



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**Formación del Ciudadano Solidario por medio del programa
Filosofía para Niños (FpN)**

Autor:
Lic. Calzadilla R., Guillermo I.
C. I. 9.415.290

Tutora:
Msc. Claribel Pereira R.

Caracas, Julio de 2012



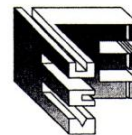
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN



Formación del Ciudadano Solidario por medio del programa Filosofía para Niños (FpN)

Trabajo de Grado presentado ante la Universidad
Central de Venezuela para optar a la Licenciatura
en Educación, Mención Filosofía

Caracas, Julio de 2012



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1471 de fecha 06-06-2012 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por **CALZADILLA, R., GULLERMO IVAN, C.I. 9.415.290**, bajo el Título: **FORMACIÓN DEL CIUDADANO SOLIDARIO POR MEDIO DEL PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS**. Para optar la Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN.

1. Hoy 09/07/12 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, **acordamos calificarlo como:**


APLAZADO APROBADO otorgándole la mención:

SUFICIENTE DISTINGUIDO SOBRESALIENTE

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: Por ser un trabajo pertinente, coherente y expresado de forma clara y precisa. Y por la relevancia e importancia del tema, así como el aporte que da al ámbito investigativo en la escuela de educación.


Prof. Jaime Jaimes


Prof. Gregorio Valera


Tutor. Claribel Pereira



APROBACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, profesora Claribel Pereira R., de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutora del Trabajo de Grado titulado Formación del Ciudadano Solidario por medio del programa Filosofía para Niños (FpN), realizado por el ciudadano Calzadilla Ramoniz Guillermo C. I. 9.415.290. Manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador.

En Caracas, a los 17 días del mes de Julio de 2012



Msc. Claribel Pereira R.
C. I. 12.912.481

DEDICATORIA

Al Absoluto,
De quién todo procede y
A quién todo regresará.

AGRADECIMIENTOS

A M. H. por sostener constantemente nuestra inspiración.

A Violeta por su gran paciencia y amor materno incondicional.

A la pequeña Ari, por su encanto infantil y a pesar de la distancia, estar tan cerca.

A mi tutora Prof. Claribel Pereira, quién supo auxiliarme con gran paciencia cuando más lo necesitaba.

A todo el que ha estado pendiente porque culmine exitosamente esta etapa de vida, de verdad, mil gracias.

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**FORMACIÓN DEL CIUDADANO SOLIDARIO POR MEDIO DEL
PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS (FPN)**

TUTORA: Msc. Claribel Pereira R.

AUTOR: Lic. Calzadilla R., Guillermo I.

RESUMEN

El trabajo tuvo como objetivo general analizar si es posible la formación del Ciudadano Solidario a partir del Programa Filosofía para Niños (FpN). Metodológicamente se trató de una investigación de carácter teórico-interpretativo. Se preguntó por la posibilidad de una educación orientada a la formación del ciudadano que se muestra solidario, en relación con su grupo social, del cual participa en ejercicio de un diálogo permanente, que lo conduce a la búsqueda de mejores acuerdos, para lograr establecer condiciones de vida social más justas. Se buscó conocer los valores que rigen la formación del ciudadano desde la infancia, tomando como referencia, el programa FpN, creado por el filósofo estadounidense Matthew Lipman, en 1969 en la Universidad de Montclair, New Jersey, Estados Unidos. Del análisis de las obras estudiadas se obtuvieron las siguientes conclusiones: FpN a través de la Comunidad de Investigación, parece aportar elementos suficientes para suponer que allí podría formar-se un ciudadano que incorpore los valores mínimos para ser considerado como tal y, desde el punto de vista de la apropiación de una moral cívica como la propone Cortina (2000), deviene como consecuencia de forjar el *êthos* o carácter. Ser un buen ciudadano como dice Lipman (1998), es ser respetuoso de las leyes y normas que regulan las relaciones del grupo social y su acatamiento se reconoce fundamental para la convivencia ciudadana, pero al mismo tiempo se reconoce la libertad que tienen todos los miembros de participar y autolegislar dentro de la comunidad. El Ciudadano Solidario se mostrará responsable de sus propios argumentos en la discusión de los problemas de la comunidad y participará en la misma en la medida de su propio potencial; también reconoce el derecho y el deber de los otros de participar en los asuntos públicos en igual medida que aquel.

Descriptores: Ciudadanía, Solidaridad, Ciudadanía Solidaria, Programa de FpN, Diálogo Cuidadoso, Comunidad de Investigación.

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTY AND EDUCATION HUMAN
SCHOOL OF EDUCATIONS**

**FORMATION OF THE SOLIDARY CITIZEN BY MEANS OF THE
PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) PROGRAM**

TUTOR: Msc. Pereira R., Claribel

AUTHOR: Lic. Calzadilla R., Guillermo I.

ABSTRACT

The study general objective aimed to analyze if possible the formation of the Solidary Citizen from Philosophy for Children Program (P4C). Methodologically, research was a theoretical-interpretative. It asked about the possibility of an education oriented to the formation of the citizen who sympathizes, in relation to their social group, which participates in the exercise of an ongoing dialogue, which leads to the search for better deals, in order to establish conditions more just social life. It sought to know the values that govern the formation of the citizen from childhood, by reference, the Philosophy for Children program, created by American philosopher Matthew Lipman, in 1969 at the University of Montclair, New Jersey, USA. From the analysis of the works studied were obtained the following conclusions: Philosophy for Children through the Community of Inquiry, appears to provide sufficient evidence to assume that there could be a self-formed citizen, just to incorporate the minimum to be considered as such and, from the point of view of the appropriation of civic morality as proposed Cortina (2000), becomes as a result of building the *êthos* or character. Being a good citizen as Lipman (1998) says, is to be respectful of laws and rules governing the relations of the social group and its compliance with recognized essential for peaceful coexistence, but also recognizes the freedom of all members to participate and self-rule within the community. The Solidary Citizen will show responsible for their own arguments in the discussion of community problems and participate in it as far as their own potential, but also recognizes the right and the duty of others to participate in public affairs in the same as one.

Keywords: Citizenship, Solidarity, Solidary Citizenship, Philosophy for Children Program, Careful Dialogue, Community of Inquiry.

ÍNDICE	PP.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I. NOCIÓN DE LA CIUDADANÍA SOLIDARIA.....	7
Por Una Definición de Ciudadanía: ¿Civitas o Urbs?.....	8
John Locke: la educación del “Gentleman” como modelo de ciudadanía.15	
Las Ideas Simples, las Ideas Complejas, las Ideas Generales y La	
Certeza del Conocimiento.....	16
Liberalismo Político.....	26
La Educación del “Gentleman”.....	29
La Justicia Como Equidad. Fundamento de la Teoría Sobre la	
Ciudadanía de John Rawls.....	35
Adela Cortina y La Persona Moralmente Educada: Cimiento para la	
Práctica de la Moral Civil y del Consenso Ciudadano	54
Moral Como Estructura y Moral Como Contenido.....	54
La Persona Moralmente Educada.....	60
La Ética Social.....	64
La Moral Civil y el Consenso Ciudadano.....	67
¿Qué es la Solidaridad?.....	77
Breve Reseña Histórica Acerca de la Noción Solidaridad.....	78
Uso del Término Solidaridad en la Actualidad.....	81
Naturaleza de La Ciudadanía Solidaria.....	84
II. CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA EN EL PROGRAMA FILOSOFÍA	
PARA NIÑOS.....	93
La Educación en Valores como fundamento de la Formación Ciudadana	
en el Programa Filosofía para Niños.....	95
El Papel Esencial de la Filosofía en la Educación Ciudadana.....	106
El Programa Filosofía para Niños. Una Mirada a su Organización	
y Metodología: El Currículo.....	112
III. FORMACIÓN DEL CIUDADANO SOLIDARIO A TRAVÉS DEL	
PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	117
FpN y las concepciones del modelo educativo constructivista, empírico-	
analítico y crítico: ¿Formar o Formar-se?.....	120

¿Pragmatismo o Reflexión?.....	124
La Formación Ciudadana como Expresión Necesaria de la Práctica Filosófica.....	131
Respuestas de Lipman a los Siete Objetivos Planteados por la UNESCO en su 171ª Reunión.....	144
Algunas Consideraciones Sobre la Naturaleza de la Filosofía para Niños.....	149
La Formación del Ciudadano Solidario.....	166
CONCLUSIONES.....	173
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	190
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....	192
ANEXOS.....	195
1) Lisa - Novela (Fragmentos) (Lipman 1988: pp. 5-7).....	195
2) Manual de Investigación ética para acompañar a Lisa (Fragmentos) (Lipman 1988: pp. 43-45).....	198
3) Mark – Novela (Fragmentos) (Lipman 1998: pp. 7-11).....	202
4) Manual de Investigación social para acompañar a Mark (Lipman 1998: pp. 16-20).....	208
NOTAS.....	212

INTRODUCCIÓN

La presente investigación de carácter teórico-interpretativo, tiene como objetivo general analizar si es posible la formación del Ciudadano Solidario a partir del Programa Filosofía para Niños (FpN). Para ello, se basa en cinco objetivos específicos como son: 1. Definir la noción de Ciudadanía; 2. Definir la noción de Solidaridad; 3. Definir la noción de Ciudadanía Solidaria; 4. Explicar la concepción de Ciudadano en el programa Filosofía para Niños y 5. Explicar la relación entre Ciudadanía Solidaria y el programa Filosofía para Niños.

Aspira con humildad, aunar la reflexión a la de muchos otros pedagogos, filósofos y pensadores en general, que se han preguntado por la ciudadanía durante largo tiempo y por la posibilidad de educar o formar para la ciudadanía. Para la misma, es importante la pregunta por el papel de la educación y de la filosofía y sus posibilidades de intervenir de manera pertinente en la formación de personas¹, que dejando de ser habitantes que se desenvuelven particularmente en el mundo en un estado de naturaleza como lo argumentó Locke, comparten ahora la vida del mundo en sociedad, en el marco de un acuerdo común, donde se pueden disfrutar derechos de

¹ En tanto noción ontológica, esta formación se refiere a la de la persona y no a la del individuo. Su posibilidad de elección frente a los estímulos del ambiente (a diferencia del individuo como por ejemplo ocurre, en el animal no racional que está dotado biológicamente solo para responder por reacción, frente al estímulo), le otorgan la libertad de ir construyendo paulatinamente su *êthos* o carácter no solo personal sino también, social. (Nota del Autor).

ciudadanía y cumplir con los deberes propios que están asociados a la condición de ciudadano.

Se trata de revisar las condiciones de posibilidad de una educación orientada a la formación de la persona en tanto ciudadano, que se muestra solidario, libre y responsable ante su grupo social, del cual participa en ejercicio de un diálogo permanente, que lo conduce a la búsqueda activa, reflexiva, crítica y creativa de mejores acuerdos, para lograr establecer condiciones de vida social más justas -como lo planteará Rawls (1995)- y más pacíficas. Se busca conocer las normas y valores que rigen la educación y formación de un ciudadano desde los más tempranos estadios de la vida, tomando como referencia, el programa Filosofía para Niños (FpN), creado por el filósofo estadounidense Matthew Lipman, en 1969 en la Universidad de Montclair, New Jersey, Estados Unidos.

Se pregunta también, si la ciudadanía solidaria puede ser considerada cualidad fundamental constituyente de una persona democrática, en tanto debe ésta desarrollar apropiadamente una moral cívica como lo sugiere Cortina (2000), la cual estará basada en la construcción del carácter (*êthos*) de la persona en tanto esencia de su educación moral y ésta a su vez, de la ciudadanía. La ciudadanía así lograda, se expresará en consecuencia, en una ética social que guiará la conducta de la persona en la sociedad, en su trato de las demás personas y le conducirán a la práctica de la buena ciudadanía y al cumplimiento de una vida solidaria y respetuosa del pacto social.

La educación moral por tanto, debe ser objetivo fundamental de una formación para la ciudadanía toda vez que la misma, estará basada tanto en la transmisión de contenidos morales como en la formación de actitudes que permitirán a la persona el elegir lo bueno para sí y para su grupo de pertenencia. La formación moral, estimulará la forjar del carácter, del *éthos* -o personalidad moral- a través de educar a la persona de tal modo que pueda esta elegir entre múltiples posibilidades que se presentan ante ella y que le permitirán ir dando cuenta de su realidad; su carácter entonces, se irá constituyendo a lo largo de su vida a través, de una constante apropiación de las mismas posibilidades que le han ayudado a elegir lo que es bueno, tanto para sí misma como para su grupo social.

Se quiere saber además, si esta persona a través de funciones de pensamiento críticas, reflexivas y cuidadosas, podría influir en la realidad en la que se desenvuelve y si sería capaz de comprender a través de esa reflexión teórica y de la práctica dialógica, la influencia y alcance de su accionar práctico sobre tal realidad y dar cuenta de la conveniencia de que es mejor convivir pacíficamente con los otros.

La sociedad democrática en la que se da la ciudadanía que se aspira conocer aquí, puede entenderse como aquella donde la práctica del ejercicio del poder y la responsabilidad cívica se ejercen directamente o por medio de representantes libremente elegidos; está basada en los principios del gobierno de la mayoría y del respeto a los derechos particulares. También reconoce la posibilidad que tienen todas las personas de organizarse y

participar plenamente en la vida política, económica y cultural de la sociedad y la obligación que también tiene aquellas, de participar responsablemente en el sistema político, el cual deberá garantizar y proteger a su vez, los derechos y libertades particulares. La sociedad democrática deberá crear las condiciones para que tenga lugar, la expresión de valores que se pueden considerar fundamentales para la convivencia en sociedad, entre los que se cuentan: la tolerancia, la cooperación, el compromiso con el grupo social, la responsabilidad, la buena voluntad y la solidaridad.

Otro objetivo fundamental que persigue la investigación, es conocer sobre qué tipo de formación se habla cuando se hace referencia a la posibilidad de educar y formar para la ciudadanía, cuando se habla de educar para la convivencia democrática en sociedad. Así, se procede a investigar en qué consiste la formación desde la perspectiva del cognitivismo y en específico del constructivismo, toda vez que este modelo pedagógico – con sus diferentes variantes, métodos y autores- originado en la llamada escuela nueva (también conocida como escuela progresista o activa), se centró en el niño y en el desarrollo de sus habilidades y potencial intelectual, partiendo de su propia construcción y visión del mundo, aspectos que se piensa están en estrecha relación con las pretensiones educativas, formativas, de un programa como FpN. El análisis de dicho modelo pedagógico, se orientará a dilucidar cuál de los aspectos que persigue desarrollar en la persona el constructivismo será el más conveniente utilizar para educar al ciudadano, con la utilización de la filosofía como asiento

básico de su formación. Se pregunta si se trata de capacitar o de instruir al niño o si, por otra parte, de que éste pueda “formar-se” a través de la reflexión y la práctica del pensamiento ordenado, cuidadoso, crítico y creativo y a través, de la consecuente práctica dialógica con la que está estrechamente vinculada.

El orden que seguirá la investigación, será como se muestra a continuación: en el Capítulo I, se intenta conocer, en qué consisten las nociones ciudadanía y solidaridad desde el punto de vista lingüístico y algunas consideraciones de su uso en autores como Tito Livio, Julio César y Cicerón. Se procederá también a examinar la evolución del uso histórico de estos términos en sus aspectos: pedagógico, filosófico, jurídico, político y moral en autores como John Locke, John Rawls y Adela Cortina². En cuanto al análisis de la categoría “solidaridad”, se examinarán las nociones de algunos otros autores como Farías, Ortega Ruiz y Mínguez Vallejo.

Luego, se analizará cómo se integran ambos términos al enunciar el compuesto, “ciudadanía solidaria” y revisar sus implicaciones a la luz del análisis que hace el profesor español Dr. José Ibáñez-Martín.

En el Capítulo II, se intenta conocer la naturaleza de la noción de ciudadanía que ofrece el profesor Matthew Lipman, en el marco del programa *Filosofía para Niños*. Se pretende reconocer el valioso papel de la

² La argumentación de esta autora se desarrollará a partir del pensamiento y teoría ética entre otros autores, de Xavier Zubirí y de José Luis Aranguren. (Nota del Autor).

filosofía para cumplir con los objetivos del programa y revisar el currículo básico del mismo, a través de dos de sus novelas, *Lisa* y *Mark*.

El Capítulo III, se orienta primero a definir lo que se entiende en este trabajo por “formación” y dentro de cuál corriente o modelo pedagógico se pretende ubicar a la teoría y práctica para la formación en ciudadanía solidaria, tal como se asumió a partir de lo enunciado en el capítulo I y en relación con el programa de Filosofía para Niños o FpN. Por otra parte, se pretende cotejar a grandes rasgos las condiciones mínimas necesarias para que se dé la ciudadanía solidaria con los valores, habilidades, destrezas y capacidades mínimos indispensables, que pueden ser desarrollados en los niños y niñas a través del programa Filosofía para Niños, revisando sus fines y objetivos. Se quiere responder en una medida suficiente, las siguientes preguntas: ¿Podrán las capacidades desarrolladas por los niños en el programa Filosofía para Niños corresponder de alguna forma, con las características que delinean al ciudadano solidario? ¿Los niños formados en el programa podrían llegar a ser ciudadanos solidarios? ¿Es suficiente la práctica del diálogo para formar al ciudadano?

Se tratará de analizar también, en la medida que sirvan para justificar la noción de formación en ciudadanía solidaria, los instrumentos básicos constitutivos de este programa pedagógico-filosófico como lo son: la comunidad de investigación o indagación y el diálogo cuidadoso y se intentará revisar los límites dentro de los que este diálogo se desarrollará en el seno de tal comunidad, la cual se considera el espacio fundamental para el

ejercicio de la ciudadanía solidaria de los niños, niñas y adolescentes, dentro de la escuela.

CAPÍTULO I
NOCIÓN DE LA CIUDADANÍA SOLIDARIA
Una Aproximación al Estudio de Su Naturaleza

Pensar o hablar de la noción de ciudadanía o del hecho de ser ciudadano entendido como aquella persona que expresa las características de la ciudadanía, preguntarse por cuáles condiciones han sido y son ahora necesarias para considerar a una persona como tal y aun más, preguntarse por su formación, es una cuestión que a lo largo de la historia humana ha inquietado e interesado a muchos filósofos, intelectuales, políticos, pedagogos, estadistas, pacifistas y activistas defensores de los derechos humanos, como parte de una variada gama de gentes de distintas disciplinas, como se evidencia al intentar rastrear con algún detenimiento los problemas asociados a la definición de dichos términos. Al revisar y aspirar describir las condiciones en las que puede considerarse que es ejercida la ciudadanía o al preguntarse por sus límites -si los tiene-, se encuentra que el intento histórico de emitir una definición pertinente de ciudadanía o de ciudadano o ciudadana como vocablos lingüísticos por un lado y como personas o sociedades que encarnan lo que estos términos implican en

segundo lugar, ha sido una labor que ha arrojado como resultado, diversas definiciones de los términos mencionados; definiciones que moduladas con el paso del tiempo, han experimentando una constante evolución; por una parte, han reflejado una cambiante relación entre las personas, por otra, reflejan cambios entre estos y el poder constituido incorporándose nuevas visiones, nuevos matices.

Por Una Definición de Ciudadanía: ¿Civitas o Urbe?

Examinando la raíz u origen y evolución de los términos ciudadanía y ciudadano en el transcurrir de los diferentes períodos de la historia de la sociedad occidental, se encuentra que, según la aparición cronológica de estos vocablos en los registros escritos, el uso de los mismos se remonta a la Antigua Roma hace unos 2.800 años atrás. En efecto, es en Roma, donde con sus variantes entre culto y vulgar, el pueblo habla el latín como idioma. Desde tiempos de Cicerón, Cayo Julio César y Tito Livio, a fines de la vida republicana, el latín puede ser considerado como la lengua originaria del uso corriente de las voces en cuestión, debido a la enorme importancia que le concedieron los romanos al *status vitae* al que aludían dichas voces.

Etimológicamente, la palabra ciudadano, en su uso originario, podía referir o nombrar a los habitantes nómadas o seminómadas que recién vivían congregados en las incipientes aldeas fortificadas o no, que surgieron hace

menos de 3.000 años en occidente. Luego, como se dijo antes, los habitantes del pueblo romano utilizaron la palabra ciudadano y ciudadanía respectivamente, tanto para designar a sus pobladores, como para describir las condiciones y normas de vida que mantenían en relación al gobierno establecido y entre las propias personas.

Los romanos, a diferencia de los habitantes de los pueblos a los que combatían y conquistaban, a medida que avanzaban sobre nuevos territorios y aumentaban su población, los ocupaban y asentaban firmemente en ellos; ya no tenían necesidad de vagar de un sitio a otro como tribus nómadas o seminómadas. Los pueblos que así continuaban viviendo y que hacían la guerra interminablemente, moviéndose de un lugar a otro ante el avance de los romanos, a territorios que no tenían nombre ni dueño, no tenían problema en quemar las tiendas en las que habitaban, que eran más bien como bases militares itinerantes que levantaban y derrumbaban con facilidad, al tener que trasladarse a otro sitio en caso de invasión, como lo hicieron por ejemplo Los Galos según comentó el brillante general romano Julio César en su obra *La Guerra de Las Galias* (César, d.c./1986: p.115); quienes ocupaban este tipo de campamentos, donde mantenían débiles acuerdos básicos de convivencia o primitiva ciudadanía, en relación a la tierra que temporalmente ocupaban.

Los romanos pasaron así a habitar territorios concretos en recintos cerrados o aislados y decidieron vivir bajo ciertas reglas y condiciones, congregados de forma ordenada en un espacio territorial o geográfico

determinado y por un tiempo indefinido, dando con ello paso primero a sus ciudades-estados, luego a su República, hasta llegar a conformar su extenso Imperio, permitiendo así la posibilidad de que la debilidad señalada como imperante en los asentamientos nómadas, llegara luego a ser sustituida por la fuerza y sustancia de la ciudadanía.

Al revisar la evolución del hábitat de aquellos tiempos, desde los asentamientos nómadas a las ciudades en un espacio geográfico concreto, surge la interrogante ontológica que lleva a preguntarse por, quién o quiénes, eran considerados ciudadanos en esta asociación de hombres y, qué los diferenciaba de los habitantes de los pueblos nómadas y aun de los esclavos que viviendo en territorio romano, no tenían este derecho o de los extranjeros que tampoco eran considerados como tales; más interesante aun podría ser preguntarse por cuál término aparece en primera instancia como raíz en este grupo lingüístico, ¿ciudadanía, ciudadano, o tal vez ciudad? ¿Cuál de ellos determinaba al otro? Se quiere a continuación intentar arrojar alguna luz al respecto.

Siguiendo al profesor español de latín y griego Mariano Arnal (2010), especialista en análisis léxico¹, puede decirse que desde el punto de vista del orden léxico, la palabra ciudad es la palabra primitiva en lengua castellana de la que se derivan los vocablos ciudadano y ciudadanía. Por otra parte, la palabra ciudad deriva a su vez, según se indica en el diccionario electrónico, *Latin Dictionary* (Perseus, 2010), del latín *civitas*, vocablo polisémico que refiere tanto a la persona que disfrutaba los privilegios de ser un ciudadano

[romano], como a la condición de la ciudadanía en sí e incluso refiere el diccionario, que también designaba al espacio geográfico donde habitaban tales personas, es decir, la ciudad como la entendemos hoy en cuanto a la infraestructura que es ocupada y por otra parte, designaba la condición de pertenencia de la persona a la comunidad de determinada ciudad además de referir también, a la persona que pertenecía al cuerpo político y la que pertenecía a un estado.

En el contexto de las condiciones descritas anteriormente, respecto de los pueblos nómadas y el pueblo romano asentado en un espacio geográfico determinado, el asumir como válido el orden léxico señalado parece obvio, según la concepción que del término ciudad se tiene en la sociedad contemporánea, es decir, parece lógico afirmar que la ciudad entendida como el espacio geográfico en el que se habita, sea la raíz de este grupo lingüístico del que se derivaron los demás vocablos asociados, ya que sería también lógico considerar que la ciudad otorgue a sus integrantes el *status vitae* de ciudadano y por tanto, reconozca la ciudadanía de sus ocupantes, sin embargo, esto no fue siempre así. En efecto, si se observa el asunto desde el punto de vista histórico, se verá según explica el profesor Arnal, que esta relación entre los vocablos ciudad, ciudadano y ciudadanía, invierte el orden de precedencia según las acepciones que les asignaba el latín clásico. Así se tiene que, *civitas* refería principalmente en idioma latín, a la persona, también a la ciudadanía y posteriormente con la introducción del bajo latín o latín vulgar, de uso corriente entre esclavos y extranjeros aun en el esplendor

del latín clásico, también hacía referencia a la ciudad como lugar geográfico en el que se habitaba, además de otras acepciones que fue asumiendo dicho término, como por ejemplo, para nombrar igualmente, el *status vitae* político o la pertenencia al Estado, de una persona. El idioma español en la actualidad, tiene más términos que los que tuvo el bajo latín para designar todos estos significados. ¿Qué ocurrió? Responde el profesor Arnal (2010), que por una parte ha ocurrido una evolución fonética, como se describe a continuación:

...la evolución fonética del latín **civitas** al español **ciudad** nos advierte que se pronunciaba **cíuitas**. Pongámoslo en acusativo plural (**ciuitates**), que al acabar coincidiendo con el español, se entenderá mejor. El primer salto fonético fue la pérdida de la segunda i, que por su posición debilísima tiende a caer, quedando reducida la palabra en una sílaba, gran economía: **ciutates**. La economía fonética hace también que se prefieran a las consonantes sordas **p, c** (sonido **k**), **t**, sus correlativas sonoras **b, g** (de gato), **d**, más suaves de pronunciar. Así pasamos de **ciutates** a **ciudades**. Hemos llegado al final del recorrido. Tenemos pues que la palabra latina **civitas** es exactamente la palabra española **ciudad**. (párr. 33)

Por otro lado, advierte Arnal que la utilización masiva del bajo latín y por tanto el uso de la palabra *civitas*, fue influido por una de sus características como es el reduccionismo, lo que pudo provocar el que por parte de los esclavos, extranjeros y plebeyos en general, para los que los derechos de la ciudadanía romana estaban vetados, no tuviera mayor significación que la referida al espacio físico de la ciudad y no a los derechos de ciudadanía a los cuales no tenían acceso, prescindiendo a la vez de utilizar cualquiera de los otros sinónimos de ciudad para denominar el

hábitat. Además, por la misma razón reduccionista, pudieron terminar al final utilizando la *civitas*, para denominar también, al conjunto de los ciudadanos y los derechos de los que gozaban.

En otro orden de ideas, se puede señalar que la revisión de varios escritos de diversos autores romanos que han llegado total o parcialmente hasta la actualidad, prescindiendo de las observaciones que puedan hacer peritos historiadores acerca de la integridad de los mismos, es decir, salvando el que pueda pensarse que después de 28 siglos no hayan sufrido ninguna modificación, puede ayudar a entender mejor la utilización original de la palabra *civitas* que, en sus diferentes desinencias y declinaciones, hacía el hablante del latín clásico o culto en la antigua Roma. Así, Marco Tulio Cicerón, el gran jurista, definió con mucha claridad la *civitas* cuando expresó en su obra *Re Publica*: “coetusque hominum iure sociati, quae 'civitates' appellantur”² (Cicerón, s/f / 1889). Por otra parte, el brillante general Cayo Julio César describió en sus narraciones de *La Guerra de Las Galias*, lo siguiente: “Orgetórix... civitati persuasit ut de finibus suis cum omnibus copiis exirent”³ (César, s/f). También, el llamado “Príncipe de la Historia Romana” por sus traductores del siglo XVIII, el gran historiador Tito Livio describió en su obra *Décadas* lo siguiente: “Aucta civitate magnitudine urbis”⁴ (Livio, s/f).

Como se puede evidenciar, la palabra *civitas*, recibió una transferencia de significado cual metáfora y pasó de designar a los hombres como ciudadanos y a los derechos de ciudadanía, a designar al espacio geográfico

cerrado, que contenía a los ciudadanos; se le llamó entonces, la madre tierra, la patria, la nación, la urbe, como que era ella, la que debía dar nombre a sus habitantes. La tendencia se mantuvo y se acrecentó a medida que el bajo latín se imponía y llegó a resultar de corriente aceptación, el denominar a la ciudad, a la urbe con valor real y no metafórico.

Por otra parte, es necesario decir, que en el latín clásico no existe confusión, siguiendo a Arnal, entre la *civitas*, entendida como el conjunto de los ciudadanos y la *urbs*, que según el diccionario electrónico, *Latin Dictionary* (Perseus, 2010), se entiende como la ciudad amurallada y que era la palabra con que más ordinariamente designaban la ciudad, de la que también son sinónimas las palabras *oppidum* (op.cit.) y *castrum* (op. cit.), con la que los romanos en latín clásico, nombraban a las aldeas de otros pueblos, a la ciudad fortificada de carácter militar y ocasionalmente a su propia urbe en el caso del primer término mencionado, y como cualquier lugar fortificado, como un castillo o un fuerte, en el caso del segundo. Es así, como en la cita de Tito Livio mencionada antes, éste utiliza el término *urbis*, para diferenciar a la ciudad, entendida como el espacio ocupado por los ciudadanos, del término *civitate*, palabra que como se explicó, utiliza acertadamente para designar a los propios ciudadanos.

Como consideración adicional a la revisión que se ha realizado anteriormente, se introduce ahora un término utilizado por los antiguos habitantes de Grecia, el cual tuvo casi el mismo significado que *civitas*; éste consultado en el diccionario *An Intermediate Greek-English Lexicon*, no es

otro que *πόλις* [polis] (Liddell and Scott, 1889) el cual fue utilizado para nombrar principalmente al conjunto de ciudadanos y sus derechos, para luego extenderse al conjunto de edificios y demás obras que integraban la ciudad. En la evolución de la utilización de este término, se obtuvo la palabra *política*, la que en un significado similar a una de las acepciones de *civitas*, podría traducirse como ciudadanía, ya que refiere a los ciudadanos y a sus derechos.

John Locke: la educación del “*Gentleman*” como modelo de ciudadanía

Una vez realizado el análisis de la evolución en cuanto término lingüístico de la palabra ciudadanía, se pasa ahora a su revisión desde los puntos de vistas filosófico, político y pedagógico, a través del examen del pensamiento y de las nociones que respecto de aquella, han realizado algunos filósofos y filósofas en occidente y la influencia que han tenido de una u otra forma, en el desarrollo de las ideas respecto de la educación de los ciudadanos y ciudadanas en este hemisferio.

Se empieza así con la exploración de la filosofía y pedagogía del empirista inglés John Locke, insigne filósofo, médico y político del siglo XVII cuyas ideas marcaron de manera determinante el acontecer político de Inglaterra y aun de Europa, a lo largo del siglo XVIII.

De Locke, quien ha sido considerado “el padre” de la corriente política llamada “liberalismo clásico”, se quiere examinar su teoría del conocimiento así como la esencia de su pensamiento político y se quiere ver la influencia que estos desarrollos tuvieron en su pensamiento pedagógico, el cual centró en la educación el llamado “gentleman” u hombre gentil.

Para abordar a Locke, se revisarán sus escritos: “Ensayo Sobre el Entendimiento Humano” (ed. 1956) publicado originalmente en 1690, “Segundo Tratado Sobre el Gobierno Civil” (ed. 1990) publicado originalmente también en 1690 y “Algunos Pensamientos Sobre Educación” (ed. 1824) publicado originalmente en 1693, el cual salió a la luz de forma anónima y consistía en una serie de cartas recopiladas y escritas en tono familiar a su amigo Edward Clark, quien había pedido a Locke consejo para educar a su hijo. Todo será analizado siguiendo la guía de Abbagnano y Visalberghi en su “Historia de la Pedagogía” (ed. 1964).

Las Ideas Simples, las Ideas Complejas, las Ideas Generales y

La Certeza del Conocimiento

Según Abbagnano (1964), inicia Locke su discurrir filosófico motivado a describir lo que para él debían ser los límites del conocimiento humano, dentro de los cuales podría el hombre desplegar su potencial en cada campo en el que le tocará desenvolverse. Dichos límites, los sitúa el autor en la

experiencia desdeñando claramente toda concepción metafísica del conocimiento humano, la que consideraba pura fantasía y ámbito de problemas sin solución. Con esta postura empirista dejaba claro el filósofo que si de algo debía ocuparse la filosofía, era de la realidad en la que al hombre le toca vivir, de su función social y de las tareas que son de su responsabilidad dentro de la sociedad. Todo intento de la filosofía por plantear problemas más allá del cotidiano convivir del hombre al lado de sus semejantes, no era más que distraerse de los verdaderos problemas concretos que está el hombre obligado a asumir, por estar aquellos inmersos en el mundo en el que le ha tocado firmemente residir.

La indagación de Locke se dirige entonces a dilucidar cómo puede el hombre conocer su mundo, qué es lo que efectivamente le proporciona la certeza al conocimiento humano y cuáles son efectivamente los límites que determinan su potencial. Para Locke de manera similar a como lo planteó Descartes, lo que el hombre conoce son las ideas, éstas constituyen en efecto su objeto de conocimiento en sus diversas categorías, desde las que proveen certidumbre hasta las que solo otorgan una mínima evidencia de la realidad.

Según Locke, esas ideas que son conocidas por el hombre no proceden de forma espontánea de su propio intelecto, no han nacido con él sino que por el contrario, mostrándose la mente del hombre como una página en blanco, es la experiencia la encargada de imprimir imágenes en ella, se

muestra el hombre como un mero receptor pasivo de las impresiones de la experiencia.

Para Locke de forma similar al modelo cartesiano, una idea para revestir certeza real debe poder ser percibida, debe haber conciencia de ella y debe poder pensarse y esto debía ocurrir además, en las mentes de todos los hombres, pero como los niños (antes de adquirir conciencia en la llamada edad de la razón) y los idiotas (médicamente hablando) no son capaces de pensar ideas, concluye Locke afirmando que en estas personas no existen y si no existen, entonces no son innatas. Dice Locke en el Ensayo (1690/1956):

[...] los hombres, con el solo empleo de sus facultades naturales, pueden alcanzar todo el conocimiento que poseen sin la ayuda de ninguna impresión innata, [...]. (Libro I, Cap. 1, § 1)

Nada se presupone más comúnmente que el que haya unos ciertos principios, [... Pero,] aun siendo cierto que de hecho hubiera unas verdades asentidas por toda la humanidad, eso no probaría que eran innatas, [... Y] no hay ningún principio al cual toda la humanidad preste asentimiento universal. [...]. (*Ibidem*, § 2, 3 y 4)

Esos principios no están impresos naturalmente en el alma, porque los desconocen los niños, los idiotas, etcétera... [...] Decir que una noción está impresa en la mente, y al mismo tiempo decir que la mente la ignora y que aun no la advierte, es tanto como reducir a nada esa impresión. [...] (*Ibidem*, § 5)

[Respecto de las operaciones del entendimiento,] jamás se las conoce ni se las advierte antes del uso de la razón, [...]. Estoy de acuerdo, pues, con esos señores de los principios innatos, en que en la mente no hay ningún conocimiento de esas máximas generales y de suyo evidentes hasta que no llega el ejercicio de la razón; [...]. (*Ibidem*, § 11, 13 y 14)

[Los principios,] si son innatos, es necesario que gocen de un asentimiento universal; [...]. (*Ibidem*, § 24)

Los conocimientos que vienen al hombre aun en la edad de la razón, llegan a él adquiridos de la experiencia, son producto de la investigación, de la indagación, de la reflexión interna, no son innatos; así principios como el de identidad o el de contradicción e incluso, la idea de Dios y los principios morales según Locke, tienen la necesidad de ser demostrados y de nuevo, reconocidos por todos los hombres, por lo que se evidencia que no son innatos. Se lee también en el Ensayo (1690/1956):

[...]Si las máximas especulativas de que tratamos en el capítulo anterior no gozan del asentimiento universal por parte de la humanidad, según hemos probado, es mucho más visible que los principios prácticos se quedan cortos de ser universalmente acogidos, y me parece que será difícil presentar una regla moral [...]. (Libro I, Cap. 2, § 1)

No todos los hombres reconocen que la fidelidad y la justicia son principios. (*Ibidem*, § 2)

[...] las acciones de los hombres son los mejores intérpretes de sus pensamientos. [...] La naturaleza, lo confieso, ha sembrado en el hombre un deseo de felicidad y una aversión a la desgracia. Ésos, ciertamente, son principios prácticos innatos, [...] pero se trata de inclinaciones del apetito por el bien, no se trata de impresiones de la verdad en el entendimiento. [...] (*Ibidem*, § 3)

Las reglas morales requieren prueba, ergo, no son innatas. Otro motivo que me hace dudar de la existencia de principios prácticos innatos es que no creo que pueda proponerse una sola regla moral sin que alguien tenga el derecho de exigir su razón, [...]. (*Ibidem*, § 4)

Por otra parte, como se mencionó antes para Locke las ideas que el hombre conoce, provienen de las impresiones que éste recibe pasivamente de la experiencia y ésta le otorga la conciencia de la realidad. Tal realidad, puede ser interna, es decir, originada en el propio “Yo” del hombre o puede provenir del exterior de las cosas de la naturaleza que le rodean. Si las ideas

tienen su origen en el “Yo”, es decir, en su parte interna, Locke las denominó ideas de reflexión y si provienen del exterior, las denominó ideas de sensación. De las primeras constituyen ejemplos: la percepción, el pensamiento, la duda, el raciocinio, el conocimiento, la voluntad, etc., en fin, las que son evidencia de las operaciones mentales, mientras que las de la segunda clase, son ejemplos: amarillo, calor, dureza, etc., y toda aquellas que constituyen las cualidades que son atribuidas a las cosas. Ambos tipos de ideas, es decir, las de reflexión y las de sensación, confieren ideas simples al intelecto y éste a través de procesos de reproducción y comparación, es capaz de unirlas y combinarlas en las formas más diversas y surgen así las ideas complejas. Deja claro Locke, que nadie es capaz de producir intelectualmente por muy poderoso que sea, una idea nueva simple, sino que toda idea, debe necesariamente provenir de la experiencia, así como tampoco puede ningún intelecto destruir ninguna idea simple ya adquirida; esto constituye el límite del intelecto del hombre y no puede ser superado. Al respecto indica Locke en el Ensayo (1690/1956) lo siguiente:

La mente no puede ni hacerlas, ni destruirlas. [...] Una vez que el entendimiento está provisto de esas ideas simples tiene la potencia de repetirlas, compararlas y unirlas en una variedad casi infinita, de tal manera que puede formar a su gusto nuevas ideas complejas. [...] no está en el más elevado ingenio o en el entendimiento más amplio, cualquiera que sea la agilidad o variedad de su pensamiento, inventar o idear en la mente una sola idea simple, que no proceda de las vías antes mencionadas; [...]. Y yo quisiera que alguien tratase de imaginar un sabor jamás probado por su paladar, [...]. (Libro II, Cap. 2, § 2)

Indica Locke que las ideas simples pueden provenir de un sentido único como los colores de la vista, los olores del olfato, etc., también de una combinación de sentidos como las ideas de espacio o extensión, figura, reposo y movimiento o pueden provenir solo de la reflexión como la percepción (pensamiento) o la volición (voluntad); también ocurre que en forma concurrente surgen ideas combinando los sentidos y la reflexión como en el placer, el dolor, el poder, la existencia, la unidad.

También advierte el filósofo que debe diferenciarse entre los objetos y sus cualidades (lo que en el hombre produce la idea) y además, que no todas las ideas reproducen alguna cualidad objetiva. Así distingue Locke, entre las cualidades objetivas o primarias, no separadas de los cuerpos (son imágenes de los cuerpos mismos) y que evocan en el hombre las ideas simples de solidez, extensión, forma, movimiento, reposo y número, y por otro lado, las cualidades subjetivas o secundarias (no guardan ninguna semejanza con los cuerpos), que no existen en los objetos sino que son potencias para producir en el hombre, sensaciones por medio de las cualidades primarias, tales como los colores, los sonidos, los sabores, los olores. Los cuerpos tienen una tercera cualidad que son las potencias, que resultan de diversas modificaciones de las cualidades primarias, es decir, pueden producir alteraciones en las cualidades primarias de otros cuerpos.

En cuanto a las ideas simples de reflexión, incluye Locke en estas a la percepción o pensamiento, a la memoria, a la capacidad de abstracción y otras, como se enuncia en el Ensayo (1690/1956) y se lee:

No hay conocimiento sin discernimiento. Otra facultad de nuestra mente, que es preciso señalar, es la facultad de discernir o distinguir entre las varias ideas que ella tiene. [...] (Libro II, Cap. 11, § 1)

[...] el ingenio consiste principalmente en reunir varias ideas, poniendo juntas con prontitud y variedad aquellas en que pueda hallarse alguna semejanza o relación, [...] El] juicio, por lo contrario, es lo opuesto, porque consiste en separar cuidadosamente, unas de otras, [...]. (*Ibídem*, § 2)

[...] Otra operación de la mente acerca de sus ideas es la de comparar unas con otras, [...]. (*Ibídem*, § 4)

Otra operación que podemos observar en la mente con respecto a sus ideas es la composición, por la cual la mente reúne varias de aquellas ideas simples que ha recibido por las vías de la sensación y de la reflexión, y las combina para formar ideas complejas. [...] (*Ibídem*, § 6)

Pasará ahora Locke a considerar la actividad del espíritu y la generación de las ideas complejas y las ideas generales, para concluir con la revisión acerca de la validez del conocimiento. Así se puede decir, que el espíritu del hombre recibe las ideas simples de forma totalmente pasiva como una tábula rasa cartesiana, pero por otro lado, es completamente activo a la hora de reordenar esas ideas simples y producir por un lado las ideas complejas, por otro las relaciones (que son las percepciones simultáneas de dos ideas ya sean simples o complejas) y en último término, las ideas generales que son producto de la abstracción y que actúan separando una idea del resto que componen la realidad.

Las ideas complejas que Locke describe son de tres tipos: modos, que son ideas que no subsisten por sí mismas y que son manifestaciones de alguna sustancia (ejemplo: triángulo, gratitud, etc.), sustancias, que son

ideas que subsisten por sí mismas (ejemplo: hombre, oveja, etc.) y las relaciones, que son confrontaciones de una idea con otra. Del análisis que hace Locke, Abbagnano (1964), resalta como el factor más importante el análisis del *substratum* o sustancia y que constituye el fundamento que aglutina en el intelecto, varias ideas simples como si se tratara de una sola idea capaz de subsistir por sí misma, pero como se explicó antes, para Locke, esto es imposible, por lo que la mente tiende a suponer que el *substratum* es aquello que fundamenta tal idea. Locke critica a esta sustancia o *substratum* e indica que claramente está más allá de los testimonios de la experiencia. Al respecto dice en el Ensayo (1690/1956):

[...] al no imaginarnos de qué manera puedan subsistir por sí mismas esas ideas simples, nos acostumbramos a suponer algún substratum donde subsistan y de donde resultan; el cual, por lo tanto, llamamos sustancia. (Libro II, Cap. 23, § 1)

[...] no bien suponemos una sustancia, en que subsistan el pensar, el conocer, el dudar y el poder de movimiento, etc., cuando ya tenemos una noción tan clara de la sustancia del espíritu, [...]. Es llano, entonces, que la idea de una sustancia corpórea en la materia está tan alejada de nuestras concepciones y aprehensiones como la idea de una sustancia espiritual, [...]. (*Ibidem*, § 5)

Así para Locke, la idea a la que se da el nombre general de sustancia no es más que el supuesto aunque desconocido soporte de las cualidades que se encuentran en existencia y vale tanto para la sustancia corporal (que es sustrato de las cualidades sensibles) como para la sustancia espiritual (que es el sustrato de las operaciones del espíritu).

Como se dijo antes, para Locke, otra forma de actividad del espíritu es su actividad en la formación de las ideas generales, las cuales solo

corresponden a la semejanza que media entre las cosas mismas, es decir, los nombres y las ideas ocupan el lugar de las cosas en sí mismas, por lo que los nombres generales señalan a las ideas generales y éstas son generadas en el intelecto cuando éste reconoce las semejanzas que existen entre conjuntos de cosas particulares. Al formar entonces la idea general, el intelecto la toma de patrón de las cosas singulares a las que corresponde y que en consecuencia se señalan con un nombre único.

En cuanto a la validez del conocimiento, nuestro pensador dirá que si bien la experiencia otorga el material del conocimiento, este material no es sin embargo, el conocimiento en sí mismo. Afirma que a pesar de ser las ideas los únicos objetos posibles de ser conocidos por el intelecto, no todo conocimiento se reduce al conocimiento de ellas. Para él, también hay que considerar el conocimiento de la percepción de los acuerdos o desacuerdos de las ideas entre sí. De esta forma, el conocimiento puede entonces ser o intuitivo, si el acuerdo o desacuerdo se percibe inmediatamente en virtud de la propia idea, por ejemplo cuando se percibe sin mediación que el blanco no es negro o, puede ser demostrativo, que es cuando el acuerdo o desacuerdo entre dos ideas no se percibe inmediatamente y para abordarlo, es necesario emplear ideas intermedias o pruebas.

Aunado a los dos tipos de conocimiento descritos, también está el conocimiento de las cosas externas al hombre, lo que para la teoría que ha expuesto Locke, constituye un problema del que según Abbagnano (cfr. 1964), el propio Locke está consciente. ¿Qué permite que además del

conocimiento de ideas y de los acuerdos o desacuerdos entre las ideas (lo que podría ser una fantasía) también sea conocida una realidad diferente? Para el filósofo inglés, la respuesta está en afirmar que el conocimiento verdadero solo tiene lugar cuando existe conformidad entre las ideas y la realidad de las cosas. ¿Y cómo se hace esto si para comprobar tal conformidad solo puede hacerse a través del conocimiento de las ideas? A lo que responderá, diciendo que el conocimiento cierto refiere y está limitado a tres órdenes de la realidad: primero, la intuición, que permite al intelecto pensar, razonar, dudar y percibir su propia existencia; segundo, la demostración de la existencia de Dios, por lo que se afirma que si la nada no puede producir un ser, si entonces hay algo, ha sido producido por otra cosa y como este cuestionamiento no puede prolongarse al infinito, entonces debe haber un ser eterno, omnisciente, omnipotente, de inteligencia muy superior a la del hombre, creador de todas las cosas al que se llama Dios. Tercero, la sensación efectiva, de la cual el hombre no debe dudar toda vez que reconoce que entre la percepción de las cosas externas a él y las ideas, hay una conexión que da cuenta que en ese momento existe algo que es efectivamente percibido fuera de él mismo y que es capaz de causar la idea en el intelecto.

Aunado a lo anterior, afirma Locke que si los sentidos dejaran de percibir los objetos, la certeza de la existencia de los últimos se convierte en mera verosimilitud y que razonablemente debe suponerse que los objetos

siguen allí fuera del “Yo”, a pesar de no ser percibidos por este, tal suposición sería probabilidad y no conocimiento cierto.

Liberalismo Político

Comenta Abbagnano (1964), que a la teoría cognoscitiva empirista de Locke descrita antes, le corresponde una concepción utilitarista moderada de la moral que plantea que es parte de la naturaleza del hombre, buscar lo que le place y rehusar lo que le produzca sufrimiento y también se ha mostrado que no existen ideas y leyes morales innatas, sino que solo son adquiridas por la experiencia, por lo que constituye entonces, la única forma en la que el hombre puede anticipar las consecuencias de sus actos y actuar guiado por la razón. Según este planteamiento, el hombre puede conocer tres tipos de leyes a través de las cuales podrá juzgar el hecho moral o lo que sería la verdadera utilidad de una acción: primero las leyes divinas, segundo, las leyes civiles y tercero las leyes de la opinión pública; son estas últimas las que permitirán calificar si una acción está revestida de vicio o de virtud. Para Locke, el recibir aprobación y estima son motivaciones muy fuertes que mueven al hombre en su comportamiento social y queda establecida así, un tipo de relación vinculante entre la felicidad propia y la utilidad general.

La relación señalada entre felicidad propia y utilidad general, vendrán a conformar la base del planteamiento político de Locke y la formulación de

su constructo del estado de naturaleza para explicar el origen de la sociedad civil, en el cual el derecho que tiene cada hombre naturalmente estará limitado por el mismo derecho de los demás hombres y allí descubrirán que es mejor convivir de forma ordenada y pacífica. Así, afirma Locke en su Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil (1690/1990), lo siguiente:

Para entender el poder político correctamente, y para deducirlo de lo que fue su origen, hemos de considerar cuál es el estado en que los hombres se hallan por naturaleza. Y éste es un estado de perfecta libertad [...]. Es también un estado de igualdad, [... No] es, sin embargo, un estado de licencia [, es decir,] no tiene, sin embargo, la libertad de destruirse a sí mismo, ni tampoco a ninguna criatura de su posesión, excepto en el caso de que ello sea requerido por un fin más noble que el de su simple preservación. [...] (Libro II, Cap. 2, § 4 y 6)

Locke dirá que este estado de naturaleza se caracteriza por la libertad e igualdad de todos los hombres, en ausencia de una autoridad común. Asegura que los hombres se mantendrán en ese estado hasta que, por su propia voluntad, se conviertan en miembros de una sociedad política. Podría cuestionarse ahora, ¿cómo saber lo que el estado natural debe ser?, a lo que respondería, porque existe una ley moral natural que lo regula, y tal ley puede ser descubierta por la razón. Esta ley es universalmente obligatoria, promulgada por la razón humana como reflejo de Dios y sus derechos. Esta ley se impone a los hombres en ausencia de todo Estado y legislación.

En otro orden de ideas explica Locke, que la ley moral natural proclama, al mismo tiempo, la existencia de unos derechos naturales y sus deberes correspondientes, entre los que destacan: el derecho a la propia conservación, a defender la propia vida, a la libertad y a la propiedad privada.

Dice que, puesto que el hombre tiene el derecho y el deber a la propia conservación, también tendrá derecho a poseer las cosas necesarias para ese fin. Por ello, para Locke, el derecho a la propiedad privada es un derecho natural y el trabajo es el título de la propiedad.

Para Locke, en el origen de la sociedad civil y del gobierno se establece como condición necesaria un pacto, un contrato y en ese pacto, aparece el Estado, en quien cada hombre delega sus derechos de defensa y justicia favor de la sociedad y el bien común. Al Estado le es delegado entonces, un poder limitado para defender y garantizar los derechos de cada hombre y para establecer sanciones cuando una persona atenta contra el bienestar de otra. El hombre no renuncia a su libertad, sino que es deber del Estado conservarla y acrecentarla.

Al permitir que sus poderes particulares para castigar sean tomados por El Estado, el hombre puede disfrutar con más seguridad, de su libertad; voluntariamente les permite a sus representantes del poder legislativo, del parlamento, como representante legítimo de la voluntad del pueblo y del bien común, sancionar leyes que garanticen el bienestar de todos. Aceptarán entonces, las sanciones consecuencia de la trasgresión de las leyes artificiales (en lugar de las naturales) impuestas por la autoridad establecida de mutuo acuerdo y a la que se le ha otorgado el poder de sancionar. Al respecto dice Locke (1690/1956): “[...] la primera y fundamental ley positiva de todos los Estados es el establecimiento del poder legislativo. Y la primera

y fundamental ley natural que ha de gobernar el poder legislativo mismo, es la preservación de la sociedad [...]” (Libro II, Cap. 11, § 134).

Por otra parte, en un Estado de las características descritas por Locke, incluso el rey estaría obligado a regir por y para las leyes y a velar por su cumplimiento; si no lo hiciera de esta forma, perdería toda condición de mando, toda autoridad, y estaría así justificado, el emprender contra tal rey una revolución que intentaría restablecer el orden perturbado por aquel. Para evitar que esto ocurra, señala que el poder ejecutivo debe reposar en manos distintas a las del poder legislativo; al primero correspondería entonces dirigir los asuntos internos y externos del Estado y juzgar y castigar a quienes quebrantaran las leyes.

La Educación del “Gentleman”

La vinculación de los pensamientos filosóficos y políticos vistos antes, con el pensamiento pedagógico en John Locke, se da a través de su propuesta de educar a un hombre al que llama “gentleman” que pueda ser útil tanto a sí mismo como a su patria dentro de “un clima de ordenada libertad y audaz iniciativa” (Abbagnano, 1964, §78: p. 342). Así, con clara intencionalidad pedagógica y con visión práctica acorde a su propuesta filosófica realista, Locke plantea educar a un hombre, a un ciudadano, para el tipo de Estado liberal que propone.

Comenta Abbagnano (1964) que Locke no había sido el primero en destacar la propuesta práctica de la educación del hombre y que ya Milton había hecho aportes en ese sentido, pero a diferencia de los grandes enciclopedistas como Milton, para Locke por ejemplo, el estudio del latín estaba relegado a un segundo plano respecto al estudio de la lengua materna, el inglés. Además, Locke concedía mayor importancia a la formación del carácter que al de la intelectualidad.

Al revisar su libro, “Algunos Pensamientos Sobre Educación” (1693/1824), se observa como Locke plantea en sucesión la educación desde tres aspectos: el físico, con el que se busca que el cuerpo se forme para soportar fatigas y rigores a través de una educación de endurecimiento del cuerpo; el moral, con el que se busca educar el carácter a través de la formación de buenos hábitos que se adquirirían desde muy temprana edad, por medio del deseo de ser estimado y a través del desarrollo del sentimiento del honor y también se tiene el aspecto intelectual de su educación, que buscaba a través de muchos medios formar “un intelecto ágil y capaz de enfrentarse a los problemas reales de la vida individual y asociada, es decir, capaz de *autonomía de juicio*” (*Ibídem*: p. 343).

La importancia de la educación física y de educar y conducir por un buen camino a los niños desde sus más tempranos años de vida, quedan recogidos en el siguiente pasaje donde dice Locke (1693/1824):

A sound mind in a sound body is a short, but full description of a happy state in this world; [...]

Men's happiness, or misery, is most part of their own making. He whose mind directs not wisely, will never take the right way; and he whose body is crazy and feeble, will never be able to advance in it.

I confess, there are some men's constitutions of body and mind so vigorous and well framed by nature, that they need not much assistance from others; but, by the strength of their natural genius, they are, from their cradles, carried towards what is excellent; and, by the privilege of their happy constitutions, are able to do wonders. But examples of this kind are but few; and I think I may say, that, of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education. It is that which makes the great difference in mankind. The little, or almost insensible, impressions on our tender infancies have very important and lasting consequences; [...] (§ 1: p. 6)⁵

Se evidencia la gran importancia que Locke concede a la influencia que sobre el niño debe tener la educación y las impresiones que reciba desde pequeño para forjar su futuro y la toma de decisiones correctas o erradas, dependerán en gran medida de la educación que haya recibido, toda vez que piensa que, cada hombre tiene el potencial y la capacidad para forjar su propio destino, del cual dependerá lo que será su futuro; podrá así, influir directamente en la constitución de su propia felicidad o incluso, de su fracaso en la vida futura como adulto. Afirma con convencimiento que, la mayoría de los hombres que logra conocer demuestran sus talentos o su calidad como personas, de acuerdo a la educación que hayan recibido, mientras que muy pocos hombres, que aparecen excepcionalmente dotados desde que nacen, tienen cuerpos y mentes lo suficientemente fuertes y muy pocos así constituidos, son capaces de lograr grandes cosas en su vida futura sin asistencia directa de la educación, la cual en definitiva, resulta imprescindible

para la gran mayoría de la gente y su influencia desde la niñez, será determinante para la vida adulta.

En esencia la educación del “gentleman”, está dirigida a formar a cualquier hombre de forma rápida, fácil e idónea con el objetivo de que sean hombres virtuosos, útiles y capaces para desempeñar los diferentes roles que ofrece la sociedad. Sin embargo piensa Locke, que es el noble el que en el momento en que redacta su teoría, debe recibir mayor atención, ya que piensa que “una vez que los jóvenes pertenecientes a esta clase hayan sido rectamente dirigidos por su educación, no tardarán en hacer que los otros los sigan e imiten su ejemplo” (*Ibídem*).

Pretende Locke que el joven, adquiera poco a poco dominio total de su cuerpo y de sus pasiones hasta convertirlos en “dóciles instrumentos de la razón” (*Ibídem*: pág. 344).

Con respecto a la educación moral, para Locke, el eje central de la educación debe dirigirse a disciplinar al niño desde muy temprano siendo muy rígido con él y obligarlo a adquirir buenas costumbres; esto lo indica toda vez que ese niño “aun no tiene personalidad ni exigencias de autonomía; solo de tal forma, al manifestarse éstas, será posible respetarlas” (*Ibídem*). Locke quiere cuanto antes se trate al niño como un ser racional, pero las razones que se le argumenten no deben ser del tipo de los razonamientos abstractos, sino de “darles la sensación de que lo que hacéis es en vosotros razonable y para ellos útil y necesario, y que no les dais órdenes ni prohibiciones por capricho, pasión o fantasía” (*Ibídem*). Estas razones deben estar acordes con

su edad e inteligencia y se les deben transmitir con simples y pocas palabras.

Locke (1693/1824), lo expresa de esta manera:

But when I talk of reasoning, I do not intend any other, but such as is suited to the child's capacity and apprehension. Nobody can think a boy of three or seven years old should be argued with as a grown man. Long discourses, and philosophical reasoning, at best, amaze and confound, but do not instruct, children.

When I say, therefore, that they must be treated as rational creatures, I mean that you should make them sensible, by the mildness of your carriage, and the composure, even in your correction of them, that what you do is reasonable in you, and useful and necessary for them; and that it is not out of caprice, passion, or fancy, that you command or forbid them anything.

This they are capable of understanding; and there is no virtue they should be excited to, nor fault they should be kept from, which I do not think they may be convinced of: but it must be by such reasons as their age and understanding are capable of, and those proposed always in very few and plain words. [...]

Much less are children capable of reasoning from remote principles. They cannot conceive the force of long deductions: the reasons that move them must be obvious and level to their thoughts, and such as may (if I may so say) be felt and touched. (§ 81: p. 44)⁶

Así, destaca Locke, que el método consiste en llevar al niño desde el trato autoritario (del que según el autor el niño no se da cuenta aun debido a su corta edad) a crear en él, relaciones basadas en la confianza y en la mutua estimación, esto desembocará en apertura de la mente del niño a la razón en la misma medida en la que se encamina a la libertad. El deseo de ser estimado (al que los niños son muy sensibles) y el sentido del honor (que permite reprochar y no castigar), deben ser principios suficientes para garantizar que la libertad no se vuelva libertinaje. El niño no debe ser

castigado porque inculcarían la idea de que deben someterse a la fuerza y no a la razón.

Por último, se quiere destacar un aspecto que Locke señala respecto de la educación intelectual del niño; piensa que los niños no deben ser obligados a estudiar, antes bien debería ser una actividad organizada de modo que les proporcione el placer como el que otorga el jugar, de esta manera se podrían satisfacer la natural curiosidad y los intereses infantiles sin mayor esfuerzo. Su plan formativo de estudios contempla entonces, que los niños aprendan placenteramente las nociones que le formen para ser de utilidad real a la sociedad; así, debe enseñárseles la lengua en su uso práctico, como se da en el día a día, se les debe dar por lecturas, las que sean fáciles e interesantes; luego se introducirá el aprendizaje de una segunda lengua como por ejemplo el francés pero, enseñado sin reglas y usando métodos directos. Una vez que el niño domine perfectamente su propia lengua materna y la extranjera, se le enseñará entonces el latín como lengua culta y a los que llegarán a ser más doctos, también se les enseñará el griego.

Fiel a su postura empirista, Locke dice que el niño deberá aprender toda aquella materia educativa que esté relacionada con las cosas que son percibidas por los sentidos y que serían en realidad, las que de verdad le deben interesar como: la historia, la geografía, la geometría, las ciencias naturales, etc. Por el contrario, estaría prohibido para el “gentleman”, aprender alguna materia relacionada con la metafísica o la llamada “filosofía

natural”, así desdeña por inútiles de, la retórica, la lógica y la metafísica. Estas solo se usarán a manera decorativa en las conversaciones del este estudiante.

En resumen, la educación intelectual según el filósofo inglés debe ser capaz de preparar al intelecto del caballero para que pueda éste absorber cualquier ciencia a la que por deseo propio se dedique, en plena libertad de pensamiento, sin la pesada carga de reglas ni nociones que creen dudas acerca del conocimiento del mundo, en el cual deberá él mismo, construir su realidad histórica.

La Justicia Como Equidad. Fundamento de la Teoría Sobre la Ciudadanía de John Rawls

Se quiere ahora enriquecer la revisión histórica de las nociones de ciudadanía y de ciudadano, examinando en alguna medida, la propuesta filosófica y política de John Rawls, filósofo político estadounidense, doctor en filosofía moral, que ha sido valorado como uno de los más influyentes filósofos del siglo XX, al ser considerada su propuesta como contribuyente a la renovación del espíritu, interés y confianza en la filosofía política y en los principios de la democracia. Rawls desarrolló su teoría política en la línea de la tradición contractualista, como lo hicieron los filósofos políticos clásicos, Hobbes, Locke, Rousseau o Kant. Es el autor de *A Theory of Justice* de

1971, de *Political Liberalism* de 1993 y *Justice as Fairness: A Restatement* de 2001, entre otros escritos. El análisis intenta dar cuenta en esta revisión, de las características principales que delinear la teoría de Rawls para la construcción de los principios de una sociedad justa y que también son el fundamento de su crítica a las concepciones utilitaristas clásica e intuicionista de la justicia, ante las que (Rawls 1971) propone su teoría como: “una alternativa viable a estas doctrinas que han dominado largamente nuestra tradición filosófica” (Rawls 1971/1995: p. 19). Se puede decir, que la teoría de Rawls tiene la intención por un lado de arrojar luces, por otro la de criticar (a la doctrina utilitarista) y por otro la de orientar a su auditorio, acerca del sentido de justicia.

Así en *A Theory of Justice* (1971), considerada su obra capital, Rawls planteó sus más relevantes ideas acerca del papel que tiene la justicia en la cooperación social, donde las libertades de la igualdad de ciudadanía son definitivamente establecidas. La noción, *justicia como equidad* (*justice as fairness*, en inglés); constituye el asiento del contrato social entre las personas en una sociedad política. Para Rawls, la base de la recta convivencia ciudadana es la sociedad justa, a la que analógicamente consideró como: “la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento” (op. cit.: p. 19), es decir, una teoría por atractiva que ésta sea o por toda la luz que pueda arrojar acerca de alguna materia, debe rechazarse o revisarse si no es una teoría verdadera, otro tanto será necesario hacer, si las leyes e instituciones de una

sociedad a pesar de estar ordenadas o de ser eficientes, si llegan a ser injustas, deberán ser reformadas o incluso, abolidas.

Para Rawls, cada una de las personas (ciudadanos) posee naturalmente derechos inviolables que estando sustentados en la justicia, ni siquiera pueden ser violentados por el bienestar de la sociedad como un todo. La justicia como Rawls la propone, niega que perder la libertad particular para alguno de los miembros de la sociedad sea considerado correcto por el simple hecho, de que de esta forma, pueda obtenerse un mayor bien que pueda ser compartido por otros⁷. Los derechos ciudadanos están asegurados por la justicia, dice Rawls: “no están sujetos a regateos políticos ni al cálculo de intereses sociales” (op. cit.: p.20); siempre están por encima de cualquier argumentación basada en la eficiencia o en el bienestar (que son ambos principios utilitaristas). Tanto la justicia como la verdad, son “las primeras virtudes de la actividad humana” (ibíd.), por lo que “no pueden estar sujetas a transacciones” (ibíd.). Las injusticias solo serán tolerables, cuando sean necesarias para prevenir la ocurrencia de injusticias aun mayores.

Rawls definirá el sentido de justicia como aquella capacidad moral que tiene el ser humano para juzgar las cosas como justas, apoyando esos juicios en razones, actuando de acuerdo con ellos y deseando que otros actúen de igual modo. Este proceso se dará a nivel de las personas en el marco de la sociedad y su estructura básica.

En el capítulo I de *A Theory of Justice*, Rawls justifica la forma como abordará su exposición y cómo introducirá los conceptos que propone;

empezará por considerar el papel de los principios de la justicia y definirá primeramente, lo que es una sociedad, para lo cual introduce la siguiente hipótesis:

Asumamos, para fijar algunas ideas, que una sociedad es una asociación más o menos autosuficiente, de personas que reconocen ciertas reglas de conducta como obligatorias en sus relaciones, y que en su mayoría actúan de acuerdo con ellas⁸. Supongamos además que estas reglas especifican un sistema de cooperación diseñado para promover el bien de aquéllos que toman parte en él, ya que, aun cuando la sociedad es un empresa cooperativa para obtener ventajas mutuas, se caracteriza típicamente tanto por el conflicto como por una identidad de intereses. Hay una identidad de intereses puesto que la cooperación social hace posible para todos una vida mejor que la que pudiera tener cada uno si viviera únicamente de sus propios esfuerzos. Hay un conflicto de intereses puesto que las personas no son indiferentes respecto a cómo han de distribuirse los mayores beneficios producidos por su colaboración, ya que con el objeto de perseguir sus fines cada una de ellas prefiere una participación mayor que una menor (op. cit.: p. 20)

De lo planteado por Rawls, se observa que su concepción de la sociedad tiene un papel central en su teoría de la justicia debido a que, en primer lugar analizar los principios de justicia implica necesariamente, analizar las estructuras básicas de una sociedad, como el lugar común donde las relaciones entre las personas -los ciudadanos- tienen lugar. En segundo término, porque se piensa que una concepción integral de la justicia debe plantearse también que tales relaciones entre los ciudadanos, deben ser normadas -en el sentido de diferentes arreglos sociales- dentro del marco de un convenio, que obliguen directamente a dichos ciudadanos. Para Rawls, el conjunto de principios necesarios para seleccionar entre arreglos sociales distintos y que determinarán la división de las *ventajas mutuas* y que a la vez, permitirán suscribir un convenio sobre las *participaciones*

distributivas correctas, serán los principios de la justicia social; los que proporcionarán así, una forma de establecer derechos y deberes dentro de las instituciones básicas de una sociedad, al definir la adecuada repartición de beneficios y asignar *las cargas de la cooperación social*.

Los principios sociales a los que Rawls hace referencia podrían considerarse principios “naturales”; estos rigen la cooperación entre los ciudadanos y podrían ser, por ejemplo, no ser cruel, ayudar a los demás, etc.; también pueden ser considerados *principios de equidad*, en tanto que determinarán el que una persona tenga el papel que le corresponde en una institución, mientras tal institución sea justa y mientras se haya aceptado tener un papel en ella, una vez valorados los inconvenientes y las ventajas que ello representa.

Por otra parte, la concepción de sociedad *rawlsiana* descrita antes no debe interpretarse de forma aislada, ya que podría acarrear un cierto número de problemas interpretativos de la definición de sociedad considerada anteriormente. Más bien, debe evaluarse tal propuesta, con el mismo valor integral de pretensión hipotética, que han tenido las teorías del estado de naturaleza de los clásicos filósofos contractualistas y que permitan a la teoría de Rawls, lograr el objetivo de “presentar una concepción de la justicia que generalice y lleve a un nivel más elevado de abstracción la conocida teoría del contrato social, tal como se encuentra, digamos, en Locke, Rousseau y Kant” (op. cit.: p. 28). Al respecto señala el profesor Alcoberro de la Universitat de Girona, algunas consecuencias que se desprenderían del

hecho de considerar de forma aislada, los términos de la hipótesis introducida por Rawls. Indica el profesor Alcoberro⁹ lo siguiente:

¿qué significa la expresión «más o menos autosuficiente», referida a una sociedad contemporánea globalizada?, ¿cómo ser «más o menos autosuficiente» en la Unión Europea de ahora mismo, donde se sobreponen diversos niveles de leyes y de legitimidades políticas? Tampoco parece claro suponer que en una sociedad «la mayoría actúa de acuerdo» con las normas, sobre todo cuando muchas de entre las normas políticas se introducen, de forma muy precisa, para evitar que la mayoría de los individuos siga haciendo lo que hacía antes de la existencia de las normas (Alcoberro 2011)

Siguiendo la argumentación del profesor Alcoberro, él señala que las características de la sociedad, indicadas de forma preliminar por Rawls, recuerdan la concepción de Kant, respecto de la “insociable sociabilidad” humana, en la cual el filósofo de Königsberg del siglo XVIII, reconoce dos dimensiones, opuestas, de los seres humanos. Por un lado, las personas necesitan y desean la compañía y el reconocimiento de los otros y el relacionarse con sus iguales para desarrollar sus capacidades y por otro lado, rechazan esa condición gregaria y se deja predominar en la naturaleza propia, el deseo de cumplir y satisfacer sus apetencias egoístas; se teme ser manipulado por la sociedad que indica qué se tiene que hacer¹⁰. Rawls rechaza de esta manera, la concesión de privilegios tanto a la identidad de intereses entre los miembros de una sociedad (que es el postulado característico de una teoría comunista o cristiana), como al conflicto permanente (que corresponde por ejemplo, al postulado de Hobbes). Para Rawls, su concepción de sociedad es más bien la de una empresa

cooperativa y permite suponer que en su concepción de la sociedad coexisten el conflicto y la cooperación. De este modo, los diferentes intereses particulares de cada ciudadano, convergen en la medida que permiten una vida mejor para todos, lo que está recogido en la frase “promover el bien de aquéllos que toman parte en él” (Rawls 1971/1995: p. 20), lo que no podría lograrse para personas aisladas. Por otra parte, en la medida que en una sociedad haya que buscar frecuentemente los mecanismos para repartir los beneficios, inevitablemente el *conflicto* estará tan vigente como la *identidad de intereses*. Constituye así un asunto de gran importancia para los ciudadanos, la forma cómo se repartan los beneficios de la cooperación social, en directa proporción a los propios proyectos, objetivos e intereses.

Para Rawls, una sociedad es, a la sazón, una alianza entre cooperación y conflicto, cimentada en la cooperación productiva y en alguna forma de acuerdo sobre cómo repartir los beneficios. Los problemas de justicia que pueden sobrevenir, se deben a los diferentes criterios sobre la partición de los bienes colectivos, en lo que se evidencia que existen variadas formas de negociar la convergencia y la divergencia de intereses en una sociedad. En esta concepción, no sería correcto considerar la sociedad como una exclusiva zona de conflictos y tampoco sería aceptable, concebirla solo bajo la suposición de que algunos valores serán más o menos compartidos. La armonía y el conflicto desempeñan su rol por igual.

En el desarrollo de la *Teoría de la Justicia*, aparece ahora una mención del objeto de la justicia. Aquí, Rawls describirá el papel que tiene la

justicia como base de la cooperación social y explicará lo que para él es el papel primario de la justicia y que es, el de fungir de estructura básica de la sociedad. Dice Rawls (op. cit.):

Para nosotros, el objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por instituciones más importantes entiendo la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales (...) Tomadas en conjunto, como un esquema, las instituciones más importantes definen los derechos y deberes del hombre e influyen sobre sus perspectivas de vida, sobre lo que pueden esperar hacer y sobre lo que hagan. La estructura básica es el objeto primario de la justicia porque sus efectos son muy profundos y están presentes desde el principio (pp. 23-24)

Así que, según lo explica Rawls, la justicia regirá el modo en que las más importantes instituciones sociales distribuirán los derechos y deberes fundamentales de las personas y determinará la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Entre las más importantes instituciones sociales cita Rawls a: la protección jurídica de la libertad de pensamiento y de conciencia, la competencia mercantil, la propiedad privada de los medios de producción y la familia monogámica.

Esas importantes instituciones mencionadas por Rawls, estarán encargadas entonces, por principio de justicia, de definir los derechos y deberes del hombre e influirán en sus perspectivas de vida. Intuitivamente, este concepto de estructura básica de la sociedad, significa que contiene varias posiciones o niveles sociales y por tanto, habrá hombres que han nacido en posiciones sociales diferentes, por lo que tendrán diferentes expectativas de vida. Sin embargo, tales expectativas, estarán determinadas

tanto por el sistema político como por las circunstancias económicas y sociales que imperen en la sociedad. Para esta teoría, no importa el momento histórico concreto en que se produce una consideración sobre la justicia en la sociedad, debe suponerse por un lado que la sociedad ya existe y por otro, que existen también ciertas posiciones sociales ocupadas por cada individuo que, desde el origen del acuerdo, parecen favorecer más a unos que a otros. En este sentido, se hace notar que las desigualdades sociales más profundas provienen (tradicionalmente), de las instituciones.

También, en el marco de la estructura básica de la sociedad concebida por Rawls, las reglas que son compartidas por los asociados, las dictan instituciones como la constitución política o las principales disposiciones económicas y sociales. Estas instituciones definen los cargos y las posiciones, las cargas y los beneficios, los poderes e inmunidades, para todos aquellos que se rigen por ellas. Esta teoría de justicia social como la presenta Rawls se ocupará, así, de la adecuada distribución de derechos y deberes por parte de las instituciones que conforman la estructura básica de la sociedad.

Rawls reconoce por otra parte, un límite en su investigación al señalar que se ocupará de un caso especial del problema de la justicia. Dice que, “si se supone que el concepto de la justicia se aplica siempre que existe una repartición de algo considerado racionalmente como ventajoso o desventajoso, entonces solo estamos interesados en una parte de su aplicación” (op. cit.: p. 24); por tanto, no hay razones para Rawls que le

permitan suponer en esta etapa de su argumentación, que los principios para la estructura básica de la sociedad sean válidos en todos los casos. Pasa a enumerar una serie de ejemplos en los que los principios propuestos tal vez no operen o sean irrelevantes; Rawls supone que no está siempre claro qué instituciones o cuáles de sus rasgos deberán ser incluidos, por lo que admite que el concepto de estructura básica es algo vago. Sin embargo, quedará satisfecho Rawls, si su formulación de la justicia, puede razonablemente ser concebida para la estructura básica de la sociedad, a la que concebirá por el momento, como un sistema cerrado, aislado de otras sociedades; bastará entonces que se aplique a los casos más importantes de justicia social.

Otra limitación señalada por Rawls a su investigación, es que solo examinará los principios de justicia que regularían una sociedad ideal que estaría bien ordenada, es decir, donde todos los actores se desempeñen “justamente y cumplan con su parte en el mantenimiento de instituciones justas” (op. cit.: p. 25). Aquí cabría preguntarse, ¿cómo sería una sociedad perfectamente justa? Rawls considera como respuesta a esta interrogante, que él cree que la teoría ideal “proporciona la única base para una comprensión sistemática de los problemas más apremiantes” (ibíd.), y que solo una vez formulados los principios que caracterizan una sociedad justa, cabría preguntarse entonces, por los principios para afrontar limitaciones y contingencias que no se pueden evitar, de la vida humana y la injusticia. Esta teoría del estado ideal de los hechos, será relevante entonces, en la medida

en que proporcione un cuadro claro de lo que es justo y a partir del mismo, se juzgarán las instituciones existentes.

La noción de estado ideal introducida por Rawls, se concretará por medio de un marco contractual que será diferente al de las concepciones de contrato que establecieron los filósofos contractualistas clásicos, a través del cual, las personas abandonaban el estado de naturaleza. No es un contrato necesario para ingresar a una sociedad particular o para establecer algún tipo de gobierno, como por ejemplo lo planteó Locke, sino que más bien, “la idea directriz es que los principios de la justicia para la estructura básica de la sociedad, son el objeto del acuerdo original” (op. cit.: p. 28) y son el resultado de un acuerdo original. Este acuerdo reemplazará la noción tradicional de contrato como se dijo y no se lleva a cabo efectivamente, sino que es hipotético; tal noción no está pensada como un estado de cosas que obedecen a una realidad histórica ni a ninguna situación primitiva de la cultura. Se trata de “los principios que las personas libres y racionales interesadas en promover sus propios intereses aceptarían en una situación inicial de igualdad como definitorios de los términos fundamentales de su asociación” (ibíd.). A esta situación hipotética equitativa Rawls le da el nombre de *posición original*. Los principios emanados en el marco de esta posición original, vendrán a regular todos los acuerdos posteriores; definen cómo habrán de ser los tipos de cooperación social y las formas de gobierno que se pueden establecer. Rawls da a este modo de suponer, el nombre de justicia como imparcialidad; también llamada justicia como equidad.

La posición original puede entenderse como un agregado de principios restrictivos a favor de principios de justicia, que se imponen aquellos que se entregan a la cooperación social y que ha emanado de una elección conjunta. Dichos principios designarán los derechos y deberes básicos y también determinarán la división de los beneficios básicos. Los ciudadanos en este *status vitae* podrían preguntarse: ¿cuáles principios debemos escoger si estuviéramos sujetos a las condiciones de la posición original? Su respuesta vendrá dada con la conciencia de que estos principios estarían justificados, ya que las restricciones de la posición original en la cual serían escogidos incluyen razones morales. Serían principios nacidos de personas racionales, libres e iguales, acordados en una situación inicial justa y que son fruto de un acuerdo colectivo, reflejo de la integridad y autonomía de las personas racionales contratantes. En la justicia como imparcialidad indica Rawls, que la posición original de igualdad corresponde al estado de naturaleza en la teoría del contrato social y dado que todas las personas se sitúan de forma similar y que ninguna será capaz de moldear principios que favorezcan su condición en particular, los principios de la justicia resultarán de un justo convenio, puesto que las circunstancias de la posición original y el equilibrio que se da en las relaciones entre las partes, determinará que la situación inicial, sea equitativa entre las personas en tanto que son seres morales, es decir, en tanto son seres racionales con fines propios y a quienes Rawls supone capaces de poseer un sentido de justicia. También indica Rawls que la posición original sería entonces como el *status quo*

apropiado, lo que traería en consecuencia que los acuerdos esenciales allí establecidos sean justos. Dice Rawls que, “<<justicia como imparcialidad>>: transmite la idea de que los principios de la justicia se acuerdan en una situación inicial que es justa” (op. cit.: p. 30).

La noción de acuerdo inicial reviste la mayor importancia debido a que formula la teoría en términos contractuales, donde el acuerdo implica que una pluralidad de personas -miembros del grupo social en la situación inicial que son racionales y mutuamente desinteresados-, harán una elección voluntaria sin excluir a ninguno de sus integrantes; de allí surgiría una escogencia justa, que no iría en detrimento de nadie. La condición de desinterés señalada por Rawls, no indica que sean personas egoístas con solo algunos intereses como riqueza, prestigio y poder, sino que se les concibe como seres que no muestran interés en los intereses ajenos.

Rawls logra reducir el problema de la elección social a la elección racional propia. Los principios de justicia en tanto fruto de un acuerdo, deben ser necesariamente principios que todos puedan acoger voluntariamente, además de que redunden en ventaja para todos. Las partes saben que al elegir principios se están comprometiendo a regirse por ellos y dado su conocimiento de la psicología humana, deben escoger de buena fe principios que puedan en realidad aplicar posteriormente.

El asunto de elegir los mejores principios para la sociedad, no implica que debe dejarse de elegir lo mejor para cada persona. Cabría preguntarse entonces, ¿cuál es la base con la cual se cuenta en la posición original para

considerar calculadoramente los principios que conduzcan a las personas a una elección que redunde en su ventaja? Para responder esta cuestión, Rawls menciona que existen unos bienes sociales primarios que se presume que todo ser racional desee, cualquiera que sea su plan racional de vida. Entre ellos figuran derechos, libertades, oportunidades, ingresos, riqueza, y el auto respeto. Tales bienes vendrán a constituir el denominador común en el cual puede basarse la escogencia en la posición original, sin que ninguno de los participantes sea tratado injustamente.

Menciona Rawls que debido a que todas las personas están conscientes de que los bienes primarios son medios para lograr sus fines, indagarán acerca de la forma cómo podrían obtener la mayor cantidad posible de esos bienes. Las personas que están en la posición original, incluso privadas de los rasgos que las diferencian de las demás, se seguirán considerando personas dispuestas a hacer valer sus propias pretensiones y a buscar su propio beneficio. Aun después de elegir las personas lo mejor para cada una y para la sociedad, no habría garantía de que se haya elegido lo justo, y podrían surgir aquí algunas dudas al respecto, por ejemplo, ¿cómo pueden asegurar las personas que la posición original conduzca a principios de justicia y no a otra clase de principios?, o ¿qué razones se pueden argumentar a favor de las características que definen concretamente tal situación hipotética?, también, ¿por qué se debe optar por la posición original y no por otra situación inicial de elección? Rawls indica como primer argumento en defensa de la posición original, un primer tipo de juicios

morales ponderados; aquellos juicios acerca de las condiciones apropiadas para la escogencia de principios de justicia, al respecto dice Rawls (op. cit.):

Supongo, entre otras cosas, que hay una amplia medida de acuerdo acerca de que los principios de la justicia habrán de escogerse bajo ciertas condiciones. Para justificar una descripción particular de la situación inicial hay que demostrar que incorpora estas suposiciones comúnmente compartidas. Se argumentará partiendo de premisas débiles, aunque ampliamente aceptadas, para llegar a conclusiones más específicas. Cada una de las suposiciones deberá ser por sí misma natural y plausible. Algunas de ellas pueden incluso parecer inocuas o triviales. El objetivo del enfoque contractual es el de establecer que, al considerarlas conjuntamente, imponen límites significativos a los principios aceptables de la justicia (pp. 35-36)

Dice Rawls que sería ideal obtener como resultado el que estas condiciones pudieran determinar un conjunto único de principios, a pesar de que no sucede así, Rawls quedará satisfecho si tales principios, son al menos suficientes como para jerarquizar las principales concepciones tradicionales de la justicia social.

Otra consideración relevante de indicar aquí, es la que refiere Rawls como una búsqueda de concordancia entre las condiciones de la posición original, los principios que de ella se derivan y los juicios morales ponderados de cada persona. El ajuste logra producirse conforme a un proceso mutuo en la construcción de la teoría, el cual es llamado por Rawls *equilibrio reflexivo*, es descrito por él de la siguiente manera (op.cit.):

En la búsqueda de la descripción más favorecida de esta situación¹¹ trabajamos desde los extremos. Empezamos por describirla de tal modo que represente condiciones generalmente compartidas y preferentemente débiles. Vemos entonces si estas condiciones son suficientemente fuertes como para producir un conjunto significativo de principios. Si no, buscamos ulteriores premisas igualmente razonables.

Y si es así, y estos principios corresponden a las convicciones meditadas que tenemos acerca de la justicia, entonces mucho mejor. Es de suponer, sin embargo, que habrá discrepancias. En este caso tenemos que elegir. Podemos, o bien modificar el informe de la situación inicial, o revisar nuestros juicios existentes, ya que aun los juicios que provisionalmente tomamos como puntos fijos son susceptibles de revisión. Yendo hacia atrás y hacia delante, unas veces alterando las condiciones de las circunstancias contractuales, y otras retirando nuestros juicios y conformándolos a los principios, supongo que eventualmente encontraremos una descripción de la situación inicial que a la vez exprese condiciones razonables, y produzca principios que correspondan a nuestros juicios debidamente conformados y adaptados. Me referiré a este estado de cosas como “equilibrio reflexivo”. Es un equilibrio porque finalmente nuestros principios y juicios coinciden; y es reflexivo puesto que sabemos a qué principios se ajustan nuestros juicios reflexivos y conocemos las premisas de su derivación (p. 38)

Se quiere ahora hacer mención para finalizar la revisión acerca de la *Teoría de la Justicia* de Rawls, de la noción del *velo de ignorancia*, la cual es utilizada por Rawls para establecer dos principios de la justicia. El velo de la ignorancia consiste en que cuando las personas eligen los principios de la justicia no saben cuáles van a ser sus circunstancias específicas, es decir:

...nadie sabe cuál es su lugar en la sociedad, su posición, clase o *status* social; nadie conoce tampoco cuál es su suerte con respecto a la distribución de ventajas y capacidades naturales, su inteligencia, su fortaleza, etc. Supondré, incluso, que los propios miembros del grupo no conocen sus concepciones acerca del bien, ni sus tendencias psicológicas especiales. Los principios de la justicia se escogen tras un velo de ignorancia (op. cit.: p. 29)

Dice Rawls que esta condición descrita, permite asegurar que los principios que emergerán como producto del azar natural o de las contingencias de las circunstancias sociales, no darán la ventaja o desventaja de las personas en una situación particular; puesto que los

principios que emergen del velo de ignorancia, no serán diseñados por ningún particular en su propio provecho; así, pueden ser considerados justos.

Rawls recurre a la utilización de este concepto como un examen sobre la equidad de los principios de la justicia, por lo que los principios que no emergieran del velo de ignorancia no serían aceptables. Los principios que se propondrían si las circunstancias futuras de una persona se supieran, se deben excluir.

Como se dijo anteriormente, las personas en la posición original están interesadas en alcanzar sus propios objetivos y como seres racionales buscan los mejores medios para ello. Además de ello no están interesadas en los intereses de los otros, es decir, no son ni envidiosas ni altruistas, sino sencillamente personas que no están dispuestas a sacrificarse por el bien de los demás, predomina en ellos el mutuo desinterés. Todas estas personas se encuentran cubiertas por un velo de ignorancia, que les impide dar cuenta de sus propias circunstancias, incluyendo su propia concepción del bien, sus atributos naturales y su posición social, como ya se dijo, aunque sí pueden conocer hechos generales como leyes de psicología, de economía, teoría social, etc. Las personas saben que tienen intereses y fines que quieren promover pero no saben cuáles son. Cuando seleccionan principios para fomentar sus intereses particulares, eligen aquellos que protejan todo tipo de intereses, puesto que no saben cuáles serán los suyos. Así, resulta que al actuar tras el velo de ignorancia en ventaja propia, se actúa también en ventaja de todos y nadie descuidará sus propias aspiraciones pero tampoco

pisoteará las aspiraciones de los otros, lo cual no ocurre por motivos altruistas, sino por razones que obedecen al cálculo general que se realiza en la selección de los principios. El velo de ignorancia permite entonces la igualdad entre las personas y evita que las contingencias naturales y sociales, otorguen a nadie en particular, ventajas ni desventajas al escoger los principios.

La propuesta de Rawls acerca de las líneas generales que conforman su teoría, puede resumirse de la siguiente manera:

...para Rawls es posible la existencia perdurable, durante un tiempo prolongado, de una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales, los cuales permanecen profundamente divididos por doctrinas razonables, religiosas, filosóficas y morales, debido a que existe un procedimiento de naturaleza contractualista en el cual conviven una serie de individuos sobre los cuales ha caído un grueso velo de ignorancia situándolos en una posición original donde nadie sabe quién es, y lo único que conservan, además de la capacidad de razonar, son las nociones económicas (bienes escasos) y sociológicas (clases sociales) más elementales. Así, mediante un contrato social hipotético, establecerán la estructura básica de la sociedad en que vivirán. Así pues, por medio de este hipotético contrato se establecerán los principios de justicia que regirán la vida social, a través de un método que es justo por sí mismo (Caballero 2006: p. 10)

Los principios de justicia mencionados al final en la cita, serán planteados por Rawls con base en la lógica contractual descrita por él; son dos principios que van a caracterizar lo que es una sociedad justa. Están basados en la posición original según la cual las personas, bajo un velo de ignorancia, elegirían los principios de la justicia. Estos dos principios de la teoría de la justicia de Rawls son los siguientes (op. cit.):

1.- Principio de libertades o de distribución de igual número de esquemas de libertades para todos. Cada persona debe tener un

derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.

2.- Principio de diferencia. Las desigualdades económicas y sociales habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos (pp. 10-11)

Se destaca aquí que según describe Rawls, el principio "1", tiene prioridad sobre el "2" y el aparte "b" del principio "2", al que Rawls llama principio de la justa igualdad de oportunidades tiene prioridad sobre el aparte "a" del principio "2", al que Rawls ha denominado principio de la diferencia. Con esta prelación entre los principios, Rawls señala que no pueden intercambiarse las libertades aseguradas por el principio "1", para obtener mayores ventajas económicas. Las desigualdades económicas deben apoyarse, a su vez, en el principio de la justa igualdad de oportunidades.

Otro aspecto relevante señalado por Rawls aquí, es que el principio de la diferencia recogido en "a/2", constituye una suerte de amistad ciudadana y de solidaridad moral que incluye la igualdad en la estimación social y excluye todo tipo de hábitos de privilegios o servilismos. El principio de la diferencia corresponde así, a la idea de la fraternidad, porque incluye la necesidad de no querer mayores ventajas a menos que se beneficien los peor situados.

Adela Cortina y La Persona Moralmente Educada: Cimiento para la Práctica de la Moral Civil y del Consenso Ciudadano

Se quiere culminar el recorrido de la revisión histórica sobre las concepciones de la ciudadanía y el ciudadano, dando una breve inspección a la propuesta de la destacada catedrática española de Filosofía del Derecho, Moral y Política, la doctora Adela Cortina, cuya obra también ha influido de manera significativa desde las últimas dos décadas del siglo XX hasta el presente, en los desarrollos en Occidente de la noción de la ciudadanía, principalmente desde la perspectiva de la moral y la ética. El análisis de las nociones desarrolladas por la profesora Cortina, se basará en su libro *Ética Mínima: Introducción a la Filosofía Práctica* (2000) y en su ponencia *¿Qué es ser una persona moralmente educada?*, publicada en el libro *Crecimiento Moral y Filosofía Para Niños*, compilación de ponencias del año 1993 y publicadas en 1998, que sobre moral y el programa de Filosofía para Niños realizó el profesor de filosofía también español, Félix García Moriyón.

Moral Como Estructura y Moral Como Contenido

Para comenzar el análisis, se quiere entonces revisar la noción de persona moralmente educada y las distinciones que la Dra. Cortina hace respecto a la moral como estructura y a la moral como contenido, para llegar

así a comprender cómo la construcción del carácter de la persona constituye la base de su educación moral y ésta de la ciudadanía, que tiene su expresión en una ética social. El análisis de la Dra. Cortina, está basado a su vez en los desarrollos del filósofo español José Luis Aranguren y su libro *Ética* y los de este filósofo están basados en los de otro filósofo español, Xavier Zubiri y una serie de cursos orales dictados por él, en los años 50's del siglo XX.

Inicia la Dra. Cortina su exposición, indicando que la distinción entre moral como estructura y moral como contenido está justificada toda vez que para hablar de ética, es preciso primeramente preguntarse por cuál es el origen de la moralidad en el hombre, por lo cual hay que preguntarse también, cuál es la forma en la que el hombre está en el mundo y se relaciona con él. Afirma entonces la autora que todo ser humano es moral, que no hay seres humanos amoraes porque todos tienen una estructura moral, pero tal afirmación conlleva a su vez una aparente contradicción toda vez que enuncia la posibilidad de coexistencia en la moral del hombre, de estructuras universalmente morales al mismo tiempo que se da en él, una moralidad que entendida como valores, usos, costumbres, ideales, entre otros contenidos, reviste un carácter histórico y varía según la época o la cultura de que se trate.

El problema indicado es superado por la autora, al indicar que cuando se habla de moral universal, se hace referencia específicamente a su carácter formal, es decir, sin importar cuánto y en qué manera varíen los

contenidos morales -que dicho sea de paso, es un asunto del que el filósofo universalista se percató por lo obvio de la diversidad de contenidos morales existentes aun en su propio entorno-. Tales contenidos, se dan en el marco de una estructura común a todos ellos que justifica su pretensión de universalidad. Añade la autora que esta estructura puede ser antropológica y por lo tanto vinculada a lo biológico en el hombre –tradición seguida por la filosofía de Zubirí- o puede ser lógica y entonces hacer énfasis más bien en los juicios lógicos y en la argumentación que intentan justificarla.

Llegado a este punto, la Dra. Cortina señala que y como se dijo antes, desde el punto de vista de una estructura moral universal, no existe tal cosa como un hombre amoral, es decir, puede el hombre mostrarse como moralmente correcto o incorrecto respecto de ciertos contenidos morales, pero desde el punto de vista estructural, no existen hombres que se sitúen más allá del bien y del mal moral e introduce la pregunta, si lo afirmado es correcto, ¿a qué es lo que se puede llamar entonces estructura moral universal? Para contestar, se remite la autora a los postulados zubirianos e indica que todo organismo desde que nace, afronta una relación con el medio en el que se desenvuelve, por lo que se verá sometido a una serie de estímulos a los que deberá responder. Esta interrelación del organismo con el medio que se puede llamar ajuste, en el caso del animal se produce de forma unívoca, automática, es decir, el animal está dotado biológicamente para recibir el estímulo, ser afectado por él y responder de forma ajustada al medio –respuesta que Zubirí llama *justeza*-. Por su parte el hombre, al

recibir el estímulo, por virtud de sus niveles de complejidad y de formalización para dar cuenta del mundo, no responde automáticamente al estímulo, sino que se abren ante él una serie de posibilidades entre las cuales debe escoger aquella que le parezca preferible y además de escoger la que prefiere, debe también *justificar* esa elección. Es así como, desde esta perspectiva, se da una suerte de universalidad indeclinable que refiere que debido a la hiperformalización –como la llama Cortina- del hombre, es posible para él conocer las cosas como realidades; es capaz de tener mundo y no de tener solamente un medio y ante los estímulos del entorno que él los vive como realidades, puede él distanciarse y ese primer momento de distancia constituye el primer momento de libertad, a diferencia de los animales que como se indicó anteriormente, responden a los estímulos del entorno de forma unívoca, sin distanciamiento del estímulo.

Esta libertad experimentada por el hombre, le permite ingeniar una gran cantidad de posibilidades entre las que tiene que preferir cuál quiere realizar, cuál quiere incorporar y además tiene que justificar su preferencia. Ese mundo de la justificación, es el mundo de la estructura moral de un ser humano y por esta razón no puede hablarse de seres humanos amoraless. Cabe aquí preguntarse entonces, ¿desde dónde tiene cada quien que efectuar sus preferencias morales? La respuesta de la autora, es que ese lugar sería el de la moral como contenido, es decir, desde los diversos valores, usos, costumbres, etc., que va cambiando históricamente y que incluso pueden ser diversos al interior de las distintas culturas.

Se demuestra así entonces, que desde la postura de la autora nadie está más allá del bien y del mal moral y por otro lado, que en el mundo moral es posible compaginar los dos lados de la moral, la universalidad –que se ha llamado moral como estructura y que siguiendo a Aranguren en su *Ética* (1995: p. 54) se puede decir, “la que el hombre ha de hacer”- y la diversidad de contenidos morales –que ha sido llamada moral como contenido y con Aranguren (*Ibídem*), “lo que el hombre ha de hacer”- pero, además de compaginarlos, se da entre ellos una relación más estrecha tal como también indica Aranguren en su *Ética* (1995):

5. De las dos dimensiones de la moral, la moral como contenido se monta necesariamente sobre la moral como estructura y no puede darse sin ella. Precisamente porque al hombre no le es dado por naturaleza el ajustamiento a la realidad, sino que tiene que hacerlo por sí mismo, cobra sentido demandarle que lo haga, no arbitraria o subjetivamente, sino conforme a determinadas normas, conforme a determinados sistemas de preferencias (p. 50)

Habiéndose arribado a este punto y siguiendo las nociones desarrolladas por Aranguren en su *Ética*, se quiere ampliar la noción del sistema de preferencias sobre la que descansa la dimensión de la moral como contenido en el hombre y que según se vio, “pone en juego el sujeto para ajustar su comportamiento a la situación en que se encuentra”, (Aranguren 1995: p. 56). Se señala así, que dicha elección o preferencia particular puede ser concebida también como realización de posibilidades, donde la posibilidad que se abre ante el hombre -y que por preferida es escogida por éste- se convierte producto de tal elección, en una posibilidad

realizada; y esta realización se verifica a su vez en el mundo. Tal proceso de ajustamiento y consecuente apropiación de la posibilidad elegida, según indica Aranguren, no ocurre solo una vez, sino que el hombre lo repite a lo largo de su vida y es esta repetición de ajustamientos, lo que va haciendo la vida de cada hombre a través de cada uno de sus actos y consecuente incorporación de tales actos – a través de los hábitos y del carácter- a su propia realidad.

Para Aranguren, la apropiación en tanto que realidad particular de cada posibilidad escogida, constituye en el hombre su personalidad, es decir, sobre la realidad natural dada al hombre, se monta una realidad adquirida por apropiación, incorporada a través del hacer; el autor la llama, una segunda naturaleza. Esta segunda naturaleza está estrechamente unida a la realidad natural del hombre y la conforma y cualifica según un sentido moral. Al respecto dice Aranguren: “Mi realidad natural es mi propia realidad, en tanto que recibida; mi realidad moral es mi propia realidad, en tanto que apropiada” (1995: p. 56). Es así como a través de la continua realización de actos de apropiación, va realizando el hombre en sí mismo su *êthos*, o lo que se puede llamar su carácter o personalidad moral, pero advierte Aranguren (1995) respecto del carácter como es tratado aquí lo siguiente:

Pero hay que tener presentes dos observaciones: en primer lugar, que debe distinguirse cuidadosamente el “carácter” en nuestro sentido, que es una realidad moral del “temperamento”, que es una realidad biopsíquica. Y en segundo lugar, que, como ha dicho muy bien Ortega, el libro de Teofrasto –y sus semejantes- nos dan “unos cuantos esquemas de estructuras humanas, figuras típicas a cada

una de las cuales pertenecen muchos individuos humanos”. En cambio, el *êthos* es estrictamente individual (p. 57)

Se tiene así entonces, que para Aranguren el *êthos* o personalidad moral de cada uno, estará constituido por todo aquello que va quedando en el hombre a lo largo de su vida, es decir, sus hábitos, costumbres, virtudes, vicios, su modo de ser, etc., y que esto que queda, que puede ser bueno o malo, ha sido retenido y apropiado por cada hombre.

La Persona Moralmente Educada

Ahora bien, una vez se ha comprendido que la personalidad moral del hombre, su *êthos*, su carácter es adquirido a través de una cadena de elecciones que el hombre va realizando a lo largo de su vida, podría bien preguntarse ¿Y hay alguna forma en la que el hombre pueda aprender a forjar su carácter, a realizar sus elecciones; puede esto ser enseñado? Volviendo a la Dra. Cortina (1998), las respuestas a estas preguntas podrían encontrarse en su noción de la persona moralmente educada. Al respecto y a la luz de lo que explica la autora puede decirse que la educación moral de la persona –y por tanto la forja de su carácter-, estará basada por una parte en la transmisión de contenidos morales y por otra, en la formación en ella de actitudes que le permitan elegir lo mejor para sí misma y para su grupo social

de pertenencia. Dice la autora, que de forma innata³ no se da en las personas la inclinación para actuar de modo que sus acciones siempre tiendan a beneficiarle personalmente al igual -y al mismo tiempo- que benefician al grupo al que pertenecen por lo que una educación orientada a la formación moral, deberá presentar un panorama ante la persona en el que la misma sea motivada a elegir lo mejor para sí misma y para su grupo. Así, a lo largo de su vida podrá ir formando la conciencia en sí misma, de que esto es lo mejor que podrá hacer en la medida en la que sus elecciones y por ende la forja de su carácter -que van moldeando su accionar- estarán en función de fomentar la mejor convivencia posible con los integrantes de su grupo social.

Según la Dra. Cortina, para hablar entonces de que una persona ha sido educada moralmente, deberán manifestarse en ella entonces las siguientes actitudes:

1) Una actitud de *responsabilidad* ante la realidad, sobre todo, ante la realidad social... 2)...una actitud de *seriedad* ante la realidad... 3) La moral de la seriedad constituye la base de una moral de la *buena voluntad*... 4)... la *autoestima*... (Cortina 1998: pp. 26-28)

Respecto de la actitud de *responsabilidad* ante la realidad dice la autora que no es posible para ningún hombre –entiéndase varón o mujer-, ignorar la realidad con la que se está en contacto; es decir, por definición como se ha visto antes, la realidad de todo hombre viene dada por el hecho

³ Esta consideración encuentra eco en el constructo social que han utilizado autores clásicos como Hobbes, Locke, Kant o Rousseau e incluso Rawls, para explicar el estado de naturaleza en el que conviven los hombres en un estado presocial. En este, velarán con exclusividad por la primacía de sus propios derechos particulares antes que los derechos de los otros (Nota del Autor).

de estar en el mundo –constituido por cosas y personas- y en relación con él, por lo que nadie puede ignorar su realidad. Así, la persona que manifiesta desinterés por su realidad, podría ser una persona socialmente educada pero desde la perspectiva moral, sería una persona maleducada. Asimismo, otra persona ejemplo de lo que es la persona maleducada, sería la persona cínica, toda vez que como resultado de ignorar el valor de las cosas y de las personas –no así su precio-, su conducta también resulta ser ignorante; no le es posible disfrutar lo valioso.

Por otra parte y como consecuencia de la *responsabilidad* ante la realidad, aparece en el hombre una actitud de *seriedad* ante la realidad con la que está intrínsecamente vinculado. Tal *seriedad* significa para la autora, asumir ante la realidad una actitud profunda, no superflua, como la haría la persona tonta que al final termina siendo de utilidad para alguien más. Esta actitud de la *seriedad* es la base para la moral de la *buena voluntad* y ésta se entiende aquí como buena actitud o preferencia para distinguir y asumir en tanto serio lo que es en serio y en tanto broma lo que es en broma. Cortina afirma que sin realizar tal distinción y sin inclinarse a vivir seriamente lo que así lo demande, no es posible la moral.

Por último, refiere la autora la actitud de la *autoestima* o autoconcepto, que consiste en que cada hombre en el momento que debe llevar a cabo el acto de elegir entre sus posibilidades, impulsado por sus preferencias, se inclinará por lo que le parezca bueno. Habría que preguntar entonces ¿y qué es lo bueno? Responde la autora que lo que parece bueno al hombre - y que

se relaciona con su estructura moral-, es la vinculación con cada posibilidad de autoposeerse y de realizar -luego de apropiadas en tanto realidades-, las posibilidades que le ayudan a autoposeerse. Afirma la autora, que la tendencia y actitud a la autoposición es una tendencia propia de la constitución biológica del hombre y a la vez, está relacionada con la autoestima y con la búsqueda de la felicidad particular. Así, al buscar apropiarse de forma personal de cada proyecto de vida, la actitud de la autoposición exigirá del hombre su autoestima, es decir, le demandará el estar consciente de los múltiples proyectos que aparecen ante él –y por los que se siente atraído- y de sus propias capacidades para ejecutarlos. Para cada hombre habrá distintos proyectos y será tarea de cada quien encontrar el suyo propio pero también, encontrar proyectos a nivel de su comunidad y de ambos –personales y comunitarios-, de los que deberá darse cuenta que posee la capacidad de realizarlos.

Para la Dra. Cortina la *educación moral* consistirá entonces según esta última descripción de las actitudes en: "...ayudar a la persona de modo que se sienta en forma, deseosa de proyectar, encariñada con sus proyectos de autorrealización, capaz de llevarlos a cabo, consciente de que para ello necesita contar con otros igualmente estimables" (Cortina1998: p. 28). Es importante entonces, estimular todo esfuerzo posible para la enseñanza del *autoconcepto* para así promover la búsqueda de la *autoestima* a nivel particular y de la heteroestima a nivel comunitario. De lo que se trata entonces, es de encontrar ese punto medio entre el altruismo que pide el

olvidarse de sí mismo y el egoísmo que induce a despreciar a los demás, ese punto medio constituido por la autoestima que hace que la persona tenga su moral alta, antes que desmoralizarse. De aquí se sigue, que la tarea educativa debe entonces estimular la práctica de la autoestima, lo que repercutirá entonces en la elevación de la moral de sus integrantes y así de la sociedad a la que pertenece, toda vez que una sociedad ilusionada infundirá en sus integrantes ilusión y una sociedad esperanzada comunicará esperanza.

La Ética Social

Habiéndose llegado a este punto y retomando a Aranguren, se revisa la posible vinculación entre la moral como se ha visto hasta ahora y la ética que se ocupa de ella, con una ética social. Aranguren afirma que la ética tiene como objeto formal en última instancia, el carácter o *êthos* que se adquiere durante toda la vida, esto quiere decir, que el hombre viene a la vida como se dijo antes, con una “naturaleza” ya dada y va construyendo su carácter por apropiación; y es esta apropiación la que importa éticamente. También se dijo que tal carácter o personalidad moral del hombre, que le va quedando a éste por incorporación en el transcurrir de su vida, está conformado por –buenos o malos- los hábitos, costumbres, virtudes, vicios, modos de ser, etc. Agrega aquí Aranguren que el mencionado carácter

moral está revestido de unidad y que por ejemplo, las virtudes morales tienen conexión entre sí y que no puede darse ninguna virtud moral sin la prudencia y ésta supone las virtudes morales y también que entre algunas virtudes morales hay correspondencia. Por lo tanto, si una virtud moral realmente lo es, no se dará aisladamente, sino siempre en cohesión y armonía con las otras, por lo que una personalidad moral bien lograda será unitaria.

Pero tal unidad no es estática, sufrirá modificaciones a lo largo de la vida toda vez que es abierta y sujeta a modificación; también es provisional e indeterminada, lo que conlleva a cada hombre a hacerse responsable por los cambios suscitados en su carácter. Tal responsabilidad además indica el autor, es solidaria, por lo que según la situación y en mayor o menor grado, cada hombre será corresponsable de la perfección y la imperfección de los demás hombres. Pero esta corresponsabilidad se limita al respeto a la moralidad del otro y a proporcionarle los medios para que realice su personalidad. Es en el reconocimiento de que el *êthos* es el objeto último de la ética -toda vez que éste se va conformando a través de los actos y los hábitos realizados a lo largo de la vida- y que no puede ser por lo tanto, el objeto inmediato para los propósitos del hombre, que se reconoce que “la vía más directa para “lograrse” es la entrega, la acción social, la renunciación, el sacrificio, el “darse”, Aranguren (1958: p. 294).

También podría preguntársele a Aranguren: ¿tiene sentido hablar del *êthos* o carácter referido a un pueblo o cultura, si aquel ha sido definido en tanto personalidad moral como estrictamente personal? Responde a tal

pregunta Aranguren diciendo que si bien y como se ha visto, por una parte la realidad humana es constitutivamente moral, por otra, la realidad social es tan real como la realidad particular y “estudiar los procesos sociales es, en fin de cuentas, estudiar acciones humanas y, en tanto que humanas, morales (moral como estructura)” (*Ibídem*: p. 295), se afirma entonces, que la realidad social también es constitutivamente moral.

También justifica Aranguren esta relación entre moral personal y moral social, recordando que el hombre y según decía Aristóteles, se asocia tanto por naturaleza como para vivir bien -no se da una sin la otra- y este vivir bien en asociación, se hace entonces por definición, con un fin moral. Además, toda vez que se ha visto que el hombre es necesariamente moral (moral como estructura), por lo que va haciendo su vida poco a poco y que desde el punto de vista biológico no le ha sido dada su vida como sí al animal, es por lo que se constituye como ser social. Vivir en comunidad es entonces, comunicar bienes reales y aun más, comunicar posibilidades, porque como se vio antes, la moral como estructura no es más que apropiarse posibilidades. También, según Aranguren “... las posibilidades supremas –la plenitud moral, la felicidad- solo pueden conseguirse –normalmente- viviendo en sociedad. Una sociología completa tiene que desembocar en *ética social*” (*Ibídem*).

La Moral Civil y el Consenso Ciudadano

Siguiendo lo desarrollado en el punto anterior y para ampliar la noción de la relación entre una moral personal y la moral social, y para dar cuenta de la forma que asume esta relación en el contexto comunitario, se revisará ahora la noción de ciudadanía desarrollada por la doctora Cortina en *Ética Mínima*, la cual está enmarcada en la construcción de una moral civil como fundamento de la sociedad democrática. El capítulo 6 de dicho libro, comienza con una argumentación que poniendo de ejemplo la tradición española y la aprobación de la constitución de 1978, dice que occidente históricamente se zafó de un largo período de restricciones impuestas por el *nacionalcatolicismo* a través de un código moral único, que tenía su base en los imperativos morales católicos, que subyugaban la voluntad general de la sociedad política para lograr cohesionar y reducir los conflictos ideológicos y sociales resultantes de disgregaciones, producto a su vez, de la modernidad. La nueva libertad consistía ahora a la luz del artículo 16 de la mencionada constitución, en que los ciudadanos y las comunidades, podrían abrazar cualquier ideología, religión o culto, extinguiéndose con ello, el código moral único impuesto según la autora, tiránicamente. Con la extinción de este monismo moral como dice Cortina, nace entonces su contrario, un pluralismo moral, cuya importancia para la práctica de las virtudes democráticas es fundamental, toda vez que abre la posibilidad no solo de la coexistencia sino también, de la convivencia democrática de diferentes posturas de vida, por

medio del ejercicio de una virtud democrática que en palabras de Cortina, nunca ha sido ensalzada lo suficiente, como lo es la tolerancia. La autora confiesa con cierto pesimismo, que no está convencida de que el pluralismo haya sobrepasado al código impuesto anteriormente y lo atribuye argumentando que si así fuera, la vigencia de lo plural se evidenciaría en una verdadera convivencia de diferentes concepciones acerca de los elementos que componen tanto la felicidad como los deberes de los hombres; serían evidentes “distintas concepciones acerca de lo bueno (lo felicitante) y lo justo” (Cortina 2000: p.81). Señala además, que lo realmente importante es el preguntarse por el carácter o *éthos*, por las intenciones morales con las que el ser humano lleva a cabo sus acciones y no tanto por los juicios que se hacen sobre sus acciones concretas. Llama la atención, sobre la carencia de reflexión acerca del preguntarse por las actitudes que hacen al hombre de verdad, humano.

Cortina introduce también la noción de que los teóricos partidarios de la evolución de la sociedad, han sostenido la tesis de que los valores morales -la conciencia moral de occidente- ha evolucionado conforme lo han hecho tales sociedades y ha devenido entonces la universalización de los principios morales (la moral como contenido se monta en la moral como estructura), lo que ha supuesto también la evolución, de la capacidad de compartir tales principios. En el origen de la evolución de las sociedades y de los correspondientes principios morales, se pueden observar, según la autora, diferentes estadios que van desde las tradiciones morales basadas en lo

narrativo y particular, avanzando hacia las cosmovisiones de las filosofías griega y cristiana con postulados que argumentan sobre lo universal, pero que no escapan al dogmatismo, por lo que surge posteriormente la modernidad como la diseñadora de una moral que puede realmente llegar a ser universal al postular normas, principios y valores morales sobre la base de la razón, respecto de la que nadie tiene duda que, constituye una capacidad que es común a todo hombre, por lo que todos podrán comprender y compartir por igual las normas, principios y valores morales, legitimándose así, lo universal de lo moral. Cortina (2000), exaltará el valor de este nivel evolutivo alcanzado por la moral de la forma siguiente:

En efecto, idealismo, utilitarismo, marxismo, anarquismo constituyeron propuestas universalistas, convencidas de que hay valores, actitudes, fines y metas que todos los hombres pueden y deben compartir. El ámbito de los valores morales no es aquél sobre el que más vale callar o que solo expresa emociones subjetivas. Es, por el contrario, un ámbito sobre el que se puede y se debe hablar, para que no resulten tratados como medios los que son fines en sí (idealismo), para que el grado de placer alcanzado por el mayor número no quede bajo el límite de lo posible (utilitarismo), para que sea una realidad la sociedad de productores libremente asociados (marxismo), para que la sociedad asamblearia de hombres autolegisladores —sin dios ni amo— no quede en utopía (socialismo libertario). Se puede y debe hablar de valores compartibles. Y, lo que es más, es preciso comprometerse práxica y esperanzadamente en ellos (p.84)

Sin embargo, continúa la autora, no fue la razón moral universal la que en la práctica fungió de heredera de la religión en la evolución social, este papel correspondió más bien, a la razón técnica emanada de la modernidad con sus soluciones prácticas a los problemas humanos, y con el predominio del mundo de lo económico. Y es relevante señalar esto aquí, menciona Cortina, debido a que la concepción del mundo según la razón técnica, ha

ocasionado el que poco a poco, los valores y metas morales sean considerados asuntos de cada quien, de cada subjetividad, de cada persona; valores que por ser subjetivos, serían muy difíciles de comunicar por ser difíciles de compartir y así, las metas comunes no tendrían lugar, no sería posible hacerlas coincidir, porque para eso, habría que volver a adoptar un código moral único.

Nuestra autora basándose en Weber, enuncia que en lugar de hablar de pluralismo, cabría más bien hablar de “politeísmo axiológico”, ya que cuando las personas eligen los valores últimos en los cuales basar su moralidad, cada uno los elige como a su propio “dios” a quien adorar, por acto de fe, por lo que la situación del universalismo moral se ve comprometida, al no ser posible hacer que convivan y ni siquiera que coexistan, diferentes valoraciones morales, se ha producido dice Cortina, “la privatización de lo moral” (*Ibídem*: p. 85).

Llegado a este punto la autora se pregunta, ¿cómo es posible entonces hablar de la moral cívica si ésta parece imposible, al no tenerse ideales qué compartir?

La respuesta que dará, vendrá dada por la noción de la *moral civil*, la cual es definida por Cortina (2000), de la siguiente forma:

Según una acertada caracterización de Pedro Laín Entralgo, puede entenderse por «moral civil» aquella que «cualesquiera que sean nuestras creencias últimas (una religión positiva, el agnosticismo o el ateísmo), debe obligarnos a colaborar lealmente en la perfección de los grupos sociales a los que de tejas abajo pertenecemos: una entidad profesional, una ciudad, una nación unitaria o, como empieza a ser nuestro caso, una nación de nacionalidades y regiones. Sin un

consenso tácito entre los ciudadanos acerca de lo que sea esencialmente esa perfección, la moral civil no parece posible» (p. 86)

Para Cortina una de las condiciones más relevantes en el logro del acuerdo, es que las personas sean capaces de compartir algunos ideales. Habiéndose dado cuenta dice, de que a pesar de que no comulgan en sus visiones del mundo y en los valores comunes de pretensión universal por los cuales valdría la pena vivir en comunidad, es mejor para nutrir la vida de la sociedad, convivir juntos según normas consensuadas, en lugar de vivir aislados como Crusoe en su isla desierta. El darse cuenta del mayor provecho de convivir pacíficamente, permitiría a las personas aunar al cumplimiento de leyes, normas, derechos y deberes políticos y jurídicos acordados, unas virtudes que producto de la necesidad, podrían cual pase de magia, ser antepuestos a los intereses egoístas particulares por medio del ejercicio de la moral cívica⁴. Ésta entonces, se revestiría de virtudes como:

⁴ La Dra. Cortina ha recibido la influencia de filósofos de tradición contractualista para lograr las nociones de su ciudadanía. Principalmente filósofos como Rousseau, Kant y Rawls a diferencia de otros como Hobbes y Locke, han inspirado a Cortina y han enunciado las bases teóricas de un contrato que en palabras de la autora “van perdiendo en egoísmo”. Cortina atribuye a los segundos, haber enunciado teorías que si bien estaban basadas en un contrato entre individuos con iguales derechos de libertad para ceder sus intereses particulares ante una única autoridad establecida para gobernar entre ellos, ya sea con poderes absolutos (postura hobbesiana) o en su representación responsable y comprometida (como podría indicar Locke), no dejaban espacio estas propuestas, para otra cosa que no fuese la idea de una supervivencia pacífica matizada de deseos egoístas -por positivo que pueda considerarse este tipo de egoísmo, dice Cortina.

Por otro lado, indica más bien la autora, que la base de la “moral civil” democrática occidental, moral que constituye en la propuesta de Cortina, componente fundamental para lograr acuerdos que superen los límites políticos y jurídicos a los que ha sido casi exclusivamente confinada la noción de lo ciudadano desde sus orígenes griego y romano, respectivamente; no es el sentido como las democracias de occidente han manifestado entender la práctica del contrato social. Éstas por el contrario, han comprendido que las teorías liberales que han argumentado posteriormente acerca de la formación de la sociedad civil y política, han ido perdiendo su carga de egoísmo y le han dado mayor consideración a dos elementos fundamentales: por una parte, el derecho que tiene el individuo humano

la tolerancia, la disposición al diálogo que permite aceptar los acuerdos obtenidos con su utilización y el rechazar toda pretensión de poseer monopólicamente la verdad absoluta.

Cortina atribuye a estas virtudes, cualidades mágicas, debido a que critica que nadie que en la actualidad sostenga un discurso por un contrato basado en virtudes, ha argumentado convincentemente de por qué es necesaria la conciencia moral para la vida en sociedad; lo que han hecho hasta ahora es repetir y repetir, sin decir nada por cuenta propia, acerca del virtuosismo que reviste la moral democrática, sin siquiera cuestionar a los interlocutores sobre si es correcto su discurso. Su crítica pretende concientizar sobre los valores creativos que resultan de una vida que se vive realmente; señala que la moral civil reposa sobre un profundo sentido que realza las ventajas de los valores compartidos en sociedad, a los que se ha considerado de suyo como “verdaderos” y han sido aceptados por muchas sociedades sin cuestionar si podrían ser más bien falsos; han sido aceptados sin la suficiente reflexión y podrían terminar degenerando en ese pase de magia ideológico, si continua la repetición de discursos carentes de reflexión sobre los valores democráticos. Cortina (2000), intenta resolver esta monotonía discursiva ideológica y justificar el valor de verdad de los valores democráticos argumentando, de la siguiente manera:

La moral civil descansa en la convicción de que es verdad que los hombres son seres autolegisladores, que es verdad que por ello tienen

de autolegislar y por otro, el de dar mayor valor a las leyes acordadas universalmente. Esta evolución se evidencia dice Cortina, en las obras de Rousseau, Kant y Rawls (Nota del Autor).

dignidad y no precio, que es verdad que la fuente de normas morales solo puede ser un consenso en el que los hombres reconozcan recíprocamente sus derechos, que es verdad, por último, que el mecanismo consensual no es lo único importante en la vida moral, porque las normas constituyen un marco indispensable, pero no dan la felicidad. Y los hombres —esto también es verdad— tienden a la felicidad (p. 86)

Cortina justifica así, que virtudes como la tolerancia y la actitud dialógica, constituyen la base de las virtudes morales democráticas que deben ser practicadas por las personas en sociedad, pero también lo son por indispensables, la responsabilidad y la autoestima (actitudes ambas de una persona moralmente educada). Para Cortina (2000), el que una persona se constituya en hombre es “una tarea de la que hay que responder y que vale profundamente la pena. Requiere tiempo y Aprecio” (p. 86).

Según Cortina, la construcción de una moral civil que busca desarrollarse con éxito en medio del llamado politeísmo de valores morales, debe sin dudar entonces, recurrir al consenso como “el único procedimiento legítimo para acceder a normas universales” (*Ibídem*). El diálogo se constituirá entonces en el mecanismo fundamental de la razón moral, cuyo fin último será arribar al consenso.

Dialogar entre iguales con diferentes intereses de vida, supone sin duda que emerja el disenso en el ejercicio de intercambiar opiniones sobre intereses que tiendan al bienestar común, pero ese ejercicio solo tiene sentido, si los interlocutores desean y quieren ponerse de acuerdo.

Para Cortina, el diálogo y su consecuente consenso, vienen a constituir históricamente, una propuesta de solución intermedia entre las posturas absolutistas impuestas por un código moral único y la relatividad del subjetivismo moral, que varía según el sujeto, según la época (moral como contenido). Es decir, el cumplimiento de las normas será necesario, pero las mismas serán legítimas, en la misma medida en que hayan sido consensuadas, logradas a través de un diálogo de iguales. Cortina señala además, que no importando la concepción de consenso de la que se trate, ya sea por ejemplo, la noción filosófica del modelo socialista (según dice, como la expondría Apel) o la noción filosófica del contrato como la concibieron los contractualistas liberales (según indica, como la expondría Rawls), ambas posturas deberán recurrir al diálogo para la construcción de las verdades que deberán regir por un lado, a las concepciones del mundo social a través de un recíproco ejercicio de intervenciones y réplicas que tengan como meta, el consenso, como lo haría el socialismo y por otro lado, en el acuerdo que buscan lograr los hombres para legislar mutuamente, haciendo uso de su característica principal de la autonomía, logrando así autolegislar, utilizando el diálogo y el acuerdo común, como la haría el liberalismo. Lo resume Cortina en la siguiente frase: “reconocimiento mutuo y autolegislación son dos elementos humanos que pocos hoy se atreven explícitamente a negar” (*Ibídem*: p. 87).

A pesar de la utilidad del consenso señalada por Cortina para la consecución de un acuerdo en común en las materias de interés -entre las

personas en la sociedad-, la autora advierte sobre tres peligros que lo amenazan, a saber: “concebirlo como un pacto estratégico, reducirlo a un mero mecanismo formal, y hacer de él la piedra filosofal que moraliza cuanto toca...” (*Ibídem*).

Concebir el consenso como un pacto estratégico supone que, cada cual defiende a rajatabla su visión particular y solo se pueda llegar al logro de acuerdos a través de un equilibrio de fuerzas, lo que supondría desvirtuar el sentido democrático del acuerdo toda vez que moralmente éste supone ser logrado o construido sobre valoraciones morales, asunto que según nos recuerda Cortina, las democracias vigentes en la actualidad en occidente dicen verbalmente reconocer en sus dos valores fundamentales ya mencionados, a saber: el derecho que tiene todo hombre a autolegislar y la necesidad de que se haga a través del diálogo, con el que se reconoce y acepta recíprocamente el mismo derecho. La moral ciudadana debe basarse entonces en la concordia y no en la estrategia. Si se impone la estrategia para el logro de los acuerdos sociales, entonces los hombres dejarán de ser autónomos y sus derechos comunes serán negados, toda vez que solo serán una especie de objetos y será negada su capacidad de autolegislar responsablemente; serán incapaces de apreciar su propio proyecto de vida y no podrán participar de la construcción de su propia historia como sujetos. Lo resume Cortina así: “No pueden sentir aprecio alguno por la tarea de ser hombre, que es el quehacer moral” (*Ibídem*).

Por otra parte, Cortina advierte que también es otro error gravísimo el considerar el consenso como un procedimiento formal, es decir, que solo sirva para legitimar las normas; que esté divorciado de la vida en la que se supone tiene su fundamento. Este error reviste tres consecuencias negativas, por un lado, significaría que las normas serían acordadas según las reglas que dicte la mayoría, lo cual señala la autora es un mal que todos reconocen y aunque menor, necesita ser enmendado; en segundo lugar, significaría que en tanto consenso no constituiría garantía suficiente para corregir decisiones, por lo que habría que recurrir por apelación al consenso ideal como “idea regulativa y como canon para la crítica” (*Ibídem*: p. 88); en tercer lugar y según Cortina es el error más importante, significaría que el consenso logrado por estrategia se convertiría en un mecanismo irrelevante, toda vez que se ha separado de la forma de vida que le dio origen y que sería su marco referencial natural que le daría verdadero significado. Se requiere entonces, que el diálogo y el consenso, sean nutridos por una vida orientada al diálogo y al consenso, en la que los interlocutores puedan tener acceso a todos los recursos necesarios, entiéndase materiales, culturales e informativos, para ejercer el diálogo en iguales condiciones y garantías que sus pares.

Por último, menciona Cortina que el otro peligro que sutilmente cerca a la moral cívica en nombre del consenso, es el que se identifique “la dimensión moral del hombre con las normas legitimadas por consenso” (*Ibídem*), es decir, tratando de hacer equivalente lo moral con la moral cívica

y a la moral cívica hacerla equivalente con el ámbito de lo normativo. Cortina afirma, que lo moral es un ámbito que supera significativamente al ámbito de los deberes y las normas. El peligro aquí consiste en que si bien lo moral abarca la esfera de las normas de la moral civil, éstas últimas tienen la tendencia a ser positivadas y terminan convirtiéndose paulatinamente en derecho, es decir, en un “mínimo” conjunto de leyes y normas que si bien han sido obtenidas por acuerdo para regir la vida de la cotidiana vida social, tienden a ignorar los ideales morales “máximos” del hombre, esos ideales que trazan las tradiciones humanas y de la felicidad, desde las perspectivas del arte, las ciencias y la religión. Concluye la autora recordando que no es lo mismo moral que derecho, por lo que degenera en un mero mecanismo de legitimación normativa aquella moral cívica que solo se esfuerce en legitimar normas porque también deben ser importantes para ella, “los valores en los que merece la pena empeñar la vida” (*Ibídem*).

¿Qué es la Solidaridad?

Se intenta ahora, al igual que se hizo con el término ciudadanía, revisar etimológicamente la palabra *solidaridad*. Así se encuentra primeramente, que proviene del sustantivo latín *soliditas*, que significa solidez, dureza (Diccionario Iter 2000 1989: p. 450), también es algo que se constituye en realidad homogénea, algo entero, que está unido, que es

compacto, cuyas partes integrantes son de igual naturaleza. Además, en la raíz etimológica de la palabra encontramos:

...dos universos significativos: el de la construcción (algo construido sólidamente) y el de la jurisprudencia (obligaciones contraídas *in solidum*, es decir mancomunadamente). Del primero quedará la lógica orgánica en el concepto de solidaridad: la unidad de un todo en el que las partes están sólidamente trabadas. Del segundo quedará la exigencia de compartir el destino entre las personas implicadas (Hevia 2004)

Haciendo un recorrido histórico similar al realizado con el término ciudadanía, se consigue además, que la utilización de la palabra solidaridad se remonta al final del siglo XVII al idioma francés. A principios del siglo siguiente, se amplía su uso y significado como sustituto del término cristiano caridad y a mediados del siglo XIX su utilización comienza a hacerse frecuente tras el uso de la misma por Auguste Comte y se difunde al resto de idiomas europeos, entre ellos el español. A lo largo de los siglos XVIII y XIX, la palabra solidaridad se irá cargando de otros sentidos, pasando de las concepciones originarias del ámbito de la construcción y el derecho, a expresar realidades relativas al hecho social y a referirse también, a valores y principios éticos.

Breve Reseña Histórica Acerca de la Noción Solidaridad.

Al retroceder aun más en la historia y revisar las acepciones del término solidaridad relativas al ámbito de la ética y siguiendo al Dr. en

Filosofía Robert T. Browne en su obra *El Pantélicon* (1948-1955), resaltan dos características que determinan lo que ha sido y aun es la solidaridad entre los seres humanos, por un lado está esa capacidad histórica de la cooperación solidaria circunstancial que impulsó al hombre a agruparse desde tiempos inmemoriales en tribus o grupos emparentados, congregados así para un propósito común de vida, donde la figura del patriarca era predominante tanto para ejercer el control sobre los miembros del grupo, como para regir, coordinar y supervisar el desempeño general sobre todos los demás integrantes de la comunidad. Este patriarca que se constituía entonces en un líder innato y era elegido de forma natural por sus iguales al destacar en cualidades como la fuerza física o mayor astucia o “sabiduría”, y de él se esperaba entonces, una guía precisa para conducirlos a obtener los medios de subsistencia más adecuados frente a otros grupos tribales. La adhesión solidaria presente en los miembros de tales grupos, era determinada por los lazos de sangre y por la necesidad de subsistencia; cooperar con el grupo era garantía de sobrevivir ante los rigores de la naturaleza o ante las agresiones de otros grupos externos.

Por otro lado, con el surgimiento de las ciudades libres, fue el desarrollo económico y las relaciones de producción las que determinaron grandemente la pertenencia a tales agrupaciones civiles y en consecuencia, la aparición de acuerdos y pactos en la forma de obligaciones contraídas. El control ejercido esta vez por los gremios, determinaban los lazos de unión de las personas en una ciudad, frente a los de otras ciudades rivales. Las

obligaciones y acuerdos económicos mantenían a los miembros de estas ciudades, en trato cooperativo con miras a obtener ventajas frente a otras ciudades.

Con el paso del tiempo, las constantes agresiones de unas ciudades contra otras para arrebatárles sus bienes producidos, exigieron a las personas, el ejercer acciones de defensa armada por medio de la policía y la fuerza armada y estas a su vez fueron dirigidas por un nuevo grupo de reciente conformación como fue el estamento político. Las obligaciones políticas pasaron a ser paulatinamente, las controladoras de los grupos de defensa y de ahí, a controlar todos los asuntos de las ciudades incluso por encima de los gremios económicos.

Históricamente, se evidenció luego de esto, el surgimiento de la monarquía y de la aristocracia como controladoras del destino de las ciudades. Los excesos cometidos por la realeza contra sus pueblos, desembocó con el transcurrir de las épocas, en un revueltas y revoluciones que buscaban acabar con los abusos y reivindicar el *status vitae* de personas dignas en las clases oprimidas frente a la clase opresora; así la cooperación y la solidaridad al lado de valores como la igualdad, la libertad y la fraternidad, vieron la luz y se les auguraba una larga vida en el seno de las nacientes repúblicas.

Por otra parte, desde la *Carta de Derechos Inglesa (Bill of Rights)* de 1689, pasando por la *Declaración de Derechos de Virginia* de 1776 en el marco de la Independencia de Los Estados Unidos, *La Declaración de los*

Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 junto a la no menos importante *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* de 1791 en el marco de la Revolución Francesa, las Declaraciones de Independencia de la mayoría de las naciones americanas durante el siglo XIX con Venezuela a la cabeza y su guerra de emancipación de la corona española, hasta *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, redactada en prevención de un nuevo holocausto como el llevado a cabo por la Alemania nazi contra el pueblo judío y otras minorías, junto a todas las demás declaraciones de Derechos que han sucedido a esta última y que han sido proclamadas en el seno de las principales organizaciones internacionales como la *Organización de las Naciones Unidas (ONU)* y la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*, por sus siglas en inglés), todas sin excepción, han proclamado la cooperación entre los pueblos en la forma de la solidaridad humana como un valor fundamental para garantizar la supervivencia y la convivencia pacífica entre los pueblos y naciones del mundo.

Uso del Término Solidaridad en la Actualidad

Al adentrarse un poco más en el estudio del término solidaridad como valor humano fundamental para la convivencia pacífica, la Licenciada en Filosofía María Farías San Vicente, egresada de la Escuela de Filosofía de la

Universidad Central de Venezuela en el año 2005, introduce la definición de solidaridad, en su trabajo de grado titulado *Filosofía para Niños: Un Instrumento de Paz*, a propósito de su argumentación de que conceptos como la solidaridad junto a otros valores, constituyen el fundamento necesario para construir a su vez, un concepto de Paz a través del cual se pueda estructurar un método de enseñanza para esos valores, basándose en la metodología del programa de Filosofía para Niños.

Al definir el término solidaridad, dice Farías lo siguiente: “Podemos definir la solidaridad, desde varios puntos y todos ellos tienen una relación con el nexo que hay entre los hombres” (Farías 2005: pp. 61-62), es decir, según Farías, primariamente la solidaridad puede entenderse como una cualidad humana que deviene condición necesaria del tener una relación con otro.

Continúa Farías con una cita del Doctor en Pedagogía y Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, Pedro Ortega Ruiz quien junto a Ramón Mínguez Vallejo, catedrático de la misma universidad, escribió el libro *Los Valores en la Educación* (2001); ellos definen tres acepciones del término Solidaridad como sigue:

Obligación común: cuando los hombres se relacionan, se da entre ellos una especie de pacto en el que se sobrentiende el respeto y la responsabilidad que cada uno tiene con el otro; cuando la solidaridad habla de obligación común, se refiere a esos momentos en los que cada sujeto puede sobrevivir solo con la ayuda del otro, de cualquier otra forma, la posibilidad de que cada uno pierda, por encontrarse solo, es superior a salir victoriosos de una situación en la que podrían ganar de haber conseguido ayuda.

Adhesión a una causa: aquí solo hacemos referencia a la posibilidad de que varios hombres, miembros, o no, de la misma sociedad, que persigan fines comunes, trabajan en conjunto para alcanzar la meta planteada por todos.

Entera comunidad de intereses y responsabilidades: esto lo podemos resumir en: 1) Unión o vinculación entre las personas. 2) Responsabilidad recíproca e individual de cada uno con los demás (Ortega y Mínguez citados en Farías 2005: pp.61-62)

Así se tiene que para Farías, la solidaridad se constituye entonces en el hecho como ya se dijo, de tener una relación con el otro, teniendo en cuenta que esta relación tiene lugar desde la perspectiva de seguir siendo nosotros mismos pero comprendiendo al otro, es decir, la posibilidad de reconocer al otro se constituye en condición necesaria del propio auto-reconocimiento, por medio de conocer a otro que es como yo mismo y por lo tanto ese otro se reconocerá a sí mismo en mí. La solidaridad vendrá dada entonces al tener conciencia de sí mismo y de los otros que necesitan recíprocamente de uno, igual que ese uno necesita de aquellos. Se es solidario entonces cuando se tiene la posibilidad como ser humano de responsabilizarse mutuamente por los otros, lo cual se logra al colocarse unos en el lugar de los otros y de compartir causas comunes.

Además de lo anterior, esta autora también relacionará el concepto de solidaridad con la noción de justicia y dirá que el actuar justamente será (al modo de Platón) darle a cada quien lo que merece, según “su condición legal y el esfuerzo que realice para ganarse todo aquello que le será dado” (op. cit.: p. 78). Así, las acciones serán justas o no según previo acuerdo o convenio de la mayor cantidad de afectados por aquella acción y esto tiene

lugar para garantizar el equilibrio de las relaciones humanas, al brindar la posibilidad a cada uno de ser feliz o bueno en la misma medida que los otros; así habrá justicia cuando cada cosa y cada uno ocupa el lugar que le corresponde.

Así es como para la autora, la solidaridad y la justicia son valores que comparten como cualidad común, el otorgar a una persona el poder reconocer que necesita de otras, a las que también les reconoce derechos y deberes iguales a los propios y a su vez, que esas otras personas tienen derechos y deberes y necesitan al mismo tiempo de la primera. Si por ejemplo dice Farías, “alguien no recibe lo que merece y los demás se unen a su causa por conseguir lo que se ha ganado y no le ha sido dado, se unen en un mismo hecho la solidaridad y la justicia” (ibíd.).

Naturaleza de La Ciudadanía Solidaria

Una vez que han sido revisados los términos ciudadanía y solidaridad en tanto nociones lingüísticas y se han revisado algunas de sus implicaciones filosóficas, políticas y morales (desde una perspectiva histórica), es necesario introducir ahora el análisis del término compuesto ciudadanía solidaria, inspeccionando su naturaleza y sus implicaciones, intentando conocer cómo es ese ciudadano, que se pretende formar y educar en el contexto de la vida social y desde el punto de vista de la solidaridad.

Para lograr lo expuesto antes, es necesario poner en perspectiva a cuál noción de ciudadanía se refiere esta investigación. Primeramente se puede decir, según se desprende del análisis de las teorías ciudadanas presentadas en la primera parte, que la ciudadanía viene a constituirse en una construcción teórica de carácter social, que plantea un acuerdo artificial - en tanto que producido por la mano del hombre, por su ingenio- y no un hecho natural, el cual ha sido enunciado para establecer un cierto equilibrio y estabilidad entre las relaciones de los hombres dentro del grupo social, entendido éste último como indica Rawls, en sus variadas dimensiones, por ejemplo: la organización empresarial, la ciudad, la nación, el país, etc. Como se ha visto dicho constructo ha sido revestido históricamente de diferentes características, siendo la primera de ellas, el considerarla en tanto status jurídico, un conjunto de derechos, es decir, un conjunto de principios y normas que expresan cierta idea de justicia y de orden, con la intención de regular las relaciones humanas en toda sociedad.

En otro sentido, interesa afirmar que tales derechos han sido adoptados por el hombre, en cualquiera de estas condiciones, para garantizar que ninguna persona será súbdita de otra, es decir, que ningún hombre gobernado, salvando las diferencias reales que existan entre éste y el que gobierna, pueda ser utilizado para el provecho exclusivo del que gobierna¹². Ejercer por tanto la ciudadanía como conjunto de derechos implica entonces bajo esta perspectiva, reconocer que todas las personas son esencialmente dignas e iguales ante la ley, en tanto que es un derecho

que surge asociado en primer lugar a la condición de hombre. Tales derechos humanos básicos -considerados por esta investigación como el contrato mínimo jurídico de acuerdo internacional-, son de tres tipos fundamentales¹³, a saber: *derechos civiles* como: derecho a la igualdad, a la libertad, al libre pensamiento, a la propiedad particular o colectiva, a movilizarse dentro y fuera de su país, entre otros; *derechos políticos*, con los que se reconoce que toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de sus país, a formar parte de los poderes del Estado o a participar en cualquier instancia del poder público y *derechos sociales*, que deben garantizar un nivel de vida adecuado, como el derecho a la educación, a la salud, a la vivienda, al trabajo, entre otros. También existen derechos económicos y culturales. Es importante resaltar que el espíritu básico de derechos como los enunciados, es el de que todos los seres humanos puedan disfrutar de ellos, sin embargo, su aplicación podría variar dependiendo del país de que se trate o el modelo de democracia que predomine. Además, en el pretendido sentido de universalidad que revisten estos derechos, supone entonces que el *status vitae* otorgado por ellos a las personas, permanece dentro y fuera del país de pertenencia, por lo que el Estado tendrá el deber, es decir, estaría obligado a defender en toda medida posible a sus ciudadanos ante el trato injusto en otro país, por difícil que sea su defensa en la práctica real.

Otra consideración que cabe señalar aquí es que no sólo el individuo tiene derechos y que también, como lo señala Rawls, los grupos pueden

gozar de derechos, por lo que la búsqueda del equilibrio entre los derechos individuales y los derechos de los grupos, aunando al logro de metas comunes tendientes a la unificación de la acción ciudadana de los individuos, cobra mayor relevancia a los efectos de lograr la convivencia social.

Llegada la argumentación a este punto y surgiendo como interrogante válida aquí, la pregunta: ¿si la ciudadanía es entonces un status jurídico, por qué, con el solo hecho de portar el título de ciudadano, no se observa en la cotidiana convivencia social, el goce de derechos y el cumplimiento de deberes ciudadanos, que garanticen la convivencia pacífica y responsable de todas las personas, con respecto a sus grupos de pertenencia, a sus sociedades? Se podría responder a esta interrogante diciendo que la práctica de la ciudadanía reviste además del status jurídico, la consideración de que las personas que han pactado bajo este tipo de convivencia deberán a consecuencia de ello, adoptar en el curso del desarrollo su propia condición humana en tanto seres sociales, aquellas formas de relación que contribuyan a la creación de un claro ámbito de convivencia social, es decir, la iniciativa particular deberá contribuir a la construcción de la convivencia pacífica en sociedad, al orientar la persona su accionar hacia la edificación, por iniciativa propia, de una sociedad empática con los intereses de los otros, una sociedad solidaria con el logro de los intereses comunes de su grupo de pertenencia y no solo en defensa de sus propios fines particulares.

Además de lo afirmado anteriormente, se puede decir que tal tipo de convivencia a la que se puede ahora denominar ciudadanía solidaria, deberá

considerar sin duda que las personas no poseen iguales intereses, ni deseos, ni gustos de vida, ni poseen iguales capacidades, por lo que la acción de las mismas, deberá desarrollarse en función de haber comprendido luego del análisis propio, cómo podrá realmente ser su participación dentro del grupo social en función de sus propias capacidades, lo que deberá guiarle a actuar en función de practicar lo que realmente le es posible. Tal análisis podría considerar dentro de su escrutinio la siguiente pregunta: ¿cuáles son los fines que se puede plantear entonces una persona para lograr una convivencia social responsable, solidaria? Se puede responder a esta pregunta, siguiendo al profesor español de la Universidad Complutense de Madrid y doctor en filosofía Ibáñez-Martín¹⁴, indicando que, las personas, al convivir en sociedad, deberán en primer lugar realizar el esfuerzo por superar aquella práctica de vida signada, por un cierto tipo de aislamiento egoísta que parece predominar en su conducta particular; deben practicar más bien, la civilidad; la que estaría más asociada a valores sociales como el decoro, cortesía, urbanidad o buenas maneras. Sin dejar de reconocer Ibáñez, que este requisito tiene un claro nivel de compromiso de la persona en la práctica de su propia civilidad, también corresponderá al grupo social, el establecer o reformar ciertas estructuras sociales que garanticen a todos los ciudadanos, la posibilidad de la convivencia y práctica de la civilidad.

Como segunda consideración, Ibáñez señala que el ciudadano deberá manifestar un sentimiento de pertenencia a su grupo social, consideración

que según dice, tiene dos versiones problemáticas cuando por ejemplo se habla del sentido de pertenencia al país natal. Por un lado dice Ibáñez, que como consecuencia del devenir histórico europeo, región desde donde nacen según se ha revisado las primeras consideraciones sobre la ciudadanía desde las antiguas Grecia y Roma, pasando por el surgimiento de los estados-nación, se ha evidenciado que los valores ciudadanos se asociaron a sentimientos de fidelidad y pertenencia a una historia común que se encarnó en el respeto a los símbolos nacionales como el himno, la bandera, los héroes de guerra quienes dieron la vida por su país, etc., y cuya utilización en el imaginario social, ha buscado contribuir a la formación de valores comunes en las generaciones jóvenes. Sin embargo, también ha ocasionado este sentimiento patriótico, muchos abusos en su nombre y la utilización del término patriótico desde el punto de vista político ha llegado al punto de ser considerado incluso incorrecto, señala Ibáñez. El otro problema, es que siguiendo la tradición histórica estadounidense en cuanto al ejercicio de los valores ciudadanos, se evidencia que si bien surgieron en principio para fomentar la conciencia común del pueblo en torno a un modo de vida, con el más amplio disfrute de derechos y el cumplimiento de deberes compartidos apegados a la ley, dice Ibáñez que en la práctica se ha hecho muy difícil circunscribir la práctica ciudadana solidaria a sus valores inherentes como la pura reciprocidad, confianza y buena fe y ha sido empañada por el individualismo.

Como tercer requisito para la convivencia ciudadana solidaria, plantea Ibáñez que la persona deberá mostrar respeto y comprensión y una actitud de ayuda hacia sus conciudadanos y que la misma deberá prevalecer sobre las diferencias que distingan a un grupo social de otro, e incluso deberá estar por encima de sus diferencias particulares de talento o de sus diferentes funciones dentro del grupo social y deberá imponerse así, un alto sentimiento de amistad para con cualquiera de los miembros de su grupo de pertenencia. Para la consecución de este propósito señala Ibáñez, es vital entre otros factores -como el papel que puedan cumplir los medios de comunicación- la educación ciudadana, que por un lado fomente el espíritu de unidad y por otro, promocióne en las personas el logro de una estructura económica básica, que a pesar de las distintas situaciones de cada uno, contribuya al diseño de un ambiente de solidaridad para todos. Se deberá instar a los ciudadanos a no ser indiferentes ante los problemas de aquel, que no tiene los medios para procurarse la educación o la salud necesarias¹⁵ -entre otras carencias- por motivo de su pobreza económica, sin llegar al clientelismo político dice Ibáñez sino, en el espíritu del reconocimiento de la ineludible equidad que por derecho tiene toda persona, de disfrutar de los beneficios mínimos fundamentales para la vida en sociedad.

La cuarta consideración presentada por Ibáñez acerca de los fines de la ciudadanía, es que ésta requiere por un lado, de la responsabilidad de la persona para cumplir con los deberes de tipo personal como: obligaciones familiares, profesionales y con la sociedad en general, para así garantizar el

disfrute de derechos y libertades particulares, es decir, en la medida en que la persona asume el cumplimiento de sus deberes, en esa misma medida, disfrutará de sus derechos. Por otro lado dice Ibáñez, que la ciudadanía invita a evitar la condición que él denomina “parasitismo”, en la que el sujeto o bien pasivamente se aprovecha de los demás para vivir a su costa o, aquella condición en la que la persona sin tomar en cuenta cómo su accionar afecta a sus iguales, en prosecución de la satisfacción de sus intereses caprichosos, causa daño a su grupo de pertenencia.

La quinta consideración se refiere a que el ciudadano será aquella persona preocupada por evaluar, lo más justamente posible, las políticas públicas. Será su deber estar al tanto de los asuntos públicos que sean del interés de su grupo de pertenencia, aun a sabiendas de que no todos pueden participar directamente de las decisiones públicas. No es justificable la indiferencia por los asuntos públicos, antes más bien, el interés por estos es considerado por Ibáñez, un requisito fundamental para aquella persona que pretenda ocupar posiciones de influencia política en una sociedad, es decir, si el sujeto aspira a ejercer derechos de gobierno, primero debe demostrar interés por los asuntos comunes desde su propio lugar en la comunidad; deberá promover la búsqueda del bien común en función del logro de una razón pública, dice Ibáñez, que no aceptará manipulaciones y sectarismos y solo apoyará a los que realizan bien su trabajo –aunque no los conozca- y llamará la atención a aquellos que aun siendo sus amigos, no cumplan o realicen con torpeza sus funciones. Para la consecución de este propósito

Ibáñez menciona que los educadores, están llamados a ejercer una importante labor de guía en la formación de una correcta actitud en los jóvenes frente al hecho político, al respecto señala (op. cit.):

Tarea importante del educador es proporcionar los instrumentos intelectuales y los resortes morales para que los jóvenes se enfrenten con esta actitud ante la política, así como también es preciso hacerles notar las dificultades de la acción política, que se mueve entre la habilidad para realizar lo posible y la ilusión... para llevar a cabo lo imposible (p. 7)

Como última consideración, Ibáñez hace referencia a que la persona, para cumplir además con la condición exigida por la ciudadanía solidaria, deberá estar dispuesta y se esforzará, en participar de los organismos de decisión que también son de naturaleza política. Deberá dejar de lado la actitud pesimista y cómoda ante el hecho político, es decir, por una parte está llamada a no dejarse abrumar por lo que considera asuntos sociales muy complejos de abordar y por pensar que toda decisión pública reposa exclusivamente en manos de pequeños grupos de poder, frente a los que nada puede hacerse. Y por otra parte, deberá abandonar la costumbre de defender y refugiarse en su propia comodidad, de absorberse en su vida privada y en el trabajo que cada vez demanda más de él, por la falsa creencia de que no puede hacerse nada por cambiar los asuntos públicos y por pensar que esa responsabilidad, la tienen otros. Dice Ibáñez (op. cit.) al respecto lo siguiente:

...una ciudadanía fuerte pide tomar conciencia desde jóvenes tanto de lo difícil que es resolver los problemas y conflictos sociales, como de la urgencia en que todos colaboren para solucionarlos, siguiendo las normas con que se debe actuar cuando ya no se trata con súbditos --y menos con

esclavos-- sino con ciudadanos, normas entre las que cabe señalar atender el derecho de todos a ser oídos, reconocer la igualdad ante la ley, disponerse a acatar lo acordado según criterios democráticos y en pleno respeto a los Derechos Humanos...(p. 8)

Se debe entender además, que tal participación deberá hacerse sin más interés que la búsqueda del bien común y no solo con la intención de obtener poder, ni obstaculizando las iniciativas de los otros a través de calumnias, ni comprando voluntades ni votos para obtener la mayoría, prácticas que a la larga, repercuten negativamente en los ciudadanos, toda vez que cansados de tales conductas desleales con el grupo social, hacen que la persona se aísle y refugie en su propia vida privada.

CAPÍTULO II

CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Se intentará orientar este capítulo a la revisión de la noción de ciudadanía y de los medios para lograr la formación de personas que podrían llegar a ser ciudadanos solidarios, propuesta por el programa pedagógico de carácter filosófico llamado *Filosofía para Niños*¹⁶, creado en 1969 en la *Montclair State University*, New Jersey, Estados Unidos, por el filósofo estadounidense y pedagogo de la filosofía, Dr. Matthew Lipman (1923-2010).

El análisis de la concepción de Lipman sobre la ciudadanía se basará en la revisión de la propuesta que el autor hace en dos de los libros que

constituyen la base del programa FpN, estos son: *La Filosofía en el Aula* de 1980 y *Pensamiento Complejo y Educación* de 1991 y en dos de las novelas fundamentales del currículo como son: *Lisa* de 1988, donde el autor aborda temas éticos y sociales y *Mark* de 1989, aquí Lipman trata fundamentalmente temas sociales y políticos.

Es relevante para el análisis preguntarse por las condiciones en las que tiene lugar una formación filosófica de la niñez que pretende inculcar y desarrollar un tipo de pensamiento filosófico, cuidadoso, crítico-reflexivo y creativo, considerado necesario para lograr el desarrollo de un diálogo de similar naturaleza y que pueda constituirse eventualmente, en fundamento de ese carácter que estaría llamado a expresar todo ciudadano que, en medio de la vida social, procure una convivencia más pacífica y armónica con sus iguales.

Se quiere analizar en alguna medida las características del programa FpN y cómo es que es posible, enseñar filosofía a los niños desde temprana edad; cuáles son esas capacidades que, según son propuestas por el currículo del programa, se pueden desarrollar en aquéllos y de qué manera puede hacerse. Se quiere conocer también, por qué esas cualidades filosóficas logradas en los pequeños a través del proceso educativo formal que reciben en el programa FpN, les permitiría a su vez ser, eventualmente, ciudadanos y además, solidarios, que es el interés principalísimo de esta investigación.

La Educación en Valores Como Fundamento de la Formación Ciudadana en el Programa Filosofía para Niños

Se introduce el análisis de la formación o educación para la ciudadanía como Lipman la propone, señalando una polémica que el autor plantea, respecto a que en una sociedad democrática coexisten diferentes intereses y valores en medio de una pluralidad de tendencias axiológicas, que hacen difícil decidir cuál es el mejor sistema de valores que una persona o un grupo social dado, debe transmitir a la generación que le sucede. Dice Lipman que la pugna se da entre dos grupos con dos diferentes propuestas; por un lado, están los que defienden la idea de una educación que proporcione la preparación necesaria para un mundo en constante cambio; se reconoce cierta libertad en la escogencia de valores, dentro de la diversa gama axiológica y las persistentes innovaciones producto de la cultura, que impera en la sociedad. Se le da preferencia a las habilidades dialógicas para decidir en conjunto lo que es mejor para todos, en el seno de una diversidad de intereses particulares, distintos. Por otro lado, están los que defienden la propuesta de que es necesario conservar cual tesoro, los valores producto de la tradición y que son reflejo del grado de civilización que es necesario mantener, para garantizar la estabilidad del grupo social, conservando los valores que históricamente han funcionado y que ofrecen garantía confiable de que funcionarán en el futuro. Para este grupo más que la enseñanza de los valores, es mejor mostrarlos a la generación siguiente que tendrá que

repetirlos doctrinariamente. Para este grupo, el repetir contenidos es mejor que desarrollar habilidades como la que por ejemplo, proporciona el diálogo.

Lipman (1992) se propone resolver la disputa entre los grupos señalados, mencionando que ambos pasan por alto que:

...en una sociedad democrática, comprometida con el pluralismo y la diversidad, ningún conjunto de valores se puede enseñar a costa de otro conjunto de valores sin atentar contra alguno de los derechos constitucionales (p. 306)

Así para Lipman, más importante que, el que un grupo imponga su sistema de valores sobre el otro, es que se dé una uniformidad en los canales o medios a través de los que se puede lograr el acuerdo en común, es decir, que sea uniforme el criterio acerca de los valores sobre los que debe asentarse la educación. Sin importar las diferencias particulares o grupales cuando se trata del grupo social, es más importante acatar la norma constitucional, ya que de no hacerlo, tal sociedad podría desaparecer tal cual se la conoce. En esta concepción de Lipman, se puede reconocer el status jurídico que de forma primigenia, poseen los derechos y deberes de ciudadanía, como expresión del contrato que mantienen las personas e instituciones dentro del grupo social.

En otro sentido, dice Lipman que cuando los niños y niñas procedentes de un grupo o del otro, ingresan al sistema educativo con grandes expectativas y disposición al aprendizaje, al poco tiempo y en la medida en que recorren los diferentes niveles educativos, se van desencantando del sistema al que conciben como un sinsentido, que los

conduce paulatinamente a la apatía y a la desesperación. Cuando abandonan el sistema educativo para pasar a participar del mundo de los adultos, se encuentran con que nada conocen del mismo y sobreviene el escepticismo con respecto a los valores tradicionales de la sociedad, acompañado de una visión cínica frente a los ideales que en ella imperan.

La situación descrita por Lipman no debe ser motivo de resignación, según dice el autor, antes más bien debe intentar revertirse transmitiendo a los más jóvenes que sí hay esperanzas de un cambio, el cual comenzará a darse en la medida en la que se permita, a estos niños y niñas, concientizar que es posible convivir respetuosamente en espacios comunes y hacer uso de un diálogo que el autor llama disciplinado y de la investigación orientada a la cooperación, sin estar sujetos a la arbitrariedad y la manipulación de los responsables de la educación. Es mejor darles la oportunidad de dialogar sobre los asuntos a los que naturalmente están inclinados, antes que imponerles lo que deben hacer.

Para Lipman, el diálogo es una habilidad que bien desarrollada, permitirá a su vez el desenvolvimiento de otras habilidades como la agudización del pensamiento. También, el diálogo es una especie de metavalor que permite la expresión y desenvolvimiento de otros valores, así como la reflexión sobre estos. Al respecto el profesor José Manuel Gutiérrez (s/f)¹⁷ dice lo siguiente:

El diálogo es la condición para que se produzca la reflexión sobre valores. Pero a su vez, el diálogo necesita unas condiciones que lo hagan posible. Digamos de otra manera que para que se pueda reflexionar sobre los

valores se necesita partir de unos determinados valores: serían unos valores “procedimentales” (que hacen posible el procedimiento dialógico). Así, pues, al posibilitar y desarrollar el diálogo se están aceptando y educando ya unos valores básicos: autonomía, igualdad, respeto, imparcialidad, solidaridad,... (p. 5)

Valores como los señalados por el profesor Gutiérrez entre otros, serán entonces la dotación axiológica esencial que deberán poseer los niños formados en el programa, para poder dialogar efectivamente; debe animárseles a pensar en valores, a que piensen más hábilmente sobre estos y descubrirles cómo esa habilidad de pensamiento, puede ser aplicada a los temas que tienen relación con los valores. El diálogo se constituye también de esta forma, en el valor mínimo indispensable que debe poseer todo ciudadano, para considerarse como tal.

Por otra parte, Lipman señala la importancia de que la educación de carácter axiológico, tenga lugar en contextos donde predominen los intereses comunitarios y cooperativos; dónde no se le enseñe a los niños solo a escoger la teoría ética que le permita vivir mejor, sino que se les deben proporcionar las herramientas que le permitan la reflexión, dentro de un espacio donde predominen la autocrítica y la autocorrección; esta forma de proceder la llama Lipman, investigación. Respecto de esto último, dice Lipman (op. cit.), lo siguiente:

Si queremos ciudadanos adultos que sean racionales respecto a los valores, deberíamos introducir a los niños en la investigación en valores de tal manera que puedan descubrir por sí mismos que aquello que posee un valor genuino no es el objeto de un deseo cualquiera, en todo caso trivial e inmaduro, sino que más bien es aquello cuya pretensión de ser algo de valor está apoyada por la reflexión y la investigación (p. 336)

Tal investigación deberá suministrarle al niño la capacidad de cultivar -para tratar lo mejor posible los temas de sensibilidad social-, todas las habilidades de pensamiento posibles, asunto que puede ser facilitado por la enseñanza de la filosofía. Así, habilidades como el desarrollo de conceptos, elaboración de definiciones, extracción de inferencias, establecimiento de conexiones y distinciones y el poder razonar por analogía, estarán entre las habilidades de pensamiento más importantes a desarrollar.

Pero no solo es importante el cultivo de las habilidades del pensamiento, de la razón, para tratar los asuntos sociales y para ser un ciudadano dentro de un grupo social para el que es importante razonar los temas de manera conjunta, esto no es suficiente; también se necesita como habilidad fundamental dice Lipman, el cultivo del carácter. Llegar a ser entonces un “buen ciudadano”, significará haber podido apropiarse para sí, aquellos “mecanismos sociales de la racionalidad en la práctica institucional” (op. cit.: p. 308). Cada ciudadano deberá entonces de manera particular, interiorizar aquellos requisitos racionales fundamentales que subyacen en la base de la civilización, como por ejemplo: el respeto a las leyes y a los procesos formales, a los procedimientos parlamentarios, a los códigos que llamen a jugar limpiamente o a las normas diplomáticas y hasta a la metodología seguida por la investigación científica, como requisito indispensable para el proceso de socialización.

Los ciudadanos que actúen de la forma señalada, tenderán entonces por disposición propia, a realizar evaluaciones de los asuntos sociales de

manera justa, por lo cual se entiende, que podrán tratar igual los asuntos que sean similares y de manera diferente los asuntos que sean distintos, con independencia de sus creencias particulares y sus actitudes personales.

Para Lipman, el carácter, considerado dentro del proceso de socialización según se dijo antes, como “la adquisición de la conducta propia de un buen ciudadano” (op. cit.: p. 318), será expresado también por la persona como ciudadana; en la medida en la que acude con diligencia a considerar el bien de todo el grupo social al que pertenece, a la vez que considera su propio bien particular. Al vincular la búsqueda de su bien particular con la búsqueda del bien común, refleja que ha aceptado cumplir con las responsabilidades que se derivan de la ciudadanía. El carácter entonces, le permitirá a la persona, comportarse de forma solidaria con sus conciudadanos. Podrá realizar así, un ejercicio de ponderación entre lo que la sociedad exige y sus exigencias particulares; será capaz de criticar las imperfecciones allí presentes y de respaldar firmemente lo sólido que hay en ellas.

También, el buen ciudadano formado en el programa de FpN, será capaz de reconocer que convivir civilizadamente es una condición de vida mucho más valiosa en sí misma que vivir en estado de barbarie; que acatar las normas y las prácticas sociales promovidas por la civilización es más deseable, en tanto que instrumentalmente, cumplen esta función reguladora.

Dice Lipman que, las prácticas de las instituciones son interiorizadas por las personas y les conducen a formar hábitos y actitudes que constituyen

a su vez, su carácter. Siendo esto así, el autor se pregunta cómo se puede hacer que los niños en formación, sean situados ante las prácticas que sería deseable lograran interiorizar. Su respuesta viene dada a través del reconocimiento de los esfuerzos de los niños en querer participar e investigar, de contribuir y cooperar, en una investigación en valores, dentro de su grupo social, dentro de la escuela, respetando las normas que regulan la discusión en el grupo y escuchándose mutuamente. Estarán así preparados para argumentar sus propias razones y a valorar las razones de los otros, reconociendo todas las cosas en contexto y no de forma parcial. Llegarán a constituirse en buenos ciudadanos, en la medida en que ejerzan su capacidad de reflexión e insistan enérgicamente en que los ideales además de ser propuestos, sean practicados y se cumplan.

La escuela estará llamada entonces a fomentar la preparación de niños para que lleguen a ser ciudadanos; deberá suministrarles las oportunidades necesarias para que contacten y participen de los procedimientos racionales característicos de la sociedad adulta, a la que eventualmente pertenecerán como ciudadanos. Al participar en los procedimientos racionales como la justicia, la diplomacia, negociaciones laborales, la valoración de las normas constitucionales, de las leyes, el respeto por la formalidad de los procesos, entre otras, como parte del conjunto de normas que caracterizan la institucionalidad, donde la toma de decisiones en conjunto, producto de la mediación, la búsqueda, la crítica, el examen, etc., prevalece sobre decisiones arbitrarias y violentas, habrá

entonces garantía para la persona de que será defendida ante cualquier daño sufrido por ella.

Por otro lado, indica Lipman que la educación en valores no debe ligarse a ningún tipo de ideología en particular ya que vería reducida la posibilidad de que en el ámbito de la escuela pública, sea aceptada. Tampoco es conveniente que los adultos obliguen a los jóvenes a aceptar pasivamente valores impuestos, so pena de que aquellos los rechacen, tampoco se les debe permitir a los jóvenes, sostener prejuiciadamente la consideración de la relatividad de todas las cosas, como si fuera una fórmula mágica que pudiera resolver los conflictos en el ámbito de los valores.

Lipman se propone con el programa de FpN proveer los lineamientos necesarios para lograr despertar al estudiantado a las posibilidades reales del ejercicio de la ciudadanía, a participar de la ventajas de ésta y a asumir las responsabilidades que de ella se derivan; considera que FpN reúne los requisitos suficientes para lograrlo en tanto que es un programa objetivo y de aplicabilidad a la educación en valores, que busca lograr el consenso comunitario y el desarrollo del carácter moral del ciudadano, promoviendo la formación de personas razonables y reflexivas.

El autor señala por otra parte, que la educación en valores ya es impartida cotidianamente en los sistemas educativos y en todas las áreas de conocimiento; para él, todo el que enseña algo, debe necesariamente enseñar valores, ya sea que se trate de ciencias fácticas, ciencias sociales, arte o literatura y en el seno de esta enseñanza, subyace la formación de

una persona equitativa que será capaz como se dijo antes, de disponerse “a tratar igual los casos similares y de forma diferente los casos que son diferentes...” (op. cit. p: 309). De lo que se trata entonces cuando se propone la utilización e inserción de la filosofía en la educación axiológica, es que ésta pueda impartirse de mejor manera. La educación que pretenda formar ciudadanos deberá aspirar -más allá de impulsar la toma de buenas decisiones-, a la formación de personas que sean capaces de aprender a vivir de una manera, que contribuyan a la disminución de las crisis sociales o a asumir su resolución, si llegaran a surgir.

Otro problema considerado por Lipman en la formación en valores ciudadanos, lo constituye el que podría ser peligroso el que en el curso de la educación en valores, las personas se vean obligadas a someterse intelectualmente a los valores cívicos que imponga la institución educativa, violentando el derecho que tiene el discente, a seguir los valores de sus propios grupos familiares de los que la educación formal escolar, según Lipman, es considerada complemento. Lipman, se pregunta si es posible sincronizar las exigencias sociales por el logro de la integridad intelectual y la excelencia, con las virtudes propias de un buen ciudadano. Se pregunta si es posible “inculcar la virtud cívica sin provocar una sumisión intelectual” (op. cit.: p. 314). Responde al autor, que todo el que educa tiene el derecho y es además imprescindible, que seleccione lo que enseñará, cuándo y cómo lo hará, ya sea basado en criterios profesionales propios o en políticas educativas que son a su vez, producto de un proceso valorativo. Lo que es

realmente importante entonces, es que los métodos profesionales que se utilicen, sirvan para elevar la calidad de la trasmisión de los valores y que además no violenten los derechos constitucionales, o los de los niños y niñas, o los de sus grupos familiares.

En otro sentido explica el autor, que la educación en valores debe por una parte formar personas que sean capaces de reconocer lo que es valioso y por otro intentar mejorar la capacidad de juicio de las personas en formación. Cuando el discente tiene buen juicio, estará consciente de las diferentes alternativas de valores y tendrá la capacidad de establecer o de seleccionar entre esas diferentes alternativas. La correcta selección de los valores, producto de la investigación constante y la completa reflexión por parte del discente, generará valores genuinos que habrán sido verdaderamente valiosos y deseables y estarán revestidos de mayor objetividad y de menor subjetividad, reduciendo con esto, la ambigüedad del término “valor” en el sentido de que no todo lo que se cree es verdadero, así como tampoco todo lo que se considera valioso, tiene un genuino valor, dice Lipman. Además, el programa FpN, en el marco de la reflexión filosófica y específicamente en el contexto de la ética, no busca cambiar lo que los niños creen; se trata más bien de asistirlos en la búsqueda de mejores razones que sólidamente les permitan argumentar, por qué creen lo que han elegido creer, luego de haber reflexionado sobre ello de forma cuidadosa. No intenta el programa transmitirles un cúmulo de valores o aforismos que les indiquen doctrinariamente lo que deben hacer sino, el allanarles y

hacerles diáfano el camino para que lleven a cabo de la mejor manera posible, el proceso de valoración.

Dentro del programa FpN, el ejercicio de tales habilidades, tiene lugar dentro de lo que Lipman denomina *la comunidad de investigación*, allí los discentes participantes -los niños y niñas a pesar de sus diferencias-, tienen la oportunidad más de hacer filosofía que de aprenderla, a través de la práctica del diálogo. Dice Lipman (op. cit.) al respecto del valor de la comunidad de investigación lo siguiente:

Una de las contribuciones más valiosas que la filosofía tiene que aportar a la conversación de la humanidad con respecto a la educación ética es el modelo que ofrecen los filósofos de una comunidad de investigación en la que los participantes están profundamente convencidos de lo mucho que pueden aprender de otros participantes con los que están en total desacuerdo (p. 338)

La comunidad de investigación, viene a constituirse en el espacio propicio esencial para cultivar la filosofía desde la enseñanza primaria; ella reúne “los intereses críticos sobre la justicia y los impulsos creativos hacia el cuidado. Produce respeto tanto para los principios como para las personas y por ello incorpora un modelo de democracia como investigación” (op. cit. p. 334).

Lipman propone como condición necesaria para que la sociedad pueda preparar ciudadanos para la democracia, que las escuelas sean también democráticas. Esto conlleva a que la escuela, como tradicionalmente se conoce, en tanto institución social, deba ser reestructurada, incluyendo el propio espacio del aula; esto es necesario en la

medida en la que formar a los niños como ciudadanos para la sociedad democrática, requiere que los medios para su formación, sean consistentes con los fines que se persiguen.

El Papel Esencial de la Filosofía en la Educación Ciudadana

Siguiendo al profesor José Manuel Gutiérrez, se puede decir que el programa FpN, ha sido diseñado como un intento de dar respuestas claras y precisas, a algunas de las deficiencias académicas presentes en el sistema de educación, como tradicionalmente se le conoce. Intenta proponer nuevas formas de llevar a cabo el hecho educativo, con propuestas realizables y cónsonas con los principios establecidos en el programa. Dice el profesor Gutiérrez que en la relación escuela-educación, la primera deberá ser definida por la esencia de la educación de que se trate y no al contrario. Se debe partir de reconocer que la experiencia de aprendizaje en la escuela, no constituye el único medio de recibir educación, sino que se puede considerar que también se cumple el proceso educativo, a través de todo aquello que permita revelar la vida y su sentido; por lo que la escuela solo será verdaderamente educativa, en la medida en que permita el acceso a esa revelación. De esta manera, explica el profesor Gutiérrez que cuando el problema de definir la educación aparece, su resolución vendrá dada en la medida en la que se fomente una educación significativa, por la que se

entiende, aquella educación que frente al modelo tradicional educativo que solo transmite conocimientos e “instruye” pasivamente al estudiante en el acervo cultural de su sociedad, impulsará y proporcionará a los niños y niñas, la posibilidad de pensar por sí mismos, desde lo que es realmente relevante para ellos. Dice el profesor Gutiérrez: “No debe ser el niño asimilado a la cultura, sino ser él quien asimile la cultura” (op. cit.: p. 4).

Para el programa FpN entonces, existe una estrecha e inseparable relación entre la escuela y su significado en los términos expresados anteriormente. Su misión primordial deberá ser entonces la de permitir al estudiante hallar los significados más pertinentes para su propia vida; le permitirá adquirirlos por sí mismos, no se los transmitirá. La escuela deberá esforzarse en ofrecer las condiciones apropiadas a los niños para que tal adquisición de significados tenga lugar. Cesará entonces de transferirles el conocimiento propio de los contenidos de los adultos y les enseñará en su lugar, a pensar por sí mismos; es a través de este proceso de pensamiento, cómo los niños pueden lograr el significado en sus vidas. Tal proceso autonómico es descrito por Lipman (1998) de la siguiente forma:

Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas (p. 171)

Para Lipman, un buena ruta a seguir para conseguir lo descrito, es hacer uso de la filosofía, piensa que su método y la temática que esboza, es pertinente para ayudar a los niños en el desarrollo de su propio pensamiento, toda vez que la filosofía permite que ocurra el proceso reflexivo en los niños y les ayuda a evitar caer en el adoctrinamiento. Dice el profesor Gutiérrez, que el profesor de filosofía deberá estar capacitado entonces, para fomentar en los estudiantes, una variedad de pensamientos cuidando al mismo tiempo, que cada niño pueda expresarlo con claridad y coherencia en la medida de sus capacidades propias y sin que los contenidos de tal pensamiento, resulten directamente comprometidos.

Continuando con el profesor Gutiérrez, se puede mencionar que la consideración anterior, permite dar cuenta de que el programa FpN da por supuestos algunos mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje del niño y también acerca de las propiedades de la mente de estos. Para FpN, la mente infantil aprende de manera significativa en la medida en la que activamente se implica en la investigación y no solo recibe contenidos e información de forma pasiva. También supone que el proceso de aprendizaje será más eficiente, en la medida en la que los niños interactúen con el ambiente en el que están inmersos y participen de la resolución de problemas que para ellos son importantes; no basta con solo repetir los conocimientos que se adquieren sin más.

A propósito de lo anterior, explica el profesor Gutiérrez que toda persona ha nacido en una comunidad, de la que adquirirá pasivamente

“contenidos, formas y valores de su cultura. Sus instituciones –ciencia, arte, justicia, etc.- le marcan los procedimientos y criterios de actuación y le ofrecen las principales ideas y creencias de su contexto natural” (op. cit.: p. 5). A esta condición en la que la persona logra interiorizar “los mecanismos sociales de la racionalidad en la práctica institucional” (op. cit.: p. 308) para sí, se la había denominado anteriormente, el poseer el carácter de un buen ciudadano. Este carácter se expresa entonces, como práctica de reflexión que permite a la persona aprehender la realidad en la que está inmersa y a partir de la cual, edificará el conocimiento racional que se apropiará para sí. El grupo social en el que el buen ciudadano coexistirá y tendrá como marco referencial de su experiencia de vida debe pensarse y mostrarse entonces, como conformado por instituciones cuyas características distintivas, serán el ser problemáticas, abiertas, revisables, criticables, que inviten a la discusión y a la clarificación y no, por instituciones a las que no quepan cuestionamientos, que sean acabadas y cerradas. Es en las instituciones señaladas primero, dónde cobra sentido relevante la práctica de la filosofía.

Este argumento es sostenido por Lipman de la siguiente forma:

La filosofía es una disciplina que toma en consideración formas alternativas de actuar, crear y hablar. Para descubrir estas alternativas los filósofos evalúan y examinan constantemente sus propias presuposiciones, cuestionan lo que otras personas normalmente dan por sentado y especulan imaginativamente sobre los marcos de referencia cada vez más amplios (op. cit.: p. 193)

Como se señaló también anteriormente, el relevante papel de la filosofía vendrá dado por el desarrollo en la persona de la capacidad de

clarificar, indagar, analizar, validar, investigar un conjunto de significados, presupuestos, conceptos, procesos de razonamiento y las consecuencias de sostener un tipo u otro de ideas. Así, como también se valdrá el discente, del recto razonamiento y de la práctica dialógica, para autónomicamente procurarse su propia ley y su propio sistema de valores. Desarrollará de esta manera habilidades de razonamiento que le darán la posibilidad de pensar y de elaborar argumentos correctos al interior de una comunidad dialógica, de una comunidad de investigación.

El programa FpN busca en el sentido señalado, el desenvolvimiento de las habilidades cognitivas de los niños, que les permitan reflexionar de forma crítica y autónoma acerca de los valores, para lo que el uso pertinente del diálogo como método, será acompañado con un conjunto de materiales que han sido diseñados para la correcta práctica de aquél. FpN es entonces, un proyecto pedagógico-filosófico que a través de un currículo y de materiales apropiados, desarrolla el diálogo cuidadoso en una comunidad de investigación. Al respecto indica el profesor Gutiérrez:

Para este proyecto, pues, la educación en valores consiste en:

a) Enseñar a razonar sobre valores; lo que equivale a:

- desarrollar destrezas cognitivas
- enseñarles a aplicarlas al razonamiento moral

b) Mediante el diálogo, convirtiendo el aula en una *Comunidad de investigación*.

En resumen, podríamos decir que lo que pretende hacer el programa de Filosofía para Niños es posibilitar un aprendizaje significativo, estimulando la reflexión y ayudando al cuestionamiento y replanteamiento de todos aquellos temas y asuntos que pueden preocupar o tener interés para los muchachos y muchachas, según su edad, situación y contexto. Para ello, considera que el método adecuado es el diálogo realizado en una

comunidad que busca, trabaja e investiga conjuntamente. Pretende, pues, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, emotivas y sociales, que aprendan a pensar de modo crítico y creativo, que es la única manera de preparar ciudadanos en una democracia. Lo cual, sin duda conlleva un modo de entender la educación, una manera de trabajar y una disposición y preparación del profesorado (op. cit.: p. 6)

El programa FpN, concibe la filosofía en un sentido amplio como una actividad humana, en la que la persona es capaz de preguntarse por la naturaleza de todas las cosas del mundo y de los seres que lo habitan; puede resultar útil al niño de cualquier edad, para poder pensar y hacer filosofía. Le resultará útil, toda vez que los niños tienen la necesidad por naturaleza, de relacionarse con el mundo que habitan y de situarse en él, lo que lo lleva a interrogar constantemente todas las cosas. Explica el profesor Gutiérrez que la filosofía practicada por el niño¹⁸, está adaptada a su propio nivel y lenguaje y las respuestas que se procura, corresponden al momento y lugar en el que vive. A pesar de no poseer todavía rigor en sus argumentos y ni todo el desarrollo cognitivo de edades superiores, es capaz de elaborar conclusiones propias resultantes de su cuestionamiento del mundo. A través de la filosofía, el niño podrá ordenar configurar, seleccionar, expresar y compartir sus ideas, con sus coetáneos y con sus profesores guía y construirá conocimiento en común con ellos, utilizando el diálogo.

Aunado a lo anterior, según el profesor Gutiérrez, Lipman considera que:

- Los niños se plantean cuestiones filosóficas.

- La Filosofía puede adquirir un papel importante en la educación desde los primeros años de la infancia. Entendiendo la Filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo, que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos (a los niños también).
- Este ejercicio filosófico se debe realizar en el contexto de un grupo.
- La clase se debería convertir en una comunidad de investigación, en la que todos tomen parte para buscar respuesta a los temas de su interés.
- Se debe hacer posible que aprendan a expresar sus opiniones, a hablar y a escucharse, a comparar unas ideas con otras, sustituyendo así la competitividad en el aula por el esfuerzo conjunto.
- La educación para aprender debe ser sustituida por la educación para pensar. Se necesita tanto un ciudadano instruido como un ciudadano que piense (op. cit.: p. 5)

La filosofía planteada de esta forma, se constituye en una disciplina y herramienta educativa de primer orden para lograr dar un giro significativo a la educación tradicional, esa que ha sido reproductora de conocimientos y ha relegado a un segundo plano el desarrollo del pensamiento, sobre todo del pensamiento crítico que se considera a la luz de la propuesta de Lipman, como fundamental en el cultivo de valores ciudadanos en los niños y niñas en una Comunidad de Investigación.

El Programa Filosofía para Niños. Una Mirada a su Organización y Metodología: El Currículo

Luego de las razones esbozadas para justificar la educación en valores como uno de los objetivos más relevantes del programa FpN y de

haber visto también varias características que tipifican la noción de ciudadanía como Lipman la plantea y el importante papel que cumple la filosofía en la formación del ciudadano, se piensa que es importante revisar ahora, cómo el programa ha sido organizado y cómo la aplicación de su metodología puede realmente contribuir a la formación de los niños y niñas que pasen de ser integrantes pasivos del grupo social en el aula de clases, a ser actores responsables y autónomos, quienes ejercitando el pensamiento cuidadoso, crítico-reflexivo y creativo y el diálogo, sienten las bases de la ciudadanía solidaria en el aula.

Desde el punto de vista metodológico, se puede decir que el diálogo que se va a desarrollar en el aula en tanto comunidad de investigación, debe necesariamente partir de los intereses de los estudiantes. El estímulo para hacer florecer esos intereses lo constituye, la lectura de una narración (que puede ser un cuento o una novela, dependiendo del nivel y edad del niño); esa narración ha sido preparada con especial cuidado para permitir y sugerir preguntas y temas para el diálogo.

Las narraciones que componen el currículo básico de FpN actualmente, se muestran de manera resumida de la siguiente forma (Olmos 2004: p.194)¹⁹:

Novela: *Hospital de Muñecos*.

Edad: 3-5 años.

Área: -

Manual: Introdutoria.

Novela: *Elfi*.

Edad: 5-6 años.

Área: Ad. del lenguaje, Raz., sentimientos.

Manual: *Relacionando pensamientos*.

Novela: *Kio y Gus*.

Edad: 7-8

Área: Filosofía de la naturaleza.

Manual: *Asombrándose ante el mundo*.

Novela: *Pixi*.

Edad: 9-10 años.

Área: Filosofía del lenguaje.

Manual: *En busca del sentido*.

Novela: *Harry*.

Edad: 11-13.

Área: Lógica.

Manual: *Investigación filosófica*.

Novela: *Lisa*.

Edad: 12-18

Área: Ética.

Manual: *Investigación ética*.

Novela: *Suki*.

Edad: 14-18.

Área: Estética.

Manual: *Escribir: cómo y por qué*.

Novela: *Mark*.

Edad: 15-18.

Área: Filosofía Política.

Manual: *Investigación social*.

De manera especial por la relación que tienen con el tema de la presente investigación, siguiendo a Lipman (1992), se citan sus palabras a continuación para mayor explicación, de un resumen del contenido de las novelas *Lisa* (de Investigación ética) y *Mark* (de investigación social), así se tiene que:

Lisa. El currículo de investigación ética, consta de una novela, *Lisa*, y el manual del profesor, *Investigación ética*. *Lisa*, es una continuación de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* y se centra en los temas éticos y sociales como la justicia, la mentira, la veracidad, la naturaleza de las reglas y normas sociales. Otros temas tratados son los derechos de los niños, las discriminaciones laborales y sexuales, los derechos de los animales. *Lisa* se interesa por las relaciones entre lógica y moral. Este

currículo ayuda a los estudiantes a ofrecer buenas razones en la justificación de sus creencias así como a justificar ciertas desviaciones de los patrones normales de conducta.

Mark. Los personajes de ficción que aparecen en *Mark* siguen en la secundaria. Uno de ellos, Mark, es acusado de vandalismo. En un intento de averiguar quién es el culpable, la clase de Mark se ve metida en una investigación de un amplio número de temas sociales como la función de la ley, la naturaleza de la burocracia, el papel del crimen en las sociedades contemporáneas, la libertad individual y las diferentes concepciones de justicia. Una vez más, el manual investigación social pone en práctica ese y otros temas a través de actividades y ejercicios (pp. 128-129)

En otro orden de ideas, se tiene que la metodología del programa requiere la aplicación de los pasos que se describen a continuación y que según explica el profesor Gutiérrez, Lipman sugiere seguir, para obtener el mayor provecho posible del diálogo, dentro de la comunidad de investigación²⁰:

1. Se dispone a los alumnos en círculo para posibilitar el diálogo.
2. Se lee un capítulo o episodio de una de las novelas. Para ello, se pueden emplear distintas técnicas de lectura: un párrafo cada uno, lectura dramatizada, etc. También el profesor lee cuando le llega su turno.
3. Luego se pide a los alumnos y alumnas que formulen en forma de preguntas cuantas cuestiones les haya sugerido la lectura. También para esto se pueden emplear diversas dinámicas de trabajo.
4. Las preguntas se van escribiendo en la pizarra, indicando junto a ellas el nombre de la persona que la formula y la línea y página de la novela que la sugiere. Los alumnos y alumnas deben tomar nota de todas las cuestiones en su cuaderno de clase. Estas preguntas se convierten entonces en el plan de trabajo para el debate en el aula.
5. Terminado el listado de cuestiones, se les pide que seleccionen aquella o aquellas que deseen comenzar a tratar.
6. Con la primera pregunta elegida comienza el diálogo. El modo de dirigir el debate responde a las orientaciones que la propia metodología propuesta por Lipman nos ofrece para conseguir un “debate filosófico”.
7. Para orientar y ayudar al diálogo se utilizan los ejercicios que aparecen en el manual del profesor correspondiente a cada una de las novelas. En el manual se ofrecen ejercicios, planes de discusión, cuestiones, textos, etc., que el profesor puede utilizar en su trabajo de orientación y coordinación.

8. Sin duda el diálogo planteará la necesidad de investigar y profundizar en determinados temas que se suscitan. En dicha investigación se pueden utilizar todos los recursos necesarios para llevarla a buen término: búsqueda de documentación, aclaración de conceptos, trabajos complementarios, etc.

9. Después de cada sesión, los alumnos y alumnas han de escribir un pequeño resumen y valoración de lo que juntos han debatido: es lo que llamamos "página de diario". La lectura de uno de ellos puede servir como introducción para la siguiente sesión.

10. Cuando el tema se da por debatido es importante recoger todo lo que se ha aportado, para ello se puede confeccionar una redacción que ocupará un lugar específico en el cuaderno de clase.

Por otra parte, la metodología que Lipman propone es sumamente abierta y permite la utilización de múltiples técnicas didácticas (clarificación de valores, discusión de dilemas, role playing, etc.). Posibilita y exige la adaptación a las circunstancias y condiciones concretas en que se vive (interés de los alumnos, problemática del barrio, del país, etc.). (Gutiérrez s/f: pp. 3-4)

Es de interés primordial para el profesor que dirige la discusión, el fomentar activamente el diálogo entre los estudiantes, por lo que a la menor señal de decaimiento de la discusión o del interés de los estudiantes en participar de la misma, deberá estimular con nuevas preguntas y con la utilización de diversas técnicas didácticas de las que dispone, el interés de los alumnos en retomar el nivel cuidadoso y riguroso del diálogo filosófico en la comunidad.

Para enriquecer la revisión de la propuesta de Lipman y para entender mejor la aplicación de la metodología antes descrita y cómo se utilizan las novelas, revísense en los anexos de este trabajo, algunos fragmentos seleccionados de las novelas *Lisa* y *Mark* (ver Anexos 1 y 3, pp. 195 y 202 respectivamente), así como de sus respectivos manuales del docente (ver Anexos 2 y 4, pp. 198 y 208 respectivamente).

CAPÍTULO III

FORMACIÓN DEL CIUDADANO SOLIDARIO A TRAVÉS DEL PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

En el Capítulo I, se realizó el análisis de las nociones ciudadanía y solidaridad desde el punto de vista lingüístico y algunas consideraciones de su uso en autores como Tito Livio, Cayo Julio César y Cicerón, respecto al primer término. También se revisó la evolución de su uso histórico en tanto términos filosóficos, jurídicos, políticos, pedagógicos y morales en autores como John Locke, John Rawls y Adela Cortina en el caso también de la noción de ciudadanía y la de algunos otros autores como Farías, Ortega Ruiz y Mínguez Vallejo en el caso de la noción de solidaridad. Se analizó además, la integración de ambos términos al enunciar el compuesto, ciudadanía solidaria y revisar sus implicaciones a la luz del análisis del profesor Ibáñez-Martín.

Se conoció también en el Capítulo II, la noción de ciudadanía que ofrece el profesor Matthew Lipman, dentro de la comunidad de investigación, en el marco del programa de FpN. Se intentó reconocer el valioso papel de la filosofía para cumplir con los objetivos del programa y se revisó el currículo básico a través de dos de sus novelas, *Lisa* y *Mark*.

Se quiere orientar este capítulo a definir por una parte lo que se entiende por “formación” desde el punto de vista del análisis de algunas ideas pedagógicas y en especial, como las concibe el modelo constructivista

y, por otra parte, a cotejar, a grandes rasgos, las condiciones mínimas necesarias que deben tener lugar para que se dé la ciudadanía solidaria a la par de la exigencia que organismos como la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO*, por sus siglas en inglés) han planteado respecto de la filosofía y su importante labor en la formación de ciudadanos y cómo se relacionan estas condiciones y exigencias con los valores, habilidades, destrezas y capacidades mínimos indispensables, que pueden ser desarrollados en los niños y niñas y adolescentes a través del programa FpN, conociendo un poco mejor sus fines y objetivos. Se quiere responder en una medida suficiente, las siguientes preguntas: ¿Podrán las capacidades desarrolladas por los niños en el programa FpN, corresponder de alguna forma, con las características que delinear al ciudadano solidario? ¿Los niños formados en el programa FpN, podrían llegar a ser ciudadanos solidarios? ¿Responde el programa de formación de niños de FpN, a las exigencias de la sociedad y de organismos internacionales como la *UNESCO*, en relación a los grandes problemas filosóficos y educativos que se plantea la época actual? o ¿Puede la filosofía ayudar al desarrollo de nuevas capacidades intelectuales en una gran parte de la sociedad, que no había tenido acceso antes a la enseñanza filosófica y si es así, entonces es para todos?

Se tratará de analizar también, en la medida que sirvan para justificar la noción de formación en ciudadanía solidaria, los instrumentos básicos constitutivos de este programa pedagógico-filosófico como lo son: *la*

comunidad de investigación o indagación (community of inquiry, en inglés) y el diálogo cuidadoso y se intentará revisar los límites dentro de los que este diálogo se desarrollará en el seno de tal comunidad, la cual se considera el espacio fundamental para el ejercicio de la ciudadanía solidaria de los niños, niñas y adolescentes.

Se pretende entonces indagar, si las personas formadas en el programa, reciben y disponen de los medios mínimos necesarios, para dimensionar eventualmente –al integrarse a la etapa adulta y más efectivamente, que los que no los han cultivado-, las causas o las razones de las problemáticas sociales, políticas y económicas entre otras, de los grupos sociales a los que pertenecen y pertenecerán y de participar en el diseño de propuestas de soluciones a la problemática social, a través del pensamiento cuidadoso, crítico-reflexivo y creativo, que se manifiesta a su vez a través de la práctica dialógica cuidadosa y responsable. Las propuestas logradas con la ayuda del diálogo, podrían incrementar las posibilidades de convivir en el grupo social de forma pacífica, fortaleciendo el sistema de relaciones que tiene lugar dentro del sistema democrático, en ejercicio de la mayor libertad personal y social posible.

**FpN y las concepciones del modelo educativo constructivista,
empírico-analítico y crítico:
¿Formar o Formar-se?**

Se revisa en este aparte una noción que se piensa es fundamental, para sostener la argumentación nuclear de esta investigación. Cuando se habla de la labor educativa de la escuela y aun más, al hablar que tiene por misión entre otras, la formación de personas⁵, es muy importante definir a qué tendencia pedagógica se está haciendo referencia y a qué se llama en

⁵ Se prefiere hablar aquí de la formación de la persona más que del individuo por el carácter dinámico constructivista, “vivo”, de constante transformación que se da en el ente llamado persona que es a la vez realidad psico-física que se hace a sí misma y desde sí misma y que no puede ser sustituida por otra persona y a la vez, es realidad espiritual que se evidencia como trascendencia, en tanto, superación y regulación de su mismidad en la otredad. Ferrater Mora (1964), en su Diccionario de Filosofía dice al respecto:

Una posición plausible es la que consiste en afirmar que la realidad llamada persona oscila continuamente entre la absoluta "propiedad" y la absoluta "entrega". Por eso la persona, a nuestro entender, es algo que se está haciendo siempre, evitando por igual el doble escollo de la simple individualidad psicofísica y de la pura espiritualidad (pp. 402-405)

El individuo –en tanto ser humano- se entiende aquí más bien, como un ente de realidad principalmente psico-física y que es en la medida en la que no es otro individuo. La persona en virtud de su *êthos* o su carácter constituyente, es capaz de elegir frente al estímulo, de experimentar libertad y es esta posibilidad la que constituye su ser persona; el individuo aparece ya determinado y es reducido a responder al estímulo desde las determinaciones dictadas por su dotación psico-física -como sucede con el individuo animal. A este respecto, Ferrater Mora (1964), comenta:

La contraposición entre lo determinado y lo libre como contraposición entre el individuo y la persona fue elaborada especialmente por filósofos que insistieron en la importancia de "lo ético" en la constitución de la persona. Así ocurrió, por ejemplo, en Kant, el cual definió la persona —o la personalidad— como "la libertad e independencia frente al mecanicismo de la Naturaleza entera, consideradas a la vez como la facultad de un ser sometido a leyes propias, es decir, a leyes puras prácticas establecidas por su propia razón" (K. p. V., 155). La persona —en cuanto "personalidad moral"— es para Kant "la libertad de un ser racional bajo leyes morales" (*Ibidem*)

Las leyes racionales kantianas si bien son establecidas por la propia persona y son dadas por su mismidad, no por ello son arbitrarias, si así fuera, surgirían más bien del ente que se ha llamado individuo, incapaz de elegir frente al estímulo y que aparece determinado; en cambio surgen de la libertad que se da en la persona por su posibilidad de elegir, aunque limitada en su subjetividad por la otredad –la libertad personal llega hasta donde empieza la libertad de la otra persona- pero a la vez y en virtud de su constitución gregaria, ambas se con-forman en *êthos* social.

este contexto, formación. Así, se procede a investigar en qué consiste la formación desde la perspectiva del cognitivismo y en específico del constructivismo, toda vez que este modelo pedagógico –con sus diferentes variantes, métodos y autores- originado en la llamada “escuela nueva, progresista o activa”, se centró en el niño y en el desarrollo de sus habilidades y potencial intelectual, partiendo de su propia construcción y visión del mundo. Respecto de la misión que se propuso la escuela nueva, refiere Jesús Palacios (1997):

...preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano (p. 30)

Se puede decir que en tanto modelo educativo de corriente cognitiva, el constructivismo fundado en dicha “escuela nueva”, asienta sus raíces en la teoría del conocimiento desde una perspectiva psicológica –aunque también se fundamenta en teorías filosóficas (como la expuesta por Dewey)- que concibe la evolución del intelecto y habilidades infantiles, a medida que el niño se desarrolla biológicamente y hasta alcanzar su madurez intelectual (como en Montessori o Decroly). Además, este conocimiento es adquirido o aprendido por el niño de manera pragmática, es decir, con los datos obtenidos de la información sensorial construye el conocimiento mediante la interacción que sostiene con el medio físico y social; conocer es constituir

una relación entre la persona que aprende y el objeto que quiere conocer (como sostenía Dewey). También, como se mencionó antes, ahora el niño pasa a ser el centro de atención; sus habilidades y capacidades son la prioridad para producir aprendizaje frente a los métodos sostenidos por la escuela tradicional, la cual concedía preponderancia a la labor y figura del maestro como el único modelo a imitar por el infante en formación.

Al cambiar la concepción de la relación maestro-alumno, se concede mayor libertad y confianza al niño, mayor respeto a sus intereses, a lo que piensa y siente y a sus preocupaciones. La relación maestro-alumno adquiere ahora otro carácter, otro nivel de jerarquía o prioridades, al respecto indica la Dra. María de la Cruz Mercedes (2011):

El docente aparece ahora como “mediador de conocimiento que promueve el aprendizaje a través de una comunicación de liderazgo, es un pensador universal, abstracto y concreto; el estudiante por su parte es un sujeto crítico con autocontrol del tiempo, autogestor del proceso, autonomía del aprendizaje y es propositivo. En cuanto al conocimiento se concertan los contenidos, se construye fundamentado en la historia y la innovación (p. 51)

El alumno deja de ser pasivo frente al aprendizaje y pasa a ser sujeto en plena actividad, aparece entonces como discente, el cual ahora es dinámico “e interactúa con el medio mediante sus procesos mentales de cognición”, según plantea Sarramona (2000: p. 229). Pero también, aunado a la actividad mental del discente, se produce actividad por parte del docente, quien es el encargado de generar los estímulos en el ambiente que motivarán al discente hacia al aprendizaje. Se encarga así, de elaborar y

seleccionar materiales didácticos con la intención de facilitar ese aprendizaje y también de mantener controlado el proceso y los resultados que se obtienen del mismo. Velará el docente, porque el niño construya los conceptos, los procese y hábilmente los aplique a la resolución de problemas y situaciones complejas; el docente entonces, “adopta una función *mediadora* entre el conocimiento y el sujeto educando” (op. cit.: p. 231).

A pesar de existir aun control del proceso por parte del docente en este modelo pedagógico, ciertamente habrá marcada diferencia con la escuela tradicional, en la medida que el discente ya no reacciona pasivamente ante el estímulo que aparece ante él, no es una *tabula rasa* en la que verter todo el conocimiento que los adultos han preparado para él. Por el contrario, él tiene la oportunidad de reflexionar sobre los estímulos que le vienen de afuera y es capaz de ordenarlo según la información que ya posee, con sus creencias y sus propias experiencias, luego de lo cual, lo conducirá a generar una respuesta procesada hacia el exterior.

Siempre debe tener presente el docente en este modelo, que en la base de la educación está la acción y las experiencias de los niños, por lo que habrá rechazo de toda metodología de aprendizaje que se muestre rutinaria, mecánica, formal y represiva. El punto de partida para el aprendizaje serán los intereses y motivaciones de los discentes, será “el interés productivo del niño y su participación en el proceso social, el educador se debe apoyar en los intereses y actitudes del educando, en los

instintos que siempre están en evolución”, según dice la Dra. Mercedes (2011: p. 55).

¿Pragmatismo o Reflexión?

Una vez descrito el cambio de paradigma suscitado entre la “escuela nueva” y la “escuela tradicional” y principalmente, el cambio en la concepción de la relación discente-docente, surge ahora como consecuencia de lo enunciado, la necesidad de revisar aun mejor dos visiones en las que el proceso educativo del discente aparece enmarcado dentro de la corriente educativa constructivista. Por una parte, la que se refiere a la adquisición del conocimiento a través de un proceso en el que si bien experimenta el niño una nueva libertad frente a su propia experiencia y abordaje del mundo, está marcada por la impartición de instrucciones por parte del docente y se espera que el niño sea capacitado o se construya en él -cual ladrillo en una pared- una perspectiva instrumentalista de la realidad, es decir, “la escuela debe ser la sociedad en miniatura, por lo que debe poner en contacto al educando con el avance industrial, la educación laboral, el trabajo manual, el uso de herramientas, el juego y las actividades creativas” (Mercedes 2011: p. 54). Además, en esta concepción se busca desarrollar el carácter funcional del proceso educativo, en el que el desarrollo de los procesos mentales en los niños es fundamental, según suceda su crecimiento y maduración

intelectual, según su maduración biológica; así se orientan sus propósitos de vida y su utilidad para la acción; se trata de formar a la persona para que sea útil a la sociedad.

Como sujetos de esta educación pragmática, recibirán los niños en la escuela los contenidos educativos que estén en estrecha relación con sus experiencias de vida, con sus actitudes, motivaciones e intereses que se irán desarrollando y organizando en los materiales que se les presentan, “el problema consiste en mostrar cómo los contenidos dan fuerzas reales de la vida, actúan en ella y la experiencia del niño” (op. cit.: p. 56). Sin embargo, debe ser útil a la sociedad, debe reportar algún beneficio. Puede decirse, que estas ideas fundamentadas en el pensamiento de Dewey -aunque no se trata aquí de hacer un análisis exhaustivo de su pensamiento-, se muestran contextualizadas en uno de los 4 pilares de la educación que sustenta el informe Delors de la UNESCO (1996), el pilar “aprender a hacer”, así se concibe que el saber que se busca desarrollar en los niños, se dé a partir de la experiencia –de sus experiencias- y se concibe al método educativo como proponente de problemas que los discentes deben pensar de manera personal, toda vez que se cree que “solo la acción intelectual y manual es la que produce la experiencia” (Mercedes 2011: p. 56).

Al respecto de lo dicho antes, Matthew Lipman describe la teoría filosófica-pedagógica de Dewey como la más influyente de todas las tradiciones que se han dedicado a fundamentar el protagonismo del discente

en relación a la construcción de su propio conocimiento del mundo, a partir de su propia experiencia, dice Lipman (1992) lo siguiente:

Sin duda fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos..., que se estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que con un texto disecado y organizado formalmente (p. 22)

Aunque tal capacidad de pensar como la describe Dewey y cita Lipman, está estrechamente vinculada al hacer a partir de la experiencia, es en principio una función mediadora e instrumental que ha evolucionado para servir los intereses de la supervivencia y el bienestar humanos. Y tal actividad como se dijo antes, debe ser orientada por la figura del docente, quien deberá incentivar y conducir al discente para el logro de los objetivos educativos. Tales intereses y potencial del niño no constituyen logros en sí mismos, sino que son la fuerza innata que lo impulsa a experimentar y a extraer contenidos de su propia experiencia.

En resumen, en cierta medida la concepción pragmática, instrumentalista del tipo de educación descrito, permite hablar de una formación orientada a la capacitación para el trabajo, que si bien está orientada a lo vital, a la experiencia del niño y también al desarrollo de su utilidad para la sociedad, es una formación, en última instancia, para el entrenamiento profesional.

En otro orden de ideas, se quiere resaltar ahora otra visión de la corriente constructivista en la que se concibe al discente como una persona

capaz de elaborar conocimiento a partir de sus propios procesos internos de reflexión; es capaz de elaborar un pensamiento crítico y puede además de conocer, “conocer-se”, además de ser formado o instruido, de “formar-se”, además de “hacer”, puede también “ser”. Esta concepción responde más bien a la noción de formación humana, integral, orientada al pilar del informe Delors (1996) “aprender a ser”.

La noción del concepto formación se circunscribe como se entiende aquí, en la tradición de la *Bildung* o formación humanista y conviene aquí resaltar su importancia para los propósitos de esta investigación, toda vez que es este tipo de formación la que se pretende lograr con el programa de FpN. La formación tiene en este sentido, una dimensión ontológica, donde lo importante es la formación de la persona desde su propia interioridad en la que el “poder-hacer” y el “poder-ser”, surgen auto-determinados por su propia realidad producto de la reflexión, y creación propias. En otras palabras, se trata de que la persona no solo interprete la realidad sino que se interprete a sí misma y a sus propios procesos de aprehensión de la realidad, desde su propia interioridad. En la tradición de la *Bildung*, en la tradición humanista y más específicamente en el pensamiento de Gadamer y su hermenéutica, la formación permite la posibilidad a la persona de acceder a la cultura –de reconciliarse con ella y en ella- a la que concibe como una segunda naturaleza, la cual será a las ciencias del espíritu, lo que la experimentación es a las ciencias naturales.

Desde la perspectiva de la hermenéutica de Gadamer, formación es entonces, construcción de la propia existencia desde las actividades de interpretación de la realidad –externa e interna de la persona- de la vida, del mundo, como una experiencia ontológica. A este respecto, explica la Dra. María Dolores García Perea (2010) de la UAEMEX en su trabajo “El Educador Como Agente de Formación”, lo siguiente: “...Los acercamientos a los estudios ontológicos profundizan más allá de los aspectos antes mencionados para penetrar al mundo de la espiritualidad en el que el hombre toma conciencia de sí mismo y de su realidad histórico-social” (p. 120). Dice la Dra. García que el docente que centre su labor educativa en la formación como interpretación, procederá a distanciarse de prescripciones ya establecidas por los modelos educativos orientados al “deber-ser” y al “deber-hacer” y en cambio, dirigirá su labor y profundizará en ella desde los modelos de “poder-ser” y “poder-hacer” como una perspectiva que le permitirá guiar al discente a la propia formación desde la innovación, la imaginación e investigación de nuevas visiones de la vida, de los valores y de la cultura. La experiencia hermenéutica entonces, en tanto, experiencia auto-formativa, no será “algo abstracto sino algo que nos afecta y abre nuevas perspectivas” según comenta Conrad Vilanou (2002: p. 217) de la Universidad de Barcelona, España. Pero, tal experiencia de formación también está estrechamente ligada al lenguaje y a su posibilidad de expresarse como diálogo. Así, el entendimiento de la realidad y de los propios procesos por medio de los cuales puede acercarse a ella la persona,

tendrá lugar en la medida en la que se indaga y se encuentran las palabras para expresar tal comprensión, a través de la disciplina del preguntar, del inquirir, en tanto condiciones de posibilidad de la verdad.

Visto así, la labor educativa o mejor dicho, formativa del discente será fecunda en la medida en la que sea capaz de dialogar con el otro; no se trata de dominarlo comenta Vilanou, sino de dejarlo ser, hablar, expresarse en la misma medida en la que su interlocutor se expresa, es “dejarlo hablar hasta el punto de que se llega a aprender de aquellos que aprenden de uno porque Gadamer entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar a otra persona pensando que puede tener razón” (*Ibídem*: p. 218). En este sentido, Lipman (1992) cuando se refiere al ideal de la educación, refiere justamente que se trata de que los discentes aprendan a expresarse desde la lógicas de las buenas razones, que aprendan a argumentar y a sostener valiente pero solidariamente, sus puntos de vista, su comprensión del mundo ante los otros; así “cualquiera que esté educado tiene que ser razonable” (Lipman 1992: p. 37). También, siguiendo a Lipman, aparece otra dimensión del lenguaje y de la relación del discente con aquel que refiere a la interlocución que debe darse entre el que aprende y la disciplina aprendida, en tanto lenguaje a ser correctamente adquirido, dice Lipman (1992) al respecto:

Para estar completamente educado, uno debe ser capaz de tratar cada disciplina como un lenguaje y pensar con fluidez en ese lenguaje; manejar el razonamiento, como todo lo demás, teniendo en cuenta que el razonamiento se fomenta en el contexto filosófico... Ya que la filosofía es la disciplina que mejor prepara para pensar en términos de otras asignaturas...” (p. 38)

Esta redimensión del lenguaje y del importante papel que cumple la Filosofía en su utilización y en la formación de pensamiento, también encuentra asidero en Gadamer para el que, no existe pensamiento sin lenguaje y toda verdad -y por ende, toda proceso de acceso a ella-, se hace presente a través del lenguaje, que se constituye entonces en un medio para comprender el mundo, pero más importante aun, en un medio para expresar y describir lo que hemos comprendido del mundo.

Para el modelo tradicional de educación, como se dijo antes, es más importante transmitir conocimientos memorísticos que la reflexión del discente, es más importante que “la cultura asimile al niño” (Lipman 1992: p. 40); mientras que para el modelo auto-formativo, reflexivo, es más importante que sea el niño quien asimile la cultura, es decir, en tanto que formación es sinónimo de “formar-se”, cada persona en cada época, desde un nuevo y diferente horizonte de vida, comprende sentidos nuevos y diferentes a través de un continuo proceso de interpretaciones que a su vez, dotan de sentido a su propio proceso formativo. A la vez, más importante todavía que la interpretación será según Gadamer, el poder comunicar al otro a través del lenguaje, lo interpretado. Este es el eje central del proceso de comprensión de la realidad, por lo que “...Comprender es un acto lingüístico –un acontecimiento en y desde el lenguaje- y, a la vez, es el acto lingüístico por excelencia... la comprensión es lenguaje y, a su vez, el lenguaje es comprensión.” (Vilanova 2002: p. 220). Como consecuencia, comprender equivale a aprehender un sentido, es decir, a captar en la

naturaleza misma del hecho lingüístico, algo que permite dar cuenta de una realidad determinada.

La Formación Ciudadana como Expresión Necesaria de la Práctica Filosófica. (Especial mención a la Estrategia Intersectorial para la Filosofía promulgada por la UNESCO en su 171ª Reunión)

Comentó Matthew Lipman lo que sigue, a propósito del futuro del programa FpN, en una entrevista que le fue realizada a comienzos de la década que recién terminó, dijo:

Si ha de haber una importante mejora a lo largo del mundo en educación, será debido al aprovechamiento del poder del pensamiento.

Si se ha de aprovechar el pensamiento, mi impresión es que se logrará ampliamente a través de la filosofía. La filosofía tiene algún tipo de conexión directa con las obras de la humanidad y está en una posición privilegiada para hacer una contribución realmente importante a la educación.

Si se apela a la filosofía a fin de liberar el pensamiento a los niños en edad escolar, entonces *filosofía para niños* será capaz de mantenerse frente a cualquier otro enfoque alternativo posible (revista novedades educativas s/f: p. 10)

Pretende Lipman entonces, destacar la relevancia que puede tener la filosofía en la construcción de una educación, de unos ciudadanos y por tanto de un mundo mejor y distinto al presente y a pesar de lo grandilocuente que esto pueda parecer, Lipman aclara que más bien, los esfuerzos aunados de todos los interesados en una mejor educación, son insuficientes ante la ardua tarea que significa cambiar efectivamente, los antiguos modelos

educativos por otros nuevos y distintos. Sin embargo, dice también en la misma entrevista, que sin duda el sistema educativo se vería altamente beneficiado con el ingreso de la filosofía en todos sus niveles, toda vez que esta disciplina podría contribuir a la preparación de estudiantes que puedan llegar a ser ciudadanos que puedan convivir en sociedades democráticas, una vez que estén dotados de los instrumentos suministrados por la filosofía, la cual como disciplina que permite la libre participación y deliberación, satisface entonces los requisitos mínimos exigidos por las sociedades democráticas que fundamentan su sistema de relaciones ciudadanas, en el diálogo y la participación.

Por otra parte y en el mismo sentido de destacar la importante labor que puede cumplir la filosofía en la formación ciudadana, se analiza ahora la postura de la *UNESCO*, en relación a los resultados emitidos por el informe de fecha 25 de mayo de 2005, en la reunión No. 171^a del Consejo Ejecutivo, celebrada en París, donde se emitió un informe en el que se menciona en relación a la filosofía, que para lograr la tan anhelada paz y el establecimiento de la solidaridad ciudadana, es fundamental la vinculación con la reflexión y el análisis filosóficos; en esta reunión se declaró también al tercer jueves del mes de Noviembre de cada año, como el día *Mundial de la Filosofía*. Para desarrollar este punto, se recurrirá al auxilio del análisis que hizo la Profesora Claribel Pereira, de la *Universidad Central de Venezuela* en su tesis de grado de Filosofía del año 2007, allí se arroja mayor luz respecto

de los objetivos propuestos y perseguidos por la *UNESCO* en la mencionada reunión.

En su tesis, nos indica la profesora Pereira (2007: pp. 9 y 13) que una de las tareas de la Filosofía ante los grandes desafíos que enfrenta la humanidad, es la de hacerse accesible a todos los niveles educativos posibles, formales o no y debe abandonar su *status* de disciplina elitista y cerrada sobre sí misma en sus propias reflexiones. Las herramientas filosóficas deben, por necesidad de la hora actual, dotar a los ciudadanos de las habilidades básicas para pensarse a sí mismos y pensar al mundo en el que se desenvuelven y además, los profesionales dedicados a la enseñanza de la Filosofía deben también orientar sus esfuerzos, a la búsqueda de soluciones respecto de los diferentes problemas filosóficos a los que se enfrenta la sociedad actual.

Señala también la profesora Pereira, que otro de los logros de la Reunión 171^a, fue el haber emitido como respuesta a una petición hecha por Turquía en la reunión del Consejo N° 169^a, una *Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía* basada en tres ejes transversales que como lo indica la profesora, son los siguientes:

... i) la filosofía ante los problemas del mundo; ii) la enseñanza de la filosofía en el mundo; y iii) la promoción de la investigación y el pensamiento filosóficos (UNESCO 2005, Febrero: pp. 3-6)

Señala la profesora, que en la obra de Lipman constantemente aparecen llamados que confirman que estos ejes transversales son satisfechos por el programa FpN, además en los centros en los que el

programa ha sido y es aplicado, también se trabajan constantemente a través de la novela filosófica-pedagógica, tal como se explicó en el capítulo II de esta tesis, pero también encuentran expresión en numerosos artículos e investigaciones que tienen lugar por todo el mundo. Para lograr esto, el programa FpN cuenta con grupos multi-inter y transdisciplinarios, por medio de los cuales aborda los diversos y diferentes temas de interés filosófico pero también, los que están relacionados con otras áreas del conocimiento y que también son de interés de estudio para la humanidad.

Siguiendo a la profesora Pereira, se revisan cada uno de los tres ejes y cómo aparecen trabajados en la obra de Lipman, así se tiene que con respecto al primer eje *la filosofía ante los problemas del mundo*, se indica que:

Esta temática está presente particularmente en dos novelas que conforman el programa FpN: La primera novela es Mark, como lo señala José Manuel Gutiérrez:

CONTENIDO: El razonamiento en la investigación social.

- Criterios básicos de una sociedad democrática.
- El uso de la violencia.
- Las clases sociales.
- La distribución de la riqueza.
- El papel de la justicia y de las leyes.

* EDADES: 12 A 16 AÑOS (válido desde el 3º ciclo de Primaria hasta la educación infantil).

* ÁREAS DE APLICACIÓN: 1º y 2º ciclo de E.S.O. Área de conocimiento del medio social (Ética) y Tutoría u Orientación educativa.

* MANUAL: Investigación social:

En esta ocasión, el manual ha sufrido un mayor proceso de adaptación: en primer lugar, adaptación de los ejercicios a la realidad social y política de nuestro país; en segundo lugar, dando una mayor cabida a textos de autores clásicos, en la filosofía social y política que hagan posible a los alumnos /as ir familiarizándose con una larga tradición crítica occidental. (Gutiérrez F., J. M.) (Pereira 2007: p. 82)

En *Mark*, Lipman plantea problemas de interés social que tienen lugar en medio de un mundo global; se satisface así, el requerimiento de este eje respecto del interés por los problemas mundiales. También en la novela *Félix y Sofía* que si bien no la escribió Lipman sino el autor de origen canadiense Gilbert Talbot, forma parte de los materiales del currículo de FpN. Compila Talbot aquí la temática que plantea Lipman en *El Descubrimiento de Harry*, fundamento del programa para el desarrollo del pensamiento, también en la novela *Mark*, donde se tratan como se dijo problemas sociales y en *Lisa*, donde Lipman trata la ética. Dice la profesora Pereira que, “estos elementos están muy bien entrelazados en la trama de la novela, permitiendo por lo tanto, trabajar una diversidad de problemas no solo locales, sino también mundiales” (op. cit.: p. 83).

Respecto del eje *la enseñanza de la filosofía en el mundo*, se puede decir, que desde el mismo inicio del programa en los años 70’s y hasta la actualidad, ha sido y es de interés de FpN, que la enseñanza de la filosofía tenga lugar en todos los niveles escolares desde los tres años de edad y hasta toda la vida, como lo plantea el Informe Delors de la *UNESCO* además, el programa mantiene esfuerzos de formación permanente del profesorado en todas las partes del mundo donde funciona, en los contenidos de FpN.

Referente al tercer eje *la promoción de la investigación y el pensamiento filosóficos*, se puede decir que en los centros de FpN a nivel mundial, se suscitan diferentes Talleres, Foros y Congresos entre los

participantes del programa, con el objeto de intercambiar información producto de las investigaciones y el surgimiento de nuevas líneas de interés de estudio.

En otro orden de ideas, recuerda la profesora Pereira que, esta no era la primera vez que la *UNESCO* se planteaba el proponer a la Filosofía como disciplina esencial para la sociedad y sus problemas y que ya habían tenido lugar esfuerzos como los recogidos en *El Fórum Filosófico* que se celebró en 1995 en la sede del organismo, también en el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI en la *UNESCO* en 1996, titulado: *La Educación Encierra un Tesoro* y luego de éste, tuvo lugar la *Declaración de Santiago de Chile* el 24 de noviembre de 2005, donde se aceptó el compromiso ante la *Declaración de París* sobre el *Día Mundial de la Filosofía*. Cada una de estas jornadas tuvo logros significativos respecto a impulsar la labor filosófica y su papel respecto de la sociedad, así tenemos en primer lugar, que en el *Fórum Filosófico* de 1995 y según lo menciona la profesora Pereira (op. cit.), se abordaron los siguientes aspectos:

... entre los temas tratados estuvo la importancia de la filosofía como elemento que permite desarrollar el pensamiento y la capacidad de comprensión de nuestro ser en el mundo (UNESCO, 1995)...resaltó...la importancia de incluir la filosofía como una especie de eje transversal, es decir, un conocimiento que pudiera atravesar los currícula (sobre todo se hizo hincapié en la educación superior) (p.11)

Sirvió entonces este Fórum, para destacar el importante papel que la Filosofía -en tanto disciplina que permite abordar la producción de saberes humanos mediante el desarrollo riguroso de habilidades y destrezas de

pensamiento-, podría cumplir en el proceso de observar y comprender el mundo de mejor manera y lo beneficioso que resultaría su inclusión en todos los niveles educativos que si bien indica la cita, otorgaba preponderancia a la educación superior, también debe inculcarse desde los primeros años de la primaria asunto que es de sumo interés para FpN, como lo indicó el profesor Lipman en la entrevista ya mencionada.

En 1996, la comisión que se encargó de dirigir la reflexión sobre la educación y el aprendizaje para dar la bienvenida al nuevo siglo XXI, y que estuvo presidida por el Sr. Jacques Delors²¹, emitió un informe que si bien era de carácter educativo, otorgó gran importancia a la filosofía para la consecución de los objetivos que se plantearon; para ello, se identificaron cuatro pilares cuya naturaleza está asociada a la esencia filosófica y que debían servir de fundamento para abordar las grandes reformas que requiere la educación. Esto lo muestra la profesora Pereira (op. cit.), citando al informe Delors de la forma siguiente:

...se trabajó como elemento central de reflexión la educación, pero la filosofía aparecía desde sus diversas ramas expresando su colaboración al desarrollo del tesoro: Educación...elemento base planteado en este informe, que ha pasado a ser el fundamento de las reformas mundiales a nivel educativo: Los cuatro pilares de la Educación, que son desarrollados a profundidad en el capítulo 4 del informe presentado por Delors. Los cuatro pilares en que debe sustentarse la educación de este siglo XXI son: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos (con los demás) y aprender a ser (Delors, 1996: 106-109) (pp. 11-12)

Al revisar cada uno de estos pilares, explica la profesora Pereira que *aprender a conocer*, refiere a la Teoría del Conocimiento con sus diversas concepciones y que el informe sugiere hacer énfasis sobre todo en la

comprensión de lo aprendido (Delors 1996: pp. 96-99); respecto de *aprender a hacer*, se evidencia la relación con la filosofía de la praxis, aquí el informe hace toda una reflexión acerca del papel del trabajo, de la función del salario y de la importancia del desarrollo de la conciencia del trabajo en su modificación de la materia (op. cit.: pp. 99-103). El pilar nombrado como *aprender a vivir juntos* se relaciona con la ética y la moral, específicamente la moral que deviene por consenso y está sustentada en el diálogo como elemento fundamental (op. cit.: pp. 103-106) y el pilar relacionado con *aprender a ser*, refiere al rescate de concepciones ontológicas y metafísicas, donde se aspira a la comprensión fundamental de la esencia, o como dice la profesora Pereira, citando a su vez a Aristóteles “de la sustancia segunda” (op. cit.: pp. 11-12), para justificar el sentido de los otros tres pilares mencionados. En relación a esto, señala Delors que, “en la medida en que conozcamos nuestra esencia, solamente en esa medida podremos educarnos” (op. cit.: pp. 106-109).

Así, se evidencia que la epistemología y la praxis, aunadas a la ética y la moral y ambas unidas a la vez, a la ontología y la metafísica, en tanto actividades principalísimas del quehacer filosófico, se constituyen para el informe Delors, en fundamento de una revolución educativa integral y a todo nivel, como la que tanta falta hace implementar en la sociedad actual, para enfrentar sus múltiples problemáticas.

En lo que se refiere al compromiso adquirido en Chile y que siguió a la Declaración de París, la profesora Pereira (op. cit.) citando a Lipman indica que:

...la Declaración de Santiago de Chile, no es más que la aceptación por una serie de filósofos reunidos con el fin de debatir acerca del nuevo rol que debe asumir la filosofía, ya no se trata como se pensaba anteriormente, que era un conocimiento solo accesible a la élite, a la clase social dominante; por el contrario se trata de rescatar lo que ha señalado Thiebaut (2003), cuando nos recuerda que la filosofía nació en la calle, en las plazas públicas y en los mercados libres y es allí donde tiene sentido hacer filosofía ...la UNESCO plantea que la filosofía se hace en colectivo, en diálogos con otros, no dialogamos con nosotros mismos, eso se denomina monólogo, y si el diálogo es uno de los elementos constitutivos de la filosofía, o por lo menos así lo concibe la UNESCO (2005^a) y algunos filósofos (Habermas y Apel, solo por nombrar a algunos); entonces, la filosofía se hace en la medida que entramos en contacto con el otro. Y en esto coincide Lipman, cuando nos dice que “El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva” (Lipman, 1998:23) (pp. 12-13)

En este sentido, corresponde y es responsabilidad tanto de la escuela y sus maestros y profesores así como de la sociedad en general y es tarea de los estudiantes y de los ciudadanos, basar el sistema de relaciones sociales en el diálogo permanente para la construcción de un mundo mejor que, partiendo de lo posible, se concrete en nuevas realidades siempre cambiantes, en permanente adaptación a nuevas visiones y pensamientos elaborados de forma colectiva. Además, el proceso educativo y por tanto la responsabilidad tanto del que educa como del que es educado, está llamado a durar toda la vida, por lo que ahora no es solamente relevante impartir la enseñanza de la filosofía a nivel universitario, sino que debe impartirse

desde los primeros niveles de la educación primaria, para poder sentar las bases desde allí, de lo que será el futuro adulto, el futuro ciudadano.

Retomando lo planteado por la *Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía* y siguiendo a la profesora Pereira, se pueden mencionar algunos aspectos relevantes resultantes de la *Estrategia*, el primero se refiere a y como se mencionó anteriormente, la declaración de un día *Mundial para la Filosofía*, el cual es un llamado a mayor compromiso y participación en la búsqueda de soluciones a los problemas de naturaleza filosófica en la sociedad, por parte de los profesionales de esta área del conocimiento; dice la profesora Pereira que múltiples y complejos son los problemas que aquejan a la sociedad actual que requieren del auxilio de la filosofía para su reflexión y comprensión (op. cit.: p 14). Un segundo aspecto señalado por la profesora, está relacionado con la enseñanza de la filosofía, actividad que ha sido reservada hasta ahora con exclusividad a la universidad, tanto como carrera principal, así como materia de algunas otras carreras y que debe abarcar ahora la enseñanza transversal en todo el sistema educativo desde, los primeros años y por el resto de la vida. Con relación a esta expansión de la enseñanza filosófica, la profesora Pereira en apoyo a la propuesta de la *UNESCO*, menciona que las editoriales deben contribuir con la labor de democratización del pensamiento filosófico haciéndolo accesible a todos y para ello deben reducir los costos de edición y de distribución de las obras filosóficas (ibíd.).

Otro aspecto señalado por la *Estrategia* y con el que coincide también la *Declaración de Santiago*, se refiere a la filosofía como herramienta para el diálogo social y como herramienta para el desarrollo del pensamiento, asunto que es reseñado por la profesora Pereira (op. cit.) y que se recoge en la siguiente cita acerca de la Declaración de Santiago:

Consideramos que la filosofía, en la práctica del diálogo y de la argumentación, no excluye del libre debate ninguna idea y se esfuerza por establecer definiciones precisas de los conceptos utilizados a fin de comprobar la validez de los propios razonamientos y efectuar un examen riguroso de las razones de los otros. Esto permite a todas las personas aprender a pensar con independencia y comprender las perspectivas de los otros (Declaración de Santiago de Chile, 2005:1) (pp. 14-15)

Se puede apreciar aquí, como la descripción llevada a cabo por el informe Delors con el que coincide a su vez la declaración de Santiago, parece representar muy bien lo que el programa de FpN a través de la Comunidad de Indagación, se plantea desarrollar en los niños, a través del diálogo cuidadoso, reflexivo, crítico y respetuoso, base de una práctica dialógica solidaria exigida por la sociedad actual que ha tendido al conflicto antes que al acuerdo, para resolver sus diferencias.

Relevante también es señalar, que la *UNESCO* en su 171ª reunión, propuso un total de siete objetivos, a los que se denominó “objetivos globales de la estrategia intersectorial sobre la filosofía” y que intentan delinear los esfuerzos de la filosofía, en el importante papel que está llamada a desempeñar en medio de la sociedad actual y futura. Según refiere la profesora Pereira (op. cit.), los siete objetivos son como siguen:

- a) Servir de laboratorio de ideas.
- b) Servir de catalizador para la cooperación internacional en materia de diálogos, estudios y trabajos de investigación filosóficos, contribuir a la enseñanza de la filosofía y suscitar debates públicos.
- c) Contribuir a una reflexión y un debate internacionales sobre los problemas actuales del mundo, en especial mediante la consolidación de las bases filosóficas de los grandes programas y temas de interés de la UNESCO y mediante el fomento de debates sobre conocimientos filosóficos con los encargados de elaborar las decisiones.
- d) Popularizar la filosofía entre el público en general.
- e) Promover la enseñanza de la filosofía en el mundo, en particular –pero no exclusivamente- por conducto de las instituciones educativas y contribuir a la creación de capacidades en materia de saber filosófico en los Estados Miembros, especialmente en aquellos donde no se enseña como disciplina específica.
- f) Desempeñar un papel de centro de intercambio de información en todos los ámbitos mencionados anteriormente.
- g) Servir de catalizador y mediador en el proceso del diálogo entre las civilizaciones. (pp. 16-17)

La revisión de la respuestas que Lipman da, a través del programa de FpN a la *UNESCO* en relación a estos siete objetivos, será desarrollada a continuación para lo que se recurrirá también al apoyo del análisis realizado por la profesora Pereira en la tesis señalada anteriormente, pero antes se considera importante agregar a modo de resumen, que para la *UNESCO* (2005, Mayo) entonces, el programa de filosofía tiene como finalidad:

(...) imbuir en la mente de los ciudadanos cierto número de nociones filosóficas y morales que pudieran considerarse una dotación mínima y estuvieran destinadas a fomentar el respeto de la personalidad humana, el amor a la paz, el odio al nacionalismo mezquino y al imperio de la fuerza bruta, la solidaridad y la entrega al ideal de la cultura. Por lo tanto, puede verse también en la filosofía una escuela de solidaridad humana y una base para un mejor entendimiento y respeto mutuos, que son elementos fundamentales para fomentar el diálogo entre las civilizaciones. (...) (p. 1)

Así, la *UNESCO* como organismo internacional que también tiene la importante labor de proclamar la paz basada en la solidaridad intelectual y

moral de la humanidad, considera que es importante contar con un programa de filosofía, toda vez que esta disciplina tiene como características esenciales por un lado, la creación de instrumentos intelectuales para el análisis y comprensión de conceptos fundamentales como la justicia, la dignidad y la libertad y por otro, crea capacidades para pensar y emitir juicios con independencia, aumentando la capacidad crítica para entender y cuestionar el mundo y sus problemas y para fomentar la reflexión sobre los valores y los principios.

En ese mismo orden de ideas, se señala que en el encuentro del año 2005 la *UNESCO*, fiel al espíritu de su constitución, fomentó entre otros valores, la solidaridad y el ejercicio de la ciudadanía a través de los gobiernos locales del mundo, representados en la organización *Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU)*, la que consideró como:

(...) una nueva organización de ámbito mundial, obra en pro de la paz, la democracia y el ejercicio de la ciudadanía, el buen gobierno urbano democrático y la descentralización, la cooperación entre las ciudades y la solidaridad, y contribuye al desarrollo sostenible y a la valorización de la diversidad cultural en el medio urbano,(...) (op. cit: p.69)

Se observa entonces que, podría ser considerado un requisito mínimo para el desenvolvimiento de la sociedad actual, la introducción de la filosofía como disciplina fundamental en el diseño de una educación integral no solo dirigida a adultos, como la concibe la *UNESCO* -en el marco de una educación continua como indica el informe Delors-, sino también a los niños y niñas, toda vez que podría dotárseles de los instrumentos básicos para

pensar ordenadamente y dialogar cuidadosamente, para desarrollar de esta manera, habilidades de pensamiento que les formarán para ser ciudadanos más responsables en la vida adulta.

Respuestas de Lipman a los Siete Objetivos Planteados por la UNESCO en su 171ª Reunión

Las respuestas que Lipman podría desarrollar en relación con cada uno de los siete objetivos planteados por la *UNESCO* en su *Estrategia Intersectorial* de la 171ª reunión, se describen de la siguiente forma:

a) Respecto de *Servir de laboratorio de ideas*. La respuesta de Lipman es que esto se consigue a través de la Comunidad de Investigación o de Diálogo, donde se trabajan las novelas del programa utilizando la metodología adecuada y que fue explicada en el Capítulo II de la tesis presente. Igual es bueno recordar, que en la Comunidad de Investigación según dice la profesora Pereira (op. cit.), tienen lugar:

...un conjunto de ejercicios y actividades que se realizan en clase para afianzar reglas básicas que permiten compartir (dar y recibir) ideas y pensamientos de forma cuidadosa, capacitando a niñas y niños, adolescentes y adultos de tal modo que la responsabilidad de lo que ocurre en el aula sea compartida por todos (pp. 84-85)

Y tales Comunidades de Investigación se rigen por los siguientes principios:

1) El profesor no cumple el rol que la educación tradicional le asignó, sino que es un miembro más de la Comunidad de Indagación.

2) El docente está obligado a evitar dar respuestas, debe más bien, responder con preguntas pedagógicamente fuertes y filosóficamente débiles.

3) No están permitidas ningún tipo de agresiones.

4) Se deben utilizar ideas generales con la intención de ir transformando el aula tradicional en Comunidad de Investigación. El diálogo es el sustento de la Comunidad de Investigación, por lo que al usar herramientas como el armar y desarmar fichas, se produce un mayor enfoque en el grupo que en los particulares.

5) No hay rigidez respecto de utilizar cada herramienta en varias clases, combinando alguna actividad con la que le sigue, haciendo pausas a mitad de camino y evaluando el progreso alcanzado.

6) Cuando se tienen diversas actividades que persiguen un objetivo común, se puede elegir hacer todas o solo unas pocas.

7) El profesor intenta desarrollar en este período la capacidad de "oír" el proceso del niño, adolescente o adulto con respecto a sus compañeros y no dejar pasar como no percibido, lo que podría llegar a ser enseñanza común para todos.

8) Si bien las herramientas tienen un carácter lúdico, no por ello están reñidas la diversión y el juego, con el trabajo profundo y comprometido.

9) Respecto a este principio Dice la profesora Pereira (op. cit.) que:

En todas las clases se debe tener un toque de magia y fantasía inherentes al mundo infantil, elemento que de una u otra forma también forma parte de la vida del adolescente y del adulto (Nickerson, R.S., Perkins, D. y Smith, E., 1987), favoreciendo el pensar creativo (p.86)

10) Cada una de las herramientas está diseñada tomando en cuenta un elemento que permite activar pero al mismo tiempo, ordenar la sesión.

11) Al final de cada sesión los niños, adolescentes o adultos evalúan el desarrollo de la misma.

12) Se le exige a la profesora o al profesor aunque suene paradójico, a estar muy bien preparados, para poder improvisar.

13) Respecto de este principio señala la profesora Pereira (ibíd.) lo siguiente:

¿Cómo armar y desarmar fichas de clase para herramientas? Lo que hay que aclarar claro es que las fichas no las debemos seguir, sino que las construimos según las necesidades de nuestro grupo de estudiantes, el 30% de su realización se da en la planificación antes de clase, el 50% durante la clase y el 20% después de la misma.

Por ende, la Comunidad de Indagación es una herramienta que permite construir en conjunto (profesores y estudiantes) un mundo de enseñanza-aprendizaje, donde las ideas de todos son valoradas con la misma intencionalidad (p.86)

b) El segundo objetivo *servir de catalizador para la cooperación internacional en materia de diálogos, estudios y trabajos de investigación filosóficos, contribuir a la enseñanza de la filosofía y suscitar debates públicos*, es respondido por Lipman a través de una ardua labor de enseñanza a nivel mundial pero también, por jornadas de investigación y de debate; además de la realización de Congresos, Foros, Chats, Páginas Web, Correos Electrónicos, que permiten no solo el intercambio de información a nivel

mundial, sino que su uso se extiende al aula (ahora Comunidad de Investigación), potenciando con ello la investigación y la enseñanza de la filosofía.

c) El tercer objetivo *contribuir a una reflexión y un debate internacionales sobre los problemas actuales del mundo, en especial mediante la consolidación de las bases filosóficas de los grandes programas y temas de interés de la UNESCO y mediante el fomento de debates sobre conocimientos filosóficos con los encargados de elaborar las decisiones.* La respuesta de Lipman a este objetivo, está recogida en la siguiente cita de la profesora Pereira (op. cit.):

...se encuentra en los contenidos de las novelas escritas por Lipman y los que trabajan en el programa, que permiten justamente la discusión y el debate de temas actuales, y sin dejar olvidado los conocimientos filosóficos que permiten su abordaje de manera más explicable (p.87-88)

d) Cuarto objetivo *popularizar la filosofía entre el público en general.* La respuesta de Lipman a este objetivo, viene dada por las novelas filosóficas y cómo están narradas, por lo que no solo son de provecho para los niños, sino también para sus maestros y padres, yendo más allá de la escuela y penetrando el espacio de la sociedad en la que aquella está circunscrita.

e) El quinto objetivo *promover la enseñanza de la filosofía en el mundo, en particular –pero no exclusivamente- por conducto de las instituciones educativas y contribuir a la creación de capacidades en materia de saber filosófico en los Estados Miembros, especialmente en aquellos donde no se enseña como disciplina específica.* Sin duda la respuesta de Lipman está

orientada a defender la enseñanza de la filosofía desde los primeros años de la infancia y a ser mantenida a lo largo de todo el sistema educativo, extrayéndola de uso exclusivo en la universidad y extendiéndola a nivel universitario, a cualquier otra carrera sin importar cuál sea.

f) El sexto objetivo *desempeñar un papel de centro de intercambio de información en todos los ámbitos mencionados anteriormente*. Dice la profesora Pereira (op. cit.), que la respuesta de Lipman a este objetivo sería de la siguiente forma:

...a través de los diferentes Centros del programa ubicados a nivel mundial, los cuales por ejemplo aquí en Venezuela hemos vivenciado con los intercambios de información recibidos de España, específicamente del Centro de Filosofía para Niños del Principado de Asturias y el Centro de Filosofía para Niños de Madrid, aunado a los intercambios existentes internamente dentro del país entre los Centros del programa Filosofía para Niños existentes: Trujillo, Maracaibo, Cumaná y Caracas; el trabajo de estos Centros a nivel Nacional sumado con el trabajo que se ha desarrollado a nivel Internacional, ha permitido entre otras cosas que aquí en Venezuela se hayan celebrado dos años consecutivos Congresos Nacionales de Filosofía para Niños, este año se realizó el tercero; así como emitir una propuesta a nivel sectorial a la UNESCO acerca de la importancia de la Enseñanza de Filosofía en nuestro país (p. 89)

g) El último de los objetivos *servir de catalizador y mediador en el proceso del diálogo entre las civilizaciones*. Citando nuevamente a la profesora Pereira (op. cit.), la misma indica que Lipman ofrecería como respuesta la siguiente:

...como ya lo hemos visto aporta las reglas y la experiencia de las Comunidades de Indagación, sustentado el diálogo en reglas y normas lógicas, las cuales no solo responden a la lógica clásica, sino también a la influencia del pragmatismo. Además de tomar elementos de la ética del diálogo expuesta por Apel y Habermas (pp.89-90)

Algunas Consideraciones Sobre la Naturaleza de la Filosofía para Niños. (Objetivos de la Filosofía para Niños y Su Relación con la Comunidad de Investigación)

Como se mencionó anteriormente, la *UNESCO* ha mostrado gran preocupación por diagnosticar y aportar soluciones a los múltiples problemas presentes en la educación por lo que desde los años setenta, creó comisiones que se han encargado de revisar a fondo el problema de la educación mundial. Así se tiene que en el año 1991, el entonces Director General del organismo el Sr. Federico Mayor, fue invitado por la *Conferencia General* para convocar una comisión que se encargara de la reflexión de la educación y el aprendizaje para dar la bienvenida al nuevo siglo XXI. Tal responsabilidad, la delegó el Sr. Mayor, en una comisión de catorce eminentes personalidades del mundo entero presidida por el Sr. Jacques Delors. Así, *La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, fue establecida oficialmente a principios de 1993.

Para 1996, luego de dos años y medio de arduo trabajo, la comisión produjo finalmente un informe como se indicó en el aparte anterior, llamado *La Educación Encierra un Tesoro*, donde recogía los resultados de sus investigaciones, su visión, perspectiva y recomendaciones para llevar a cabo la educación del siglo XXI. Los ideales que perseguía el trabajo de la comisión pueden ser resumidos en las palabras iniciales de su presidente, el señor Jacques Delors (1996):

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso -el "Ábrete Sésamo" de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc (p. 7)

Para desarrollar su trabajo, la citada comisión eligió seis orientaciones desde el punto de vista de los objetivos personales y sociales del proceso de aprendizaje; la que denominaron *educación y ciudadanía*, es la orientación que se piensa da fundamento y pertinencia -en cuanto constituye preocupación de la humanidad-, al contexto y justificación de la presente investigación, debido a que en concordancia con la afirmación de la citada comisión, este trabajo concibe la formación ciudadana como un problema de relevancia mundial y de interés para ésta y las futuras generaciones.

En otro orden de ideas, se señala también que, en un estado democrático en el que parecen tener expresión las mayores libertades particulares y sociales²², sería necesario que los ciudadanos puedan fomentar su coexistencia pacífica, en tanto estarían llamados a ser responsables de sus actos y solidarios con sus iguales, a ser más armoniosos, más comprensivos; al reconocer las diferencias particulares no solo como posibles sino, cómo condición necesaria de la vida democrática. Para lograrlo, se piensa que influiría de manera importante en la persona, el tipo de educación que reciba desde su juventud.

En esta investigación, ha sido justificado el papel de la filosofía y la importancia de ésta dentro de la educación y se destacado el propio valor de la educación para crear un mundo mejor, cabe ahora preguntarse si el programa FpN, podría ser también vehículo para la formación de personas solidarias, comprensivas, cooperativas, que eventualmente identificarían las causas o razones de las problemáticas sociales en sus contextos y en la vida comunitaria de la sociedad en general y si podrían colaborar en el aporte de soluciones novedosas y acordadas en consenso, a tales problemas. Si serían capaces de reconocer y de practicar de mejor manera los derechos y deberes que comparten con sus conciudadanos y de fomentar el diálogo como base del acuerdo y convivencia social, política y aun económica, dentro de un sistema de vida como el democrático.

Una posible respuesta a la interrogante anterior, podría ponerse en boca de Lipman cuando indica que, al considerar el asunto de si es posible enseñar filosofía a los niños desde la escuela primaria, los críticos del programa mencionan que ya con dificultad -debido a lo complejo y abstracto de la disciplina filosófica-, se logra impartir en los últimos niveles de la escuela secundaria. También están los que defienden que debería ser reservada solo al nivel universitario y otros más que incluso, sugieren que sea reservada a los que ya estudiaron otra disciplina profesional o aspiran por lo menos acceder a un cuarto nivel educativo.

La crítica no deja de tener razón en sus señalamientos, en el marco de una educación que tradicionalmente se ha dedicado a reproducir, a

impartir, a transmitir sin más, contenidos desde los adultos a los niños. El giro fundamental aquí en la propuesta de Lipman, es que la educación para que pueda llevar a cabo la enseñanza filosófica a los niños y niñas, debe abandonar sus concepciones tradicionales y transformarse en una nueva opción que proponga que, en lugar de solo transmitir contenidos de los adultos a los jóvenes, más bien capacite a estos últimos para que puedan generar actividades de pensamiento. Esto significa que, así como la historia o las matemáticas generan pensamiento histórico o matemático, la filosofía debe generar pensamiento filosófico, sin estar limitada por la edad de los que aprenden. Admiten generalmente los defensores del programa FpN que, el pensamiento filosófico que implica el poder valorar ideas, argumentos lógicos y sistemas de conceptos, así como también, el manejo de conceptos a través del análisis y síntesis de los mismos, es con seguridad un tipo de pensamiento y de actividades que los niños y niñas harán con interés y además tendrán el potencial de hacerlo.

Se trata de que los niños en lugar de abordar el estudio de densos textos filosóficos que a duras penas puedan entender, puedan ser introducidos en el repertorio filosófico que mejor se ajuste a ellos; al respecto dice Lipman (1992):

Las paradojas de apariencia y realidad, permanencia y cambio, unidad y diversidad, les encantan desde la primera infancia, quizás una década o dos antes de que estén preparados para abordar a HERÁCLITO o PARMÉNIDES. Como los presocráticos, los niños tienden a ser concisos. Pero en los animados diálogos de clase en los que les gusta participar, esa expresión lacónica añade viveza a la discusión. Los niños para quienes la presentación formal de la filosofía era anatema pueden encontrar

hechizantes las sugerencias de esas mismas ideas cuando van encerradas en una historia infantil. Puede inducirse fácilmente a los jóvenes que consideraban impensable escribir un ensayo filosófico a expresar nociones filosóficas en forma de poesía (p.114)

Considerado lógicamente, hay diferencia entre “pensar” y “pensar por uno mismo”, indica Lipman; el primero en su sentido más amplio, implica “hallar lo que se deduce de premisas” (op. cit.: p. 115), el último implica además, “hacer deducciones de las propias premisas” (ibíd.). Cuando se piensa por uno mismo, se intenta poner suma atención a los intereses y puntos de vista que son propios de los niños y niñas, lo que es fundamental para colocar frente a ellos la filosofía de forma atractiva. Así capacitados, pueden manifestar las propias creencias y descubrir buenas razones que las justifiquen, pueden calcular las consecuencias de sus supuestos, “para forjar la propia perspectiva del mundo y para tener claros los propios valores y las distintas formas de interpretar la propia experiencia” (ibíd.). En FpN, no se supone que pensar por sí mismos necesita de mayor énfasis que el que se pondría, en animar a los niños y niñas a que adquieran otras habilidades más generales de razonamiento, indica Lipman, pero tampoco es menor el acento que debe ponerse en ello cuando se trata de niños y niñas.

Por otra parte, se transmitirá a los más jóvenes que es posible concretar un cambio en la forma de aprehender la filosofía, el cual comenzará a darse en la medida en la que se permita a estos niños y niñas, concientizar que es posible convivir respetuosamente en espacios comunes,

haciendo uso de un diálogo cuidadoso, respetuoso de la opinión de los otros y de la investigación orientada a la cooperación.

Para lograr concretar lo esbozado y para ampliar un poco lo señalado antes, se recurre a la descripción de algunas de las habilidades cognitivas, emotivas y sociales que los niños podrán desarrollar a través del programa FpN y que se consideran son las más pertinentes para responder los cuestionamientos mencionados. Tales habilidades, se piensan son básicas para la conformación del ciudadano solidario.

Primeramente, y siguiendo lo planteado por Lipman, se recuerda que el objetivo principal de FpN, es ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos y para ello se pregunta cómo se puede conseguir esto y qué objetivos específicos se pueden alcanzar cuando se ofrece a los niños, un curso de pensamiento filosófico. Entre los objetivos que Lipman señala como respuesta a las cuestiones planteadas están las siguientes:

1. FpN es un programa que mejora la capacidad de razonar; se trata de que los niños reciban recomendaciones para evitar la formulación de razonamientos incorrectos. Se quiere que los niños desarrollen sus relatos de forma coherente con los hechos que describen y que cada parte de su discurso, guarde también coherencia entre sus partes. También se busca, que los niños descubran conexiones y hagan distinciones. Se les ayuda a descubrir conexiones, cuando hacen ejercicios relativos a agrupar y clasificar y se le muestra que su vida diaria, supone la capacidad de hacer esas clasificaciones. Las distinciones son logradas en los niños, cuando se les

ayuda a decir lo que no pertenece a un grupo o clase determinado y por qué no pertenece a aquél.

Además, se intenta enseñar cómo las conexiones también se dan en la forma de relaciones de clase, sobre todo en relaciones de causa-efecto y de parte-todo como las que permite desarrollar la sensibilidad estética, lograda a través de la formación artística de cualquier tipo. Dice Lipman (1992) al respecto lo siguiente:

Es una desgracia que nuestra insistencia en la ciencia nos haya llevado a ignorar durante mucho tiempo el segundo tipo, concediendo el grueso de nuestra atención al primero. Nuestra noción de inteligencia se reduce con demasiada frecuencia a cuestiones de control práctico sobre asuntos prácticos, y la relación causa-efecto parece bastante más adecuada para este tipo de cuestiones. Pero la inteligencia es, en igual medida, una cuestión de percibir cuáles son las partes de una situación y cómo se relacionan entre sí y con el todo al que pertenecen; y es también una cuestión de comprender cómo construir todos a partir de unos materiales que llegan a convertirse en partes. Toda clase de formación artística en la escuela es un laboratorio para esa inteligencia,... (pp. 133-134)

Según Lipman, la filosofía -cuando la educación tiene como objetivo procurar incrementos en la inteligencia-, ofrece la posibilidad de desarrollar ambos tipos de inteligencia, ya que las considera a ambas válidas e importantes.

2. FpN, reconoce que el inicio de las capacidades de razonamiento en el niño, tiene lugar incluso antes de la utilización del lenguaje, y que no siempre es fácil distinguir, cuándo aquéllos actúan conforme a decisiones razonadas y cuándo, guiados por el instinto. Lipman indica que los niños antes de aprender a expresar lingüísticamente las premisas de las

inferencias que los conducen a actuar, ya piensan con inducciones y deducciones; y cuando aparece el lenguaje, es utilizado al fin por el niño, para simbolizar la conducta que antes aparecía como instintiva y que ahora puede también formalizar.

Lipman afirma que los niños se inician desde una edad muy temprana, en el proceso de pensar filosóficamente, cuando empiezan a preguntar ¿por qué? Con esta pregunta pretenden por una parte, descubrir una explicación causal de los hechos que observan y por otra, definir la finalidad de aquéllos. Cuando se preguntan por la relación causal, se pretenden conocer las condiciones que hacen que las cosas y los sucesos aparezcan y cuando averiguan sobre su finalidad, quieren comprender “para qué está hecha una cosa o para qué sirve una actividad” (op. cit.: p. 135). Con respecto a la finalidad, señala Lipman, que algunas se refieren al propósito con el que alguien ha elegido hacer lo que hace y la explicación de su elección, le lleva a justificar, y a argumentar razones, más que causas. Dice Lipman (op. cit.) sobre esto que:

Los niños muestran interés tanto por las razones como por las causas, y constantemente están mezclando ambos usos de la pregunta <<¿Por qué?>> o intentan distinguir un uso del otro... Intentamos ayudarles a distinguir entre justificaciones y explicaciones cuando intentamos enseñarles la diferencia entre cosas hechas <<a propósito>> y cosas que ocurren <<accidentalmente>>... Se puede interpretar el <<¿Por qué?>> de los niños como un esfuerzo parecido para identificar lo que se debe explicar mediante razones y distinguirlo del ámbito de las explicaciones causales (pp. 136-137)

3. FpN, da por sentado que el pensamiento lógico en los niños solo puede ser estimulado por la actividad creativa y ésta a su vez, puede emplearse para desarrollar la capacidad lógica. Para Lipman, la utilización de por ejemplo, las falacias lógicas, podrían ayudar a los niños a considerar la posibilidad de que ocurran situaciones contra-fácticas y esto permitiría liberar su pensamiento de los cánones tradicionales de la educación. Se revalorizaría así, la capacidad de que los niños imaginen como podrían ser las cosas y qué podrían ellos mismos llegar a ser.

4. FpN, contribuye al desarrollo de la comprensión ética y se preocupa más por inculcar en los niños el método de investigación ética, que las reglas morales que algún grupo de adultos pretende imponer. Se trata de que el aula, en la comunidad de investigación, el profesor de filosofía estimule a los estudiantes a reconocer la importancia de arribar a formular juicios morales bien formados, lo que pueden lograr cuando se ha desarrollado en ellos la sensibilidad, el interés y cuidado éticos. Para Lipman (op. cit.), se trata de:

...cuando se presenta la ética en el contexto de Filosofía para Niños, está interesada no en inculcar reglas morales substantivas o pretendidos principios morales, sino en familiarizar al estudiante con la práctica de la investigación moral (p.145)

El desarrollo de la capacidad de la investigación moral en el aula, se logra a través de la discusión, del diálogo, el cual permite que los niños concienticen o se hagan más sensibles al reconocimiento de que existen otras personalidades con diferentes sistemas de valores, creencias y

prejuicios. Novelas como las que se describieron en capítulo II, *Lisa* o *Mark*, entre otras, procuran que los niños además de leer, puedan también discutir.

Lipman (op. cit.) advierte adicionalmente sobre lo siguiente:

No es bueno enseñar a los niños normas sociales si son tan insensibles que no van a ser capaces de darse cuenta de cuándo y cómo tienen que utilizarlas... Hay pocas razones para esperar que un niño posea juicios sociales sensatos si no se ha cultivado de antemano la percepción interpersonal, y esa percepción es con frecuencia el producto de un diálogo filosófico bien realizado (p. 146)

De esta forma se ayudará al niño a aumentar su capacidad de crecer y a desarrollar la conciencia sobre la naturaleza de los juicios morales más que a la toma de decisiones morales, que además, deben estar condicionadas por una conciencia y una inteligencia morales. Así, los niños incluso podrán estar en capacidad de reconocer cuando no debe hacerse un juicio moral.

5. FpN, procura desarrollar en los niños la capacidad para encontrar sentido en la experiencia, a través del descubrimiento de conexiones, por medio del reconocimiento del contexto en el que se dan las situaciones vitales, para que no parezcan un sin sentido. Se trata de ayudar a los niños a descubrir las relaciones entre las partes y el todo que tienen lugar en su experiencia de vida.

6. FpN, intenta ayudar a los niños a descubrir alternativas. Se estimula a los niños al desarrollo del hábito de tener siempre en cuenta, que una afirmación acerca de algún asunto, podría implicar también su negación, por lo que se les insta a reconocer que “toda proposición factual tiene una

proposición que la niega, que podría ser cierta” (op. cit.: p. 148). Las alternativas surgirán entonces, cuando los niños trabajando con estas nociones, pongan en orden los pensamientos y sus negaciones y aprendan así, a tener en cuenta todas las posibilidades. Se quiere dar a los niños la posibilidad de examinar diferentes situaciones y a través de esa práctica, facilitar la búsqueda de soluciones alternativas, que de otra forma, podrían ser pasadas por alto.

7. FpN, también aspira que los niños sean capaces de descubrir la imparcialidad en cada situación de vida; que reconozcan cuándo se debe ser parcial y cuándo imparcial. Para Lipman, el niño tiene la posibilidad de mostrarse especialmente imparcial cuando intenta aprender algo. Parte de sus propias concepciones pero al relacionarse con otros y dar cuenta de las concepciones de ellos respecto de una situación, modifica su propio punto de vista inicial y aprende a ver las cosas tanto desde el punto de vista propio como del de los otros. Los niños aprenden entonces, a respetar así las opiniones de los otros, en la misma medida que respetan las opiniones propias y a sí mismos y se produce una superación de su valoración inicial y parcializada respecto de una situación, pasando ahora a valoraciones más objetivas e imparciales.

8. FpN, por otra parte, quiere alentar a los niños a descubrir la coherencia en sus expresiones verbales y entre estas y las acciones y aun entre las propias acciones solas. Se busca que los niños eviten pensar descuidadamente y a que utilicen las palabras con cuidado desde muy

pequeños. Alentando a los niños a reconocer las incoherencias verbales, podría animárseles a percibir las incoherencias que afectan sus acciones.

9. FpN, ayuda a los niños a descubrir la capacidad de ofrecer razones a favor de las creencias personales; les ayuda a ofrecer razones o evidencias acerca de aquéllas, que resultan en la formación de un sistema de creencias consistente. Esto permite que los niños estén en capacidad de ofrecer razones para reconocer en ello primero, que sus creencias son sólidas y fiables; segundo, que cuando discute sobre algún tema, es posible que sus creencias sean probadas y tercero, que a pesar de ofrecer buenas razones para sostener alguna creencia en concreto, podría suceder que no sean suficientes para sostener lo que se cree, pero aun así, estimular en el niño la capacidad de argumentar la mayor cantidad de razones posible.

10. FpN, quiere también que los niños descubran la globalidad de las situaciones, animándolos a que además de amar y respetar las ideas y de que las puedan sostener con buenas razones, las relacionen correctamente y vean cómo están conectadas entre sí y como convergen y se apoyan entre sí. Se quiere que puedan los niños así, contextualizar sus pensamientos permitiendo que sus ideas tengan más sentido para ellos, al conseguir hacer más comprensivo su contexto, con lo que se enriquecerá el sentido de esas ideas. Afirma Lipman (op. cit.), que:

Posiblemente no existe mejor preparación para que un niño pueda desarrollar una adecuada concepción del propio yo que relacionar el presente con el pasado y el futuro para conseguir verlos como una vida continuada... Pero lo que más bien necesita poder hacer el niño es explorar la situación, descubrir las partes que la forman, separarlas unas

de otras y comprender las relaciones que mantienen entre sí... En otras palabras, los niños tienen una inclinación natural a ser especulativos y globalizadores más que analíticos y sensibles a las diferencias (p. 158)

11. FpN, pretende que los niños además, descubran situaciones; ayudarles a que puedan captar cuáles situaciones requieren de decisión sobre ellas y a interpretar correctamente las características de esas situaciones. Dice Lipman que el programa FpN, a través de su metodología y del uso de las novelas, ofrece algunas veces al niño, situaciones morales concretas, no para pedirles que actúen como los personajes, sino que se le da libertad al niño para que discuta, analice, interprete y explore las complejidades de los dilemas morales presentes en cada situación planteada en el texto. Se desarrollará así, una sensibilidad en el niño hacia los matices y sutilezas de cada situación presentada en la novela. Ejercitarse en lo anterior, podría permitirle al niño que eventualmente concienticen de mejor manera, el carácter moral de las situaciones que puedan encontrar en su vida cotidiana.

Aclara Lipman, que de todas formas FpN, no busca exclusivamente que los niños se especialicen en la toma de decisiones, sino que tengan conciencia sobre lo que eso significa desde el punto de vista moral. Además, no es fácil tomar decisiones cuando los temas que se discuten dentro de la comunidad de investigación, más bien amplían las opciones entre las que hay que elegir y no reducen la toma de decisiones a solo dos posibles maneras de actuar.

Así revisadas estas cualidades y capacidades que FpN procura desarrollar en los niños, se puede dar cuenta del potencial de virtudes que una persona formada en el programa, podría lograr expresar en la vida social en beneficio de su propio desenvolvimiento y el de los otros y en el mantenimiento de un sistema de relaciones de mayor significación que redunde en mayores ventajas para todos.

Cuando se ha logrado estimular el desarrollo en una persona de cualidades como: el respeto hacia los puntos de vista ajenos, la capacidad de identificarse y sintonizar con otras personas, el poder razonar con coherencia, la aptitud para imaginar posibles alternativas, la sensibilidad para captar la diversidad de pequeños pero importantes detalles que conforman las relaciones entre los particulares, reconociendo lo que de singular y justo tendría una situación específica, a pesar de que incluso a otras circunstancias parecidas se les haya tratado diferente en el pasado; se podría conseguir entonces, haber formado a una persona capaz de actuar responsablemente dentro de su grupo social, capaz de evaluar adecuadamente las situaciones de vida a las que se enfrente comprendiendo su carácter y será capaz de imaginar mejores caminos respecto de lo que se podría hacer, para mejorar los aspectos pocos satisfactorios, impulsando con valor las alternativas que parezcan más razonables y plausibles para procurar una pacífica vida en sociedad.

En el orden de ideas planteado, se quiere recurrir aquí nuevamente al discurso de la profesora Pereira, pero esta vez basado en su tesis de grado

para obtener el título de Licenciada en Educación mención Filosofía del año 2004, allí nos indica la profesora respecto de los objetivos generales de FpN que, en la base del programa, está la mejora de la capacidad de pensar en tanto que herramienta o habilidad que capacite a los niños para solucionar problemas, partiendo de la idea de un valor abstracto, a su aplicabilidad en un particular contexto de la realidad (p. 67-69). También es objetivo del programa, el desarrollo de la creatividad (Lipman 1998: pp. 347-350), pero no se trata de una creatividad puramente artística aunque pueda involucrar al arte, sino como se explicó antes, que permite el abordar y solucionar las situaciones de diferente forma a lo que indica la costumbre, buscando respuestas que no son obvias o visibles a simple vista. Otro objetivo de FpN descrito por la profesora es el crecimiento personal e interpersonal, pero no como lo podría indicar algún curso de superación o autoayuda, sino que se trata de un asunto fundamentalmente moral, es decir, crecimiento personal es entonces sinónimo de crecimiento moral y de la capacidad de que los niños, sean dotados de las habilidades para comprender lo que deben hacer con la información que reciben sobre determinado tema, que tenga significado y pueda ser aplicado por ellos a determinado tema o situación. Y un cuarto objetivo mencionado por la profesora es que FpN se propone desarrollar la comprensión ética en los niños, para lo cual es necesario entender cómo moral y lógica (asunto que constituye una novedad filosófica) están directamente vinculadas; así, la lógica capacita a las personas para razonar de forma válida y objetiva, dando cuenta de las causas y las

consecuencias de sus acciones y logrando esto, se desarrolla a la vez, el encuentro de significados en las experiencias.

Además de los cuatro objetivos generales descritos, la profesora Pereira (2004) señala también los objetivos específicos que persigue FpN entre los que se encuentran:

- Proporcionar las herramientas de indagación para que los niños y jóvenes puedan llegar a ser razonables, más reflexivos y más solidarios.
- Brindar a los niños la capacidad de hacer filosofía, es decir, de hacerse preguntas, de cuestionar la realidad, el mundo y la sociedad en que vivimos, así como los valores que en ella imperan.
- La organización, especialmente en el campo del desarrollo cognitivo, moral y estético.
- Hacer que los estudiantes sean más sensibles a ciertos aspectos de su vida diaria (familiar, escolar, social) haciéndoles más conscientes.
- Descubrir por sí mismos lo que es valioso y valorable.
- Desarrollar la creatividad.
- Desarrollar la capacidad para encontrar significados en la experiencia.
- Desarrollar la comprensión ética.
- La creación de nuevos materiales curriculares coherentes con un aprendizaje activo y significativo.
- Incrementar la habilidad de pensar por sí mismos, descubriendo su propia orientación ante el mundo y formar su propio conjunto de creencias acerca del mismo (pp. 69-70)

Por otra parte, el programa propuesto por Lipman, permite el ejercicio de derechos ciudadanos como el diálogo, dentro del aula de clases, al convertirla en un espacio que se ha denominado comunidad de investigación. Aquí podrán los niños y niñas tener acceso a la práctica filosófica y cumplir con el objetivo central del programa que es enunciado así: “El objetivo central del programa de Filosofía para Niños es ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos” (Lipman 1998: p. 128). Este

ejercicio filosófico se desarrolla en un espacio que es heterogéneo; allí los discentes pueden hablar de experiencias y modos de vida variados, de diferentes creencias y es altamente valorada la pluralidad de diferentes estilos de pensamiento. Se logra ampliar la visión positivamente de que el investigar de forma compartida, cooperativa dentro de la comunidad de investigación, constituye la otra cara del pensar por uno mismo. La competencia disminuye dentro de la comunidad como consecuencia de la aceptación abierta de diferentes enfoques de los problemas y cada opinión aportada por cada participante de la comunidad, es bien recibida.

Otro aspecto relevante de señalar en relación con lo anterior es el que se refiere a que en una comunidad de investigación, más importante que llegar a acuerdos superfluos para cumplir con las normas de la comunidad, debe abrirse antes espacio al diálogo sincero y cuidadoso, respetuoso de la opinión de los otros y reflexivo; debe durar el tiempo que sea necesario, por lo que los límites de tiempo respecto de cuándo una problemática ha sido suficientemente tratada, dependerá más de la propia comunidad y su acuerdo consensuado, que del facilitador que está dirigiendo el proceso dialógico dentro de la misma. Al respecto el profesor Tulio Olmos Gil (2007), del *Instituto de Filosofía* de la *Universidad Central de Venezuela* y de la *Escuela de Filosofía*, de la misma universidad señala que:

Pienso que toda comunidad debe tener la potestad de establecer el momento de cierre de la discusión, porque una comunidad de indagación por definición conlleva al desdoblamiento sobre sí misma, lo cual le permite romper los límites de una simple búsqueda de soluciones o respuestas según sea el caso, para dar paso al diálogo en el que la sensatez, la

tolerancia, la solidaridad, el respeto a la diversidad sean los puntos cardinales del proceso investigativo y en el que impere el deseo por elaborar soluciones o respuestas solidarias, creativas o audaces a los retos que la misma comunidad se plantee (pp. 5-6)

Otro aspecto importante considerado en la comunidad de investigación, es el que se refiere al tipo de vocabulario que será utilizado. Lipman propone que, los niños y niñas expresen los términos y conceptos en función del lenguaje ordinario que ellos utilizan cotidianamente. Si no se hace esto, se pondría un gran obstáculo a la práctica filosófica dentro de la comunidad, ya que el vocabulario propiamente técnico de la disciplina filosófica tal como es impartida en la educación superior, tiene “2.500 años de uso” (op. cit.: p. 116). Dice Lipman que:

El prestigio y el poder de este vocabulario son abrumadores. Desde luego bastan para intimidar a cualquier niño que se haya aventurado entre las páginas de un libro de filosofía. Por esta razón, Filosofía para Niños exige pasar por alto este vocabulario (ibíd.)

La Formación del Ciudadano Solidario

Consideradas en alguna medida las implicaciones básicas del programa de FpN, puede decirse que la comunidad de investigación parece aportar en su práctica esencial, elementos suficientes para suponer que allí podría gestarse un ciudadano que vendrá a satisfacer los valores solidarios mínimos requeridos, para ser considerado como tal, sobre todo desde el punto de vista moral y la construcción de una moral cívica como la propone

Cortina, que contribuye a forjar el carácter, a ser un buen ciudadano como dice Lipman, respetuoso de las leyes y normas que regulan las relaciones del grupo social y cuyo acatamiento, se reconoce fundamental para la convivencia ciudadana, pero al mismo tiempo se reconoce la libertad que tienen todos los miembros de participar y proponer normas logradas en consenso; serán entonces capaces de autolegislar como diría también Cortina, dentro de la comunidad. Otro de los valores mínimos requeridos para forjar al ciudadano y que parece satisfecho por la propuesta de Lipman, es el de poder asumir la responsabilidad por los argumentos propios en la discusión de los problemas de la comunidad y por su participación libre en la misma, en la medida de sus propias capacidades; también será capaz de reconocer los derechos de los otros de participar en igual medida que aquel. Las diferencias de caracteres, saberes o creencias, deseos o gustos entre los miembros de la comunidad, lejos de constituir un obstáculo para lograr el acuerdo, enriquece la práctica social de lograr el acuerdo a través del diálogo cuidadoso, respetuoso de las posturas diferentes a las propias. La pluralidad de visiones del mundo que puedan suscitarse dentro de la comunidad es bienvenida, toda vez que permite la coexistencia pacífica de sus miembros, al estar apoyado su sistema de relaciones, en el diálogo, en la reflexión, en la autocrítica y el auto-reconocimiento de sus límites y potencialidades.

En otro sentido, al revisar en detalle las seis exigencias que para el ciudadano solidario realiza el profesor Ibáñez-Martín y que fueron descritas

en el Capítulo I, se evidencia que pueden ser cotejadas con algunas de las categorías, objetivos y habilidades, que las personas logran desarrollar y que son características del programa FpN, se tiene entonces que para la primera exigencia dice el profesor Ibáñez-Martín lo siguiente:

...los individuos al convivir en sociedad deberán en primer lugar realizar el esfuerzo por superar aquella práctica de vida, signada por un cierto tipo de aislamiento egoísta que parece predominar en su conducta en tanto individuo, por la práctica más bien, de una condición de civilidad que estaría más asociada a valores sociales como el decoro, cortesía, urbanidad o buenas maneras.

Sin dejar de reconocer Ibáñez, que este requisito tiene un claro nivel de compromiso del individuo en la práctica de su propia civilidad, también corresponderá al grupo social, el establecer o reformar ciertas estructuras sociales que garanticen a todos los ciudadanos, la posibilidad de la convivencia y práctica de la civilidad. (Ver Cap. I: p. 95)

Comenzando por la última consideración de la cita, se puede referir que la condición de civilidad exigida por la ciudadanía solidaria tal como es planteada aquí, exigiría a su vez, un giro importante y adaptación de la estructura de la escuela tradicional tal como lo plantea Lipman, para permitir el desarrollo transversal de la filosofía desde los primeros años de escolaridad y a través de la Comunidad de Investigación y de la apertura al diálogo bidireccional alumno-profesor y profesor-alumno. Además, los niños formados en el programa serán “buenos ciudadanos”, que no solo harán gala de cumplir con la urbanidad y buenas maneras en cuanto regla moral de comportamiento entre iguales, sino que también acatarán perfectamente las leyes (normas para el diálogo en el aula), que ellos mismos han ayudado a establecer en expresión de cómo diría Rawls, la “posición original”, que

garantizaría el justo cumplimiento de reglas con el mayor beneficio para todos.

La segunda exigencia introducida por Ibáñez, se refiere a: "...el ciudadano deberá manifestar un sentimiento de pertenencia a su grupo social" (ver Cap. I: p. 95). Así en FpN, la pertenencia al grupo social en medio de la Comunidad de Investigación viene dada, por la relación moral y ética que deviene de aprender a convivir con los otros por consenso y está sustentada en el diálogo como elemento fundamental.

La tercera exigencia indica que:

...el individuo deberá mostrar respeto y comprensión y una actitud de ayuda hacia sus conciudadanos y que la misma deberá prevalecer sobre las diferencias que distinguen a un grupo social de otro, e incluso deberá estar por encima de sus diferencias individuales de talento o carácter o de sus diferentes funciones dentro del grupo social y deberá imponerse así, un alto sentimiento de amistad para con cualquiera de los miembros de su grupo de pertenencia (op. cit.: p. 97)

Entonces, los niños formados en FpN, serán capaces de descubrir la imparcialidad en cada situación de vida; sabrán reconocer cuándo se debe ser parcial y cuándo imparcial. Se dijo anteriormente, que para Lipman, el niño tiene la posibilidad de mostrarse especialmente imparcial cuando intenta aprender algo y que parte de sus propias concepciones pero al relacionarse con otros y dar cuenta de las concepciones de ellos respecto de una situación, es capaz de modificar su propio punto de vista inicial y aprende a ver las cosas tanto desde el punto de vista propio como del de los otros. Aprenden entonces, a respetar las opiniones de los otros, en la

misma medida que respetan las opiniones propias y a sí mismos y se produce una superación de su valoración inicial y parcializada respecto de una situación, pasando ahora a valoraciones más objetivas e imparciales.

Respecto de la cuarta exigencia indicada por el profesor Ibáñez, se cita de la siguiente forma:

...requiere por un lado, de la responsabilidad del individuo para cumplir con los deberes de tipo personal como: obligaciones familiares, profesionales y con la sociedad en general, para así garantizar el disfrute de derechos y libertades individuales, es decir, en la medida en que el individuo asume el cumplimiento de sus deberes, en esa misma medida, disfrutará de sus derechos (op. cit.: p. 97)

El programa de FpN, aspira a hacer que los niños sean más sensibles a ciertos aspectos de su vida diaria (familiar, escolar, social) haciéndoles más conscientes, a través del desarrollo de la capacidad de la investigación moral en el aula, lo cual se logra a través de la discusión, del diálogo, que permite que los niños concienticen o se hagan más sensibles al reconocimiento de que existen otras personalidades con diferentes sistemas de valores, creencias y prejuicios. También se busca que los niños descubran la coherencia en sus expresiones verbales y entre estas y las acciones y aun entre las propias acciones solas. Se busca que los niños eviten pensar descuidadamente y a que utilicen las palabras con cuidado desde muy pequeños. Alentando a los niños a reconocer las incoherencias verbales, podría animárseles a percibir las incoherencias que afectan sus acciones y cómo podrían influir en su grupo de pertenencia, en la Comunidad de Investigación.

En quinto lugar señala el profesor Ibáñez que:

...el ciudadano será aquel individuo preocupado por evaluar, lo más justamente posible, las políticas públicas. Será su deber estar al tanto de los asuntos públicos que sean del interés de su grupo de pertenencia, aun a sabiendas de que no todos pueden participar directamente de las decisiones públicas (op. cit.: p. 98)

En la base de esta exigencia subyace la consideración de que FpN ante todo, persigue el objetivo de que los niños aprendan a pensar por sí mismos, de lo que deviene el que puedan asumir la responsabilidad por lo que piensan y dicen dentro de la Comunidad de Investigación, dándose cuenta de las consecuencias de sus actos y manifestando en todo momento, un pensamiento, cuidadoso, reflexivo y crítico. A pesar de la observación de Ibáñez de que no todos pueden participar de las decisiones públicas, en medio de la Comunidad de Investigación, el que alguno de sus integrantes se abstenga de participar, teniendo igualdad de oportunidades que todos los demás, será su propia decisión y será respetada, sin embargo, siempre será instado a que participe y exprese su opinión, siendo esto labor principal del profesor en su nuevo rol dentro de la Comunidad.

En último término, está la exigencia que indica que: "...el individuo para cumplir además con la condición exigida por la ciudadanía solidaria, deberá estar dispuesto y se esforzará, en participar de los organismos de decisión que también son de naturaleza política" (op. cit.: p. 99). En estrecha relación con lo explicado en la quinta exigencia, la Comunidad de Investigación constituye dentro de FpN, una gran oportunidad para que cada

niño pueda expresar su ciudadanía y en condiciones de solidaridad. Es un ejercicio altamente beneficioso, para forjar al futuro ciudadano que habrá de interactuar en el contexto social. Como se dijo antes, este espacio ha sido diseñado para dentro de otras cosas, facilitar el diálogo permanente de forma cuidadosa, reflexiva, crítica y creativa, que permita a los estudiantes reconocer que es una buena oportunidad respecto de la educación tradicional, para desarrollar y expresar entre muchas habilidades, una inteligencia integral entendida como adquisición de destrezas y habilidades pero también el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales, estéticas y dialógicas, en medio de la convivencia pacífica y respetuosa dentro de la Comunidad de Investigación.

CONCLUSIONES

En primer término, se reconoce que al hablar de la ciudadanía se está haciendo referencia a una construcción teórica que tiene como ámbito los sistemas sociales; la misma se concibe como un acuerdo artificial producido por el ingenio humano con el fin de, equilibrar y estabilizar las relaciones de los hombres dentro del grupo social el que, como lo ha indicado Rawls (1995), tiene varias dimensiones de organización como: la nación, el país, la ciudad, la empresa, la escuela, entre otras.

La ciudadanía en tanto *status jurídico*, constituye un conjunto de derechos, de principios y normas que expresan cierta idea de justicia y orden y además, tiene la intención de regular las relaciones humanas en toda sociedad. Así, los derechos han sido adoptados por el hombre en todo caso, para garantizar que ninguna persona será súbdita de otra, por lo que ejercer la ciudadanía como conjunto de derechos implica reconocer que, todas las personas son esencialmente dignas e iguales ante la ley en tanto que es un derecho que surge asociado en primer lugar, a la condición de ser hombre.

Por otro lado, si bien este conjunto de derechos los ostenta principalmente el sujeto particular, es decir, la persona, también como lo señala Rawls (ibíd.), los grupos de personas pueden gozar de derechos, por lo que la búsqueda del equilibrio entre los derechos particulares y los de los grupos, con el logro de metas comunes que unifiquen la acción ciudadana es básica, a efectos de lograr la convivencia social. Asimismo se puede decir,

que además de su *status jurídico*, la ciudadanía exige que las personas regidas por el pacto social, adopten formas de relación que contribuyan a la creación de una transparente convivencia social. Por tanto, la iniciativa personal deberá contribuir a la construcción de la convivencia pacífica en el grupo social, al orientar la persona su accionar hacia la edificación de una sociedad solidaria, con el logro de intereses comunes a su grupo de pertenencia y no solo en defensa de sus propios fines particulares.

Siguiendo el orden de las ideas y a la luz de los desarrollos de la Dra. Cortina (1998) e introduciendo una conclusión que permite afirmar que además del *status jurídico* tiene la ciudadanía un carácter moral, se puede decir que, la persona que será capaz de expresar el anhelado equilibrio entre sus intereses particulares y los de su grupo social a fin de garantizar la mejor convivencia posible -entre otras virtudes sociales-, será aquella que ha sido formada moralmente, es decir, aquella que ha sido educada para construir permanentemente su *êthos*, su carácter o lo que también se puede llamar, su personalidad moral –que es una realidad moral y no se refiere al “temperamento” como realidad biopsíquica-, puesto que estas personas así educadas, manifestarán de mejor manera una ciudadanía de carácter solidario expresada a su vez en comunidad, a través de la ética social.

La ética del carácter refleja la posibilidad real que tiene la persona moralmente educada de elegir, las mejores opciones posibles que el mundo presenta ante ella y que a través del consenso con sus iguales, arribará a las mejores soluciones posibles donde el equilibrio entre el derecho a

autolegislar que tiene toda persona y la actitud del *diálogo* que deberá mediar para la consecución y equilibrio entre sus propios intereses y los de su grupo, serán las actitudes básicas que guiarán su desenvolvimiento en sociedad. Pero, además de las actitudes señaladas deberá la persona moralmente educada regirse por otras virtudes como la *responsabilidad* ante la realidad personal y social; sin el cultivo de esta actitud la persona solo aparecería como socialmente educada pero no moralmente educada, puesto que ignoraría su realidad e incluso llegaría al nivel del cinismo en el que para ella todas las cosas tendrían un “precio” y no valor, por lo que no podría disfrutar de lo valioso que resulta de la convivencia social. Otra actitud a desarrollar según lo ha manifestado Cortina es la *seriedad* o profundo interés por la realidad, dejando de lado la tendencia a considerar superfluamente los asuntos del mundo lo que, en consecuencia, podría conducir a la persona superflua a ser utilizada por alguien más para sus propios fines, a estar bajo el sometimiento de alguien más. Luego, si se aprecia con seriedad al mundo, se manifestará entonces, una actitud de *buena voluntad* o preferencia para distinguir y asumir en tanto serio lo que es en serio y en tanto broma lo que es en broma. Cortina afirma que sin realizar tal distinción y sin inclinarse a vivir seriamente lo que así lo demande, no es posible la moral.

Una última actitud que ha señalado la Dra. Cortina y que caracteriza a la persona moralmente educada es la *autoestima*; esta refiere a la cualidad del autoconcepto por medio del que cada hombre en el momento que debe llevar a cabo el acto de elegir entre sus posibilidades -impulsado por sus

preferencias-, se inclinará por lo que le parezca bueno y esto bueno, estará vinculado a su vez, a cada posibilidad de la persona de autoposeerse y de realizar en sí misma luego de aprehendidas como realidades, las posibilidades que le han asistido en su elección. Se trata de una tendencia biológica que determina en la persona la búsqueda de la autoestima y de la felicidad. Por esta actitud evaluará la persona cada proyecto de vida (personal o comunitario) que se presente ante ella -que le atrae- y guiada por sus preferencias y por la conciencia real de sus posibilidades de ejecución de tales proyectos al elegir -por virtud de la autoposición-, le será exigida su autoestima o lo que es lo mismo, le será exigida la conciencia de la multiplicidad de proyectos que aparecen ante ella, también le exigirá decidir cuáles son de su preferencia y si tiene la capacidad de llevarlos a cabo.

Según Cortina será papel de la educación moral entonces, el “...ayudar a la persona de modo que se sienta en forma, deseosa de proyectar, encariñada con sus proyectos de autorrealización, capaz de llevarlos a cabo, consciente de que para ello necesita contar con otros igualmente estimables” (Cortina 1998: p. 28). En consecuencia, la educación moral debe exhortar a todo esfuerzo posible para enseñar el autoconcepto, induciendo la autoestima a nivel personal y la heteroestima a nivel comunitario; a buscar el equilibrio entre el egoísmo personal que conduce al desprecio de los demás y el altruismo que procura el olvidarse y despreciarse a sí mismo. Este punto medio o autoestima, enseñado por la educación

moral generará en la persona y aun en la sociedad una alta moral, ilusión y esperanza en todos sus integrantes, así educados.

En otro orden de ideas se puede decir que, algunos de los planteamientos de la Dra. Cortina -la exigencia que hace ella de la educación moral y por tanto de la persona moralmente educada ante su realidad-, parecen tener eco en algunos de los seis fines que según el profesor José Ibáñez-Martín, deben plantearse las personas, en tanto ciudadanos, para lograr una convivencia social responsable y solidaria. Tales fines son los siguientes: esforzarse por superar aquella práctica de vida signada por un cierto tipo de aislamiento egoísta que parece predominar en su conducta en tanto persona única y practicar mejor la civilidad, que está más asociada a valores sociales como el decoro, cortesía, urbanidad o buenas maneras. En segundo lugar, el ciudadano deberá manifestar un sentimiento de pertenencia a su grupo social. El tercer requisito será mostrar respeto, comprensión, ayuda y un alto sentimiento de amistad para cualquiera de los miembros de su grupo de pertenencia. En cuarto lugar, la ciudadanía requiere que la persona cumpla con sus deberes de tipo particular, para así garantizar el disfrute de derechos y libertades personales. En la medida en que la persona cumple sus deberes, en esa misma medida, disfrutará de sus derechos. Como quinta consideración, el ciudadano se preocupará por evaluar, lo más justamente posible, las políticas públicas; será su deber estar al tanto de los asuntos públicos que sean del interés de su grupo de pertenencia. Por último, la persona deberá estar dispuesta y se esforzará, en

participar de los organismos de decisión política por lo que deberá dejar de lado la actitud pesimista y cómoda ante el hecho político; no se dejará abrumar por los asuntos sociales y por pensar que toda decisión pública reposa exclusivamente en manos de pequeños grupos de poder, frente a los que nada puede hacerse.

Por otra parte se puede también concluir que, valores básicos como la autonomía, la igualdad, el respeto, la imparcialidad y la solidaridad, constituyen entre otros y según el profesor José Manuel Gutiérrez, la dotación axiológica esencial que deberán poseer los niños formados en el programa *Filosofía para Niños*, para poder dialogar efectivamente. Se les animará a pensar más hábilmente en valores y se les descubrirá, cómo ese pensamiento puede ser aplicado a los temas que tienen relación con los valores y con sus propios intereses y con los de los otros. El diálogo siendo entonces cuidadoso y significativo se constituye aquí, en el valor mínimo indispensable que debe poseer todo ciudadano para considerarse como tal, aunque como se desprende de lo planteado por la Dra. Cortina y el profesor Ibáñez-Martín, no es la única virtud o actitud que debe ser expresada y, otras actitudes como la responsabilidad, la seriedad, la autoestima, el interés por los asuntos públicos, etc., también deben ser enseñadas y deben ser apropiadas por la persona que se pretenda ciudadana.

Por su parte, Lipman señala la importancia que tiene el que la educación de carácter axiológico tenga lugar en contextos donde

predominen los intereses comunitarios y cooperativos; donde no se le enseñe a los niños solo a escoger la teoría ética que le permita vivir mejor, sino que se les proporcionen las herramientas para la reflexión, dentro de un espacio donde predominen la autocrítica y la autocorrección; esta forma de proceder la llama Lipman, comunidad de investigación. Aquí se cultivará la filosofía desde la enseñanza primaria; ella reúne “los intereses críticos sobre la justicia y los impulsos creativos hacia el cuidado. Produce respeto tanto para los principios como para las personas y por ello incorpora un modelo de democracia como investigación” (Lipman 1998: p. 334).

En ese sentido, la escuela está llamada a fomentar la preparación de los niños para que lleguen a ser ciudadanos; les suministrará las oportunidades necesarias para que contacten y participen de los procedimientos racionales característicos de la sociedad adulta, a la que eventualmente pertenecerán como ciudadanos. Además, deberá esforzarse en ofrecer las condiciones apropiadas a los niños para que encuentren los significados más pertinentes para su propia vida; le permitirá adquirirlos por sí mismos, no se los transmitirá. Cesará entonces de transferirles el conocimiento propio de los contenidos de los adultos y les enseñará en su lugar, a pensar por sí mismos; es a través de este proceso de pensamiento, como los niños pueden lograr el significado en sus vidas.

Una conclusión importante de destacar aquí como consecuencia de lo expresado antes se refiere a la concepción de la educación para la ciudadanía, en tanto formación para la ciudadanía. Como se ha expresado

en esta investigación, formar para la ciudadanía consistirá en primer lugar en darle al niño la posibilidad de construir sus propios contenidos cognoscitivos, de desarrollar sus propias habilidades, de dar cuenta de la realidad del mundo desde su propia experiencia, desde su propia reflexión y visión del mundo, se dice en este sentido que el niño en lugar de ser formado –por el docente que vierte contenidos en él-, más bien deberá “formar-se”; es decir, el niño tiene la oportunidad de reflexionar sobre los estímulos que le vienen de afuera y es capaz de ordenarlo según la información que ya posee, con sus creencias y sus propias experiencias, luego de lo cual, conducido por el docente, generará una respuesta procesada desde su interior hacia el exterior.

En segundo lugar es importante definir también en esta tendencia constructivista de la educación, a qué tipo de construcción es a la que debe apuntar una formación para la ciudadanía tal como ha sido descrita en la investigación; así se puede mencionar por un parte que construcción es instrucción, es capacitación para el trabajo, reviste un carácter pragmático e instrumental, en la que el niño aun recibirá lineamientos por parte del docente con una perspectiva utilitarista, orientada a su formación para el trabajo, para ser útil, para reportar algún beneficio a la sociedad; el niño será producto directo del proceso educativo. La formación del niño será consecuencia de su acción intelectual y manual como hacedoras de experiencia; sus intereses y potencial no constituyen logros en sí mismos, sino que son la fuerza innata que lo impulsa a experimentar y a extraer

contenidos de su propia experiencia. Este tipo de concepción educativa estará enmarcada siguiendo lo expresado en el informe Delors de la UNESCO (1996), en el pilar de la educación “aprender a hacer”.

Por otra parte y a diferencia de lo descrito antes, se tiene que la educación como construcción también considera al discente como una persona capaz de elaborar conocimiento a partir de sus propios procesos internos de reflexión; que es capaz de elaborar pensamiento crítico y puede además de conocer, “conocer-se”, además de ser formado, “formar-se”, además de “hacer”, puede también “ser”. Esta concepción responde al pilar educativo descrito por el informe Delors (1996) “aprender a ser”. El significado del concepto formación según se plantea ahora se circunscribe además a la tradición de la *Bildung* o formación humanista, la cual en esta investigación ha sido considerada como la que debe ser lograda por el programa de *Filosofía para Niños*. Lo más importante será así, la formación de la persona desde su propia interioridad en la que el “poder hacer” y el “poder ser”, surgen autodeterminados por su propia realidad y producto de la reflexión y creación propias. El niño no solo interpretará la realidad externa, el mundo de afuera como algo ajeno, sino que también podrá interpretarse a sí mismo y a sus propios procesos de aprehensión de la realidad -de ese mundo de afuera y su relación con él- pero también dará cuenta del propio mundo de adentro, al que pertenece su propia interioridad. En la tradición de la *Bildung*, en la tradición humanista y más específicamente en el pensamiento de Gadamer y su hermenéutica como se describió en la

investigación, la formación permite entonces la posibilidad a la persona de acceder a la cultura –de reconciliarse con ella y en ella. Formar es entonces, construir la propia existencia desde las actividades de interpretación de la realidad –externa e interna de la persona- de la vida, del mundo, como experiencia ontológica, en la que el niño tomará conciencia de sí mismo y de su realidad histórica y social. El discente al “formar-se” podrá acceder a la innovación, a la imaginación e investigación de nuevas visiones de la vida, de los valores y de la cultura.

Pero para que esta última concepción de formación humanista esté completa a los fines perseguidos por esta investigación, debe considerarse también la posibilidad que tiene el niño además de entender la realidad y sus propios procesos de acercamiento a ella de indagar y encontrar las palabras para expresar tal comprensión, lo que logrará a través de la disciplina del preguntar, del inquirir, en tanto condiciones de posibilidad de la verdad. El valor de la educación, de la formación para la ciudadanía, será incrementado así, en la medida en la que proporcione las condiciones para la descripción de la realidad, para hablar y dialogar sobre ella; el discente será capaz de escuchar al otro como espera ser escuchado, reconociendo que ambas partes pueden tener razón en su interpretación de la realidad. Para Gadamer no existe pensamiento sin lenguaje y toda verdad y todo proceso de acceso a ella, se hace presente a través del lenguaje, que se constituye entonces en un medio para comprender el mundo, pero más importante aun, en un medio para expresar y describir lo que se ha comprendido del mundo.

Ahora bien, Lipman se propone con el programa de *Filosofía para Niños*, proveer los lineamientos necesarios, para lograr despertar al estudiantado a las posibilidades reales del ejercicio de la ciudadanía, a participar de la ventajas de ésta y a asumir las responsabilidades que de ella se derivan; considera que *Filosofía para Niños*, reúne los requisitos suficientes para lograrlo en tanto que es un programa objetivo y de aplicabilidad a la educación en valores, que busca lograr el consenso comunitario y el desarrollo del carácter moral del ciudadano, promoviendo la formación de personas razonables y reflexivas. Se vale del currículo compuesto por novelas de carácter filosófico, redactadas en forma de diálogo que ofrecen multiplicidad de situaciones y ejercicios, para que los niños se ejerciten en la discusión del tema propuesto por cada lectura. El profesor dispone de un manual de ejercicios por cada novela, para guiar la discusión.

El relevante papel de la filosofía vendrá dado por el desarrollo en la persona de cualidades como: clarificar, indagar, analizar, validar e investigar un conjunto de significados, de presupuestos, de conceptos, de procesos de razonamiento y las consecuencias de sostener un tipo u otro de ideas. Así, como también se valdrá la persona del recto razonamiento y de la práctica dialógica, para autónomicamente procurarse su propia ley y su propio sistema de valores. Desarrollará de esta manera habilidades de razonamiento que le darán la posibilidad de pensar y de elaborar

argumentos correctos al interior de una comunidad dialógica, de una comunidad de investigación.

La comunidad de investigación parece aportar en su práctica esencial, elementos suficientes para suponer que allí podría gestarse un ciudadano que vendrá a satisfacer los valores solidarios mínimos requeridos, para ser considerado como tal, sobre todo desde el punto de vista moral y la construcción de una moral cívica como la propone Cortina, que contribuye a forjar el carácter, a ser un buen ciudadano como dice Lipman, respetuoso de las leyes y normas que regulan las relaciones del grupo social y cuyo acatamiento, se reconoce fundamental para la convivencia ciudadana, pero al mismo tiempo se reconoce la libertad que tienen todos los miembros de participar y proponer normas logradas en consenso, serán entonces capaces de autolegislar como diría también Cortina, dentro de la comunidad.

Las diferencias de caracteres, saberes o creencias, deseos o gustos entre los miembros de la comunidad, lejos de constituir un obstáculo para lograr el acuerdo, enriquece la práctica social de lograr el acuerdo a través del diálogo cuidadoso, respetuoso de las posturas diferentes a las propias. La pluralidad de visiones del mundo que puedan suscitarse dentro de la comunidad es bienvenida, toda vez que permite la coexistencia pacífica de sus miembros, al estar apoyado su sistema de relaciones, en el diálogo, en la reflexión, en la autocrítica y el autoreconocimiento de sus límites y potencialidades.

En último término, se señala ahora abordando y comparando con mayor detalle las seis consideraciones de la ciudadanía solidaria sugerida por el profesor Ibáñez-Martín, con algunos de los objetivos y características que propone el profesor Lipman en el programa de FpN, que las habilidades de pensamiento e incluso de comportamiento y conducta morales, cuyo desarrollo facilita dicho programa en el forjamiento de un ciudadano solidario o dicho en palabras de Lipman de un buen ciudadano, parecen satisfacer suficientemente las exigencias de la ciudadanía solidaria enunciadas por el profesor Ibáñez-Martín. Así se tiene que revisando la primera exigencia se puede decir que:

...los individuos al convivir en sociedad deberán en primer lugar realizar el esfuerzo por superar aquella práctica de vida, signada por un cierto tipo de aislamiento egoísta que parece predominar en su conducta en tanto individuo, por la práctica más bien, de una condición de civilidad que estaría más asociada a valores sociales como el decoro, cortesía, urbanidad o buenas maneras.

Sin dejar de reconocer Ibáñez, que este requisito tiene un claro nivel de compromiso del individuo en la práctica de su propia civilidad, también corresponderá al grupo social, el establecer o reformar ciertas estructuras sociales que garanticen a todos los ciudadanos, la posibilidad de la convivencia y práctica de la civilidad. (Ver Cap. I: p. 95)

Se observa que la condición de civilidad exigida por la ciudadanía solidaria tal como es planteada aquí, requiere de un giro de 180 grados en lo que hasta ahora ha sido el predominio de la escuela tradicional reproductora de conocimientos, para permitir el desarrollo transversal de la filosofía desde los primeros años de escolaridad y a través de la Comunidad de Investigación y de la apertura al diálogo bidireccional discente-docente y docente-discente. Además, los niños formados en el programa serán

“buenos ciudadanos”, que no solo harán gala de cumplir con la urbanidad y buenas maneras en cuanto regla moral de comportamiento entre semejantes, sino que también cumplirán perfectamente las normas para el diálogo en el aula, que ellos mismos han ayudado a enunciar en uso pleno de cómo diría Rawls, la “posición original”, que garantizará el justo cumplimiento de reglas con el mayor beneficio para todos.

La segunda exigencia introducida por Ibáñez indica que: “...el ciudadano deberá manifestar un sentimiento de pertenencia a su grupo social” (op. cit.: pp. 95).

En FpN, la pertenencia al grupo social en medio de la Comunidad de Investigación viene dada, por la relación moral y ética que deviene de aprender a convivir con los otros por consenso y está sustentada en el diálogo como elemento fundamental.

Respecto a la tercera exigencia se indica que:

...el individuo deberá mostrar respeto y comprensión y una actitud de ayuda hacia sus conciudadanos y que la misma deberá prevalecer sobre las diferencias que distingan a un grupo social de otro, e incluso deberá estar por encima de sus diferencias individuales de talento o carácter o de sus diferentes funciones dentro del grupo social y deberá imponerse así, un alto sentimiento de amistad para con cualquiera de los miembros de su grupo de pertenencia (op. cit.: p. 97)

El programa de FpN, deberá formar entonces a niños capaces de descubrir la imparcialidad en cada situación de vida, que sepan reconocer cuándo ser parciales y cuándo imparciales. Aprenderán entonces, a respetar las opiniones de los otros, en la misma medida que respetan las opiniones

propias y a sí mismos y se produce una superación de su valoración inicial y parcializada respecto de una situación, pasando ahora a valoraciones más objetivas e imparciales.

Respecto de la cuarta exigencia indicada por el profesor Ibáñez-Martín, se tiene que:

...requiere por un lado, de la responsabilidad del individuo para cumplir con los deberes de tipo personal como: obligaciones familiares, profesionales y con la sociedad en general, para así garantizar el disfrute de derechos y libertades individuales, es decir, en la medida en que el individuo asume el cumplimiento de sus deberes, en esa misma medida, disfrutará de sus derechos (op. cit.: p. 97)

El programa de FpN, aspira a hacer que los niños sean más sensibles a ciertos aspectos de su vida diaria (familiar, escolar, social) haciéndoles más conscientes, a través del desarrollo de la capacidad de la investigación moral en el aula, lo cual se logra a través de la discusión, del diálogo, que permite que los niños concienticen o se hagan más sensibles al reconocimiento de que existen otras personalidades con diferentes sistemas de valores, creencias y prejuicios. También se busca que los niños descubran la coherencia en sus expresiones verbales y entre estas y las acciones y aun entre las propias acciones solas y que además, eviten pensar descuidadamente y que utilicen las palabras con cuidado desde muy pequeños. Alentando a los niños a reconocer las incoherencias verbales, podría animárseles a percibir las incoherencias que afectan sus acciones y cómo podrían influir en su grupo de pertenencia, en la Comunidad de Investigación.

En quinto lugar señala el profesor Ibáñez-Martín que:

...el ciudadano será aquel individuo preocupado por evaluar, lo más justamente posible, las políticas públicas. Será su deber estar al tanto de los asuntos públicos que sean del interés de su grupo de pertenencia, aun a sabiendas de que no todos pueden participar directamente de las decisiones públicas (op. cit.: p. 98)

En la base de esta exigencia subyace la consideración de que FpN ante todo, persigue el objetivo de que los niños aprendan a pensar por sí mismos, de lo que deviene el que puedan asumir la responsabilidad por lo que piensan y dicen dentro de la Comunidad de Investigación, dándose cuenta de las consecuencias de sus actos y manifestando en todo momento, un pensamiento, cuidadoso, reflexivo y crítico.

En último término, está la exigencia que reza: "...el individuo para cumplir además con la condición exigida por la ciudadanía solidaria, deberá estar dispuesto y se esforzará, en participar de los organismos de decisión que también son de naturaleza política" (op. cit.: p. 99). Relacionada con lo explicado en la quinta exigencia, la Comunidad de Investigación constituye dentro de FpN, una gran oportunidad para que cada niño pueda expresar su ciudadanía y además, en condiciones de solidaridad. Es un ejercicio altamente beneficioso, para forjar al futuro ciudadano que habrá de interactuar en el contexto social. Se describió antes, como este espacio ha sido diseñado para dentro de otras cosas, facilitar el diálogo permanente de forma cuidadosa, reflexiva, crítica y creativa, que permita a los estudiantes reconocer que es una buena oportunidad respecto de la educación

tradicional, para desarrollar y expresar entre muchas habilidades, una inteligencia integral entendida como adquisición de destrezas y habilidades pero también el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales, estéticas y dialógicas, en medio de una convivencia pacífica y respetuosa dentro de la Comunidad de Investigación.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano N. y Visalberghi A. (1964). *Historia de la pedagogía*, (trad. por Jorge Hernández Campos), México: F.C.E, 7^{ma} reimpresión, 1984.
- Aranguren, J. L. (1995). *Ética*, Madrid: Alianza Editorial.
- Browne, R. T. (1948-1955). *El pantelicon*. R.R. D.D.: Hermetic Press. Cap. LXVII. PP. 475 - 477.
- César, C. J. (1986). *La guerra de las Galias*. (José G. Muniáin y Manuel Balbuena, trads.). España: Orbis, S. A. (Libro original publicado en latín, s/f). t. VII, cap. 14.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. 6^a. ed., Tecnos. (Libro original publicado en inglés en 1986). PP. 80-88.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Farías S. V., M. (2005). *Filosofía para niños: Un instrumento de paz*. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Filosofía. Cap. I, Sec. I.7 de la Solidaridad. Cap. I, Sec. I.7 de la Solidaridad. PP. 61-62.
- García M., F. (1998). *Crecimiento moral y filosofía para niños*, España: Desclée De Brouwer.
- García P., M. D. (2010). *El educador como agente de formación*. Tiempo de Educar, vol. 11, núm. 21, enero-junio, pp. 107-133, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México
- Gutiérrez F., J. M. (2000, 2-7 Septiembre). Educación sentimental. Material de Apoyo para el seminario del Centro de Filosofía para Niños de Cáceres y Guijón. PP. 1-12.
- Iter 2000 (1989). Diccionario ilustrado latino-español. Sopena.

- Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula*. Madrid: La Torre. (Libro original publicado en inglés en 1980).
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: La Torre. (Libro original publicado en inglés en 1991).
- Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*, trad. por Edmundo O'Gorman, México: F.C.E., (libro original publicado en inglés en 1690), fragmentos.
- Locke, J. (1990). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, Madrid: Alianza, (libro original publicado en inglés en 1690), fragmentos.
- Locke, J. (1824). *The works of John Locke in nine volumes: some thoughts concerning education, posthumous works, familiar letters*, Londres: Rivington, (libro original publicado en 1693), 12^{da} ed., vol. 8.
- Mercedes, M. de la C. (2011): *El quinto pilar: paradigma pedagógico de la educación superior en la transmodernidad*, Santo Domingo: Búho.
- Novedades Educativas, Revista (s. f.). *Liberar el pensamiento*. N° 115. Año 12. P. 10.
- Olmos G., T. (2004). *Filosofía para niños 30 años después...* Extramuros. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. P. 194.
- Olmos G., T. (2007). *Los límites de las comunidades de indagación*. Episteme. Vol. 27. N° 1. PP. 5-6.
- Palacios, J. (1997). *La educación en el siglo XX (I). La tradición renovadora (Rosseau, Ferrière, Piaget, Freinet)*, Caracas: Laboratorio Educativo, 2da ed. 1997
- Pereira, C. (2004). *Educación en valores: Una propuesta educativa a partir de la ética a Nicómaco, fundamentado en el programa filosofía para niños*. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Educación, mención Filosofía. PP. 67-69.
- Pereira, C. (2007). *La filosofía como necesidad: dos respuestas a la propuesta de la UNESCO en su 171ª reunión*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Filosofía. Cap. I. PP. 84-85.

- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. (M^a Dolores González, trad.). España: Fondo de Cultura Económica. 2^a reimpresión. (Libro original publicado en inglés en 1971).
- Sarramona, J. (2000): *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*, Barcelona: Ariel Educación.
- Unesco (2005, Febrero). *Informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía*. 171 EX/12. PARÍS, 28 de febrero de 2005. PP. 3-6.
- Unesco (2005, Mayo). *Decisiones adoptadas por el consejo ejecutivo en su 171^a reunión*. 171 EX/Decisiones. París, 25 de mayo de 2005. PP. 30-31.
- Vilanou, C. (2002). *Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer*, Revista de Educación, núm. 328, pp. 205-223.

ELECTRÓNICAS

- Alcoberro, R. (2011). *¿Qué es una sociedad según la teoría de Rawls?* Filosofía i Pensament. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.alcoberro.info/planes/rawls2.htm>. Consulta: 2011, Enero 01.
- Arnal, M. (2010). *Etimologías de las palabras que forman la idea de la ciudadanía*. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://www.elalmanaque.com/marnal/ciudad/ciudad1.htm>. Consulta: 2010, Noviembre 10.
- Bobbio, N. (1978). *Democracia y dictadura*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.robertexto.com/archivo3/democr_dictadura.htm#top. Consulta: 2011, Enero 01.
- Caballero, J. F. (2006). *La Teoría de la justicia de John Rawls*. Ibero Forum. Otoño. núm. II. año I. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/38186622/CABALLERO-Jose-Francisco-La-Teoria-de-la-Justicia-de-John-Rawls>. Consulta: 2011, Enero 12.
- César, C. J. (s/f). *La guerra de las Galias*. t. I, cap. II. [Libro en línea]. Disponible en: <http://www.thelatinlibrary.com/caesar/gall1.shtml#2>. Consulta: 2010, Noviembre 10.

- Cicerón, M. T. (1889). *Re publica*. (Mueller, C. F. W., comp.). Leipzig: Teubner. (Libro original publicado en latín, s/f). t. VI, cap. 13. [Libro en línea]. Disponible en: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Cic.+Rep.+6.13&fromdoc=Perseus%3Atext%3A2007.01.0031>. Consulta: 2010, Noviembre 10.
- Hevia, A. E. (2004, Noviembre). *In conceptualización del sector solidario*. Universidad Bolivariana. (Conferencia preparada para el I Congreso Nacional de Investigación para el Sector Solidario organizado por la Pontificia Universidad Javeriana y el Dan Social, realizada en Bogotá los días 4 y 5 de noviembre de 2004) [Artículo en línea]. Disponible en: <http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/glosario/Solidaridad.pdf>. Consulta: 2010, Diciembre 28.
- Ibáñez-Martín, J. (1998, Agosto). *Educación para una ciudadanía solidaria*. (Ponencia presentada durante el Vigésimo Congreso Mundial de Filosofía celebrado en Boston, Massachusetts del 10 al 15 de agosto de 1998). Párrafs. 19-28. [Documento en línea]. Disponible en: www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/Educlban.htm. Consulta: 2010, Marzo 25.
- Liddell and Scott (1889). *An intermediate greek-english lexicon*. Oxford. Clarendon Press. [Diccionario en línea]. Disponible en: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.058%3Aentry%3Dpo%2Flis>. Consulta: 2010, Noviembre 10.
- Lipman, Matthew (1988). *Investigación ética, manual para acompañar a Lisa*. Madrid: La Torre. [Libro en línea]. Disponible en: http://books.google.co.ve/books?id=V7b4Exssgw8C&printsec=frontcover&dq=Lisa+manual+del+profesor&hl=es&ei=KNpNTbzUEIOglAeEk72gBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false. Consulta: 2011, Febrero 04.
- Lipman, Matthew (1988). *Lisa*. Madrid: La Torre. [Libro en línea]. Disponible en: http://books.google.co.ve/books?id=3Rf94lYZkQwC&printsec=frontcover&dq=matthew+lipman&hl=es&ei=OsRJTeGCBMT38Aao9_TGDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDgQ6AEwBA#v=onepage&q&f=true. Consulta: 2011, Febrero 02.
- Lipman, Matthew (1998). *Investigación social, manual para acompañar a Mark*. Madrid: La Torre. [Libro en línea]. Disponible en: http://books.google.co.ve/books?id=Ndqf9mhsiGkC&pg=PA38&dq=mark+manual+del+profesor&hl=es&ei=GNNNTfKpK4WglAffkZj6Dw&sa=X&oi=book_result&

[ct=result&resnum=2&ved=0CCkQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=true](#). Consulta: 2011, Febrero 02.

Lipman, Matthew (1998). *Mark*. Madrid: La Torre. [Libro en línea]. Disponible en: http://books.google.co.ve/books?id=_gAdM_5Ej5YC&pg=PA10&dq=lisa+y+mark+de+lipman&hl=es&ei=p9RJTYvmL8KC8gaUkfzrDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCkQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=true Consulta: 2011, Febrero 02.

Livio, T. (s/f). *Décadas I*. T. I, Cap. XLV. [Libro en línea]. Disponible en: <http://www.thelatinlibrary.com/livy/liv.1.shtml>. Consulta: 2010, Noviembre 10.

Mc. Cadden, C. (2006). *Extensión, legitimidad y valor del libro función y crítica de la guerra en la filosofía de I. Kant de Teresa Santiago*. México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. [Documento en línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/343/34301510.pdf>. Consulta: 2011, Enero 14.

ONU (1948). *Carta internacional de los derechos del hombre*. [En línea]. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/documents/ga/res/3/ares3.htm>. Consulta: 2011, Enero 27.

Perseus (2010). Latin Dictionary. [En línea]. Disponible en: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform?type=exact&lookup=civitas&lang=la>
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform?type=start&lookup=urbs&lang=la>
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform?type=exact&lookup=oppidum&lang=la>
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform?type=exact&lookup=castrum&lang=la> Consulta: 2010, Noviembre 10.

ANEXOS

1) *Lisa - Novela (Fragmentos)* (Lipman 1988: pp. 5-7):

Capítulo I

EPISODIO 1

¿Podemos querer a los animales y así y todo comérmolos?

DEVOLVEDLO!», deseó decir Lisa a sus padres. «¡Devolvedlo dondequiera que lo hayáis comprado!» Se sentó delante de su regalo de cumpleaños, una cómoda con una fila de lucecitas alrededor del espejo, exacta a la de los camerinos. 5

«Para eso que me hubieran dicho: ¡Toma, ponte guapa!», pensó. Estaba segura de que nunca llegaría a ser guapa, no había manera. Sin embargo, había aceptado el regalo con un «gracias» apenas perceptible, y ahora se encontraba mirándose la cara en el espejo.

«Todas las facciones mal», gruñó para sí. «Nada está bien. La frente demasiado ancha, los ojos demasiado separados, la boca demasiado grande, y la nariz demasiado respingona. ¡Y mira estos dientes separados como estacas!» Incluso le molestaba que sus orejas fueran un poquitín puntiagudas. De pronto hizo una mueca, al acordarse de su padre diciendo ese día temprano: «Sabes, Lisa, con tus facciones deberías haber sido un fauno.» Estaba todavía divertida con ese pensamiento cuando su madre entró en la habitación. Y la señora Terry sonrió también, adivinando que Lisa había estado usando la cómoda. «La cena está lista», dijo con voz suave. 10 15

A Lisa le encantaba el pollo asado, y aquél estaba especialmente bien tostado, tanto que la carne se separaba totalmente del hueso cuando su padre la trinchaba. El sabía cuánto le gustaba el muslo, y le dio uno. Estaba deliciosamente tierno y jugoso. 20

Le vino a la mente el pensamiento de cómo Mickey intentaba burlarse de ella el otro día en el colegio: «Lisa Terry come pollo 25

muertos», había dicho. Pero Lisa no se había enfadado. Sólo se rió y contestó: «¡Al que no le guste el pollo —al menos como lo hace mi madre— debe estar loco de remate!» Pasó su plato para que le pusiera otro muslo.

5 Después de cenar, Lisa salió. Apenas había pisado la acera, cuando el señor Johnson se acercó con su perro de la correa. El señor Johnson era nuevo en el vecindario. Lisa en realidad no lo conocía. Cuando llegaron a la altura de la casa de Lisa, el perro divisó una ardilla en un árbol y saltó tras ella. El señor Johnson tiró
10 de la correa y el perro se echó. Luego se volvió a levantar gruñendo y tirando de la correa en dirección a la ardilla que había desaparecido detrás del árbol. El señor Johnson se dispuso a continuar el paseo, pero el perro permaneció inmóvil. Cuanto más tiraba de la correa, más se resistía el perro. El señor Johnson lo llamó, le gritó, pero el
15 perro no se movía. Como último recurso cogió una ramita de un arbusto cercano y empezó a golpear al perro, que se encogió, inmóvil, aguantando los golpes. Lisa se quedó mirándolos horrorizada. Ni siquiera pudo gritar. De repente dio un salto y trató de apropiarse de la ramita. «¡No haga eso!», exigió furiosamente. Sorprendido, el
20 señor Johnson le arrebató la ramita y se volvió diciendo: «¿Por qué te metes en esto?» Fuera de sí de la rabia le soltó: «Yo también soy un perro!» El se encogió de hombros y siguió tirando de la correa. Entonces el perro dejó de resistirse y comenzó a caminar al lado del señor Johnson; pronto se perdieron de vista.

25 Al día siguiente en el colegio, Randy Garlock dijo:

—¡Cómo lo pasé este fin de semana! Mi padre me llevó a una cacería de patos.

—Hace falta tener agallas para cazar patos —dijo Mark sarcásticamente—. ¡Están tan bien armados!

30 —Muy gracioso —contestó Randy.

—Tú que ni siquiera te comes esas aves, ¿por qué las matas? —insistió Mark.

—Hay demasiadas —repuso Randy—. Si no fuera porque los cazadores matan las que están de más, habría patos por todas
35 partes.

—Seguro, seguro. Apuesto a que son precisamente los cazadores los que pretenden haberlas contado y los que deciden que son demasiadas, para así poder seguir tirándoles. Apuesto a que los cazadores seguirán matando animales hasta exterminarlos.

—¿Y qué? —añadió Mickey—. ¡Buen trabajo! 5

—Tenemos derecho a cazar —le dijo Randy a Mark—. Está en la Constitución.

—La Constitución no dice nada sobre la caza —replicó Mark—. Sólo dice que los hombres tienen derecho a llevar armas para defenderse. A continuación dirás que la gente tiene derecho a cazar cualquier cosa que quiera, incluso personas. Una vez vi una película sobre esto, nunca la olvidaré. 10

—Eso es ridículo —repuso Randy—. Matar personas es completamente diferente a matar animales.

—Pero si podemos matar animales porque decimos que hay demasiados, ¿qué nos impide exterminar gente si pensamos que hay demasiada? 15

Lisa había estado escuchando la conversación sin decir nada. Pero en ese momento señaló:

—Eso, porque una vez que nos acostumbremos a matar animales, se nos podría hacer difícil parar cuando se tratara de personas. 20

Randy sacudió la cabeza enérgicamente y dijo:

—Las personas y los animales son completamente diferentes. No importa lo que les hagas a los animales, pero tienes que recordar que no debes hacerles lo mismo a las personas. 25

La conversación derivó hacia otros temas, pero Lisa se quedó desconcertada. «¿Por qué —se preguntaba— todo parece tan sencillo, y cuando empiezas a hablar de ello se complica de tal manera? Mark tiene razón: es horrible la forma cómo estamos todo el tiempo matando animales. Pero para comérmolos tenemos que sacrificarlos primero. No entiendo, ¿cómo puedo estar en contra de matar animales cuando me gustan tanto la carne y el pollo asados? ¿No debería negarme a comer tales cosas? ¡Oh, estoy tan confundida!» 30

• • •

35

2) *Manual de Investigación ética para acompañar a Lisa (Fragmentos)*

(Lipman 1988: pp. 43-45):

EPISODIO 1. ¿PODEMOS A LA VEZ QUERER A LOS ANIMALES Y COMÉRNOSLOS?

Idea principal N^o 1: ¿Cómo debemos vivir?

Los niños muy pequeños generalmente no se plantean la cuestión: «¿Cómo debemos vivir?» Tienen a desenvolverse en la vida día a día, sin sentir la necesidad de tener una idea general. Sin embargo, cuando llegan al B.U.P. empiezan a sentir la necesidad de planificar su propio comportamiento. Entonces se les plantean tantas cuestiones que a menudo los ponen acobardados y confundidos. Los chicos captan muchas formas de vida que rechazan claramente, pero no están seguros de lo que ellos mismos hacen. Si no ven la salida, terminan resolviendo sus problemas de una forma superficial.

Por encima de todo, a los niños les fascina la cuestión más general de qué es una visión «buena» (en sentido moral). Despertar esta cuestión y tratar de contestarla de manera objetiva e imparcial, constituye la investigación ética. Pero investigar rara vez es asunto de uno solo. Generalmente se hace en grupos de individuos con objetivos similares, individuos que intercambian ideas entre ellos, se respetan las opiniones, aportan razones para defender sus puntos de vista, deseando encontrar alternativas e intentando construir juntos lo que sería una razonable comprensión de las distintas maneras en que los humanos puede decirse que viven correctamente. Cuando un grupo así reflexiona de forma autocrítica sobre temas de ética, se le puede llamar grupo de investigación ética, o comunidad de búsqueda. La formación de un grupo así debe ser el objetivo de todos los que llevan a cabo el programa *Lisa*, y el facilitar la formación de un grupo de este tipo es el papel principal del profesor en el programa *Lisa*.

Leer y discutir *Lisa* con los compañeros de la clase es tener la oportunidad de tratar la enorme cantidad de problemas que constituyen la ética y tratar de determinar con cierta coherencia y consistencia cuáles son los temas importantes y cómo debe uno tratar de resolverlos. No se debe esperar de *Lisa* que sea un manual de respuestas para la gente joven. Más bien al contrario, un estudio de *Lisa* en forma de debate capacita para reconocer los factores que hay que tener en cuenta al modelar nuestro propio punto de vista en ética. Un curso con *Lisa*, también proporcionará al estudiante la comprensión de los procedimientos útiles para analizar y resolver situaciones conflictivas desde el punto de vista ético. El ser capaz de identificar estos procedimientos, es uno de los principales objetivos de la investigación ética. A pesar de ello, los problemas de la vida real rara vez ceden a estrategias prefabricadas. Por lo tanto, es cada uno en particular el que debe decidir en su momento cómo y cuándo poner en práctica estos procedimientos, y consecuentemente cómo debe vivir.

[43]

I-3

EJERCICIO: Comunidad de investigación

Decidir si las características de la columna de la izquierda pertenecen o no a las de una comunidad de investigación.

SI NO ?

1. Criticar a la persona que hace una observación, más que a lo que esa persona dice.
2. Dar razones para las opiniones.
3. Estar dispuesto a proporcionar la evidencia en la que está basada una «cuestión de hecho»
4. Ignorar los puntos de vista de otras personas, si son incompatibles con los nuestros.
5. Preocuparse de que las inferencias no violen los principios de la lógica.
6. Preocuparse de que no se digan las opiniones que pudieran parecer antipatrióticas.
7. Preocuparse de cooperar en la búsqueda, más que de que las opiniones de un grupo triunfen sobre las de otro.
8. Ofrecerse a abandonar la opinión propia si es incompatible con las de todos los demás.
9. Sugerir modos de contrastar las hipótesis de cada uno.
10. Evitar ofrecer hipótesis opuestas que pudieran refutar los puntos de vista de algún otro.
11. Evitar arrastrar las discusiones, insistiendo siempre en una votación.
12. Tratar de mostrar a los demás lo que se da por supuesto en sus afirmaciones, y lo que implican.
13. Aceptar de grado las nuevas generalizaciones e hipótesis con las que dar explicación a la evidencia, siempre que no se ofenda a nadie.

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Cómo debemos vivir?

1. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
2. ¿Qué es lo que más te importa en la vida?
3. Cuando crezcas, ¿te gustaría hacer las mismas cosas?
4. Cuando crezcas, ¿seguirán siendo las mismas cosas importantes para ti?
5. ¿Eres feliz?
6. ¿Te gustaría ser feliz cuando crezcas?
7. ¿Hay algo que te importe más que la felicidad?
8. ¿Es posible ser completamente feliz?
9. ¿Podrías ser completamente feliz en un mundo donde sufrieran los demás?
10. ¿Podrías ser feliz incluso si hicieras cosas que causaran sufrimiento a seres inocentes?
11. ¿Qué preferirías: hacer cosas que causaran placer a otras personas, o cosas que aliviaran el dolor de otras personas?
12. ¿Te gustaría vivir de modo que contribuyeras a que el mundo fuera mejor?
13. ¿Podrías ser feliz si no tuvieras ningún amigo?
14. ¿Podrías ser feliz si todo alrededor tuyo fuera feo?
15. ¿Podrías ser feliz si toda la gente que conoces mintiera constantemente e intentaran engañarse unos a otros?
16. ¿Podrías ser feliz si no pudieras entender nada de lo que te pasa?
17. ¿Te importaría vivir de forma que le pareciera bien a los demás, pero que te pareciera mal a ti?
18. ¿Te importaría vivir de forma que la pareciera mal a los demás, pero que te parecieras bien a ti?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Cuándo debemos llamar a algo «bueno»

1. Si te gusta algo, ¿es por ello bueno?
2. Si a mucha gente le gusta algo, ¿es por ello bueno?

[45]

1-5

3) *Mark – Novela (Fragmentos)* (Lipman 1998: pp. 7-11):

—¡Eh, Laura! —dijo Mark, pensando que sería mejor intervenir—. Lo que quiere decir Millie es que ninguna de esas cosas tiene la menor importancia. Hay parecidos que no son importantes y diferencias que sí lo son.

—¿Como cuáles? —preguntó Laura. 5

—¡Vamos! Tú lo sabes igual que yo —replicó Mark—. Las ballenas dan de mamar a sus crías, y los tiburones no. Las ballenas tienen sangre caliente y respiran aire; los tiburones tienen sangre fría y respiran agua. Esas cosas son las que realmente cuentan.

—Mark —contraatacó Laura, con los ojos centelleantes—, 10
¿quién decide cuáles son las cosas que cuentan? ¿Tú? ¡Tú siempre te crees muy listo!

Se echó el pelo hacia atrás por encima de los hombros, le miró durante un momento y a continuación empezó a alejarse.

—¡Eh! ¡Espera! No te enfades así —iba gritando Millie detrás de 15

Laura, casi corriendo para alcanzarla—. Además, ¿a qué viene tanta prisa? No tienes interés en llegar pronto a la clase de Sociales, ¿verdad?

—¡Ese Mark! ¡Se cree tan desapasionado y frío! Me gustaría ver su cara cuando se entere de lo de Lisa —dijo Laura, no haciendo caso de la pregunta de Millie. 20

—¡Oh! A mí no me gustaría —murmuró Millie, añadiendo tímidamente—. Y de todas formas, si quizá algunos tiburones no son peces, ¿quién conocería la diferencia?

25

II

—¿Has visto a Lisa? —le preguntó Mark a Millie.

Había sonado el timbre y Lisa no estaba en la clase. Millie contestó negativamente moviendo la cabeza. No estaba dispuesta a decirle a 30
Mark que había visto a Lisa y Greg Marston en dirección a la cafetería de Pete.

Como de costumbre, resultó difícil decir en qué momento exacto había empezado la clase. La señora Williams había estado de pie junto a la pizarra hablando con Randy. Después se acercaron Tony y Fran y 35
unos cuantos alumnos más se metieron en la discusión, hasta que bien

- pronto toda la clase estaba discutiendo. Poco a poco, los que estaban alrededor fueron sentándose en sus puestos, pero sin dejar de hablar. Aunque había diferentes grupos de discusión, todos ellos estaban discutiendo aproximadamente del mismo tema. Randy había empleado la palabra «mundo libre» y Fran quería saber qué países pertenecían al mundo libre y cuáles no.
- 5 —No podemos decir en qué consiste el «mundo libre» mientras no sepamos lo que significa «libre» —protestó Harry.
- Bueno, ya que tú no lo sabes, te diré lo que significa —contestó Mickey—. Dondequiera que la gente elabora las leyes por las que se rigen, allí son libres. Evidentemente podrás darte cuenta de que no existe semejante lugar.
- 10 —Tú te referes a la democracia —dijo Laura.
- ¿Qué es la democracia? —preguntó la señora Williams, después de que nadie hubiera hecho ningún comentario durante un rato.
- 15 —La democracia es el sitio en el que la gente vive según sus propias leyes, leyes hechas por ellos mismos. Por eso la gente en las democracias es libre —dijo Laura, echándose el pelo hacia atrás con un gesto desafiante.
- 20 —Para un momento; no vayas tan rápido —dijo Mark con cierto aire de sentirse agraviado—. No puedes coger cualquier razón anticuada y decir que esa es la que hay que tener en cuenta. Son muchísimas las diferencias entre las democracias y otros tipos de gobierno. ¿Quién te dice que la que tú has escogido es la única que merece ser
- 25 tenida en consideración?
- Mark tiene razón, Laura —dijo Tony—. Cuando está hablando de cosas tan complicadas como la democracia y la libertad hay que fijarse en muchas cosas.
- Como si el país tiene o no tiene una Constitución —sugirió Jane.
- 30 —Claro —añadió Tim—. ¿Y qué me dices del gobierno representativo?
- Son cosas que hay que tener en cuenta —concedió Laura.
- ¡Claro! —dijo Mark, sorprendido al darse cuenta de que Laura y él estaban de acuerdo para variar—. Son cosas a considerar. Pero, ¿en
- 35 qué medida son importantes? ¿Son decisivas?

—La única cosa lo suficientemente importante como para ser considerada decisiva es la ley de la mayoría —dijo Jill pausadamente, después de haber mirado a toda la clase.

—¡Eso no es así! —respondió inmediatamente Fran—. ¡Lo decisivo son los derechos de las minorías! —miró a Jill durante un momento y después se dirigió hacia la profesora—. Señorita Williams, si existe alguna consideración que siempre debes tener en cuenta, y es tan importante que realmente es decisiva, ¿hay alguna palabra especial para nombrarla? 5

Era el primer año que la señorita Williams daba clase y algunas veces se ponía en guardia frente a los comentarios de los alumnos. 10

—¿Una palabra? —preguntó frunciendo el ceño—, ¿como cuál?

—¿No existe una palabra que se dice «criterio»? —dijo Suki tras haber levantado la mano con algunas dudas.

—¡Claro! ¡Criterio! —replicó Harry. 15

—De acuerdo, de acuerdo —dijo Mark con excitación—. Mira, digamos que tenemos dos criterios. Vamos a olvidarnos de los demás por ahora. Tenemos dos criterios aplicables a la democracia: la ley de la mayoría y los derechos de las minorías. ¿Cuál de los dos vamos a aceptar? 20

—No tienen por qué ser uno u otro; quizá no sean ninguno de los dos —dijo Tony pausadamente.

—También podrían servir los dos a la vez. Existen cuatro posibilidades —añadió Harry.

—Pero, ¿cómo vamos a elegir entre las cuatro? —insistió Mark. 25

—¿Puede ser, señorita Williams —dijo Harry lentamente—, que tengamos un conjunto de criterios y que tengamos que seleccionar algunos? ¿Puede ser que todavía necesitemos otro criterio para poder decidir cuáles seleccionar del primer conjunto?

La señorita Williams se quedó pensando un momento en la pregunta para poder responder a continuación: 30

—No creo que tengas muchas alternativas. ¿Cómo vas a poder escoger si careces de un criterio que te permita escoger?

—Por tanto, podemos seguir indefinidamente —exclamó Mark, traicionando con su gesto la desilusión que sentía—. Creí que una vez que resolviéramos cuáles eran las consideraciones que debíamos tener 35

en cuenta, dispondríamos de una regla para tomar decisiones. Pero no tiene nada que ver con eso. Es como aquella caja de galletas, era una caja de galletas Quaker Oats, y había un dibujo de un hombre que sostenía una caja de galletas Quaker Oats en su mano, y esa caja tenía un dibujo de un hombre que sostenía una caja de galletas Quaker Oats en su mano, y así indefinidamente.

5

—Pero no tiene por qué ser así —afirmó Fran—. Quizá en teoría sí lo sea, pero no en la práctica. No hay por qué seguir sin un final. Si tenemos presente en nuestra mente lo que estamos intentando hacer, eso nos ayuda a poner en orden nuestras razones. Luego, cuando tenemos que tomar una decisión, simplemente nos lanzamos y la tomamos, y lo hacemos con las mejores razones que tenemos.

10

—Las mejores razones que tenemos... De acuerdo —dijo Harry—. Y esos son nuestros criterios.

15

Más tarde, cuando los alumnos se dirigían ya hacia la puerta de la clase, Jill le dijo a Laura:

—¿Cuándo crees que Lisa le va a hablar a Mark?

—¿Hablarle a Mark? ¿Por qué debería hacerlo? Quizás cree que puede salir con los dos a la vez.

20 —¿Quedarse con los dos? No. Tiene que decidirse por uno u otro.

—Y el criterio que empleará será cuál le gusta más, ¿verdad?

—Seguro. Pero te apuesto lo que quieras a que hay algo más que ella tendrá en cuenta. Esos dos chicos tienen un temperamento terriblemente fuerte. Sea el que sea al que rechace, será como un barril de pólvora a punto de estallar. Si Lisa estuviera aquí, la avisaría: ¡Ten cuidado!

25 —Lo que yo te he dicho —comentó Laura con una ligera sonrisa— Tiene razones muy poderosas para intentar quedarse con los dos.

30

III

—Me imagino que vamos a un entrenamiento de baloncesto —le dijo Lisa a Mark.

35 —Claro —le contestó, mirando a Luther y Tony que le esperaban en el pasillo. A sí mismo se dijo: «Sabe que voy siempre al entrena-

10

miento de baloncesto después de las clases. ¿Por qué me pregunta?»

En ningún momento se le pasó por la imaginación que Lisa quería hablarle.

—¿Por qué será que ese juego no me dice nada? —se preguntó Lisa en voz alta, lamentando en seguida lo que había dicho al darse cuenta de que Mark hacía un gesto de disgusto. 5

—Es un juego muy interesante —dijo Mark débilmente.

—¿Es porque no tienes que pensar mientras juegas? —dijo ella sin pensárselo. Sonó mucho peor de lo que se había imaginado.

—¡No, no es cierto! —contestó Mark poniéndose inmediatamente a la defensiva—. Tienes que pensar mientras estás jugando al baloncesto. En cada movimiento tienes que saber lo que estás haciendo. De hecho eso es lo que hace que sea tan bonito: en el campo, hacer y 10

pensar son una y la misma cosa. ¿De qué otro juego puedes decir eso?
 Lisa no respondió. Era incapaz de entender la pasión de Mark por el baloncesto y parecía que sus explicaciones intentando hacerle comprender por qué le gustaba sólo empeoraban las cosas. 15
 —Mira —dijo ella—, me están esperando. Nos veremos más tarde, ¿de acuerdo? ¡Tengo tanto trabajo que hacer...!
 —De acuerdo, te veré mañana —dijo Mark, que parecía no estar molesto. 20
 Mark se marchó. Después del entrenamiento estaba pletórico en lugar de cansado y fue corriendo sin parar hasta su casa. Encontró a su hermana, María, sola en el piso, esperándole. Si no hubiera estado pensando todavía en la velocidad a la que había dado la vuelta en la esquina, se hubiera dado cuenta de lo seria que estaba su hermana. 25
 —¡Mark! —exclamó—. Mamá ha venido a casa y se ha vuelto a ir en seguida. Tiene algo que decirte.
 —¿De qué se trata?
 —El traslado de la National Textile. 30
 —¿Trasladarse? No lo entiendo. ¿Cómo pueden trasladarse?
 —Claro que pueden y lo van a hacer, según mamá. Se van al otro extremo del país. Dentro de seis meses.
 —¡Pero si tienen ese edificio gigantesco! ¡Y deben tener miles de empleados! 35
 —¿Y qué? Dicen que les sale más barato en cualquier otro sitio.

4) *Manual de Investigación social para acompañar a Mark* (Lipman 1998: pp. 16-20):

Idea principal Nº 4: Parecidos y diferencias

Después de que Laura dijera que las ballenas y los tiburones se parecen muchísimo, Mark dijo: «Hay parecidos que no son importantes y diferencias que sí lo son.» Con frecuencia la gente dice que una cosa es igual que otra en cierto sentido (si dos cosas fueran exactamente iguales en todas las características, más de uno diría que no serían dos cosas sino una sola). Es necesario especificar los aspectos que se comparan. Por ejemplo, respecto a la vulnerabilidad ante el catarro, los chimpancés son iguales que los seres humanos. Igualar a los seres humanos y a los chimpancés deja de ser una afrenta si se especifica en qué sentido se establece la equiparación o semejanza.

También nos hace falta especificar los aspectos cuando se establecen las diferencias. Si una madre dice que sus dos hijas gemelas son totalmente diferentes, es oportuno pedirle que aclare en qué se diferencian.

Parecidos y diferencias son dos de los rasgos existenciales más universales. Es difícil figurarse cómo sería posible razonar sin utilizar esos dos conceptos. Ciertamente la lógica de clases depende de la capacidad para identificar parecidos relevantes y agruparlos en una clase. Es la capacidad de descubrir las diferencias entre las clases la que hace posible razonar.

INVESTIGACIÓN SOCIAL: Parecidos y diferencias

1. ¿Qué parecidos puedes encontrar entre los diferentes gobiernos de la Comunidad Económica Europea?
2. ¿Qué diferencias puedes encontrar entre los diferentes gobiernos de la Comunidad Económica Europea?

3. ¿Qué parecidos existen entre el gobierno central del Estado español y los gobiernos de las comunidades autónomas?
4. ¿Qué diferencias existen entre el gobierno central del Estado español y los gobiernos de las comunidades autónomas?
5. ¿Cuántas formas diferentes de gobierno local puedes citar?
6. ¿Cuántas formas diferentes de sistemas políticos puedes citar?
7. ¿Cuántas formas diferentes de sistemas económicos puedes citar?
8. ¿Cuáles son las diferencias fundamentales entre el capitalismo y el socialismo?
9. ¿Cuáles son los parecidos fundamentales entre el capitalismo y el socialismo?
10. ¿Cuáles son las diferencias fundamentales entre la democracia y la dictadura?
11. ¿Cuáles son los parecidos fundamentales, si los hay, entre la democracia y la dictadura?

ML

EJERCICIO: Parecidos y diferencias

Di si estás de acuerdo o no lo estás con las siguientes afirmaciones. En cada caso da una razón de tu acuerdo o desacuerdo.

- | | Sí | No | ? |
|--|----|----|---|
| 1. Cuando una cosa es <i>como</i> otra, es la <i>misma</i> que la otra. | | | |
| 2. Cuando una cosa es la <i>misma</i> que otra, entonces debe ser <i>como</i> la otra. | | | |
| 3. Si dos cosas son realmente la <i>misma</i> , entonces en realidad son sólo <i>una</i> cosa. | | | |
| 4. Si dos cosas son parecidas, entonces son dos ejemplos diferentes de la misma clase o tipo de cosas. | | | |
| 5. Si dos personas están relacionadas, deben ser miembros de la misma familia. | | | |
| 6. Si dos individuos son miembros de la misma familia, entonces deben estar relacionados. | | | |

[65]

I-17

Si No ?

7. Si dos familias son diferentes entre sí, entonces no hay ningún miembro de una familia que sea miembro de la otra.
8. Si dos familias son parecidas entre sí, entonces cada miembro de una familia es parecido a un miembro de la otra familia.
9. Cuando decimos que dos países son parecidos, probablemente queremos decir que tienen sistemas políticos y económicos parecidos, pero probablemente no queremos decir que tengan religiones, deportes o costumbres de matrimonio parecidas.
10. Cuando decimos que dos planetas se parecen, una cosa que no estamos pretendiendo decir es que están a la misma distancia del Sol.

ML

EJERCICIO: Diferencias significativas

I. Cuando estamos comparando dos cosas o situaciones, es posible que, como hace Mark en este capítulo, alguien señale que hay diferencias que son importantes y diferencias que no lo son. Es decir, algunas diferencias son significativas. Para saber lo que puede significar esto, quizá sea interesante el siguiente ejemplo:

Se dice que la reina de Saba quería comprobar la inteligencia del rey Salomón. Para ello, le pidió que distinguiera entre *a*) unas flores de imitación que eran en apariencia indistinguibles de unas flores de verdad; *b*) una pareja de gemelos exactamente iguales, uno de los cuales era un chico y el otro una chica. Salomón puso las flores junto a una colmena y las abejas se dirigieron hacia las flores reales. Después arrojó unas manzanas al suelo; el chico se inclinó para cogerlas, la chica se arrodilló.

¿Qué queremos decir al hablar de «diferencias significativas»?

I-18

[66]

EJERCICIO: Grupos minoritarios en la sociedad

Los grupos minoritarios tienen características que son *diferentes* a las de la cultura dominante, pero al mismo tiempo conservan fuertes semejanzas entre los miembros de los mismos grupos minoritarios. Estas características incluyen: *a)* lenguaje; *b)* ciertos rasgos físicos; *c)* creencias y prácticas religiosas; *e)* formas de vestir y costumbres distintivas.

Apoyándose en estas características diferentes, la mayoría discrimina a la minoría. Para muchos grupos la alternativa a esta discriminación es la asimilación en la cultura dominante, abandonando sus características distintivas y perdiendo su identidad como grupo. Utiliza tu propia experiencia y esta información que acabamos de ofrecerte para contestar las siguientes preguntas:

1. Da tres razones por las que un grupo minoritario querría resaltar sus diferencias frente a la cultura dominante.
2. Da tres razones por las que un grupo minoritario querría resaltar sus semejanzas con la cultura dominante.
3. Da tres razones por las que una sociedad podría encontrar ventajoso el estimular la uniformidad de sus miembros.
4. Da tres razones por las que una sociedad podría encontrar ventajoso el estimular la diversidad entre sus miembros.

ER

EJERCICIO: Gobiernos de los Estados

Forme grupos pequeños de trabajo entre los alumnos de su clase y asígneles dos países de Europa pertenecientes a la Comunidad o dos que no pertenezcan. También pueden elegir ellos mismos, procurando que al final la selección abarque un número suficiente de países. Tres alumnos es, en este caso, un buen número para formar un grupo.

A continuación pídale que busquen información sobre los dos

NOTAS

¹Articulista colaborador del Diario Multimedia de Información: www.almanaque.com.

² Traducción al español: “las uniones de hombres asociados bajo la respectiva ley se llaman ciudades (civitates)”. (Traducción del Autor).

³ Traducción al español: “Orgetórix... persuadió a la ciudad (es decir al conjunto de miembros del pueblo, que no vivían precisamente en ciudades sino dispersos por todo el territorio) que salieran de sus límites territoriales”. (Traducción del Autor).

⁴ Traducción al español: “aumentó el número de ciudadanos por la amplitud de la ciudad (de la urbe)”. (Traducción del Autor).

⁵ Traducción al español: “Una mente sana en un cuerpo sano es una breve pero completa descripción, del estado de felicidad en este mundo, [...]”

La felicidad de los hombres o su miseria, es en gran parte obra de su propia creación. Aquel cuya mente no se conduce con sabiduría, no tomará el camino correcto y aquel cuyo cuerpo es una locura y débil, nunca será capaz de avanzar en ella.

Yo confieso, hay algunos hombres constituidos con cuerpos y mentes tan vigorosas y tan bien dotados por naturaleza, que no necesitan mucha ayuda de los demás, sino, que por la fuerza de su genio natural, son, desde la cuna, conducidos a la excelencia y, por el privilegio de sus felices constituciones, son capaces de hacer maravillas. Pero los ejemplos de este tipo no son sino unos pocos, y creo que puedo decir, que, de todos los hombres con los que nos encontramos, nueve de cada diez son lo que son, buenos o malos, útiles o no, por su educación. Eso es lo que hace la gran diferencia en la humanidad. Las pequeñas, o casi imperceptibles impresiones sobre nuestras infancias, tienen consecuencias muy importantes y duraderas”. (Traducción del Autor).

⁶ Traducción al español: “Pero cuando hablo de razonar, no tengo otra intención sino la de señalar, que es lo que se adapta a la capacidad y a la aprehensión del niño. Nadie puede pensar que a un niño de tres o siete años de edad se le debe argumentar como a un hombre adulto. Los discursos largos, y el razonamiento filosófico, en el mejor de los casos, sorprenden y confunden, pero no instruyen a los niños.

Cuando digo, por lo tanto, que deben ser tratados como seres racionales, quiero decir, que usted debe hacerlos sensibles, por la suavidad de su trato hacia ellos, y con compostura, incluso en la corrección de ellos, hacerles ver que lo que hace es razonable, útil y necesario para ellos, y que no es por capricho, pasión, o fantasía, que les manda o les prohíbe alguna cosa.

Esto es lo que ellos son capaces de entender, y no hay virtud que deba ser exaltada, ni falta por la que debería reprimirseles, de las que yo no creo habría que convencerlos: sino que deben argumentarse razones propias para su edad, su comprensión y capacidad, y deben proponerse siempre en pocas y sencillas palabras. [...]

Mucho menos son los niños capaces de razonar a partir de principios remotos. Ellos no pueden concebir la fuerza de largas deducciones: las razones que los mueven, debe ser evidentes y al nivel de sus pensamientos, y tanto como se pueda (si se me permite decirlo), sentidas y palpadas por ellos.” (Traducción del Autor).

⁷ Crítica al Utilitarismo.

⁸ Es decir, estas relaciones serán regidas por el sentido común.

⁹ Profesor de la Universitat de Girona en Catalunya.

¹⁰ Para una mejor comprensión de este punto, ver Mc. Cadden, Carlos (2006). *Extensión, Legitimidad y Valor del Libro Función y Crítica de la Guerra en la Filosofía de I. Kant de Teresa Santiago*. (tomado de la revista Signos Filosóficos. Vol. VIII. núm. 15. pp. 195-202). México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/343/34301510.pdf>. [Consulta: 2011, enero 14].

¹¹ Rawls se refiere a la búsqueda de un camino para resolver nuestras dudas sobre los juicios iniciales.

¹² Afirmación con la que se piensa, estaría de acuerdo Locke.

¹³ Se toma como base para introducir esta consideración, la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, adoptada por la *Asamblea General de las Naciones Unidas* en su Resolución 217 III (*Carta Internacional de los Derechos del Hombre*), en su 183ª. sesión plenaria, del 10 de diciembre de 1948 en Palais de Chaillot, París, Francia. Es una declaración compuesta por 30 artículos en su mayoría contentivos de derechos civiles, (art. 1 al 20, 22 al 24 y 27 al 30); por derechos políticos (art. 21) y por derechos sociales (art. 25 y 26). Ver ONU. Asamblea General (1948). *RESOLUCIONES APROBADAS POR LA ASAMBLEA GENERAL DURANTE EL 3º PERÍODO DE SESIONES*. Carta Internacional de los Derechos del Hombre. 217 III. 183ª. Sesión Plenaria. 10 de diciembre de 1948. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/documents/ga/res/3/ares3.htm> y <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/IMG/NR004682.pdf?OpenElement>. [Consulta: 2011, Enero 27].

¹⁴ El Dr. Ibáñez, es especialista en filosofía de la educación y en la enseñanza e investigación de la educación de los valores morales y cívicos en el sistema educativo; autor de numerosos libros y trabajos orientados al fomento de la cultura cívica y solidaria a través de la educación.

Las consideraciones aquí señaladas, seis en total, están enmarcadas en una ponencia que el Dr. Ibáñez- Martín, presentó durante el Vigésimo Congreso Mundial de Filosofía celebrado en Boston, Massachussets del 10 al 15 de agosto de 1998.

¹⁵ Es importante señalar que para cualquier grupo social dado, esta investigación se plantea la revisión de los valores mínimos para el cumplimiento de la condición de ciudadanía, por lo que discusiones acerca de problemas como los que podrían suscitarse por ejemplo, de considerar a qué se llama lo necesario para una situación social en específico, no es por ahora, del interés de la presente investigación.

¹⁶ Comúnmente abreviado, “FpN” o “P4C” (“Philosophy For Children”, en inglés).

¹⁷ Presidente del Centro de Filosofía para Niños del Principado de Asturias, en España.

¹⁸ Se refiere fundamentalmente aquí, al niño en edad pre-escolar y de primera etapa de educación básica.

¹⁹ Aquí se describen las novelas que han sido escritas originalmente por Lipman y que integran el currículo básico del *Institute for the Advancement in Philosophy for Children (IAPC)*. El programa ha sido ampliado posteriormente, con novelas de otros autores ligados al Programa FpN. Cada novela tiene su manual del Docente con las sugerencias y ejercicios para guiar el diálogo en el aula. Entre otros materiales, también están los libros teóricos de Lipman y otros colaboradores (Nota del Autor).

²⁰ Esta metodología es estándar para todos los niveles. Para las edades inferiores (3-5 años), deben hacerse las adaptaciones correspondientes, sobre todo con respecto a los puntos 4, 5, 8, 9 y 10 (Nota del Autor).

²¹ Político francés (París, n. 1925). Ministro de Economía y Hacienda y Presidente de la Comisión Europea desde 1985 hasta 1995. Miembro del Partido Socialista Francés. Ver Biografías y Vidas. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/delors.htm>. [Consulta: 2011, Enero 01].

²² La democracia se considera aquí como, un modelo de gobierno donde el poder los ostentan las mayorías ya sea que, lo ejerzan directa o indirectamente en cualquiera de sus variantes, a saber: democracias liberales, socialdemocracias, las que conviven con monarquías constitucionales, directas, representativas o participativas. Supone también, el modelo que mayores garantías ofrece para el disfrute de derechos personales y sociales. Esta consideración se sustenta en el análisis de la noción de democracia hecha por el filósofo italiano, Norberto Bobbio, en su trabajo *Democracia y Dictadura* (1978).