

# La metodología de Filosofía para Niños y Niñas en el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos

Ministerio  
de Educación, Formación Profesional  
y Deportes

EDUCACIÓN PRIMARIA

## Guía de orientaciones didácticas



Financiado por  
la Unión Europea  
NextGenerationEU



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES



Plan de Recuperación,  
Transformación  
y Resiliencia



# La metodología de Filosofía para Niños y Niñas en el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos

Catálogo de publicaciones del MEFP: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>  
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

*La metodología de Filosofía para Niños y Niñas en el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos*

Autora:  
Gloria Arbonés Villaverde

Colaboradores:  
Lourdes Cardenal Mogollón  
Víctor Bermúdez Torres



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES  
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Edita:  
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Publicación incluida en el Programa editorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2023 y editada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de acuerdo con la reestructuración ministerial establecida por Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre.

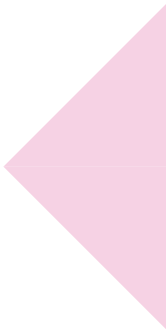


Obra publicada con licencia Creative Commons  
Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Licencia Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Edición: 2023

NIPO: 847-23-071-X

**La metodología de Filosofía para  
Niños y Niñas en el área de Educación  
en Valores Cívicos y Éticos**





## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	9
<b>1. ¿Qué es la «Filosofía para Niños y Niñas»?</b> .....	11
<b>2. ¿Qué aporta la Filosofía para Niños y Niñas a la reflexión sobre los valores?</b> .....	19
<b>3. ¿Cómo se pueden abordar las competencias específicas del área desde la Filosofía para Niños y Niñas?</b> .....	23
<b>Conclusión</b> .....	29
<b>Recursos y bibliografía</b> .....	31







# INTRODUCCIÓN

La inclusión del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos en Educación Primaria hace necesario dotar al profesorado de esta etapa educativa de recursos y orientaciones para su implantación.

Tanto por su finalidad (permitir que el alumnado tome conciencia de su identidad personal y cultural, reflexione sobre cuestiones éticas relativas a la convivencia y los valores comunes y comprenda la dimensión ecosocial de la existencia humana) como por las competencias que ha de contribuir a desarrollar, esta área se plantea desde una fuerte conexión con los contenidos y procedimientos de la ética y, en general, de la filosofía, conexión que se verá reforzada en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos de la Educación Secundaria Obligatoria. Así, el ejercicio del pensamiento crítico, el aprendizaje y uso de conceptos propios de la ética, la reflexión sobre situaciones de naturaleza moral o política, el diálogo racional acerca de los valores que compartimos, los rudimentos de la lógica argumentativa, o la educación emocional y estética a que nos invita el currículo del área, nos sitúan necesariamente en el ámbito de la investigación sobre ideas, argumentos y valores que corresponde a la ética y la filosofía. De ahí que se precise de una formación básica en dichas disciplinas y, específicamente, en su aplicabilidad a la Educación Primaria.

En este contexto, el proyecto «Filosofía para Niños y Niñas» (en adelante, FpN), ampliamente probado y utilizado por miles de docentes, se propone como un recurso eficaz que puede ayudar al profesorado a impartir el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos de la etapa de Educación Primaria. Dicho proyecto, creado en los años sesenta por Matthew Lipman y Ann Sharp y extendido por todo el mundo, proporciona una serie de principios y estrategias didácticas, amén de multitud de ejercicios concretos, para iniciar a niños y niñas en el pensamiento ético y filosófico y, por lo mismo, en el análisis y fundamentación crítica de los valores cívicos y éticos.

En esta guía, que será eminentemente práctica, el profesorado encontrará actividades e ideas, la mayoría de ellas experimentadas en el aula, para favorecer la adquisición y desarrollo, por parte del alumnado, de las competencias específicas recogidas en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* («BOE» núm. 52, de 02 de marzo).

# 1. ¿QUÉ ES LA «FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS»?

La «Filosofía para Niños y Niñas» es la adaptación a los países de habla hispana del proyecto conocido internacionalmente como *Philosophy for Children*, creado a fines de los años 60 por Matthew Lipman,<sup>1</sup> con la colaboración estrecha de Ann Margaret Sharp,<sup>2</sup> y traducido y adaptado a más de 50 idiomas en todo el mundo. La filosofía es el medio, pero también el fin, de este proyecto, porque es a través de sus contenidos, su método y las actitudes que la filosofía promueve como niños, niñas y jóvenes pueden reflexionar sobre la justicia, la verdad, la bondad, la belleza y otros temas propios de la tradición filosófica occidental, temas que se dan por supuestos o se tratan colateralmente en diferentes áreas y materias, pero que rara vez se abordan directamente en la escuela. Junto con la reflexión sobre estos asuntos, otra de las ideas que inspira este proyecto es la del desarrollo de la «razonabilidad», asumiendo el supuesto de que nacemos racionales, pero hemos de aprender a hacernos *razonables*.

El proyecto de FpN se propone estimular el desarrollo tanto del pensamiento crítico como del pensamiento creativo y cuidadoso, de tal modo que niños y niñas adquieran herramientas que los preparen para desarrollarse como personas y como ciudadanos capaces de participar y actuar democráticamente. Tal como plantea, en general, Lipman (1998b: 322 y ss.), el objetivo de la FpN es que niñas, niños y jóvenes aprendan a pensar mejor por sí mismos desde una perspectiva racional y democrática. Para conseguir este objetivo es importante el trabajo profundo con las habilidades de pensamiento. Estas son capacidades que hay que desarrollar a partir del ejercicio de ciertas actividades mentales como, por ejemplo, ordenar, ejemplificar, definir, etc. Estos actos mentales, a medida que se interiorizan y se aplican en contextos adecuados, se convierten en hábitos. Pero estos hábitos no se pueden aprender de forma mecánica, instrumental y aislada, sino que el alumnado ha de ponerlos en juego. Para ello,

<sup>1</sup> Lipman fue el primero que desarrolló de modo sistemático la posibilidad del ejercicio infantil de la filosofía.

<sup>2</sup> Sharp fue la mayor difusora de *Philosophy for Children*, viajando sin cesar por todos los continentes, dando conferencias y formando docentes.

resulta útil el proyecto de FpN, pues su aplicación sistemática y sostenida permite el desarrollo no solo de las destrezas cognitivas mencionadas –u otras más básicas, como las habilidades de lecto-escritura–, sino también las actitudes necesarias para la convivencia.<sup>3</sup>

En FpN se suele hacer una analogía para ilustrar lo que estamos afirmando: aunque tengamos la capacidad de correr, si queremos participar en un maratón, debemos entrenarnos; de igual modo, aunque tengamos la capacidad de pensar, si trabajamos el pensamiento de determinadas formas, pensaremos mejor desde un punto de vista tanto lógico como ético.

### *La comunidad de investigación*

El espacio idóneo para que todo esto suceda es lo que llamamos «comunidad de investigación». Se trata de convertir al grupo de alumnos y alumnas en una comunidad dirigida a realizar una investigación conjunta sobre temas que interesen a todos y a todas, a partir de determinadas preguntas y potenciando el diálogo filosófico y la multiplicidad de puntos de vista. Siendo conscientes de que la comunidad de investigación no es solo un punto de partida, sino que está en permanente construcción, aprender a trabajar dentro de esta comunidad de pares, en la cual se explorarán ideas y conceptos (en nuestro caso, conceptos éticos y vinculados a la vida democrática y cívica), nos permitirá crear el espacio de trabajo perfecto para reflexionar sobre los problemas y valores éticos y cívicos propios del área.

Construir este tipo de comunidad implica, entre otras, las siguientes condiciones:

- Debe ser un lugar seguro donde niños y niñas puedan expresar sus ideas con confianza y honestidad.
- Debe propiciarse la escucha atenta y activa entre sus miembros.
- Debe apuntar a valorar el proceso y no el resultado. No hay respuestas únicas y verdaderas.
- Se deben construir las ideas colectiva y cooperativamente, relacionando las ideas propias con las de los demás.

### *Los materiales básicos*

El material de base con el que trabaja la FpN es un conjunto de novelas filosóficas, cada una de las cuales va acompañada de un manual de apoyo, que forman una suerte de recorrido educativo desde la etapa de Educación Infantil hasta el nivel que podría corresponder a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Estos manuales son una fuente de recursos, ejercicios y planes de diálogo que, creados por Lipman, Sharp y otros colaboradores, tienen un rigor teórico y práctico difícilmente superable. El recorrido o secuencia educativa de la FpN es el siguiente:

<sup>3</sup> A este respecto, se recomienda consultar los informes de evaluación del Proyecto Filosofía 3/18 (nombre con el que se conoce la FpN en la Comunidad Autónoma de Cataluña) elaborados por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2012), que están disponibles en el sitio web del grupo IREF: <https://www.grupiref.org/filosofia-formacion/informe-de-evaluacion-2/>.

Libro del alumnado	Libro de apoyo para el profesorado	Rama de la Filosofía	Curso o Nivel (aproximado)
<i>Hospital de muñecas</i>	<i>Entendiendo mi mundo</i>	Introductorio	Infantil 3-4 años
<i>Elfie</i>	<i>Poner nuestros pensamientos en orden</i>	Introductorio	Infantil 5 años y 1.º y 2.º Primaria
<i>Kio y Gus</i>	<i>Asombrándose ante el mundo</i>	Filosofía de la Naturaleza	3.º y 4.º Primaria
<i>Pixie</i>	<i>En busca del sentido</i>	Filosofía del Lenguaje	5.º y 6.º Primaria
<i>El descubrimiento de Harry</i>	<i>Investigación filosófica</i>	Lógica	1.º y 2.º ESO
<i>Lisa</i>	<i>Investigación ética</i>	Ética	3.º y 4.º ESO
<i>Suki</i>	<i>Escribir cómo y por qué</i>	Estética	3.º y 4.º ESO
<i>Mark</i>	<i>Investigación social</i>	Filosofía política y social	3.º y 4.º ESO

Si exploramos los índices de los distintos manuales de apoyo podremos encontrar muchos de los ejercicios y planes de diálogo (o similares) que vamos a desarrollar en esta guía para abordar la enseñanza y aprendizaje de las competencias específicas del área.

Junto a estos materiales, la FpN cuenta con una metodología propia y claramente estructurada que favorece el trabajo dialógico en el aula y que va desde la descripción de las condiciones previas hasta puntualizaciones acerca del papel que debe tener el profesorado en la conducción y el acompañamiento de los diálogos. Esto es lo que desarrollaremos en el siguiente apartado.

#### *Condiciones previas para una sesión de FpN*

Decíamos que son necesarias ciertas condiciones previas antes de considerar aplicar la FpN en las aulas. Comentaremos las que son más importantes, aunque no son las únicas.

- Disposición de la clase en círculo o semicírculo. Si queremos establecer un diálogo, hay un requisito que no podemos soslayar: niños y niñas deben poder mirarse cuando hablan, por lo que la posición física debería ser en círculo (o en semicírculo, si se va a usar la pizarra).
- Reglas para un diálogo ordenado y atento. Antes de comenzar, es recomendable acordar con el alumnado una serie de reglas que garanticen el desarrollo de un diálogo ordenado y atento. Dichas reglas deben quedar reflejadas en un mural bien visible. Las podemos representar con fotos o *collages* o simplemente en una lista y darles un lugar físico en las paredes del aula. Este espacio también puede servir para ir colgando conceptos, dibujos o frases que den cuenta de lo que hemos ido trabajando a lo largo del curso escolar.

### *El rol del profesorado*

El papel del profesorado en estos diálogos es clave, pues:

- Debe ser la persona que pregunta y no la que responde: no podemos olvidar que estamos intentando construir valores a partir del diálogo, y no prescribiéndolos ni transmitiéndolos de forma unilateral; por lo tanto, la escucha atenta ante lo que aporten niños y niñas y el seguimiento de su proceso de pensamiento con preguntas que los ayuden a ir más allá de sus ideas será la actitud y el rol que se espera del profesorado en la FpN.
- Hay que tener paciencia: cada persona tiene sus ritmos y no todo el mundo tiene interés en compartir sus ideas de entrada, por lo que necesitarán tiempo para confiar y animarse a participar.
- Es importante ser sensible al contexto y darse cuenta de cuándo preguntar y de qué modo hacerlo para que niños y niñas no se sientan intimidados, pero sí invitados a participar.
- La persona que guía estos diálogos debe estar ella misma interesada por los problemas y las preguntas planteadas, de lo contrario será muy difícil que consiga implicar al grupo en los diálogos.

En resumen, quien guía estos diálogos debe coordinar y ayudar en la investigación, yendo en el mismo barco que niños y niñas, sin condicionarlos con su propia visión del mundo y manteniendo una disposición constante hacia al aprendizaje. Como quien dirige una orquesta, nuestro rol será el de ayudar a niños y niñas a que se escuchen, a que se repartan el turno de palabra equitativamente, a que respeten las distintas opiniones y a que sean cuidadosos con los demás. Por supuesto, resulta esencial hacer buenas preguntas (como las que aparecen, por ejemplo, en los materiales de FpN).

### *El diálogo*

A nivel coloquial, utilizamos indistintamente los términos «diálogo», «debate» o «conversación» como si fueran sinónimos; sin embargo, es importante reconocer las diferencias, ya que los objetivos y maneras de desplegarse de cada uno de estos intercambios comunicacionales son bien diferentes.

Por ejemplo, una conversación carece de dirección y un debate pide que alguien gane. En cambio, el diálogo que se propone desde la FpN es constructivo y tiene una dirección que dependerá, eso sí, de cómo sea guiado. Cabe aclarar que cuando hablamos de dirección no nos referimos a llegar a un acuerdo entre todos, sino a mantenernos en un tema, para analizarlo y profundizar en él y no saltar de unos temas a otros sin sentido ninguno.

El propósito del diálogo –como sugiere David Bohm (2019)– consiste en revelar la incoherencia de nuestro pensamiento.

Dialogar es más que hablar, conversar o charlar, pues tiene un grado de implicación y voluntad que va más allá del uso cotidiano de la palabra, y un punto de seriedad que lo hace un proceso comunicativo especial. El diálogo es búsqueda. Mientras que la conversación está llena de anécdotas, vivencias, experiencias, expresión de sentimientos, o enunciación de datos, en el diálogo dominan los argumentos, las razones; se buscan semejanzas, causas y consecuencias, y se practican el análisis y la crítica. Siguiendo a Martin Buber (1993), se podría decir que el diálogo es un modo de pensar no dogmático y una forma de aproximación al otro. El diálogo no es un ir y venir de argumentos como quien arroja una piedra para lastimar al otro, sino, como dice Bohm, un fluir donde nadamos en la misma dirección, sin competir, intentado

llegar a puerto conjuntamente, buscando coherencia y no divergencia.

El diálogo requiere tiempo. Si hay prisas, no se puede establecer un diálogo. El silencio y la reflexión necesitan pausas que ayuden a interpretar y dar sentido a las palabras y, por tanto, a enriquecer la actividad comunicativa.

Cuando proponemos un diálogo de este tipo, hay que procurar que el pensamiento sea «multidimensional», esto es: no centrarnos solamente en el pensamiento crítico, sino atender también al pensamiento creativo y al pensamiento cuidadoso. El general, el diálogo filosófico debe fomentar la *razonabilidad* (y no solo la racionalidad) a partir del análisis y desarrollo de *buenas razones*.

#### *Esquema de una sesión de FpN*

A continuación, resumiremos en cuatro momentos la estructura que debe tener una sesión tipo de FpN. Vamos a situarnos, para contextualizar el resumen, en 5.º curso de Educación Primaria (aunque esta misma estructura puede adaptarse para cursos superiores o inferiores).

**MOMENTO 1:** La lectura de un texto, el visionado de un documento audiovisual o el uso de algún otro recurso adecuado dentro del marco de la FpN servirá de elemento *disparador* o provocador para que el alumnado formule preguntas.

Por ejemplo, leemos el episodio 1 del capítulo 1 de *Pixie* (Lipman, 1989). Este es el episodio en el cual el personaje se presenta a los lectores y lo primero que dice es que se llama Pixie, pero que ese no es su «verdadero nombre», sino el que se ha puesto ella misma. Esto genera mucha curiosidad entre el alumnado.

**MOMENTO 2:** Formulamos preguntas y decidimos por dónde comenzar. Después de la lectura, el alumnado puede hacerse preguntas como las siguientes (extraídas de experiencias de aula reales):

- ¿Por qué quiso cambiarse el nombre?
- ¿Cómo consiguió ser más paciente que el año pasado?
- ¿No sabe lo que es el vinagre?
- ¿El nombre real es el que se puso o el que dice su documento de identidad?
- ¿«Pixie» significa algo?

Como vemos aquí, los temas son diversos y no podemos abordarlos todos al mismo tiempo o saltar de uno a otro; necesitamos concentrarnos en uno para así poder profundizar. Para ello, analizaremos primero las preguntas, pensaremos si podemos encontrar la respuesta en el propio texto (si eso sucediera, estaríamos frente a una pregunta de comprensión lectora que no nos permitiría demasiado diálogo), si es una pregunta que podemos responder buscando información, o si es una pregunta que nos enfrenta a un reto de pensamiento y cuya respuesta vamos a tener que pensar y construir entre todos y todas. A continuación, podemos relacionar las preguntas, si es que vemos que varias preguntas apuntan a un mismo tema (en el ejemplo vemos que muchas de ellas apuntan al tema del nombre). Y, finalmente, debemos decidir por dónde comenzar a dialogar. Para ello podemos utilizar el criterio de la mayoría (votando o comprobando que, de las cinco preguntas, tres hablan del nombre).

**MOMENTO 3:** Una vez decidido el punto de partida, iniciamos el diálogo. Para guiarlo nos podemos ayudar de un «plan de diálogo». Siguiendo con el ejemplo, el plan de diálogo que ofrece el manual *En busca del sentido* (Lipman y Sharp, 1989b), que acompaña el libro de *Pixie*, es el siguiente:

Plan de diálogo: Nombres:

- ¿Tienes más de un nombre? Explícalo.
  - ¿Te llaman en tu familia por el mismo nombre por el que te llaman tus amigos y amigas?
  - ¿Usas tu nombre cuando te hablas a ti mismo?
  - ¿Te importaría no tener nombre?
  - ¿Te importaría tener otro nombre?
  - ¿Serías tú otra persona si tuvieras un nombre diferente?
  - ¿Preferirías tener otro nombre? ¿Te imaginas cuál?
  - Si la gente quisiera, ¿podría cambiar el nombre a todas las cosas en el mundo?
  - ¿Pueden comprarse y venderse los nombres de las personas?
- ¿Crees que es posible que, a medida que pasa el tiempo, las personas se vayan pareciendo más a sus nombres?

A partir del diálogo se pueden introducir actividades que oscilen entre este y el ámbito de la reflexión más personal. Así, en el ejemplo que estamos utilizando, se puede preguntar a los alumnos y alumnas sobre la historia de sus nombres. ¿La conocerán? O preguntar: «¿Por qué te pusieron el nombre que llevas? Si lo sabes, coméntalo y, si no, pregúntalo en casa». O: «¿Sabes si tiene algún significado? Y en caso de que sí, ¿qué significa?». O: «¿Tiene relación con alguna persona de tu familia, con un lugar, con una religión, etc.? ¿Cómo podríamos saberlo?». Para avanzar un poco más hacia el momento de la reflexión personal, se puede ir desde el diálogo sobre los nombres a la cuestión del concepto de identidad. Para ello, podemos realizar, por ejemplo, la actividad denominada «Exploramos nuestras fotos»: se le pide a cada alumno o alumna una foto impresa de cuando eran pequeños y una foto impresa actual con el mismo gesto o postura que en la foto anterior. Después de una atenta y detallada observación de la primera foto, les plantearemos las siguientes preguntas para que escriban una reflexión en sus diarios de aula:

- ¿Cómo era yo a los... años?
- ¿Por qué he elegido ese retrato?
- ¿Cómo es que me acuerdo?
- ¿Qué hacía en ese momento?
- ¿Dónde estaba?
- ¿Quién me tomó la foto?
- ¿Cómo me sentía?
- ¿Realmente me veía así?
- ¿Siento que soy la misma persona?
- ¿Qué dice esta fotografía de mí?
- ¿Creo que me parezco a mi nombre?

Después de una atenta y detallada observación de la segunda foto, les plantearemos las siguientes preguntas para que escriban una reflexión en sus diarios de aula:

- ¿Cómo soy ahora?
- ¿Qué ha cambiado de mí?
- ¿Qué ha cambiado en mí?
- ¿Soy diferente solo por fuera o también por dentro?
- Si las comparo, ¿qué hay en común y qué es distinto?
- ¿En qué noto esos cambios?
- ¿Me gusta haber cambiado?
- ¿Preferiría ser como antes?
- ¿Y ahora, me parezco a mi nombre?



MOMENTO 4: Al momento de finalizar la sesión, debemos proponer algún tipo de evaluación metacognitiva, que puede ser de alguna actitud, de alguna habilidad de pensamiento, de una emoción, etc. Por ejemplo, la «evaluación figuroanalógica», propuesta de Angélica Sátiro (2004), que consiste en utilizar el pensamiento creativo y analógico para comparar alguno de esos aspectos que acabamos de enumerar con una imagen, un objeto o un sonido, entre otras muchas posibilidades. Así, podemos preguntar al alumnado cómo ha sido su actitud durante la sesión y mostrarle un conjunto de imágenes de un animal en diferentes actitudes (atento, distraído, juguetón, molesto, aburrido...) para que puedan establecer la analogía. También podemos pedir a alguien del grupo (a quien podemos haber designado al principio de la clase para que lo piense durante la sesión) que resuma en una frase el tema del diálogo a modo de titular periodístico. Otra opción de evaluación formativa puede consistir en recoger lo aprendido en un diario de clase o cuaderno de metacognición; esto permite que todo el conocimiento construido en comunidad sea interiorizado ahora de manera individual por el alumnado. En este proceso de metacognición los alumnos y alumnas hacen suyas las aportaciones de los demás y aprenden a valorar, sintetizar y relacionar las ideas propias y las ajenas, llegando así a sus propias conclusiones y tomando conciencia no solo de los conceptos e ideas aprendidas, sino también de la evolución de sus propias competencias. Y estas son solo algunas ideas de las muchas posibles. Lo que sí es recomendable es que la sesión se cierre y, ¡atención!, esto no quiere decir que haya que llegar a conclusiones. Los temas que tratamos en estas comunidades de diálogo son complejos y la mayoría no se pueden concluir después de un diálogo de 40 minutos.



## 2. ¿QUÉ APORTA LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS A LA REFLEXIÓN SOBRE LOS VALORES?

La problemática de la formación en valores es sumamente compleja, especialmente si pensamos el enfoque que queremos dar a dicha formación desde la escuela. ¿Cómo trabajar los valores en la escuela sin que sea adoctrinamiento o sin caer en el relativismo? ¿Enseñamos valores, los transmitimos, planteamos su construcción colectiva o proponemos una reflexión crítica sobre ellos?

El proyecto de FpN puede dar una respuesta interesante a estas cuestiones, teniendo en cuenta que, desde su perspectiva, los valores deben ser pensados y trabajados en determinado contexto y no en sí mismos y en abstracto. En palabras de Lipman, Sharp y Oscanyan (1992: 306-308), «el objetivo no es presentar a los niños un conjunto de teorías éticas elaboradas [...], sino más bien dotar a los niños con los instrumentos de la reflexión, dentro de un contexto de investigación, esto es, en un contexto cuya metodología es la de una permanente autocrítica y autocorrección».

Para ello, el alumnado debe experimentar situaciones que propicien la reflexión y la consideración cuidadosa de emociones, intereses y valores propios y ajenos. En este sentido, la FpN promueve un ejercicio del pensamiento y el diálogo que, tejido alrededor de cuestiones éticamente controvertidas, permita que alumnos y alumnas pongan a prueba sus valores y generen sus propios juicios y decisiones morales.

Es preciso insistir aquí en que el enfoque de la FpN está más centrado en el análisis y el desarrollo de la capacidad de valorar que en la promoción de valores específicos. No olvidemos que niños y niñas aprenden valores en casi cualquier situación, tanto en la escuela como en su entorno cultural y familiar. Lo que proporciona la FpN es, justamente, un marco de reflexión que permita al alumnado una consideración analítica, crítica y creativa de todos esos valores,

siempre a partir de mediaciones, actividades y situaciones de aprendizaje adecuadamente contextualizadas.

### *El pensamiento multidimensional*

Antes decíamos que se puede aprender a «valorar mejor», y aquí es donde debemos introducir (sabemos que de un modo muy superficial) la noción de «pensamiento multidimensional» desarrollada en el marco de la FpN (Lipman, 2016c: 9 y ss.). En dicha noción se destacan tres dimensiones fundamentales y complementarias del pensamiento: la *crítica*, la *creativa* y la *cuidadosa*.

### *El pensamiento crítico*

Desde la perspectiva de la FpN, el pensamiento crítico descansa sobre determinados criterios, lo cual significa que es un pensamiento bien fundado, estructurado y reforzado, que requiere del desarrollo de ciertas habilidades como, por ejemplo, dar razones, comparar, definir, etc., que poco a poco deben convertirse en hábitos. El pensamiento crítico es *autocorrectivo*, es decir, permite descubrir las debilidades, lagunas y errores propios, lo que constituye una de las características de una verdadera investigación. En la medida en que cada participante sea capaz de interiorizar la metodología de trabajo de la comunidad de investigación, será capaz también de aplicar procesos autocorrectivos a su propio pensamiento. Y, además, el pensamiento crítico es *sensible* al contexto y al reconocimiento de circunstancias excepcionales o irregulares, por lo que se opone a la aplicación mecánica de reglas generales a casos particulares y a toda forma de estereotipo o prejuicio.

### *El pensamiento creativo*

El pensamiento creativo es el tipo de pensamiento que lleva a nuevos hallazgos, a enfoques novedosos, a perspectivas originales y a modos distintos de comprender y concebir las cosas. En este sentido el pensamiento creativo ha de ser:

- Imaginativo: desafiante, expresivo, apasionado, articulado, visionario, brillante.
- Holístico: auto-trascendente, unificado, coherente, integrado, ordenado, orgánico.
- Inventivo: experimental, original, fresco, inquisitivo, nuevo, independiente, antidogmático.
- Generador: mayéutico, productivo, fecundo, fértil, estimulador, productor de controversias.

En un diálogo reflexivo necesitamos de este tipo de pensamiento para buscar alternativas, ampliar las perspectivas y ver las cosas desde un punto de vista distinto del esperado o previsible.

### *El pensamiento cuidadoso*

Finalmente, el pensamiento cuidadoso representa, quizá, la dimensión más conectada con el área que nos ocupa. Podemos explicarlo con las palabras de Sharp:

Se puede decir que el pensamiento cuidadoso es una disposición para entender al otro desde el otro y comprender su origen o de dónde procede desde sí mismo. Pero es mucho más. Los niños y niñas se ejercitan en el pensamiento cuidadoso cuando llegan a ser conscientes de las cosas que aprecian y desarrollan estrategias para proteger o cuidar estas cosas. (Sharp, 2007: 250, traducción de la autora).

Para este «pensar mejor», que decíamos antes, es imprescindible considerar el pensamiento racional de un modo amplio e integral, sin reducirlo bajo una estrecha concepción *deductivista*:

Los esquemas para mejorar el pensar difícilmente puedan tener éxito mientras se considere que el único tipo de pensar merecedor de ese nombre es el pensar deductivo o alguna otra forma austera de racionalidad. El enfoque educativo que se propone enseñar a pensar debe incluir el pensar afectivo, no simplemente por deferencia ante alguna vaga adhesión al pluralismo democrático, sino porque subestimar las otras variedades da como resultado la superficialidad en el tratamiento de la única variedad que ha sido reconocida. (Lipman, 1997: 288).

Este «pensar afectivo» del que habla Lipman se puede reconocer en el pensamiento cuidadoso, que se manifiesta de diversas maneras, una de las cuales es el pensamiento valorativo; y volvemos a la voz del propio Lipman para explicarlo:

Henos aquí, entonces, frente al pensar valorativo [...] Dewey no va tan lejos como para identificar el valorar con el pensar valorativo, pero a mí me parece que hacerlo sería de gran ayuda. Así, si consideramos el cuidar como genérico respecto del pensar activo, afectivo y valorativo, podríamos, del mismo modo, considerar una serie de actitudes, disposiciones y comportamientos específicamente morales, subsumidos bajo lo valorativo. (Lipman, 1997: 289).

En resumen, acercarnos a la reflexión sobre los valores y al hecho de valorar desde la perspectiva de la FpN nos abre la posibilidad de trabajar el proceso con las herramientas específicas del pensamiento multidimensional, con el foco puesto, especialmente, en el pensamiento cuidadoso.



### 3. ¿CÓMO SE PUEDEN ABORDAR LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL ÁREA DESDE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS?

El área de Educación en Valores Cívicos y Éticos comprende cuatro competencias específicas que podemos relacionar con facilidad con lo que propone la FpN en cuanto a su metodología, sus contenidos y los materiales básicos apuntados más arriba. Para ilustrarlo compartiremos algunos ejemplos extraídos de tales materiales.

#### *El trabajo con la competencia específica 1*

La primera competencia específica del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos consiste en que el alumnado aprenda a:

«Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral».

Propuesta 1: Para trabajar esta competencia, podemos partir del texto Pixie del programa de FpN. En el episodio 4 del capítulo 1, el maestro le propone al grupo que piense en una criatura misteriosa que posteriormente deberá encontrar en una visita al zoo, pero que, hasta entonces, deberá mantener en secreto. Este es un tema que llama mucho la atención a los niños y niñas y sobre el cual suele interesarles dialogar. Para promover este diálogo podríamos valernos del siguiente plan de diálogo, extraído de *En busca del sentido* (Lipman y Sharp, 1989b: 53-54), en el que se pide trabajar problemas de carácter ético para ir promoviendo el

autoconocimiento y la autonomía moral.

Plan de diálogo: Secretos:

- ¿Te gusta que tus amigos te cuenten secretos?
- ¿Te gusta contar tus secretos a tus amigos?
- ¿Guardas los secretos que te cuentan?
- ¿Tienes un lugar secreto donde puedes esconderte?
- ¿Tienes planes secretos?
- ¿Tienes algunos amigos secretos?
- ¿Comes algunos alimentos secretos?
- Cuando le cuentas un secreto a un amigo, ¿dices siempre toda la verdad?
- ¿Tenemos todos los aquí presentes un secreto?
- ¿Tiene el profesor o profesora un secreto?

PROPUESTA 2: Se parte del visionado del cortometraje *Normal* (Coixet, 2006), que permite analizar un concepto (el concepto «normal») que utilizamos con frecuencia bajo el supuesto de que todo el mundo comparte su significado, sin que sea así. Para ello, después de ver el cortometraje, los niños y niñas podrán formular y afrontar preguntas como las siguientes (extraídas de una experiencia real en el aula):

- ¿Por qué utilizamos la palabra «normal»?
- ¿Realmente hay alguien normal? ¿Quién lo dice?
- Si no hay nada que sea «normal», ¿entonces todo es extraño?
- ¿Por qué hay personas que necesitan decirle a otras que no son normales?
- ¿Por qué se dice que todas las personas son iguales, si todas somos diferentes?

Aquí la intervención del o de la docente es fundamental para romper estereotipos y poner en cuestión el sentido de «habitual» o «usual» que atribuimos al término «normal». El objetivo, al invitar al alumnado a salir del campo restringido de los significados habituales y abrir horizontes, será el de promover un ejercicio de reflexión, deliberación y argumentación sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno.

### *El trabajo con la competencia específica 2*

La segunda competencia específica del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos consiste en que el alumnado aprenda a:

«Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica».

PROPUESTA 1: En el episodio 1 del capítulo 7 del texto Pixie, la madre y el padre de Pixie van a salir durante un rato y, antes de irse, les dicen a ella y a su hermana que no deben dejar entrar a nadie y que esa es una regla que no deben romper. Eso genera una discusión posterior entre las hermanas, una situación muy propicia para que el alumnado piense sobre el tema de las reglas. Si queremos profundizar en esta competencia específica centrada en las normas y los valores, es muy interesante y recomendable dedicar tiempo para que se pueda pensar críticamente sobre este tema. El profesorado puede utilizar el siguiente plan de diálogo, para promover la reflexión.



Plan de diálogo: Vivir con y sin reglas, extraído de *En busca del sentido* (Lipman y Sharp, 1989b: 302):

- ¿Tiene razón quien dice que existen juegos sin reglas?
- ¿Puede existir una familia que no tenga reglas?
- ¿Puede existir una escuela sin reglas?
- ¿Puede existir una amistad sin reglas?
- ¿Es posible que existan reglas en una amistad, pero que simplemente nunca se hayan expresado?
- ¿Puede un país tener reglas, pero no tener leyes?
- ¿Puede un país tener leyes, pero no tener reglas?
- Cuando tú eres descortés, ¿estás rompiendo alguna regla?
- Cuando tú haces algo incorrecto, ¿estás quebrantando una regla?
- Si tú cometes un crimen, ¿estás quebrantando una regla?

PROPUESTA 2: En esta propuesta trabajaremos con derechos y responsabilidades. Necesitamos unas tarjetas con cada uno de los derechos y responsabilidades de la lista siguiente. Lo ideal sería contar con un juego de tarjetas para cada dos alumnos o alumnas, así pueden trabajar por parejas. Se trata de emparejar las cartas, estableciendo correspondencias entre derechos y responsabilidades.

Derechos:

1. A la educación.
2. A la propiedad privada.
3. A la participación en las decisiones familiares.
4. A cuidados médicos.
5. A tener un nombre y apellido.
6. A votar en las asambleas.
7. A la seguridad en la calle.
8. A la intimidad.
9. A desarrollar un talento artístico.
10. ...

Responsabilidades:

- a) Respetar la intimidad de los demás.
- b) Apoyar las investigaciones de la policía.
- c) Mantener sano el propio cuerpo.
- d) Asistir regularmente a la escuela y a las clases.
- e) Apreciar y respetar la belleza de la naturaleza.
- f) Obedecer las decisiones y normas familiares.
- g) Reflexionar, opinar y participar en las asambleas.
- h) Respetar las propiedades ajenas y cuidar las propias.
- i) Usar y estar orgulloso del propio nombre.
- j) ...

Luego se ponen en común los resultados de cada pareja. El profesorado puede ayudar con estas preguntas:

- ¿Habéis coincidido en todas las correspondencias?
- ¿Cuál os ha hecho dudar más?
- ¿Cuál ha sido más fácil?

- ¿Cuál más difícil?
- ¿Crees que tú tienes algún derecho?
- ¿Crees que tú tienes alguna responsabilidad?
- ¿Qué derechos y responsabilidades de los ofrecidos en la lista te parecen discutibles?
- ¿Qué derecho y su correspondiente responsabilidad añadirías?

En general, el desarrollo de la competencia específica 2 requiere de profundas reflexiones sobre cuestiones sociales y cívicas. Para ello, este tipo de actividades pone al alumnado en situaciones hipotéticas que sería deseable que pudieran transferir a su vida cotidiana.

### *El trabajo con la competencia específica 3*

La tercera competencia específica del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos consiste en que el alumnado aprenda a:

«Comprender las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, a través del conocimiento y la reflexión sobre los problemas ecosociales, para comprometerse activamente con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta».

PROPUESTA 1: *Kio y Gus* (Lipman, 1993a) y el manual que lo acompaña, *Asombrándose ante el mundo* (Lipman, 1993b), constituyen otro de los materiales básicos del programa de FpN. Este material está principalmente dedicado a la filosofía de la naturaleza y pone el foco en cuestiones vinculadas a la ecología desde una perspectiva filosófica. Así, en el episodio 4 del capítulo 7, Kio escucha una conversación entre su padre y su abuelo sobre la contaminación que producen las fábricas en las ciudades. Esta preocupación también la tienen los niños y niñas en nuestras escuelas. Pueden pensar sobre esta cuestión a partir del siguiente plan de diálogo.

Plan de diálogo: Contaminación de las aguas y del aire, extraído de *Asombrándose ante el mundo* (Lipman, 1993b: 481):

- ¿Es posible que una fábrica produzca humos contaminantes, incluso aunque los habitantes de la zona no sean conscientes de que es así?
- ¿Es posible que una fábrica esté vertiendo desechos contaminantes en los arroyos y ríos cercanos, incluso aunque los habitantes de la zona no sean conscientes de que es así?
- ¿Es posible que las leyes sobre la protección del medio ambiente no sean lo suficientemente fuertes como para evitar que las fábricas y coches contaminen el entorno?
- ¿Es posible que las leyes sean correctas, pero que no se cumplan adecuadamente?
- ¿Es posible que cada uno tenga la responsabilidad de protegerse a sí mismo de la contaminación, pero que no sea responsabilidad de los gobiernos proteger a los ciudadanos de forma individual?
- ¿Qué clase de cosas crees que son más importantes que la guerra contra la contaminación y cuáles son menos importantes?

PROPUESTA 2 (extraída de la guía *Ecodiálogo*, del Grupo IREF): Observaremos el cuadro *Los jardineros* (1877) del pintor francés Gustave Caillebotte. Luego haremos un ejercicio que pondrá en juego la distinción entre «causa» y «razón» a través de la reflexión sobre el agua como algo esencial para la vida.

En la reflexión ética es muy importante distinguir entre explicar a través de causas y justificar a través de razones. Podemos diferenciar «causas» y «razones» restringiendo las primeras a los hechos naturales que tienen lugar sin intervención humana deliberada, mientras que aplicamos la noción de «razones» a lo que mueve a alguien a hacer o decir algo. Una razón, pues, puede ser un propósito, una intención, un objetivo, una serie de argumentos...

Para clarificar la distinción entre causas y razones, podemos plantear la realización del siguiente ejercicio. Para ello, solicitaremos al alumnado que considere las afirmaciones siguientes y que diga si, para el sujeto que realiza la acción, son ejemplos de causas o de razones:

	CAUSA	RAZÓN
1. Ahorramos agua porque no es inagotable.		
2. Cuando el agua escasea se produce sequía.		
3. El agua contaminada provoca enfermedades mortales.		
4. Si no queremos contaminar el agua, debemos evitar ensuciarla.		
5. El Ayuntamiento ha construido una depuradora para limpiar el agua que ensuciamos.		
6. Los desechos de las industrias, los abonos y plaguicidas de la agricultura y las aguas domésticas sucias contaminan los ríos y las aguas subterráneas.		

#### *El trabajo con la competencia específica 4*

La cuarta competencia específica del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos consiste en que el alumnado aprenda a:

«Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de los demás y del resto de la naturaleza».

PROPUESTA 1: *Elfie* (Lipman y Gazard, 2001a) es el título de otro de los materiales básicos del programa de FpN. Elfie es un personaje que comienza a ir a la escuela. Tiene miedos y preocupaciones. No siempre se siente bien allí y no sabe cómo expresarlo, se cuestiona cómo se siente allí y lo vincula con la idea de ser feliz (episodio 5 del capítulo 2). El siguiente plan de diálogo puede ayudar a pensar sobre esta situación emocional:

Plan de diálogo: Ser feliz, extraído de *Poner nuestros pensamientos en orden* (Lipman y Gazard, 2001b: 170):

- ¿Si tuvieras muchos juguetes, serías feliz?
- ¿Si tuvieras muchos amigos, serías feliz?
- ¿Si tuvieras muchos libros, serías feliz?
- ¿Podrías no tener ningún juguete y ser feliz?
- ¿Podrías no tener ningún amigo y ser feliz?
- ¿Podrías no tener ningún libro y ser feliz?
- ¿Cuando te diviertes, eres feliz?
- ¿Podrías divertirte y no ser feliz?

- ¿Podrías tener muchos juguetes, amigos y libros y no ser feliz?
- ¿Podrías estar nervioso y ser feliz al mismo tiempo?
- ¿Podrías estar triste y ser feliz al mismo tiempo?
- ¿Podrías estar enfermo y ser feliz al mismo tiempo?
- ¿Podrías estar alegre y ser feliz al mismo tiempo?
- ¿Podrías ser feliz, aunque todos tus amigos se sintieran desgraciados?
- ¿Qué diferencia hay entre ser feliz y estar satisfecho?

PROPUESTA 2: Para un grupo de más edad podemos adaptar las preguntas de la propuesta anterior o trabajar el mismo tema de la felicidad partiendo de otro recurso. Buscamos, por ejemplo, una colección de imágenes de personas, pequeñas o adultas, que expresen diferentes actitudes (alegres, divertidas, aburridas, pensativas, tristes, reflexivas, etc.). Después, le pedimos al alumnado que haga una observación pausada y tranquila, que intente imaginar qué les pasa a esas personas y que invente una historia previa a ese momento que congeló la foto. A continuación, se lo invita a compartir esas historias, compararlas entre sí, y evaluar si las historias y las imágenes muestran coherencia (por ejemplo, alguien que parece estar muy triste en la foto, ¿puede ser que sea feliz? ¿y al revés?). El objetivo inmediato es preguntarnos si nos podemos basar en lo que muestra una expresión para inferir si alguien es o no feliz, o si está triste, alegre, etc. El propósito de fondo es reflexionar acerca de las ideas de felicidad, infelicidad, satisfacción y otras similares.

La competencia 4 pone el acento en los temas vinculados a la reflexión sobre las propias emociones y sentimientos. Estas propuestas ilustran, a modo de ejemplo, el tipo de actividades y planes de diálogo que se pueden ofrecer para generar dicha reflexión y propiciar el autoconocimiento.

## CONCLUSIÓN

El enfoque de la FpN constituye una estrategia didáctica eficaz para desarrollar las competencias específicas del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Para implementarla, el profesorado cuenta con los recursos descritos en esta guía, una amplia bibliografía y una red colaborativa vinculada a un proyecto abierto y en constante crecimiento desde hace más de sesenta años. Para empezar a trabajar con éxito en él solo hace falta la experiencia y la convicción necesarias en la capacidad de niños y niñas para pensar de modo complejo, crítico y autónomo. Descubrir, a través de un diálogo respetuoso y empático, que niños y niñas son capaces de plantearse la mayoría de los problemas éticos y filosóficos básicos, de razonar sobre ellos y de compartir con los demás sus ideas es una fuente inagotable de retos, satisfacciones y aprendizaje para cualquier docente. Esta guía es una invitación a emprender esa aventura y, a través de ella, a contribuir al pleno desarrollo de la personalidad y el compromiso cívico de nuestro alumnado.



## RECURSOS Y BIBLIOGRAFÍA

- ACCORINTI, S. (2000): *Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial Ediciones.
- ANDRÉS, I., DE CASTRO ORTÍN, F. et alii (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- BOHM, D. (2019): *Sobre el diálogo*. Traducción de David González Raga. Barcelona: Kairós.
- BUBER, M. (1993): *Yo y Tú*. Traducción de Carlos Díaz. Madrid: Caparrós.
- COIXET, I. (2016): *Normal* [Vídeo documental]. Miss Wasabi: Barcelona. Disponible en: <<https://vimeo.com/173260993>>. [Consulta: 19 de enero de 2023].
- GARCÍA GARCÍA, E. (1994): *Enseñar y aprender a pensar. El programa de Filosofía para Niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GARCIA MORIYÓN, F. (1998): *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GRUPIREF (Grup d'Innovació i Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia) (2003): *Ecodiálogo*. Disponible en: <<https://www.grupiref.org/ecodialogo/castellano/menu.htm>>. [Consulta: 19 de enero de 2023].
- KOHAN, W. y WAKSMAN, V. (comps) (1997): *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.

- LIPMAN, M. (1988): *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a* El descubrimiento de Harry Stottlemeier. Traducción de Victoria Cox y Alberto Rodríguez Villalba. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1989): *Pixie*. Traducción de Félix García Moriyón. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (1990): *Investigación social. Manual del profesor para acompañar a* Mark. Traducción de Félix García Moriyón. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (1993a): *Kio y Gus*. Traducción de José Luis Tasset. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (1993b): *Asombrándose ante el mundo. Manual del profesor para acompañar a* Kio y Gus. Traducción de José Luis Tasset. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (1997): «Las formas del pensamiento y Filosofía para Niños». En Kohan, W. y Waksman, V. (comps), *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.
  - (1998a): *Mark*. Traducción de Félix García Moriyón. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (1998b): *Pensamiento complejo y educación*. Traducción de Virginia Ferrer. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (2004): *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Traducción de Marta Pino Moreno. Barcelona: Editorial Gedisa.
  - (2010): *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a* Lisa. Traducción de Félix García Moriyón y María Laynez. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (2011): *Lisa*. Traducción de Félix García Moriyón y María Laynez. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (2013): *El descubrimiento de Harry*. Traducción de Miguel Lizano Ordovás. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (2016a): *Suki*. Traducción de Ignacio Terrado Rourera. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (2016b): *Escribir cómo y por qué. Manual del profesor para acompañar a* Suki. Traducción de Diego Antonio Pineda Rivera e Ignacio Terrado Rourera. Madrid: Ediciones de la Torre.
  - (2016c): *El lugar del pensamiento en la educación*. Edición y traducción de Manuela Gómez Pérez. Barcelona: Octaedro.
  - (2001b): *Poner nuestros pensamientos en orden. Manual para acompañar a* Elfie. Traducción de Pilar Pedraza. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. Y GAZARD, A. (2001a): *Elfie*. Traducción de Pilar Pedraza. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2001b): *Poner nuestros pensamientos en orden. Manual para acompañar a* Elfie. Traducción de Pilar Pedraza. Madrid: Ediciones de la Torre.



LIPMAN, M., SHARP, A. M. Y OSCANYAN, F. (1992): *La filosofía en el aula*. Traducción de Eugenio Echevarría et alii. Madrid: Ediciones de la Torre.

LIPMAN, M. Y SHARP, A. M. (1989a): «How Are Values to be Taught?», *Ethics in Education*, vol. 9, n.º 2, pp. 2-3.

– (1989b): *En busca del sentido. Manual del profesor para acompañar a Pixie*. Traducido y adaptado por Centro de Filosofía escolar de Chile. Madrid: Ediciones de la Torre.

– (2006): *Entendiendo mi mundo. Manual del profesor para acompañar a Hospital de muñecas*. Traducción de Pilar Pedraza Moreno. Madrid: Ediciones de la Torre.

SANTIAGO, G. (2004): *El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SÁTIRO, A. (2004): «Evaluación figuroanalógica: una propuesta ética y creativa», *Aula de innovación educativa*, n.º 128, pp. 87-96.

SHARP, A.M. (2007): «Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry». *Gifted Education International*, 22, 2-3, pp. 248-257.

– (2006): *Hospital de muñecas*. Traducción de Pilar Pedraza Moreno. Madrid: Ediciones de la Torre.

SHARP, A. M. Y SPLITTER, L. (1993): *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

#### BREVE WEBGRAFÍA

GrupIREF (Grup d'Innovació i Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia): <<https://www.grupiref.org/>>.

Centro de Filosofía para Niños de España: <<https://filosofiaparaninos.org/>>.



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES