entiende que toda investigación de orden moral, debe contener como primera condición, el poder reconocer a través de la escucha, las distintas formas en que un sujeto moral independientemente de su género, puede comprender y reconocer su mundo, pero, dicha comunicación, no se debe basar en unos principios morales “universales” ya establecidos, sino que debe tener una actitud de reconocimiento sobre el otro desde su singularidad, identificando a cada uno sus necesidades y vivencias personales que lo convierten indubitablemente en un sujeto particular y especial.

Un concepto central en la propuesta de ética del cuidado en Gilligan es el de responsabilidad porque permite comprender que el comportamiento moral de las mujeres va ligado a la consciencia y a la comprensión de formar parte de una red de relaciones de interdependencia. La búsqueda de relaciones con el otro es parte de la identidad en la ética del cuidado de la mujer, ya que, la concepción de sí misma o de su yo, se define en torno a las

relaciones que posee con otros individuos, esto difiere a la perspectiva moral en los hombres la cual se identifica desde su rol académico o profesional.

Otro concepto retomado por Gilligan en su teoría del desarrollo moral es el de *daño moral* término entendido como aquel que destruye la confianza en el propio individuo. Este daño moral es procedente de la falta de escucha y de relación recíproca entre los sujetos. Solo el concepto de amor, puede enfrentar adecuadamente el daño moral, porque es el único que puede restituir la confianza y romper con los paradigmas y dogmas morales establecidos. El amor se define como: aquella fuerza que tiene el poder de desequilibrar el orden patriarcal. El amor es aquel concepto que tiene la capacidad de dismantelar las jerarquías de raza, casta, género y sexualidad. Gilligan explica que, los individuos que están sujetos por el patriarcado (ya sea desde veteranos de guerra o simples jóvenes adolescentes) tienen en común el rasgo de traicionar el amor gracias a la cultura patriarcal y dominante que los rige; en su falta de amor y de reconocimiento por el otro, muchos sujetos dejan de lado los principios y valores propios de la individualidad y de la relación con el otro; los sujetos que no están impregnados por el amor y por el reconocimiento de las relaciones interpersonales a través de la escucha, simplemente pasan su vida cumpliendo el deber por el deber, sin tener una actitud crítica y reflexiva de sus acciones dado que solo cumplen los objetivos y los deberes impuestos por la sociedad aun siendo conscientes que muchas de las acciones que supuestamente son morales, en verdad son perjudiciales a la verdadera vida en comunidad. (Gilligan, 2000).

Sin embargo, ¿cuál podría ser un modelo o una propuesta que confronte la deshonestidad e inautenticidad suscitada en el patriarcado en las relaciones sociales con sus formas de dominio? Para Gilligan, no solo el amor es un aspecto a mejorar y fortalecer en cada sujeto de la sociedad. Para ella, hay que optar por una posible ética, una ética del cuidado que —como se ha dicho anteriormente— enfrente y pueda cambiar las dinámicas actuales de las relaciones humanas. La ética del cuidado es una ética feminista, es por decirlo de alguna forma, un movimiento de liberación que analiza el contexto posmoderno y la historia que le precede desde un ideal reinante, para, de este modo, poder establecer herramientas y discusiones que desprendan el modelo binario y jerárquico del género. El feminismo, no solo es un asunto de mujeres o una batalla de hombres contra mujeres (Aunque, a principios del siglo XXI sea mal interpretado y tergiversado por algunas mujeres y hombres que ostentan una superioridad del género femenino), sino al contrario, es un movimiento que demanda una equidad y una democracia ecuánime en la sociedad entre todos sus sujetos. Su lucha esta enfatizada en evitar el predominio de un género en especial. Una ética del cuidado desde una perspectiva feminista

según Gilligan, solo desea encontrar la imparcialidad y la igualdad de condiciones entre todo sujeto humano, sujeto que, cabe aclarar es digno de todo valor, deber y derecho independientemente de sus condiciones económicas, de su raza, género, estatus social, etc.

Se puede entender la ética del cuidado como una guía que resalta el actuar con “cuidado”, es decir con atención, con racionalidad, con integridad y respeto sobre las decisiones que, al mundo, a la sociedad y al individuo confiere. Para la autora, actuar con cuidado es proceder sobre algo siendo consciente de cada acto realizado, es considerar sensatamente que todo sujeto está conectado y que sus relaciones y vida en sí misma son interdependientes.

Características teóricas:

Dada la explicación anterior sobre la teoría de la ética del cuidado en Carol Gilligan, a continuación, se exponen algunos puntos centrales en torno a su pensamiento y teoría moral:

- La posición de una persona y sus experiencias en el mundo desde las distintas dimensiones que conforman lo humano (dígase social, cultural, sexual, moral, económico, político, entre otras.), son determinantes en el desarrollo de los razonamientos morales en los sujetos.
- La perspectiva moral se define a partir de sus experiencias que posee el sujeto¹⁹ en el ámbito del cuidado y su madurez para comprenderse y comprender al otro como un ser situado en una relación conjunta de conexiones y no desde el aislamiento.
- La ética del cuidado toma en cuenta los principios del cuidado sobre el otro, las emociones y las vivencias particulares de los individuos. Es una guía que resalta el actuar con “cuidado”, es decir con atención, con racionalidad, con integridad y respeto sobre las decisiones que, al mundo, a la sociedad y al individuo confiere. Actuar con cuidado es proceder sobre algo siendo consciente de cada acto realizado, es considerar sensatamente que todo sujeto está conectado y que sus relaciones y vida en sí misma son interdependientes.
- Las mujeres desde la ética del cuidado, presentan juicios morales más ligados al contexto. La particularidad de las situaciones de relación social entre los involucrados hace que se adopte una visión y un juicio de un “otro concreto” inquiriendo en sus necesidades, diferencias, sentimientos y diversidad, comprendiendo finalmente al individuo desde su singularidad.

¹⁹ Especialmente la mujer

- Un concepto central en la propuesta de ética del cuidado en Gilligan es el de responsabilidad y se define como aquel termino que permite comprender que el comportamiento moral está ligado a la consciencia o comprensión de formar parte de una red de relaciones de interdependencia.
- Gilligan desde su propuesta, concibe que una persona moralmente madura es aquella que logra integrar las dos perspectivas de ética, a saber, la de justicia y la de cuidado. Comprendiéndose la ética de la justicia como aquella que aplica principios morales abstractos y formales generalizables en cualquier tipo de situación; y la ética del cuidado como aquella aplicación de juicios morales ligados al contexto y la particularidad de las situaciones de relación social entre los involucrados. La ética del cuidado no observa al sujeto moral desde la universalidad sino desde la particularidad, reconociendo su singularidad y sus necesidades propias del contexto específico del que viene.
- Gilligan reconoce el papel de la escucha en el campo de la ética del cuidado como un elemento primordial a la hora de reconocer las particularidades de los otros sujetos desde su individualidad y desde la singularidad de sus pensamientos y actos.

Propuesta Moral de Paulo Freire

Paulo Freire es uno de los pedagogos más relevantes en la actualidad; su propuesta de educación ha ofrecido un nuevo modelo para la formación de las personas en general, pues no solo ha intentado desarrollar una propuesta de formación educativa tradicional con un componente académico y formalizado, sino que ha intentado fortalecer y suscitar en los sujetos el reconocimiento por su identidad y su cultura.

Las situaciones de pobreza, desigualdad e injusticia reflejadas en la cotidianidad por parte de los altos mandos de poder político y económico ejercidos desde una hegemonía sobre la población analfabeta o faltante de educación, suscito en Freire el deseo por realizar un cambio centralmente pedagógico que promoviera la participación de todos los actores sociales que sufrieran el yugo de la inequidad y la explotación, ofreciendo condiciones que facilitarían y produjeran cambios en las formas de actuar en la realidad; siendo el objetivo de Freire, el promover un acción democrática e igualitaria en los contextos sociales marginados y desfavorecidos, para, de esta forma, mantener un diálogo activo entre los distintos actores de una comunidad específica (Tornés, 2011).

Bajo ese hecho, Freire planteo una teoría pedagógica práctica llamada: *educación popular*, la cual, fomentaba la participación y el conocimiento critico por parte de los agentes

de una comunidad. El pensamiento *de educación popular* suscitado en Freire buscaba liberar al pueblo de la ignorancia a la que estaba sometido por culpa de los grandes mandos sociales que se enriquecían y solventaban lujosamente las necesidades que les atañían, bajo el sufrimiento y necesidad del pueblo del cual se aprovechaban. Los planteamientos educativos en Freire giraban en torno a la emancipación y lucha contra la opresión. La liberación en ese caso, no se lograba individualmente, sino necesitaba como condición primera, la relación y participación en comunidad. El término “popular”, expresado en sus planteamientos pedagógicos y educativos, es elegido básicamente porque las prácticas, investigaciones y sistematizaciones experienciales fueron desde los sectores populares de su país natal (Brasil) y desde los diferentes lugares en los que intervino con su propuesta educativa (Freire, 1970).

La educación popular por otro lado, es una teoría práctica que no se establece de forma fija, sino que se basa en un pensamiento dinámico y activo que está en constante cambio y construcción, esto debido al hecho de que su implementación no puede ser generalizable a múltiples contextos sociales, sino que es cauta y consciente de que cada comunidad posee necesidades distintas por satisfacer.

Freire expone que enseñar no es solo transferir conocimientos; enseñar también es posibilitar la creación o producción de nuevos conocimientos. La enseñanza no debe seguir una relación vertical y jerárquica en la que el docente es el sujeto que “sabe” y cuyo deber es ofrecer el conocimiento a quien lo ignora, a saber: el estudiante. Para el autor en cambio, la enseñanza debe ser un proceso dialógico y horizontal donde todos participen y expongan sus ideas con el propósito de aprender y de ser posible construir también un nuevo conocimiento. En otras palabras, para Freire, no existe en sí un agente que posea un conocimiento absoluto que debe ser aprendido, sino que es una relación de enseñanza y aprendizaje continua entre los agentes. Bajo ese aspecto, un modelo formal de educación como la construcción de un currículo, debe estar patentado y creado desde la participación de todos los involucrados, pues es en ellos en quien radica la verdadera esencia y eficacia de aquello que en verdad necesitan y requieren saber o conocer (Freire, 1990).

Al suponer la enseñanza desde un trato dialógico y no jerarquizado, Freire rompe con algunas perspectivas pedagógicas que plantean metodologías, formas y hasta leyes de cómo debe ser enseñado el conocimiento, ya que, reconoce que hay diversidad en los múltiples contextos sociales y por ello, las formas en que se plantea formar y orientar a los individuos, no son aplicables desde una noción general. La única forma a tomar en cuenta es en principio

ser consciente de las múltiples formas de interacción cultural e histórica existentes de una comunidad específica y de este modo reconocer los posibles medios y herramientas que puedan ser útiles en una intervención educativa (Meza, 2014).

Los planteamientos de una pedagogía crítica desde el pensamiento de Freire integran aprendizajes creativos, innovadores y transformadores que fundamenten una formación integral en los individuos para que puedan responder a las demandas que exige la sociedad contemporánea; claro está, sin dejar de lado los valores morales, éticos, políticos y espirituales propios de cada comunidad (Lorenzo, 2008).

Al ser una perspectiva de formación crítica, la pedagogía de Freire critica desde sus fundamentos a aquellas nociones de educación que solo reproducen el ideal de formación dominante y que no toma en cuenta las necesidades de una comunidad y de los sujetos de un contexto en especial, critica a la educación formalizada y brindada por los altos medios al convertir al sujeto en solo otra herramienta de formación a las demandas del contexto social y político general. La pedagogía, desde los planteamientos del autor, estima como inadecuada esa visión porque no considera al sujeto como un ser viviente, como un igual, como un humano, solo lo reforma a un simple objeto que sigue los patrones de vida y de reproducción ya establecidos. La pedagogía Freireana, plantea en contrariedad a estos postulados, que la educación se ejerce en una relación de aprendizaje y enseñanza social mutua y no solo sigue los objetivos de una jerarquía política establecida. La educación y la relación entre los sujetos, debe trascender los objetivos arcaicos de los presentes modos de educación para modificarse e implementarse desde la transformación, la perspectiva dinámica y la acción activa que solvente las necesidades específicas de una comunidad social concreta aquella solvencia y formación correlativa se confluye en los espacios de interrelación entre los sujetos con en su ambiente social (Freire, 1996).

Para Freire, la verdadera pedagogía debe promulgar la participación y el sentido de pertenencia que tengan los sujetos desde su individualidad y desde su conformación como grupo social, para, de ser posible, generar consciencia en sus relaciones de transformación, creación y estar en el mundo. La pedagogía de Freire, aboga por el reconocimiento fluctuante de la temporalidad, por un reencuentro con el pasado, el presente y el potencial futuro que se avecina y de esta manera, generar un conocimiento significativo y simbólico en la cultura, la memoria y la historia de una colectividad, optando, en últimas, a promover la identificación en

los sujetos como seres transformadores, vivos e identitarios; entendiéndose la identidad como aquello que los sujetos de una comunidad asumen que le pertenecen y consideran que le es propio.

Por otro lado, hay que decir que la propuesta de Freire no se limita solamente a un espacio físico y estancado que no evoluciona bajo los paradigmas contemporáneos dónde la tecnología ha tomado un imperante papel en las relaciones sociales y en sus consecuentes transformaciones a la realidad. Según (Gomez, 2011) El pensamiento de Freire, al ser dinámico, puede transmutar y adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad contemporánea, manteniendo gran vigencia ante los actuales procesos educativos exigidos. Lo anterior, debido a que todos los procesos culturales de comunicación y producción de conocimiento, requieren en principio, una dimensión humana y, por tanto, más allá de las formas en que se cree cultura y conocimiento (ya sea desde la tecnología informática o demás herramientas utilizadas por él hombre), no es posible negar que, su construcción, es una elaboración de interrelación, que influye en los múltiples saberes y formas en que el ser humano representa y transforma el mundo y a sí mismo. Es a partir de ahí que, la perspectiva pedagógica de Freire puede intervenir, puesto que su crítica y aportes, son necesarios para reflejar un pensamiento crítico, libre y participativo en todos los integrantes que conforman tal proceso educativo.

Ahora bien, desde las concepciones propiamente humanas, Freire considera al ser humano como un sujeto dinámico y activo, es decir, como un sujeto que puede transformarse a sí mismo y a la realidad dependiendo su relación con la cultura y la historia social de la cual deviene. Para el autor, el ser humano es un sujeto activo en la realidad porque constantemente realiza cambios y transformaciones a la misma. El hombre se diferencia de los otros animales en que no solo tiene un contacto con el mundo o realidad, sino que se relacionan directamente con él. El hombre puede comprender al mundo desde una realidad objetiva que le es independiente y le es posible de conocer. El ser humano no solo está en el mundo, sino que está con el mundo y gracias a ello es posible que pueda responder de diversa forma a los múltiples desafíos a los que se ve enfrentado. En ese estar en el mundo nombrado anteriormente, se establece una relación de existencia y de comunicación con el mundo, incorporando a ese existir un sentido de criticidad que le permite trascender, discernir y dialogar de forma interactiva con los otros sujetos existentes.

Freire considera al hombre como un sujeto eminentemente transformador el cual, recrea y crea su propia historia y cultura. Cuando es masificado por el orden social establecido, simplemente hay un des-enraizamiento con su propia naturaleza porque es un ser que está acostumbrado al cambio y a la transformación. Al ser ajustado por el sistema, la historia o la

cultura perdería entonces su libertad y su sentido de comprender críticamente el mundo porque se dogmatiza a una sola perspectiva. El autor expone desde ese punto que, uno de los grandes problemas de la sociedad contemporánea es estar dominado por la fuerza de una ideología, como un mito o una publicidad organizada (Freire, 2012)

A pesar de que uno de los grandes problemas existentes en la sociedad contemporánea es estar dominado por una ideología que convierta al sujeto en un ser asistencialista y pasivo, el método Freire intenta poner una postura consciente y crítica en el pueblo y en los sujetos de una comunidad concreta, que les permitan reflexionar sobre sus necesidades, problemas y cambios que puedan ejercer en su mundo. Cabe aclarar que Freire no impone un método estructurado, sino que intenta hacer conscientes a los integrantes sociales de una comunidad que son ellos quienes tienen la responsabilidad por solventar sus problemas e injusticias a las cuales se ven sometidos. En ese sentido el medio por el cual el hombre se hace responsable de los cambios que conciernen a su realidad es el diálogo. El diálogo, implica una consciencia y una responsabilidad social y política en el hombre porque es el medio por el que, el sujeto es consciente de sí y de su mundo.

Freire declara que, al establecerse un diálogo, también se establece una consciencia crítica²⁰ sobre algo y cuando se instala esa consciencia, también sucede una comprensión correspondiente. Esa comprensión conlleva irremediabilmente (sea tarde o temprano) a una acción que sobrellevará luego una transformación y esa transformación optará por realizar un cambio entre los sujetos y su realidad circundante (Freire, 1970).

Desde lo anterior, Freire claramente siguen una dialéctica progresista o de transición, la cual, considera que los múltiples cambios que hay en la sociedad pueden estar encaminados a un mejoramiento y desarrollo equitativo del ser humano. Al considerar al ser humano como un sujeto activo en el mundo, Freire cree que generalmente el ser humano sigue principios esenciales como la libertad, la solidaridad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad entre otros principios que le brindan un sentido a su actuar en el mundo. Considera de igual modo que la moral se adapta a estos cambios y acciones (entendiéndose la moral como aquella expresión de los valores humanos en una historia y contexto específicos). En ese aspecto, la ética como tal, no cambia en el mundo, pues, sigue los principios anteriormente nombrados, lo que cambia es la comprensión moral, es decir, la forma como el individuo se compromete con el mundo y realiza cambios que sustente un mayor desarrollo que responda a las múltiples necesidades que se le presentan. Los cambios en su comprensión moral, generan una nueva

²⁰ Es decir, una representación de las cosas de los datos, tal y como se dan en la existencia empírica (Viera, 1961, citado por Freire, 1970)

interpretación de los hechos y suscita la búsqueda de alternativas que respondan a las nuevas realidades sociales, empero, se puede decir que, las alternativas y cambios que busca generar siguen un fin común que es mantener los principios éticos descritos previamente.

Características teóricas:

Reconociendo los aportes anteriores expuestos por Freire, seguidamente se expondrán algunos puntos relevantes en su teoría frente a la noción moral de su pensamiento:

- Los planteamientos de una pedagogía crítica desde el pensamiento de Freire integran aprendizajes creativos, innovadores y transformadores que fundamenten una formación integral en los individuos para que puedan responder a las demandas que exige la sociedad contemporánea; claro está, sin dejar de lado los valores morales, éticos, políticos y espirituales propios de cada comunidad
- Freire entiende al ser humano como un sujeto dinámico y que puede ser transformado dependiendo su experiencia con la historia y la cultura con la que se relaciona.
- el ser humano es un sujeto que sigue principios esenciales como la libertad, la solidaridad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad entre otros principios que le brindan un sentido a su actuar en el mundo.
- Freire cree que generalmente el ser humano sigue principios esenciales como la libertad, la solidaridad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad entre otros principios que le brindan un sentido a su actuar en el mundo
- La moral se diferencia de la ética en que la primera está inmersa en un contexto específico y la cual, se adapta ante los posibles cambios y acciones que sucedan en las particularidades existentes en una relación social. La ética por otro lado, es un medio inmodificable al contexto social y solo intenta seguir y aplicar los principios y valores esenciales humanos como son: la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la libertad, etc.
- El termino de responsabilidad es esencial en la propuesta moral y pedagógica de Freire, pues es el termino con el cual el sujeto toma una perspectiva crítica y de cambio en su realidad social y vivencial
- El diálogo entendido como una relación horizontal que comunica algún tipo de información, pero también, establece una relación de simpatía, de confianza, de esperanza y de amor entre los sujetos.

Propuesta Moral de Montessori

María Montessori es una de las autoras que ha introducido una de las revoluciones pedagógicas más importantes del siglo XX. Su idea de que la educación no debe radicar en transmitir cultura o conocimiento al infante sino el objetivo de la educación es el hallazgo y desarrollo del infante en sí mismo de forma armónica, fue una idea totalmente innovadora en su tiempo; aunque contemporáneamente esta idea se conciba como evidente, el hecho de pensar una forma de enseñanza que complemente y dinamice al infante más que la propuesta de introducir conocimiento en él, fue un pensamiento totalmente revolucionario que generó múltiples controversias por diferentes sectores sociales de aquella época (Montessori, 1982).

Para el logro de tal propuesta, la autora propone el *Método Montessori*, el cual, según la autora, es una forma o método de educación que permite que la *personalidad humana* pueda conquistar su independencia. En otras palabras, es el método que permite que el infante pueda reconocerse a sí mismo. La personalidad en ese sentido, debe ser comprendida como la naturaleza propia de todo ser humano. Independientemente de que se conciba en un conjunto de estadios de desarrollo, la personalidad humana siempre será una y su unidad principal deviene del niño. Es por esta razón que, Montessori considera al niño como ya un hombre porque, sin importar sus rangos de edad o la etapa del ciclo vital en que se encuentre (sea niñez, adolescencia...) nunca se romperá la esencia o la unidad propia que hace al hombre y que fundamenta su personalidad la cual es el niño (Montessori, 1986).

Un punto central en la propuesta de Montessori es que su pedagogía y metodología de educación radica esencialmente en una perspectiva de autoeducación en el infante, es decir, una educación provocada propiamente por el niño o también llamada *autoeducación*, este proceso de educación autónoma, es un proceso espontáneo por el cual el niño se desarrolla intelectualmente. Bajo ese hecho, el *método Montessori* al considerar que la formación del niño es autónoma y en completa libertad, se exige que en ella, se proporción al niño de un ambiente libre de obstáculos que no llegue a afectar su formación, además de ser necesario el brindar elementos o materiales apropiados para su formación (entre otros materiales se encuentran: estuches, colores, campanillas, etc.).

Desde el método de Montessori, la educación es entendida como un hecho social y humano que contribuye a un movimiento de liberación²¹ de la humanidad. La educación y el estudio del hombre según la autora, deben ser dados en relación a las investigaciones dadas por

²¹ El termino de liberación debe ser comprendido como una reconstrucción de lo humano desde una noción científica, cabe aclarar que, Montessori defiende la investigación científica como metido para el estudio del hombre en general

la psicología. En ese sentido, Montessori considera que la pedagogía debe dejar de lado las nociones filosóficas y pedagógicas antiguas y debe estar relacionada e impulsada bajo la guía de la psicología porque es un campo que puede estudiar al hombre desde la científicidad, además de ofrecer elementos que permitan dar una noción adecuada de su formación educativa²². Desde esos términos, Montessori considera que el estudio del hombre y su formación educativa debe ser otorgada centralmente desde la unión entre la psicología y la pedagogía (o también llamada: Psicopedagogía) (Montessori, 1986).

En la investigación realizada por Montessori, destaca aspectos esenciales en la formación educativa del infante, por ejemplo, el hecho de que al estudiar al niño en su plena libertad individual e interdependencia, podía comprender que los elementos de restricción o de control comportamental como la disciplina, no eran necesarios, pues, en su libertad cada infante ostentaba una conducta colectiva de armonía social de ayuda mutua, de silencio y de organización. En su propia libertad el niño tomaba la decisión de formarse individualmente sin la necesidad de la intervención de un docente que lo mediara a través de premios o de castigos. Bajo ese hecho, Montessori con su método abolió todo acto de disciplina coercitivo en el infante puesto que, para ella, son métodos que irrespetan la dignidad humana, la democracia y la libertad propia en el infante. Esto no quiere decir que para ella no fuera necesaria la implementación de la disciplina en la educación, puesto que era necesaria para establecer una normalización de la conducta en los infantes, sin embargo, su implementación no obstaculizaba la libertad ni la actividad espontánea en el niño, solo el establecimiento de directrices que mantuvieran la conducta social en el infante (Montessori, 1986).

El papel del docente en la educación *del método Montessori* debe ser el de moderar y dirigir los procesos formativos del estudiante, más no el de comunicar unos conocimientos. Este cambio de rol por parte del docente es establecido según Montessori, porque, el niño no requiere de un actor que le muestre los contenidos que debe aprender. El niño desde los planteamientos de la autora, es un sujeto activo que aprende verdaderamente desde su libertad y espontaneidad, es un sujeto que se construye a sí mismo y posee una técnica y un programa propio de formación, haciendo comprender que el niño es un maestro dentro de sí mismo, el cual, le indica cómo, cuándo y bajo qué forma debe educarse. En esa medida, el hombre también es observado como un sujeto activo, como un ser dotado de inteligencia que tiene la finalidad de transformar, conquistar y utilizar el mundo para crear la cultura y la civilización.

²² Este último método de educación desde la ciencia, también es llamado por Montessori como: Pedagogía científica.

Por otra parte, la autora expone un tema central en su teoría, el cual es: el concepto de *la mente absorbente* y se define como: un estado mental creador en el niño, el cual construye bajo la influencia de sensibilidades internas o periodos sensitivos, los cuales, el niño asimila desde diversas experiencias de diferente tipo.

Hay tres aspectos fundamentales en el pensamiento educativo de Montessori: El niño, el ambiente, el amor

Lo que respecta al niño, la autora expone que, es aquel quien puede formar al hombre, pues, para ella hay cualidades en el infante que muchas veces no son observables en el hombre adulto, tales cualidades que se pueden evidenciar en la primera infancia son: fuerza moral y personal, además de carácter. Para ella, aunque el niño ya presenta cualidades personales como las nombradas, enfatiza que aún deben ser desarrolladas y por ello el niño debe ser guiado, respetado y reconocido. Al ofrecer el reconocimiento y respeto debido al niño, este también puede adquirir habilidades de observación, síntesis y análisis que le permitan opinar y protestar ecuanímente (Montessori, 1982).

El concepto de amor para Montessori refiere a ofrecer al niño la posibilidad de tener dignidad, libertad e independencia por medio de la responsabilidad, el respeto, el reconocimiento de sí, la paciencia, la confianza, el valor como persona.

Los dos aspectos anteriores, en correlación con el ambiente, es decir con la estructura cultural, física y formal del contexto social en el que se encuentre el niño, facilita la independencia, formación y desarrollo del mismo. Cabe aclarar que, Montessori partió de la observación y del método científico para llegar a esta percepción del infante siendo, gracias a su metodología y pensamiento implementado, el reconocimiento de su propuesta educativa.

El modelo pedagógico de Montessori ha recibido a lo largo del tiempo múltiples críticas en su práctica y en su teoría formativa. Sin embargo, a diferencia de varios pedagogos, la teoría de Montessori en particular recibe críticas que no se enfocan en un punto concreto de su teoría, sino que son puntos discordantes en la forma de interpretar, aplicar e interpretar sus ideas. Tal controversia como declara (González, 2012) es producto de su complejidad conceptual pues ha hecho que la forma en la cual se ha descifrado sus ideas genere gran variedad de discusiones en autores quienes han estudiado su pensamiento y teoría. Las interpretaciones de orden opuesto que generalmente ha recibido el modelo se encuentran entre otros puntos los siguientes:

- Por ser demasiado estructurado, controlado y enfatizado en la academia o por ser demasiado libre, anárquico y pasivo sin una constitución lo suficientemente organizada
- Por una visión demasiado positivista y centrada en la utilidad de los medios productivos o por tener un enfoque con términos ambiguos y poco evidenciables como la vivencia amorosa y mística o el concepto de milagro
- Por estar dirigido principalmente a las clases acomodadas o por ser solo aplicable a niños y niñas con problemas especiales.

Características teóricas

Tomando en cuenta la aplicación anterior sobre el pensamiento de Montessori, se puede destacar desde una noción moral las siguientes características:

- El sujeto es un ser activo y autónomo que posee libertad para poder tomar decisiones que lo formen personal, intelectual y socialmente.
- Es un sujeto que se construye y transforma a sí mismo y a su mundo desde su constante formación individual y espontánea
- El ambiente social es fundamental a la hora de proveer un desarrollo y una formación adecuada en el infante

Propuesta Moral en Célestin Freinet

Célestin Freinet, nacido en 1896 al sur de Francia, es uno de los grandes exponentes de la educación rural; para este autor, la influencia del campo y la ruralidad es fundamental en su posterior teoría pedagógica, esto puesto que, el contacto con la naturaleza transforma la actividad académica de los niños, haciéndola más interesante. Para el autor, las virtudes del medio natural en este caso, puede ser el principal instrumento de salud, formación y equilibrio en las personas. Para él autor, la influencia de la naturaleza opta por generar una mayor atención en los infantes, porque, en su libertad y contacto con lo rural, el niño puede originar un texto libre, una hoja escrita que fecunde y conserve su pensamiento infantil (González, 2011).

El concepto de naturaleza para Freinet posee dos connotaciones: el primero es el físico, a saber: el medio físico por el cual el niño debe interactuar lo antes posible; confiere a este tipo de naturaleza, el medio concreto y biológico. La segunda apreciación y relación de naturaleza que ofrece Freinet es de significado psicológico, esta naturaleza alude a factores propios de cada ser vivo que aseguran y conceden al individuo un crecimiento y progreso. Ese proceso interactivo con las dos naturalezas y con la relación social inmersa entre ellas fundamenta un desarrollo óptimo en el ser humano.

La propuesta educativa de Freinet, se configura desde el sentido común y la experiencia en la vida diaria. Para él, el sentido común, se adquiere con la cotidianidad de la experiencia, con las relaciones entre individuos, con el compartir de vivencias y oposiciones; es una forma alternativa de observar los procesos educativos. Sin embargo, esta alternativa ha recibido múltiples críticas a nivel académico, ya que no se puede tomar como foco central el papel del sentido común en la formación porque no alcanzaría las bases racionales y objetivas necesarias dado que generalmente está mediado por creencias, reglas prácticas, aforismos, conclusiones mitológicas, además de que, por lo general, depende en gran medida de la percepción y la acción, siendo un obstáculo epistemológico y metodológico relevante a tomar en cuenta.

El objetivo fundamental de su propuesta pedagógica es que todo individuo pueda vivir intensamente; lo expresado debido a que, para él autor, la vida es un ciclo, un destino que todo ser vivo debe recorrer. En toda vida se halla un proceso de nacimiento, crecimiento y muerte y por esta razón, la vida debe girar en torno a la intensidad del descubrimiento, de la búsqueda, del conocer. Es claro decir que para Freinet, el concepto de vida no es estático o fijo, sino al seguir un proceso cíclico, también se entiende como una actividad dinámica que está en constante evolución y transformación; la vida es un devenir, un acontecimiento, un transcurso, es algo activo por el que pasa todo ser viviente.

Freinet considera que todos los seres vivos poseen una gran fuerza vital, una potencialidad del vivir; esta potencialidad de vida según el pensamiento del autor, es aquella que impulsa a todos los seres a satisfacerse, a anhelar el poder, con el propósito de suplir todas las necesidades que lo adhieren de forma airosa. La potencia de vida, es aquella que suscita en todos los seres vivos un equilibrio u armonía con su ambiente; busca confrontar y dominar todos los obstáculos llegando finalmente al homeostasis. Toda forma de vida desde esa perspectiva, busca triunfar y ser ganadora ante los vejámenes y trabas de la realidad.

Freinet realiza una crítica al lenguaje y centralmente a las palabras, puesto que, como bien se expresó anteriormente, el autor, al concebir la vida como algo dinámico, continuo y activo; explica que las palabras en esa media no siguen esa perspectiva dado que son limitantes, pues, solo representan un desarrollo o enriquecimiento en tanto se relacionen con la experiencia personal del individuo. Las palabras petrifican el pensamiento y la realidad, el lenguaje va en contra del concepto mismo de vida y continuidad, pues como bien se destacó anteriormente, la vida es dinámica mientras que las palabras son fijas, estáticas y por ello traicionan la esencia sensible y móvil del vivir.

Expuesto lo anterior, el papel de la educación para el autor tiene el objetivo de mantener y perpetuar el potencial de vida en el individuo. Para el cumplimiento de este propósito, él educador primero debe enseñar a vivir orgánicamente al individuo, ya que de esta forma se promueve la edificación de una personalidad sólida. La forma de vivir orgánicamente para el cumplimiento de dicho objetivo, solo es posible por medio de una relación adecuada con el ambiente natural; su adecuación solo es patente en tanto el individuo se adentre con la naturaleza por medio de una alimentación adecuada, el ejercicio físico y la higiene corporal; estos requerimientos en última instancia, conllevan a una verdadera relación con lo natural y a una adecuada higiene mental.

Freinet realiza una crítica a la escuela tradicional porque considera que sus dinámicas empobrecen la actividad cognitiva de los alumnos; desde ese punto, Freinet rechaza también los libros y textos escolares pues según él, limitan la capacidad de exploración personal, además de que transmiten ideologías que adormecen las conciencias. La escuela tradicional con su propuesta pedagógica centrada en el texto escolar, son en últimas, instrumentos de domesticación y reproducción social que someten y alienan a la sociedad (González, 2012).

Un medio esencial que emancipa a las masas de la subordinación es la cooperación, ya que favorece los fines comunitarios y sociales y por tanto supera el individualismo característico de la escuela tradicional. El término cooperación es uno de los conceptos centrales en la comprensión de su pensamiento, este se entiende como el trabajo colectivo y colaborativo entre otros miembros, el cual, genera un proceso educativo más significativo. La cooperación implica la apertura a la experiencia conjunta entre sus miembros, enriqueciendo de esta manera el trabajo formativo.

Freinet destaca que se debe realizar una ruptura de la escuela tradicional, introduciendo las tecnologías de su época como la radio, la televisión, el periódico, el cine; todo en convenio con un aprendizaje del medio local que permita al estudiante resolver problemas de su contexto, además de adquirir habilidades prácticas, de cooperación, experimentales, democráticas y ciudadanas. Este proyecto de romper con el idealismo de la escuela que radicaba en solo un proceso cognitivo e instructivo, facilitó la observación de la educación como una fuente cultural y un fenómeno social.

La educación al dejar de concebirse radicalmente como un medio de divulgación, instrucción y adquisición de conocimiento, para pasar a ser un ámbito que conforma a la sociedad y que está en conformidad propia e interactiva con la realidad circundante,

proporcione que se comprendiera la escuela como un medio formativo que se adapta a solucionar los problemas y necesidades de un contexto especial. También, al rechazarse el ideal de escuela como templo inmodificable de conocimiento, suscito en esa perspectiva, la percepción de que la escuela y las instituciones educativas en general se entendieran como medios creados por niños, jóvenes, adultos y, en suma, por sujetos activos que están en constante relación social, contribuyendo por medio del saber y la innovación, nuevas formas para solventar necesidades (Freinet, 1994)

Freinet al criticar los libros de texto, la abstracción de los contenidos, la memorización superficial e innecesaria muchas veces de conocimiento superfluo, abre entonces, desde su propuesta, una posibilidad de libertad de expresión en el niño, ya que deja que sea libre de exponer sus ideas y reflexiones. Este planteamiento de libertad de elección y de descubrimiento de conocimiento, va en contra de la perspectiva dogmática de implementar saberes e ideales impuestos arbitrariamente, pues se enfoca hacia una visión centralizada de la autonomía, la creatividad y la colectividad entre los infantes en sus procesos de desarrollo, aprendizaje y la adecuación de conocimientos.

Para él autor, la educación debe estar centrada a la educación para el trabajo, así pues, la escuela debe adoptar la forma de taller. Hay dos tipos de talleres, el primero, se orienta a los trabajos manuales como: la costura, cocina, trabajo agrícola, carpintería, etc. El segundo, está dirigido a las actividades sociales e intelectualizadas, encontrándose en ellas todo lo dirigido a la comunicación escrita, comunicación artística, documentación y en general toda construcción colectiva de conocimiento, está última expresión metodológica de la escuela, es en la que Freinet plantea como escuela moderna y en ella formula el uso del diario escolar, el periódico y el texto libre; construcciones narrativas y colectivas generadas por parte de los alumnos como forma de elaboración conjunta de conocimiento.

Desde este enfoque centrado en las necesidades propias de niño y no obligadas por la sociedad, Freinet planteo el concepto de escuela moderna, que ratificaba el papel del estudiante y sus necesidades por sobre cualquier ideal educativo. La escuela moderna propone que, a partir de la autonomía, el niño opte por generar textos libres, una imprenta y un periódico escolar, donde por medio de escritos elaborados propiamente por el estudiante, posibilite en él, la reflexión y evolución de sus prácticas educativas.

La creación de textos libres en el pensamiento de Freinet, tiene como objetivo la reflexión propia de los estudiantes sobre aquello que conocen y experimentan, teniendo la capacidad de criticarse a sí mismos y promover un sentido común sobre sus acciones e ideas individuales y colectivas. Uno de los textos que propone el autor es el diario escolar, que es la expresión vivencial por parte de los infantes sobre lo aprendido y experimentado en su jornada escolar. El diario escolar, fundamenta la expresión creativa y libre del alumno; está dirigido principalmente para los infantes que pertenecen a los cursos de escuela primaria. Respecto a los cursos más avanzados, Freinet considera la creación de un escrito más elaborado y exigente como el periódico, debido a que, no solo se remite a la experiencia emocional y expresión escrita del alumno, sino que se adapta a un modelo de mayor estructura y complejidad.

También, Freinet realiza una crítica constante al modelo tradicional de la escuela la cual llama escolástica, que es según su pensamiento, una visión de la pedagogía caduca y arcaica, donde se promueve la autoridad y el dogmatismo. La escuela tradicional desde ese punto, observa al sujeto de forma individual y pasiva ya que, prepara al estudiante para seguir lineamientos de memorización y sumisión irreflexiva ante el poder autoritario del maestro que controla, interroga y sanciona. Asimismo, el autor considera que la escuela tradicional solo prepara al estudiante para explicar, demostrar y hablar desde los planteamientos académicos, dejando de lado la experimentación, la observación y la aplicación práctica del saber en la labor o trabajo. También, destaca la importancia de no observar al infante desde la educación como un sujeto individual, ya que, es un error percibir el niño sin un componente social, pues, es a través del mismo, con el cual, se comprende el desarrollo del infante, esto, debido a que está permeado en toda su vida por las relaciones políticas, económicas y colectivas del medio cultural y social (González, 2014).

La educación para Freinet debe estar dirigida al trabajo y por esta razón la escuela debe adoptar la forma de taller que resalte el carácter libre, productivo, creativo y gratificante del trabajo. Para promover en los estudiantes la necesidad de comprender la importancia de la labor en la sociedad, es posible tomar en cuenta la pedagogía de trabajo-juego, que resalta la importancia del trabajo en la sociedad desde una actividad sucedánea del mismo que es el juego, aunque este último (el juego) entendiéndose como una actividad menos seria e importante. Cabe aclarar que para Freinet, el juego y el trabajo son dos funciones naturales de la especie humana, propensas a suplir las necesidades esenciales de la supervivencia vital.

Por otro lado, el autor expone que, uno de los errores que inhiben y evitan la capacidad del niño por descubrir, explorar y saciar su sed natural de conocimiento es precisamente el

sometimiento del individuo a rituales tediosos y monótonos como el de memorización y sumisión a una autoridad arbitraria, fundados por las pedagogías escolásticas, impidiendo la expresión libre del infante y el respectivo conocimiento de sus necesidades. Para él autor, el papel de la enseñanza, centralmente el del educador, debe ser el orientar los procesos de aprendizaje de modo colaborativo, organizado, dirigido y animado, facilitando la adquisición de conocimiento de forma eficiente.

Características teóricas

Tomando en cuenta lo anterior, se expresan algunos puntos correspondientes desde un punto de vista moral en el pensamiento de Freinet:

- El hombre es un ser libre con potencialidad por vivir y de satisfacer propiamente sus necesidades
- El ser humano es un ser que su vida gira en torno al descubrimiento y a la creación, convirtiendo indudablemente en un ser activo quien posee las capacidades cognitivas que le permiten conocer y entender su realidad externa como a sí mismo.
- Un ambiente adecuado es fundamental en el momento de incentivar el desarrollo moral, cognitivo y personal del infante

Infancia

El concepto de infancia en Filosofía para Niños

Bajo la perspectiva de Filosofía para Niños, los infantes son observados como sujetos curiosos que están en constante búsqueda por el conocimiento del mundo; el infante es el individuo que frecuentemente se está preguntando sobre el porqué de las cosas, su inicio, su final, sus características y composición (Grau, Álvarez and Núñez, 2010).

En toda la propuesta de FpN los niños son comprendidos desde un principio como filósofos puesto que desean ofrecer un significado a su vida a partir de las múltiples interpretaciones que exponen diferentes áreas de conocimiento que definen la realidad. El significado que obtienen, no solo procede de la adquisición cognitiva en aras de un conocimiento abstracto, lógico y lingüístico, sino también, desde su vivencia sensitiva y que, en conjunto, genera una verdadera experiencia de asombro y de significado sobre la vida y realidad.

La noción de asombro es fundamental porque es a través del asombro que el niño adquiere un frecuente sentido de su vida, además de un deseo curioso por medio del cual el infante mejora su experiencia de conocer y de vivir. El asombro es el modo por el que se hace significativa la experiencia, y es el papel del docente en este punto, que radicaría entonces en conservar y perpetuar esa determinación de asombro y significado en el infante.

Para Lipman, la concepción de los niños y las niñas es de sujetos que poseen plena capacidad de asombrarse y cuestionarse sobre el mundo que los rodea; son sujetos reflexivos que dan razón a sus acciones, con la facultad de abstraer contenidos y relacionar conceptos. Son sujetos que esencialmente son experienciales, imaginativos y curiosos de sí mismos y de la exterioridad del mundo.

Asimismo, para Lipman la infancia es una dimensión legítima de la conducta y de la experiencia humana, no es solo un proceso vital dirigido a la juventud y cuya finalidad es la adultez, sino que también es una perspectiva experiencial, de un sujeto el cual se para en una visión diferente sobre la forma en que interactúa con la realidad. No por ello, es inválida, pues es un nuevo enfoque que invita a participar y a convivir en el mundo (Lipman, M., & Sharp, A., 2002).

Es un error en la propuesta de Lipman considerar las cualidades de una persona como un proceso de desarrollo y mejoramiento gradual porque cae en una visión de entender al niño como una persona incompleta y faltante, la cual necesita adquirir mayores cualidades para su perfeccionamiento y desarrollo, y no como una persona integral y conformada en su totalidad que la diferencian de otros rangos de edad. Este juicio desde FpN es falaz porque priva la condición racional y personal de la infancia. Es por esta razón que la Filosofía para Niños concibe al infante como un ser activo y filosófico que manifiesta su importancia al demostrar que es un ser que razona, que se cuestiona y, por tanto, un sujeto que hace filosofía desde su realidad.

Otro destacado autor, inmerso en la línea de FpN es Walter Kohan, quien al igual que Lipman, considera el concepto de infancia como una experiencia, es decir, un acontecimiento político que atraviesa las políticas de la infancia que están instituidas. Para este autor, la infancia más que una etapa, es: "... una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de la experiencia humana del mundo." (Kohan, 2009, p.20). Para Kohan, es indispensable entender la infancia como: "... una experiencia, un acontecimiento, una ruptura de la historia como

revolución, como resistencia y como creación” (Kohan, 2009, p. 24). Este autor expone el concepto de infancia no como una sucesión de etapas o el desarrollo de una forma de vivencia a otra con mayor capacidad y evolución, para él en cambio, es una experiencia posible que está en constante transformación; no es un fin, pero si un comienzo, un inicio a la creación, a la pregunta, un modo de experimentar la existencia de forma única y singular.

Descrito lo anterior, FpN desde su programa constantemente invita al estudio del infante a partir de la interrelación compartida entre el infante con su experiencia y su mirada con la realidad, con la perspectiva del adulto, evitando de esta forma la represión, la hostilidad intergeneracional y la altivez de concebir el conocimiento y el saber solo desde la perspectiva del “sujeto no-infante”

Características teóricas

Desde la perspectiva de FpN se puede declarar algunos puntos clave a tomar en consideración en la noción de infancia:

- El niño como sujeto que desea dar un sentido a su vida desde el asombro y desde las experiencias emocionales y cognitivas que recibe a lo largo de su vida. No se debe comprender el infante como un sujeto con potencial de ser algo, sino como un sujeto ya acabado, pero con una percepción distinta del mundo y de sí mismo, lo que conlleva a interactuar de forma diferente en la realidad
- El concepto de infancia como una experiencia singular en la cual el infante interactúa con la realidad. Tal comprensión del niño como una experiencia desde FpN lo resalta como un sujeto dinámico e inacabable el cual no se remite a una determinación, sino que su ser posee múltiples interpretaciones.

El concepto de infancia desde la teoría de Jean Piaget

Piaget es uno de los principales representantes de la corriente epistemológica constructivista, la cual considera que el conocimiento no se recibe pasivamente sino es una construcción activa por parte del sujeto cognoscente. La función de la cognición desde ese punto, tendría el papel de adaptar al sujeto a la realidad, es decir, cumpliría el ejercicio de organizar el mundo experiencial del sujeto. El sujeto desde este planteamiento epistemológico, es aquel que crea la realidad más no la descubre; su construcción es resultado de la estructura y delimitación cognitiva que posee.

Tal planteamiento epistemológico del cómo el sujeto conoce la realidad, es una fuerte crítica a la propuesta tradicional filosófica que concibe al mundo como existente y completamente estructurado fuera de cualquier ser humano que lo experimente, siendo la labor del hombre, el descubrimiento de su estructura y, en concreto, de su supuesta realidad verdadera. Sin embargo, aquella propuesta deja de lado el hecho de que, todo lo que conoce y percibe el ser humano, deviene de los modos y medios de percepción y de concepción propios que le permiten identificar la realidad, y, no hay ninguna forma de comparar el resultado de esas concepciones y percepciones con algo que exista independientemente, ya que, el único medio para tener acceso a esa “realidad”, sería desde nuevos actos, concepciones y percepciones que la identifiquen, permitiendo comparar si en efecto tales actos y demás concepciones consienten descubrir la realidad en su verdad y esencia propia. Esto último desde el constructivismo es imposible, el ser humano no posee otras formas de “descubrir” la realidad más allá de sus simples nociones y percepciones que lo limitan (Piaget, 1978).

El planteamiento constructivista como corriente epistemológica recibe como precursor sin duda el filósofo napolitano Giambattista Vico, que, con su tratado *La nueva ciencia* (*Scienza nuova*) de 1710, ofreció nuevas bases y planteamientos para reflexionar sobre el conocimiento y sobre la verdad de las cosas. Vico expone que ningún agente epistémico puede conocer algo, exceptuando solo las estructuras cognitivas creadas por sí mismo. Para él, el término “conocer” refiere a *saber cómo hacer*. Explica que, el ser humano solo conoce cuando y cuanto distingue los componentes de aquello que ha construido; por esta razón, solo puede tener conocimiento sobre lo que ha elaborado. Para Vico, solo existe un ser supremo llamado Dios, capaz de conocer la cosa en sí, es el único que puede conocer la realidad y la totalidad de las cosas, porque él es el artífice de la naturaleza y conoce en su detalle, la creación de todos sus artefactos, es el único que puede conocer en verdad lo único y certero pues es su creador indudable. Aquella perspectiva impuesta por Vico, de entrada, plantea que el ser humano no posee la habilidad y capacidad para descubrir la realidad en sí, debido a que, solo puede poseer conocimiento desde sus limitaciones y creaciones, por tanto, es necesario conformarse de conocer hasta aquello por lo que el ser humano puede construir.

Bajo los planteamientos anteriores, los constructivistas a lo largo de la historia, ya no conciben el conocimiento como un algo por descubrir, sino comprenden el conocimiento desde las estructuras conceptuales que poseen los agentes, a los que, dada su experiencia, lenguaje y pensamiento, consideran algo como resultado adecuado y viable realidad. Esta perspectiva del conocimiento humano, afirma la necesidad de adjudicar el tiempo y el espacio dentro del mundo

experiencial del sujeto, suscitando una adecuación y construcción del mismo sobre la forma en que se adapta al mundo.

Fuera de Vico que es el fundador de este planteamiento epistemológico, uno de los principales representantes de constructivismo es Jean Piaget que, al igual que sus predecesores y las perspectivas planteadas a fin del ejercicio constructivista, también considera que la realidad es construida y propone al conocimiento —en especial la cognición— como una función adaptativa del sujeto. Aquella forma de observar el conocimiento en Piaget niega desde ese punto que el conocimiento pueda concebirse como una representación.

Es fundamental subrayar también aquí que, el conocimiento no debe ser comprendido en los planteamientos de Piaget como un sujeto que aprende y crea su realidad individualmente, pues, no es solo un conocimiento propio e independiente de cualquier relación, ya que, para este autor, el conocimiento y la experiencia generada por la cual es capaz de construir y elaborar su realidad, debe incluir en adición la interacción social. En otras palabras, las relaciones e interacciones que pueda tener un agente con otros agentes, contribuyen en la construcción apropiada, adecuada, viable y experiencial de la realidad en la que convive el sujeto.

Siguiendo el hilo definitorio del concepto de cognición y su papel en la tarea de adaptar al individuo; el término de adaptación expresado por Piaget, es tomado de la teoría de la evolución, refiriéndose a las capacidades que posee un ser vivo para sobrevivir a un ambiente dado. El estar adaptado a un ambiente, es en otras palabras, estar adecuado a las circunstancias, es decir: ser viable. Antes de indagar sobre el término de viabilidad, es importante resaltar ante todo que, para Piaget, el concepto de adaptación, no se debe malinterpretar ni entender como evolución, porque, ni la filogenia, ni la ontogenia del individuo u organismo, se puede modificar de forma activa, reforzando o replanteando el genoma (desde el punto de vista de la filogenia) para que suscite en el individuo una mejor adaptación a las circunstancias de su ambiente (Piaget and Blanchet, 1976).

El término viabilidad se relaciona en gran medida al equilibrio, término implementado por Piaget para definir un estado en el cual las estructuras cognitivas de un agente epistémico manifiestan continuamente y de forma dinámica, resultados esperados, sin provocar en el agente o individuo contradicciones o conflictos conceptuales.

En la teoría de Piaget, aparte del término de equilibrio, existen dos conceptos básicos para comprender su propuesta: La asimilación y la acomodación.

El término de asimilación puede ser definido como la integración de nuevos elementos a un esquema o estructura anterior; es una actividad que organiza estímulos exteriores a una base ya construida y estructurada para enriquecerla. Cuando se integran nuevos elementos y construyen una forma de observar la realidad, se sigue un procedimiento que Piaget llama “Construcción de un esquema”, que al igual que todo esquema, requiere tres aspectos fundamentales:

1. Conocer en una situación un objeto (a modo de ejemplo: cuando un niño conoce la forma, textura, opacidad, brillo y color de un objeto como un perro)
2. asociar una actividad o tarea específica a ese objeto u elemento (a la caracterización dada, el niño también le impone otras particularidades como que es peludo y de cuatro patas, que corre y hace ruido)
3. la expectativa de resultado de ese elemento (él niño posee la expectativa de que bajo una acción en seguida se genera una reacción. Siguiendo el ejemplo expresado: cuando el niño lo acaricie el animal, lo va a lamer y va a mover su cola).

La acomodación surge cuando las estructuras que posee el sujeto, no son suficientes para comprender un evento u objeto al cual se ve enfrentado, aquello genera una perturbación o frustración por parte del sujeto al no poder conocer y entender de forma adecuada y viable la realidad, por lo tanto, se ve en la necesidad de modificar o reconfigurar dichos elementos ya construidos y fijados para poder adaptarse y llegar nuevamente al equilibrio deseado. En ese plano, la presencia de la perturbación es de fundamental importancia en la acomodación, pues es una condición necesaria para que el sujeto se vea insuficiente de herramientas o elementos estructurales cognitivos que le permitan comprender dicho objeto o situación, viéndose en la imperiosa obligación de desarrollar y reestructurar los aprendizajes experienciales anteriores adquiridos, para adecuarse y afrontar un nuevo reto, para finalizar el ejemplo expresado previamente y explicitar de forma sencilla el concepto de acomodación, aquel concepto, puede evidenciarse cuando el infante observa un objeto diferente al anterior (una oveja) y lo considera como un perro, pero al acariciarlo, observa que no mueve su cola, hace ruido diferente y no recibe como respuesta el gesto de ser lamido por el animal, esto, aparte de que hace otro sonido diferente al perro; ese nuevo acontecimiento hace que el niño deba observar con atención e identifique que el animal previamente acariciado, a pesar de sus semejanzas con el perro como las destacadas anteriormente de que es un animal de 4 patas, peludo y que su color es blanco (suponiendo que su pelaje sea de este color), presenta algunos rasgos particulares y diferenciales

que de forma sutil el niño puede identificar y así crear un nuevo concepto de animal distinto al perro (Piaget, 1978).

Para que pueda ser posible la presentación de la asimilación o también de la acomodación, es fundamental entender que todo organismo en suposición, posee por lo menos las siguientes capacidades:

- Recuerda y recupera experiencias
- Puede hacer comparaciones y juicios de diferencia y semejanza (tomando en cuenta obviamente, no desde una noción interna ya conceptualizada y nominalizada, sino que el infante o el agente posea la capacidad de realizar tales identificaciones, sin muchas veces tener concepto de ellas)
- Exhibe el gusto por ciertas experiencias por sobre otras.

Las capacidades anteriormente expuestas, son fundamentales en la posterior teoría de aprendizaje de Piaget, que es posible sintetizarse en la idea de que todo aprendizaje ocurre en tanto un esquema no presente un resultado esperado, conduciendo al niño a una perturbación o frustración por no comprender un evento u objeto del mundo; esto a su vez, conlleva a un proceso de acomodación con el cual se consolida un nuevo conocimiento en conjunción con los aprendizajes previos, logrando de esta forma, establecer nuevamente el equilibrio cognitivo o una nueva adecuación al ambiente.

Los planteamientos en Piaget sobre el conocimiento y el aprendizaje sugieren un instrumentalismo en sus concepciones, dos para ser específicos: una utilitaria y otra epistémica y que, en su conjunto, las dos presentan una interacción social. El primer instrumentalismo “utilitario” es de nivel sensorio motor, el cual, los esquemas de acción ayudan al sujeto a lograr sus objetivos en el mundo de su experiencia. El segundo instrumentalismo “epistémico” o de abstracción reflexiva, se presentan esquemas operatorios que ayudan al sujeto a obtener una red conceptual que refleje y relacione la acción y el pensamiento de forma viable (Gergen et al., 1996).

Piaget concibe el concepto de infancia como un proceso de transición en la cual el niño supera una serie de etapas que le permiten conocer y adaptarse de modo más adecuado a la realidad. Para el autor, el niño es ya un adulto, pero difiere del mismo en sus capacidades y la naturaleza con la que se adecua al mundo.

En el niño se encuentra ya todo el adulto, todo niño está todavía en el adulto. O sea que la diferencia de naturaleza se limitaría a esto: en el niño hay actitudes y creencias que el desarrollo intelectual eliminará en la medida de lo posible... (Piaget, 1984, p. 70-71)

El objetivo de Piaget en su teoría y en su pensamiento es identificar cuáles son las diferencias que presenta un individuo en una etapa específica de su ciclo vital desde una perspectiva cognitiva, para señalar de esta manera, las herramientas, características y habilidades que posee cada sujeto para adaptarse al mundo, siendo tales etapas, producto de una evolución intelectual de un periodo específico de la vida.

Si se toma en cuenta el hecho de que para Piaget “En el niño se encuentra todo el adulto”, es válido entonces explicar que su principal deseo es el de identificar las estructuras que un individuo posee para reconocer la realidad, por ello, a partir de la psicología del niño, Piaget estudia el crecimiento mental o el desarrollo de las conductas (comportamientos) hasta llegar a una etapa de transición marcada por la fase de la adolescencia siendo el punto álgido por el que el individuo se incorpora a la sociedad adulta completamente. Los procesos que ha de investigar el autor, no solo se enfatizan en su desarrollo cognitivo e intelectual, ya que, el crecimiento mental es indisoluble con el crecimiento físico. La psicología del niño investigada por Piaget engloba todo el crecimiento, tanto orgánico como mental, desde el nacimiento hasta llegar al nivel de equilibrio constitutivo característico del nivel constituyente en el adulto. Aunque, no hay que malinterpretar el estudio de Piaget con la simple limitación de los factores de maduración biológica puesto que su investigación considera el ejercicio experiencial adquirido en la vida como un proceso de interacción social.

El autor expone un total de 4 etapas por las cuales el infante se desarrolla mental y físicamente. Cada etapa conlleva un proceso particular para adaptarse al mundo siendo características específicas que se suman para la constitución y el desarrollo de un nuevo estadio²³, el cual, le permite al sujeto obtener mejores y mayores herramientas para adaptarse a su medio. Las etapas que propone Piaget son: Sensorio-motor, pre-operacional, operacional concreto y operacional formal.

El nivel o estadio sensorio-motor:

²³ Entiéndase como iguales los términos estadio y etapa.

Estadio concerniente al periodo anterior al lenguaje, su nombre estriba en la falta del infante por presentar pensamiento, función simbólica, representación y evocación de objetos y personas ausentes. Con aquel punto de partida, el niño durante los primeros 18 meses aproximadamente, empieza a generar un desarrollo mental acelerado porque principia a elaborar subestructuras cognitivas que fundamentan el inicio de construcciones intelectuales y perceptivas ulteriores. Esta etapa es donde él niño empieza a esbozar las primeras y elementales reacciones afectivas que hasta cierta medida forjara su afectividad a posteridad.

La construcción y estructuración primera en la mentalidad del niño se apoyan en exclusiva de percepciones y movimientos motores donde no interviene el pensamiento ni la representación sino solo la coordinación motora. El ejercicio del desarrollo en el presente estadio, se sigue en conformidad con los continuos movimientos espontáneos y reflejos²⁴ del infante mediante los cuales se generan los primeros hábitos y asociaciones para seguidamente avanzar a un rango evolutivo mayor, el cual es: la inteligencia.

EL termino habito refiere a conductas adquiridas las cuales se ejercen de forma automatizada, NO son aún inteligencia, ya que un acto de inteligencia requiere identificar el fin perseguido a una conducta anterior, es decir, en una conducta inteligente se establece un esquema inicial que identifique un comienzo y que sucesivamente señale también la finalidad de una acción. En el proceso de inicio y finalidad, el niño debe hacer uso de otros medios que le permitan comprender la finalidad de un evento, esos medios son suministrados por esquemas ya conocidos.

La asociación en esta etapa debe ser comprendida como el mecanismo por el que niño acrece acumulativamente los reflejos y los condicionamientos. Cada reflejo y cada condicionamiento es resultado de la interacción y respuesta unilateral que posee el niño con su exterior. En ese aspecto, cada estímulo de una situación concreta y su reacción resultante es solo una suma integrativa a los primeros contenidos estructurales y mentales del infante. No se puede confundir el termino asociación con el de asimilación ya que, la asimilación es una relación que integra nuevos elementos a un esquema o estructura anterior; es una actividad que

²⁴ El reflejo en principio es una acción instintiva y automática del ser vivo. Algunos reflejos poseen una importancia particular para el porvenir —como es el reflejo de succión— los cuales dan lugar a un ejercicio funcional o “ejercicio reflejo”.

organiza estructuras ya construidas por el sujeto para enriquecer y modificar los esquemas existentes, en otras palabras, en la asimilación hay un proceso recíproco que integra y conforma lo existente con lo nuevo. Mientras que la asociación es un esquema unilateral de estímulo y respuesta que solo acumula reflejos, no hay una interacción de reciprocidad ni integración de los esquemas como en la asimilación (Piaget, 1973).

Los primeros reflejos del recién nacido presentan en particularidad la importancia por la supervivencia y el provenir del niño; aquello es posible demostrarlo en la observación atenta y continúa presentada en las respuestas de succión. Cabe aclarar que, el instinto de chuparse el dedo no es debido a una reacción refleja, el acto de chupar el pulgar es una conducta que aparece con frecuencia debido a la constitución y extensión del esquema reflejo de succión extrapolado en otros comportamientos. En otras palabras, la conducta de chupar el dedo es resultado de un esquema reflejo de succión natural en el niño, solo que el reflejo de succión se extiende a otros elementos como es el caso del dedo o también el biberón.

En esta etapa, después de una mayor cantidad de asociaciones adquiridas en el infante, aquel empieza luego a constituir los primeros hábitos relacionados directamente con la acción del niño.

Por lo general, y ya establecidos algunos hábitos, el niño presenta algunas transiciones reflejadas generalmente en el periodo del cuarto mes de vida en el cual, ya hay una coordinación entre la visión y la aprehensión, en otras palabras, el niño tiene la capacidad de observar y tomar todo lo que este cercano alrededor de su espacio próximo.

Alrededor de onceavo y doceavo mes de vida, se añade a las conductas anteriores en él niño, la capacidad de encontrar nuevos medios de diferenciación a los esquemas conocidos; en este periodo, el infante tiene la capacidad de interiorizar, combinar y relacionar diferentes tipos de acciones. También, en el presente periodo se sigue la premisa de: a mayor cantidad de relaciones manifiestas, mayor capacidad para comprender una situación. Asimismo, es un periodo que se diferencia de los anteriores en el desarrollo de la capacidad por asociar, relacionar y habituarse a ciertos comportamientos para posteriormente conseguir hacer comprensiones sobre el ambiente y sobre sí mismo de modo repentino²⁵. Ya no solo actúa a

²⁵ Se llama también a esa capacidad para comprender la realidad como "Insight"

partir de tanteos, sino que recuerda y logra deducir tenuemente las posibilidades de las acciones que efectúa.

En la medida en que él niño puede asociar y relacionar nuevos eventos experienciales, posee la capacidad de asimilar y desarrollarse mentalmente. Lo anterior, porque —como se mencionó anteriormente— el infante ya posee una relación recíproca con su ambiente, generando esquemas o representaciones sobre la realidad que se acumulan ininterrumpidamente para generar nuevas combinaciones interiorizadas.

Tomando en cuenta lo anterior, el proceso por el cual el infante en el estadio sensorio-motor construye la realidad es a partir de los primeros esquemas de asimilación los cuales tienen una función organizadora desde una lógica de acción y de relación. El niño organiza la realidad a partir de la construcción de grandes categorías de acción como son los esquemas de: objeto permanente, el espacio, el tiempo y la causalidad. Es evidenciable la formación de aquellas grandes categorías mencionadas cuando el niño se sitúa como un objeto entre otros objetos, estructurado en un espacio y en un tiempo dentro de un universo conformado por múltiples objetos permanentes; a esta forma de situarse en la realidad Piaget la llama la “des-centración”

El término de objeto permanente es un esquema que adquiere el niño alrededor de los nueve a diez meses, es cuando pasa de estructurar al universo y al mundo como un lugar sin objetos y constituido solo por “cuadros móviles” y pasajeros, para estructurarlo de forma distinta donde ya los objetos no son “cuadros móviles”, sino que se constituyen y se conservan en el tiempo y el espacio.

En la categoría del espacio y el tiempo se estructuran nuevos esquemas. En principio el niño no posee un esquema de un espacio único o de un orden temporal que englobe los objetos y los acontecimientos, pero, al construir dicha categoría, el niño puede organizar posiciones y desplazarse en el espacio; igualmente se constituyen series temporales objetivas y la adquisición de nociones abstractas las cuales construirán posteriormente el pensamiento y la representación simultánea y extra-temporal. Con esto quiere apuntar que el niño puede coordinar el desplazamiento de diferentes puntos en el espacio, identificando la relación y el encuentro de cada uno de ellos como parte de un sistema. Al igual, puede identificar que todo desplazamiento puede ser invertido en una conducta de “retorno” al punto de partida, además

de constituir una conducta de radio en la cual, los puntos de un espacio y sus desplazamientos pueden ser asociativos²⁶.

La categoría causalidad pasa por dos procesos, el primero es la denominada por el autor como mágico-fenomenista; en el primero cualquier objeto puede producir cualquier cosa de forma espontánea o mágica desde la acción del sujeto y en el segundo se reconocen que las causas no están situadas en la acción del sujeto sino en los objetos, y su relación de causa y efecto supone un contacto físico y espacial.

Cuando se adquieren las categorías descritas previamente, el niño pasa a un desarrollo evolutivo posterior característico de la etapa sensorio-motora donde el niño deja de relacionarlo todo con su acción y sus estados de ánimo, al igual que no hay una consistencia espacio-temporal, ni causalidad, ni objetos permanentes y solo hay cuadros fluctuantes en la realidad para cambiar a una realidad donde se establecen objetos permanentes, hay una objetivación del espacio, el tiempo y la causalidad. Es clave tomar en cuenta que, a pesar de la identificación objetiva de la realidad, no quiere decir que el niño no deje de lado su afectividad sobre las cosas, todo lo contrario, su afectividad se adherirá a los objetos permanentes y causales exteriores en “relaciones objétales” o sea relaciones afectivas entre el sujeto y el objeto (Piaget and Inhelder, 1997).

El estadio pre-operacional

Etapa que surge en edades aproximadas de los 2 a los 7 años de edad, es un estadio que difiere del anterior estadio en que el plano que se posee para comprender la realidad cambia de la acción directa del medio a una representación de la realidad, es decir, no se basa en un conocimiento desde solo las acciones motoras, sino que el infante puede conocer el mundo por medio de la representación que hace del mismo. Es un estadio donde la realidad es representada gracias a operaciones²⁷ cognitivos superiores. En otras palabras, se diferencia de la etapa precedente en que el niño ahora piensa sobre las acciones que ha de realizar, no solo actúa de manera literal y sin pensamiento previo como en el estadio sensorio-motor.

El niño utiliza las imágenes y las acciones de los objetos dados previamente en la etapa sensorio-motriz para representarlos en una situación distinta a la adquirida. En otras palabras,

²⁶ Para indagar más sobre este tema, remitirse a: Piaget, J. and Inhelder, B. (1997). Psicología del niño. 1st ed. 26-27, Madrid: Ediciones Morata.

²⁷ Se denomina el término “operaciones” como los pensamientos previos a la realización de una acción

el niño utiliza los aprendizajes y las acciones previas que ha adquirido en la etapa anterior y la refleja de forma simbólica (representación) a una nueva situación. A modo de ejemplo: cuando el niño utiliza objetos como la plastilina y juega con ella considerándola imaginativamente como comida, representando la experiencia obtenida a lo largo de su etapa anterior en el hecho de comer.

Es llamado estadio pre-operacional porque el niño aun no domina las operaciones mentales de la lógica, pero tiene un razonamiento pre-lógico, el cual es un preludeo del pensamiento lógico. El niño con el pensamiento pre-lógico, establece “relaciones” poco coherentes con la realidad conectando o uniendo la generalidad y la particularidad de los conceptos; esa unión de los conceptos y de los elementos sin relacionarlos de manera lógica. Piaget la denomina: yuxtaposición²⁸. Según Piaget, en aquella etapa existen dos sub estadios: El pensamiento pre conceptual o simbólico y el pensamiento intuitivo.

La sub etapa del pensamiento pre-conceptual o simbólico, se establece una representación simbólica de lo real a partir de la adquisición sistemática del lenguaje, evidenciada desde la utilización de signos verbales. La adquisición y el uso del lenguaje para el niño es fundamental porque es un elemento que permite en el niño reconstruir acciones pasadas, el lenguaje pasa a ser una herramienta donde el niño puede simbolizar y dividir en clases una serie de elementos o individuos, así, por ejemplo, el niño posee la capacidad para denominar a varios animales mamíferos de 4 patas con el nombre de “perro”. En general, el niño ofrece a las cosas un significado personal sobre la realidad. Las formas de representación que atribuye el infante en esta etapa son muy variadas, pues se extienden a imágenes, conceptos, símbolos, significados y significantes. Aquella sub etapa simbólica se inicia en edades generalmente contenidas de los dos años a los 4 años de edad (Piaget, 1991).

Por otro lado, la sub etapa del pensamiento intuitivo se refiere a la organización gradual de las representaciones adquiridas por el infante en la sub etapa anterior. Es una etapa de conceptualización creciente que permitirá la subsecuente llegada de las operaciones concretas. Las edades que integra la sub-etapa del pensamiento intuitivo son de los 4 a los 7 años.

Estadio operacional concreto

Etapa del desarrollo que se extiende alrededor de los 7-8 años hasta los 11-12 años, es una etapa que está determinada por la capacidad en el infante para resolver problemas concretos

²⁸ La yuxtaposición se basa en la unión de los elementos sin establecer relaciones lógicas de causa y efecto.

o tangibles, gracias a su capacidad para operar con sistemas simbólicos como las matemáticas y el lenguaje.

A pesar de utilizar los símbolos para operar sobre la realidad sin la necesidad de tener una acción directa con los objetos tangibles, este estadio se denomina “concreto” porque el niño aún necesita de la presencia de los objetos para poder razonar. El niño en este periodo de su vida ya establece correctamente relaciones lógicas, clasificaciones, agrupaciones de objetos, tiene una noción clara del tiempo²⁹ además de operar matemáticamente.

Las operaciones concretas son el nivel donde el niño puede lograr alcanzar a establecer sistemas de coordenadas y referencias. Entendiéndose las coordenadas como la relación y coordinación de elementos particulares o concretos a un sistema o conjunto más amplio de dichos elementos, dicho de otro modo, el establecimiento de relaciones entre elementos concretos con elementos generales. Las referencias por otro lado son las representaciones que posee un niño en el plano espacial.

Estadio operacional formal.

Último periodo en el desarrollo cognitivo de Jean Piaget, corresponde a las edades de 11-12 años en adelante. Se fundamenta y diferencia esencialmente de las otras etapas del desarrollo en que el niño posee las capacidades para desprenderse de los objetos inmediatos de la realidad, teniendo la capacidad en esa medida de pensar sobre lo real y lo posible. El niño adquiere la capacidad de reflexionar, pudiendo interpretar y proveer las posibles acciones físicas en el mundo, además de poder anticiparse a la experiencia o la relación directa con el objeto físico (Piaget and Blanchet, 1976).

En las edades promedio del estadio formal, aparece la capacidad de razonar sobre enunciados e hipótesis, es decir, aparece el desarrollo de las capacidades para establecer juicios desde una lógica proposicional, es capaz de abstraer el contenido en proposiciones y pensar sobre el mismo y no solo sobre los objetos inmediatos o sobre los objetos representados de inmediato. En otras palabras, el niño adquiere la capacidad de abstraer los conocimientos concretos que posee utilizando un razonamiento deductivo e inductivo.

Una característica esencial de este periodo es la formalización y el desarrollo de hipótesis, es decir, la capacidad de suponer sobre posibles hechos o sobre algo, identificando sus causas y consecuencias; para Piaget esta capacidad es fundamental en el desarrollo moral y de la personalidad en el sujeto porque suscita poder reconocer al otro desde la percepción individual.

²⁹ El niño puede desligar acontecimientos históricos fuera de su tiempo real.

Características teóricas

A continuación, se exponen algunos puntos clave para comprender la teoría del desarrollo cognitivo en Jean Piaget desde el concepto de infancia.

- El sujeto como constructor de su realidad a partir de su estructura y delimitación cognitiva
- El niño comprendido como ya un todo adulto, pero difiere del mismo en la naturaleza y en las capacidades con las que se adecua al mundo
- El niño es un sujeto que se adapta a la realidad desde 4 estadios progresivos, aquellos estadios son: sensorio-motor, pre-operacional, operacional concreta y operacional formal.
- El estadio sensorio-motor entendido como el estadio anterior al lenguaje, donde las herramientas que posee el infante para adaptarse a la realidad están derivadas en su acción motora, se caracteriza porque construye las primeras nociones del objeto, el espacio, la causalidad y el tiempo
- El estadio pre-operacional se establece desde un desarrollo gradual del uso del lenguaje y una habilidad para pensar simbólicamente, es decir, una habilidad para representar el mundo a través del pensamiento.
- La etapa de las operaciones concretas se enfatiza en la capacidad que tiene el niño para resolver problemas concretos o tangibles, De igual modo, tiene la capacidad para establecer categorías y clasificaciones
- La etapa de las operaciones formales, es la última etapa en el desarrollo cognitivo según la teoría de Piaget; en aquella etapa, el niño es capaz de resolver problemas abstractos de manera lógica. Su pensamiento es más sistematizado y objetivo para resolver problemas de distinta índole.

El concepto de infancia en Vygotsky

Lev Vygotsky es uno de los pensadores más influyentes en la historia de la psicología, su teoría sobre el desarrollo, el concepto de la mente, el lenguaje y los procesos de adquisición de conocimiento son temas que aún mantienen gran vigencia en el contexto contemporáneo del mundo, aún a pesar de que sus postulados fueron concebidos a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Su vasta producción que abarcaba más de 180 artículos, libros e informes de investigación, ejercieron una importante influencia en grandes pensadores contemporáneos como: Alexander Luria, Leont'ev, Jerome Bruner, Uri Bronfenbrenner, John Steiner, entre otros (Riviere, 1985).

El principal interés de Vygotsky en la psicología refiere al desarrollo cognitivo y al lenguaje. Gracias a sus investigaciones y a la recopilación de toda la información, se estableció la así llamada “Teoría histórico-cultural”, siendo una de las teorías más concluyentes, relevantes y notables de su época.

Para Vygotsky, su teoría conlleva a comprender que el sujeto es activo en sus procesos de aprendizaje y reconocimiento del mundo, pues, es el sujeto quien construye el conocimiento; empero, ese conocimiento no es creado desde una individualidad o de solo el sujeto hacia el objeto, sino que su desarrollo y creación, plantea y considera indefectiblemente la interacción del contexto social o relacional en la que está inmerso el individuo. En esa medida, para él, el conocimiento está sujeto a la construcción y relación del individuo con los otros. El proceso y dirección de ese aprendizaje adquirido a través del desarrollo está mediado por el lenguaje, siendo la adquisición y uso del lenguaje esencial para el desarrollo mental del sujeto.

La interacción del sujeto con los otros en un contexto social determinado, es un aspecto determinante e imperante en el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo del individuo dado que, ejerce una influencia en las formas en las que puede pensar sobre sí mismo y sobre el mundo. Es pertinente explicar que, para el autor, el concepto de contexto social se toma como las acciones que afectan al sujeto directa e indirectamente por la cultura y la relación dialéctica mediada por el lenguaje entre los sujetos. El contexto social es un concepto histórico producto de los acontecimientos generales de la especie humana (o bien llamada filogenia) y también resultado de historia individual de cada sujeto (ontogenia). La relación del sujeto con el contexto social puede darse en tres niveles respectivamente (Bodrova, 2004):

- Desde una interacción inmediata o inminente ejercida entre los individuos, es decir, la relación directa de un individuo con otro; tal interacción se realiza en el momento.
- A partir de una relación del sujeto con las estructuras sociales generalmente establecidas como la familia, la escuela, etc.
- Desde la constitución e impresión de elementos propios de la cultura o del sistema general como el evidenciado en el sistema numérico, la tecnología, el lenguaje, las imágenes, entre otros.

Para Vygotsky la relación del individuo con su contexto es fundamental pues, gracias a su relación espacial, temporal y cultural, se adquieren las habilidades y conocimientos transmitidos de generaciones anteriores y presentes, siendo experiencias e informaciones acumuladas las que establecen la obtención de los modos en los que se comprende el mundo. Esos conocimientos procedentes de la historia previa y de los cuales está sujeto el individuo no son informaciones rígidas e inquebrantables sino contrariamente son potencialmente

modificadas y ampliadas de manera que se adecuan efectivamente a nuevos y existentes rangos de conocimiento de una base preestablecida. Descrito esto, el medio por el cual se adquiere tales conocimientos relativos a la interacción con el contexto social es por el lenguaje, ya que posibilita y facilita la adquisición de experiencias compartidas, necesarias para la construcción de los procesos cognitivos del individuo. El lenguaje como mecanismo, suscita un pensamiento abstracto, flexible y autónomo de los estímulos objetivos e inmediatos que percibe el sujeto, aquello, porque los símbolos y conceptos hacen prescindible la presencia inmediata y fáctica del objeto, permitiendo que pueda ser pensado sin la necesidad de una presencia física y momentánea. Así, los recuerdos y previsiones convocados por el lenguaje, proveen y fomentan en el individuo el imaginar, manipular y crear nuevas ideas, con el objetivo último de intercambiar información y enfrentarse a múltiples situaciones de dadas en su vivencia (Vygotsky, Cole and Furió, 1979).

Vygotsky fue el primer psicólogo que relaciona los procesos por los cuales el individuo aprende y se relaciona con la cultura y el contexto social; fue quien mencionó los mecanismos con los que la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo. Consideraba que las funciones psicológicas del individuo son un producto de la actividad cerebral, convirtiéndose en uno de los defensores de la combinación de la psicología experimental cognoscitiva con la fisiología y la neurología.

Al estar influenciado por la teoría marxista, intento con su teoría “histórico – cultural” el establecer una propuesta psicológica conforme a algunos de los planteamientos dados por el materialismo histórico. Amplio la noción transformadora y activa del hombre implementando el concepto de mediación en la interacción de hombre y mundo; tal mediación según el autor, era reflejada desde el uso de los signos, sistemas de utensilios u herramientas creados por el hombre en las sociedades a lo largo de la historia, que modificaban las formas de interrelación social y transformaban el desarrollo cultural. Los sistemas de signos como la escritura, los números y el lenguaje en general modificaban la percepción y desarrollo cognitivo en el individuo ya que, eran internalizados en el sujeto, acarreado una transformación comportamental o conductual en los modos de comprender el mundo.

Para Vygotsky, las adquisiciones de procesos psicológicos superiores mantenían un constante curso de aprendizaje y desarrollo, por esta razón, la investigación en psicológica debía plantearse en la indagación de su origen e historia, para finalmente dar esbozo comprensivo en la interpretación del desarrollo humano y su evolución cognoscitiva.

En sus investigaciones intenta abordar cómo los niños adquieren los procesos psicológicos superiores y cómo se da la formación de la inteligencia en correlación a la vida social, planteando como elemento mediador el lenguaje, siendo este, una de las principales herramientas que fomentan el desarrollo infantil y su interacción con el aprendizaje.

Para el autor, el lenguaje desempeña un papel importante en la cognición, debido a que es un mecanismo que permite pensar, es una herramienta que hace que el pensamiento sea más abstracto e independiente de los estímulos inmediatos. El lenguaje convoca recuerdos y conocimientos propios del sujeto para poder responder a problemáticas y enfrentar nuevas situaciones. El lenguaje suscita poder compartir ideas e intercambiar información, es una herramienta que facilita la adquisición de las habilidades psicológicas superiores (Vygotsky, 2012).

Los procesos psicológicos superiores son para el autor funciones o procesos cognitivos adquiridos a través del aprendizaje y la enseñanza por medio del lenguaje, su adquisición provoca en el pensamiento un cambio cualitativamente distinto al de otros animales superiores como el caso de otros homínidos, aquello porque es una función deliberada, mediada e interiorizada del sujeto que el permite construir y adaptarse a la realidad de forma más adecuada, siendo un proceso único y exclusivamente del ser humano. Los procesos psicológicos superiores son: la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico (Vygotsky, 1995).

Es pertinente explicar que los procesos psicológicos superiores cumplen con algunas características como que son deliberados, mediados e interiorizados. Cuando se refiere al termino deliberado hace referencia a que el pensamiento y la elección propias del sujeto, están dirigidos a un propósito. Por otro lado, el termino de mediación confiere el hecho de que los procesos mentales del sujeto están determinados por el uso de símbolos y signos, reforzando la actividad del pensamiento por medio del lenguaje. Finalmente, el termino de interiorización, según Vygotsky está definido como una conducta o una actividad propia de la mente, la cual no puede ser observada. La interiorización ocurre cuando una conducta externa es llevada al plano de lo mental e interior del sujeto, siguiendo la misma estructura y función como la manifestada en las conductas externas, un ejemplo conocido que describe el proceso de interiorización es cuando el niño prescinde de contar con los dedos (conducta externa) para contar después de modo mental (conducta interna o interiorizada).

El autor, expone que las funciones o procesos psicológicos superiores y su desarrollo dependen esencialmente, entre otras cosas de: los procesos psicológicos inferiores (como la sensación, percepción, memoria, emoción...), la interiorización de la conducta y la determinación del contexto

A continuación, se definen los procesos psicológicos superiores e inferiores y el concepto de internalización como conceptos centrales para comprender las finalidades de este apartado y para comprender la propuesta teórica de Vygotsky (Rosas and Sebastián, 2008).

Procesos psicológicos elementales o naturales: Son aquellos que el ser humano comparte con mamíferos superiores como: la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento.

Procesos psicológicos superiores o instrumentales: Se destaca por la incorporación de signos desarrollados histórico-cultural, además de acciones y procesos de tipo instrumental. Los procesos psicológicos superiores, están formados por la integración de dos o más procesos elementales.

Los signos cumplen la función de controlar y desarrollar las capacidades psicológicas, el lenguaje implica un desarrollo cualitativo en los procesos psicológicos superiores. El uso del lenguaje implica la posibilidad de planeación de la acción.

Internalización: es un proceso de incorporación de signos al plano intra-psíquico, en otras palabras, es el proceso por el cual el individuo desarrolla los procesos psicológicos superiores como el pensamiento, la memoria lógica, incluso, el desarrollo volitivo del individuo. Este proceso se obtiene a partir de la adquisición de signos o elementos de interacción, derivados de la relación social y cultural o inter-psicológica de los individuos, de los cuales se apropia el individuo; a esta adquisición o apropiación de elementos también es llamada como intra-psicológica.

La internalización permite el desarrollo interno y pleno de la consciencia

La consciencia tiene su origen en la internalización y tiene dos características:

- La naturaleza de la consciencia del individuo tiene un entramado casi social, pues es a través de los signos que el sujeto fundamenta una relación social consigo mismo comparativa a la relación establecida por los otros.

- La consciencia se organiza semióticamente, es decir, se define en el conjunto de relaciones inter-funcionales (relación entre las funciones psicológicas superiores)

Vygotsky considera que todo el desarrollo de las facultadas humanas se forma activamente; generalmente tal desarrollo se establece en todo el organismo desde las más tempranas edades; el niño desde ese punto, se desarrolla simultáneamente y sistemáticamente, observándose un proceso evolutivo continuo y unánime en su percepción, su cerebro y en el uso de sus manos. El resultado del proceso evolutivo dinámico y constante en el infante es el de un esquema cristalizado, donde se almacena experiencias y modelos que le permiten comprender la realidad. Dichos modelos representan la acumulación de acciones previas en el tiempo y es a través de esas acciones, por las cuales el niño posiblemente pueda generar nuevas acciones prácticas que le faciliten y mejoren su desarrollo individual. Cabe aclarar que, en este texto y desde los planteamientos de Vygotsky, se debe comprender el término de acción práctica como la manipulación que realiza el sujeto sobre su ambiente (Vygotski,2000).

Previo lo anterior, el ejercicio práctico del niño es el rudimento precedente a la adquisición del lenguaje. El autor declara:

“Por consiguiente, el origen y desarrollo del lenguaje, así como de todas las otras actividades que utilizan signos han sido tratados al margen de la organización de la actividad práctica en el niño” (Vigotsky, et al, 1979, p.46)

El papel del lenguaje centralmente adquiere en esta investigación una connotación organizadora que se adquiere en el proceso activo del individuo con el uso de los instrumentos. Al cumplir tal función, el lenguaje facilita la adquisición de nuevas formas de comportamiento y de relación con el mundo.

Sin embargo, previamente de organizarse y dominar la propia conducta, el infante antes domina su entorno con la ayuda del lenguaje. Al poseer un dominio sobre el ambiente, potencia en el niño el abastecimiento de nuevas relaciones con el entorno que le ayudarán a dotarse de nuevos medios para dominar su naturaleza. Cuando llega al punto de dominarse, según Vygotsky, se posibilita la creación de comportamientos esencialmente humanos y que luego producen el intelecto, base de todo trabajo productivo.

Cuando se adquiere el lenguaje en el niño, este es inseparable de las acciones prácticas y propias del infante. Esto puesto que, para el niño, el hablar posee la misma importancia que el actuar, ya que facilita responder a una situación y lograr una meta determinada. El habla, no

solo se aplica a la acción motora y practica que tiene el niño con el ambiente, sino que están interrelacionados, son una pieza única y ejercen la misma función psicológica dirigida en función de solucionar un problema planteado. El lenguaje al ser adquirido en un principio, se convierte en una unidad que interactúa con la percepción y la acción.

Para finalizar este apartado, para Vygotsky el aprendizaje es esencial en los procesos del desarrollo del sujeto pues estimula y hace avanzar la maduración psicológica en el infante. Bajo esa medida, uno de los conceptos centrales en su teoría psicológica del niño y que relaciona los conceptos de desarrollo y aprendizaje es el concepto de *Zona de desarrollo Próximo*, el cual se define como la diferencia o distancia existente entre el nivel del desarrollo propio del infante³⁰ para resolver un problema o enfrentarse a una situación y el nivel del desarrollo potencial para resolver ese mismo problema. El nivel del desarrollo potencial está mediado por la guía o por la ayuda que puede ofrecer un tutor o un compañero con mayor capacidad. El autor escogió el termino de *zona* dado que no concibe el desarrollo como un proceso vertical o de superación de escalas de desarrollo, sino que entiende el desarrollo como un proceso continuo de grados de maduración mental en cada sujeto. Por otro lado, el termino *próximo* es escogido por Vygotsky ya que son conductas que se desarrollan en un momento dado dependiendo también, la necesidad del sujeto por resolver un problema en especial; no se debe entender el termino *próximo* como conductas que surgen en el tiempo, puesto que se apreciaría el desarrollo como un proceso dado por etapas o por la secuencia de periodos de maduración y no —como se explicó anteriormente— como un proceso continuo.

Características teóricas:

- La interacción del sujeto con los otros en un contexto social determinado es un aspecto determinante e imperante en el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo del individuo dado que, ejerce una influencia en las formas en las que puede pensar sobre sí mismo y sobre el mundo.
- El lenguaje como mediador entre el sujeto y el mundo pues es el que facilita la adquisición de experiencias compartidas, necesarias para la construcción de los procesos cognitivos del individuo.
- El lenguaje como mecanismo, suscita un pensamiento abstracto, flexible y autónomo de los estímulos objetivos e inmediatos que percibe el sujeto, aquello, porque los símbolos

³⁰ También se conoce como la *zona de desarrollo real (ZDR)*, es decir aquello de lo que es capaz de hacer un individuo por sí mismo sin la intermediación de otro sujeto o tutor.

y conceptos hacen prescindible la presencia inmediata y fáctica del objeto, permitiendo que pueda ser pensado sin la necesidad de una presencia física y momentánea.

- El desarrollo del infante no puede considerarse a parte del contexto social pues el contexto social permite el fortalecimiento y el desarrollo de procesos psicológicos superiores como son la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico.
- El termino de Zona de Desarrollo Próximo es esencial en la teoría de Vygotsky porque suscita en el sujeto la potencialidad de resolver algún problema con la ayuda de un actor externo o tutor.

Didáctica

En los siguientes apartados se expondrá los principales planteamientos de las teorías didácticas de los autores Matthew Lipman, Cesar Coll y Frida Díaz Barriga, Sin embargo, ante todo, es fundamental realizar una diferenciación entre enseñanza, pedagogía, didáctica, y educación, aquello con la finalidad definir y centrar la investigación a un campo específico.

Desde lo expresado, a continuación, se diferenciará los términos de: educación, pedagogía, enseñanza y didáctica según lo propone (Lucio, 1989)

Educación: Es una práctica o proceso de influencia social que permite el crecimiento del individuo, entendiéndose el concepto de crecer como: construir, crear, evolucionar, adaptarse, asimilar, desarrollarse, integrarse, recibir y apropiarse. Se caracteriza por ser un proceso amplio e integral con nociones generales que permiten que los individuos(o) crezcan.

La educación observa al hombre como un todo y su práctica, característica de este concepto, se basa en una aplicación a la sociedad en su conjunto la forma en que interviene es desde un nivel macro y puede ser observado en los procesos educativos o en los estándares de evaluación que se realiza en un país, por ejemplo.

Pedagogía: Según la propuesta del autor, refiere al “saber educar”, es decir, la identificación del cómo, el por qué y el destino de la educación. En otras palabras, es la sistematización del saber de la educación, de sus métodos, procedimientos y delimitación de sus objetivos. Es una teoría práctica en función de orientación del ejercicio educativo. En ese sentido, se entiende como teoría practica como la aplicación de un saber. Es una orientación metodológica del quehacer educativo. La pedagogía se pregunta ¿cómo educar? Y se expresa en un programa educativo o proyecto educativo.

La diferenciación propiamente existente entre pedagogía y educación es que, la educación es la noción práctica de ese saber formativo del ser humano, en cambio la pedagogía sería el saber teórico, sistematizado y tematizado gracias a las reflexiones de autores y corrientes que han precisado las formas en que se debe formar al individuo.

Enseñanza: Representa un aspecto específico de la práctica o instrucción educativa, desde la institucionalización del quehacer educativo en un tiempo y espacio determinados. Es una propuesta específica del crecimiento del individuo en un contexto concreto. En otras palabras, se refiere a una práctica social específica en un contexto determinado, a diferencia de la educación su quehacer se condensa en instrucciones que no abarcan una generalidad como por ejemplo un salón de clases

Didáctica: La didáctica se orienta en el pensamiento pedagógico para la aplicación estratégico y eficaz de la práctica educativa. Es la orientación metodológica del quehacer de la enseñanza. La enseñanza se plantea ¿cómo enseñar? Y se expresa desde lo denominado currículo. En otras palabras, la pedagogía es ese saber teórico, sistematizado y matizado que se especializa en orientar las prácticas sociales de la enseñanza, es decir, la pedagogía es un saber teórico específico que va dirigido a la enseñanza a través de modelos de instrucción, métodos, orientaciones y promoción de instrumentos con vías aplicativas de un contexto específico.

La diferenciación más básica a realizar entre pedagogía, didáctica, educación y enseñanza es:

- la pedagogía y la didáctica son saberes teóricos, la pedagogía está dirigida a un marco más global, mientras que la didáctica a un campo más específico.

La educación y la enseñanza son prácticas sociales de instrucción, que utiliza el saber y reflexión de los anteriores conceptos para formar al individuo u individuos. La educación es una práctica formativa con dimensiones globales; en cambio la enseñanza se remite a una práctica formativa más específica, centrada en contextos concretos.

Dada la explicación anterior y tomando en cuenta que la investigación se centra en el campo didáctico, entonces es pertinente exponer con más detalle la definición de didáctica. La palabra didáctica viene de las raíces *docere* que significa enseñar y *discere* que significa aprender; su surgimiento y evolución, han sido producto de la interacción que deben realizar los agentes que aplican actividades dirigidas hacia el propósito de aprender y enseñar, es decir, para realizar una actividad de enseñanza o aprendizaje, es necesario una interacción entre el agente o sujeto y la aplicación de la actividad que contenga dichos procesos. En otras palabras, la didáctica identifica un acto o proceso interactivo que da respuesta a la construcción de un

conocimiento que se ha consolidado en la relación entre los agentes (docentes o protagonistas) con los sujetos a quienes se brinde el conocimiento propuesto, a pesar de eso, no es un proceso unilateral de generar y ofrecer conocimiento a un agente de forma pasiva, dado que, es un proceso interactivo, por lo cual, los dos agentes protagonistas reciben retroalimentación en la interacción del conocimiento brindado y recibido.

Desde el concepto de enseñanza, la didáctica posee una visión activo-participativa, donde, el sujeto que enseña, no solo brinda conocimiento, sino también aprende, generándose una relación de con-aprendizaje entre los mismos docentes/colegas con los estudiantes. El segundo concepto correspondiente al término aprendizaje, se define desde la didáctica como el aprovechamiento del conocimiento que se está enseñando en calidad de responder a los constantes desafíos del mundo, además de que el conocimiento recogido, pueda servir al estudiante en su vida desde la comprensión de sí mismo.

Tomando en cuenta lo anterior, se define de forma generalizada la didáctica como:

- La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos (Medina Rivilla and Salvador Mata, 2009, p.7).

Su objetivo es mejorar e incidir en los sistemas educativos formativos o reglados, en las micro y meso-comunidades implicadas (intercultural, multicultural, escuela y familia), y en los espacios no formales, para mejorar la naturaleza humana mediante la comprensión, transformación, adaptación y desarrollo apropiado en los procesos de enseñanza-aprendizaje permanentes en los procesos socio-cognitivos de las personas.

Es importante no confundir el término didáctica con la pedagogía, debido a que:

La Pedagogía es la teoría y disciplina que comprende, busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos, implicada en la transformación ética y axiológica de las instituciones formativas y de la realización integral de todas las personas (Medina Rivilla and Salvador Mata, 2009, p.7).

La didáctica requiere una reflexión profunda y un esfuerzo por comprender y elaborar modelos teórico prácticos, que posibiliten y apliquen una mejor interpretación en la relación docente con los logros, expectativas e intereses de los estudiantes involucrados, solventan necesidades y potenciales problemas en la ya nombrada relación. Intenta resolver las preguntas: *Quiénes* son los estudiantes y *cómo* aprenden.

Qué se enseña y cuál es su implicación en el saber.

Cómo se puede desarrollar un sistema metodológico que seleccione medios formativos que se adecuen a la cultura y al contexto interdisciplinar e intercultural de la comunidad específica a la cuál van dirigidas las propuestas y probables respuestas formativas.

Y Para qué formar estudiantes y profesionales desde la didáctica y la educación (Medina and Salvador, 2009).

A partir de las explicaciones anteriores, se expondrán que entienden los autores Matthew Lipman, Cesar Coll y Frida Díaz Barriga desde un enfoque didáctico.

El concepto de didáctica en Matthew Lipman:

Una parte central de la formación y método que FpN desea difundir y promover en los infantes es la importancia de la formulación de preguntas, debido a que, es en el preguntar que se evidencia el deseo por el saber, la pregunta es la forma básica de curiosidad del ser humano, es por el incesante cuestionamiento, que se logran descubrir verdades y respuestas de cualquier índole. También, el preguntar suscita el escuchar y el ser escuchado, reconociendo que el otro también puede ofrecer algo en la búsqueda del conocimiento. Igualmente, el incentivar la pregunta como fundamento esencial al amor por la sabiduría, ocasiona un mejor clima de tolerancia y democracia, pues se respalda el respeto mutuo entre los integrantes (Belmonte, 2005).

Otro punto a destacar, es que el método de la pregunta promueve la confrontación de ideas y saberes, modificando y nutriendo las habilidades de la mente como la deducción, el análisis, la abstracción, la síntesis, entre otras. Sobra decir que, tales habilidades devienen principalmente de la formación que obtuvo Lipman en un principio en lógica y es por esa razón donde resalta la importancia de pensar de forma coherente y adecuada; aunque, posteriormente estima de modo esencial la intervención de otras dimensiones del pensamiento como la creatividad y la del cuidado.

Siendo uno de los principales fundamentos el fomentar la pregunta, es pertinente explicar que la metodología entonces que juzga como manera propicia para desarrollar un ambiente idóneo que permita el preguntar libremente, sería entonces una comunidad de diálogo o comunidad investigadora, medio por el cual hay una acción comunicativa, de atención, de escucha, de participación, entre otros factores que desenvuelven libremente la indagación. Teniendo ya, cada uno de los aspectos nombrados, Lipman considera que es posible potencializar y fortalecer el pensamiento. Sin embargo, añade a su conjunto, una serie de

novelas que cimentaran un posible orden dinámico con el cual, los facilitadores de las actividades y ambiente de diálogo pudieran tomar como guía y así se proporcionara ejemplos y temas para trabajar con una comunidad.

El papel del facilitador no debe ser el del elemental docente que expone temas y argumentos para aprender memorísticamente, su rol, es intervenir como mediador en las discusiones, es guiar el tema para incentivar los cuestionamientos y la investigación, más no guiar a los participantes, que en este caso son los infantes. No está de mal agregar, que por lo general, este método de discusión e indagación, no debe ser aplicado a gran cantidad de individuos, ya que, como expresa (Belmonte, 2005) una dificultad esencial que es puesta en acción en el programa de FpN, son las posibles insuficiencias de manejo en atención y dialogo ante un grupo numeroso o excesivo de infantes ya que hay diversidad en los ritmos e intereses de cada infante y por ello, a mayor cantidad de participantes, mayor la dificultad de mantener una dinámica activa y participativa.

Entre los rasgos generalmente usados en la implementación de comunidades de dialogo desde el programa de FpN, se siguen algunos a continuación:

- Lectura de una apartado o capítulo de alguna novela de Lipman
- Elaboración de preguntas surgidas ante el texto leído.
- Método socrático: discusión del tema y de las preguntas formuladas inicialmente
- Comunidad investigadora: conformación y posible confrontación de ideas respectivas sobre el tema dado y las cuestiones formuladas
- Evaluación: consenso sobre el tema y enriquecimiento de lo dialogado, percibido y aprendido.

(Lipman, M., & Sharp, A., 2002) Explica que las novelas y cuentos utilizados en el currículo original de Lipman, tiene un significado puramente didáctico; siendo este, el instrumento principal que incentive el amor por el saber y el desarrollo del pensamiento multidimensional. No obstante, es necesario tomar en cuenta el contexto en el cual se vaya a implementar este tipo de herramientas didácticas, ya que los instrumentos en un contexto diferente, pueden ser vistos con apatía y rechazo por parte del infante. Por ello, es necesario, plantearse:

- ¿El material pretende alcanzar los objetivos propuestos por la filosofía para niños?

- Al ser implementados, ¿producirán consecuencias imprevistas y contraproducentes en los participantes?

Lipman aclara que ante una negativa por materiales usados comúnmente en el currículo original de filosofía para niños como: libros, cuentos y todo aquel elemento narrativo, es necesario entonces que la institución educativa o el individuo que tome la filosofía para niños como medida de educación; tenga en cuenta los diferentes medios educativos existentes, como: juegos, discusiones, teatro, etc. Que pueda, en definitiva, sustituir el libro como medio de reflexión y herramienta para el incentivo filosófico.

El currículo original de Lipman, tiene un significado puramente didáctico. El instrumento principal que se toma a consideración y que aboga por el saber y el desarrollo del pensamiento multidimensional son principalmente las novelas, estas se establecen a partir de temáticas y edades específicas. No obstante, cabe aclarar que Lipman no asevera radicalmente el uso de estos manuales y novelas en un tiempo específico del ciclo vital del infante y del adolescente, sino que estas edades son propuestas dadas las temáticas abordadas (Lipman, M, 1992).

Las novelas y manuales utilizados en el programa curricular según las edades propuestas por Lipman son:

- Preescolar a 10 años: insiste en la adquisición del lenguaje a partir del razonamiento propio que se establece en las conversaciones diarias de los niños. Principalmente las novelas que se toman en cuenta para abordar esta etapa es el libro *Elfie*, para niños de preescolar a 7 años, con el manual: relacionando nuestros pensamientos; el libro *Kio y Guss* para niños de 7 y 8 años, con el manual: Asombrándose ante el mundo y el libro *Pixie*, para niños de 9 a 10 años, con el manual en busca del sentido. Es importante resaltar que las novelas en esta última etapa correspondiente a las edades de 8 a 10 años, prestan mayor relevancia a las estructuras semánticas y sintéticas del lenguaje; con el objetivo de que los infantes fortalezcan sus capacidades para relacionar conceptos como: espacio, tiempo, causalidad, número, clase, persona y grupo.
- 11 años: A partir de su novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* y el manual: Investigación filosófica, incita que los individuos adquieran habilidades de lógica formal e informal. La novela se desarrolla a través del dialogo, estimulando y respetando el valor de la indagación, el razonamiento, el pensamiento alternativo y la imaginación. De igual modo, en esta etapa se toma en cuenta la novela *Tony*, subsiguiente al

descubrimiento de Harry, con el manual: Investigación científica. La novela *Tony*, explora las premisas fundamentales del trabajo científico, tales como: objetividad, predicción, verificación, media, explicación, descripción y causalidad.

- Desde los 12 a los 16 años, el currículum de Lipman, considera dos novelas: *Lisa*, con su manual: Investigación Ética y *Suki*, con su manual: Escribir: Cómo y Por qué. El libro *Lisa*, se centra en los temas éticos y sociales como la justicia, la mentira, la veracidad, la naturaleza de las reglas y normas sociales; además de ofrecer algunas relaciones entre lógica y moral. Por otro lado, *Suki*, explora métodos para superar los bloqueos en la escritura y las relaciones entre escribir y el pensar.
- 16 años a 18 años: En esta última etapa según el currículum que propone Lipman, se abordan numerosos temas sociales como: la función de la ley, la naturaleza de la burocracia, el papel del crimen en la sociedad contemporánea, la libertad y la justicia. La novela que se escoge para tomar en cuenta los temas descritos es *Mark*, con el manual: investigación social.

Características didácticas del modelo teórico en Matthew Lipman

Tomando en cuenta la explicación anterior sobre la didáctica desde los postulados del programa de FpN desde el autor Matthew Lipman, se resaltan algunas características esenciales a tomar en cuenta:

- La formulación de preguntas como parte esencial dentro de la metodología didáctica usada por FpN, ya que, a partir del preguntar, se suscita el interés y el deseo por conocer.
- El papel del docente es cambiado por el del facilitador cuya función es intervenir como mediador en las discusiones, su papel radica en guiar el tema para incentivar los cuestionamientos y la investigación.

Asimismo, se citan nuevamente los rasgos generalmente usados en la implementación de comunidades de diálogo desde el programa de FpN, los cuales son:

- Lectura de un apartado o capítulo de alguna novela de Lipman
- Elaboración de preguntas surgidas ante el texto leído.
- Método socrático: discusión del tema y de las preguntas formuladas inicialmente
- Comunidad investigadora: conformación y posible confrontación de ideas respectivas sobre el tema dado y las cuestiones formuladas
- Evaluación: consenso sobre el tema y enriquecimiento de lo dialogado, percibido y aprendido.

Cabe agregar que en las comunidades de diálogo es fundamental tomar en cuenta en principio el contexto social al cual se desee intervenir y por tanto su implementación debe tomar en cuenta el sujeto dentro de una comunidad social específica

La didáctica desde la propuesta teórica de Cesar Coll

Cesar Coll, es uno de los principales representantes del modelo didáctico constructivista, especialmente desde la metodología curricular en el enfoque constructivista. Esta concepción postula que el prolongado proceso de construcción de modelos, teorías y esquemas, inducen al aprendiz a obtener conocimiento, al igual de inducir en él, la capacidad para contrastar y replantear nuevos modelos de conocimiento (Badia, Barberá, Coll, & Rochera, 2005).

Coll convida a disponer un modelo de diseño curricular base y unificado para toda la enseñanza obligatoria (comenzando en preescolar hasta secundaria). Aun cuando no deja los aspectos sociales y disciplinares brindados por otras ramas del saber cómo la pedagogía, la antropología, entre otras, Coll, considera que la psicología puede responder a esos principios básicos y estructurales del currículo, pues, desde la psicología se afectan configurativamente todos los elementos del currículo encontrados en otras áreas disciplinares y del saber académico. Es preciso explicar que no intenta establecer un fundamento base rígido y radical, sino que sus fundamentos sean lo suficientemente flexibles para adaptarse a cualquier situación particular.

Coll toma en cuenta para su modelo el enfoque cognitivo como marco de referencia en su teoría, este enfoque está integrado por reconocidos teóricos en psicología los cuales desde su teoría proponen postulados de gran importancia para la comprensión del saber humano, la cita a continuación expone algunos teóricos encontrados en el enfoque cognitivo.

El marco de referencia del modelo lo constituyen los enfoques cognitivos en sentido amplio, destacando los siguientes: la teoría genética de Jean Piaget: la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky: la psicología cultural de Michael Cole: la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel: la teoría de la asimilación de Mayer: Las teorías de los esquemas inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de información, y la teoría instruccional de la elaboración de Merrill y Reigeluth (Barriga, 1993, 20).

Para Coll, existen ciertos universales cognitivos como la capacidad de recordar, generalizar, razonar de manera lógica, formar conceptos, entre otros. Sin embargo, el desarrollo que aquellos universales, depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos brindados en la puesta en práctica de la experiencia educativa, es por esta razón que se hace indispensable

elaborar un diseño curricular base que sostenga, fomente y fortalezca esos universales expuestos. Eso no quiere decir que se dejen de lado otras dimensiones sociales y se enfatice al aspecto educativo, pues para Coll, el currículo solo es una subcategoría de las prácticas educativas y coexiste con otras dimensiones sociales, entre ellas están: la familiar, la recreativa, la comunicacional y en general, toda aquella que esté vinculada con la cultura del individuo.

El modelo del diseño curricular base asume —como bien se venía expresando— una concepción constructivista, por lo cual, sitúa la actividad de construcción del alumno en la base de los procesos del desarrollo personal que se intentan promover en el aprendizaje escolar, pero también es una concepción de intervención psicopedagógica, ya que postula la necesidad de generar condiciones adecuadas para la construcción de esquemas correctos por parte de los alumnos.

El diseño curricular base también se fundamenta en un marco legal y en los resultados de análisis socio-antropológicos, pedagógicos, psicológicos y epistemológicos, que intentan asegurar su validez y eficiencia. Coll plantea tres niveles para el desarrollo de su diseño curricular base:

1. Especificar los objetivos generales del ciclo: se definen objetivos generales y terminales al igual que se delimitan los bloques de contenido y las orientaciones didácticas. Los bloques de contenido se definen como los hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas.
2. Análisis y secuenciación de los bloques de contenido
3. Se desarrollan ejemplos de programación que respondan los supuestos que se establecen en los dos niveles anteriores.

Gran parte de las investigaciones realizadas por Coll, están fundamentadas en una base teórica en perspectiva constructivista de orientación sociocultural; tal planteamiento teórico entiende que la construcción del conocimiento se produce en la interrelación de tres elementos: El alumno, el contenido (objeto de enseñanza y aprendizaje) y el docente o profesor (encargado centralmente de ofrecer a los estudiantes los significados del contenido y de esa forma, puedan dar un sentido a su aprendizaje). El producto de las tres relaciones interactivas encontradas a saber: alumno, contenido y docente; constituyen la unidad básica para poder comprenderse adecuadamente los procesos de enseñanza y el aprendizaje, y se evidencia en la forma como el alumno resuelve problemas o se apropia del contenido de conocimiento que se le ofrece para su formación. Un punto importante a destacar es que, las relaciones no son unidireccionales o jerárquicas, sino bidireccionales puesto que el docente y el estudiante son participes de una

constante formación, manifestado en los procesos interactivos y comunicativos de los actores involucrados.

En uno de sus estudios (Coll, 2005), analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en el diseño de material didáctico autosuficiente, es decir, aquella herramienta creada para ser utilizada en el proceso individual y auto-dirigido de aprendizaje. A lo largo de su estudio, reconoce que el desarrollo actual de las Tecnologías de Información y Comunicación son un importante avance tecnológico en la aplicación del campo educativo, pues ofrece nuevas oportunidades para que los estudiantes denominen un proceso auto-dirigido de aprendizaje.

En sus estudios, (Coll, 2008) divide en cuatro categorías el uso que se le puede dar a las Tecnologías de Información Comunicación.

La primera categoría define las TIC como “un instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido o tarea de aprendizaje”. Las TIC permiten acceder al contenido de estudio al estudiante desde otras modalidades que están fuera de la presencia física; es un medio que ofrece al estudiante la oportunidad de indagar autónomamente la información que le brinda la institución educativa, al igual que, fomenta un sentido de organización y adquisición propia del conocimiento, otorgado en la organización, análisis y profundización individual del contenido recibido.

La segunda categoría comprende las TIC como: “un instrumento de representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y los alumnos”. En otras palabras, Las TIC son una herramienta que puede ser usada como medio de apoyo para la presentación de contenidos a docentes o a estudiantes. Así pues, es un medio que supone ayudar al docente y a los alumnos a comunicarse con mayor facilidad y comprensión, sin estar restringido a un actor en especial. Un ejemplo donde es posible identificar las TIC como medio comunicativo y conjunto entre estudiantes y docentes es el chat, las diapositivas —en la presentación informativa de estudiantes o docentes— y los videos de contenido informativo.

La tercera categoría, explica que las TIC son usadas para el “seguimiento, regulación y control de la actividad conjunta de profesor y alumnos alrededor de los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje”. Según esta categoría, Las TIC son usadas como herramientas de evaluación y evidencia formativa en el aprendizaje. Pueden ser usadas como instrumentos para regular y controlar los procesos y dificultades de los alumnos en la realización de tareas y en la comprensión de la información.

Finalmente, la cuarta categoría entiende las TIC como “instrumento de configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo para profesores y alumnos” Este uso en específico, revela que las TIC pueden ser espacios de trabajo que incluye una cantidad indiferenciada de individuos porque se puede ser realizado por un grupo o por un individuo, puede también ser de carácter público o privado, operando simultáneamente a distintos grupos de sujetos.

Las Tecnologías de Información Comunicación establecen nuevas relaciones que benefician el proceso de aprendizaje porque suscita la construcción de significados y la atribución de sentido a los conocimientos adquiridos. De igual manera, beneficia a la enseñanza ya que las TIC son un medio adecuado que sirve como eslabón para la construcción de significados y atribución de sentido del contenido.

Por otro lado, desde la psicología Coll estima que existen algunas relaciones entre la psicología (concretamente la que se dedica al estudio de la enseñanza y el aprendizaje) y la didáctica, de las cuales algunas divergen y otras convergen. Una de las relaciones existentes entre las dos disciplinas y de las cuales confluyen, son las dadas al trabajo dirigido a la enseñanza y el aprendizaje. Cabe aclarar que, para Coll el aprendizaje se puede comprender como el proceso de construcción de nuevo conocimiento sobre la base de conocimiento actual (Glaser, 1991, p. 132, citado por Coll 1993) y la enseñanza se entiende como la intervención sobre un proceso en marcha de construcción del conocimiento (Resnick, 1989, p.2, citado por Coll, 1993).

Antes de proseguir es necesario explicitar que, para Coll, la psicología encargada de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la misma psicología de la educación, que se especializa en estudiar las leyes que rigen el aprendizaje escolar. Esta psicología según él autor, tiene tres dimensiones que la configuran: la dimensión teórico conceptual: dirigida a proporcionar explicaciones sobre los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. La dimensión proyectiva o tecnológica: cuyo objetivo es identificar el diseño y planificación de dichos procesos, y una dimensión práctica o aplicada: la cual se centra en la intervención y orientación directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Retomando las relaciones, otro de los puntos de los cuales la psicología se relaciona con la didáctica, aunque esta vez desde la diferencia o divergencia es que, la primera se ha centrado generalmente en los procesos de aprendizaje y del desarrollo individual e interno del individuo, evadiendo en varias ocasiones, los factores y procesos externos que inciden al desarrollo y aprendizaje de los alumnos, especialmente los relativos a la enseñanza desde las instituciones educativas. Por otro lado, otra diferencia identificada y que sigue los mismos lineamientos

anteriores, son los encontrados en la didáctica, ya que, por el contrario, generalmente ha dado prioridad a los factores y procesos externos, susceptibles de incidir en el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, centrándose en la enseñanza desde la influencia de actores y factores externos educativos (como el material y método de enseñanza, y la acción docente).

Una dificultad que surge a la psicología y a la didáctica es integrar a su disciplina aspectos propositivos y de intervención teórica, pues, sucede que, en el marco de investigación, parece ser que la teoría y la práctica entran en colisión, debido a la construcción de sistemas conceptuales y explicativos más detallados, rigurosos, precisos y empíricamente fundamentados, pero, los cuales no son generalizables y aplicativos a cualquier contexto o ambiente social. Conociendo la dificultad propuesta, (Coll, 1993) manifiesta que hay dos posibles soluciones viables a aplicarse: la primera, seguir con el esfuerzo dirigido a la construcción de sistemas conceptuales y explicativos más detallados, rigurosos, precisos y empíricamente fundamentados, respetando la exigencia metodológica y epistemológica del modelo científico, o la segunda: elaborar marcos explicativos más globales e integrales que orienten y guíen la actividad de los profesionales en la educación, en especial a los docentes, todo a partir de elaboraciones teóricas, parciales y especializadas, resultado de investigaciones en un ambiente delimitado.

A pesar de la diferencias anteriores, Coll considera que la evolución de dichas disciplinas y su interacción han ayudado a solventar algunos retos y dificultades de dichas áreas del saber, debido a que se ha cambiado el paradigma precedente de proceso-producto, por un nuevo paradigma existente de mediación e influencia que ha llevado a cada disciplina a tomar en consideración la investigación conjunta entre los procesos individuales del desarrollo y del aprendizaje del alumno con el reconocimiento e implicación de los procesos de instrucción, además del análisis e intervención de los procedimientos de construcción de conocimiento que se tienen lugar en la escuela.

Coll expresa que uno de los problemas centrales en los que se encuentran psicólogos, didactas, entre otras disciplinas académicas, es el querer situarse en una manera distinta o diferenciada respecto a un tópico del cómo se deben tratar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A nivel histórico, han existido distintos enfoques y miradas que disienten o también se relacionan y comparten algún ideal e investigación explicativa, ya sea desde las temáticas, enfoques, conceptos, categorías explicativas y procedimientos de indagación e intervención en los cuales se sustentan, y que, en últimas, han generado aportes o potenciales respuestas al fomento y desarrollo de los procesos anteriormente nombrados (Coll, 1993).

Una de estas miradas explicativas —entre muchas otras— que intenta contribuir a la discusión entre la psicología y la didáctica, esencialmente en lo que concierne al aprendizaje y a la enseñanza es por ejemplo el constructivismo que, en sus diferentes manifestaciones, ha logrado hacer aportaciones significativas sobre el desarrollo humano y la forma en que el hombre puede construir y comprender el mundo, tal postura, a nutrido y ampliado la actual discusión sobre la enseñanza, el aprendizaje y los métodos para aplicarse correctamente. Sin embargo, en el consorcio o diferencia de sus ideas, proclamados centralmente por algunos voceros y pensadores especializados en el tema, no es impertinente decir que, aquellos comentarios dirigidos a esta postura, no son más que una propuesta interpretativa, pues, al igual que otras (como la del modelo conductista como modo de ejemplo, y sin descartar las múltiples miradas que se pueden ofrecer sobre este tema), se sumergen en el campo de interpretación para evidenciar y ofrecer métodos e ideas conforme al trabajo formativo del ser humano. Coll considera que se ha entendido el constructivismo desde dos modelos: el primero, encargado de los procesos psicológicos subyacentes en los alumnos de la institución educativa a la cual pertenecen, y de los cuales, los procesos son posibles de ser evidenciados y potencialmente ser evaluados desde el contexto escolar al cual están sumidos; la segunda consideración por la cual se puede comprender en igual medida es desde un fundamento explicativo de los procesos de aprendizaje, producto de la intervención realizada por la enseñanza y que no contempla al sujeto solo desde su construcción individual y epistemológica de sí con el mundo, pues a distinción de aquella mirada, concibe y contempla en su conjunto los procesos psicológicos subyacentes a tal aprendizaje y la incidencia bidireccional que ha sostenido con los procesos de enseñanza. Si bien, tales interpretaciones ofrecen gran discusión de cómo solo una mirada teórica puede ser observada y discutida; es por ello que, todas las múltiples interpretaciones que se pueden hacer a varios modelos y formas de pensar la formación del ser humano, requieren una continua discusión que establezca nuevos retos y problemas para compartir, observar e indagar. Para Coll algunos de esos retos y problemas que se enfrentan las discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje son:

1. Las finalidades de la acción educativa y su incidencia sobre la forma, desarrollo y resultados de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje
2. Las dimensiones social, institucional y relacional de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje y su toma en consideración efectiva, y no sólo retórica, en el análisis y la planificación de los mismos.

3. La naturaleza y características de la estructura cognitiva de los alumnos y alumnas, su dinámica interna y los mecanismos de cambio conceptual.
4. Los procedimientos de ajuste de la ayuda pedagógica y los mecanismos de influencia educativa susceptibles de inducir y orientar los cambios en la estructura cognitiva de los alumnos y alumnas. La importancia y el papel del conflicto cognitivo y socio-cognitivo en este marco.
5. La influencia del contexto y de la situación en los procesos de construcción del conocimiento sobre los contenidos escolares. En especial, la problemática relacionada con la tensión contextualización/descontextualización y sus implicaciones para la funcionalidad, generalización y transferencia de los aprendizajes escolares.
6. La conveniencia de disponer de visiones globales, integrativas y coherentes de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje que guíen y orienten la práctica docente y la actividad de otros profesionales de la educación.

Debido a los retos o problemas que plantea Coll, se explica que, en la esencia de ellos, subyace las implicaciones y relaciones ente teoría y práctica o entre practica e investigación profesional. La investigación en tal caso, intenta desde su indagación, elaborar una aproximación global, integrativa y coherente hacia los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, los cuales ofrezcan y faciliten desde la perspectiva de la práctica profesional un asesoramiento psicopedagógico, asesoramiento didáctico o curricular al personal docente y educativo, siendo necesarios a la hora de guiar, orientar y dotar de coherencia las actuaciones e intervenciones puntuales para el desarrollo reciproco de la enseñanza y el aprendizaje.

Características didácticas desde el modelo teórico de Cesar Coll

Explicados los principales postulados teóricos desde la perspectiva didáctica en cesar Coll, se exponen a continuación algunos puntos esenciales para tomar en cuenta desde los planteamientos didácticos de su teoría

- Coll utiliza el modelo didáctico constructivista el cual postula que el prolongado proceso de construcción de modelos, teorías y esquemas de orden didáctico para la enseñanza, inducen al aprendiz a obtener conocimiento.
- La propuesta didáctica de Coll se fundamenta desde perspectiva constructivista de orientación sociocultural, la cual, comprende la construcción del conocimiento desde la relación entre: El alumno, el contenido (objeto de enseñanza y aprendizaje) y el docente o profesor. Tal unidad básica es esencial para comprender los procesos de enseñanza y el aprendizaje. La evidencia de dicha relación se encuentra cuando el alumno resuelve

problemas o se apropia del contenido de conocimiento que se le ofrece para su formación. Un punto importante a destacar es que, las relaciones no son unidireccionales o jerárquicas, sino bidireccionales puesto que el docente y el estudiante son partícipes de una constante formación, manifestado en los procesos interactivos y comunicativos de los actores involucrados.

Sobra decir que, Coll al fundamentarse desde una perspectiva constructivista sociocultural, comprende el valor fundamental del contexto frente a los procesos formativos del individuo y por esta razón, no deja de lado las áreas sociales y culturales de un ambiente concreto.

- El modelo propuesto por Coll asume tres niveles para el desarrollo de su diseño curricular base:
4. Especificar los objetivos generales del ciclo: se definen objetivos generales y terminales al igual que se delimitan los bloques de contenido y las orientaciones didácticas. Los bloques de contenido se definen como los hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas.
 5. Analizar y dar secuencia a los bloques de contenido
 6. Desarrollar ejemplos de programación que respondan los supuestos que se establecen en los dos niveles anteriores.

La didáctica desde la propuesta teórica en Frida Díaz Barriga

Frida Díaz Barriga expone algunos de los modelos más representativos del diseño curricular para proponer una metodología integral y flexible en el desarrollo del diseño curricular bajo las dimensiones: social, epistemológica, psicoeducativa y técnica.

Primeramente, cuando se considera realizar un acto de planeación educativa, es necesario tener en cuenta la dimensión social, técnica, política, cultural y prospectiva pues, según (Barriga, 1993), son marcos de referencia centrales para realizar cualquier acción o intervención de orden educativo. Dicho eso, la autora expone que, cada dimensión explica su relación a la hora de intervenir en el campo educativo. A continuación, la descripción de cada dimensión:

- Dimensión social: Permite analizar la participación y proceso de los grupos humanos involucrados.
- Dimensión técnica: Requiere el empleo de conocimientos sistematizados y organizados provenientes de la ciencia y la tecnología

- Dimensión política: Suscita respaldar las acciones de planeación en un marco jurídico-institucional.
- Dimensión cultural: Es el marco de referencia del sujeto donde la influencia del contexto establece su identidad y sistema de valores.
- Dimensión prospectiva: Refiere a la planificación educativa que es fundamental debido a su incidencia en el futuro y en la búsqueda de hacer posibles los planteamientos de nuevas formas de intervención educativa.

La planeación educativa no solo debe tomar las dimensiones nombradas para realizar una posible acción en el contexto que desea intervenir, puesto que también debe seguir las fases de: diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las opciones de acción, implementación y evaluación. Cada una de las fases nombradas son importantes porque corresponden a los diversos momentos del proceso educativo.

Un punto relevante —según estima de la autora— a la hora de realizar una planeación educativa es la diferenciación entre currículo y la instrucción debido a que los dos no son iguales. El primero se encarga de los procesos educativos a nivel macro o aplicable a una institución a nivel general, va de la mano con el concepto de la enseñanza y del proyecto o acción docente en el aula; en cambio el segundo, ósea la instrucción, se encarga de los mismos procesos, pero a nivel micro, es decir, se centra en el aula en un tiempo y espacio particular (Díaz Barriga, & Barroso Bravo, 2014).

Por otro lado, tomando en cuenta el objetivo de la autora que es el desarrollo curricular, aquel se define como un proceso que interviene en una institución educativa en un espacio social concreto y se caracteriza porque siempre debe ser dinámico, continuo y participativo. Desde las investigaciones realizadas por la autora, describe que el desarrollo curricular contiene cuatro fases:

1. Análisis previo de las características: incluye una observación de las condiciones y necesidades que ofrece el contexto social, económico, político y educativo, así como los recursos que se disponen y requieren.
2. Diseño curricular
3. Aplicación curricular
4. Evaluación curricular

La primera fase concerniente al análisis previo de las características incluye además las siguientes sub-fases:

-El estudio de la realidad social y educativa.

-El desarrollo de un pronóstico o un diagnóstico que identifique las necesidades propias del ambiente educativo y del contexto social.

-La creación de un diseño curricular que posibilite responder las necesidades observadas.

-Evaluación interna y externa del diseño o propuesta.

La fase diseño curricular es la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas; el diseño curricular requiere considerar un conjunto de fases o etapas para la conformación de un proyecto que establece relaciones entre la institución educativa y el desarrollo de la sociedad desde una lógica de la eficacia. Su campo metodológico plantea principios o lineamientos genéricos para guiar, seleccionar y organizar contenidos de enseñanza. La finalidad del diseño curricular es definir objetivos, sistemas de instrucción y evaluación en un contexto determinado. Su conformación y conceptualización no se instaura de manera radical, ya que necesita una investigación y evaluación continua que genere un análisis pertinente de las prácticas educativas, siendo vigente a la hora de formular modelos prescriptivos para un actuar educativo eficaz.

Si bien, para (Barriga, 1993) la fase del diseño curricular es la más importante y es a la cual apuesta centralmente el objetivo de su investigación. En ese grado, el diseño curricular trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, ¿Cómo se pueden alcanzar de manera eficaz esos fines?, ¿Cómo se puede comprobar que se han alcanzado los objetivos propuestos?

El diseño curricular no se debe entender de la misma forma que el desarrollo del currículo porque el primero es antecedente del segundo, en otras palabras, en el diseño se constituye el proceso que conduce en consecuencia al desarrollo del currículo, a saber: la elaboración, construcción y concreción progresiva del currículo; con esto se quiere apuntar que, el diseño curricular es una forma o esquema de racionalización la cual, en cierto sentido, planifica la forma en que posiblemente se vaya a crear y usar el currículo.

Según (Barriga, 1993) hay cinco enfoques básicos relacionados al diseño curricular, cuyo origen se remonta alrededor de los años sesenta o setenta y que, a partir de los años 80, esos enfoques fueron fuertemente criticados y se vieron obligados a replantear y re-conceptualizar algunos de sus planteamientos. Los cinco enfoques son:

El currículo como estructura organizada de conocimientos: Concibe al currículum como aquel cuya función es la transmisión de contenidos y cuya base disciplinar es el conocimiento científico que se orienta a desarrollar modos de pensamiento sobre el hombre y la naturaleza. Propone que su estructura favorezca la integración equilibrada

de contenidos, procesos, conceptos y métodos, así como el desarrollo particular y genuino del pensamiento desde la perspectiva del aprender a pensar en el individuo.

El currículum como sistema tecnológico de producción: El currículum desde este enfoque es un documento que estructura los objetivos del aprendizaje y especifica sus resultados al sistema de producción cultural al cual esté arraigado.

El currículum como plan de instrucción: Enfoque que describe al currículum desde su incidencia en la planificación racional; su función es centralmente la elaboración y especificación de contenidos, objetivos, actividades y estrategias de evaluación.

El currículum como un conjunto de experiencias de aprendizaje: Se comprende desde un conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por la institución escolar y el docente.

El currículum como reconstrucción de conocimiento y propuesta de acción: Su planteamiento se centra en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Integra el currículum y la instrucción de manera unitaria y flexible para orientar adecuadamente el ejercicio práctico. Considera ofrecer mayor autonomía al docente y exige generar proyectos curriculares pertinentes y relevantes para el alumno. Dicho enfoque juzga importante establecer las fases de planificar, evaluar y justificar para ejecutar acordemente un proyecto y un diseño curricular.

Igualmente, en el diseño curricular hay diferentes aproximaciones teórico-metodológicas que refieren a un modelo curricular concreto, entendiéndose el término de modelo curricular como “las estrategias de diseño y desarrollo que permiten la concreción de proyectos curriculares específicos” (Barriga, 1993, pp. 9).

Algunos de los modelos metodológicos y teóricos curriculares más importantes y centrales son los siguientes:

Propuesta curricular de Tyler: Es uno de los primeros teóricos del currículum, juzgaba imprescindible la delimitación de metas y objetivos educativos, los cuales posteriormente se debían traducir en criterios que guíen la selección de material instruccional. Al mismo tiempo, los criterios ayudan a bosquejar un procedimiento de enseñanza, contenido y preparación de evaluación. Los objetivos deben ser definidos por los alumnos, la sociedad contemporánea fuera de la escuela y las personas especializadas en el ámbito educativo.

Propuesta curricular de Hilda Taba: Su investigación se centra en la acentuación de elaborar programas escolares con una base teórica curricular. Su método parte de realizar un diagnóstico de las necesidades que consiste en indagar y analizar las demandas de la sociedad para determinar objetivos, contenidos, experiencias y sistemas de evaluación en la formación y

aprendizaje del alumnado. Los elementos principales del diseño curricular en su teoría son: Diagnóstico de necesidades, formación de objetivos selección y organización de contenido, selección y organización de actividades de aprendizaje y por último sistemas de evaluación.

Propuesta curricular de Johnson: Autor que juzga el currículo como una guía de la enseñanza que interviene como mediador entre el docente y el estudiante, el currículo es la herramienta que permite evaluar las actividades y contenidos de orden cultural; así pues, su efectividad se evidencia en los resultados de aprendizaje satisfactorios existentes entre los dos actores principales y su relación. En su propuesta, los resultados de aprendizaje deseados se adquieren en la especificación de tres planos: 1) conceptos, conocimientos hechos, generalizaciones, 2) Técnicas psicomotrices y cognitivas y 3) Normas, valores y actitudes.

Propuesta de Raquel Glazman y María de Ibarrola: Su propuesta de diseño curricular está dirigida al contexto latinoamericano. Su investigación se especializa centralmente en la definición del plan de estudios que a diferencia del currículum solo se diferencia en que tiene un nivel formal e instrumental más sistematizado. El plan de estudios contiene un total de 4 etapas: 1) determinación de los objetos generales del plan de estudios, 2) Operacionalización de los objetivos generales (sigue dos sub-etapas: desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos y agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales se constituyen en objetivos intermedios de aprendizaje), 3) Estructuración de los objetivos intermedios (incluye 3 sub-etapas: jerarquización de los objetivos intermedios, ordenamiento de los objetivos intermedios y determinación de metas de capacitación gradual), 4) evaluación del plan de estudios (incluye 3 etapas: evaluación del plan vigente, del proceso del diseño y del nuevo plan curricular).

Propuesta curricular de J. Arnaz: Postula una metodología de desarrollo curricular en 4 etapas: 1) Elaboración del currículo (contiene 4 sub-etapas: formulación de objetivos curriculares desde las características y necesidades del alumno, elaboración del plan de estudios, diseño del sistema de evaluación, elaboración de cartas descriptivas para cada curso), 2) Instrumentación de la aplicación del currículo, tomando en cuenta los recursos didácticos de la institución, la formación docente, el sistema administrativo, las políticas etc., 3) Aplicación del currículo y 4) Evaluación del currículo a partir del plan de estudios, sistema de evaluación, objetivos y cartas descriptivas.

Aparte de los nombrados, también existen algunos modelos metodológicos como los del abordaje crítico y sociopolítico que se diferencian de los descritos en que no están tan estructurados y organizados desde lineamientos ya predispuestos, sino que son altamente flexibles e inacabados. Son propuestas que no están dirigidas a una generalidad ya que se

reconstruyen continuamente dependiendo la situación y la institución o lugar particular que desean intervenir. Las metodologías críticas y sociopolíticas se caracterizan en que se asimilan particularmente en la historia, cultura, tradiciones, valores, conocimientos, ideologías de un contexto social. Algunos modelos relevantes son:

Propuesta de Stenhouse: Su modelo no pre-especifica los objetivos o contenidos del currículo, al contrario, juzga pertinente que todos los actores educativos trasciendan de la simple acumulación de saberes y estructuras acabadas para que planteen problemas, estrategias y procesos para solucionar los problemas y necesidades encontrados en el contexto educativo.

Enfoque re-conceptualista: Línea de pensamiento emparejada al paradigma hermenéutico y la metodología naturalista y hermenéutica. Encuentra erróneo seguir una estructura organizada y fija en el currículo; establece que los mismos actores son quienes deben responder y resolver los problemas de orden individual y colectivo. No se restringe a un modelo intuitivo ya que propone que, la elección y decisión de las alternativas por parte de los actores inmersos deben contener el uso de un conocimiento científico.

Propuesta curricular modular por objetos de transformación: Conocida también como la propuesta “alternativa”, considera la creación de un plan de estudios desde 5 etapas: marco de referencia del plan, determinación de la práctica profesional, estructura curricular, elaboración de los módulos y evaluación del plan de estudios. Se diferencia de los demás modelos y propuestas metodológicas en no limitarse a lo designado por lo esperado en el contexto social, critica en esa medida aquellos modelos que se ciñen a seguir un contenido que demanda una formación técnica, desarticulada y fragmentaria; aboga entonces por transformar e integrar el contenido a la realidad.

Tomando en cuenta lo precedente escrito, la propuesta didáctica de Frida Díaz Barriga considera que el conocimiento es situado, es decir, se recrea y genera por individuos en una determinada situación (social, personal, cultural, etc.), por lo cual, el conocimiento es mayormente transferible a situaciones comparativas o habituales con las que el individuo interactúa habitualmente; de igual forma, se da el caso de que es menos transferible en tanto más distinta o diferente sea la situación con la que se relacione el sujeto. En otras palabras, la adquisición de conocimiento es susceptible a estar conectado y anclado al contexto específico en dónde se enseña y transmite. Al considerar la forma de adquirir el conocimiento desde el contexto; Barriga entonces plantea una propuesta de enseñanza situada, la cual, estima que la transferencia de conocimiento debe estar ligada a un planteamiento lúdico y sistematizado de las situaciones específicas del contexto, siendo el método esencial de transferencia una decisión

curricular o didáctica que plantee un diagnóstico adecuado de aquello que el estudiante realmente sabe o desea saber.

En los diseños curriculares se plantean aspectos que identifiquen y valoren los conocimientos, aptitudes, disposiciones y comprensiones que suscitan en el estudiante el poder confrontarse con circunstancias familiares a su realidad. De igual modo, inducen en el alumno poder comportarse con mayor familiaridad y sentido, debido a que hace un uso funcional del conocimiento que adquiere.

Para Barriga, el conocimiento es adquirido en compañía del contexto social y cultural del alumno lo que hace que sea significativo. No es posible en ese aspecto, desligar la acción procedente de la interacción social con el aprendizaje debido que son inseparables. La educación escolar al ser una preparación para la vida debe estar enlazada ineludiblemente con la práctica social del individuo, generando en el alumno, una verdadera participación responsable, competente y profesional en la sociedad (Barriga, 2006).

Desde los planteamientos del conocimiento situado proyectado en el pensamiento de Barriga “el conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la lectura en que se desarrolla y utiliza”.

En lo concerniente al trabajo del desarrollo del diseño curricular descrito en principio y tomando en cuenta claramente los planteamientos dados, Barriga sustenta su propuesta en las dimensiones: social, epistemológica, psicoeducativa y técnica. Se explican a continuación:

Dimensión social: El contexto influye significativamente en el entorno educativo, sea a partir de las implicaciones económicas, estructurales y política, es por eso que, el diseño del currículo debe fomentar el provecho de saberes con significación y relevancia en la resolución de problemas críticos y cotidianos que provoquen en los estudiantes una formación social, crítica y humanista.

Dimensión epistemológica: Dimensión que se remite directamente a considerar la naturaleza del conocimiento y los procesos genéticos de su construcción; para ello es necesario identificar la estructura, los procedimientos y los métodos sustantivos de las diferentes disciplinas del saber académico en su construcción y contrastación teórica; todo desde un marco sintáctico (forma) y semántico (contenido) propio de cada una de las disciplinas que se consideran estudiar. También en esta dimensión se indaga la forma como los estudiantes construyen y transforman su conocimiento en correspondencia a las capacidades reales (ejecución) y potenciales (competencia cognitiva) de su etapa en el ciclo vital.

Dimensión psicoeducativa: Propone estrategias, instrumentos de evaluación, materiales, dinámicas de trabajo y demás elementos que se puedan aplicar al aula, tomando como fundamento las principales teorías de aprendizaje, instrucción y motivación humana.

Dimensión técnica: Refiere a los lineamientos procedimentales del diseño curricular, siendo más útiles los tratados por el enfoque heurístico que los algorítmicos dado que los heurísticos son más adaptables, flexibles y abiertos; en cambio el algorítmico es lineal y rígidamente prescrito.

A parte de las dimensiones nombradas, es claro entender que el diseño y el desarrollo del currículo debe previamente contener un análisis sociológico y comparativo del currículo para determinar sus implicaciones y repercusiones a nivel social, de igual modo, debe tener un sistema que le permita evaluarlo permanentemente (Barriga, 2002).

Desde las dimensiones, el análisis previo, Barriga declara que las metas que se plantea conquistar el diseño de su currículo son:

- Promover el desarrollo intelectual y personal de los alumnos, ofreciéndoles experiencias curriculares que los induzcan al aprendizaje significativo, a la formación de esquemas conceptuales coherentes y flexibles, a aumentar su capacidad de resolver problemas dentro y fuera del ámbito escolar.
- Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, auto-reflexivo y creativo, como manifestación de una visión del mundo madura, comprensiva y científica.
- Desarrollar habilidades y actitudes favorables hacia el estudio y el conocimiento, que permitan al estudiante formarse una cosmovisión amplia de su realidad y lo induzcan a intervenir en ella.

Respecto a la propuesta operativa del diseño curricular de Barriga, aquella asume un abordaje sistémico el cual considera el diseño curricular como un proceso que no sigue un enfoque técnico desde lineamientos ya prescritos. Sin embargo, para ella es indispensable que el diseño curricular siga un plan claro, organizado y sistemático que incluya desde su metodología, las siguientes 4 etapas:

Fundamentación del proyecto curricular: primera etapa que analiza la conveniencia y relevancia del proyecto desde una base sólida ligada al contexto inmerso. Asimismo, se fundamenta desde el análisis de los campos conceptuales, sociodemográficos y de las disciplinas con las que se estructura el currículo. Además, se realiza un análisis comparativo entre los planes curriculares y las experiencias educativas con el objetivo de establecer puntos de comparación y de diferencia para realizar nuevas intervenciones.

Delimitación del perfil del egresado: Tomando los fundamentos primeros derivados de la primera etapa de fundamentación conceptual y demográfica, se fijan metas y propósitos a lograr para la formación del alumno. Se delimita un perfil en la formación del alumno desde su saber, saber-hacer y ser desde una visión integrativa que incluya la perspectiva humanista, científica y social en los diferentes ámbitos de relación humana.

Organización y estructuración del currículum: Etapa encargada de seleccionar los contenidos formativos del estudiante para dar cumplimiento a los propósitos y metas fijados.

Evaluación curricular continua: La evaluación es un proceso continuo y no está relegada al final, en todo el proceso del diseño se debe acentuar, cuestionando y enfatizando sobre posibles cambios en la estructura establecida. La evaluación permite que el diseño logre ser dinámico pues realiza un examen interno y externo del contenido y estructura planteada. Hay dos tipos de evaluación: la interna y la externa. La evaluación interna corresponde al logro académico y los factores asociados a la práctica en el aula, la participación del alumno y la labor docente. La evaluación externa repercute en el vínculo que tiene la institución con la sociedad, identificando las implicaciones que obtuvo la intervención en los posibles cambios efectuados en la relación cultural y social de los actores.

Características didácticas desde los planteamientos teóricos de Frida Díaz Barriga:

A partir de la descripción de los planteamientos teóricos propuestos por Barriga desde una noción didáctica y en especial curricular de la formación humana, se proponen en seguida algunos puntos centrales en su teoría correspondiendo a las finalidades del presente proyecto.

- Para el diseño curricular es necesario tomar en cuenta las dimensiones social, epistemológica, psicoeducativa y técnica de las instituciones educativas y del entorno social del individuo.
- Para Barriga la adquisición de conocimiento es susceptible a estar conectado y anclado al contexto específico en dónde se enseña y transmite. Al considerar la forma de adquirir el conocimiento desde el contexto, Barriga entonces plantea una propuesta de enseñanza situada, la cual, estima que la transferencia de conocimiento debe estar ligada a un planteamiento lúdico y sistematizado de las situaciones específicas del contexto
- El desarrollo del currículo debe previamente contener un análisis sociológicos y comparativos de los currículos utilizados previamente en instituciones educativas con el objetivo de determinar implicaciones y repercusiones a nivel social, dicho desarrollo del currículo debe contener un sistema que le permita evaluado constantemente.

- Todo diseño de un currículo desde una perspectiva didáctica de formación debe tomar en cuenta 4 etapas:
 1. Fundamentación del proyecto curricular: Analiza la conveniencia y relevancia del proyecto desde una base sólida ligada al contexto inmerso
 2. Delimitación del perfil del egresado: Determinación y delimitación del perfil en la formación del alumno desde su saber, saber-hacer y ser desde una visión integrativa que incluya la perspectiva humanista, científica y social
 3. Organización y estructuración del currículum: Etapa encargada de seleccionar los contenidos formativos del estudiante para dar cumplimiento a los propósitos y metas fijados.
 4. Evaluación curricular continua: Etapa que debe ser utilizada en todo el proceso de desarrollo y aplicación de un currículo. En la evaluación se debe_ se debe acentuar, cuestionar y enfatizar sobre posibles cambios en la estructura establecida

Objetivos

Objetivo General

Elaborar una ficha de contenido que brinde posibles elementos esenciales para construir material pedagógico desde las nociones de pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica como aporte a la propuesta de Filosofía para Niños.

Objetivos Específicos:

- Examinar la propuesta de Matthew Lipman como referente principal para definir el pensamiento multidimensional.
- Explorar las contribuciones realizadas en la noción de moral por parte de los siguientes autores: Matthew Lipman, Lawrence Kohlberg, Jean Piaget, Carol Gilligan, Paulo Freire, María Montessori y Célestin Freinet.
- Examinar la noción de infancia en los autores: Matthew Lipman, Jean Piaget y Lev Vygotsky como aporte teórico para la construcción de la ficha de contenido.
- Explorar las contribuciones realizadas en la noción de didáctica por parte de los autores: Cesar Coll, Frida Díaz Barriga y Matthew Lipman.
- Comparar o relacionar en las fichas de contenido los planteamientos teóricos dados por cada uno de los autores proyectados desde cada una de las nociones prescritas evidenciando puntos en común.

- Realizar en una ficha final los aportes brindados por los autores en cada una de las nociones descritas y de este modo ofrecer un elemento orientador y sucinto al momento de considerar la elaboración de material pedagógico.

Metodología

A partir del problema declarado previamente en este proyecto investigativo, según el cual, a modo de síntesis, expone la necesidad por parte del proyecto MARFIL en crear material pedagógico para la formación moral y ética en niños y niñas del contexto nacional, a partir de los planteamientos brindados por FpN, aquello, puesto que, entre otras cosas, la implementación e integración que realiza actualmente el programa en FpN presenta la insuficiencia de ser un modelo que no se adapta adecuadamente al contexto nacional dadas las diferencias culturales y sociales propias del colectivo social colombiano frente al contexto al cual fue implementado inicialmente FpN por parte de Lipman, es decir, a la sociedad estadounidense; es por esta razón que el presente proyecto se plantea la siguiente pregunta:

¿Qué planteamientos se deben tomar en consideración para la elaboración de material pedagógico dirigido a niños desde la propuesta de Filosofía para Niños del Proyecto MARFIL, basado en las nociones de pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica?

La pregunta formulada tiene como fin cuestionar, debatir y finalmente generar un aporte al proyecto MARFIL al brindar posibles elementos que se pueden tomar en consideración en el momento de plantear la elaboración de material pedagógico desde la propuesta en FpN y, de esta manera, contribuir al desarrollo formativo en el ser humano desde las propuestas en FpN, Pedagogía y Psicología.

Con todo esto, el proyecto se estructura en la definición de 4 nociones o ejes centrales que se toman en cuenta para la elaboración de material pedagógico, los cuales son: Pensamiento multidimensional, Moral, Infancia y Didáctica. En cada noción se identifica diversos autores característicos en las áreas académicas de psicología, pedagogía y FpN³¹, con el propósito de observar cuáles son sus aportes y postulados teóricos más influyentes desde las nociones ya descritas. La organización del trabajo se basa fundamentalmente en la definición desde los planteamientos expresados en cada autor en la noción por la cual fue designado, de esta forma, se rescatan sus principales contribuciones y se definen en el texto.

31 Es necesario explicar que desde la noción FpN se tomará esencialmente a Matthew Lipman como principal autor en el programa de FpN pues es el fundador y principal teórico de dicha propuesta.

En principio se hace una introducción al trabajo formulando posteriormente los problemas identificados; seguidamente se justifica el proyecto para posteriormente exponerse en los antecedentes teóricos los principales planteamientos dados por los autores en las nociones de Pensamiento multidimensional, Moral, Infancia y didáctica. En cada explicación, al final, se realiza la conjugación de elementos centrales expuestos en cada teoría desde las nociones identificadas; luego se exponen los objetivos del proyecto (tanto general como específicos) mencionando los propósitos a los cuales desea llegar el presente trabajo; teniendo eso, se ofrecen los criterios de inclusión y exclusión del trabajo para finalmente exponer los resultados y el análisis alcanzado.

Criterios de inclusión y de exclusión

Esencialmente los criterios tomados en cuenta para el presente trabajo son escoger aquellos autores que han trabajado en cada una de las nociones descritas desde una perspectiva psicológica, pedagógica y desde los planteamientos en FpN. En esa medida se rescatan las principales obras de cada autor, cada uno se escoge con la finalidad de observar directamente sus contribuciones a las nociones nombradas y a las disciplinas las cuales son parte. Sin embargo, no se deja de lado las investigaciones que se remiten directamente al autor escogido porque es a partir de aquellos estudios donde es posible identificar y relacionar en mayor medida los planteamientos centrales desde las teorías propuestas.

Desde el punto de vista psicológico se toman en cuenta para la noción de la Moral, infancia y didáctica a los autores: Lawrence Kohlberg, Jean Piaget y Carol Gilligan, Lev Vygotsky, Cesar Coll y Frida Díaz Barriga, porque cada uno de ellos realizó un trabajo científico e investigativo aportó desde su quehacer una perspectiva significativa y sustancial en psicología, además de que sus planteamientos modificaron y establecieron nuevos fundamentos para la investigación y el estudio del saber psicológico. Así pues, desde la moral se proponen los autores: Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan y Jean Piaget ya que cada uno brinda una perspectiva sobre el desarrollo moral en el ser humano que contribuyó posteriormente a nuevas investigaciones desde el saber psicológico de los individuos. Desde la infancia se expone a Piaget y a Vygotsky dado que son autores fundamentales en el estudio de psicología para comprender el concepto de infancia, su desarrollo, sus potencialidades y sus limitaciones; además en toda la disciplina psicológica son autores de necesaria investigación pues han planteado los principales peldaños a la hora de comprender al infante y en general al ser humano. Finalmente, desde la didáctica se escogen a los autores: Cesar Coll y Frida Díaz Barriga ya que han sido desde la psicología, autores que han relacionado el saber psicológico con la pedagogía siendo su contribución un gran aporte a ambas disciplinas científicas.

Desde la pedagogía, se toman en cuenta para la noción de la Moral a los autores: Paulo Freire, María Montessori y Célestin Freinet, porque se desea indagar en cada uno de ellos su propuesta a nivel moral en sus teorías pedagógicas. Cada uno de estos autores son reconocidos en sus trabajos pedagógicos, pero la presente investigación concede indagar aquellos postulados de orden moral en sus teorías con el objetivo de relacionarlos y encontrar puntos de común acuerdo. Sobra decir que son autores que han centrado su trabajo en la educación y puede contribuir al presente trabajo desde la noción didáctica, pero, primero: no es un objetivo del proyecto ni una necesidad en especial identificada por MARFIL y segundo: extendería el presente trabajo y sería por tanto necesario redefinir las limitaciones del mismo, lo cual es posible, pero dadas las limitaciones del tiempo no es adecuado hacerlo. La parte didáctica, posiblemente sea un elemento a tomar en consideración y poder ser trabajado en mayor detalle en otro trabajo investigativo.

Finalmente, desde la filosofía para Niños, se toman en consideración todas las nociones nombradas, a saber: Pensamiento multidimensional, Moral, Infancia y Didáctica, aquello puesto que, el principal objetivo del trabajo es contribuir desde la psicología y desde la didáctica al proyecto MARFIL desde sus postulados en FpN para la construcción de material pedagógico y por ello es necesario indagar y analizar los fundamentos teóricos con los que se basa FpN para construir material pedagógico. Igualmente, se explica desde la FpN cada una de las nociones nombradas, para de esta manera, identificar punto en común acuerdo con los otros autores de las disciplinas en psicología y pedagogía.

Los criterios de exclusión se basan centralmente en no tomar en cuenta autores que no hayan trabajado en alguna de las dimensiones nombradas pues afectaría la investigación propuesta, tampoco se toman más autores de los nombrados, debido a la gran cantidad de autores analizados y la complejidad en cada una de sus teorías. Finalmente, no se remite en la investigación el tomar en cuenta estudios realizados sobre cada uno de los autores, pues, el principal objetivo del presente proyecto es identificar y rescatar cada concepto y teoría que indaga sobre alguna de las dimensiones escogidas.

Por otro lado, las dimensiones tomadas en cuenta, se basan esencialmente en la necesidad del proyecto MARFIL para crear material pedagógico y por tanto no se toman en cuenta otras áreas que pueden ser —al igual que las dimensiones nombradas— referenciales en la construcción de material pedagógico; algunas de ellas por ejemplo pueden ser: la noción religiosa, la artística, la económica, la política, entre otras. Otro punto de exclusión adicional es el gran bagaje de autores tomados en consideración, por lo cual un trabajo que incluya más

autores y más nociones, sería demasiado exigente respecto a las limitaciones temporales del autor de este proyecto.

Procedimiento

Nombrada ya la forma en la que se piensa recoger información, solo queda exponer como se considera analizar dicha información, en ese sentido como se explicó previamente, el proyecto propone realizar fichas de contenido que permitan recoger la información esencial respecto a las declaraciones dadas por los autores escogidos, según las nociones establecidas. Sin embargo, primero se define que es una ficha de contenido y en qué se diferencia de otro tipo de fichas, de este modo, se plantea un uso metodológico apropiado para recoger la información y analizar su contenido.

Se define el término análisis de contenido como: “al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* como mensajes, textos o discursos que proceden de procesos singulares de comunicación que han sido previamente registrados. Su análisis se produce para elaborar y procesar datos relevantes sobre el producto del texto o sobre las condiciones en que se ha dado alguna información. El análisis puede basarse en técnicas cuantitativas como las observadas en las estadísticas en el recuento de unidades, o también en técnicas cualitativas como es el caso de combinación de categorías.

El análisis de contenido se puede entender como un meta-texto que resulta de la transformación de un texto original (o del conjunto de textos) y sobre el que se opera para modificarlo o transformarlo controladamente.

La metodología del análisis de contenido incluye 4 pasos:

- La selección de la comunicación que será estudiada
- La selección de las categorías que se utilizarán
- La selección de unidades de análisis
- La selección de recuento y de medida

Los objetivos planteados en cualquier investigación pueden diferenciar y establecer el tipo de análisis de contenido que se va a usar. (Raigada, 2002) expone que hay 4 caracteres de análisis de contenido: exploratorio, descriptivo, verificativo y explicativo.

El exploratorio tiene como finalidad realizar una aproximación al diseño definitivo de una investigación, esta técnica se elige para elaborar, registrar y tratar datos sobre documentos; es utilizado para determinar la elección del corpus de documentos usados para plantear el problema y para resolver problemas relativos a la elaboración de categorías.

El análisis descriptivo está dirigido al marco de estudio dado, identifica y cataloga la realidad de los textos o documentos mediante la definición de clases de elementos o de categorías. Un ejemplo específico de este tipo de análisis desde la metodología cualitativa es el análisis documental o de recuperación de información.

Los análisis verificativos y explicativos hacen un reconocimiento sobre el origen, naturaleza, funcionamiento y efecto de los productos comunicativos

(Muñoz, 2015, pp. 189-183) identifica varios tipos de fichas como fuente de utilidad a la hora de redactar información, analizarla y sintetizarla. Entre las fichas que el autor identifica se pueden encontrar:

- Fichas de trabajo: Las cuales son apoyos documentales para recolectar información, elaborar anotaciones y observaciones de algún hecho o tipo de información relacionada a un trabajo de investigación, además de ser una fuente de respaldo para redactar adecuadamente un trabajo de tesis.
- Fichas bibliográficas: Su función es recolectar información o antecedentes de forma metódica y organizada. Son fichas que resumen, comentan y copian referencias del tipo bibliográfica, grafica, audiovisual, sonora, iconográfica, oral, electrónico y hallada en libros (desde temáticos, de referencia, de consulta, monografías, enciclopedias, diccionarios, tesis, revistas y documentos oficiales). En ellas se anotan las fuentes exactas y completas de los documentos consultados. También permiten recopilar información de opiniones, entrevistas, conferencias y ponencias que sirven como fuentes documentales en una investigación. De acuerdo al contenido, las fichas bibliográficas se clasifican en varios tipos, los cuales según (Muñoz, 2015) son:

1. Fichas de citas textuales. Es la recopilación textual de las aportaciones del autor consultado, tal y como aparece en un libro, revista, sitio Web, o tal y como fue expresado en una conferencia o en cualquier medio. En esas tarjetas se anotan los datos que responden las preguntas: ¿quién dijo?, ¿qué dijo? y ¿dónde? Asimismo, se anotan datos útiles como: nombre del autor; nombre del libro, revista, sitio Web, conferencia, artículo periodístico, etcétera; la casa editorial, el año o fecha de impresión, el lugar y todos los demás datos sobre el autor consultado.
2. Fichas de citas resumidas. Es una forma de describir de modo sintetizado lo que expresa un autor; en estas citas también se da crédito al autor. El

contenido de las fichas resumidas responde a preguntas como las siguientes: ¿quién?, ¿dónde?, ¿qué destacó?, ¿cómo lo explica?, ¿de dónde procede esa idea?, entre otras.

3. Fichas de interpretación. Son un tipo de fichas que sirven para consultar, resumir e interpretar lo que aporta el autor consultado. El contenido de las fichas de interpretación responde a preguntas como las siguientes: ¿quién dijo?, ¿qué dijo?, ¿dónde?, ¿cómo lo interpreto? y ¿qué es lo que interesa para mi investigación?
 4. Fichas de anotaciones de hechos y fenómenos. Fichas donde se exponen todos los datos relacionados con observaciones, pruebas y cualquier otra información relacionada con el hecho, fenómeno, evento o circunstancia estudiados. El contenido de estas fichas responde a preguntas como: ¿qué sucedió?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo encuentro los datos?, ¿qué observo de los hechos?, ¿qué obtengo de las observaciones?, entre otras.
- Fichas proposicionales Fichas donde se recopila la información y antecedentes en tarjetas donde propiamente se desarrolla la propuesta de tesis, planteándose en forma general y resumida el posible contenido de la investigación: título tentativo, objetivo, índice, metodología, programa de trabajo y bibliografía. Las fichas proposicionales se subdividen en:
 1. Fichas piloto proposicionales. Contienen los datos relacionados con el objetivo, la hipótesis y la justificación del tema, en ellas, se pretende explicar el qué, por qué y para qué de la investigación.
 2. Fichas esquemáticas demostrativas. Mediante estas tarjetas proposicionales se plantea el cómo, dónde, cuándo y para qué de la tesis; están vinculadas con el índice tentativo de la investigación.
 3. Fichas piloto metodológicas. Son fichas que, de forma resumida y general, se plantea cómo se llevara a cabo una investigación, tratando de contestar el ¿cómo?, ¿dónde?, ¿con qué? y ¿con quién?
 4. Fichas piloto inventaríales. Contienen un listado de todas las referencias documentales utilizadas durante la investigación, con el nombre completo del autor, del libro, la casa editorial, año, datos de sitios Web y cualquier otro dato relacionado con la tesis; a veces conviene incluir un breve comentario sobre los mismos. Es el inventario de la información

documental. Estas fichas intentan responder a las preguntas: ¿dónde encuentro la información?, ¿qué resumen? y ¿qué cito?

5. Fichas piloto programáticas. Fichas que indican cuándo, con qué y con quién se llevará a cabo la investigación. Es propiamente el programa de trabajo, ya que en ellas se anotan las actividades, los tiempos y los recursos de investigación.

Según las descripciones anteriores, el presente trabajo toma en cuenta los planteamientos de un análisis de contenido desde una propuesta de fichas bibliográficas, en otras palabras, se realiza un análisis de contenido en las fichas bibliográficas; lo anterior porque la unión del análisis de contenido y las fichas bibliográficas complementa el propósito de este trabajo ya que cada una individualmente no sustenta en suficiencia las necesidades de este proyecto, pero su unión sí deja en claro las limitaciones y la búsqueda realizada por la investigación; su unión permite identificar posibles elementos que se pueden apreciar en el momento de elaborar material pedagógico desde las nociones descritas previamente. No se toma directamente el concepto de ficha bibliográfica puesto que no es un término suficiente que abarque la propuesta metodológica del presente trabajo de investigación, sin embargo, las fichas de contenido sí contiene elementos propios de las fichas bibliográficas como son el recolectar información o antecedentes de forma metódica y organizada. Son fichas que resumen, que comentan y copian referencias del tipo bibliográfica. Sin embargo, desde el concepto de ficha de contenido, las fichas que se consideran realizar, no solo hace un resumen o describen la información de un texto o de una bibliografía, sino que, adicional a ello, y como se observa en la explicación sobre análisis de contenido, las fichas que se proponen, también seleccionan la información bibliográfica y se divide en categorías que posteriormente se utilizarán desde las características esenciales retomadas en cada autor según la noción identificada

En cada ficha de trabajo realizada se concibe rescatar los principales puntos en común postulados por los autores elegidos en el eje o noción señalada para seguidamente elaborar una ficha final que señale en cada uno de los ejes, los puntos en común oportunos para construir material pedagógico desde los postulados de todos los autores retomados.

Las fichas que se proponen a continuación son dos: fichas de contenido y una ficha final. La ficha de contenido se identifica la noción o eje trabajado, el autor, la característica teórica y los puntos de encuentro con otros autores. En la ficha final por otra parte, se establecen solamente las nociones tomadas y los puntos en común o de encuentro resaltadas en las primeras fichas o fichas de contenido, para de esta forma, identificar cuáles son los planteamientos

generales a tomar en consideración en el momento de construir material pedagógico. Las siguientes imágenes resaltan la estructura de cada ficha:

Ficha de contenido

Pensamiento Multidimensional		
Autor	Característica teórica	Puntos de encuentro

Ficha final	
Nociones o categorías tomadas en cuenta:	Planteamientos generales a tomar en consideración para la construcción de material pedagógico
Pensamiento multidimensional	
Moral	
Infancia	
Didáctica	

Resultados y análisis

Los resultados que se exponen a continuación se identifican desde la exposición de las fichas realizadas. Hay que tomar en cuenta que cada ficha identifica las características teóricas nombradas en cada una de las nociones o ejes y en cada uno de los autores concretos tomados en cuenta para la investigación, en otras palabras, en las siguientes fichas se resaltan las características teóricas de cada autor según la dimensión trabajada previamente³².

³² Es clave explicar que cada una de las características que se exponen a continuación son las mismas que se exponen en cada autor trabajado previamente, el objetivo de resaltarlas en las fichas es rescatar dicha información en el instrumento o ficha prevista en un inicio, para que, de este modo, el lector pueda

Primeramente, se exponen en las fichas de contenido cada una de las nociones investigadas, a saber: pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica, identificando y conglomerando la información expresada en la revisión teórica expuesta previamente a lo largo de la investigación realizada, esto con el propósito de mostrar de forma general las características teóricas propuestas por los autores y las nociones identificadas en principio. Seguidamente se extrae y condensa en una ficha final, toda la información de las fichas de contenido, para luego, observar aquellos puntos de encuentro en los cuales convergen los autores postulados en principio desde cada uno de sus ejes o nociones correspondientes, de esta forma, se señalan los planteamientos generales encontrados que permitan explorar al lector aquellos puntos en los que concurren dichos autores a lo largo de sus investigaciones. Finalmente se reduce la información declarada en premisas que pueden otorgar un aporte a aquellos quienes estén interesados en la creación o elaboración de material pedagógico.

Pensamiento Multidimensional		
Autor	Característica teórica	Puntos de encuentro a tomar en consideración para la elaboración de material pedagógico
Lipman	El pensamiento multidimensional es el conjunto de tres dimensiones del pensamiento (crítico, creativo y cuidadoso), cuyo principal objetivo es fortalecer las capacidades argumentativas del sujeto desde la actividad reflexiva, a saber: el ejercicio constante de autoobservación y auto-indagación	<ul style="list-style-type: none"> •Para el desarrollo de un buen pensamiento es necesario que el infante adquiera la capacidad de pensarse a sí mismo y a los contenidos del objeto de estudio. •Un objetivo esencial de formación es fortalecer las capacidades argumentativas del sujeto desde la actividad reflexiva, a saber: desde el ejercicio constante de autoobservación y auto-indagación
	También, el pensamiento multidimensional hace referencia al buen pensar, es decir, la capacidad de pensarse a sí mismo, a los propios contenidos y a los procedimientos del objeto de estudio. El producto final del pensamiento multidimensional es finalmente generar un pensamiento razonable o de orden superior, el cual integra la racionalidad, la creatividad y el cuidado.	
	El pensamiento crítico es la dimensión del pensamiento que genera juicios asertivos (entendiéndose el término "juicio" como una determinación del pensamiento, habla, acción y de la creación, accediendo a ser apropiados y relevantes a algún saber específico); su uso permite establecer leyes, principios, métodos, entre otras	

identificar los puntos clave en las teorías y su relación con otras propuestas teorías desde un eje o noción dado.

<p>características que fundamentan el saber; posee tres características: Se basa en criterios (principios o reglas para la formación de juicios estructurados, fundamentados y fiables), es auto correctivo (identifica debilidades y falencias en sus procedimientos y métodos dados en los juicios para seguidamente, organizar, transformar y rectificar el propio pensamiento) y es sensible al contexto (es susceptible a las situaciones particulares y específicas del contexto; toma en cuenta el espacio, el tiempo y el significado cultural de un evento o tema a estudiar, sin llegar a caer en el prejuicio o en el estereotipo).</p>	<p>características que fundamentan el saber; posee tres características: Se basa en criterios (principios o reglas para la formación de juicios estructurados, fundamentados y fiables), es auto correctivo (identifica debilidades y falencias en sus procedimientos y métodos dados en los juicios para seguidamente, organizar, transformar y rectificar el propio pensamiento) y es sensible al contexto (es susceptible a las situaciones particulares y específicas del contexto; toma en cuenta el espacio, el tiempo y el significado cultural de un evento o tema a estudiar, sin llegar a caer en el prejuicio o en el estereotipo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Es fundamental la promoción de un pensar creativo desde la imaginación, el arte y la invención •El diálogo es un medio esencial para desarrollar y fortalecer el pensamiento pues es un proceso dinámico de comunicación entre sujetos
	<p>El pensamiento creativo es susceptible al contexto, promueve la invención, el arte, la imaginación y la creación desde la integración de las partes en un todo coherente y organizado; su dimensión está centrada en suscitar nuevas posibilidades en la indagación y en el pensar.</p>	
	<p>El pensamiento cuidadoso es una disposición de entender al otro desde la emocionalidad y el aprecio con la finalidad de proteger aquello que es valioso para el individuo. Cultiva el aprecio por los valores y el reconocimiento por el otro y su realidad, así como el auto-reconocimiento. Su importancia es esencial en las otras dos dimensiones del pensamiento pues, el pensamiento cuidadoso refiere a una forma de pensar que incluye procesos cognitivos como: establecer conexiones entre conexiones, inventar relaciones, descubrir y buscar alternativas.</p>	
	<p>El diálogo es el principal medio para desarrollar y fortalecer el pensamiento multidimensional. Es un proceso dinámico y constante que permite a los sujetos en comunicación: revisar, rehacer y mejorar su conversación y reflexión.</p>	

Moral

Moral		
Autor	Característica teórica	Puntos de encuentro a tomar en consideración para la elaboración de material pedagógico

<u>Lipman</u>	Establecer juicios adecuados sobre las situaciones sociales en las cuales se ve implicado un individuo puede promover el desarrollo moral.	<ul style="list-style-type: none"> •La democracia es un elemento mínimo a tomar en cuenta para establecer relaciones sociales dialógicas adecuadas entre los sujetos de una comunidad. •El ambiente cultural es esencial para el desarrollo de las potencialidades intelectuales, emocionales, morales y sociales en los sujetos. •Es esencial tomar en cuenta el desarrollo de un ambiente de diálogo para el fortalecimiento de las capacidades críticas y morales en la sociedad. •La promoción del diálogo como elemento que desarrolla las capacidades comunicativas, críticas y morales del sujeto
No se debe establecer un conjunto de valores, sino un incentivo por la investigación ética que suscite desarrollar habilidades que identifiquen en las diferentes situaciones cotidianas una condición moral concreta desde un juicio lógico, crítico y valorativo coherente al contexto.	<ul style="list-style-type: none"> •El ambiente cultural es esencial para el desarrollo de las potencialidades intelectuales, emocionales, morales y sociales en los sujetos. 	
La educación moral debe ser una forma que favorezca la adaptación del infante a los valores y costumbres de la sociedad a la cual pertenece, empero, dicha adaptación no debe ser pasiva (dónde el sujeto solo recibe los conocimientos brindados por su cultura) sino activa la cual, le permita al infante realizar una evaluación crítica de la sociedad y sus necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> •Es esencial tomar en cuenta el desarrollo de un ambiente de diálogo para el fortalecimiento de las capacidades críticas y morales en la sociedad. 	
Un desarrollo moral no se debe desligar del pensamiento cuidante dado que, es aquel pensamiento cuyo propósito es fomentar y cultivar el aprecio de los valores, es la habilidad para reconocer en el otro su realidad y también la realidad individual de sí mismo. El pensamiento cuidante como aquella disposición por entender al otro desde la emocionalidad y el aprecio, con el fin de proteger y cuidar aquello que es valioso para cada individuo.	<ul style="list-style-type: none"> •La promoción del diálogo como elemento que desarrolla las capacidades comunicativas, críticas y morales del sujeto 	
Para un adecuado desarrollo de los procesos morales en el infante es necesario un ambiente social propicio que sirva de modelo para fomentar y fortalecer el respeto por sí mismo y por el otro y el auto-control consciente de sus acciones	<ul style="list-style-type: none"> •La construcción de la personalidad moral del infante deriva de un proceso cognitivo y emocional y por tanto la formación de valores y la formación intelectual en el infante deben estar 	
<u>Piaget</u>	La construcción de la personalidad moral del infante deriva de un proceso cognitivo y emocional. Al igual que la inteligencia, la moral también es un proceso de adaptación al entorno que pasa por una serie de etapas u estadios que, al consumarse, tienen una relación directa con el desarrollo moral; desde ese punto, el estudio del desarrollo moral en el infante suscita comprender igualmente la moral en el hombre.	<ul style="list-style-type: none"> •La construcción de la personalidad moral del infante deriva de un proceso cognitivo y emocional y por tanto la formación de valores y la formación intelectual en el infante deben estar
El comportamiento moral está determinado por el desarrollo cognitivo que haya alcanzado el individuo, así pues, toda acción y		

	<p>comprensión moral requiere en principio de un procesamiento cognitivo que evalúe y entienda las situaciones del entorno social y moral que admita una apropiada comprensión del deber ser.</p>	<p>relacionadas, aquello con el objetivo de formar un ciudadano moral que utilicen sus capacidades cognitivas para contribuir adecuadamente desde su deber-ser aportando perspectivas culturales adecuadas a su contexto social.</p>
	<p>Toda moral consiste en un sistema de reglas y su esencia es el respeto que el individuo adquiere hacia dichas reglas. El concepto de regla se comprende como todo un código, toda una jurisprudencia contenida en una consciencia por la obligación; la regla es un elemento de cumplimiento o de obediencia conformado en una relación o vínculo social. Por otra parte, el término “respeto” debe comprenderse según el autor como la admiración por una personalidad que se somete a las reglas siguiendo los lineamientos sociales correctos hacia una sociedad igualitaria y unánime; dicho lo anterior, ese respeto puede ser identificado en el estadio final de la consciencia de la regla.</p>	<p>•El ambiente social, cultural y las formas de interacción social, facilitan el proceso de desarrollo moral en el infante</p>
	<p>El ambiente social y las formas de interacción social, facilitan el proceso de desarrollo moral en el infante ya que, en su relación con los otros, el niño puede pasar de un estado anterior a uno nuevo con mayor rapidez.</p>	<p>•Toda moral debe adoptar un punto de vista sobre el otro reconociendo su singularidad desde sus necesidades, diferencias, sentimientos y diversidad, esto con la finalidad de comprender al otro desde la individualidad y desde</p>
	<p>Un concepto central en la teoría moral de Piaget es el término <i>realismo moral</i> cuya definición es: la tendencia del infante a considerar los valores y los deberes como existentes o absolutos en sí mismos, siendo de obligatorio cumplimiento.</p>	
	<p>El sentimiento de justicia se desarrolla gracias al respeto mutuo, a la interacción mutua e igualitaria entre los sujetos y a un desarrollo mental superior el cual suscita concebir comportamientos morales adecuados y justos.</p>	

	<p>Piaget plantea 3 tipos de reglas en la conducta social en el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>regla motriz</i>: El niño observa una aplicación continua de la regla gracias a las personas que conviven con él; se caracteriza porque el niño intenta adoptar las reglas bajo las propias consignas que dominan su vida, es decir, sus limitaciones físicas y cognitivas. Tal intento por adoptar las reglas existentes, es producto de la constante invasión de reglas que condicionan su comportamiento (como la hora de dormir, comer, ir al baño, etc.), las cuales, sigue como si fueran provenientes de un orden universal que rige su vida, la moral y las leyes físicas en general (aun a pesar de no comprender dichas reglas en su totalidad). • <i>regla debida al respeto unilateral o coercitivo</i>: Tipo de regla en la cual, existe un convencimiento de la existencia de una regla “verdadera” o “absoluta”, la regla es considerada como algo trascendente y lo único que comprende es el hecho de ser acatada sin objeción. A pesar de ser considerada como un hecho de obligado cumplimiento por el deber en todos los integrantes de la sociedad, aun así, no se establecen verdaderos lazos de relación interpersonal dada la falta de participación desde la autonomía propia del infante; es una regla donde el niño no puede diferenciar verdaderamente los términos de cooperación y de obligación, por su falta de relación interpersonal y su autonomía al cumplir las reglas. • <i>regla debida al respeto mutuo o regla racional</i>: Hay un cambio cualitativo en el infante concierne al conocimiento autónomo de la regla desde una cooperación común con los integrantes que la conforman y la practican. También, hay una 	<p>el establecimiento de una relación conjunta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La moral debe tomar en cuenta la noción del cuidado como elemento integrador de emociones, valores y vivencias particulares en los individuos. El pensar y actuar con cuidado requiere un pensar sobre sí mismo y sobre el otro desde un foco racional, integral y de respeto ligado al contexto social concreto de cada individuo. Al reconocerse a sí mismo y al otro se suscita que todos los sujetos están conectados y que sus vidas son interdependientes. • Un sujeto moral es un sujeto responsable que observa las situaciones desde una perspectiva consciente y crítica, asumiendo las consecuencias de sus decisiones y asumiendo su rol como sujeto activo en la sociedad
--	---	---

	<p>consciencia de la regla la cual, le permite al niño comprender que todo mandato u obligación puede ser modificado en tanto exista la condición de un acuerdo unánime. En ese aspecto, la “verdad” de una regla es resultado de una reciprocidad igualitaria y equitativa de los participantes más no del valor de una tradición. El termino <i>respeto mutuo/cooperación</i>, se define como un método de control reciproco para las acciones fijas de los sujetos desde una discusión intelectual y una justificación moral.</p>	<p>•El ser humano es un sujeto dinámico que no solo se adapta a su medio, sino que crea e imagina situaciones posibles. Desde la moralidad, ese aspecto de creatividad e imaginación es fundamental para un pensar crítico y reflexivo de la sociedad moral, la capacidad para imaginar y crear es esencial en la formación de nuevos valores y en la recepción de valores existentes.</p>
	<p>En general, hay 3 etapas u estadios del desarrollo moral en el niño según Piaget, los cuales, son producto del desarrollo cognitivo del infante al igual que la maduración en los procesos de inteligencia y comprensión de la realidad. Cabe destacar que, todo el proceso por el que se desarrolla el infante necesita ineludiblemente de la relación social para su fortalecimiento y progreso. Los estadios son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estadio de Heteronomía:</i> También conocida como moralidad de la prohibición. Se enfoca por la comprensión que tiene el infante sobre la realidad moral, la cual considera que las reglas son inquebrantables e inmodificables. Esta etapa correspondiente al estadio pre operacional del desarrollo cognitivo, el infante no posee consciencia sobre el sentido de la regla, sino que solo la obedece. Las reglas son establecidas por los padres, quienes manifiestan aquello que es bueno y malo, son quienes denotan lo que se debe cumplir y lo que no, aquello que es correcto e incorrecto, etc. Es una etapa condicionada por el premio y por el castigo, más no por una consciencia propia de la acción moral. 	<p>•La promoción de la justicia y la democracia como elementos fundamentales de la moral que ofrece a los sujetos el desarrollo mental para establecer juicios adecuados y democráticos frente a una situación social concreta. Desde ese punto, el uso de la justicia establece el respeto mutuo, la equidad y la interacción mutua e igualitaria entre los sujetos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estadio intermedio.</i> Hay una interiorización generalizada del cumplimiento de las reglas. El presenta un mayor grado de autonomía, lo que permite que no cumpla las reglas solamente por la disposición arbitraria del adulto. Es una etapa que da paso a la cooperación y cumplimiento del deber entre iguales. • <i>Estadio de la autonomía:</i> Se conoce también como moralidad de cooperación. El niño no piensa totalmente de forma egocéntrica o bajo el cumplimiento de su voluntad y deseos dado que, hay una cooperación entre pares y un respeto mutuo entre todos aquellos que se relacionan socialmente. Este momento del ciclo vital corresponde aproximadamente a la etapa de operaciones concretas, es decir, alrededor de los 10 años de edad. El infante tiene la capacidad para comprender que el otro tiene derechos, normas y valores al igual que sí mismo. Por tanto, hay un reconocimiento y respeto sobre el otro. Ya no solo se cumple la regla por el deber sin una consciencia y reflexión autónoma previa, sino que hay una interiorización sobre los propios juicios. 	
	<p>El autor concibe dos tipos de justicia: la justicia retributiva y la justicia distributiva, estas se explican a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Justicia retributiva:</i> Son evaluaciones que sancionan, es decir, actúan conforme al tipo y proporción del acto o acción ejecutada, permitiéndole de esta forma juzgar, sancionar y castigar. La justicia retributiva sanciona y actúa conforme al comportamiento o acto del individuo, es a partir de esa acción por la que se implementa una sanción proporcional o conforme al acto realizado; es la noción de justicia que más está relacionada directamente con la presión adulta. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Justicia distributiva</i>: Este tipo de acepción solo implica la idea de igualdad y se presenta en la consciencia común de los individuos desarrollada en la discusión y en el intercambio de ideas. Es una evaluación que establece un juicio desde un ideal de equidad e igualdad y del cual se asigna en función de la cooperación de los integrantes de la sociedad. 	
Kohlberg	<p>El desarrollo tiene una secuencia jerárquica que es invariante en el individuo, es un proceso evolutivo que siempre marcha en ascenso de un estadio anterior a uno superior o próximo. De igual modo, es notable explicar que cada etapa y sus cambios, trae consigo las características cualitativas de la etapa anterior.</p>	
	<p>Los estadios representan diferentes modos cualitativos de desarrollo del pensamiento más que un incremento de conocimiento. Asimismo, tampoco es una aprehensión o internalización de los criterios o creencias morales de los adultos.</p>	
	<p>Los estadios son totalidades estructurales del pensamiento moral, es decir, son estructuras mentales que se mantienen vigentes en el sujeto independientemente del dilema moral al que se enfrente. Exceptuando claro está, el caso en que el individuo pase a una etapa diferente del desarrollo del pensamiento, pues sus formas cualitativas de concebir la moral cambian; sin esta salvedad, el sujeto no podrá cambiar sus formas de pensar en lo relativo a la moral porque sus estructuras estarán ratificadas en él y en su estadio.</p>	
	<p>La cultura y el contexto social son elementos influyentes en la promoción de sus capacidades intelectuales y morales en el sujeto, pues, aunque los estadios morales siguen una secuencia universal, el contexto social puede ser un promotor que acelere o retrase la secuencia o precedencia de las etapas del desarrollo moral</p>	
	<p>Un término esencial en la teoría de Kohlberg es el concepto de justicia cuya definición es una operación recíproca de distribución por intercambio. Para Kohlberg, la enseñanza de la justicia es fundamental porque es un proceso básico de valoración que subyace</p>	

	<p>a la capacidad para el juicio moral de cada persona. Es un sentido innato de equidad que da forma al modo en que los individuos hacen juicios sobre lo correcto e incorrecto</p>	
	<p>Kohlberg sostiene que, cuanto mejor es la cultura, mayor es la probabilidad de que la escuela o las instituciones educativas y su estructura organizacional, puedan desarrollar en mejor y en mayor medida, los juicios morales en los estudiantes.</p>	
	<p>Desde un planteamiento educativo, el desarrollo moral propuesto en etapas por Kohlberg, puede ser afectado desde un punto de vista positivo gracias a la educación porque su intervención puede reducir el tiempo de desarrollo moral en el sujeto, es decir, puede contribuir al desarrollo y al paso de etapas superiores a nivel moral. Ese desarrollo moral estimulado por la educación no es un efecto temporal o pasajero el cual solo se mantiene en el aula, sino es perenne en el tiempo, es decir, es duradero como el provocado en el desarrollo natural.</p>	
	<p>La comunidad justa cómo método y tentativa por provocar el juicio moral individual y social de los sujetos a partir del debate democrático y cuya finalidad es proporcionar una mejora en las capacidades para trabajar en equipo y realizar objetivos y valores comunes de manera correcta y prudente.</p>	
	<p>Kohlberg en su teoría expresa que hay dos agentes que inducen el desarrollo moral en los sujetos: <i>el desarrollo cognitivo</i> y <i>la participación social y asunción de roles</i>. Se explican a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El desarrollo cognitivo</i>, por un lado, es una condición necesaria pero no suficiente del desarrollo moral, esto puesto que, el estadio cognitivo en el que se encuentre el sujeto, puede no corresponderse con su estadio del desarrollo moral. • <i>participación social y la asunción de roles</i>, se subraya la importancia de las interacciones en distintos grupos sociales para el fortalecimiento moral del sujeto, aquello puesto que, ofrece la oportunidad al individuo de situarse 	

	<p>tanto en la posición de sí mismo, como fuera de él, es decir, en los demás. Gracias a la participación social, el sujeto puede tomar un rol distintivo al que ejerce normalmente de forma individual, accediendo de esa manera a la comprensión empática entre sujetos. Como se observará más adelante, cada estadio moral envuelve una diferente forma de asunción o admisión de roles.</p>	
<p><u>Gilligan</u></p>	<p>La posición de una persona y sus experiencias en el mundo desde las distintas dimensiones que conforman lo humano (dígase social, cultural, sexual, moral, económico, político, entre otras.), son determinantes en el desarrollo de los razonamientos morales en los sujetos.</p> <p>La perspectiva moral se define a partir de sus experiencias que posee el sujeto (especialmente la mujer) en el ámbito del cuidado y su madurez para comprenderse y comprender al otro como un ser situado en una relación conjunta de conexiones y no desde el aislamiento.</p> <p>La ética del cuidado toma en cuenta los principios del cuidado sobre el otro, las emociones y las vivencias particulares de los individuos. Es una guía que resalta el actuar con “cuidado”, es decir con atención, con racionalidad, con integridad y respeto sobre las decisiones que, al mundo, a la sociedad y al individuo confiere. Actuar con cuidado es proceder sobre algo siendo consciente de cada acto realizado, es considerar sensatamente que todo sujeto está conectado y que sus relaciones y vida en sí misma son interdependientes.</p> <p>Las mujeres desde la ética del cuidado, presentan juicios morales más ligados al contexto. La particularidad de las situaciones de relación social entre los involucrados hace que se adopte una visión y un juicio de un “otro concreto” inquiriendo en sus necesidades, diferencias, sentimientos y diversidad, comprendiendo finalmente al individuo desde su singularidad.</p>	

	<p>Un concepto central en la propuesta de ética del cuidado en Gilligan es el de responsabilidad y se define como aquel termino que permite comprender que el comportamiento moral está ligado a la consciencia o comprensión de formar parte de una red de relaciones de interdependencia.</p>	
	<p>Gilligan desde su propuesta, concibe que una persona moralmente madura es aquella que logra integrar las dos perspectivas de ética, a saber, la de justicia y la de cuidado. Comprendiéndose la ética de la justicia como aquella que aplica principios morales abstractos y formales generalizables en cualquier tipo de situación; y la ética del cuidado como aquella aplicación de juicios morales ligados al contexto y la particularidad de las situaciones de relación social entre los involucrados. La ética del cuidado no observa al sujeto moral desde la universalidad sino desde la particularidad, reconociendo su singularidad y sus necesidades propias del contexto específico del que viene.</p>	
	<p>Gilligan reconoce el papel de la escucha en el campo de la ética del cuidado como un elemento primordial a la hora de reconocer las particularidades de los otros sujetos desde su individualidad y desde la singularidad de sus pensamientos y actos.</p>	
<u>Freire</u>	<p>Los planteamientos de una pedagogía crítica desde el pensamiento de Freire integran aprendizajes creativos, innovadores y transformadores que fundamenten una formación integral en los individuos para que puedan responder a las demandas que exige la sociedad contemporánea; claro está, sin dejar de lado los valores morales, éticos, políticos y espirituales propios de cada comunidad</p>	
	<p>Freire entiende al ser humano como un sujeto dinámico y que puede ser transformado dependiendo su experiencia con la historia y la cultura con la que se relaciona.</p>	
	<p>El ser humano es un sujeto que sigue principios esenciales como la libertad, la solidaridad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad entre otros principios que le brindan un sentido a su actuar en el mundo.</p>	

	<p>Freire cree que generalmente el ser humano sigue principios esenciales como la libertad, la solidaridad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad entre otros principios que le brindan un sentido a su actuar en el mundo</p>	
	<p>La moral se diferencia de la ética en que la primera está inmersa en un contexto específico y la cual, se adapta ante los posibles cambios y acciones que sucedan en las particularidades existentes en una relación social. La ética por otro lado, es un medio inmodificable al contexto social y solo intenta seguir y aplicar los principios y valores esenciales humanos como son: la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la libertad, etc.</p>	
	<p>El termino de responsabilidad es esencial en la propuesta moral y pedagógica de Freire, pues es el termino con el cual el sujeto toma una perspectiva crítica y de cambio en su realidad social y vivencial</p>	
	<p>El diálogo entendido como una relación horizontal que comunica algún tipo de información, pero también, establece una relación de simpatía, de confianza, de esperanza y de amor entre los sujetos.</p>	
<u>Montessori</u>	<p>El sujeto es un ser activo y autónomo que posee libertad para poder tomar decisiones que lo formen personal, intelectual y socialmente.</p>	
	<p>Es un sujeto que se construye y transforma a sí mismo y a su mundo desde su constante formación individual y espontanea</p>	
	<p>El ambiente social es fundamental a la hora de proveer un desarrollo y una formación adecuada en el infante</p>	
<u>Freinet</u>	<p>El hombre es un ser libre con potencialidad por vivir y de satisfacer propiamente sus necesidades</p>	
	<p>El ser humano es un ser que su vida gira en torno al descubrimiento y a la creación, convirtiendo indudablemente en un ser activo quien posee las capacidades cognitivas que le permiten conocer y entender su realidad externa como a sí mismo.</p>	
	<p>Un ambiente adecuado es fundamental en el momento de incentivar el desarrollo moral, cognitivo y personal del infante</p>	

Infancia

Autor	Característica teórica	Puntos de encuentro a tomar en consideración para la elaboración de material pedagógico
<u>Lipman</u>	<p>El niño como sujeto que desea dar un sentido a su vida desde el asombro y desde las experiencias emocionales y cognitivas que recibe a lo largo de su vida. Es un sujeto que construye y al mismo tiempo se adapta a su realidad gracias a su interacción con el mundo desde su experiencia. No se debe comprender el infante como un sujeto con potencial de ser algo, sino como un sujeto ya acabado, pero con una percepción distinta del mundo y de sí mismo, lo que conlleva a interactuar de forma diferente en la realidad</p> <p>El concepto de infancia como una experiencia singular en la cual el infante interactúa con la realidad. Tal comprensión del niño como una experiencia desde FpN lo resalta como un sujeto dinámico e inacabable el cual no se remite a una determinación, sino que su ser posee múltiples interpretaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •El infante es un sujeto activo que construye su realidad desde su experiencia (o también desde sus estructuras mentales). El infante es un ser total, pero difiere en las formas en que interactúa en el mundo •El uso y el desarrollo del lenguaje facilita el hecho de que el infante o el niño pueda representar su mundo de manera más adecuada. En ese sentido, el lenguaje es un mediador entre el sujeto y el mundo pues es el que facilita la adquisición de experiencias compartidas, necesarias para la construcción de los procesos cognitivos del individuo •La interacción del sujeto con los otros en un contexto social y cultural específico es un aspecto
<u>Piaget</u>	<p>El sujeto como constructor de su realidad a partir de su estructura y delimitación cognitiva</p> <p>El niño comprendido como ya un todo adulto, pero difiere del mismo en la naturaleza y en las capacidades con las que se adecua al mundo</p> <p>El estadio sensorio-motor entendido como el estadio anterior al lenguaje, donde las herramientas que posee el infante para adaptarse a la realidad están derivadas en su acción motora, se caracteriza porque construye las primeras nociones del objeto, el espacio, la causalidad y el tiempo</p> <p>El estadio pre-operacional se establece desde un desarrollo gradual del uso del lenguaje y una habilidad para pensar simbólicamente, es decir, una habilidad para representar el mundo a través del pensamiento.</p> <p>La etapa de las operaciones concretas se enfatiza en la capacidad que tiene el niño para resolver problemas concretos o tangibles, De</p>	<ul style="list-style-type: none"> •El uso y el desarrollo del lenguaje facilita el hecho de que el infante o el niño pueda representar su mundo de manera más adecuada. En ese sentido, el lenguaje es un mediador entre el sujeto y el mundo pues es el que facilita la adquisición de experiencias compartidas, necesarias para la construcción de los procesos cognitivos del individuo •La interacción del sujeto con los otros en un contexto social y cultural específico es un aspecto

	<p>igual modo, tiene la capacidad para establecer categorías y clasificaciones</p> <p>La etapa de las operaciones formales, es la última etapa en el desarrollo cognitivo según la teoría de Piaget; en aquella etapa, el niño es capaz de resolver problemas abstractos de manera lógica. Su pensamiento es más sistematizado y objetivo para resolver problemas de distinta índole.</p>	<p>determinante e imperante en el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo del individuo, puesto que, ejerce una influencia en las formas en las que puede pensar sobre sí mismo y sobre el mundo.</p> <p>•El lenguaje permite desprender al sujeto de las cosas inmediatas del mundo para poder reflexionar sobre sí mismo y sobre los contenidos de la realidad de una manera más abstracta, flexible y autónoma</p>
Vygotsky	<p>La interacción del sujeto con los otros en un contexto social determinado es un aspecto determinante e imperante en el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo del individuo dado que, ejerce una influencia en las formas en las que puede pensar sobre sí mismo y sobre el mundo.</p>	
	<p>El lenguaje como mediador entre el sujeto y el mundo pues es el que facilita la adquisición de experiencias compartidas, necesarias para la construcción de los procesos cognitivos del individuo.</p>	
	<p>El lenguaje como mecanismo, suscita un pensamiento abstracto, flexible y autónomo de los estímulos objetivos e inmediatos que percibe el sujeto, aquello, porque los símbolos y conceptos hacen prescindible la presencia inmediata y fáctica del objeto, permitiendo que pueda ser pensado sin la necesidad de una presencia física y momentánea.</p>	
	<p>El desarrollo del infante no puede considerarse a parte del contexto social pues el contexto social permite el fortalecimiento y el desarrollo de procesos psicológicos superiores como son la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico.</p>	
	<p>El termino de Zona de Desarrollo Próximo es esencial en la teoría de Vygotsky porque suscita en el sujeto la potencialidad de resolver algún problema con la ayuda de un actor externo o tutor.</p>	

Didáctica

Autor	Característica teórica	Puntos de encuentro a tomar en consideración
-------	------------------------	--

		para la elaboración de material pedagógico
<u>Lipman</u>	<p>La formulación de preguntas como parte esencial dentro de la metodología didáctica usada por FpN, ya que, a partir del preguntar, se suscita el interés y el deseo por conocer.</p> <p>El papel del docente es cambiado por el del facilitador cuya función es intervenir como mediador en las discusiones, su papel radica en guiar el tema para incentivar los cuestionamientos y la investigación.</p> <p>Asimismo, se citan nuevamente los rasgos generalmente usados en la implementación de comunidades de dialogo desde el programa de FpN, los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Lectura de una apartado o capítulo de alguna novela de Lipman •Elaboración de preguntas surgidas ante el texto leído. •Método socrático: discusión del tema y de las preguntas formuladas inicialmente •Comunidad investigadora: conformación y posible confrontación de ideas respectivas sobre el tema dado y las cuestiones formuladas •Evaluación: consenso sobre el tema y enriquecimiento de lo dialogado, percibido y aprendido. <p>Cabe agregar que en las comunidades de diálogo es fundamental tomar en cuenta en principio el contexto social al cual se desee intervenir y por tanto su implementación debe toma en cuenta el sujeto dentro de una comunidad social especifica</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Toda formulación de orden didáctico debe tomar en cuenta el contexto social al cual desee intervenir, es decir, debe tomar en cuenta las dimensiones sociales y culturales de los individuos para que de esta forma se pueda establecer criterios en su saber, saber-hacer y ser. •El papel del docente es fundamental pero no desde una perspectiva del sujeto que otorga contenidos sino de un mediador que guía el proceso formativo. El docente es al igual que el niño un agente activo de la formación ya que se relaciona con el niño y el contenido desde una perspectiva formativa
<u>Cesar Coll</u>	<p>Coll utiliza el modelo didáctico constructivista el cual postula que el prolongado proceso de construcción de modelos, teorías y esquemas de orden didáctico para la enseñanza, inducen al aprendiz a obtener conocimiento.</p> <p>La propuesta didáctica de Coll se fundamenta desde perspectiva constructivista de orientación sociocultural, la cual, comprende la construcción del conocimiento desde la relación entre: El alumno, el contenido (objeto de enseñanza y aprendizaje) y el docente o profesor. Tal unidad básica es esencial para comprender los</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Desde los planteamientos de Coll como de Barriga, exceptuando a Lipman, el diseño de un currículo formativo debe determinar y definir unos objetivos a

	<p>procesos de enseñanza y el aprendizaje. La evidencia de dicha relación se encuentra cuando el alumno resuelve problemas o se apropia del contenido de conocimiento que se le ofrece para su formación. Un punto importante a destacar es que, las relaciones no son unidireccionales o jerárquicas, sino bidireccionales puesto que el docente y el estudiante son partícipes de una constante formación, manifestado en los procesos interactivos y comunicativos de los actores involucrados.</p> <p>Sobra decir que, Coll al fundamentarse desde una perspectiva constructivista sociocultural, comprende el valor fundamental del contexto frente a los procesos formativos del individuo y por esta razón, no deja de lado las áreas sociales y culturales de un ambiente concreto.</p> <p>El modelo propuesto por Coll asume tres niveles para el desarrollo de su diseño curricular base:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Especificar los objetivos generales del ciclo: se definen objetivos generales y terminales al igual que se delimitan los bloques de contenido y las orientaciones didácticas. Los bloques de contenido se definen como los hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas. 2. Analizar y dar secuencia a los bloques de contenido 3. Desarrollar ejemplos de programación que respondan los supuestos que se establecen en los dos niveles anteriores. 	<p>alcanzar, la cual identifique los contenidos formativos dirigidos al estudiante.</p>
<p>Díaz Barriga</p>	<p>Para el diseño curricular es necesario tomar en cuenta las dimensiones social, epistemológica, psicoeducativa y técnica de las instituciones educativas y del entorno social del individuo.</p> <p>Para Barriga la adquisición de conocimiento es susceptible a estar conectado y anclado al contexto específico en dónde se enseña y transmite. Al considerar la forma de adquirir el conocimiento desde el contexto, Barriga entonces plantea una propuesta de enseñanza situada, la cual, estima que la transferencia de conocimiento debe estar ligada a un planteamiento lúdico y sistematizado de las situaciones específicas del contexto</p>	

	<p>El desarrollo del currículo debe previamente contener un análisis sociológicos y comparativos de los currículos utilizados previamente en instituciones educativas con el objetivo de determinar implicaciones y repercusiones a nivel social, dicho desarrollo del currículo debe contener un sistema que le permita evaluado constantemente.</p>	
	<p>Todo diseño de un currículo desde una perspectiva didáctica de formación debe tomar en cuenta 4 etapas:</p> <p><u>1.Fundamentación del proyecto curricular:</u> Analiza la conveniencia y relevancia del proyecto desde una base sólida ligada al contexto inmerso</p> <p><u>2.Delimitación del perfil del egresado:</u> Determinación y delimitación del perfil en la formación del alumno desde su saber, saber-hacer y ser desde una visión integrativa que incluya la perspectiva humanista, científica y social</p> <p><u>3.Organización y estructuración del currículum:</u> Etapa encargada de seleccionar los contenidos formativos del estudiante para dar cumplimiento a los propósitos y metas fijados.</p> <p><u>4.Evaluación curricular continua:</u> Etapa que debe ser utilizada en todo el proceso de desarrollo y aplicación de un currículo. En la evaluación se debe se debe acentuar, cuestionar y enfatizar sobre posibles cambios en la estructura establecida</p>	

Tomando en cuenta las fichas de contenido manifestadas previamente, se presenta a continuación una ficha final que expone los puntos de encuentro o de relación encontrados en cada noción o eje establecido previamente a saber: Pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica. Lo anterior con la finalidad de observar qué elementos es posible tomar en cuenta en cada eje desde los diferentes postulados teóricos para construir material pedagógico. De esta manera, se pueden observar que en diferentes concepciones teóricas existen pensamientos y planteamientos que están arraigados e interrelacionados.

Ficha Final	
<p>Nociones o categorías tomadas en cuenta:</p>	<p>Planteamientos generales a tomar en consideración para la construcción de material pedagógico</p>

<p>Pensamiento Multidimensional</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Para el desarrollo de un buen pensamiento es necesario que el infante adquiriera la capacidad de pensarse a sí mismo y a los contenidos del objeto de estudio, es decir, el individuo debe pensar cómo la información afecta su vida y como puede contribuir a sus procesos formativos. •Un objetivo esencial de formación es fortalecer las capacidades argumentativas del sujeto desde la actividad reflexiva, a saber: desde el ejercicio constante de autoobservación y auto-indagación •Es fundamental la promoción de un pensar creativo desde la imaginación, el arte y la invención •El diálogo es un medio esencial para desarrollar y fortalecer el pensamiento pues es un proceso dinámico de comunicación entre sujetos
<p>Moral</p>	<ul style="list-style-type: none"> •La democracia es un elemento mínimo a tomar en cuenta para establecer relaciones sociales dialógicas adecuadas entre los sujetos de una comunidad. •El ambiente cultural es esencial para el desarrollo de las potencialidades intelectuales, emocionales, morales y sociales en los sujetos. •Es esencial tomar en cuenta el desarrollo de un ambiente de diálogo para el fortalecimiento de las capacidades críticas y morales en la sociedad. •La promoción del diálogo como elemento que desarrolla las capacidades comunicativas, críticas y morales del sujeto •La construcción de la personalidad moral del infante deriva de un proceso cognitivo y emocional y por tanto la formación de valores y la formación intelectual en el infante deben estar relacionadas, aquello con el objetivo de formar un ciudadano moral que utilicen sus capacidades cognitivas para contribuir adecuadamente desde su deber-ser aportando perspectivas culturales adecuadas a su contexto social. •El ambiente social, cultural y las formas de interacción social, facilitan el proceso de desarrollo moral en el infante •Toda moral debe adoptar un punto de vista sobre el otro reconociendo su singularidad desde sus necesidades, diferencias, sentimientos y diversidad, esto con la finalidad de comprender al otro desde la individualidad y desde el establecimiento de una relación conjunta. •La moral debe tomar en cuenta la noción del cuidado como elemento integrador de emociones, valores y vivencias particulares en los individuos. El pensar y actuar con

	<p>cuidado requiere un pensar sobre sí mismo y sobre el otro desde un foco racional, integral y de respeto ligado al contexto social concreto de cada individuo. Al reconocerse a sí mismo y al otro se suscita que todos los sujetos están conectados y que sus vidas son interdependientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Un sujeto moral es un sujeto responsable que observa las situaciones desde una perspectiva consciente y crítica, asumiendo las consecuencias de sus decisiones y asumiendo su rol como sujeto activo en la sociedad •El ser humano es un sujeto dinámico que no solo se adapta a su medio, sino que crea e imagina situaciones posibles. Desde la moralidad, ese aspecto de creatividad e imaginación es fundamental para un pensar crítico y reflexivo de la sociedad moral, la capacidad para imaginar y crear es esencial en la formación de nuevos valores y en la recepción de valores existentes. •La promoción de la justicia y la democracia como elementos fundamentales de la moral que ofrece a los sujetos el desarrollo mental para establecer juicios adecuados y democráticos frente a una situación social concreta. Desde ese punto, el uso de la justicia establece el respeto mutuo, la equidad y la interacción mutua e igualitaria entre los sujetos.
<p>Infancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> •El infante es un sujeto activo que construye su realidad desde su experiencia (o también desde sus estructuras mentales). El infante es un ser total, pero difiere en las formas en que interactúa en el mundo •El uso y el desarrollo del lenguaje facilita el hecho de que el infante o el niño pueda representar su mundo de manera más adecuada. En ese sentido, el lenguaje es un mediador entre el sujeto y el mundo pues es el que facilita la adquisición de experiencias compartidas, necesarias para la construcción de los procesos cognitivos del individuo •La interacción del sujeto con los otros en un contexto social y cultural específico es un aspecto determinante e imperante en el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo del individuo, puesto que, ejerce una influencia en las formas en las que puede pensar sobre sí mismo y sobre el mundo. •El lenguaje permite desprender al sujeto de las cosas inmediatas del mundo para poder reflexionar sobre sí mismo y sobre los contenidos de la realidad de una manera más abstracta, flexible y autónoma

Didáctica	<p>Toda formulación de orden didáctico debe tomar en cuenta el contexto social al cual desee intervenir, es decir, debe tomar en cuenta las dimensiones sociales y culturales de los individuos para que de esta forma se pueda establecer criterios en su saber, saber-hacer y ser.</p> <ul style="list-style-type: none">•El papel del docente es fundamental pero no desde una perspectiva del sujeto que otorga contenidos sino de un mediador que guía el proceso formativo. El docente es al igual que el niño un agente activo de la formación ya que se relaciona con el niño y el contenido desde una perspectiva formativa•Desde los planteamientos de Coll como de Barriga, exceptuando a Lipman, el diseño de un currículo formativo debe determinar y definir unos objetivos a alcanzar, la cual identifique los contenidos formativos dirigidos al estudiante.
------------------	---

Conclusiones

El producto de esta investigación que es la elaboración de la ficha final, sugiere diversos puntos teóricos postulados por diversos autores desde las áreas de saber psicológico, pedagógico y desde la Filosofía para Niños que se pueden relacionar o encontrar desde las nociones de pensamiento multidimensional, moral, infancia y didáctica, por lo cual, se consideran pertinentes como sugerencias o aproximaciones a tomar en cuenta para el desarrollo y elaboración de material pedagógico; lo anterior, porque son puntos en los que convergen múltiples autores, a partir de las reflexiones e investigaciones realizadas a lo largo del tiempo por ellos, y las cuales son de gran importancia desde las disciplinas en psicología, pedagogía y desde el programa de FpN.

En esta investigación es notable rescatar que varios autores confluyen en diversos puntos en sus teorías como que el ser humano es un sujeto activo en su contexto social y cultural, por consiguiente, es a partir del mismo que, es posible realizar cambios o modificaciones de orden estructural, cognitivo, moral, personal y social en el sujeto mismo. También, se puede identificar que hay una constante interacción entre el sujeto y el medio al cual está adscrito, es decir, hay una constante relación entre el sujeto y su ambiente social; y es a partir de esa constante interacción, que se posibilita el desarrollo mutuo entre el ambiente social y el sujeto. El ambiente social en esa media, es el principal elemento mediador en el desarrollo del individuo porque, es a través del ambiente, por el cual, el sujeto puede desarrollarse en su totalidad de forma integrativa. El sujeto por otro lado, al ser aquel que se adapta y construye su realidad desde su propia naturaleza, afecta directamente a su ambiente social en tanto que el mismo sujeto se desarrolla con el pasar del tiempo, modificando y adecuándose con mayor posibilidad a las distintas situaciones y retos que debe enfrentar a lo largo de su ciclo vital.

Por otro lado, el apartado de este trabajo no desea subrayar nuevamente los resultados encontrados en la ficha final, puesto que, para ello, el lector se puede remitir directamente a ella, empero, si desea exponer que la presente investigación realizada, puede otorgar no solo a MARFIL sino a diferentes instituciones y proyectos que conciban elaborar material pedagógico, un aporte teórico que permita reconocer los principales planteamientos conceptuales manifestados por los autores escogidos, los cuales son representativos en el área del saber en la cual cada uno trabaja, tal es el caso de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Lev Vygotsky entre otros desde el saber en psicología, o también Paulo Freire, María Montessori o Matthew Lipman entre otros autores trabajados, como grandes exponentes de la pedagogía. Tales autores, han sido iconos en la investigación en disciplinas como la psicología y la pedagogía y sus investigaciones han trascendido la forma en cómo se puede comprender al ser

humano desde sus múltiples e integrantes dimensiones, por ello, desde la presente investigación se puede reconocer algunas de las más importantes contribuciones y apreciaciones, las cuales, se estima fundamentales en el momento de concebir e investigar sobre la elaboración de material pedagógico y la comprensión del ser humano desde las dimensiones de la moral, la infancia y la propuesta didáctica. Cabe aclarar que, las descripciones realizadas en este proyecto respecto a los autores escogidos para la investigación, en ningún momento deben ser reemplazadas o sustituidas por las obras originales de cada autor, ya que, si bien, cada autor escogido es representativo en las áreas de psicología y pedagogía y sus obras por lo general son extensas y de gran complejidad, luego, y a causa de lo anterior, el presente trabajo es insuficiente para ofrecer una introducción de cada uno de ellos. Lo único que ofrece este trabajo investigativo es un esbozo de las obras de los autores desde unas dimensiones específicas y limitadas, las cuales, no abarcan en lo más mínimo la totalidad y complejidad de las obras originales.

Por otra parte, también se desea señalar que, la investigación no se debe tomar en ningún momento como una base total para la elaboración de material pedagógico, pues si bien hay dimensiones o nociones fundamentales y necesarias que no se pudieron tratar dadas las limitaciones propias del trabajo, aquellas dimensiones o nociones entre otras encontradas son: la religiosa, la artística, la económica, la política, etc., siendo esenciales que puedan ser tomadas para la elaboración de material pedagógico ya que conforman parte de las dimensiones integrativas del ser humano. Desde ese punto, se sugiere realizar mayores investigaciones conforme a esas nociones nombradas, permitiendo complementar de esa forma el presente trabajo, además de recopilar mayor información que permita entender al ser humano desde su propuesta formativa.

Asimismo y tomando en cuenta lo expresado anteriormente, también se aprecia relevante exponer que, aunque la investigación pretende realizar un aporte conceptual desde algunas teorías y autores representativos en psicología, pedagogía y FpN; ello no implica que las nociones teóricas expuestas sean las únicas a tomar en cuenta para concebir elaborar material pedagógico, pues, es esencial y primordial, realizar investigaciones de orden científico y empírico que evidencien la vigencia de dichas teorías. Lo anterior, desde investigaciones de orden cualitativo o cuantitativo que permitan confirmar, comprender, evidenciar y observar desde un hecho y un dato real que las propuestas teóricas descritas pueden ser implementadas de forma adecuada y efectiva a un contexto nacional como el colombiano. No se debe suponer y especular en ese aspecto que, las teorías manifestadas en este trabajo y las faltantes por indagar, tienen una verdad absoluta, sino que, simplemente son una construcción intelectual en

un contexto social específico y pueden o no ser implementadas a otro o al mismo contexto del cual se basaron, claro está, sin dejar de lado los cambios temporales, espaciales, físicos y culturales de cada sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, T. (2007). *M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable*. Crear Mundos, [online] (Oviedo), pp.1 -18. Available at: http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFilPersonaRazonable.pdf [Accessed 12 Jan. 2017].
- Arias gil, V. (2016). *Las TIC en la educación en ciencias en Colombia: una mirada a la investigación en la línea en términos de su contribución a los propósitos actuales de la educación científica* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín. Available at: http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/5238/1/vanessaarias_2016_ticcienciascolombi a.pdf
- Badia, A., Barberá, E., Coll, C., & Rochera, M. J. (2005). La utilización de un material didáctico autosuficiente en un proceso de aprendizaje auto dirigido. *Revista de Educación a Distancia*. Available at: <http://revistas.um.es/index.php/red/article/viewFile/24601/23921>

- Barba, B., & Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(24), 67-92. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Bonifacio_Barba/publication/28126789_De_sarrollo_del_juicio_moral_en_la_educacion_superior/links/5405d56b0cf2bba34c1db4ac.pdf
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, [online] 19(1), pp.7 - 18. Available at: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80519101.pdf> [Accessed 12 Jan. 2017].
- Barriga, D. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación educativas*, (21), 19-39. Available at: <http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISE%20DIO%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDA%20TABA/Aprox-metod.pdf>
- Barriga Arceo, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25. Available at: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n97-98/v24n97_98a2.pdf
- Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada*. 1st ed. México: McGraw-Hill.
- Barriga, F., & Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 36-56. Available at: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/210/108>
- Belmonte, L. (2005). Filosofía para niños de Matthew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (6), 103-116. Available at: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100607>
- Bodrova, E. (2004). *herramientas de la mente*. 1st ed. México: Pearson Education Inc.
- Bonilla, Á. (2005). ANÁLISIS COMPARATIVO DE CINCO TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO MORAL. Profesional. Pontificia Universidad Javeriana. Available at: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38060998/5_TEORIAS_SOBRE_DESARROLLO_MORAL.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484825337&Signature=BSRPKalwPouKv%2F%2BYyxpacXobChs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D5_Teorias_sobre_el_Desarrollo_Moral.pdf

- Cañas, F. A. C. (2016). Práctica curricular Leonardo da Vinci como estrategia que favorece el desarrollo de la autonomía para reducción del abandono en la educación superior. In Congresos CLABES. Available at: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1021>
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana: Madrid., pp: 7-15.
- Coll, C., Majós, M., Teresa, M., & Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18. Available at: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a1.pdf>
- Coll, C. (1993). Psicología y didácticas: una relación a debate. *Infancia y aprendizaje*, 16(62-63), 59-75. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1993.10822373>
- Coll, C. (1993). Psicología y didácticas: demarcación e interconexión. *Infancia y Aprendizaje*, 16(62-63), 237-243. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Coll/publication/28273749_Psicologia_y_Didacticas_demarcacion_e_interconexion/links/02e7e5204b4a3193fd000000.pdf
- D'Angelo, D. (n.d.). *John Dewey: hacia la Filosofía para Niños de Matthew Lipman*. In: 8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. [online] México: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp.1 - 8. Available at: http://www.habilidadesparaadolescentes.com/equipos/2011_Dewey_y_la_FpN.pdf [Accessed 19 Jan. 2017].
- D'Angelo, D. (2011). *Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía*. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, [online] 12(2), pp.13 - 46. Available at: http://www.habilidadesparaadolescentes.com/equipos/2011_Perspectivas_criticas_de_la_FpN.pdf [Accessed 19 Jan. 2017].
- D'Angelo, D. (2012). John Dewey y la Filosofía para Niños de Matthew Lipman. In: E. Harada (comp.), ed., *La Filosofía de Matthew Lipman y La Educación: perspectivas desde México*, 1st ed. [online] México: Universidad Autónoma de México, pp.45 - 61. Available at: <https://es.scribd.com/document/219936364/La-Filosofia-de-Mattew-Lipman-y-La-Educacion-perspectivas-desde-Mexico-Edharada> [Accessed 19 Jan. 2017].

- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista Actio*, 12, 41-57. Available at: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36681188/Etica_del_cuidado_y_etica_de_la_justicia_en_la_teoría_moral_de_Carol_Gilligan.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484825792&Signature=V46%2FgU9ea%2Fz8ro7yjdVLYGO1Ph0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEtica_del_cuidado_y_etica_de_la_justicia.pdf
- Freinet, C. (1994). *Por una escuela del pueblo*. 1st ed. México: Fontamara
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. 1st ed. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. 1st ed. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. 1st ed. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. 1st ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Fontecha, E. & Alzate, G. (2016). Políticas públicas del servicio de educación *básica primaria para el posconflicto en Colombia* (proyecto de grado de especialización en políticas públicas). Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá., pp: 13-17. Available at: <http://66.165.175.249/handle/10596/8608>
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., & Retamal, N. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. Obtenido de Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI: <http://www.convergenciaeducativa.cl/principal/wpcontent/uploads/01-piaget.pdf>.
- Gergen, K., Pakman, M., Glasersfeld, E., Jorgenson, J., Maturana, H., Shon, D., Shotter, J. and Steier, F. (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. 1st ed. Barcelona: Gedisa, pp.23 - 48.
- Grau, O., Álvarez, J. and Núñez, I. (2010). *La concepción de infancia en Matthew Lipman*. 1st ed. Chile: CIFICH.
- Graells, P. M. (2013). *Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones*. 3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 2(1), 2.
- Gilligan, C. (2003). *In a different voice*. 1st ed. United States of America: Harvard Univ Press, pp.1 - 128.
- Gilligan, C. (2000). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, 30. 1st ed. Barcelona: Fundación Víctor Grífols i Lucas

- Gomez, M. V. (2011). Levinas y Freire: la ética de la responsabilidad para la interacción cara-a-cara en la educación virtual. *Innovación Educativa*, 11(57), 157-168. Available at: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33852624/57_Levinas_y_Freire_copia.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484826340&Signature=F5J3JrmpweqT0JBIWFUql6Q3uW0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D57_Levinas_y_Freire_copia.pdf
- González Monteagudo, J. (2011). Naturaleza, ruralidad y educación en Célestin Freinet. *Revista da FAEEBA* (Vol. 20, N°36, p. 69-78). Available at: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17090/file_1.pdf?sequence=1
- González, M. C. C. (2012). ¿Está Montessori obsoleta hoy?: a la búsqueda del Montessori posible. *Revista Rupturas*, 2(1), 58-117. Available at: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/rupturas/article/viewFile/174/66>
- González-Monteagudo, J. (2012). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Historia da Educação*, 17(40), 11-26. Available at: <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/38083/24840>
- González, J. (2014). FREINET: SU CONTEXTO Y SU PENSAMIENTO. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, [online] Publicaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (40). Available at: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Gonzalez-Monteagudo/publication/261472524_Freinet_su_contexto_y_su_pensamiento/links/53e0e5f50cf2235f35270f66.pdf [Accessed 19 Jan. 2017].
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. 1st ed. México, D.F.: Progreso Editorial, pp.4 - 59.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (2 ed.). Sevilla, España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Kohlberg, L., Power, F. and Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. 1st ed. Barcelona: Gedisa, S. A.
- Linde, A. (2009). *LA EDUCACIÓN MORAL SEGÚN LAWRENCE KOHLBERG: UNA UTOPIA REALIZABLE*. *Praxis Filosófica*, [online] 28(1), pp.7 - 22. Available at: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2012/Enero-Junio-2009,%20No%2028%20p.%207-22.pdf?sequence=1> [Accessed 19 Jan. 2017].
- Lipman, M., Sharp, A. and Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. 1st ed. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Lipman, M. ed., (2004). Introducción: Adecuación de la teoría rusa a la práctica americana. In: *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, 1st ed. Barcelona, España: Gedisa, S.A., pp.13-22.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. 2nd ed. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (2002). *La Filosofía de la Infancia*. La filosofía en el aula. Vol. 4. (pp. 361- 365). Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2016). *Pensamiento Multidimensional*. En El lugar del pensamiento en la educación (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- Lorenzo, Z. B. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Obtenido de CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 17, 35-45
- Medina Rivilla, A. and Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica general*. 1st ed. Madrid: Pearson educación.
- Meza, L. G. (2014). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 10(1). Available at: <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/matematica/article/view/1975/1799>
- Montessori, M. (1982). *El niño: el secreto de la infancia*. 1st ed. México, D.F.: Diana.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. 1st ed. Barcelona: Editorial Diana.
- Montessori, M. (1986). *La formación del hombre*. 1st ed. México: Editorial Diana.
- Muñoz, A. (2013). *La comunidad justa de Lawrence Kohlberg*. [Con] textos, 2(8), 61-70. Available at: http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/359/318#.WICE-_nhAdU
- Muñoz, C. (2015). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. 2nd ed. México: Pearson Educación, pp.189 - 194.

- Peña, J. (2013). Introducción. SUPUESTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LOS PROGRAMAS DE "FILOSOFÍA PARA NIÑOS". Doctorado. Universidad Complutense de Madrid., pp. 5-15
- Piaget, J. (1973). Estudios de psicología genética. 1st ed. Buenos: Emecé Editores.
- Piaget, J. and Blanchet, A. (1976). La Toma de conciencia. 1st ed. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas Problema central del desarrollo. 1st ed. México: Siglo veintiuno editores.
- Piaget, J. (1984). El criterio moral en el niño. 13th ed. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. 1st ed. Barcelona: Labor S.A.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1997). Psicología del niño. 1st ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Pineda, D. (2004). *¿De dónde surgió "Filosofía para Niños"?* Filosofía para Niños: el ABC. Bogotá: Beta, pp: 39-45
- Raigada, J (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Ramos, J. (2016). *Política pública de calidad educativa: evaluación de la incidencia de la jornada escolar en el rendimiento en la prueba estandarizada- saber 11 año 2011 en Bogotá* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá., pp: 37-42. Available at: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18978/RamosMartinezJohannaMarcela2016.pdf?sequence=1>
- Riviere, A. (1985). La psicología de Vygotsky. 2nd ed. Madrid: Visor.
- Rojas, V. (2012). *Trayectoria y aporte del proyecto al grupo de investigación*. En *Marginalidad y Filosofía para Niños – MARFIL*. Bogotá D.C: Dirección de investigaciones – Uniminuto., pp: 8-9
- Rojas, V., Sátiro, A., Olarieta, B., Vargas, C., Pineda, D., Moriyón, F., Vargas, J., Bornstein, J., & Garza, M. (2013). *Filosofía para Niños: Práctica educativa y contexto social*. Bogotá: Magisterio. pp: 7–14.
- Rosas, R. and Sebastián, C. (2008). Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces. 1st ed. Buenos Aires: AIQUE.
- Sánchez, L (2004). A lógica de Lipman. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação*, (3), pp. 1 - 10.
- Vicent, M. M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral pos convencional

- contextualista. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (67), 83-98. Available at: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/199701/190981>
- Vygotsky, L., Cole, M. and Furió, S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 1st ed. Barcelona: Critica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. 1st ed. Ediciones Fausto.
- Vygotski, L. (2000). *Obras escogidas, III*. 2 st ed. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*. 1st ed. Cambridge: M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology
- Tabares, A. (2010). *Filosofando con el poder de la pregunta Una Perspectiva de la Filosofía para Niños*. "Entre Comillas", [online] 13(1), pp.31 - 41. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3365946> [Accessed 19 Jan. 2017].
- Tornés, A. N. D. (2011). *Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire*. *Universidades*, 61(50), 19-32. Available at: http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/tica%20y%20politica%20en%20la%20concepcion%20de%20la%20educacion%20popular%20de%20Paulo%20Freire.pdf
- Zapata, Y. (2010). *LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: ENTRE LIPMAN Y VYGOTSKI*. Licenciatura. PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. Available at: <https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/6767/tesis83.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zerpa, C. (2007). *TRES TEORÍAS DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL: KOHLBERG, REST, LIND. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN MORAL*. Laurus, [online] 13(23), pp.137 - 157. Available at: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102308> [Accessed 19 Jan. 2017].