

Introducción

Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia es el manual para el profesor que acompaña a la novela *IES nº 8*. Ambos están diseñados como un material adecuado al currículo de la asignatura de Ética de 4º curso de la ESO, y pretenden también ajustarse a los requisitos que deben cumplir los relatos del programa creado por M. Lipman, conocido bajo el nombre de “Filosofía para Niños” (en adelante, FpN). En este manual incluimos una programación concreta de la asignatura de Ética del 4º curso de la ESO.

El programa FpN surgió hace ya más de tres décadas en el contexto de una reflexión de fondo sobre las funciones y finalidades de la educación y el papel que la filosofía puede y debe jugar en ella. En principio no hay una relación directa entre ese programa y un interés circunstancial como es el de cubrir las necesidades curriculares de una asignatura en el contexto de la legislación educativa del Estado Español. No obstante, nos proponemos mostrar cómo el planteamiento pedagógico que subyace al Programa de FpN lo convierte en un instrumento especialmente adecuado para impartir un curso de Ética en 4º de la ESO, sobre todo si queremos respetar las orientaciones que figuran en la propia legislación y que requieren unos procedimientos sin los cuales están condenadas a quedar reducidas a meras declaraciones de principios.

Las novelas de M. Lipman fueron escritas en un contexto espacio-temporal y cultural (Estados Unidos, a principios de los años setenta) muy distinto al nuestro. Precisamente por eso nos propusimos escribir nuevas narraciones que, si bien pretenden ser fieles al espíritu de FpN, también tratan de adaptarse a nuestro contexto actual y a nuestros contenidos curriculares. Naturalmente, estos nuevos relatos requieren un uso acorde con la metodología del programa; y requieren también compartir el proyecto que sustenta tanto al método como al programa. Tan importantes como la propia narración son las indicaciones que hacemos en este manual: planes de discusión, ejercicios, comentarios de texto...

En esta introducción nos proponemos responder a las siguientes cuestiones:

1. Aclarar por qué creemos que la orientación pedagógica del Programa de Filosofía para Niños lo convierte en un instrumento especialmente valioso para impartir un curso de Ética en 4º de la ESO.
2. Justificar por qué ha sido necesario redactar una narración distinta de las que figuran en el corpus original producido por M. Lipman, y en qué sentido la creemos plenamente adaptada a los contenidos curriculares y orientaciones que figuran en nuestra legislación sobre la asignatura de Ética del 4º curso de la ESO.
3. Algunas orientaciones sobre cómo debería ser usada la novela *I.E.S. nº 8* para hacer de ella una propuesta pedagógica coherente y, sobre todo, adecuada al proyecto de FpN, evitando algunos errores graves.
4. Una presentación de los materiales didácticos que contiene este manual y algunas indicaciones sobre su uso.

I

En la Introducción de los contenidos curriculares de la Ética de 4º curso se dice que “la educación tiene como uno de los fines esenciales el pleno desarrollo de la personalidad humana de los alumnos, incluyendo de modo preeminente su formación moral, de tal modo que el proceso y la acción educativa les permitan ir asumiendo de modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio auténtico de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales, en un clima de respeto y tolerancia positiva hacia otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes a las de su cultura original”. Esta dimensión concierne a toda la comunidad educativa, pero ello no excluye la necesidad de una materia que propicie explícitamente la reflexión y fundamentación moral. Se señala que “la construcción de esa fundamentación nos lleva necesariamente a la afirmación de la persona como fin en sí misma” (...) y ese “respeto incondicional a la persona humana es objeto de descubrimiento por medio de la racionalidad dialógica que propugna y utiliza la filosofía moral”. Se aclara que la Ética constituye una materia autónoma de carácter filosófico que en modo alguno puede ser una alternativa a la religión porque “debe ser patrimonio común de todos los alumnos y contribuir a formar ciudadanos racionales, críticos, abiertos y tolerantes”. Y se añade que “la Ética suele presentar en forma de dilemas los problemas morales generados en el mundo actual, tratando de desarrollar en los alumnos la capacidad crítica y argumentativa de un modo eminente y evitando siempre cualquier forma de adoctrinamiento moral”. (1)

El modelo de educación ética que subyace a estas orientaciones presenta cuatro características esenciales:

1. Debe desarrollar un pensamiento crítico y argumentativo.
2. Debe afirmar la libertad y dignidad de la persona humana considerada un fin en sí mismo.
3. Debe promover el respeto hacia los deberes individuales y sociales y la tolerancia positiva hacia la diversidad cultural.
4. Debe configurarse como una racionalidad dialógica que contribuya a la formación como ciudadanos en una democracia realmente participativa.

Pues bien; éstos son precisamente los ejes vertebradores del Programa de Filosofía para Niños que inició ya hace más de 30 años M. Lipman en el Montclair State College (New Jersey).

(1) La novela *IES nº8* y el manual para el profesor que la acompaña *Investigando sobre Justicia, Solidaridad y Democracia* comenzaron a gestarse en el marco de la L.O.G.S.E. y del currículo establecido en el Real Decreto 1390/1995, de 4 de Agosto. El currículo establecido para la Ética de 4º de la ESO en el Real Decreto 937/2001 no presenta grandes diferencias y, desde luego, no invalida estos materiales. Ni siquiera la L.O.C.E., cuyas diferencias con la L.O.G.S.E. sí son de fondo, trajo consigo grandes diferencias en cuanto al currículo de la Ética se refiere. En tanto no sea derogada, la L.O.C.E. es nuestra actual Ley Orgánica. El Real Decreto 831/2003, de 27 de junio fija las enseñanzas comunes de la ESO. Serían los mínimos a partir de los cuales cada Comunidad Autónoma puede presentar su propio currículo. Posteriormente se publicó el Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, de aplicación en Ceuta, Melilla y todas las Comunidades que no publiquen su propio currículo. Pero el calendario de aplicación de la L.O.C.E. ha sido paralizado. El motivo de esta exposición no es otro que mostrar la continuidad y validez de nuestra propuesta, que no se invalida a través de los cambios legislativos que se han producido. En cualquier caso, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a los que debe ajustarse **nuestra programación para el curso 2004/ 2005** son los establecidos en el *Real Decreto 937/2001 de 3 de Agosto; BOE 7 de septiembre de 2001, dentro del marco legislativo de la L.O.G.S.E.* Pero las citas que tomamos de la introducción a la materia de ética pueden ser las mismas si tomamos este último Real Decreto de la L.O.G.S.E. 937/2001, el Real Decreto 831/2003 de la L.O.C.E. o el Real Decreto 116/2004 de enero, también de la L.O.C.E.

Empecemos por la **cuarta característica**.

Como es sabido, el punto de partida del programa consiste en una serie de relatos especialmente diseñados para ayudar a despertar la reflexión filosófica en el aula desde los primeros años de la escolaridad. El verdadero núcleo de la propuesta pedagógica empieza ahí y consiste en suscitar un diálogo sobre dicha reflexión que vaya implicando progresivamente a todos los alumnos, de forma que el proceso inquisitivo de preguntas y respuestas configure unas ricas relaciones de intercambio comunitario en el aula y, a su vez, dichas relaciones contribuyan a enriquecer la calidad de las preguntas y las respuestas. Este proceso dialéctico ha sido descrito como promover la transformación del aula en una **“comunidad de investigación”**. Se trata, en definitiva, de pasar de una escuela en la que el profesor transmite unos contenidos sustantivos a una escuela capaz de permitir a los niños recrear los procesos a través de los cuales esos contenidos se han constituido.

Esta propuesta supone una determinada concepción de la filosofía y una contrastada teoría psicopedagógica, que confluyen de forma absolutamente natural en el programa de FpN. Lipman suele invocar el concepto socrático de la mayéutica para mostrar como, desde su origen, el discurso filosófico, en su oposición al dogmatismo de la creencia acrítica, conlleva un tipo de indagación conceptual de carácter dialógico y comunitario. Y en ello radica precisamente su alto valor educativo, pues, siguiendo en esto a psicólogos como Mead, Vigotsky o Bruner, considera Lipman que la construcción de las habilidades cognitivas de tipo superior pasa por *una práctica social comunicativa interiorizada*, pero tiene un fundamento competencial en edades mucho más tempranas que las que la tradición y buena parte de la psicología evolutiva venían admitiendo. Estimular a los niños para que aprendan a filosofar no es ningún despropósito, sino una vía privilegiada para construir dichas habilidades cognitivas.

El padre del término **“comunidad de investigación”** es Peirce. El pragmatismo americano parte del modelo de racionalidad de las ciencias empíricas, cuando considera la verdad como una aproximación siempre falible y susceptible de ser revisada a la luz de nuevas evidencias, que no necesariamente tienen que ser nuevos “hechos” acumulables a los ya conocidos; pueden ser también nuevas estructuraciones de la experiencia que configuran nuevas constelaciones de hechos, una nueva realidad, que no preexiste al acto mismo del conocimiento.

El positivismo lógico transformó el lenguaje del dato sensorial (presente en toda la filosofía moderna, desde las llamadas “cualidades primarias” de Descartes) en un vocabulario básico. Pero dicho vocabulario presenta la misma carencia de justificación (insuficiencia de las oraciones de reducción para explicar el vínculo lenguaje-naturaleza, según denuncia Kuhn) y análogos supuestos metafísicos que la filosofía cartesiana, pese a que, en teoría, el positivismo reniegue de la metafísica (2). Si Descartes o el positivismo lógico hubieran tenido razón, los hechos, la lógica y las matemáticas serían los elementos fundamentales a partir de los cuales las mentes individuales construyen el conocimiento y eso sería lo que la escuela tendría que transmitir a los niños. Pero, según Peirce, las cosas no son así. Él denuncia lo que llama “el error cartesiano” (3). A ese mismo error,

(2) Thomas Kuhn. “Algo más sobre los paradigmas”, en *La Tensión Esencial*, México 1982, pp 317-343

(3) Charles S Peirce. “Algunas consecuencias de cuatro incapacidades”, en *El hombre, un signo*. Editorial Crítica. Barcelona 1988, pp 88-122

compartido por las tradiciones racionalista y empirista, Kuhn lo llama “la posición filosófica tradicional”. En el pensamiento de Peirce la “comunidad de investigación” desplaza a la mente individual cartesiana: los “datos atómicos” de los sentidos no tienen un estatuto privilegiado en el conocimiento; la posibilidad de alcanzar un conocimiento común y comunicable no radica en una comunidad de sensaciones (que por individuales serían incommunicables) sino en la posibilidad de estructurar y delimitar “lo dado” de la misma forma. Lo que se presenta a la mente individual y las categorías interpretativas compartidas por una comunidad son ingredientes que sólo pueden separarse analíticamente, pero no ontológicamente.

Dewey conecta además ese modelo de racionalidad con el proyecto ético y político de una ciudadanía que asuma la democracia como una forma de vida (4). Lipman da una nueva vuelta de tuerca al sostener que es precisamente en la indagación filosófica donde el concepto de “comunidad de investigación” tiene su mayor justificación. En efecto, mientras que la ideología positivista ha oscurecido a menudo el quehacer científico y ha invocado el nuevo dogmatismo de los datos sensoriales, sin cuestionar el conjunto de supuestos experienciales e interpretativos que les otorgan significado, clarificar tales supuestos es lo que gran parte de las distintas corrientes de la filosofía contemporánea (fenomenología, hermenéutica, teoría crítica...) han ido identificando precisamente como núcleo sustantivo del quehacer filosófico.

Si esta propedéutica es relevante en cualquier área del saber, lo es aún con mayor fuerza en el área de la investigación ética. Si, como señalan las orientaciones de la materia, hay que huir de todo adoctrinamiento, la única forma de fundar racionalmente unos valores es a través de esa indagación dialógica y comunitaria (“democrática”, en el sentido de Dewey), que permita simultáneamente reconstruir patrones de valoración identitarios y cuasitrascendentales y contrastarlos con la experiencia. Más aún cuando ciertos dogmas están justificando formas de dominación y explotación absolutamente incompatibles con la democracia y el bienestar de las personas. En definitiva, se trata de crear una experiencia común, no ingenua, que constituya una metáfora no reduccionista ni impositora de los intereses de una minoría social privilegiada, sino que conforme un “mundo” en el que todos tengan un “poder” de valoración unido a su participación y capacidad de decisión a lo largo de un proceso que se constituye así en forma vida.

Ello nos lleva a **las otras tres características** de la enseñanza/aprendizaje de la ética (pensamiento crítico, creativo y respetuoso con la libertad de la persona y atento al entorno). En efecto, Lipman sostiene que el Programa de FpN, al promover la transformación del aula en una comunidad de investigación, contribuye a potenciar un **pensamiento de orden superior**, un pensamiento que sea **crítico, creativo y cuidadoso**.

Pensamiento **crítico** y pensamiento **creativo** son dos polos que hay que pensar en su mutua interacción y provechosa fecundación (5). Mientras que por pensamiento crítico suele entenderse aquella dimensión en que pretendemos llegar a una verdad intersubjetiva haciendo valer juicios regidos por criterios rigurosos y fundados, aunque sensibles a las diferencias contextuales, y abiertos, mediante la experiencia, a su propia autocorrección, por pensamiento creativo se alude

(4) John Dewey. “La concepción democrática de la Educación” en *Democracia y Educación*. Ediciones Morata. Madrid 1998, pp 77-91.

(5) Matthew Lipman. “Una definición funcional del pensamiento crítico” y “El concepto de pensamiento creativo”, en *Pensamiento Complejo y Educación*. Editorial De La Torre, Madrid 1997, pp 171-183 y 265-283.

a aquella dimensión del pensar divergente que busca ampliar el significado atendiendo de forma preeminente al contexto, aunque siendo sensible a ciertos criterios contrastados. Si la dimensión crítica es analítica, explicativa, y asegura las implicaciones de nuestro pensamiento, la dimensión creativa es más holística e intuitiva (como sucede con el uso analógico y metafórico del lenguaje), amplía los significados y sugiere nuevas relaciones que deban ser pensadas. Si la dimensión crítica pretende ser consecuente con patrones y criterios socialmente compartidos y explícitos, la dimensión creativa apela a menudo a la afirmación de la mirada singular y personal que tiende a trascenderlos. En todo genuino proceso de investigación hallamos rasgos de ambos tipos de pensamiento.

Por pensamiento **cuidadoso** se entiende aquella dimensión práctica, valorativa y afectiva que tiende a seleccionar lo que exige la solicitud de nuestro pensar de forma preeminente: el cuidado de sí, de los otros, del medio natural...⁽⁶⁾ En definitiva, representa reconocer la dimensión moral, intencional, de nuestro pensamiento y la determinación cognitiva fundamental que conllevan las emociones y actitudes. Como señala Lipman, no se trata de nuestra capacidad para reflexionar sobre los valores (eso formaría parte de la dimensión crítica) o para descubrir nuevos valores (dimensión creativa), sino de nuestra capacidad para valorar, para pensar desde valores. Al tomar en consideración esta dimensión, Lipman se aleja también de la pretensión positivista de un pensamiento supuestamente neutro en el plano axiológico y apuesta por aquellos valores que nos humanizan y que son los que subyacen a un genuino interés comunicativo y emancipador.

La apuesta del Programa de FpN es que la práctica dialógica y reflexiva que se intenta estimular en el aula contribuye de forma relevante a desarrollar estas tres dimensiones del pensamiento complejo. La atención que el programa presta a las destrezas cognitivas propias del pensamiento crítico es tal vez el aspecto más llamativo y reconocido. Obviamente no se trata de suscitar en la clase un diálogo de besugos, una cháchara estéril y autocomplaciente, pues continuamente se solicita inquirir, argumentar, explicitar razones y criterios, descubrir supuestos, reflexionar sobre consecuencias futuras... La dimensión creativa no es menos relevante, como lo muestra la atención por integrar todas las ideas y perspectivas individuales, alentar el pensamiento propio, provocar situaciones de “conflicto cognitivo”... Pero la auténtica clave de bóveda del Programa es precisamente la tercera dimensión, condición sin la cual no es posible la auténtica comunidad de investigación, que requiere mucho más que buenos modales, información e inteligencia, aunque también requiera todo eso. Cualquiera que lo haya intentado poner en práctica sabe que la condición que posibilita su ejercicio, y además su resultado más satisfactorio, es el conjunto de predisposiciones afectivo-cognitivas propias de un auténtico diálogo (escuchar, ponerse en el lugar del otro, ser sensible a la pluralidad de perspectivas, construir a partir de las ideas ajenas, etc.). Ahora bien; esas disposiciones son precisamente el fundamento de la vida moral y, sin exageración, podríamos decir que los contenidos básicos de la ética de 4º curso (nuestra común libertad y dignidad como seres humanos que sustenta la idea de unos Derechos Humanos y de una convivencia democrática). De modo que, en el fondo, la clase de ética no sería más que un hacer explícitos y generalizar los presupuestos de una práctica dialógica precisamente para reforzarla y asegurarla.

(6) Matthew Lipman. “Caring as thinking”, en *Inquiry. Critical thinking across the Disciplines*. Vol. XV, nº1. 1995.

II

“El texto que inaugura un proceso de pensamiento ha de ser en sí mismo modelo del proceso”. (7)

Como ya hemos dicho, uno de los rasgos distintivos del Programa de FpN es la utilización de textos narrativos como punto de partida para la deliberación y reflexión filosófica. El conjunto de narraciones escritas por Lipman, dirigidas a distintas edades y articuladas en torno a distintos ejes temáticos, constituyen el principal activo del Programa FpN. Son relatos predominantemente dialógicos que dan pie a plantear todas las grandes cuestiones filosóficas enraizadas en las situaciones cotidianas de la vida infantil, al tiempo que ofrecen un modelo positivo de reflexión y de diálogo dentro y fuera del aula.

Escoger como punto de partida textos de carácter narrativo no es un capricho más o menos irrelevante o un mero recurso “motivador”. Si así fuera, lo mismo podría usarse una película, una representación teatral, un grabado, un juego, etc. Las habilidades de pensamiento complejo que el Programa pretende estimular aúnan, como ya hemos dicho, notas de pensamiento crítico y de pensamiento creativo. La construcción de conceptos y razonamientos rigurosos aptos para expresar una verdad intersubjetiva, tiene que hundir sus raíces en esquemas espacio-temporales llenos de significatividad que permiten movilizar todo tipo de resortes afectivos y mostrar la relación dinámica entre conocimiento y vida. Lipman se subleva frente a la rígida división de tareas que predomina en nuestros diseños curriculares: los cuentos y relatos aparecen como formando parte de lo exclusivamente literario, imaginativo y lúdico, en tanto que las disciplinas instructivas se reservan el tipo de texto expositivo y analítico clásico de los manuales escolares.

“Necesitamos textos que incorporen, y por ello modelen, tanto la racionalidad como la creatividad” dice Lipman para justificar la relevancia de un tipo de relatos que aúnen calidad literaria, adecuación psicológica (a la edad y tipo de alumnos a los que va dirigido) y pertinencia por los temas filosóficos que puedan suscitar. El esquema narrativo con un importante peso de los diálogos se configura como el tipo de texto más conforme a estas exigencias. El diálogo pone en juego una pluralidad de perspectivas, eliminando el peso dogmático del punto de vista único y omnisciente del autor; además permite exhibir conductas y sentimientos que pueden tener relación directa con los contenidos que se debaten. La estructura narrativa permite una identificación suficiente de los alumnos con las problemáticas que se trata de poner en juego, pues al fin y al cabo todo proceso de construcción de una identidad ya sea individual o social tiene también una estructura narrativa. Y aquí tocamos el punto decisivo: el relato debe ser un modelo del tipo de comunidad de investigación que se trata de promover y debe mostrar, por tanto, en su despliegue temporal, la forma en que a través de un proceso va constituyéndose como tal.

El propio Mathew Lipman nos advierte sobre el riesgo que correríamos si nos limitásemos a sustituir el paradigma de la mera transmisión de conocimiento por el paradigma del puro relato: podríamos conformarnos con formular generalizaciones a partir de datos unívocos que ahora,

(7) Matthew Lipman. “Pensamiento Complejo y Educación”. Ediciones De La Torre . Madrid 1997, p.292.

novedosamente, se presentarían en forma narrativa. En ese caso caeríamos de nuevo en el error en el que ya nos sumergimos hace cinco siglos (8). Es evidente que se refiere Lipman al error cartesiano, que en su última versión, sería el error positivista. De lo que se trata es de que el relato permita una auténtica “reconstrucción” de la experiencia que recibimos de nuestra cultura y que contiene más cosas que “hechos”, que datos puros; contiene también valores, emociones... Pero esto sólo puede mostrarse presentando en el propio relato a un grupo que, a través del diálogo investigador filosófico, vaya constituyéndose en comunidad de investigación(9).

Este último punto es precisamente el que nos ha animado a elaborar un relato que pretendemos adecuado para nuestros alumnos de 4º de la ESO y para abordar el temario propio de la asignatura de Ética.

Dada la calidad filosófica de los textos de Lipman, algunos compañeros que llevan años utilizándolos provechosamente han llegado incluso a poner en duda la necesidad de elaborar otros. Como se abordan casi todos los temas relevantes y con gran riqueza de matices, han sostenido que el posible desfase lingüístico o cultural (narraciones escritas hace 30 años para un público norteamericano no marginal) es algo absolutamente secundario. Otros, desde otra perspectiva muy distinta, (y difícilmente compatible con lo que el Programa implica) han dicho que “el texto es lo de menos”, que “el texto es un pretexto” y que el valor del Programa reside en su metodología.

Nosotros pensamos que ser consecuentes con los postulados de FpN exige el esfuerzo de elaborar otras narraciones genuinamente adecuadas a nuestra realidad, al tipo de alumnado que puebla nuestros Centros de enseñanza y a los temas que pretendemos suscitar.

Empecemos por esto último. Aunque las novelas de Lipman son recurrentes y en todas se trata de una amplia gama de cuestiones, abordan de forma privilegiada cierto tipo de temas; esto sucede con Lisa (subtitulada “investigación ética”) y con Mark (subtitulada “investigación social”). Ahora bien, este tratamiento diferenciado de cuestiones éticas y político-sociales dista mucho del programa único de Ética de 4º en que ambas temáticas son tratadas a la vez y en su interconexión. Por otra parte, tanto Lisa como Mark están escritas en una época en que sólo se atisbaban algunas de las grandes transformaciones que han tenido lugar en los últimos 20 años (el derrumbe del eje soviético, la constitución de una sola gran superpotencia, el desarrollo de las nuevas tecnologías, el avance hacia una “globalización” de algunos mercados, el desarrollo de movimientos identitarios nacionalistas y religiosos de tipo reactivo...) y muchas de las problemáticas que hoy tienen una relevancia importantísima en el plano político-social y ético estaban entonces en un segundo plano. Tal es el caso, por ejemplo, del uso fundamentalista y etnocentrista de la ideología democrática, de la importancia de los conflictos multiculturales o del deterioro del medio ambiente.

Por otra parte, ni el lenguaje ni muchos de los intereses que enmarcan los diálogos de las novelas de Lipman corresponden a los propios del alumnado que tenemos en nuestras aulas y mucho menos en la enseñanza secundaria. Si con los relatos pretendemos crear un modelo de pensamiento operante para nuestros alumnos, es necesario que dicho modelo se entronque en su realidad lingüística y cultural y nos muestre en forma idealizada las posibilidades de desarrollo positivo contenidas en

(8) Matthew Lipman. “El papel de las narraciones en la educación moral”. En Félix García Moriyón. *“Crecimiento moral y Filosofía para Niños”*. Desclée de Brouwer. Bilbao 1998, pp 115-124.

(9) Thomas Kuhn. “Objetividad, juicios de valor y elección de teoría”, en *La Tensión Esencial*. Méjico 1982, pp 334-364.

dicha realidad. Sólo desde dicho horizonte hermenéutico es posible que adquiriera significado la construcción de conceptos morales abstractos o incluso el diálogo con otras tradiciones culturales.

I.E.S. n° 8 está protagonizada por chicos y chicas que hablan aproximadamente como nuestros alumnos, que se interesan por cuestiones parecidas y reaccionan emocionalmente de forma similar. El punto de arranque es un conflicto desgraciadamente frecuente en nuestros institutos: el robo de una cazadora que da lugar a un clima de división, desconfianza e incluso violencia en una clase de 4° de la ESO. El verdadero tema de la narración es mostrar cómo a través de distintas vicisitudes y merced a una feliz convergencia de deliberación y de acción en común va cambiando el clima de la clase hasta constituirse en una comunidad capaz de deliberar y tomar decisiones razonables. A lo largo del proceso se plantean cuestiones relativas a todos los puntos del programa de Ética mostrando precisamente la interconexión entre las actitudes y conductas individuales y las dinámicas de grupo o de toda una sociedad, entre la reflexión teórica y la práctica.

Esta narración surge, por lo demás, como resultado de una experiencia anterior parcialmente fallida. Intentamos hace tres años escribir un relato centrado en la temática “justicia, democracia y solidaridad” que, a nuestro juicio, no estaba completamente actualizada en las novelas de Lipman. Aparte de su escasa trabazón narrativa, nos quedó un texto demasiado largo, denso y con un nivel de reflexión excesivamente distante de nuestros alumnos de 4° de la ESO (lo cierto es que lo escribimos más bien pensando en nuestros antiguos alumnos de 3° de BUP, que tenían un programa de ética centrado en temas de filosofía política). En lugar de desistir y olvidarnos de lo ya escrito, nos propusimos desarrollar una segunda tentativa partiendo del análisis crítico suscitado por la aplicación en el aula de nuestro primer relato. Es más, aprovechamos lo que ya en esa primera tentativa había funcionado: el perfil de un conjunto de jóvenes. Empezamos a escribir este segundo relato construyendo a partir de dichos perfiles e imaginándolos un poco más jóvenes.

Este manual es, a su vez, el resultado de un año de aplicación en el aula de este segundo relato. Aunque las Ideas principales que contiene las tuvimos en cuenta ya en el momento de escribirlo, no sucede lo mismo con los ejercicios que proponemos, que en gran medida nos han sido sugeridos a raíz de la experiencia en clase y las necesidades que se iban planteando. Más que elaborar ejercicios para aplicar en clase, han sido las preguntas planteadas por nuestros alumnos las que han guiado la elaboración de los ejercicios que contiene este manual.

III

Respecto al uso de este manual por parte del profesor querríamos hacer las siguientes observaciones:

1. Para sacar todo el provecho pedagógico posible de nuestra novela, especialmente si se comparte el proyecto educativo que está en su base, es conveniente estar familiarizado con la metodología propia del Programa de FpN. En este sentido, recomendamos que si se tiene la oportunidad se asista a alguno de los cursos de formación que los Centros de FpN o bien CPRs o algunas otras entidades suelen organizar en las distintas Comunidades Autónomas. De no ser ello posible, conviene al menos asesorarse con alguna persona que haya ya practicado el Programa. En cualquier caso, creemos irrenunciable el trabajo en colaboración entre los profesores que aplicamos el programa; la comunidad de investigación no debe estar presente sólo en las aulas, sino también en la preparación y el quehacer cotidiano del profesorado. Por eso, este Manual no es suficiente para adquirir la formación necesaria en la metodología propia del Programa FpN, sino que más bien debe considerarse un instrumento adecuado para quienes, teniendo un conocimiento básico de la misma, quieran sacar el máximo rendimiento a nuestra novela.
2. No obstante, tampoco queremos desalentar a nadie que, aun no teniendo esta formación previa, muestre un interés por el uso de estos materiales. Estimamos que ese atrevimiento es síntoma de que se trata de un profesor con un tipo de sensibilidad afín a la que se requiere para aplicar con éxito el Programa. Es más, posiblemente es el intento de llevar a cabo una práctica alternativa y de utilizar materiales alternativos al tradicional libro de texto lo que puede llevar a muchos a intentar relacionarse con el profesorado que ya cuenta con mayor experiencia en la aplicación del Programa.
3. Como primera orientación metodológica sobre el uso del manual se pueden concretar las siguientes recomendaciones negativas que establece el propio Lipman:
 - No obligar a los alumnos a seguir en sus discusiones el orden y prioridades de las Ideas Principales que figuran en este Manual; es preferible respetar y partir de los intereses de los alumnos.
 - No precipitarse a sentar cátedra sobre las distintas problemáticas tratadas, ni pretender que los alumnos lleguen a una respuesta unívoca y definitiva
 - No impedir que los alumnos expresen significados e ideas no inicialmente previstas en este Manual
 - No usar los ejercicios sin mostrar su relación con lo que se está debatiendo
 - No usar los ejercicios como sucedáneos de evaluación o exclusivamente como tarea para casa, en detrimento de su función esclarecedora de la investigación en el aula
 - No intentar abordar todas las ideas principales ni realizar todos los ejercicios, pues tanto la discusión de las primeras como la realización de los segundos tienen como objetivo primordial avanzar en las prácticas que transformen el aula en una comunidad de investigación ética.

Desde el punto de vista positivo, la lectura comunitaria de la novela y la estructuración en círculo del grupo-clase son pequeños detalles que ayudan a establecer la comunicación y a implicar a los alumnos en el trabajo que se está realizando como algo de todos y no como una clase en la que el profesor habla y los demás escuchan. También es importante que cada aportación sea tratada con el máximo respeto, como fruto del

trabajo hecho por alguien, y reconociendo la autoría de ese alguien escribiendo su nombre al lado de la pregunta o aportación.

4. El Manual debe considerarse como una mera ayuda para el profesor; le puede ayudar a detectar las principales problemáticas a las que da pie el relato, a orientar mejor los debates y a esclarecer los principales conceptos en el esfuerzo por aplicarlos a distintos contextos.
5. A título puramente ilustrativo, detallamos algunos de los procedimientos estándar que se suelen utilizar en las clases:
 - Disponer la clase en círculo.
 - Proceder a la lectura de un capítulo o de un episodio, leyendo por turnos, por ejemplo cada alumno un párrafo.
 - Elegir un moderador (a ser posible diferente en cada sesión) para dar los turnos de palabra, de modo que el profesor se pueda centrar en encauzar el debate.
 - Pedir a los alumnos que formulen por escrito preguntas (individualmente o en pequeño grupo) relacionadas con la lectura, indicando el pasaje que sugirió las preguntas.
 - Apuntar en la pizarra las distintas preguntas indicando sus autores.
 - Agrupar las preguntas por temas y/o subsumirlas en otras más amplias.
 - Establecer unas prioridades de debate.
 - Pedir a los alumnos individualmente o en pequeño grupo que escriban sus respuestas y opiniones, fundamentándolas.
 - Abrir un turno de puesta en común, con posibles réplicas y contrarréplicas.
 - Hacer un balance de cada cuestión debatida, determinando el grado de acuerdos alcanzados, las posturas que sigan divergiendo y las nuevas preguntas que hayan podido surgir en el debate.
 - En cualquier momento de este proceso el profesor puede intervenir:
 - proponiendo a su vez nuevas preguntas
 - sugiriendo nuevas formulaciones
 - pidiendo a los alumnos que se esfuercen en argumentar, explicitar sus supuestos o pensar posibles implicaciones
 - planteando ejercicios que contribuyan a esclarecer y profundizar los conceptos que se estén trabajando
 - no permitiendo que el debate derive en algo irrelevante o irrespetuoso.

IV

Este manual consta de los siguientes elementos:

1. Una exposición por capítulos de las “Ideas principales” que a nuestro juicio podrían tratarse en relación con los pasajes concretos de la novela. En cada temática intentamos describir aquellas cuestiones que a nuestro juicio merecerían ser tenidas en cuenta para orientar el debate. Muchas de esas Ideas se repiten (con distintos matices) en varios capítulos y otras sólo aparecen en alguno de ellos. Conviene tener presente que las preguntas que pueden plantear directamente los alumnos raramente abarcan estas cuestiones con el mismo grado de abstracción y radicalidad. Es muy posible que gran parte de dichas preguntas tengan que ver con cuestiones de la trama o del carácter y motivaciones de los personajes. De lo que se trata es de partir de las preguntas realizadas por los alumnos y elevar a través del diálogo investigador filosófico el grado de abstracción, apuntando hacia alguna de las problemáticas más relevantes presentes en las Ideas Principales.
2. La segunda parte contiene una propuesta de ejercicios que agrupamos en 17 bloques temáticos. El motivo de que los ejercicios no se presenten por capítulos, sino por bloques temáticos, es que muchos de ellos pueden utilizarse en distintos capítulos y que en esta forma expositiva se muestra mejor su interrelación. No obstante, en algunos casos sí se propone una distinción por capítulos, dentro del bloque, cuando la propia progresión de la novela sugiere la conveniencia de un escalonamiento y gradación de los ejercicios. Como puede verse fácilmente, los tres primeros bloques tienen que ver con las destrezas cognitivas y metacognitivas propias del Programa de FpN y se trabajan en todos los capítulos (argumentación, fines/medios y comunidad de investigación). Otros dos bloques van destinados a explorar las disposiciones afectivas a partir de las situaciones de la novela (los sentimientos, la experiencia estética). El resto se refieren a distintos temas relevantes en una clase de Ética (desigualdades, discriminación y solidaridad; Derechos Humanos; democracia; la violencia ; legalidad y legitimidad; los delitos y los castigos; la libertad y la responsabilidad de la persona; la apariencia física, la belleza y la salud; los valores e ideales de vida; el ocio y uso del tiempo libre; el trabajo; el medio ambiente y la conciencia ecológica). El orden de estos reagrupamientos no presupone ningún criterio de prioridad en su tratamiento y no obedece más que a razones de claridad expositiva.
3. A continuación proponemos una serie de textos repartidos en dos grupos y una guía de trabajo específica para que nuestros alumnos puedan trabajar la técnica del comentario de textos, pero dentro de la filosofía del Programa. El primer grupo de textos guarda relación directa con temas planteados en la novela y recomendamos vivamente su uso, porque viene a colmar algunos contenidos curriculares (como el punto de conocimiento de las principales teorías éticas de nuestra tradición), que, de otro modo, quedarían tratados de forma poco explícita. El segundo grupo se refiere a cuestiones que, aunque desbordan las planteadas directamente en nuestra novela, pueden trabajarse provechosamente en una clase de Ética, en comunidad de investigación, integrando lecturas que los alumnos pueden hacer individualmente en casa, pero que se relacionan con las dis-

usiones en el aula y con la novela que sirve de eje al curso. Por supuesto los dos textos que se presentan son sólo una propuesta; cada profesor elegirá unas u otras lecturas para que los alumnos realicen individualmente en su casa y de esas lecturas seleccionará los fragmentos a trabajar en clase para integrarlas con el proceso de investigación ética que se vaya desarrollando.

4. En el cuarto apartado presentamos algunos procedimientos para explicar a los alumnos el modo de realizar una disertación filosófica (lo cual puede resultar complicado, especialmente con algunos) y un modelo de evaluación basado en criterios explícitos.
5. Por último, presentamos un total de cuatro plantillas que a nosotros nos han resultado muy útiles, no sólo para la observación en clase sino también para una auténtica evaluación de los pasos que vamos dando hacia ese ideal que es la comunidad de investigación. Nos parece especialmente valioso hacer partícipe al alumno del proceso de evaluación.

* * *

Quisiéramos manifestar nuestro agradecimiento a todas las personas que han tenido la paciencia de leer estos materiales y aportar multitud de sugerencias que nos han permitido mejorarlos notablemente. Esperamos que, a raíz de su publicación, este proceso no decaiga y que recibamos nuevas críticas y comentarios que nos permitan perfeccionarlos en el futuro. No podemos dejar de mencionar a José Ramírez Muñoz y a Carmen Loureiro López. Mención aparte merecen nuestros compañeros del Seminario Permanente de FpN del CPR de Torrijos con los que hemos mantenido un diálogo y colaboración permanentes y que nos han aportado generosamente algunos de los materiales complementarios e ideas que figuran en este Manual.

Finalmente, nos gustaría expresar nuestro deseo de que el uso de este material en el aula proporcione aunque sólo fuese una pequeña parte de la satisfacción que a nosotros nos ha producido elaborarlo.