

Filosofar con niños

Vázquez Catrip, Claudia E.

2018-12

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4183>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>



Contenido

I Presentación	¡Error! Marcador no definido.
II Introducción	¡Error! Marcador no definido.
III Justificación	5
CAPÍTULO I	8
La Filosofía para Niños aquí y ahora	8
1. Marco histórico	8
1.1. Edades	8
1.2 Algunos autores en América	15
2. Marco contextual	18
2.1. Surgimiento de la FpN de Lipman y Sharp	21
2.2. Recepción de la FpN en el mundo	22
2.3. Recepción de la FpN en México	23
2.4. Críticas al modelo de Lipman-Sharp	24
3. Marco teórico	26
3.1. Comunidad de indagación, su objeto, metodología y conceptos clave	33
3.2. Terminología	36
3.3. Filosofía para Niños. La propuesta de Lipman y Sharp	37
3.4. FpN, el legado de Lipman y Sharp en México	40
Consideraciones finales	41
CAPÍTULO II	44
<i>Filosofar con niños. Diseño e impartición del taller</i>	44
1. Diseño metodológico	44
2. El papel de la comunidad de indagación en la formación de la identidad del adolescente	45
3. Investigación	49
3.1. Antecedentes de la comunidad de los sujetos de estudio	49
3.2. Planeación del taller	50
3.3. Descripción de la estructura del taller	50
3.4. Definición de criterios de medición	53
3.5. Aplicación del taller o realización de actividad filosófica	53
3.6. Análisis de resultados: validación del taller	54

3.7. Conclusiones de la investigación.....	57
4. Limitaciones en la impartición del taller	58
Consideraciones finales.....	58
CAPÍTULO III.....	60
Evaluación del taller diseñado e impartido	60
1. Diseño metodológico de la investigación/aplicación	60
2. Metodología de la evaluación y evaluación del taller.....	61
2.1. Instrumentos de medición:.....	63
2.2. Justificación sobre el empleo de Análisis del Discurso (AD)	63
2.3. Muestra para la aplicación de AD	65
2.4. Desarrollo del AD	65
2.5. La subjetividad de los participantes	74
2.6. Procesamiento y análisis del cuestionario	76
2.7. Lista de verificación de habilidades de pensamiento de acuerdo con FpN	83
3. Propuestas de mejora.....	85
3.1. Propuesta como crítica al programa de FpN.....	85
3.2. Propuestas como crítica al taller impartido en mayo de 2018.....	87
Consideraciones finales.....	88
CONCLUSIONES	90
REFERENCIAS.....	95
GLOSARIO	96
ÍNDICE DE TABLAS	104
ANEXOS	105
Anexo 1.....	105
Anexo 2.....	106
Anexo 3.....	107
Anexo 4.....	108
Anexo 5.....	109
Anexo 6.....	110
Anexo 7.....	112
Anexo 8.....	121
Anexo 9.....	126

Nuestra mente no obtiene libertad verdadera
adquiriendo materiales de conocimiento
ni poseyendo las ideas ajenas, sino formando
sus propios criterios de juicio y produciendo
sus propios pensamientos.
Rabindranath Tagore, cit en Nussbaum

I Presentación

"La juventud de hoy ama el lujo. Es mal educada, desprecia la autoridad, no respeta a sus mayores, y chismea mientras debería trabajar. Los jóvenes ya no se ponen de pie cuando los mayores entran al cuarto. Contradicen a sus padres, fanfarronean en la sociedad, devoran en la mesa los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros". La anterior, es una frase que se le adjudica a Sócrates, (Atenas, s. V a.C.). Aunque se discute si la atribución al autor es correcta o no, bien puede ser posible, ya que es de sobra conocido el impacto que tuvo el filósofo en la juventud ateniense. Movidio por la premura de contagiar la necesidad de "una vida examinada", Sócrates no pretendía transmitir conocimientos o respuestas correctas, sino a través de la *paideia*,¹ (Mendívil Macías Valadez), liberar al individuo de dogmas; pasa a las tradiciones, instituciones o normas por el tamiz del espíritu crítico. En el camino de la *paideia* a la *autarquía*,² (Mendívil Macías Valadez), llevaría su peligrosa vocación hasta la sentencia que terminaría con su vida.

Como entonces, ahora la pregunta es urgente: ¿vale la pena, o incluso la vida, intentar infundir en los jóvenes un ánimo filosófico, aun a costa de ser acusados de corruptores? El

¹ Construcción o cuidado de sí mismo. La monumental Paideia de W. Jaeger interpreta la formación del hombre griego a partir de un concepto de cultura como principio formativo. En esta concepción idealizada, el individuo obtendría un lugar propio y libre en la *polis* como parte de un todo ordenado, en una conexión viva y orgánica entre el cosmos y el hombre. (Mendívil Macías Valadez)

² Autonomía. *Ibidem*.

presente trabajo se desarrolla como una contundente afirmación en respuesta a ello. Se busca, tomando como base la metodología de Filosofía para Niños, en adelante FpN, desarrollada por Mathew Lipman y Ann Margaret Sharp, propiciar las condiciones para que una comunidad de chicos entre once y trece años de la ciudad de Puebla problematice la construcción de su identidad personal.

Como se verá más adelante, las prácticas filosóficas dedicadas a niños y jóvenes se han popularizado alrededor del mundo en los últimos 50 años y, en la mayoría de los casos investigados, la principal influencia fue el desarrollo de Lipman y Sharp. Es por esta razón que se toma su metodología como punto de partida, pues, aunque no es la única, sí es una de las más estudiadas y efectivas. El desarrollo de la FpN abarca edades de 3 a 18 años. Aun cuando la niñez no sobrepasa los 10-once años, el programa que alcanza hasta el final de la adolescencia fue acuñado por su iniciador como “Filosofía para Niños”. El presente estudio se aboca sólo a la etapa de la vida conocida como adolescencia temprana³. Es cuando el niño se encuentra en el umbral de un cambio significativo en todos los sentidos que implican la constante descolocación y reacomodo de su mundo —interior y exterior— hasta cimbrar la configuración de su identidad personal.

3 Dado que la delimitación de la edad del término adolescencia es una construcción histórica y geopolítica, se toma la clasificación general de adolescencia de la Organización Mundial de la Salud, por la cual es definida como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia. Los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales; en cambio, la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos. Así, se han registrado durante el pasado siglo muchos cambios en relación con esta etapa vital, en particular el inicio más temprano de la pubertad, la postergación de la edad del matrimonio, la urbanización, la mundialización de la comunicación y la evolución de las actitudes y prácticas sexuales.

http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/framework-accelerated-action/es/index1.html

Junto con Erik Erikson, uno de los más influyentes estudiosos de la personalidad pensada como un proceso de toda la vida, se considera a la adolescencia cuando el *yo* se enfrenta a la *crisis de identidad*⁴, a partir de la dialéctica a superar identidad-confusión. A esta crisis que prevalece en el individuo a lo largo de la adolescencia, abona el contexto en el que está inserto: condiciones familiares, sociales, económicas, escolares, por mencionar algunas, que hacen aún más complejo el proceso de desarrollo y adaptación del niño-adolescente en la configuración de su identidad personal. Por ello, se considera relevante intervenir en la comunidad de sujetos del presente estudio con prácticas filosóficas; se busca infundir en los jóvenes el ánimo cuestionador situado en su entorno, como una herramienta para encontrar su propio camino hacia la autonomía dentro del marco de una ética reflexiva.

Por último, es importante mencionar que, aunque la perspectiva general de la investigación es cualitativa, por tanto, válida sólo para este ejercicio, puede este trabajo servir como contenido de referencia para posteriores estudios similares para divulgadores de la filosofía e investigadores interesados en trasladar el pensamiento filosófico de la academia a otros espacios de la vida cotidiana.

⁴ Término acuñado por Erik Erikson. *Identidad. Juventud y Crisis*. 1989.

II Introducción

El objetivo del presente trabajo es, una vez identificado el estado de la cuestión de la FpN, diseñar, aplicar y evaluar un taller en el marco de la práctica filosófica, con el fin de que una comunidad de chicos de once a trece años tome conciencia de que la construcción de la identidad personal le corresponde a cada quien. A partir del diseño del taller, se busca su implementación a manera de piloto para evaluarlo y, posteriormente, proponer mejoras. La intención final del estudio es dar cuenta, mediante la evidencia obtenida, de la vigencia de la metodología de FpN, con sus posibles adaptaciones, en caso de haberlas, para comunidades del tipo de la estudiada e incluso, considerar desplazamientos hacia comunidades con otras características. Se propone el tema de la problematización de la construcción de la identidad como eje de aplicación de la metodología de Lipman-Sharp, por la pertinencia de acuerdo con la edad de los chicos. Sin embargo, como se verá más adelante, los temas que se pueden tratar cubren cualquier cuestionamiento propio de los niños y su desarrollo humano–intelectual, afectivo, ético o cualquier otro.

En cuanto a la comunidad a estudiar, se trata de chicos de la ciudad de Puebla–comunidad urbana–que cursaron 6° de primaria (en el mes de mayo cuando se aplicó el taller) y actualmente se encuentran estudiando 1° de secundaria. Asisten a una escuela privada de carácter bicultural y son de clase socioeconómica media-alta.

Con referencia a la estructura de este documento, se conforma por tres capítulos:

- En el capítulo I se presenta el estado actual de la FpN alrededor del mundo, a través de la historia de su surgimiento, contexto, influencias, críticas y derivaciones. La investigación documental de este primer capítulo sirve como marco teórico y contextual para el segundo y tercer capítulo, en los cuales se aplica la teoría.
- En el capítulo II se presenta la propuesta del taller, específicamente para Filosofar con Niños (FcN), desde su diseño hasta su ejecución.
- En el capítulo III se encuentra la evaluación al taller dado, así como las propuestas de mejora.

III Justificación

A lo largo de toda nuestra historia surgen preguntas, aún sin contestar del todo, como ¿qué es el hombre? ¿Qué es la libertad? ¿Somos realmente libres? ¿El hombre determina a la historia o es determinado por ella? ¿Cómo estar seguros de lo que sabemos? ¿Qué es real en función de nuestra conciencia? ¿Qué tanto la realidad virtual se convierte en realidad cotidiana? Y así innumerables cuestiones más. Las preguntas tienen matices históricos y sus respuestas reflejan el espíritu del tiempo del que emergen. El conjunto de todas estas preguntas y sus posibles respuestas nos ayudan a la construcción de nuestra subjetivación o construcción identitaria. Este proceso, que surge de manera natural y es más o menos profundo en cada hombre, cobra relevancia en la adolescencia, cuando el individuo trabaja en la construcción de su identidad de manera autónoma. Dependiendo de su sensibilidad intrapersonal, es decir, qué tanto practique el estar consigo mismo y crear su mundo interior, tendrá una posición frente al mundo exterior. Sin embargo, todo lo que envuelve al hombre

en la cotidianidad, hace que olvide lo que él es y este quehacer que lo define como *homo sapiens sapiens* se va retardando o nublando.

Para quienes van postergando la necesidad de construir su subjetivación, será cada vez más difícil trabajar en dicha construcción. Llegar a la edad adulta sin hacer un cuestionamiento formal, estructurado y con algunas respuestas ensayadas, sería demasiado tarde para tener una vida plenamente humana. Se busca, por lo ya escrito, llevar a cabo la aplicación de una práctica filosófica en el marco de la FpN y observar de forma crítica su impacto en los sujetos de estudio.

La investigación y aplicación a la que se hace referencia es pertinente, pues atiende a una necesidad humana, cada vez más violentada en el mundo actual: la de conocerse para tomar una posición ante el mundo y, en la medida de lo posible, tener opciones para hacerse cargo de la vida propia.

Las sociedades de consumo masificado y globalizado no ofrecen necesariamente alimento espiritual o intelectual al hombre o, si lo hacen, lo dan como una mercancía, mercantilizando al hombre mismo. En este esquema el hombre pasa de ser sujeto a ser objeto, posición antinatural en su entorno. Un programa de filosofía desde la infancia pretendería hacer contrapeso a esta amenaza; al mismo tiempo, darle elementos al hombre de saberse en medio de otros como él, cuya subjetivación también ha sido un constructo bio-psico-social.

Se tiene conocimiento de que la metodología de FpN de Lipman-Sharp se ha aplicado en la ciudad de Puebla, a finales del siglo XX. Sin embargo, tales iniciativas han quedado interrumpidas o no se han difundido. Ante la pertinencia del programa, se pretenden evaluar los resultados que se obtengan de la FpN en la actualidad.

Es importante mencionar que el estudio no se realiza desde la pedagogía ni desde la psicología, aunque se reconoce que son campos interdisciplinarios y sus límites con la

práctica filosófica —tema central del presente trabajo— se encuentran imbricados. Este enfoque aborda el desarrollo de habilidades de pensamiento, para llegar al pensamiento complejo; que le dé autonomía y criticidad al pensamiento del individuo, sin dejar de lado la reflexión ética para situarse en comunidad y considerar al otro.

En cuanto al campo de la psicología, son útiles los estudios de Erikson, quien ha desarrollado la teoría de la formación de la identidad. Dicho trabajo soporta la conceptualización que aquí se considera del término identidad.

Con respecto a la pedagogía, la FpN se constituye originalmente como un modelo cognitivo y constructivista social, pues los chicos van desarrollando habilidades de pensamiento, con la guía del adulto que los acompaña en la metodología y, a partir de una construcción dialógica en comunidad, entre pares, para generar su propio pensamiento. Sin embargo, el potencial del programa es tal, que puede apoyar, dependiendo del rumbo que se le dé, iniciativas de educación para la liberación o socio crítica, educación en valores, pedagogía ignaciana o educación para la paz; ya que fortalece el edificio intelectual de los niños para, posteriormente, darle el matiz del programa en cuestión.

CAPÍTULO I

La Filosofía para Niños aquí y ahora

En este capítulo se presenta el resultado de la investigación documental del surgimiento de la FpN hasta el presente. Se hace un recorrido por la historia, el contexto sociopolítico y el pensamiento de algunos filósofos y pedagogos que influyen en la propuesta de Lipman-Sharp. Dentro del apartado de marco teórico se despliega la concepción de la FpN en los términos diseñados por sus autores.

1. Marco histórico

Dado que en la filosofía se encuentra el fundamento de cualquier saber, interesa para el presente trabajo el enfoque de la filosofía de la educación o del desarrollo humano. Se revisan brevemente los autores que han influido en las teorías que dan marco al tema en cuestión, desde la línea de la filosofía del sujeto y la cultura.

1.1. Edades

Antigüedad

Desde la Antigüedad se tienen registros de una visión filosófica que motive a los jóvenes a encontrar por sí mismos respuestas a las “preguntas de la vida”. Esto es lo que en filosofía llamamos tradicionalmente *metafísica*.

Sócrates (470 a.C- 399 a.C), considerado el primer filósofo europeo que sistematizó la educación (Frangos), empleó el uso de la *mayéutica*, para dar a luz el conocimiento. El filósofo de Atenas consideraba que el hombre tiene el conocimiento innato y por el diálogo y la argumentación puede recordar y expresar aquello que conoce. Es bien sabida la condena

que sufrió Sócrates acusado de corromper a la juventud con los diálogos filosóficos, así que, aunque no se habla propiamente de niños, la inquietud del filósofo sí era abordar los quehaceres del pensamiento entre los futuros adultos.

“Una vida que no es examinada no vale la pena ser vivida” (Platón) es la sentencia de Sócrates en su *Apología*, que resume su preocupación por la introspección como forma de acercarse a la sabiduría o de encontrar sentido a la existencia, tal como lo rezaba la inscripción del templo de Delfos: “Conócete a ti mismo”. Está por demás decir que las palabras del pensador han resonado en la cultura occidental hasta nuestros días, por lo que se apunta la particular influencia que su pensamiento ha tenido en el modelo de FpN y, especialmente, en la comunidad de indagación. En palabras de Samuel Solnicov⁵ las primeras líneas de su ensayo “La problemática comunidad de indagación: Sócrates y Kant sobre Lipman y Dewey” reafirman:

Sócrates, según nos cuentan, nos enseñó a pensar. De él aprendimos que pensar es un arte dialógico, sobre todo en sus primeros estadios protrépticos “Investiguemos juntos”. Solía decir “vayamos adonde el *logos* nos lleve”. (O. Kohan, Waskman y (Compiladores) 78)

Sócrates, el maestro, es quien lleva la discusión en los *Diálogos* de Platón y, aun cuando la voz del personaje “Sócrates” sugiere un cambio por el pensamiento del autor, el método no cambia. Las ideas fluyen de manera dialógica. Dicho pensar es considerado como el planteamiento de problemas y la búsqueda de sus soluciones. El pensamiento filosófico — escribe Solnicov— es explícito, reflexivo y general, toma cualquier situación y la problematiza. Una vez definido el problema, algún participante de la comunidad lanza un

⁵ Profesor de la Universidad Hebrea de Jerusalem.

argumento y otros lo refutan. Es decir, argumentan en contra de las premisas iniciales. El proceso se detiene cuando se ha alumbrado una nueva idea, por obra de la *mayéutica*, concepto metafórico que hace alusión al trabajo de la partera para dar a luz a un nuevo ser. La *mayéutica* referida anteriormente, es asimilada, con las estructuras contemporáneas, por la comunidad de la indagación, así que su origen se puede trazar directamente hasta la Antigüedad, en el mundo socrático.

Se sabe bien que la filosofía de la antigua Grecia está ampliamente representada por grandes filósofos, a partir de Sócrates. Es obligado hacer referencia a Platón (427 a.C. – 347 a.C) y sus *Diálogos*, así como a Aristóteles (384 a.C. – 322 a. C.) y su *Lógica* o la *Ética* a *Nicomáco*. Sin embargo, es Sócrates quien, en la actualidad, se retoma como inspiración en el proceso enseñanza-aprendizaje. El modelo socrático del pensamiento para la democracia se ha popularizado en el salón de clases, (O. Kohan, Waskman y (Compiladores)).

Mesoamérica

Particularmente, la filosofía náhuatl se encontraba a cargo de los *tlatinime*, sabios o filósofos. Sus discursos y pensamiento se transmitían a los jóvenes en el *Calmécac* o en el *Tepochcalli*. “*Huehuetlatolli*, o pláticas de los viejos: Se comprenden bajo este título varios documentos de distinta procedencia, pero cuyo contenido es en su totalidad de origen prehispánico. Son pláticas didácticas o exhortaciones dirigidas a inculcar ideas y principios morales, [...] a los niños del Calmécac o del Tepochcalli...”, (León Portilla).

Edad Media

Aunque no se tienen registros de actividades filosóficas para infantes, en la Edad Media europea la creación de universidades para la instrucción de la juventud propició en

ellos el acercamiento a la filosofía. Esta condición ha permanecido de manera relativamente constante hasta la Modernidad. En la América colonial, se tiene como ejemplo el trabajo del jesuita español Antonio Rubio de Rueda (1548-1615) y su tratado aristotélico, *Lógica mexicana*, quien se dedica a la docencia y paralelamente tiene el proyecto de “volverse niño” y dedicarse a las materias que son la iniciación y volverse viejo repitiendo estudios filosóficos.

Modernidad e Ilustración

Para el mundo occidental, el racionalista más importante del siglo XVI, René Descartes (1596-1650) fue quizás el primer moderno, cuyo legado, *cogito, ergo, sum*, abrió el camino para pensar a partir de uno mismo. Descartes, desde sus *Meditaciones* y de su *Discurso del Método*, muestra un itinerario que surge de la duda sistemática hasta llegar a la certeza de su existencia como consecuencia de su pensamiento. Así, el conocimiento se obtiene a partir de la intuición. En *Reglas para la dirección del espíritu*, Descartes ensaya el camino para educar al espíritu, hacia el buen juicio, para encontrar la verdad de cuánto se le presente. Más adelante se verá que los programas de Filosofía para Niños procuran habilidades de pensamiento que precisamente eduquen al espíritu y al pensamiento para juzgar correctamente. Es decir, apuntando a la verdad.

El Siglo de las Luces fue particular en la historia de la filosofía, pues se pretendió iluminar a la humanidad con las luces de la razón. Surge la necesidad de recapitular el conocimiento adquirido a través de la historia en ese gran movimiento llamado Enciclopedismo. De entre los enciclopedistas, se hace referencia a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), quien en su obra *Emilio o de la educación*, tiene una posición definida con respecto a la educación del individuo como un ideal. “Enemigo de la educación como método

generalizable, preconiza una enseñanza individual para forjar una conciencia única” (Rousseau 23-24).

En este siglo, se aprecian los efectos de la Ilustración, la cual se nutre filosóficamente de una gran cantidad de pensadores; uno de los más relevantes para este recuento histórico: Immanuel Kant (1724-1804), con su célebre frase *¡Sapere aude!*⁶, lanza una invitación, casi un reclamo, a no dejar de saber. Sus cuestionamientos son parteaguas sobre lo que podemos conocer en su *Crítica de la razón pura*; consideraciones en las que está implícito el entendimiento. Lo que podemos hacer, en su *Crítica de la razón práctica*, donde está implicada la voluntad y la relación de ambos: entendimiento y voluntad a partir de la *Crítica del juicio*. Experiencia y razón serán el objeto de estudio de la crítica kantiana. Lo anterior, de la mano del Idealismo Trascendental, nos deja una herencia equiparable a la revolución copernicana, pues pone al hombre en el centro del pensamiento en lugar de ser el mundo el centro.

La Revolución Francesa será el amplificador de las voces de la Ilustración que universalizan, en el contexto europeo, la idea de libertad, igualdad y fraternidad entre los hombres. Al terminar con el Antiguo Régimen, finaliza el absolutismo e inicia la época contemporánea que sentará las bases de la democracia moderna.

Siglo XX

Es a finales del siglo XIX cuando, en la confluencia de la filosofía con diferentes disciplinas— la psicología, la pedagogía, la historia, la sociología— surgen pensadores cuyo enfoque, a partir de la filosofía de la educación, incurren en el desarrollo de programas de FpN. La evolución propia de la filosofía en Europa es importante para el pensamiento de

⁶ Locución latina que significa “atrévete a pensar”.

paradigmas epistemológicos: por un lado, surge la fenomenología de Husserl (1859-1938) y, sobre todo de Heidegger (1889-1976), que reclama un replanteamiento del pensamiento occidental y cuestiona 2000 años de tradición filosófica. Por otro lado, está el pragmatismo fundado por C. S. Peirce (1839-1914) y William James (1842-1910). Para referir el pensamiento fenomenológico, a muy grandes rasgos, se podría decir que, con la *epoché* de la fenomenología, el mundo se pone entre paréntesis (reducción trascendental) y se accede al conocimiento a partir de la propia subjetividad. Husserl, con su método desarrollado, intenta dar sentido al mundo desde la percepción subjetiva del fenómeno. A partir de este pensamiento, a principios del siglo XX, se refuerza la necesidad de la construcción de la subjetivación. Los principios de la fenomenología han tenido gran impacto sobre el pensamiento de todo el siglo y continúa en el siglo XXI. Para efectos del presente trabajo, interesará su efecto en la hermenéutica, el pensamiento de la otredad y el dialoguismo.

En Europa, a partir de la postguerra, surgen inquietudes de diferentes filósofos centrados en la filosofía moral, particularmente en la ética y en la educación hacia la era planetaria. Algunos de ellos, que darán marco al presente trabajo son Jürgen Habermas, con su obra *Conciencia moral y acción comunicativa* y Edgar Morin con *Educación en la era planetaria*. En ambos casos, se plantea el papel del individuo inserto en un conglomerado de sistemas complejos. Morin considera, incluso, la importancia del pensamiento complejo, como un proceso continuo, abierto al cambio y a la subjetividad propia de cada individuo. “Un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo. No puede serlo. Porque es un pensamiento articulante y multidimensional. [...] Se trata de un espacio mental en el que no se aporta, sino que se revela, se desoculta la incertidumbre (palabra indeseable para el pensamiento racionalizador)” (Morin 65-67).

En EE. UU., a partir de los años 60 y 70, con la promoción de los Derechos Civiles, la integración racial, los movimientos pacifistas ante la Guerra de Vietnam y la educación para la democracia, se detonan iniciativas para llevar a la práctica el discurso político. El intelectual, lingüista y político crítico del gobierno de aquel país, Noam Chomsky, critica la educación tradicional, que adoctrina y parece educar para la democracia, pero entendida como aquella que defiende los intereses de las minorías en el poder. En su obra *La (des)educación* establece que “Es responsabilidad intelectual de los maestros [...] averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes, y difundirla lo mejor que uno pueda, y siempre al auditorio más adecuado” (Chomsky 28-29). Por auditorio adecuado se refiere, en el caso de la enseñanza, a los estudiantes, pues “decirle la verdad al poder es malgastar el tiempo” (La (des)educación 29). Chomsky, en EE. UU., y Freire, en Brasil, son ejemplos de pensadores que dan marco a una educación que fomente el pensamiento crítico y libere del adoctrinamiento. En el campo de la filosofía en diálogo con los niños, se encuentran los trabajos de Gareth Matthews, los cuales fueron paralelos a los de Matthew Lipman. Sin embargo, no han tenido la divulgación como programa académico que tiene el trabajo de este último.

Dada la tradición ambivalente de Latinoamérica, por un lado, eurocéntrica, con historia de sometimiento intelectual y, por otro, de herencia mesoamericana que subyace y da a los mexicanos particularidades, se observan dos corrientes de pensamiento con respecto a la FpN: una, acorde a la escuela de Lipman y otra, independiente, sin rasgos que caractericen a sus encuentros filosóficos. En América Latina, la marginación, opresión y pobreza con la que ha lidiado desde sus inicios, dejan una cuenta pendiente que lleva a los pensadores de nuestro tiempo a luchar por los derechos humanos. Freire y de Dussel, lo hacen a través de la educación y, en general, de todos los elementos que conforman nuestra cultura.

1.2 Algunos autores en América

John Dewey (1859-1952)

En Estados Unidos de Norteamérica, surge el pensamiento pragmático de John Dewey, quien critica la educación tradicional de principios del siglo XX y se pronuncia a favor de una educación progresista basada en la experiencia (Dewey). Es su vida misma, en el activismo político, la que le da la experiencia para desarrollar el modelo de educación que fomente la democracia. Su obra tiene alcances lógicos, morales, sociales y psicológicos. Él mismo es un ejemplo de educación complementada con la experiencia, pues su pensamiento se combina con la práctica social, ya que es activista demócrata liberal y comunitarista. Pertenecía al partido político Progresista. Los progresistas soñaban con una sociedad verdaderamente democrática, totalmente libre de la opresión y corrupción que provendrían de las tradiciones feudales y autoritarias del Viejo Mundo, (Rockefeller cit, en Dewey 15). Su obra tiene alcances lógicos, morales, sociales y psicológicos.

Dewey piensa que el progreso humano será tanto mayor cuanto más el hombre sea capaz de dominar la naturaleza. Se ha hecho notar que, en este aspecto, Dewey está más cerca de Marx, para quien la sociedad del futuro es la identificación de la conciencia y la naturaleza, que de James o de Peirce. A diferencia de los marxistas, Dewey piensa que este progreso se realizará según los principios de la democracia, en la cual ve una defensa necesaria del individualismo, de la libertad y de la tolerancia.⁷ Dewey es inspirador de Matthew Lipman, quien, a su vez, se considera uno de los más importantes promotores de la FpN en el siglo XX.

⁷ *Introducción a la historia de la filosofía*. Pp. 404-405.

Matthew Lipman (1922-2010)

A la muerte de Matthew Lipman, Douglas Martin, escribe el obituario, el 14 de enero de 2011 en el *New York Times*⁸. En dicho obituario narra el periodista que el interés de Lipman por promover el pensamiento crítico en los niños data de cuando daba clases en la Universidad de Columbia. Eran los tiempos de la Guerra de Vietnam cuando Lipman llegó a concluir que muchos adultos no podían construir argumentos contundentes acerca del tema de la guerra y, de manera general, que no eran capaces de razonar bien por sí solos. Asimismo, pensó que la edad adulta era ya demasiado tarde para desarrollar habilidades de pensamiento. Una solución radical sería enseñar a los niños a pensar a través de la filosofía. Propone, como idea central, el pensamiento crítico y dedica su investigación a explorar la relación entre niñez y filosofía con la intención de aplicar un programa de formación de habilidades de pensamiento en la escuela pública en EE. UU.

En América Latina, se encuentran autores dignos de resaltar, cuya vocación filosófica es la liberación de la opresión a partir de la construcción de la subjetivación. En esta línea pedagógica e ideológica, coinciden dos filósofos: Paulo Freire “pedagogo de la liberación y la esperanza”, (Santos Gómez) y Enrique Dussel “filósofo de la liberación”.

Paulo Freire (1921-1997)

Nace en Pernambuco, Brasil. De acuerdo con la biografía que de él hace Martínez-Salanova, desde niño conoció la opresión y marginalidad de las clases rurales del norte brasileño. Sensible a esta situación, Freire intenta que sus coterráneos rompan la pasividad y el silencio. En 1963 participa en la Campaña Nacional de Alfabetización, logrando que 300

⁸ <http://nyti.ms/110IUHQ>.

trabajadores rurales aprendieran a leer y escribir, en el transcurso de mes y medio.⁹ La experiencia de Freire con los campesinos es de tipo socrático, pues, a partir del diálogo, se topó en un primer momento con la “naturalización de la ignorancia” del sujeto oprimido para después evidenciarle su propia sabiduría.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la *praxis*, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación, (Freire).

Entre las influencias filosóficas de Freire, se encuentran Gramsci, Lukács y los freudomarxistas de la Escuela de Frankfurt, Horkheimer y Marcuse, así como del psicólogo y filósofo Erich Fromm. De acuerdo con Stella Accorinti, el método freiriano nos lleva a conocer construyendo categorías del pensamiento que hagan posible la lectura del mundo, su interpretación y su transformación.¹⁰

Enrique Dussel (1934)

Nace en Mendoza, Argentina y es exiliado político en México desde 1975. Su paso y estudios por Sudamérica, Europa y México lo han llevado a ser uno de los fundadores del movimiento Filosofía de la Liberación. Sus tratados de ética, filosofía política y filosofía de la cultura y liberación dan soporte al pensamiento de la descolonización y la

⁹ Enrique Martínez-Salanova Sánchez. *Paulo Freire, una pedagogía de la esperanza*. www.uhu.es.

¹⁰ Matthew Lipman y Paulo Freire. *Conceptos para la libertad*. www.izar.net/fpn-argentina.

transmodernidad. En su *Pedagógica latinoamericana* (Dussel), se condensa el pensamiento que interesa a este trabajo.

2. Marco contextual

En el contexto histórico referido, Matthew Lipman decide transformar su entorno haciendo que la filosofía sea práctica, a partir de un programa de Filosofía para Niños. Su inquietud es, como aquel *¡Sapere aude!*, que se remonta a la Ilustración: animar a los niños a pensar por sí mismos; a hacer uso de la razón de manera reflexiva y cultivar el diálogo. Hacia la década de los años 60, inicia en Monclair N.J., un proyecto tanto de literatura filosófica para impartir en las escuelas, como la instrucción de los educadores en temas de Filosofía para Niños. En 1974, en conjunto con Ann Margaret Sharp, crea el programa de FpN y se condensa el trabajo de ambos en el IAPC, (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*).

Aun cuando los programas de educación filosófica en Latinoamérica siguen siendo eurocéntricos, en el presente trabajo no se desdeña la herencia prehispánica del cultivo del pensamiento filosófico. Se tienen evidencias de que la transmisión oral se concentraba en los *tlamatinime* sabios o filósofos quienes daban discursos a los jóvenes en el *Calmécac* o en el *Tepochcalli*.

Huehuetlatolli, o pláticas de los viejos: Se comprenden bajo este título varios documentos de distinta procedencia, pero cuyo contenido es, en su totalidad, de origen prehispánico. Son pláticas didácticas o exhortaciones dirigidas a inculcar ideas y principios morales, [tanto] a los niños del *Calmécac* o del *Tepochcalli*, (León Portilla). Como parte del presente trabajo, se explora la lectura de textos que rescatan la tradición oral mexicana, con

la intención de integrarlos en las discusiones filosóficas con los niños, como se verá en el capítulo III.¹¹

En la actualidad, no son pocas las iniciativas que se enfocan al trabajo del pensamiento filosófico en los niños de edad escolar. Estas prácticas no son nuevas y han dirigido la mirada hacia los orígenes de la filosofía, particularmente a la tradición oral del diálogo socrático. Aunque han surgido en todo el mundo asociaciones y docentes independientes que llevan a la práctica la FpN y la comunidad de la indagación de la escuela de Lipman y Sharp, hay otros enfoques fuera de la perspectiva de Lipman en lo que, de manera general, se conoce como Práctica Filosófica. Trascendiendo las diferencias metodológicas de esta frente a la FpN, en ambos casos se busca despertar en los niños el pensamiento crítico en el marco de un diálogo estructurado.

Tanto Lipman como Ann Margaret Sharp hacen un recuento de los filósofos que, a lo largo de la historia, consideran pertinente el desarrollar en los niños el pensamiento filosófico que tienen en potencia. Se puede ver el pensamiento a través de los tiempos que legitima la idea de la FpN, algunos filósofos referidos son los siguientes:

Giambattista Vico (1668-1744)

Para él, es necesario trabajar en el niño o joven la imaginación y la memoria, (Lipman y Sharp, *Growing up with philosophy* 19) —elementos de la construcción de la identidad— como se vio en el apartado anterior. La imaginación proyecta hacia el futuro y la memoria cohesiona el pasado con el momento de su recreación.

¹¹ Morábito, Fabio. *Cuentos populares mexicanos*, Fondo de cultura económica.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Considera que el niño debe ser agente de su propia educación intelectual. “Es muy bueno hacer que un niño lea, escriba, aprenda y repita, pero es aún mejor hacer que el niño piense” (Lipman y Sharp, *Growing up with philosophy* 23).

Karl Jaspers (1883-1969)

Sostiene la idea de que, dentro de todo niño, existe la disposición para pensar filosóficamente. Al crecer y volverse adulto, el individuo se encierra en una prisión de convencionalismos, opiniones y verdades aceptadas sin mayor cuestionamiento; ahí se pierde el candor y la espontaneidad con que el niño reacciona a los misterios que la vida le revela, y ante los que se sorprende (Lipman y Sharp, *Growing up with philosophy* 38).

Aunque no hay referencias directas en la literatura escrita por Lipman y Sharp acerca de *Rabindranath Tagore (1861-1941)*, sus contribuciones han tenido gran impacto en el desarrollo de la educación más allá del dominio intelectual anglo-eurocéntrico, particularmente en Latinoamérica y en Asia. Su filosofía educativa va en el mismo sentido que la FpN de Lipman, pues ven a la educación orientada al desarrollo del pensamiento crítico como vehículo emancipador. Tagore, así como Freire, tuvo contacto con las clases más vulnerables de su sociedad y comprendió la potencia liberadora de la pedagogía. Contemporáneo de Dewey —precursor de Lipman— Montessori y Tolstoy, tuvo fuertes coincidencias en cuanto al pensamiento educativo. (Narmadeshwar Jha)

En 1901, su pensamiento alrededor de sus ideales educativos se ve puesto en la práctica cuando Rabindranath decide fundar su escuela, en Bolpur, aldea rural de Bengala,

en la que su padre tenía propiedades y una casa de campo. La llamó Shantiniketan, palabra sánscrita que quiere decir Morada de Paz (Scriba Argüello).

Conceptualizó un sistema de educación fundamentado en los valores culturales de la India para combatir el sistema educativo colonial inglés. Consideraba necesaria la “promoción de la creatividad, la libertad, la alegría y la conciencia del patrimonio cultural del país”, (Narmadeshwar Jha 5), desde los primeros años de escuela. Su principal crítica a la educación imperante era tanto la falta de contenidos actuales como la carencia de fomento a la actitud científica y el espíritu inquisidor. Como se observa, sus inquietudes políticas y sociales para dar paso a la denominada Nueva Escuela India, son similares a las ideas de democracia y pensamiento crítico con las que inician Lipman y Sharp su programa de FpN.

2.1. Surgimiento de la FpN de Lipman y Sharp

Como se puede ver, Matthew Lipman no fue el único en desarrollar una filosofía educativa acorde a las necesidades de una cultura de pensamiento crítico y democracia en los años 60 y 70. En Sudamérica, particularmente en Brasil, Paulo Freire desarrolló conceptos educativos acordes a una Pedagogía de la liberación. Sin embargo, sí fue Lipman quien sistematizó el programa con un contenido que combina literatura y filosofía: desarrollo de pensamiento lógico, crítico y cuestiones éticas. Se toma a la literatura como un punto de partida detonante para el pensamiento filosófico. Se crea comunidad desde que todos leen el mismo texto juntos, en voz alta y alternando las participaciones de manera voluntaria. La experiencia estética de la literatura propicia el estado de ánimo necesario para la apertura intelectual. El modelo propuesto de Lipman es resultado del espíritu de su tiempo—años 60. Por un lado, la redefinición de filosofía a partir de las corrientes del neopragmatismo y el neomarxismo —filosofía de la *praxis*—en ambos casos. En cuanto al efecto práctico de la

filosofía en la vida cotidiana y, por otro lado, la consideración de la infancia y el desarrollo del niño hicieron necesario replantear los fundamentos pedagógicos de la educación.

Si la filosofía representa el cumplimiento natural, culmen de la curiosidad y extrañamiento en la infancia, de la especulación de los niños acerca de la naturaleza de las cosas y su preocupación acerca de la verdad, entonces nada será más cercano a la disposición intelectual de los niños que las actividades filosóficas, (Lipman y Sharp, *Growing up with philosophy* 7).

2.2. Recepción de la FpN en el mundo

A partir de la escuela de Lipman y Sharp, hacia finales del siglo XX, han surgido en todo el mundo asociaciones y docentes independientes que llevan a la práctica la FpN y la comunidad de indagación. Su influencia acerca de allegar la filosofía a los niños se registra en más de 4 000 escuelas en EE. UU. y otras tantas alrededor de sesenta países. Sus textos se han traducido en cuarenta idiomas, (Vansieleghem y Kennedy 18).

Alrededor del mundo, con presencia en España, Argentina, Francia, los países anglos han surgido una cantidad innumerable de proyectos de filosofía relacionada con los niños. Investigadores en educación y en filosofía práctica han estudiado un *corpus* creado desde hace más de 50 años del que pueden dar cuenta, al que critican y proponen adaptaciones.

La implementación del programa en el mundo ha tenido una aceptación tal, que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha editado un documento en el sector de Ciencias Sociales y Humanidades. De manera particular, el documento referente a América Latina y el Caribe se publicó en 2009. El documento se basó en el estudio realizado y publicado en 2007 bajo el título *Filosofía, una escuela de libertad-Enseñar filosofía y aprender a filosofar*. Contiene el estado de la cuestión, los prospectos, debates y discusiones de la junta realizada en Santo Domingo para la región L.A. y el Caribe, en la que participaron representantes de 8 países: Argentina,

Bolivia, Cuba, Jamaica, México, Nicaragua, Perú y Uruguay (UNESCO). El documento muestra el producto de la estrategia desarrollada por el Comité Ejecutivo de la organización, desde 2005, para la promoción de la filosofía en la región. La estrategia, cuya meta es vincular programas intersectoriales —de la misma UNESCO, instituciones educativas e instituciones no gubernamentales de apoyo a la niñez—, sustentadas en el pensamiento filosófico, está basada en tres pilares fundamentales:

- Diálogo filosófico respecto a los problemas de interés mundial
- Enseñanza de la filosofía
- Promoción del pensamiento filosófico y la investigación

2.3. Recepción de la FpN en México

Dentro y fuera de México, las diferentes instituciones y profesionales de la FpN han editado cursos de distintos grados —maestrías, diplomados—, publicaciones tanto en libros impresos como digitales, memorias de congresos, videos y cápsulas de audio. Esto se ha hecho con la pretensión de que los niños se acerquen a la máxima delfica: “conócete a ti mismo”.

En México, las prácticas filosóficas con niños se han extendido, a partir del legado de Lipman y Sharp, desde profesionales independientes hasta asociaciones. Es imposible rastrear la totalidad de las iniciativas en este sentido, sobre todo, las independientes, por lo que se hace referencia a las principales asociaciones y universidades en las que se desarrolla la FpN, así como las publicaciones y los trabajos encontrados, de filósofos, antropólogos y académicos.

En el **Anexo 6** se presenta una lista de las organizaciones o profesionales que se encontraron como resultado de la presente investigación.

2.4. Críticas al modelo de Lipman-Sharp

Dado que el campo de la FpN abarca distintas disciplinas de las humanidades — pedagogía, procesos educativos, filosofía, psicología, literatura— es común que los especialistas de cada porción del conocimiento se posicionen desde su rincón de dominio. De esta manera, desdeñen lo que su campo del saber no legitima.

Antes de continuar, es importante la reflexión de que la Filosofía para Niños se realiza en un terreno con pretensión de neutralidad en medio de dos campos de fuerza: la familia y el Estado. Entre intelectuales, políticos y educadores, se encuentra el cuestionamiento de a quién o a quiénes les interesa que el individuo piense de manera crítica y autónoma desde sus primeros años. Debería interesarles a todas las autoridades de la sociedad, sin embargo, no siempre es así y los puntos de vista se diluyen en otras prioridades.

Con respecto al programa de FpN, se tienen opiniones encontradas, como lo refiere Ann Margaret Sharp en el diálogo reconstruido por Maughin Gregory (Vansieleghem y Kennedy).

De acuerdo con Gregory, el programa de Lipman es aceptado, en general, por los padres de familia y maestros —vistos ambos como autoridades educativas—, aunque, por otro lado, Sharp y su equipo tienen algunas experiencias con padres reaccionarios por miedo a que la filosofía inocule a sus hijos en contra de su propio adoctrinamiento. En otros casos, es el miedo de los padres a que los niños toquen temas fundamentales de ámbito metafísico como la muerte o la formación de la autoconciencia. Un tercer tipo de crítica de los padres hacia el programa es que los niños no tienen todos los elementos para ser “los guardianes de su propia virtud” (M. y. Lipman 18). Los educadores que ven el programa de manera positiva consideran que, más allá de enseñar a sus hijos el pensamiento particular de algún filósofo,

hace énfasis en el *sentido* de la filosofía. Si bien es cierto que ese enfoque es la causa por la que los filósofos no han tomado en serio el sistema de Lipman y lo ven sólo como un programa pedagógico, en la actualidad, cada vez más teóricos de la filosofía de la cultura, como Martha Nussbaum, centran su atención en el daño político y moral de la educación que sólo lleva al avance socioeconómico.

Otra crítica al programa de Lipman-Sharp, de la que se habla en el coloquio de Mendham New Jersey (mayo 2008), está relacionada con la pretendida superioridad que tiene lo “puro” sobre lo “aplicado”. “La filosofía real se supone que es el discurso de filósofos profesionales; y cualquier cosa que se haga para poner en práctica ese discurso, no es filosofía, a menos que resulte en más discurso profesional¹².”

No sólo algunos filósofos critican a la FpN. También los psicólogos que siguen las teorías del desarrollo de Piaget consideran que los niños pequeños no han llegado al estadio en el que se desarrolla la abstracción y el pensamiento simbólico necesarios para pensar a la filosofía. Es conocido el debate Piaget-Vigotsky en el que se contraponen a la teoría constructivista de Piaget, la sociocultural de Vigotsky; esta última, les da sustento a las ideas de Lipman-Sharp, en las que se construye el pensamiento a través del pragmatismo de una comunidad de indagación mediante el diálogo y la interacción social.

Otro debate que se abre frente al programa de Lipman-Sharp es el de quienes, con la Teoría Crítica como sustento, argumentan que el pensamiento crítico no puede ser neutral y debe apoyarse en la pedagogía crítica. De acuerdo con este punto de vista, la supuesta neutralidad en la educación resulta ser opresiva, pues la detentan quienes gozan de supremacía social. Bajo este enfoque, “La educación debe ser explícitamente antirracista,

¹² Real philosophy is supposed to be the discourse of professional philosophers; anything we do to put that discourse to work isn't, unless it results in more professional discourse.

anti-sexista, anti-heteronormativa y anticapitalista”, (Vansielegem y Kennedy 66). Al respecto, la defensa que Ann Margaret Sharp tiene para el programa es que la filosofía es subversiva por definición y que en el proceso de seguir pensando de manera crítica se debe llegar a detectar el abuso de la opresión y del poder y, de manera general, las conductas antiéticas.

Como síntesis de las principales críticas al programa, el interés puesto en el desarrollo de la presente investigación tiene puesta la esperanza en la potencia de unir a la filosofía y a los niños, como vehículo para pensar de manera crítica, que implica asumir una postura ética, incluida una pretensión de honestidad. Por supuesto, el pensar no es vacío. Se piensa al mundo, se piensa al hombre y se problematiza sin descanso. Más que un método para las aulas es una filosofía para vivir.

3. Marco teórico

Como marcos pedagógico-ideológicos, se toman algunos elementos del pensamiento de Freire y Dussel, dado el enfoque ideológico aplicable a Puebla, México, inserta en la cultura Latinoamericana. En cuanto al campo FpN, dado que se ha encontrado principalmente, la línea de pensamiento de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, así como de su antecesor, John Dewey, se toman sus referencias teóricas como punto de partida.

La FpN se desarrolla, como se vio en la revisión histórica, a partir de necesidades sociopolíticas surgidas en América, tanto del norte como del sur, a partir de los años 60. En ese tiempo, tanto Lipman como Freire desarrollaron sus teorías pedagógicas. Ambos tuvieron contacto y sus sistemas tienen puntos en común. Por lo tanto, se harán las consideraciones teóricas comunes a la época y a los dos autores mencionados.

Los dos pensadores están inmersos en el paradigma pedagógico que se volvería dominante en las últimas décadas del siglo XX, el Cognitivismo de Piaget. Las consideraciones piagetianas son fundamentales para la FpN porque, además de hablar de los estadios (Piaget) de desarrollo, cambia la concepción aristotélica de lo que es un niño y sus capacidades cognitivas, (Matthews y Mullin) (Santos Gómez).

En cuanto a la filosofía política que influye a Freire se considera, como ya se ha mencionado, a la neomarxista Escuela de Frankfurt, cuyos principales integrantes son Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin y Habermas. Dentro de este grupo de filósofos, se desarrolla el paradigma ideológico de la Teoría Crítica, cuyo principal autor es Horkheimer. Con respecto a Lipman, influido por Dewey, hereda el pragmatismo, corriente de pensamiento que, de alguna manera, comparte con la Escuela de Frankfurt el espíritu de la práctica transformadora. Desde el punto de vista de la Pedagogía, Lipman aborda el pensamiento multidimensional, estrechamente emparentado con el pensamiento complejo de Morin.

De acuerdo con Enrique Dussel, citado en Santos (Santos Gómez), Freire supera a Piaget y Vygotsky, pues éstos permanecen en una concepción individualista del proceso educativo y del desarrollo del sujeto, mientras que, Freire tiene como fundamento de su pedagogía el crecimiento personal en relación con los demás. Ve a la educación como un proceso mutuo de los miembros de una comunidad. Se denomina “cualidad relacional” del ser humano a esta competencia que enfatiza Freire.

Para hablar de la pedagogía de la opresión-liberación, como antecedente, haré referencia a lo que Freire llamó la “educación bancaria”. Ésta es una relación vertical en la

que el educador otorga el conocimiento a los educandos, con contenidos fijos, una realidad acabada indiscutible.

En cuanto a los paradigmas pedagógicos, aunque no se tocarán ampliamente, se puede ubicar la filosofía de Dewey en el Cognitivo. (Ver Tabla 1 y 2). Tanto Lipman como Freire no están aún ubicados dentro de algún paradigma, pues su trabajo es relativamente reciente y se consideran más como corrientes pedagógicas.

Tabla 1 Paradigmas pedagógicos.

CUADRO COMPARATIVO DE LOS PARADIGMAS PSICOPEDAGÓGICOS

	CONDUCTISTA	HUMANISTA	COGNITIVO	SOCIOCULTURAL	CONSTRUCTIVISTA
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> • Es una alternativa para educar basada en el modelo de estímulo y respuesta. • Estudia la conducta del ser humano con un método deductivo y como un comportamiento observable, medible y cuantificable. • Estudia la conducta para evitar las limitantes que genera el estudio de la conciencia y no poder utilizar el método científico para comprobar sus hipótesis. • Los conocimientos del sujeto son meras acumulaciones de relaciones o asociaciones (los diferentes tipos de asociaciones antes mencionadas) entre estímulos y respuestas, sin alguna organización estructural. • No existen cambios cualitativos entre un estado inferior de conocimientos y otro superior, sino por lo contrario, simples modificaciones cuantitativas. • Los principios del conductismo son: Principio de reforzamiento, Principio de control de estímulos, Principio de los programas de reforzamiento, Principio 	<ul style="list-style-type: none"> • El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. • A la hora de tratar de comprender a un alumno hay que verlo en forma integral. • El ser humano tiende hacia su autorrealización y trascendencia. • El ser humano requiere de vivir en grupo para crecer. • El ser humano es un ente vivo consciente de sí mismo y de su existencia. • El ser humano tiene una identidad que se gesta desde su nacimiento y durante todo su ciclo vital. • Fomenta el aprendizaje significativo y participativo. • Promueve una educación basada en el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social. • Promueve el respeto a las diferencias individuales. • El ser humano tiene una identidad que se gesta desde su nacimiento y durante su ciclo vital. • Enfoque centrado en la persona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al paradigma cognitivo, se le conoce como psicología instruccional, cuya problemática se enfoca en estudiar las representaciones mentales, teniendo características racionalistas con tendencias hacia el constructivismo. • La principal característica es que considera al sujeto como un ente activo, cuyas acciones dependen en gran parte de representaciones y procesos internos que él ha elaborado como resultado de las relaciones previas con su entorno físico y social. • Concibe como parte fundamental enseñar a los alumnos habilidades de aprender a aprender y a pensar en forma eficiente, independientemente del contexto instruccional. • Centra su atención en el estudio de cómo el individuo, construye su pensamiento a través de sus estructuras organizativas y funciones adaptativas al interactuar con el medio. • La actividad mental es 	<ul style="list-style-type: none"> • El individuo aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de "él", estas ideas lo diferencia de otros paradigmas. • Una premisa central de este paradigma es que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. • No es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico sin tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados. 	<p>Existen 2 clases de constructivismo, el psicológico y el social.</p> <p>En el Psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es en primer lugar una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. • Asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. • Sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. • El aprendizaje no es un sencillo asunto de

Fuente: https://es.slideshare.net/moctezuma_miguel/paradigmas-educativos-cuadrocomparativo

Tabla 2 Pedagogos de acuerdo con el paradigma

	CONDUCTISTA	HUMANISTA	COGNITIVO	SOCIOCULTURAL	CONSTRUCTIVISTA
CIENCIAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Burrhus.F. • Skinner • Ivan Petrovich Pavlov • John B. Watson • Vladimir M. Bekhterev • Edwin Guthrie • Clark L Hull • Edward C. Tolman • Edward Thorndike 	<ul style="list-style-type: none"> • Abraham Maslow • Carls Rogers • G. Allport • Erich Fromm • Pierre Feure • Manuel Mounier • Erickson Kohlberg 	<ul style="list-style-type: none"> • John Dewey • Jean Piaget • Vigotsky • Jeroneme B. Bruner • Gagné • Posteriormente: • David P. Ausubel • Novak • Luria • Gardner • Glaser • Reuven Feuerstein • Joseph Novak • Bloom • Cols 	<ul style="list-style-type: none"> • L. S. Vigotsky • J. Bruner • M. Cole • Scribner. • Lev Semionovich • Reuven Feuerstein. • R. Glasser ○ Brown ○ Roggoft • J Wertvh 	<ul style="list-style-type: none"> • Jean Piaget • L. S. Vygotsky • David P. Ausubel • Bruner • Decroly • Montessori • Dewey • Ferriere • Celestin Freinett • Luria • Leontiev • Federico Frobel • Ovidio Decroly • Edwar Claparede • Hermanas Agazzi.

Fuente: https://es.slideshare.net/moctezuma_miguel/paradigmas-educativos-cuadrocomparativo

La Filosofía para Niños, conceptualizada por Matthew Lipman tiene fundamento en la idea de Dewey del aprendizaje significativo mediante la experiencia (Dewey). El programa de Lipman provee a los sujetos textos narrativo-literarios como material didáctico para provocar el diálogo dentro de una comunidad de indagación. Se presenta a continuación el catálogo de las obras literarias ofrecidas por Lipman, de acuerdo con la edad de los niños.

Tabla 3 Catálogo de literatura de FpN

Edad	Novela	Manual para el guía
Preescolar a 7 años	<i>Elfie</i>	<i>Relacionando nuestros pensamientos</i>
8 a 9 años	Kío y Gus	<i>Asombrándose ante el mundo</i>
10 a 11 años	Pixie	<i>En busca del sentido</i>
11 años	El descubrimiento de Harry	<i>Investigación filosófica</i>
12 a 14 años	Lisa	<i>Investigación ética</i>
14 a 16 años	Suki	<i>Escribir: cómo y por qué</i>
17 a 18 años	Mark	<i>Investigación social</i>

Fuente: construcción propia a partir de:

<http://www.edicionesdelatorre.com/index.php/quiron/filosofia-para-ninos>.

Aun cuando Lipman reconoce en el pensamiento infantil un molde filosófico —*filosofía por los niños*— considera que la tarea de acercarles la filosofía tiene una dimensión educativa que debe iniciarse desde la escuela primaria —*filosofía para niños*. “Esto último requiere de la evaluación de la literatura de la filosofía para descubrir aquello que le provea a los niños la experiencia estética”, (Lipman y Sharp, *Growing up with philosophy* ix). Por lo anterior,

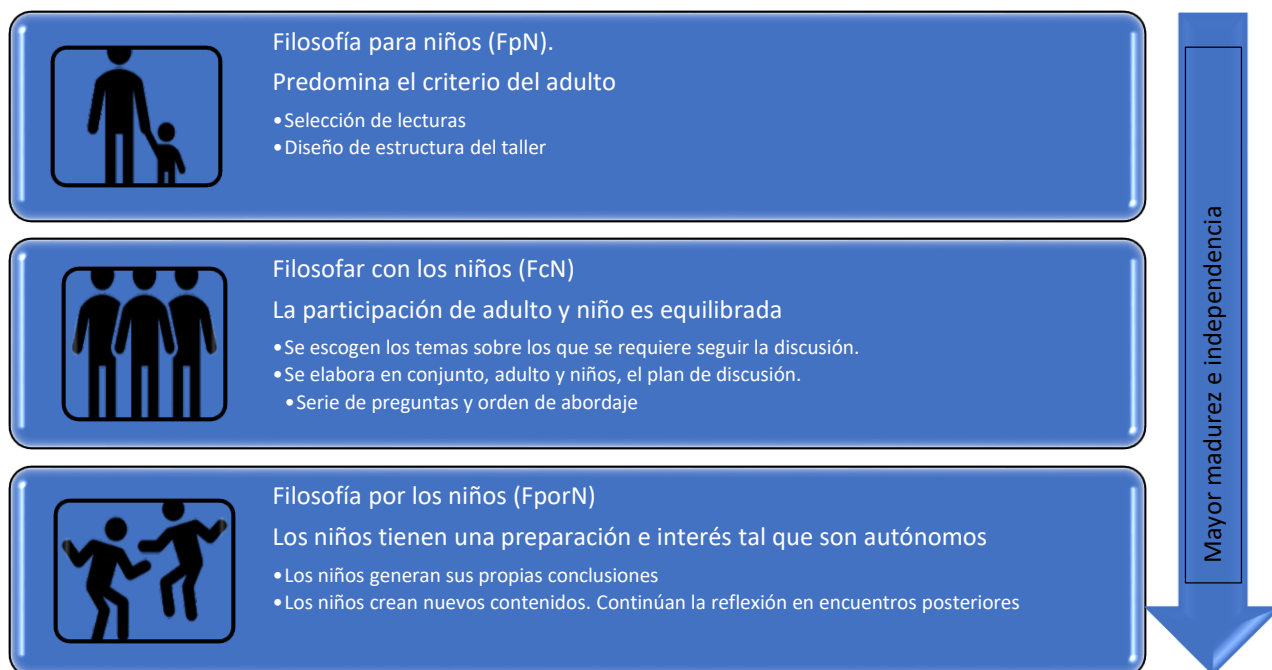
se concluye que la metodología de Lipman tiene rasgos pedagógicos y estéticos de acuerdo con los periodos sensibles¹³ de los niños. Tales rasgos no se escinden del contenido de carácter filosófico, tanto de fondo como de forma. La consideración particular de si la FpN debe ser restrictiva a la escuela primaria, en tanto que educación formal, es propia de Lipman, de acuerdo con su experiencia. A lo largo de esta investigación, se verá si hay elementos para restringirlo a la educación formal o se critica esta postura y se proponen elementos para extenderla a la educación no formal.

Se ve, entonces, a la filosofía aplicada a niños, como un campo multidisciplinario y, por tanto, con mayor grado de complejidad que el estudio de las disciplinas especulativas vistas de manera separada. En el presente trabajo, aunque se encuentran íntimamente relacionadas la pedagogía, la filosofía y la psicología, es la filosofía el hilo conductor, por lo que se soslayan la pedagogía y la psicología. Es decir, ya que sus límites son difusos y, por tanto, se encuentran imbricados, lo que importa al presente trabajo es la perspectiva filosófica.

La FpN, a medio siglo de haber surgido, es aún una escuela en formación, cuyo rumbo se define mientras se escriben estas líneas. Por ejemplo, el cuestionamiento de si la metodología debe tener un acercamiento de Filosofía para niños (FpN), Filosofía con los niños (FcN) o Filosofía por los niños (FporN) está vigente. Sin embargo, siguiendo a Lipman, se resuelve circunstancialmente. En el diseño de la estructura del taller o el proceso de verificación del pensamiento —lógica— se hace FpN, mientras que en la ejecución de un taller con un grupo ya iniciado en la comunidad de investigación predomina la FcN o la FporN.

¹³ Concepto tomado de la metodología de María Montessori

En el gráfico siguiente, se observan los diferentes momentos, dependientes de la madurez e independencia, relacionadas con la edad, de los niños.



Fuente: construcción propia.

Aunque, como se ha mencionado, se usa la FpN como modelo a aplicar, se considera que el sintagma *filosofar con niños* caracteriza mejor el trabajo que se presenta aquí: acompañar a un grupo de niños, a través del diálogo con estructura propia de la filosofía, para que conozcan y se apropien de la metodología que desarrolle su pensamiento de forma crítica, específicamente alrededor de la construcción de su identidad o su subjetivación.

No se trata de ofrecer a los niños una historia de la filosofía, como lo son las asignaturas propias de una licenciatura dedicada al tema. En cambio, se busca, mediante el diálogo estructurado, proveer los elementos para que el filosofar se convierta en una herramienta cotidiana. Como consecuencia, el enfoque principal del presente trabajo cambia de FpN a *Filosofar con niños*.

3.1. Comunidad de indagación, su objeto, metodología y conceptos clave

Llamada originalmente: *Community of Philosophical Inquiry*, en español se ha traducido de diferentes maneras: comunidad de indagación o comunidad de investigación. Es el sustento metodológico de la FpN. El término fue acuñado por Charles Peirce en el siglo XIX y, posteriormente, popularizado por John Dewey, a principios del siglo XX. Originalmente, el término aplicaba a un grupo determinado de investigadores dentro de una comunidad científica con un objetivo y prácticas comunes. Sin embargo, el término se fue extendiendo hasta llegar a la práctica desarrollada por Lipman se habla de “convertir la clase en una comunidad de investigación”, (M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación* 57). Esta conversión, según Lipman implica lo siguiente:

Los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto; construyen sus ideas sobre las de los demás; se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas; se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos. La comunidad de indagación descansa sobre las premisas del diálogo, el respeto, la equidad, la libre expresión. Sus vehículos son el lenguaje y la reflexión filosófica.

Se tiene como objetivo, a través del diálogo filosófico y de la correcta estructura o formación del proceso de pensar, el encuentro crítico con la verdad, matizada, claro está, por la experiencia propia de la comunidad y la indagación constante. Por lo tanto, sin caer en relativismos, se piensa en una verdad provisional, en un camino de búsqueda permanente.

Se problematizan cuestiones de interés para la comunidad cuya selección inicial puede ser libre —no por esto el cauce o guía del pensamiento será desordenado— y se va

guiando la conversación para generar hábitos de pensamiento. Estos llevan a un diálogo como encuentro verdadero, en los que se fomenta lo siguiente:

- La razonabilidad
- La relación y el juicio
- El aprendizaje a través del diálogo
- La autonomía del pensamiento a partir de la reflexión

Se llega así al pensamiento complejo o de orden superior.

La metodología propia de la Comunidad de indagación tiene, de manera general, la siguiente estructura:

- a) Ofrecimiento del texto: apoyo literario para modelar, reflejar valores, tradiciones intergeneracionales; reproducción oral del texto escrito; la práctica de la escucha atenta y el cambio de turnos en la lectura
- b) La construcción del plan de discusión: aportación de preguntas, trabajo colaborativo, trazo de itinerario y mapas de intereses
- c) La solidificación de la comunidad: reflejo de la solidaridad del grupo a través de la investigación dialógica; articulación de desacuerdos y demanda de comprensión; mejora de habilidades cognitivas y de comunicación: razones, criterios, conceptos, reglas, principios. Compartir razonamiento cooperativo: construir ideas sobre las de los demás, ofrecer contraejemplos, plantear hipótesis, alternativas
- d) La utilización de ejercicios y de actividades para la discusión

- e) Alentar compromisos para el futuro: mediante expresiones artísticas; síntesis entre lo crítico y lo creativo, con lo individual y comunitario, (M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación* 319-321).

Algunas de las características de estas comunidades son que proveen a los niños criterios para que emitan juicios sobre situaciones específicas y propician habilidades de pensamiento, como los actos mentales —entendidos como habilidades de razonamiento como asumir, suponer, definir, concebir; los actos metacognitivos — que implican un acto mental sobre otro — saber lo que uno recuerda— y los meta-afectivos, es decir un afecto sobre otro afecto —desear amar¹⁴.

El núcleo del diálogo es el *argumento*, cuya herencia más antigua —con la estructura que se intenta reproducir— data de la *mayéutica* de Sócrates. La dialéctica que permite que la discusión avance se posibilita a través de una serie de intervenciones críticas tales como la categorización, la clasificación, la creación de hipótesis, las definiciones, identificación y cuestionamiento de supuestos, ofrecimiento y evaluación de ejemplos, propuesta de contraargumentos, exploración y evaluación de implicaciones, o reformulaciones, con la pretensión de universalizar —aun cuando sea de manera provisional—, conceptos tales como: verdad, justicia, belleza o el pensamiento mismo (Arnaiz) (Vansieleghem y Kennedy 159-163). Es importante resaltar que, aunque la formación del pensamiento crítico no pretende universalizar y de ahí, anquilosar al mismo pensamiento, la construcción mental del individuo y, particularmente, del niño es un proceso dinámico de cambio y permanencia en

¹⁴ La filosofía en el aula. Lipman y Sharp. Pag 46. <https://books.google.com.mx/books?id=PB5sSh-y880C&pg=PA46&lpg=PA46&dq=actos+metacognitivos+lipmann&source=bl&ots=wxhtLoXZ-3&sig=owZD9CNax60-9CpZBSx6IaaLGLY&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiUyN2bg4neAhUM3qQKHTzhB04Q6AEwAHoECAgQAQ#v=onepage&q=actos%20metacognitivos%20lipmann&f=false>

el que la fijación de ciertos fundamentos provee la confianza y seguridad para continuar en la creación de su propio edificio intelectual o del horizonte de referencias personales.

La participación del facilitador para modelar la estructura de los argumentos es fundamental para que los chicos sigan el marco propuesto. Así, conforme se interiorice la metodología irá creciendo el juicio al escuchar un argumento sólido o uno débil.

La teoría pedagógica de Lev Vygotsky, Aleksei Leontiev, Davydov y Piaget avala psicológica y epistemológicamente la teoría y práctica de sistemas autoorganizados como la comunidad de indagación. Sostienen que se construyen significados por la interacción y la negociación a través del lenguaje y por la construcción interpersonal de la intersubjetividad.

3.2. Terminología

De acuerdo con las distintas corrientes filosóficas, ideológicas, políticas y pedagógicas planteadas, son pertinentes para el objeto de estudio del presente trabajo, las definiciones de conceptos que tienen en común las diferentes escuelas de pensamiento que convergen en el movimiento de FpN. En el

GLOSARIO se encuentra un listado de dicha terminología.

En el desarrollo del presente se toman tanto la noción de Giddens, desde la filosofía, como la de Erikson, desde la psicología como definiciones de trabajo.

Para la crítica al modelo de Lipman se toma la compilación realizada por los autores Vansieleghem y Kennedy *Philosophy for Children in Transition*. En el documento se revisan los siguientes temas:

- La experiencia de la niñez y la sociedad del aprendizaje: dejar que los niños sean filósofos y que la filosofía sea infantil.
- La Filosofía para Niños y sus críticos
- El juego del diálogo socrático
- Niñez, filosofía y juego: Friedrich Schiller y la interferencia entre razón, pasión y sensación
- Transindividualidad y cuestionamiento filosófico en las escuelas: una perspectiva spinozista
- Comunidad de indagación filosófica, como estructura discursiva, y su rol en el diseño del *curriculum* escolar
- La provocación del cambio epistemológico en la educación del maestro a través de la filosofía con niños.
- Filosofía, exposición y niños: Cómo resistir a la instrumentalización de la filosofía en la educación
- Filosofía con niños como un ejercicio de parresia: un registro de un experimento filosófico con niños en Camboya
- Niñez, educación y filosofía: notas sobre desterritorialización
- “A cargo de las semillas de Truffula”: racionalidad y voces de niños en la filosofía y en la literatura infantil
- El brillo del fuego: inocencia, experiencia y la teoría de la niñez

3.3. Filosofía para Niños. La propuesta de Lipman y Sharp

A lo largo de la presente investigación, se ha encontrado que los programas relativos a FpN son producto, directo o indirecto, de las teorías y el programa de Matthew Lipman, que surgen de la experiencia del autor como profesor universitario. El programa creado en el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) nació en 1969. A principios de los años 70, Lipman publica su primera novela con contenido filosófico: *Harry Stottlemeier's Discovery*¹⁵, así como el manual correspondiente a la novela. A partir de *Harry* se inicia una serie de publicaciones que incursionan en la escuela pública. Con la edición de sus primeros libros: *Philosophy in the classroom* (1980) y *Philosophy goes to school* (1988) surge un movimiento que se diseminó por más de 60 países. La difusión de los textos de Lipman y Sharp ha sido tal que se han traducido a más de 40 idiomas en el mundo.¹⁶

El programa de FpN abarca desde los años de educación preescolar hasta la edad preuniversitaria. El currículum, de manera general comprende una novela que motiva a la comunidad de indagación y el correspondiente manual, que funciona como un tutorial para los formadores.

3.4.1. Objetivos de FpN

“El objetivo central del programa de Filosofía para Niños es ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”, (M. S. Lipman 129).

Objetivos específicos (M. S. Lipman 129-166)

- Mejorar la capacidad de razonar

¹⁵ Traducido al español como *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.

¹⁶ Información obtenida de www.montclair.edu/iapc

- Desarrollo de la creatividad
- Crecimiento personal e interpersonal
- Desarrollo de la comprensión ética
- Desarrollo de la capacidad de encontrar sentido a la experiencia
- Descubrir alternativas
- Descubrir la capacidad de ofrecer razones en favor de las creencias
- Descubrir la globalidad
- Descubrir y evaluar situaciones
- Descubrir las relaciones parte-todo

4.2.1. Metodología de la FpN

De acuerdo con lo expresado por Lipman, trabajar FpN es un arte que requiere práctica. Para tener éxito [el programa], “los materiales deben ser introducidos con oportunidad y en la secuencia adecuada. Enseñar filosofía implica extraer temas de los estudiantes y volver después a ellos repetidamente, elaborándolos en el seno de las discusiones de los estudiantes conforme las clases van avanzando.” (M. S. Lipman 167). Le llama acercamiento “orgánico” a aquél que se va creando en una especie de espiral de lo superficial a lo profundo, a diferencia de una “enseñanza atomística” en la que sólo importan contenidos proporcionados de manera segmentada.

Este programa, crítica junto con la “educación bancaria” de Freire, el concebir “la mente como un recipiente pasivo y vacío que debe ser rellenado con información y contenidos para poder ser “educado”. Se presupone que los niños aprenden al estar involucrados de manera activa en una exploración.” (M. S. Lipman 169).

La dinámica en concreto surge a partir de la lectura de las novelas: relatos de ficción en la que los personajes razonan y reflexionan sobre puntos de vista filosóficos. “El método

de descubrimiento de todos los niños en las novelas es el diálogo combinado con la reflexión.” (M. S. Lipman 168).

El profesor o facilitador tiene un rol muy específico. La intención es que los niños encuentren el sentido del conocimiento adquirido. Que les sea significativo a través de la relación de los con su propia experiencia. Es él quien “puede manipular el ambiente de modo tal que aliente la posibilidad de que la conciencia filosófica de los niños crezca continuamente.” (M. S. Lipman 168).

En el texto *La Filosofía en el aula* se tiene un extenso apartado que aborda en detalle lo que se espera de la participación del profesor o facilitador. A continuación, se enlistan algunas de las actividades. (M. S. Lipman 170-228).

- Despertar la confianza en los niños
- Mantener la pertinencia
- Hacer preguntas
- Escuchar
- Dirigir el diálogo
- Obtener puntos de vista u opiniones
- Ayudar a los estudiantes a que se expresen ellos mismos: clarificación y reformulación
- Dar respuestas
- Interpretación
- Pedir coherencia
- Pedir definiciones
- Pedir razones
- Comunicación no verbal entre profesores y alumnos
- Modelar

3.4. FpN, el legado de Lipman y Sharp en México

Una vez revisado, el programa de Lipman y Sharp se atiende a los alcances que este programa ha tenido en México, a través de algunas asociaciones. La Federación Mexicana de FpN, en su página www.fpnmexico.org postula lo siguiente:

La Federación Mexicana de Filosofía para Niños surge en 1993. Su objetivo principal es el de salvaguardar la calidad y la integridad con la que el programa de Filosofía para Niños es desarrollado en el país.

Fue reconocida en 1996 por el IAPC Instituto Para el Desarrollo de Filosofía Para Niños, como el único organismo en México que puede determinar los criterios para la formación y apertura de Centros de Filosofía para Niños, así como los criterios para la formación de docentes.

La Federación también apoya los eventos nacionales e internacionales que se organizan en el país, además de informar a través de su página web y de su página oficial de Facebook, de los eventos y noticias más relevantes de Filosofía para Niños en México y en el mundo.

Se afilian a la Federación, los Centros, los Centros difusores, los Formadores de Docentes, los Maestros facilitadores y las escuelas que llevan la propuesta pedagógica de Filosofía para Niños en el país. La Federación apoya y coordina diferentes actividades para apoyar el proceso, diseño y desarrollo buscando el aval de calidad de lo que se emprende.

Por lo mencionado anteriormente, su función se centra en la definición de criterios, organización y difusión de eventos, formación de formadores y en general, cuestiones administrativas relacionadas con centros y formadores afiliados.

Consideraciones finales

Como se ha visto a lo largo de esta primera parte, la FpN como todas las iniciativas dentro de la filosofía práctica, busca salir del academicismo con fines ético-políticos. El programa de FpN desarrollado por Lipman y Sharp surgió con un fin último: educar para la democracia. Ann Sharp, en su libro *La otra educación* se refiere a la educación para la libertad, visión que coincide con la de Freire. Para Sharp, la Filosofía tiene un rasgo liberador en tanto que nos proporciona las herramientas para la reflexión, el pensamiento crítico y la autocorrección. Esto debe estar en sintonía con una comunidad con la que el individuo dialoga.

Este lazo entre persona y comunidad ayuda a explicar una verdad fundamental que de otro modo parecería ininteligible: a saber, que la manera más efectiva de preparar a cada persona para que piense por sí misma y pueda hacerse cargo de su propia vida —esto es, para ser autónoma—, es sumergirlo en un ambiente en el cual piense, dialogue y trabaje cooperativa y reflexivamente con otros. (Sharp y Splitter 322).

Por su parte Freire, elabora el concepto de “Educación Problematicadora” que niega a la transmisión unilateral del conocimiento “Educación Bancaria”. Propone el diálogo, en donde la comunicación es bilateral. Tanto el educador como el educando se liberan, se humanizan, al romper la pasividad de quien “recibe” el conocimiento. En este proceso de diálogo, se educan ambas partes, aprendiendo entre ambos. “El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra. Descubrimos así que no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea *praxis*.” (Martínez-Salanova Sánchez).

Sin embargo, a casi medio siglo de sus inicios, la aplicación del programa, su consecuente evaluación y análisis han arrojado críticas y ajustes. Se ha encontrado posiciones que establecen que la filosofía, y en este caso, la FpN, no puede estar al servicio de la democracia, ni de ninguna otra forma de gobierno. Se piensa más en un punto de partida que uno de llegada, pues la meta está ligada al constante devenir de la vida humana.

Respecto a la pregunta de qué es más pertinente si FparaN o FconN, hay opiniones como las de Kohan o Sumiacher (Sumiacher D'Angelo), que establecen que no es poca cosa optar por nombrar al programa Filosofía “con” los Niños, en vez de Filosofía “para” los Niños. Con el cambio propuesto se hace hincapié en que no se trabaja de forma exterior a la comunidad infantil, sino se construye con los niños.

Por último, y de la mano de la consideración anterior, quienes han seguido la FpN en Latinoamérica abogan por adaptaciones del programa a la cultura del país en el que se aplican. Kohan califica a la metodología de Lipman, de quien la aprendió directamente en Montclair, de rígida. Opina que la estructura ya hecha se siente ajena a la comunidad y “coloca al educador en una situación de exterioridad; hay alguien que hace la filosofía y al educador lo único que le queda es aplicarla”, (Enríquez). Si se siguiera investigando con respecto a esta cuestión, seguramente habría opiniones encontradas, pues como se menciona anteriormente, el tema de la formación de docentes, y en general, de la cultura a la que se aplica el programa es de gran complejidad.

Existen, como los ejemplos presentados anteriormente, diversos textos prospectivos que hacen hipótesis sobre el rumbo que este programa tomará. Sumiacher escribe sobre la necesidad de que se vuelva una disciplina formal en el currículo escolar para asegurar su prevalencia, (Sumiacher D'Angelo). Vansieleghem, desde la filosofía de la educación, estudia la inserción de la FpN: como una sola disciplina, un tema interdisciplinar (transversal)

o como un enfoque de todo el currículum escolar, (Vansieleghem y Kennedy 178). Asimismo, hace cuestionamientos interesantes sobre temas como: el giro epistemológico que conlleva la propia educación del profesor para impartir Filosofía con Niños o resistir la instrumentalización de la Filosofía en la Educación. alguna o algunas de estas inquietudes podrían dar pie a siguientes investigaciones.

CAPÍTULO II.

Filosofar con niños. Diseño e impartición del taller

En este capítulo se da cuenta de la aplicación de la llamada comunidad de indagación, fundamento de la metodología original de FpN. Cabe la precisión de que, aunque se parte de la FpN, este capítulo toma el nombre de *Filosofar con niños* para poner el énfasis en el proceso de acompañar a los niños en el camino para llegar al pensamiento estructurado propio de la filosofía, en lugar de hacer con ellos un recorrido histórico del pensamiento filosófico occidental. A partir de este punto se FpN se refiere a la metodología original de Lipman y Sharp y FcN a la propuesta de aplicación, objeto de este trabajo. Se trata de una investigación de campo en el ámbito escolar de zonas urbanas en Puebla que se contrasta con la teoría desarrollada desde hace más de medio siglo, por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp.

1. Diseño metodológico

Aplicación del método de comunidad de indagación de FpN a grupos de niños y adolescentes entre once y trece años en zonas urbanas de Puebla y análisis de resultados. Se busca evaluar en qué medida la comunidad de indagación de FpN provoca en los sujetos de estudio el pensamiento crítico enfocado hacia la construcción de su identidad, situados en su contexto. En esta segunda parte, el proyecto de aplicación concluye con la validación y recepción del taller diseñado, de autoría propia, con elementos de FpN, cuyo tema es la problematización de la construcción de la identidad personal y se denomina “¿Quién crees que eres?”.

Tipo de estudio

Analítico explicativo: Analizar en qué medida los resultados obtenidos contribuyen a la formación de un pensamiento crítico en los niños-adolescentes encaminado a la construcción de la propia identidad. Se toma como marco la FpN de Matthew Lipman y Margaret Sharp, así como los conceptos de identidad de Hume, Giddens y de construcción de la identidad desde la psicología, a partir del desarrollo de Erikson.

Muestra:

Estudio de caso, no probabilística: Se toman dos comunidades escolares urbanas. Las edades de los sujetos de estudio irán de los once a los trece años.

Enfoque:

Híbrido: cualitativo-cuantitativo. Los resultados se verán en términos de instrumentos cualitativos, (ya sea cuestionario abierto, diálogos grabados u opiniones de los participantes) y se codificarán algunas variables dentro del paradigma cuantitativo.

Tiempo – espacio:

Adolescentes de sociedades postmodernas, en cuanto a la variedad de ideología, educación, bases axiológicas, de zonas urbanas: escolares de la ciudad de Puebla.

2. El papel de la comunidad de indagación en la formación de la identidad del adolescente

En el este apartado se sigue el estudio de Eugenio Echeverría, en el cual se inspira la aplicación del programa de Lipman para el caso particular del presente estudio. Echeverría toma como marco teórico del desarrollo de la personalidad a Erikson y su categorización de

las etapas del desarrollo psicosocial. Las cuatro categorías en el proceso de llegar a una identidad autónoma son estas:

- a) identidad cerrada
- b) identidad difusa
- c) identidad en moratoria
- d) identidad lograda

De las etapas mencionadas, se centra el interés en el paso de la identidad cerrada — durante la infancia— a la moratoria que, de acuerdo con Echeverría:

Es una etapa de crisis constructiva, de búsqueda por encontrar un camino elaborado por uno mismo con el acompañamiento de adultos significativos [...], pero sin la imposición de los valores y consignas de la niñez para, finalmente, alcanzar una identidad lograda. La identidad lograda implica el despliegue, por parte de la persona, de un pensamiento crítico y autónomo (Echeverría 2).

El paso de la identidad cerrada a la lograda (con su consecuente paso por las intermedias) es necesario para que el niño, al volverse adulto, no resulte un individuo dogmatizado, limitado por una camisa de fuerza mental que no responde a la complejidad de las situaciones que se le presentan. “La identidad cerrada se manifiesta cuando la persona está segura de lo que quiere, de los valores que expresa como suyos, pero en realidad sólo está reflejando ideas que ha tomado sin previa reflexión de figuras de autoridad significativas para ella”, (Echeverría 2).

El apoyo de la filosofía para responder a la consigna “conócete a ti mismo” ofrece la oportunidad de una transición lograda hacia el estado en el que el adulto habla por sí mismo.

Al participar con su grupo de pares en la comunidad de diálogo, el adolescente también puede comparar un buen número de estilos parentales en donde se da cuenta de los condicionamientos en algunas familias hacia sus hijos [...]. Esto lo hace a partir de la evaluación de las razones, predicción de consecuencias y de la exploración de los mejores argumentos que va a desarrollarse la capacidad decisoria reflexiva y lógica (4,5).

Además del peligro de quedarse encerrado en los dogmas de la infancia, existe el de quedarse atrapado a la mitad del camino, en la identidad difusa o en la moratoria, es decir, en permanente crisis. El síntoma de este caos existencial es el desinterés por sí mismo, y las cosas importantes como la familia, la escuela, los amigos y la consecuente evasión de la realidad a través de las adicciones.

Los que trabajamos en contextos educativos con adolescentes, podemos verlo en aquellos que comienzan a descuidar su arreglo personal, a faltar a clases y a perder el interés por todo lo que tiene que ver con responsabilidades propias de esta edad. En muchos casos, hay psicopatología que toma la forma de depresión. El adolescente que no se levanta de su cama y se la pasa viendo televisión y escuchando música puede tener una identidad difusa. El suicidio o intento de suicidio adolescente siempre va precedido de una identidad difusa [...]. Estos adolescentes son fácilmente influenciados por su grupo de pares especialmente para actividades que los ponen en riesgo (5,6).

Una reflexión valiosa del trabajo de Echeverría es que los diálogos filosóficos por su complejidad y la vigencia de los conceptos metafísicos es análoga a las cuestiones complejas de la vida personal que los chicos enfrentan en solitario. Si se ha ejercitado bien en la comunidad de diálogo o indagación, tanto la reflexión como la argumentación de temas difíciles de aprehender y siempre vigentes, seguramente se tendrá un buen acondicionamiento mental para los problemas de la vida cotidiana. De alguna manera,

después de la confrontación y discernimiento, en un proceso guiado, de valores que hace, el adolescente podrá tomar posición y asumirla ante lo que se le presente.

Nos dice el autor que la FpN no se queda en la mera discusión; confía en la capacidad de agencia, que el sujeto empoderado con su pensamiento puede ejercer. El facilitador tiene la obligación de exigir el paso, la transferencia de lo que se ventila en las discusiones del salón de clase a la dimensión de la acción en un contexto vinculado de manera directa con la experiencia cotidiana del adolescente. Esto le va ayudando además a ir desarrollando un sentido de agencia, de capacidad de acción y no de pasividad complaciente ante los problemas que le rodean. Este sentido de agencia, a su vez, va produciendo un sitio de control interno, constructo que los psicólogos han acuñado para describir a la persona que se siente responsable de su entorno y con capacidad para incidir en él de manera constructiva. En otras palabras, para tomar las riendas de su propio destino (12).

Otro elemento por resaltar es el papel del facilitador. Nos dice el autor que debe ser “pedagógicamente fuerte y filosóficamente humilde” (20). Dada la naturaleza multidisciplinaria de este campo, la demanda de profesionales que combinen la formación filosófica con la pedagógica detonará que quienes se acerquen a este saber se encuentren en constante crecimiento intelectual, lo que los asimilará, aún más, a la comunidad de indagación que coordinan y, así, más que instructores, serán inspiradores con su propio ejemplo.

Por último, es importante apuntar que se concuerda con Echeverría en la afirmación de que la exploración de cuestiones éticas, epistemológicas, metafísicas y estéticas en la adolescencia tienen un significado y una trascendencia para el adolescente que no tenían antes y que no tendrán ya de la misma forma para el adulto joven, como ya se había

mencionado en la definición de periodo sensible y en adolescencia, descritas dentro del marco teórico.

3. Investigación

Se busca, a través del diseño e impartición de un taller filosófico, determinar en qué medida la filosofía para/con/por los niños problematiza la construcción de su identidad.

3.1. Antecedentes de la comunidad de los sujetos de estudio

Se hacen presentaciones del taller en la ciudad de Puebla. La primera, con un grupo de niños de once a trece años (grupo 1) y dos presentaciones del taller con grupos de adultos jóvenes de 20 a 23 años (grupos 2 y 3). Aunque se reconoce que los grupos 2 y 3 no corresponden a la edad de los sujetos de estudio previstos, es interesante el recibimiento que ellos le pueden dar al taller ya que, al ser jóvenes, solamente los separan 6 o 7 años de los sujetos de estudio, no tantos como para que exista una ruptura generacional, pero sí los suficientes para que haya una retroalimentación reflexiva del taller recibido.

El grupo 1 está conformado por 21 niños de 6° de primaria en una escuela privada laica de nivel socioeconómico medio-alto. La exposición del grupo a temas filosóficos es variable, aunque no hay evidencia de que hayan tenido un acercamiento pedagógico o académico a la filosofía.

El grupo 2 está conformado por 10 jóvenes universitarios que cursan la materia de Seminario de Servicio Social en una universidad privada, de inspiración ignaciana. El grupo es multidisciplinario; estudian carreras de diversas áreas del conocimiento: ingenierías, turismo, diseño de animación, diseño industrial, relaciones internacionales y filosofía.

El grupo 3 está conformado por 11 jóvenes universitarios de la materia de Proyecto Profesional Integrador II de la misma universidad que el grupo 2. Los alumnos cursan carreras de humanidades y todos son sensibles a las implicaciones de proyectos de investigación, por lo que su disposición a participar en este taller como parte de un proyecto de investigación fue alta.

3.2. Planeación del taller

A partir del taller enmarcado en la metodología en cuestión se pretende que los integrantes del grupo reflexionen acerca de qué es la identidad personal, cómo se estructura y cómo los define de manera particular. A través de la introspección, el facilitador/investigador los estimulará a preguntarse de dónde vienen las ideas que tienen de sí mismos, qué les gusta de ellos, qué les gustaría ser y si con cada cambio siguen siendo ellos. Se busca llegar así a la construcción de una identidad provisional que dé pie a seguir su camino del pensar. Dado que el tiempo de la sesión es restringido y depende de las facilidades del lugar al que se vaya, se propone una versión muy corta (30 minutos) la cual es la menos recomendable, otra versión corta (45 minutos) y una larga del taller (75-90 minutos).

Sería pretencioso pensar que, en una sola sesión, se logrará que los participantes construyan de manera acabada su identidad personal, que desarrollen un pensamiento crítico o que este sea un proceso emancipador. Sin embargo, la observación y el análisis de lo que suceda, servirá para propuestas posteriores de adaptación del programa de FpN en una versión de FcN adecuada a la población a estudiar.

3.3. Descripción de la estructura del taller

3.3.1. Preparación para el taller:

- a) Colocación de fotografías alrededor del salón
- b) Disposición de las sillas en forma circular

- 3.3.2 En el taller, según el formato de la comunidad de investigación se inicia con el acuerdo de los valores de convivencia: aceptación y respeto por el otro, valoración por los aportes del otro, valoración del diálogo para comunicarse, respeto por las opiniones de los demás, respeto por el turno de hablar, defensa de las propias opiniones ante pares y adultos.
- 3.3.3 Se continúa con una actividad lúdica “disparadora” para atraer la atención de los participantes: ya que el tema es “la construcción de la identidad personal”. Se observan fotografías de los chicos a la edad de 1 año —previamente solicitadas a los padres— y se les reta a que adivinen a quién corresponde la fotografía.
- 3.3.4 Los participantes, en silencio, tienen que anotar a quién de sus compañeros corresponde cada fotografía, en el formato que se les provee (**Anexo 1**).
- 3.3.5 Se cuenta la historia del Barco de Teseo (**Anexo 2**) que acentúa la paradoja sobre la identidad del barco, a pesar de los cambios físicos que ha sufrido con el paso del tiempo y del uso. Se aborda la problemática de permanencia y cambio.
- 3.3.6 Se hace la comprobación de a quién corresponde cada fotografía.
- 3.3.7 Se tiene preparada la discusión con una lista de preguntas guía —de acuerdo con un plan de discusión (**Anexo 3**)— y con el antecedente de la actividad de las fotografías y la historia de Teseo. En la versión corta del taller se realiza el cierre después de la actividad de las fotografías. Si el grupo en cuestión tiene la madurez necesaria, que se vea reflejada en una participación seria y escucha activas y se cuenta con el tiempo, se hace el plan de discusión con la participación de todos y la consecuente votación para definir el orden de las preguntas.

3.3.8 En la versión larga del taller se hará la actividad de *flipbook* (**Anexo 4**).

Pequeña libreta hecha de cartulina en la que vendrá dibujado un muñeco de palo, el cual, al pasar las hojas “crece”. Cada muñeco representará la imagen del niño en cada año de vida y ellos tienen que dibujar el rostro y reflexionar qué recuerdan de ellos a esa edad y en qué se parece al *yo* que son ahora. Se les invita, también, a escribir qué recuerdan de cada edad y qué les gustaría ser en el futuro cercano.

3.3.9 Se tiene como tarea opcional que cada uno le ponga nombre a su fotografía y la circule por el salón para que cada uno le escriba, en una palabra, cómo lo identifica o define.

3.3.10 Cierre. Se toma el pensamiento de dos filósofos como marco para concluir después de escuchar las opiniones y hacer un resumen de ellas.

a) Aristóteles y su teoría de las cuatro causas para conocer a los seres naturales:

- Causa material
- Causa formal
- Causa eficiente
- Causa final

b) David Hume y el desarrollo de la percepción de la identidad personal a través del *yo* que se percibe en todo momento. Se recuerda con la memoria y se proyecta con la imaginación.

3.4. Definición de criterios de medición

Se hará una grabación de audio del taller (cuando sea posible) para, de manera posterior, analizar el diálogo y clasificar las respuestas según las categorías de la metodología.

Algunos criterios que se pueden observar y que corresponden a la tipología de habilidades esperadas por Lipman y Sharp son los que se desarrollan a continuación:

- La profundidad de la discusión
- La claridad de la conclusión
- La participación de todos o la mayoría de los integrantes del grupo
- Si se dieron razones para sustentar lo dicho
- Si se ofrecieron contraargumentos
- Si hubo respeto y escucha

En este capítulo, el alcance de la evaluación es solamente la recepción del taller en términos de lo siguiente:

- Entendimiento de las dinámicas
- Logro de la participación de la mayoría de los integrantes de la comunidad
- Entendimiento del objeto del taller
- Posibilidad de un cierre con conclusiones contundentes

3.5. Aplicación del taller o realización de actividad filosófica

Taller 1

Se realiza taller con el grupo 1, el 7 de mayo de 2018 (**Anexo 5**).

Taller 2

Se realiza taller con el grupo 2, el 2 de mayo de 2018.

Taller 3

Se realiza taller con el grupo 3, el 3 de mayo de 2018.

Comentarios generales:

Se aplican los instrumentos y las dinámicas de acuerdo con el diseño del taller sin mayores contratiempos, a excepción del corto tiempo de la sesión del grupo 2. Hasta el momento, no se vio la necesidad de generar cambios a lo propuesto para el taller en las versiones corta y larga.

- En la sesión del grupo 1, de 45 minutos, los niños estuvieron inquietos pero participativos. Se hicieron todas las actividades (10) previstas, inclusive la opcional.
- En la sesión del grupo 2, al ser la versión muy corta, sólo se hizo una breve referencia de la historia del *Barco de Teseo*, puntualizando sólo el tema sin hacer mención de la anécdota.
- En la sesión del grupo 3 se hizo la lectura de ensayo “El yo o el hombre en el espejo” (Moser).

3.6. Análisis de resultados: validación del taller

En el grupo 1 participaron 17 niños entre once y trece años. Se preparó el salón conforme lo planeado. Los niños estaban expectantes cuando se les dieron las indicaciones. Sin embargo, en el momento de empezar a reconocerse o reconocer a sus compañeros se empezaron a emocionar y a desordenar. El grupo mostró interés en la conversación. Aunque estaban intrigados por el curso de la discusión, al no tener desarrollada la metodología de la comunidad de indagación se quedaban detenidos ante la oportunidad de abrir un nuevo camino en la discusión.

En el grupo 2 se entendió bien el tema, el objetivo de la sesión, aunque por el tiempo reducido (sólo se disponían de 30 minutos), la conclusión fue muy precipitada. En la actividad de reconocimiento de fotografías se consumió más tiempo del provisto, por lo que en el grupo 3 se hicieron los ajustes de tiempo. Con el grupo 3 se dispuso de 1 hora 15 minutos.

Es muy importante la disposición del grupo para que prevalezca un ambiente de concordia y ánimo a participar. En los 3 grupos se observó armonía y buena disposición. Sin embargo, la lectura realizada en el grupo 3 influyó fuertemente de manera positiva a que la discusión fuera más profunda y enriquecedora.

En el grupo 2, al ser adultos jóvenes, en 2 de 10 (20%) integrantes, se observó falta de participación y, en cierta medida, una actitud de que el tema era muy simple para ellos. En sus pocas respuestas se percibía superficialidad reflexiva. Se podría aventurar la hipótesis de que tal vez, a los 20 años ya no se está en el periodo sensitivo en el que estas preguntas ocupan un lugar importante en los cuestionamientos personales. No puede haber una afirmación contundente sobre las causas de la falta de entusiasmo de la participación, pues también cambió el que no hubo literatura, esto podría ser tema de otro estudio. En el grupo 3 se observó buena participación de los integrantes del grupo.

Se integra en las recomendaciones de mejora la idea de que la participación en el taller es voluntaria y quien decida quedarse será un participante que respete las “reglas del juego”¹⁷.

¹⁷ Manera en que se llamará al código de ética dentro del taller.


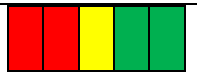

Surgieron temas para seguir reflexionando, entre ellos, el fenómeno actual del *yo real* y el *yo virtual* que observamos a través de las redes sociales y la epidemia de *selfies* y fotos *Tumblr*.¹⁸

Los indicadores que la investigadora toma para evaluar el taller son estos:

Tabla 4 Indicadores de evaluación del taller

Pregunta	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
	% cumplimiento 20/40/60/80/100	% cumplimiento 20/40/60/80/100	% cumplimiento 20/40/60/80/100
1 ¿Se pudo llevar a cabo el taller sin contratiempos?			
2 ¿Se entendieron las preguntas del plan de discusión?			
3 ¿El plan de discusión propició la participación?			
4 ¿Se entendió el tema del taller?			
5 ¿Los participantes le encontraron el sentido al diálogo?			
6 ¿Hubo conclusiones?			
7 ¿La historia contada provocó interés?		N/A	
8 ¿La historia contada provocó emoción?		N/A	
9 ^a ¿La actividad realizada apoyó el concepto principal? Fotografías			
9 ^b ¿La actividad realizada apoyó el concepto principal? <i>Flipbook</i>		N/A	N/A

¹⁸ Estilo de fotografías que se insertan en *Tumblr*, la plataforma de microblogueo que permite a sus usuarios publicar textos, imágenes, vídeos, enlaces, citas y audio a manera de tumblelog.

10 ^a	¿La actividad realizada fue agradable? Fotografías			
10 ^b	¿La actividad realizada fue agradable? <i>Flipbook</i>		N/A	N/A

Fuente: construcción propia.

Como se puede apreciar, el taller dado al grupo 2 fue el que tuvo mayores carencias debido a que se realizó en 30 minutos. Este resultado genera una primera conclusión de que este taller no puede darse en menos de 45 minutos.

La validación está hecha con la percepción de quien hace el estudio. Se pide a los participantes que llenen un cuestionario posterior a su participación en el taller.

3.7. Conclusiones de la investigación

De acuerdo con lo analizado anteriormente, se debe ver el taller como una unidad en la que tienen el mismo peso la literatura y la filosofía en la provocación de una experiencia estética que motive a la reflexión. Las lecturas deben ser cuidadosamente escogidas y de acuerdo con las edades de los participantes.

Con respecto a los textos literarios de Lipman, se tienen importantes limitaciones para su uso en el taller de filosofía, la principal: Son novelas de alrededor de 80-100 páginas que no se pueden leer en pocas sesiones. Están pensadas para todo el ciclo escolar y, contar con un grupo por 20 o 30 sesiones, no es posible bajo el alcance del presente trabajo y sería cuestionable para un programa de filosofía con niños. Las otras limitantes son de contexto. Es tema para el capítulo III analizar la pertinencia para grupos urbanos de la ciudad de Puebla en el año 2018, cuando fueron pensados para niños en EE. UU., en los años 60 y 70.

4. Limitaciones en la impartición del taller

La mayor limitación es la disponibilidad de grupos de niños de estas edades. La segunda limitación es la disponibilidad de tiempo tanto para una sesión larga, como para una serie de sesiones.

Consideraciones finales

La percepción que se tiene, después de haber dado talleres tanto a niños de once a trece años (edad objetivo) como a jóvenes universitarios, es que en la edad de la adolescencia es cuando se abre el periodo sensitivo de las preguntas fundamentales acerca de la identidad personal. Aunque a los jóvenes en la universidad les pareció un tema interesante, su acercamiento fue desde cierta condescendencia debido a ya haberse hecho tales cuestionamientos. Un hallazgo interesante es que, aunque se revisiten los conceptos, siempre son vigentes y enriquecedores. Por lo tanto, una primera conclusión es que es mucho más oportuno iniciar esta reflexión de manera formal a los once-trece años que a los 20.

En cuanto a la evaluación del impacto del taller o serie de talleres, se considera un mecanismo para que sean los participantes o un observador distinto al que da el taller quienes contesten las preguntas del instrumento de evaluación.

Por último, persiste la inquietud sobre la posibilidad de implementar talleres filosóficos de manera continua o sustentable, al margen del currículo escolar, a través de la motivación de los padres de familia. Si fuera posible dentro de la escuela, explorar la factibilidad de que las autoridades educativas públicas o privadas voltearan hacia la propuesta que la filosofía para niños les ofrece a los chicos, para así continuar con una investigación más sólida, que compruebe, en la ciudad de Puebla, lo que ya se vio en estudios en otras

comunidades, como es el caso de Chiapas, (Echeverría), acerca del papel de la filosofía en la construcción de la identidad personal del individuo.

CAPÍTULO III.

Evaluación del taller diseñado e impartido

Aun cuando el impacto de una práctica filosófica no es inmediato y su validación se vuelve compleja por la cantidad de elementos que influyen en el resultado, se busca acotar dentro del paradigma de la investigación cualitativa, principalmente, un número definido de categorías y algunas variables dentro de un esquema cuantitativo para dar cuenta de en qué medida se logró la expectativa en cuanto al diseño y aplicación del taller desarrollado en el Capítulo II.

1. Diseño metodológico de la investigación/aplicación

El objetivo de este capítulo es evaluar en qué medida se problematiza la construcción de la identidad personal a partir de la metodología de FpN, a través de lo siguiente:

1. Evaluar un taller para ver qué tanto se cumple el objetivo de la investigación, en términos de los siguientes objetivos particulares
 - a. Validar la coherencia y cohesión del discurso. Es decir, qué tanto su articulación es comprendida como una unidad de sentido.
 - b. Captar la subjetividad de los chicos en torno a la reflexión filosófica
 - c. Revisar el proceso del taller y ver si cumple con la metodología y objetivos previstos por Lipman-Sharp.
 - d. Identificar los temas filosóficos que hayan surgido en la discusión.
2. Proponer mejoras al taller dado, en el sentido de lograr el objetivo general

Objeto de estudio

El taller dado el 7 de mayo de 2018 al grupo 1, referido en el capítulo II.

Sujetos de estudio

Como ya se ha mencionado, niños de once a trece años que cursaron 6° de primaria el ciclo escolar pasado y este ciclo están cursando primero de secundaria. Comunidad urbana de la ciudad de Puebla de escuela privada, bicultural, mixta, laica de nivel socioeconómico medio-alto. La muestra es no aleatoria, no probabilística, sino intencional.

En lo sucesivo se toman algunos elementos de las técnicas de investigación cualitativa o mixta —cualitativa-cuantitativa— que den solidez a las conclusiones obtenidas una vez que se haya realizado la evaluación del taller. Para autores como Álvarez-Gayou, la solidez de un estudio cualitativo. Es decir, la cercanía a la realidad o a la verdad es mayor en términos de autenticidad, donde los sujetos expresan su sentir a través del cual externalizan su subjetividad, en lugar de la validez que se busca en un paradigma puramente cualitativo, (Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología 31).

En este caso, se acota la validez de los resultados sólo para los sujetos de este grupo de estudio, en el momento en que se realizó el taller.

2. Metodología de la evaluación y evaluación del taller

Se trabaja en la mayor parte de la evaluación con un enfoque cualitativo para el cumplimiento de los objetivos particulares. Sólo en el caso de instrumentos de apoyo, para el análisis estadístico, se usan instrumentos de tipo cuantitativo. El uso de la técnica de Análisis del Discurso (AD) es crucial para el cumplimiento de los objetivos del presente capítulo:

- Apoya en la validación de la coherencia y cohesión del texto para concluir si hay o no unidad de sentido.
- Proporciona elementos para evaluar la subjetividad de los participantes.

- Identifica las agrupaciones temáticas de índole filosófica.
- Con el análisis de los turnos conversacionales se observa qué tanto se sigue la dinámica propuesta por Lipman-Sharp de motivación-participación-escucha-conclusión, en un ámbito de respeto.
- La aplicación y análisis de un cuestionario de preguntas abiertas, en una muestra definida de chicos, proporciona información sobre su subjetividad y su posible interés sobre temas filosóficos.
- Con respecto al apego a la metodología de Lipman-Sharp se hace un análisis crítico de las estructuras gramaticales de las respuestas de los niños para identificar actos mentales, de acuerdo con la definición de Lipman referida en el marco teórico.

En la tabla a continuación, se muestra la relación de objetivos y métodos o técnicas.

Tabla 5 Objetivos de la investigación

Elementos de AD ayudan al cumplimiento de objetivos	Objetivos de la investigación			
	Unidad de sentido del taller	Subjetividad de los chicos	Temas de filosofía	Apego a la FpN
Coherencia y cohesión				
Agrupaciones temáticas				
Turnos conversacionales				
Frecuencia de palabras				
Cuestionario de preguntas abiertas				
Lista de verificación				

Fuente: construcción propia.

El taller se realiza de acuerdo con la estructura diseñada en el capítulo II, apartado 3.3. El facilitador del taller funge también como observador y se auxilia de una grabación de audio del taller. El uso del registro tecnológico se transcribe posteriormente (**Anexo 7**) y se procede de acuerdo con la metodología establecida anteriormente.

2.1. Instrumentos de medición:

1. Evaluación del taller mediante técnicas de análisis del discurso

Se hace la grabación y la transcripción del audio del taller (**Anexo 7**) para garantizar que el análisis sea lo más fidedigno posible. Se analizan rasgos del discurso para identificar categorías y hacer relaciones.

- a) Tabla de análisis de coherencia
- b) Tabla de lazos cohesivos
- c) Matriz de turnos conversacionales
- d) Tabla de agrupación temática
- e) Tabla de frecuencias de palabras

2. Encuesta aplicada como instrumento de evaluación

A partir de sus resultados se capta la subjetividad de los chicos.

3. Lista de verificación para validar el diseño y la impartición del taller de acuerdo con la FpN de Lipman-Sharp.

2.2. Justificación sobre el empleo de Análisis del Discurso (AD)

Antes de proceder al análisis del contenido del taller, se presenta una definición general del término *discurso* del diccionario del Centro Virtual Cervantes, como marco de referencia para el análisis de éste.

Con el término *discurso* se designa el uso de la lengua en las diversas actividades comunicativas. Constituye el objeto de estudio del análisis del discurso, que se efectúa en diversos niveles, desde el de los múltiples eventos comunicativos que se dan en distintos ámbitos sociales, hasta el de los sucesivos enunciados que se producen en el desarrollo de tales eventos.

A diferencia de otras unidades del estudio de la lengua, de carácter abstracto (la oración, el sintagma, los campos semánticos, etc.), en el discurso se trata siempre de acontecimientos realizados. Por ello, en su análisis se toman en consideración tanto las formas lingüísticas (descripción léxica, gramatical, fonética...) que adopta la actuación lingüística, como los diversos factores del contexto en que aquella se realiza, ya que son los que permiten dar razón del sentido que transmite el discurso en cada ocasión de uso, de la función que cumple y de las reglas y convenciones sociales y culturales que lo regulan. Los componentes paralingüísticos y extralingüísticos desempeñan también un papel importante en el discurso. La dimensión social del discurso es asimismo fundamental: las situaciones comunicativas, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al discurso, pero al mismo tiempo ellas mismas son conformadas por la práctica discursiva.¹⁹

De acuerdo con Álvarez-Gayou (163), de entre la variedad de métodos y técnicas desarrollados para estudios cualitativos, el AD es un método híbrido. Es decir, en él se combinan tanto elementos cuantitativos como cualitativos. Esta combinación metodológica es útil para el análisis del taller, ya que se busca, en la esfera cualitativa, la subjetividad de los chicos y la conversación filosófica; se pueden establecer categorías de análisis, al mismo tiempo que, en lo cuantitativo, elementos codificables que validen que se sigue la metodología planteada por Lipman. El campo de estudio es la transcripción del taller. La base del diálogo que se transcribe es el lenguaje, portador de sentido verbal y, al mismo tiempo, articulador de la comunicación no verbal que se filtra en silencios, reiteraciones, maneras de decir las cosas, etc. En palabras de Volshinov, citado en Delgado y Gutiérrez, (Álvarez-Gayou Jurgenson 227): “La verdadera realidad del lenguaje no es un sistema abstracto de formas lingüísticas, ni el habla monologal aislada, ni el acto psicofisiológico de su realización, sino el hecho social de la interacción verbal que se cumple en uno o más enunciados”. Aun cuando el método incorpora elementos cuantitativos como cualitativos. El

¹⁹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discurso.htm

enfoque interpretativo de la evaluación del taller se circunscribe al paradigma de la investigación cualitativa.

2.3. Muestra para la aplicación de AD

El AD del taller se realiza en la totalidad de su transcripción. Se analizan todas las líneas comprendidas en el diálogo.

Para la aplicación de la encuesta se busca que el tamaño de la muestra para evaluación del taller sea de, al menos, el 50% del total de quienes lo tomaron. Se escoge a los encuestados de acuerdo con el criterio de pertinencia: A quien dé más información y ésta sea representativa para cubrir la realidad y sus posibles variantes. Se atiende también a la disposición del encuestado. Es decir, se considera a quien tiene una actitud positiva y colaborativa para contestar.

2.4. Desarrollo del AD

Estructura del discurso: A partir de un diálogo-taller con la participación de 21 adolescentes y un adulto que funge como guía o facilitador de la discusión. Se lleva a cabo el diálogo a través de la motivación del facilitador para que los chicos participen. Como se puede ver en el **Anexo 7**, la conversación es una estructura de preguntas y respuestas cuyo hilo temático son las cuestiones filosóficas con las que se guía al grupo hacia un fin determinado: problematizar la construcción de la identidad personal.

Dado que el discurso es una acción comunicativa, éste será más eficiente en la transmisión de ideas, información o conceptos en la medida en que el receptor logre construir una representación mental lo más cercana posible a la que tiene el emisor y que quiere transmitir. El AD considera que en el discurso se centra la acción comunicativa emisor-receptor. No implica que la relación emisor-discurso-receptor sea unívoca; no se elimina del

todo la transmisión equívoca del mensaje, por lo que analiza ciertos rasgos inherentes a cualquier discurso con la intención de validar su eficiencia en la transmisión del mensaje. Algunos rasgos que se incluyen en este documento son coherencia, cohesión y contexto.

2.4.1. Coherencia y cohesión

De acuerdo con Johnson-Laird, (Dooley y Levinsohn 23-24), la coherencia es aquello que convierte una secuencia de oraciones caóticas en un todo para que el receptor pueda encajar sus diferentes elementos en una representación mental total. Siguiendo a estos autores, una representación mental se instala de manera tentativa y se va fijando y modelando con la adición de otras representaciones mentales:

Una representación mental de un texto, por lo general, no entra en toda su extensión en la mente del oyente. Más bien, se forma en etapas sucesivas a través del tanteo. En las etapas iniciales del texto, el oyente plantea una representación tentativa. Luego amplía y modifica esa representación, actualizándola a medida que el discurso se desarrolla, de manera que cada elemento de información se acomoda de una manera plausible. (Dooley y Levinsohn 21)

Así, junto con la coherencia, es relevante apuntar al contexto o la contextualización del discurso, que es el acto de incrustarlo como una parte de un todo más amplio, (Dooley y Levinsohn). Por último, se considera a la cohesión como el rasgo de discurso en el que se señala la coherencia mediante rasgos lingüísticos, para que el receptor pueda crear una representación mental adecuada uniendo distintos elementos o enunciados. La cohesión vincula conceptualmente una parte del discurso con otra, (Dooley y Levinsohn 23).

Se presenta a continuación un fragmento de la discusión en la que se puede analizar la coherencia del discurso del facilitador y se comprueba a partir de las respuestas de los participantes.

Facilitador:	Y entonces echaron los dos ahí a, como se llama, los barcos a navegar. Pero para Teseo su barco era el barco que tenía pues que funcionaba muy bien no el de las partes viejas ¿no? La pregunta aquí es ¿ cuál de los dos barcos es el original ? ¿Se puede considerar que es el formado por las tablas viejas, las tablas originales? ¿O el barco de Teseo es en el que navegaba al final Teseo? ¿Cuál de los dos es el original?
Chicos:	En el que navegaba.
Eduard:	El viejito.
Isabella:	Yo digo que los dos son los originales porque uno, el de las piezas del principio y el otro porque es el que usa Teseo.
María:	Yo, más bien creo que el original es el viejo, porque es un objeto, pero si fuera humano sería diferente.

Tabla de análisis de coherencia

Como se puede observar, a pesar de que, en términos sintácticos el mensaje porta imperfecciones, pues contiene muletillas, repeticiones del sujeto y desorden de elementos sintácticos: “los dos ahí a, como se llama, los barcos a navegar”, el discurso tiene coherencia como unidad de sentido, pues los chicos responden en consecuencia por haberlo captado. Más adelante, se verá que la unidad de sentido del discurso como un todo fue captada por los chicos que contestaron el cuestionario algunos meses después de haber participado en el taller.

A continuación, se pueden ver algunos elementos que funcionan como lazos cohesivos entre un elemento del discurso y otro.

Yo, más bien creo que el **original** es el **viejo**, porque es un objeto, pero si fuera **humano** sería diferente —muy bien, okey—
Fíjense: ahora que nos dice María, **hablando de humanos**, aquí traigo algunos datitos sobre el cuerpo humano deberíamos pensar algo **semejante**. [...] Fíjense muy bien, cada minuto que vivimos, millones de átomos se reacomoda, cuando hacemos la digestión **¿no?** Ya no me platiquen en donde acaba, pero parte de lo que comemos, se vuelve energía, se reacomoda, se vuelve pedacitos de nuestro cuerpo, **crecemos**... Todo el tiempo. Entonces terminan siendo células del corazón, de los riñones, del cerebro, y **así nos** vamos formando. En cada respiración exhalamos fragmentos y pedazos de nuestros tejidos oxidados, toxinas, algo que alguna vez fue tejido se va desprendiendo; no nos duele porque es un proceso natural. ¡Ay, se me va el corazón! ¡Ay se me va el...! No, no. Se va deshaciendo en nuestra respiración, **¿no?** **Los vamos intercambiando**. El **cuerpo**, fíjense, reemplaza, prácticamente todo: el 98% de todos sus átomos en menos de un año. Si ustedes pensaban que ese niño que está en esa foto ya no son ustedes, **tampoco** son el de 4° de primaria, por ejemplo. **¿O sí?** Puede ser que sí. Como dice María, cuando es el cuerpo humano y como dice Carmen, “ahí está el gran acertijo”. El cuerpo hace un nuevo recubrimiento del

estómago cada cinco días. Una nueva piel sale una vez al mes. Un nuevo hígado, cada seis semanas. Un nuevo esqueleto, cada tres meses. Incluso, fíjense, en nuestro ADN; que el ADN, nacimos con esa información, nos moriremos con esa información, pues ese material genético, no nada más tiene la información de cuando nacimos, [...] sino de miles de millones de años, porque nos seguimos comportando como el hombre del siglo XIV, bueno no igualito; pero hablamos, comemos, respiramos, ¿ajá? No nos hemos vuelto un perro, no nos hemos vuelto otra cosa, ¿verdad? **A pesar de** que tenemos esa información, nuestro cuerpo cambia todo el tiempo. ¿De qué cuerpo estamos hablando? ¿Del que tenemos hoy o del de hace tres meses?

Con referencia al párrafo anterior, se puede ver marcado con rosa el comentario de María y en verde, el del facilitador, que aprovecha el giro que María le da a la conversación para cambiar de tema sin perder cohesión. A continuación, se resaltan algunos campos semánticos que apoyan esta afirmación.

Tabla 6 Lazos cohesivos

María	Facilitador	Lazos cohesivos	Categoría que se cohesionan
Original / Cambio	Intercambiando / semejante	Comparaciones	Cambio y permanencia
Humano	Hablando de humanos / cuerpo	Repetición hiponimia	Ser humano
	¿verdad? ¿O sí? ¿no? ¿ajá?	Conjunciones	Funciones fáticas
	Tampoco / a pesar de	Disyunciones	Contraposición de ideas

Fuente: construcción propia.

De acuerdo con Dooley y Levinsohn, la cohesión es a la coherencia como lo que decimos a lo que queremos decir. En otras palabras, la cohesión guía al receptor/lector hacia el objetivo del discurso y mientras mayor cohesión se tenga, mayor carga comunicativa. La cohesión juega también un papel importante cuando no se tiene el contexto del discurso, como en el caso de una comunicación en otro idioma o de una cultura diferente.

2.4.2. Turno conversacional y la FpN

Se trata de la intervención de un participante en el diálogo antes de que otro hablante participe. Siguiendo el manual de Dooley y Levinsohn, los turnos se pueden dividir en movimientos, de acuerdo con sus funciones:

- **Movimiento iniciador (MI):** Turno en el que se inicia un diálogo o se motiva al que escucha a participar.
- **Movimiento contrarrestante (MC):** Se encuentra entre el iniciador y el resolutivo y retrasa la conclusión. Puede servir para verificar la comunicación, confrontar o reflexionar.
- **Movimiento resolutivo (MR):** Es el que termina el diálogo. En este movimiento se presenta una conclusión o resolución que en ocasiones responde al movimiento iniciador.

Además de los movimientos anteriores, se integra al análisis un movimiento explicativo (ME), que se encuentra a medio camino entre el contrarrestante y el resolutivo, pues retrasa la conclusión, pero no regresa en la comunicación a algo ya dicho, sino que se extiende, desvía o complementa el mensaje.

Alrededor de los turnos conversacionales, se encuentran los vacíos, cuando se interrumpe el diálogo y, en el otro extremo, traslapes, cuando varios hablantes participan al mismo tiempo sin respetar un turno. A continuación, se hace una cuantificación de los turnos conversacionales encontrados en la transcripción del taller y su correspondiente clasificación de acuerdo con los movimientos presentados.

Tabla 7 Matriz de turnos conversacionales

Persona	Iniciador (motivación)	Contrarrestante	Resolutivo	Explicativo		Combinada	Traslape	Total
				Necesarias	No necesarias			
Facilitador	27	6	12	7	1	7		60
Grupo		1	1				2	4
Grupo pequeño			3					3
Niño _x			7					7
Christa			4	3				7
J. Luis			5	1				6
Eduard			5					5
Isabella			2	3				5
Carmen			4	1				5
María			4					4
Mariana			3					3
Jimena			3					3
J.Palacios			3					3
Gisel			3					3
Franco			2					2
Paco			1	1				2
Hugo			2					2
Jan			1	1				2
Juan Pa			1	1				2
J. Hugo			1					1
Jo. Emilio				1				1
Mariana C			1					1
Majo								0
Emmanuel								0
Ju. Emilio								0

Fuente: construcción propia.

El cuadro anterior se resume con las siguientes cifras:

Se tienen 60 intervenciones del facilitador, en las cuales hay estos resultados:

- 27 fueron motivadoras, el 45%;
- 12 fueron resolutivas, el 20%;
- 8 fueron explicativas;
- Sólo 6 fueron contrarrestantes, el 10%.

Se ve un área de oportunidad en los movimientos contrarrestantes (MC). Es decir, el facilitador podría incrementar el número de estas intervenciones, pues da seguimiento a reflexiones o enunciaciones de los chicos y propicia continuar la ruta del pensamiento.

De las 71 intervenciones de los chicos y chicas:

- 14 intervenciones fueron de grupo o individual no identificada.
- 57 intervenciones individuales cuyo emisor se identifica.

Si se dividen las intervenciones por género, se tiene lo siguiente:

Chicas:

24 resolutivas / 7 explicativas.

De sus intervenciones, en total, el 23% son explicaciones y el 77% son resoluciones.

Chicos:

21 resolutivas / 5 explicativas.

De sus intervenciones, en total, 80% son resolutivas y 20% explicativas.

Se observa que las chicas son ligeramente más tendientes a explicar y los chicos a resolver o concluir.

Con respecto a traslapes —hablan muchos a la vez y no se entiende lo que dicen—, se tuvieron sólo 2 en el grupo. Esto es indicativo de que escucharon y esperaron su turno para hablar.

Grupo pequeño:

- 2 intervenciones. Éstas no deben confundirse con los traslapes, pues se refieren a cuando un grupo pequeño contesta la misma respuesta al unísono.

En la FpN de Lipman y Sharp, la comunidad de indagación o de investigación descansa en el diálogo respetuoso cuya calidad depende de una escucha activa, motivación por parte del facilitador y opiniones con argumentos elaborados.

Escucha respetuosa: En el análisis de los turnos conversacionales, se observa algunas de estas características. El encontrar sólo dos traslapes, guía a la conclusión de que los chicos escuchan y respetan turnos.

Discusión profunda: De las 57 intervenciones individuales, 45 fueron resolutivas. Es decir, el 79%, lo cual lleva a pensar en que los niños llegaron a alguna conclusión en la conversación. Aunque una conclusión no implica necesariamente una discusión profunda, hay indicios de que el cuestionamiento no fue estéril y los niños iban construyendo su propio pensamiento.

Participación de todos o la mayoría de los participantes: Del total de intervenciones del facilitador se observa que el 45% fueron movimientos iniciadores (MI) que motivan a la participación. Se ve también que el 85% de los chicos tuvieron una participación. Sólo tres permanecieron callados, lo cual es también respetable.

2.4.3. Agrupaciones temáticas y la discusión filosófica

Son unidades de texto procesadas por la mente humana. Dooley y Levinsohn hacen el símil de que son trozos como bocados que se pueden digerir para procesar grandes cantidades de información, (Análisis del discurso. Manual de conceptos básicos 29) : “Un trozo funciona como una unidad en la memoria, de modo que podemos recordar casi el mismo número de trozos sin importar cuántas unidades menores entran en su construcción”.

A continuación, se presenta un esquema de las agrupaciones temáticas que conforman secciones del discurso y cómo conforman, a su vez, unidades mayores de sentido hasta estructurar el discurso como un todo. De esta forma, se puede observar también la articulación del discurso a través de la coherencia y cohesión entre agrupaciones temáticas.

Nombre del taller: ¿Quién crees que eres?

Tabla 8 Agrupación temática

Unidad discursiva	Agrupación temática	Subtema		
Cambio y permanencia en el ser humano	Qué ha cambiado en los chicos desde que eran pequeños hasta el tiempo presente.			
	Paradoja del barco de Teseo.			
	Cambio y permanencia en el cuerpo humano.			
	Permanencia de las facultades de sentir, de pensar y la personalidad			
	No cambia el nombre propio. ¿Soy mi nombre?		Nominalismo	¿El nombre propio tiene significado por sí mismo?
	Lo que permanece es la conciencia de sí. <i>Yo</i> interior		Conciencia reflexiva	Diálogo interior Conciencia moral
Somos por nosotros mismos o por efecto de los demás	Somos el resultado de lo que nos dicen los demás. De la educación de nuestros padres.			
	Somos lo que decidimos ser			
	Somos la combinación de lo que nos dicen los demás y lo que decidimos ser.			

Unidad discursiva	Agrupación temática	Subtema
Memoria e imaginación	Somos el yo del pasado y confiamos en que seremos el yo del futuro	David Hume
Somos una totalidad	Causas aristotélicas	

Fuente: construcción propia.

De acuerdo con la tabla anterior, los chicos, sin tener una clase formal de filosofía, tocaron temas, tanto de manera guiada como espontánea, que han sido tratados en el pensamiento de filósofos como Heráclito, Parménides: permanencia y cambio; Aristóteles: causas; Platón: nominalismo, naturalismo; Locke: yo interior, la continuidad de la conciencia; Hume: impresiones, memoria, imaginación; Descartes: el pensamiento y la existencia; Bergson: conciencia reflexiva; Existencialismo: ser y existencia. Sobra decir que los temas fueron apenas reflexiones muy cortas. Sin embargo, queda en los niños el ánimo de tratar las cosas cotidianas con una mirada filosófica.

2.5. La subjetividad de los participantes

La subjetividad de los participantes se capta en dos sentidos:

Se procesa en el software Atlas TI la transcripción del discurso para revisar las palabras que más se repiten y esto pueda dar una pista de los temas más mencionados, independientemente de la agenda del taller. El **Anexo 8** contiene una lista con el resultado de Atlas TI en el que se consideran sólo las intervenciones de los chicos. Se han excluido las del facilitador. A manera de resumen, se pueden ver algunas palabras a continuación.

Tabla 9 Frecuencia de palabras

Palabra	Número de repeticiones (frecuencia)	Observación
No	38	Adverbio de negación
Pero	24	Nexo adversativo
Yo	21	Pronombre personal 1 ^a persona
Porque	16	Nexo causal
Pues	11	Nexo causal
Cambiar/cambio/cambiando	18	concepto clave
Acuerdo	5	Sustantivo
Emociones	3	Sustantivo

Fuente: construcción propia.

El adverbio **no** es la palabra que más se repite. Al buscar en la transcripción el diálogo, se puede ver que, en la mayoría de los casos, 20 de 38, la negación está relacionada con la idea de **cambio** igual a “no permanencia”.

Por lo dicho anteriormente, se centra el análisis en la idea de **cambio** que arroja el texto. El concepto del cambio se repite 18 veces, así que se considera un tema central del discurso.

¿Cómo ven los chicos el cambio?

Aquí algunas respuestas textuales:

“No soy un bebé”.

“... la personalidad no cambia total... real, o sea sí cambia, pero no tanto...”

“...tú vas cambiando algunas cosas, pero no las vas cambiando, sino las vas reemplazando por algo que no te gustaba tanto”

“...no es que no cambien, pero cambian [...] tipo para bien”

“No cambian los genes...”

“...ya no quiero ya cocinar, voy a intentar en teatro [...] intentar algo más para ser tú”.

“[nosotros y el cambio somos] como la tripulación de Teseo que se baja del barco y van cambiando, pero Teseo siempre va ahí.”

“...Nosotros, al hacer todo esto, vamos en un barco que nos lleva a donde vamos queriendo...”

“El barco significa, por ejemplo, metafóricamente ¿qué viaje vas a tomar, a dónde vas a querer ir, cuáles experiencias vas a querer?”(sic).

La tendencia del grupo es ver el cambio como una oportunidad de mejorar, de decidir, de ser más ellos mismos. Están conscientes de que muchas cosas cambian, pero, en la construcción que hace el grupo, queda claro que siempre hay algo que permanece, como Teseo en su barco.

Llama la atención el empoderamiento que el grupo tiene y la confianza que tienen en su discernimiento cuando hablan de las decisiones que pueden tomar en el futuro.

2.6. Procesamiento y análisis del cuestionario

El otro sentido en el que se capta la subjetividad es mediante el análisis cualitativo de las respuestas del cuestionario de preguntas abiertas que se verá a profundidad en este apartado.

Se aplicaron 12 cuestionarios con las siguientes preguntas:

Pregunta	Sentido de la pregunta
1. ¿Recuerdas el tema de la plática-taller?	Hubo unidad de sentido
2. ¿Crees que te ha ayudado en algo?	Efecto de la FcN y captar subjetividad
3. ¿Has vuelto a ver/usar/revisar el <i>flipbook</i> (libro de Pepe)?	Efecto de FcN y captar subjetividad
4. ¿Te gustaría tener más conversaciones filosóficas?	Efecto de FcN y temas filosóficos de interés
5. En caso de que sí, ¿sobre qué temas?	Temas filosóficos de interés y captar subjetividad

6. ¿Pensaste en tu propósito de vida?	Efecto de FcN
---------------------------------------	---------------

Las respuestas en las que se puede ver la subjetividad de los chicos se tienen a continuación.

¿Recuerdas el tema de la plática-taller?

1. “Lo recuerdo porque estuvo muy padre lo que hicimos y encontrarme con esas fotografías de cuando éramos pequeños”
2. “...El tema era: “¿En qué he cambiado yo a lo largo de los años?”
3. “Teníamos que ver qué fotos de cuando éramos pequeños eran qué niños; también hablamos sobre si somos los mismos que éramos antes y en qué cambiamos, además nos hablaron sobre una leyenda de la mitología griega que me gustó mucho”.
4. “Sí, claro. Hasta me acordaba de la primera actividad”.
5. “Sí, se trataba de averiguar quién eres y qué es *yo*”.
6. “Sí, de quienes somos”.
7. “No del todo, pero sí. Lo que recuerdo fue que no tenemos el mismo rostro y los mismos caracteres que cuando éramos más chiquitos”.
8. “Sí, de quienes somos”
9. “Lo que me acuerdo de la plática es de cómo cambiamos durante la vida y qué nos gustaba hacer cuando éramos pequeños y ahora qué nos gusta hacer”.
10. Sí.
11. Recuerdo que se trataba de cómo éramos de chicos y ahora cuánto hemos cambiado.
12. Sí lo recuerdo. Me acuerdo de la plática sobre nosotros mismos.

En su mayoría, fue relevante para ellos el hecho de ver cómo han cambiado a lo largo de los años, a partir de la actividad de reconocerse en fotografías de cuando eran pequeños. En 4 casos las respuestas recuerdan que el taller trató de “¿quién soy?”.

¿Crees qué te ha ayudado [el taller] en algo?

1. “En lo que me ayudó fue en pensar más en la evolución con el paso del tiempo”.
2. “Sí, ahora sé un poco más”.
3. “La verdad sí, [me ayudó el taller] porque ahora veo todo lo que he pasado en mi vida y ahora vivo más consciente día a día”.
4. “Me ha ayudado en mis clases de Ciencias Naturales, en Biología”.
5. “Me ha ayudado a recordar cómo éramos y qué no había antes”.
6. “Nos ayudó a pensar sobre quiénes somos y a conocernos a nosotros mismos”.

7. “Me ayudó a saber qué quería ser de grande”.
8. “Me ayudó a saber y ver mis diferentes etapas de edad”.
9. “No, no mucho”.
10. “Yo pienso que me ayudó a centrarme en quién soy de verdad”.
11. “No”.
12. “Sí”.

En general, las respuestas van en el sentido de qué les ayudó a ser conscientes de los cambios por los que han pasado y a conocerse más.

¿De qué temas te gustaría que hubiera conversaciones filosóficas?

1. “Me gustaría que habláramos de la vida diaria...”
2. “Me gustaría que habláramos de la adolescencia”.
3. “Tener más cosas filosóficas que me ayuden a entender más [...] de lo que se ve”.
4. “Me gustaría que se trate el tema del respeto”.
5. “Me gustaría que hablaran sobre la libertad de expresión y la seguridad humana”.
6. “Me gustó encontrarme con esas fotografías de cuando éramos pequeños”.
7. “Me gustaría tener conversaciones sobre por qué unas personas no tienen la misma oportunidad que otras”.
8. “Me gustaría tener conversaciones sobre cómo debemos manejar nuestras emociones en la pubertad”.
9. “Me gustaría tener conversaciones sobre la vida en general y nuestra razón de ser o algo así”.
10. “Me gustaría que [las pláticas] sean de qué quiero ser de grande y saber cómo cambian nuestras emociones y pensamientos”.
11. “Me gustaría aprender sobre relaciones interculturales”.
12. “Cualquier tema funciona”.

El interés se divide en dos grandes temas: por un lado, su realidad personal como es adolescencia, cambio, manejo de emociones; y, por otro lado, el grupo tiene una preocupación ética: la libertad de expresión, la seguridad humana, la inequidad en las oportunidades, las relaciones interculturales.

¿Has pensado sobre tu sentido de vida?

1. “Pienso que me gustaría ser una buena persona...”
2. “No, no he pensado mucho en eso, [el propósito de vida], bueno sí he pensado en ello, pero nunca llego a ningún lado...”

3. “Sí, como toda mi clase, nos toma algo de tiempo, pero sí”.
4. “Claro que sí”.
5. “Sí, pero sigo sin saberlo”.
6. “Sí, y sigo pensando”.
7. “Sí, últimamente he reflexionado mucho en mis objetivos”.
8. “No, no lo hice”.
9. “Sí.”
10. “Sí, pero aún no lo tengo muy claro”.
11. “Sí, quiero ser maestra de baile”.
12. “Todavía no”.

No es la pretensión del taller que encuentren con una plática el sentido de su vida, pero sí se cumple la expectativa de que se vayan pensando y problematizando el tema de que la vida personal es asunto que cada quien tiene que tomar como responsabilidad propia.

A continuación, se presenta un vaciado de las respuestas para su correspondiente análisis cuantitativo.

Tabla 10 Condensado de respuestas de chicos

Chicos	P1 Recuerda el tema	P2 La experiencia fue positiva	P3 Ha vuelto a usar el <i>flipbook</i>	P4 Le gustaría tener más conversac. filo	P5 En caso afirmativo: ¿sobre qué temas?	P6 Pensó en el propósito de su vida
Paco	Sí.	Sí.	Sí.	Sí porque me ayudó mucho en la escuela y la explicó muy bien.	Sobre la libertad de expresión y la seguridad humana.	Sí.
Hugo	Sí.	Sí.	No.	Sí, porque la anterior me ayudó.	Del respeto.	No, no lo hice.
J. Manuel	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sobre por qué unas personas no tienen la misma oportunidad que otras.	Claro que sí.
Franco	Sí.	No, no mucho.	No.	Sí, aunque no ayudan en nada, son interesantes.	De cualquier tema. El que sea funciona bien.	Sí he pensado en ello, pero nunca llego a ningún lado.

Chicos	P1	P2	P3	P4	P5	P6
	Recuerda el tema	La experiencia fue positiva	Ha vuelto a usar el <i>flipbook</i>	Le gustaría tener más conversac. filo	En caso afirmativo: ¿sobre qué temas?	Pensó en el propósito de su vida
J. Luis	Sí.	Sí.	No.	Sí.	Manejo de emociones en la pubertad.	Sí, pero sigo sin saberlo.
J. Emilio	Sí.	Sí.	Sí, de vez en cuando lo agarro y anoto cosas en él.	La verdad sí, ya que me resultan interesantes.	Me gustaría aprender sobre relaciones interculturales.	Sí, últimamente he reflexionado mucho en mis objetivos.
J. Pablo	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	El cambio de pensamiento y emociones. Qué quiero ser de grande.	Sí, ser una buena persona.

Fuente: construcción propia.

Tabla 11 Condensado de respuestas de chicas

Chicas	P1	P2	P3	P4	P5	P6
	Recuerda el tema	La experiencia fue positiva	Ha vuelto a usar el <i>flipbook</i>	Le gustaría tener más conversac. filo	En caso afirmativo: ¿sobre qué temas?	Pensó en el propósito de su vida
Christa	No del todo, pero sí.	Sí.	No, todavía no.	Sí.	Que le ayuden a entender más las cosas de lo que se ve.	No, todavía no.
Carmen	Sí.	Sí.	No.	Sí.		Sí.
María	Sí.	Sí.	No, pero lo tiene guardado.	Sí.	Sobre la vida en general y nuestras razones de ser.	Sí, sigue pensando.
Mariana	Sí.	No.	No.	Sí.	Adolescencia.	Sí.
Jimena	Sí.	La verdad sí.	Muy pocas veces.	Dependería del tema.	De la vida diaria y no sé qué más.	Sí, pero aún no lo tengo muy claro.

Fuente: construcción propia.

2.6.1. Análisis cuantitativo de resultados

Estadística descriptiva:

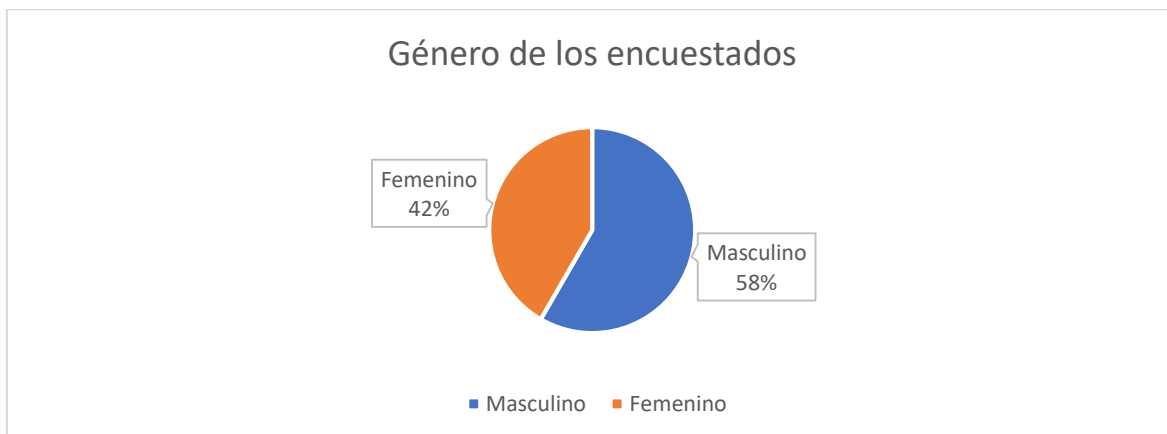


Tabla 12 Estadístico de respuestas afirmativas y negativas

Pregunta	Respuesta afirmativa				Respuesta negativa			
	Género femenino		Género masculino		Género femenino		Género masculino	
1	5	100%	7	100%	0	0%	0	0%
2	4	80%	6	86%	1	20%	1	14%
3	1	20%	4	57%	4	80%	3	43%
4	4	80%	7	100%	0*	0%	0	0%
6	4	80%	6	86%	1	20%	1	14%

*0: Depende del tema.

Fuente: construcción propia.

Comentarios comparativos entre chicos y chicas:

Pregunta 1:

- Tanto el total de los hombres como el total de mujeres recordaron el tema del taller. Por lo que se concluye que la acción comunicativa se dio de manera adecuada, atendiendo a la unidad de sentido que se analiza en el apartado de coherencia y cohesión.

Pregunta 2:

- El 80% de las chicas comentó que la experiencia del taller fue positiva, pues perciben que en algo les ayudó, mientras que, de los chicos, el porcentaje fue del 86%. El nivel de respuestas afirmativas en esta pregunta da indicios de que la FcN tuvo un impacto positivo en el grupo.

Pregunta 3:

- El uso del libro de dibujos animados para reflexionar acerca de su pasado y futuro (Libro de Pepe) no tuvo mayor uso, el 57% de los chicos admitieron darle algún uso, mientras que las chicas, sólo el 20%. Esta pregunta es la de nivel más bajo de respuestas positivas. No hay mayor reflexión que se pueda evidenciar en esta actividad, una vez terminado el taller.

Pregunta 4:

- En cuanto a la pregunta de si les gustaría tener más conversaciones filosóficas, el 100% de los chicos contestó de manera afirmativa, mientras que de las chicas 4 contestaron afirmativamente y la quinta, estaría interesada dependiendo del tema. En la mayoría de los encuestados hay interés por continuar con conversaciones filosóficas, por lo que este es uno de los indicativos más importantes para concluir que la FpN / FcN es vigente para esta comunidad de sujetos estudiados.

Pregunta 5:

Se evaluó cualitativamente en el apartado anterior.

Pregunta 6:

- Con respecto al propósito de vida, el 86% de los chicos declaró haber pensado acerca de éste y, en el caso de las chicas, el 80% contestaron de manera afirmativa. La respuesta a esta cuestión apoya a la conclusión anterior, ya que este es un tema que puede derivarse de la discusión filosófica.

En resumen, se puede observar que el taller tuvo impacto en la memoria de los chicos —el 100% lo recordaron— y que les despertó el interés para continuar — 100% interesados. Dado el impacto mencionado, se ve la posibilidad de reforzar con sucesivos talleres la aplicación de lo discutido. Se puede aprovechar una segunda sesión para trabajar el Libro de Pepe y así reforzar la reflexión a través de una sesión interactiva.

2.7. Lista de verificación de habilidades de pensamiento de acuerdo con FpN

Estrategias y habilidades de FpN	¿Se encuentra?	Ejemplo
Dar razones y distinguir las buenas de las malas.	Sí	Pero, “Carmen” no tiene una cara. El nombre “Carmen” no tiene una cara [...] ni el nombre “Natalia” tiene una cara.
Hacer preguntas.	Sí	Cuando hago algo malo digo: “Ay, ¿por qué hiciste eso? Digo, no sé, pero ¿por qué?”
Trazar distinciones y conexiones.	Sí	Que lo que dice Christa es como decir que la personalidad no cambia total... real, o sea si cambia, pero no tanto, es como la tripulación de Teseo [...]. Yo creo que seguramente van cambiando, pero Teseo va, aunque seguramente otras personas se bajan de su barco.
Entender relaciones: parte/todo, medios/fines, causa/efecto.	Sí	De que, por ejemplo, yo también estoy de acuerdo en que no eres lo que te dicen tus papás, por ejemplo: Lulú y Pily, nacieron al mismo tiempo y las educaron igual, pero son totalmente diferentes.
Usar analogías.	Sí	El barco significa, por ejemplo, metafóricamente: ¿Qué viaje vas a tomar? ¿A dónde vas a querer ir? ¿Cuáles experiencias vas a querer?
Entender y evaluar argumentos.	Sí	Nos hacen así. Si a un niño sus papás lo hacen tímido va a ser tímido toda su vida. Si a un niño sus papás lo hacen que explote
Identificar, cuestionar y justificar supuestos.	Sí	...No, yo digo que no. [...] Siento que los papás les dan como las bases a los niños: “Te tienes que portar bien, tienes que tener estos valores, tienes que hacer esto, pero que cada niño va o niña va pensando si lo toma o lo deja. O sea si hace lo que le dicen los papás o no [...]. Y puede decir: “No pues yo voy a seguir los valores”, pero decides con tu método, o sea...

Fuente: construcción propia.

3. Propuestas de mejora

Una vez obtenidos los resultados de la evaluación del taller dado se tienen algunas propuestas para mejorar los resultados, en términos de las expectativas previstas por Lipman y Sharp de lo que debe resultar de un programa de FpN, en principio. Las propuestas se dividen en dos grupos: lo que sería una crítica al programa de FpN y lo que sería una crítica al taller diseñado e impartido en mayo de 2018.

3.1. Propuesta como crítica al programa de FpN

En el capítulo I se discutieron críticas al modelo de Lipman-Sharp que han dado pie a desplazamientos y adaptaciones de acuerdo con la época, el lugar y el grupo cultural del que se trate. El caso del presente trabajo no es la excepción, pues se trata de adaptar una propuesta original a un grupo específico, con miras a que se logren los resultados planteados en el diseño de la metodología.

La propuesta específica del enfoque de este trabajo no ve viable en el contexto de los sujetos de estudio un programa de FpN que dure todo un ciclo escolar y, por tanto, la literatura desarrollada por Lipman-Sharp no sería aplicable. Ellos desarrollaron una serie de novelas para ser leídas en clase, pero que requieren de un número considerable de sesiones para leerlas. Además, su literatura se contextualiza en la sociedad estadounidense de los años 60. En cambio, se propone una selección de narraciones, cuentos o adaptaciones de novelas para ser leídos en una sola sesión. La intención de esta propuesta de talleres o conversaciones es que sean más una cápsula de inspiración filosófica que un programa que tenga que luchar en contra de los obstáculos ideológicos, políticos, administrativos o económicos para su supervivencia.

La selección literaria que se propone, a excepción del Barco de Teseo, es de la autoría de escritores contemporáneos latinoamericanos, lo que hace más cercano el mensaje —tanto afectiva como intelectualmente— al contexto de los chicos de la ciudad de Puebla. Se buscó adaptar la antología de *Cuentos mexicanos* de Fabio Morábito. Sin embargo, la temática de las narraciones no era aplicable al eje central del taller: la identidad personal.

A continuación, los títulos y una breve reseña.

El barco de Teseo

Leyenda de tradición griega.

Trata de la paradoja de la identidad ante el cambio

Cuando las panteras no eran negras. (Adaptación para una sesión)

Autor: Fabio Morábito.

Trata de la identidad colectiva a partir de la construcción de la identidad personal.

Yo voy conmigo.

Autora: Raquel Díaz Reguera.

Trata de la construcción de la identidad personal a pesar del rechazo de los otros.

El espejo africano (1er capítulo).

Autora: Liliana Bodoc.

Trata de la construcción de la identidad personal a pesar del desarraigo de la familia, además de la privación de la libertad.

Copo de algodón. (Adaptación para una sesión)

Autora: María García Esperón.

Narraciones de una adolescente prehispánica, hija de Moctezuma, en un momento de cambios violentos en el marco de la caída de Tenochtitlán.

Donde habitan los ángeles.

Claudia Celis.

Para reflexionar el tema de la muerte de los seres queridos.

En el **Anexo 9** se encuentra, como muestra, la adaptación libre de *Cuando las panteras no eran negras*, de elaboración propia.

3.2. Propuestas como crítica al taller impartido en mayo de 2018

El taller evaluado tuvo una duración de 90 minutos y aun así no dio suficiente espacio para que los chicos ahondaran en la discusión de manera más libre. El facilitador tuvo que guiar más de lo que el programa sugiere, para encauzar el pensamiento de los chicos. Se considera que dos sesiones de 90 minutos darían oportunidad, no nada más de ahondar en la participación, sino que se podría iniciar con el trabajo en conjunto de “las reglas del juego”. Es decir, los acuerdos de conducta a los que se compromete el grupo para trabajar como una comunidad de indagación.

Ya que el taller puede extenderse a dos sesiones, se propone que la lectura de la historia detonadora se haga entre todos los chicos, por turnos. Lipman y Sharp sí tienen considerado que la lectura sea en conjunto y en voz alta. Sin embargo, en el taller evaluado no fue posible por cuestiones de tiempo. Las adaptaciones a la selección literaria están consideradas para leerse en un tiempo máximo de 20 minutos.

Como resultado del cuestionario aplicado a los chicos, se vio que el *flipbook* o libro de Pepe se usó menos de lo esperado, por lo que se propone que se dé una introducción al uso de este material en la primera sesión. Además, se deje de tarea la reflexión y en la segunda sesión se retome para obtener algunas conclusiones y ahondar en la reflexión.

Por último, se propone que en la segunda sesión haya también una revisión de la lectura de la primera sesión, pero encaminada, a través de preguntas disparadoras, a la creación literaria que ayude a profundizar aún más la reflexión.

La estructura de los dos talleres se propone a continuación.

Sesión 1		Sesión 2	
Actividad	Duración	Actividad	Duración
Dinámica inicial (reconocimiento de fotografías)	20 min	Recordar las reglas del juego	5 min
Definición en comunidad de las reglas del juego	10 min	Trabajar en el libro de Pepe	10-20 min
Discusión	10 min	Reflexión plenaria	10 min
Lectura en comunidad	20 min	Revisitar lectura en comunidad	15 min
Discusión y conclusiones	20 min	Preguntas disparadoras, reflexión situada	10 min
Introducción al libro de Pepe	10 min.	Creación literaria a partir de las preguntas respondidas	20-30 min
		Conclusiones	10 min

Fuente: construcción propia.

Consideraciones finales

Después de analizar los diferentes instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos se tiene una idea general, por demás esperanzadora, del interés que puede despertar en estos chicos el contar con espacios para la reflexión filosófica. Es satisfactorio ver que los adolescentes, al ver cubierta su necesidad de ser escuchados y de operar sus potencialidades intelectuales y sociales de formas distintas a las planteadas por la ruta académica, ofrecen a cambio su participación interesada y respetuosa.

Se ha visto que los niños y la filosofía son compatibles, contrario a las reservas de academicistas de la filosofía, que buscan salvaguardarla del mal trato que pudiera dársele al salir de la formalidad de los programas educativos, de los que, dicho sea de paso, otros

quieren desterrarla para no verla más. En palabras de Gustavo Santiago, profesor de Filosofía con Niños de la Universidad de Buenos Aires:

Si bien para ingresar a una indagación socrática no hay que cumplir ningún requisito previo, para permanecer en ella hay que satisfacer ciertas condiciones. La fundamental es el reconocimiento de la propia ignorancia. Para Sócrates, la ignorancia, no el conocimiento, es el motor de la filosofía. Luego, para que pueda desarrollarse la búsqueda conjunta a través del diálogo, es imprescindible respetar los procedimientos de investigación argumentativa mediante los cuales se van poniendo a prueba las sucesivas hipótesis, (Santiago).

La pretensión, hasta este punto, es, más que desarrollar las habilidades a las que aspiran Lipman-Sharp, dejar la semilla de que a pensar también se aprende y que pensar sobre la vida personal es una obligación de todo ser humano. Como ya se estableció anteriormente, los resultados son acotados sólo a este ejercicio. Sin embargo, dejan pautas para futuras investigaciones sobre la subjetivación del adolescente y su compleja circunstancia como pobladores de la segunda década del siglo XXI; por citar algunos casos: el concepto de sí mismos ante la vida cibernética y su forma de relacionarse en sociedad, ante los multimedios, ante el consumo en el que ahora, a diferencia de generaciones pasadas, ellos son protagonistas de primer orden y objetos de las mercadotecnias; el campo de estudio es interminable como lo es, en paralelo, la divulgación de la filosofía de la que los chicos son sujetos.

CONCLUSIONES

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum nos pregunta en su ensayo “La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación”, (Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?): ¿Por qué insistir en el ideal socrático? —más antiguo antecesor de la FcN— si “se encuentra en grandes dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar el crecimiento económico”.

Al mismo tiempo que ve el legado de Sócrates en vías de extinción, Nussbaum no se resigna del todo y nos habla del poder humanizador que tiene el pensamiento filosófico en quien lo desarrolla. La interpretación que se le podría dar a su argumento es que no se tome como utopía la prescripción de la filosofía para los males de este siglo: previene contra la falta de criticidad, la presión social, el pasmo ante las decisiones cruciales de la vida; combate la influenciabilidad a la que el ser humano está expuesto ante el acoso del entorno. En fin, se puede usar como salvavidas para no perderse justamente de la vida.

A lo largo de tres capítulos se ha presentado una propuesta concreta de Filosofía con Niños. Como se pudo ver en el primer capítulo, a escaso medio siglo del inicio de la FpN, en el mundo ha habido un notable entusiasmo por el impacto que puede tener en la niñez. México no es la excepción y Puebla, en particular, es un terreno fértil para el trabajo de la filosofía, debido a que es una de las ciudades más importantes en cuanto a generación de cultura y conocimiento del país. Quienes, de alguna manera somos educadores o profesionales de las Ciencias Humanas no podemos desatender tanto la necesidad de pensamiento crítico en la sociedad, como la opción que un programa de esta naturaleza ofrece. Es por eso por lo que se presenta un recorrido completo, desde el diseño hasta la validación, de un ejercicio en el que se aplica la metodología que acerca a los niños a la

filosofía. Este trabajo se plantea con miras a que genere el interés de los posibles lectores, así como se buscó despertar la chispa en los niños involucrados en la práctica filosófica, para que la FcN sea un esfuerzo sostenido en nuestra comunidad.

Fue vital tomar el pensamiento de Lipman como punto de partida, aunque, como se ha visto, a lo largo de la historia de la FpN/FcN/FporN hay críticas que la misma Ann Sharp, coautora del modelo de FpN, ha contestado. (Ver apartado 2.4 del capítulo 2). Las sugerencias que en esta investigación se hacen van más sobre la línea de la literatura utilizada, para la que se proponen los textos en el apartado 3.1 del capítulo 3. Dado que la crítica a una escuela de pensamiento de la filosofía práctica se da en el terreno experimental, en la ciudad de Puebla de este tiempo hay mucho camino por recorrer para llegar a conclusiones sólidas en términos de propuestas que mejoren el impacto de la práctica filosófica. Al menos, con el caso mostrado en el presente trabajo, se afirma la hipótesis tras el objetivo de la investigación: “Evaluar en qué medida se problematiza la construcción de la identidad personal a partir de la metodología de FpN”. La invitación queda para continuar en el terreno de la experimentación metódica. La discusión sigue, pues la filosofía práctica tiene como fin último la aplicación de la teoría para transformar la realidad. Quizá será cuestión de matizar esa transformación o supeditarla al constante cambio de un quehacer no acabado como lo es la filosofía.

De la mano de la discusión abierta, surge la interrogante: ¿A quién —visto como institución o grupo social— le interesaría impulsar un programa de FpN/FcN? En una cara de la respuesta estarían los intelectuales, filósofos prácticos que investigan, que escriben acerca de estos programas y su necesidad, como elemento de crítica personal y por tanto social. Sin embargo, en el otro extremo estarían los grupos de poder político-económico, que

no quieren, que no necesitan que la gente piense de manera crítica. ¿Quiénes están en medio? Los educadores: los padres y maestros, cuya estrecha relación con el niño supone un interés por su desarrollo humano integral y autónomo. La pregunta siguiente es: ¿tendrán la conciencia y el compromiso para impulsar un programa de esta naturaleza, a pesar de la tensión con quienes tienen los recursos económicos a gran escala o la autoridad que dicta las políticas educativas, para su patrocinio y consecuente desarrollo, pero no que, por falta de interés o abierta oposición, no apoyarán? Quizá esa sea una de las razones por las que tanto Lipman, como Sharp dedican una gran cantidad de trabajo en la elaboración detallada de manuales que acompañan a la literatura filosófica para que el adulto guíe la discusión de una manera estructurada y con el fin concreto para el que fue diseñada. En entrevista con Walter Kohan, filósofo y escritor dedicado a la FpN, se aborda el tema de la formación del docente como una cuestión compleja. El educador necesita “desaprender” la manera tradicional de formar y abordar los caminos del pensamiento filosófico; el educador necesita “generar espacios que permitan pensar y poner en cuestión lo que normalmente no se puede poner en cuestión” (Enríquez).

La revisión hecha del pasado de la FpN, que nos arroja el estado de la cuestión, y la aplicación de la práctica filosófica en el presente deben ser oportunas y, por lo tanto, prontas en cuanto a su impacto en la sociedad. Hay que ponerse al día con el futuro vislumbrado por y de la infotecnología. La tecnología digital amenaza con inundar de datos la red mundial, que más que dar claridad de pensamiento, hará la tarea del discernimiento crítico aún más complicada. “La censura no funciona bloqueando el flujo de información, sino saturando a la gente de desinformación y distracciones”, (Harari).

Historiadores y filósofos contemporáneos como Bauman (Polonia), Chul-Han (Corea del Sur) y Harari (Israel) coinciden con que el avance de la ciencia y la tecnología y su

asimilación en la vida actual ha sobrepasado la capacidad de la sociedad de reflexionar sobre su sentido ético. Al respecto, Harari, en su libro *21 lecciones para el siglo XXI*, asevera que los humanos hemos sido mucho mejores en desarrollar artefactos que en determinar su correcto uso.

Los pensadores referidos coinciden en la imperiosa necesidad de la reflexión humana acerca de las grandes preguntas de la vida, ante las nuevas circunstancias en la biotecnología y la inteligencia artificial, configuradas por los algoritmos digitales. Bauman habla de una sociedad líquida, en la que la globalización, las migraciones, la vorágine de la novedad y el consumo recaen en el individuo, (Modernidad líquida). Chul-Han habla de una sociedad en la que el exceso de positivismo y de autoexigencia marca el ritmo al que camina el hombre a costa de su agotamiento crónico, (La sociedad del cansancio). Harari pronostica una sociedad en la que los algoritmos digitales tomarán las decisiones en nombre de los humanos, quienes pasarán de ser explotados a ser irrelevantes, (21 lecciones para el siglo XXI).

Ante dichos escenarios, una vida examinada llevará la doble tarea de pensar la herencia cultural de las generaciones anteriores, y colocarla frente a los retos del mundo digital que hacen necesaria una profunda revisión a la antropología, la ética, la epistemología, incluso la metafísica en una lógica de paradigmas evanescentes. Casi todos los órdenes que componen a la filosofía tendrán que ser revisitados, no sólo en cuanto a su vigencia al dar cuenta de la realidad, sino en una retroalimentación en el que se ajusten a los nuevos órdenes de dicha realidad.

Tal vez, ante el escenario aquí planteado se deje a un lado la discusión de si la filosofía es o no útil, para dar paso a la conclusión importante que apunta a que la filosofía es más bien, necesaria; si es así, mientras más pronto en la vida de un ser humano, mejor. Hoy como nunca antes, la relevancia del autoconocimiento marcará la diferencia entre dos tipos de seres

humanos: quienes se dejen llevar por una masa infinita de datos que se internen en lo más profundo de sus emociones y le presenten un fragmento de la realidad mediada, segmentada, sesgada sobre la cual los propios algoritmos digitales decidan, o quienes se conozcan a sí mismos y a cada asalto a la razón y a la emoción por parte del exterior, tengan un segundo de libertad que sirva como cuña para el discernimiento personal.

REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicola. *Diccionario de filosofía*. (1986).
- Agamben, Giorgio. *Desnudez. Identidad sin persona*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.
- Álvarez, Carlos Arturo Monje. *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*. Neiva, 2011. Electrónico.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México D.F.: Paidós, 2003.
- Arnaiz, Gabriel. *Filosofía práctica*. s.f. <www.redeseneducacion.net>.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Britton, Lesley. *Jugar y aprender. El método Montessori*. (2000).
- Calvo, José María. *Filosofar en la escuela. Los jóvenes piensan*. 2006.
- Chomsky, Noam. *La (des)educación*. s.f.
- Chul-Han, Byung. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2012.
- Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. 1a, 3a reimpresión. Madrid: Editorial Síntesis S.A., 1999. Libro.
- Dewey, John. *Experiencia y educación*. 2010.
- Dooley, Robert A. y Stephen H. Levinsohn. *Análisis del discurso. Manual de conceptos básicos*. Lima, Perú: Instituto Lingüístico de Verano, 2007. Digital.
- Dussel, Enrique. *Pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América, 1980. Digital.
- Echeverría, Eugenio. *El papel de la comunidad de diálogo filosófico en la formación de la identidad del adolescente*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: CECAPFIN, s.f.
- Enríquez, Pablo. *El Diario de Cuyo de Argentina*. s.f. <www.filosofía.mx>.
- Erikson, Erik. *Identidad, juventud y crisis*. 1989: 284. Libro.
- . *Infancia y sociedad*. 1993.
- Frangos, Christos. *A European Teaching Model: From Vigotsky to Socrates via Piaget*. s.f. Digital. <<http://eric.ed.gov/?id=ED353048>>.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. s.f. Electrónico.
- Giddens, Anthony. *Modernity and self identity*. 1991.
- Grawitz, Madeleine. *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales. Tomo II. Vol. II*. México D.F.: Editia mexicana S.A., 1984. II vols. Libro.
- Harari, Yuval Noah. *21 lecciones para el siglo XXI*. Israel: Debate, 2018. Digital.
- Haynes, Joanna. *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. 2004.
- Hume, David. *Tratado de la naturaleza humana*. 1984.
- León Portilla, Miguel.. Prólogo. *La filosofía náhuatl*. s.f. Electrónico. <www.portilla.pdf.>.
- Lipman, M y Sharp, A. *Writing: How and why*. Montclair: IAPC, 1980.
- Lipman, Mathew, Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscanyan. *Cuestionamiento Filosófico. Manual de instrucciones para acompañar El descubrimiento de Aristeo Téllez*. Trads. Silvia Delgado y Araceli Delgado. Universidad Iberoamericana. s.f.
- Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. 1998.
- Lipman, Matthew y Ann Margaret Sharp. *Growing up with philosophy*. 1994.
- Lipman, Matthew, Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. *La Filosofía en el aula*. 1992.

- Martínez-Salanova Sánchez, Enrique. *Paulo Freire, una pedagogía de la esperanza*. 01 de 11 de 2016. <www.uhu.es>.
- Matthews, Gareth y Amy Mullin. *The Philosophy of Childhood. The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015).
- Mendívil Macías Valadez, José. *¿Qué es una formación socrática? Paideia, parresía y buen uso de la razón*. 12.1 (2013): 85-97. Digital.
- Morin, Edgar. *Educación en la era planetaria*. s.f.
- Moser, Friedhelm. *Pequeña filosofía para no filósofos*. Barcelona: Herder, 2003.
- Narmadeshwar Jha. «Rabindranath Tagore.» *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* vol. XXIV.3-4 (1999): 617-634. Digital. 06 de 05 de 2018.
- Navarrete-Cazales, Zaira. «¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible.» *Revista mexicana de investigación educativa* 20.65 (2015): 461-479.
- Nussbaum, Martha C. *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* 2010.
- O. Kohan, Walter, Vera Waskman y (Compiladores). *Filosofía para Niños Discusiones y propuestas*. 2000.
<https://books.google.com.mx/books?id=IDMm7woKdqc&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>.
- Osorio, Jaime. *Fundamentos para el análisis social*. 2001.
- Overholser, J. *Socrates in the classroom. Social Studies*. 1 de mar de 1992: 77-82. Web 26 oct. 16 83(2).
- Palacios, Simón Pedro Izcara. *Manual de investigación cualitativa*. México, D.F.: Distribuciones Fontamara, S.A., 2014. Libro.
- Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral, 1981.
- Platón. *Diálogos*. México D.F.: Editorial Porrúa, 2007.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio, o de la educación*. Jalapa, Veracruz: U.V., 2008.
- Santiago, Gustavo. *Filosofía, niños y aula*. s.f.
- Santos Gómez, M. «Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire.» *Revista Iberoamericana de Educación* 46 (2008): 155-173.
- Scriba Argüello, Sol. «Rabindranath Tagore y sus ideales de la educación.» *Educación* (2004): 75-90.
- Sharp, Ann M. y Laurance J. Splitter. *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. 1996: 349.
- Soria, Martín. *Periodos sensibles en el desarrollo del ser humano*. (s.f.). 15 de 04 de 18.
<<https://es.slideshare.net/tallerdedibujoy pinturablogspot/periodos-sensibles>>.
- Sumiacher D'Angelo, David. «Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana.» *Filosofía para niños. Una disciplina que el tiempo mismo hace emerger*. Madrid: Grupo Editor Visión, 2013.
- UNESCO. *Teaching philosophy in Latin America and the Caribbean. Santo Domingo meeting*. París, 2009. 71.
- Vansielegem, Nancy y David Kennedy. *Philosophy for Children in Transition: problems and prospects*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. e-libro.

GLOSARIO

Filosofía práctica: En palabras de Gabriel Arnaiz:

Se entiende por Filosofía Práctica (*Philosophical Practice, Philosophische Praxis*) un reciente movimiento internacional que pretende aplicar la filosofía a distintos ámbitos de la sociedad contemporánea, retornando a los orígenes socráticos de la disciplina, creando espacios -con diversas metodologías y enfoques- para que el ciudadano de a pie filosofe, y sobre todo filosofe mejor. Este movimiento aglutina a su vez otros movimientos y enfoques que de una forma u otra han devuelto la filosofía a la plaza pública, al ágora, a la sociedad civil y al ciudadano corriente, recuperando el acento en el diálogo cooperativo: el movimiento de FpN de Lipman, los cafés filosóficos, los talleres filosóficos, las nuevas prácticas filosóficas francesas, los diálogos neo-socráticos de Nelson, la orientación filosófica de Achenbach, etcétera. Según Marinoff (2001), la filosofía práctica comprende tres áreas de actuación: el trabajo desarrollado con a) Individuos (*Philosophical Counseling, Consulenza filosofica*), b) con Grupos (*Group Facilitation*) y c) con Organizaciones (*Philosophical Consulting*), áreas que corresponden a lo que nosotros denominamos como: a) el ámbito terapéutico, b) el ámbito lúdico y formativo, y c) el ámbito profesional.” (Arnaiz)

Niño: El concepto niño es histórico. Hasta antes del siglo XX se mantuvo la concepción aristotélica de que un niño es inmaduro en todas sus estructuras, incluyendo la cognitiva. Para efectos de un programa de FpN, son importantes dos dimensiones humanas: la cognitiva y la moral. A partir del cognitivismo de Piaget, la concepción de la forma en la que el ser humano construye su conocimiento es diferente. Por tanto, cambian también las consideraciones acerca de la *paideia*. De acuerdo con Matthews y Mullin existe suficiente evidencia de estudios epistemológicos para desarrollar una teoría que afirme el desarrollo cognitivo en los niños, (Matthews y Mullin). Con respecto al desarrollo moral, desde Sócrates, Platón y Aristóteles, se puede encontrar la preocupación por este aspecto, como se puede ver en la *República* o en *Ética para Nicómaco*.

Algunos filósofos contemporáneos como Deleuze proponen una idea impersonal: ser un niño no es una cuestión de edad, pero sí de intensidad.

Es un espacio revolucionario de transformación. [...] movimientos interrumpidos, cambios de ritmo, segmentos que interrumpen la lógica del estado de las cuestiones, las intersecan y las dividen con diferentes orígenes y destinos. [...] Para Lyotard, la infancia se entiende, no como un estado de adquisición del lenguaje, sino como una condición latente que habita en cada palabra que se pronuncia –no sólo la palabra que pronuncian los niños, sino todas las palabras de cualquier ser humano.”²⁰

Experiencia: Para John Dewey la educación tradicional es “una imposición desde arriba y desde afuera” (Dewey 66). No parte del interés y desarrollo natural del educando, sino de los contenidos que el educador cree necesario impartir. En esta línea, la escuela progresista será la que opone a la imposición externa, la actividad y expresión libres, basadas en la experiencia del individuo.

Cabe precisar que la experiencia a la que se refiere Dewey no es cualquier tipo de vivencia, pues es obvio que la educación tradicional está llena de experiencias. Éstas deben tener una cualidad: debe tener la fuerza para vivir “fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (Dewey 73).

Pensamiento: De acuerdo con M. Sharp la educación, y en este caso, la filosofía parte de la idea de que se debe mejorar el pensar, tomando éste en un sentido amplio. (Sharp y Splitter 21). El fortalecimiento del juicio es otra habilidad cognitiva asociada al pensar. En esta óptica, se ofrece una lista de estrategias consideradas dentro del acto de pensar, aquí presento algunas:

- Dar razones y distinguir las buenas de las malas

²⁰ Cit. En *Philosophy for Children Transition*. Pp. 269-271.

- Hacer preguntas
- Escuchar a otros
- Trazar distinciones y conexiones
- Entender relaciones: parte/todo, medios/fines, causa/efecto
- Usar analogías
- Entender y evaluar argumentos
- Identificar, cuestionar y justificar supuestos
- Construir explicaciones. (Sharp y Splitter 25-26)

Relaciones: son las conexiones y disyunciones que realiza el pensamiento entre entidades complejas para crear significados.

Pensamiento abstracto: acontece siempre que el objeto inmediato del propio pensamiento es otro pensamiento. [...] Tal “pensar acerca del pensar” sucede cuando pensamos acerca del sentido de conceptos como bueno, justo, verdadero y bello, pero también cuando pensamos acerca de lo que cualquier otro ha dicho, escrito o hecho. (Sharp y Splitter 27)

Pensamiento complejo: pensamiento de orden superior en el que se fusiona el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Es también pensamiento ingenioso y flexible. Ingenioso en el sentido que busca los recursos que necesita y flexible, pues es capaz de desplegar estos recursos libremente. (M. Lipman, Pensamiento complejo y educación 63)

Juicio: De acuerdo con Dewey, citado por Sharp: “Juzgar es pesar los pros y los contras en el pensamiento y decidir de acuerdo con el equilibrio de la evidencia” (M. Lipman, Pensamiento complejo y educación 30). De acuerdo con Lipman, citado por Sharp, a la definición de Dewey agrega que los juicios son “sedimentaciones o determinaciones de lo que previamente estaba no sedimentado, indeterminado, o de un modo u otro era

problemático. [Los juicios] emergen durante el curso o en la conclusión de un proceso de indagación” (M. Lipman, Pensamiento complejo y educación).

Comunidad de indagación: Aunque Sharp prefiere no dar una definición específica, por temor a que se convierta en el lema de la pedagogía de Lipman, sí lo reconoce como un concepto clave. Algunas características de esta comunidad son las siguientes: tiene una estructura que evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza, seguridad, un sentido de propósito común y de indagación (M. Lipman, Pensamiento complejo y educación 36). Proveen a los niños con criterios para que emitan juicios sobre situaciones específicas y propician habilidades de pensamiento, como los actos mentales, los actos metacognitivos y los meta-afectivos (M. S. Lipman 46-47).

Razonabilidad: “No es racionalidad pura; es una racionalidad atemperada por el juicio” (Pensamiento complejo y educación 49). Es primariamente una disposición social: la persona razonable respeta a los otros y está preparada para tomar en cuenta sus puntos de vista y sentimientos, hasta el grado de modificar su mismo parecer acerca de temas significativos, y permitir conscientemente que su propia perspectiva sea modificada por otras (Pensamiento complejo y educación 22-23).

Periodo sensible: Lapso en el desarrollo del ser humano en el que tiene mayor sensibilidad hacia algún aspecto de su vida. “A partir de sus observaciones de los niños, Montessori se dio cuenta de que parecen pasar por fases en las que repiten una actividad una y otra vez, sin ninguna razón aparente. Se ven totalmente absortos por lo que están haciendo y, durante esa época, es la única cosa en la que están interesados” (Britton 22).

Adolescencia: Siguiendo a Deleuze, la adolescencia, más que una edad será la etapa culminante de la niñez, en la que el extrañamiento del sí mismo y la independencia personal para buscar respuestas será la norma. En las dos etapas colindantes con la adolescencia —

niñez y edad adulta — hay cierta tranquilidad en cuanto a la identidad pues se cree haber encontrado respuestas a las posibles preguntas; es decir, el niño se forma una idea de sí mismo a partir de lo que le dicen quienes los rodean. El adulto cree en algo que le da sentido a su vida o que lo enajena; sin embargo, el adolescente se encuentra en el periodo sensible a la identidad, al origen y al sentido:

El adolescente despierta de repente a necesidades fundamentales que antes nunca sintió necesarias. Ahora se cuestiona de dónde viene, qué es y a dónde va. Se cuestiona lo que va a hacer con su vida, se cuestiona si existe o no existe Dios, [...] Este es el periodo en el que se identifica con ideales teóricos. Se reconoce idéntico al grupo de sus preferencias. El joven adolescente debe descubrir su verdadera identidad y es por eso que, en este periodo sensible se cuestiona su origen, identidad y propósito (Soria).

Por lo visto, es la adolescencia lo que podría llamarse un espacio en la vida en el que el *río heracliteano* deja de ser el mismo. Al despejarse conscientemente el adolescente de etiquetas impuestas y buscar conceptos de sí mismo, su quehacer se hace análogo al de la filosofía. Surge así, la necesidad de ofrecer a los chicos la filosofía y su método como herramienta que modele o les ayude a evaluar su pensamiento, en la construcción de los conceptos que definan su identidad.

Identidad: (de *identitas* y ésta de *ídem*). Relación de mismidad.

En filosofía de la Antigüedad, de acuerdo con Navarrete-Casales,

El vocablo identidad, tenía un único significado, el de su raíz etimológica — latina— *identitas*, es decir, "igual a uno mismo" incluso "ser uno mismo" o lo que se conoce como *principio ontológico (o metafísico) de identidad* ($A=A$) y era utilizado únicamente para hablar de las características, cualidades, atributos propios de un objeto o "del hombre".

En la filosofía clásica esas características o atributos del hombre eran su esencia, lo que lo diferenciaba del resto de los objetos, la definición de hombre era universal, definitiva, invariable, estática, fija.” (¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible)

"Idénticas —decía Leibniz— son las cosas que pueden sustituirse una a otra *salva veri- tate*. Si A entra en una proposición verdadera y al sustituir en esta B por A, la nueva proposición continúa siendo verdadera, y lo mismo acaece en cualquiera otra proposición, A y B se dicen idénticas y, recíprocamente, si A y B son idénticas, la sustitución a que se ha hecho referencia puede hacerse.” (Abbagnano 641)

Principio de identidad: todo ente es igual a sí mismo.

Identidad personal: En la filosofía de la Modernidad, Hume intenta comprobar la existencia del *yo* como identidad personal a partir de las percepciones. Se da cuenta de que las pasiones, las percepciones y los pensamientos cambian constantemente. Sin embargo, hay algo constante —una intuición en la que participa la imaginación y la memoria— que les da unidad a todos los objetos “variables y discontinuos” y los percibe como una “sucesión de objetos relacionados” que van cambiando de forma paulatina o imperceptiblemente pero que no afectan la unidad de propósito (Hume 403-406).

En la filosofía contemporánea, Giorgio Agamben: Hace un recuento histórico de la idea de identidad personal, desde la Antigüedad, en la que dicha identidad se relacionaba con la persona-máscara, es decir la construcción del personaje que cada individuo hacía a partir de su linaje y del reconocimiento de los otros. Pasa después, por la modernidad —siglo XIX— en la que el individuo se reconoce por sus rasgos de identidad inmutables—sus huellas dactilares, sus señas particulares— o por procedimientos antropométricos que arrojan datos distintivos.

Por primera vez en la historia de la humanidad, la identidad ya no está en función de la “persona” social y de su reconocimiento, sino de datos biológicos que no podían tener con ella relación alguna. El hombre se quitó esa máscara que durante siglos había permitido que se lo pudiera reconocer, para confiar su identidad a algo que le pertenece de modo íntimo y exclusivo, pero con lo que no puede identificarse de manera alguna (Agamben 72).

Sigue Agamben su reflexión hasta cuestionarse sobre la dificultad de construir una ética personal, ya no influida por la identidad alrededor de la máscara que se construye o del reconocimiento de los otros, sino alrededor de hechos biológicos sobre los que no ejerce el individuo ni su voluntad ningún control. Tal pareciera que, tras el anonimato de los rasgos biológicos, sacudido ya de la culpa y de la ética de la persona, el individuo será medianamente feliz al ser reconocido sólo por las máquinas.

De acuerdo con Anthony Giddens, (Modernity and self identity) la identidad personal es un proyecto que se estructura con narrativas biográficas coherentes y, sin embargo, en constante revisión.

Desde la psicología se toma el concepto desarrollado por Erik Erikson, quien, a diferencia de Freud, considera que la definición de la identidad personal está en constante maduración a lo largo de todo el *ciclo vital*. De acuerdo con el autor, este proceso pasa por 8 crisis de las cuales, la de la adolescencia es crucial pues, por primera vez en la vida del individuo tiene que tomar el reto de definir una identidad autónoma que le dé estabilidad por un tiempo prolongado. La identidad representa: “La percepción de la mismidad y continuidad de la propia existencia en el tiempo y en el espacio, y la percepción del hecho que otros reconocen esa mismidad” (Erikson, Identidad, juventud y crisis 19).

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Paradigmas pedagógicos.	29
Tabla 2 Pedagogos de acuerdo con el paradigma.....	29
Tabla 3 Catálogo de literatura de FpN.....	30
Tabla 4 Indicadores de evaluación del taller	56
Tabla 5 Objetivos de la investigación.....	62
Tabla 6 Lazos cohesivos.....	68
Tabla 7 Matriz de turnos conversacionales	70
Tabla 8 Agrupación temática.....	73
Tabla 9 Frecuencia de palabras	75
Tabla 10 Condensado de respuestas de chicos	79
Tabla 11 Condensado de respuestas de chicas	80
Tabla 12 Estadístico de respuestas afirmativas y negativas	81

Anexo 2

Narración del barco de Teseo (Adaptación libre)

Teseo fue, rey de Atenas. Según algunas leyendas fue hijo de Etra y Eseo, según otras leyendas, de Poseidón. Si algunos recuerdan, Teseo fue quien mató al Minotauro en el laberinto de Creta, *Pausa*: ¿alguien sabe qué es un Minotauro? *Respuestas de niños*. Pero esa es otra historia.

El historiador Plutarco, nos cuenta que:

La nave de treinta remos en que navegó Teseo volvió a salvo después de librar batallas. Los atenienses, admiradores de las grandes hazañas de su rey, conservaron el barco por muchos años, quitando la madera gastada y poniendo y entretejiendo madera nueva.

Con el paso del tiempo, las tablas viejas se utilizaron para construir otro barco igual, y los dos zarparon.

Un grupo de marineros pensaba que el barco reconstruido con las piezas nuevas no era el mismo que el original, ya que de tantos reemplazos cambió, y otro grupo pensaba que seguía siendo la misma embarcación.

Entonces surge una pregunta: ¿cuál de los dos barcos es el original? Se puede considerar que es el formado por las tablas viejas, pero Teseo usa el de las piezas nuevas confiando en que es su mismo barco.

Sobre el cuerpo humano, podríamos pensar algo semejante:

Cada minuto que vivimos, miles de millones de átomos se reacomodan y terminan como células del corazón, células de los riñones, células del cerebro y así sucesivamente. Con cada respiración exhalamos fragmentos y pedazos de nuestros tejidos y órganos, y los intercambiamos con la atmósfera de este planeta. El cuerpo reemplaza el 98 por ciento de todos sus átomos en menos de un año. El cuerpo hace un nuevo recubrimiento del estómago cada cinco días, una nueva piel una vez al mes, un nuevo hígado cada seis semanas, y un nuevo esqueleto cada tres meses. Incluso nuestro ADN, el material genético que mantiene memorias de miles de millones de años de evolución, no es el mismo que teníamos hace seis semanas. De manera que, si piensas que eres tu cuerpo físico, ¿de qué cuerpo estás hablando? El cuerpo que tienes hoy no es el mismo que tenías hace tres meses.

Sigamos preguntándonos...

Anexo 3

PLAN DE DISCUSIÓN Basada en (Lipman, Sharp y Oscanyan)

Plenaria: Cambio y permanencia

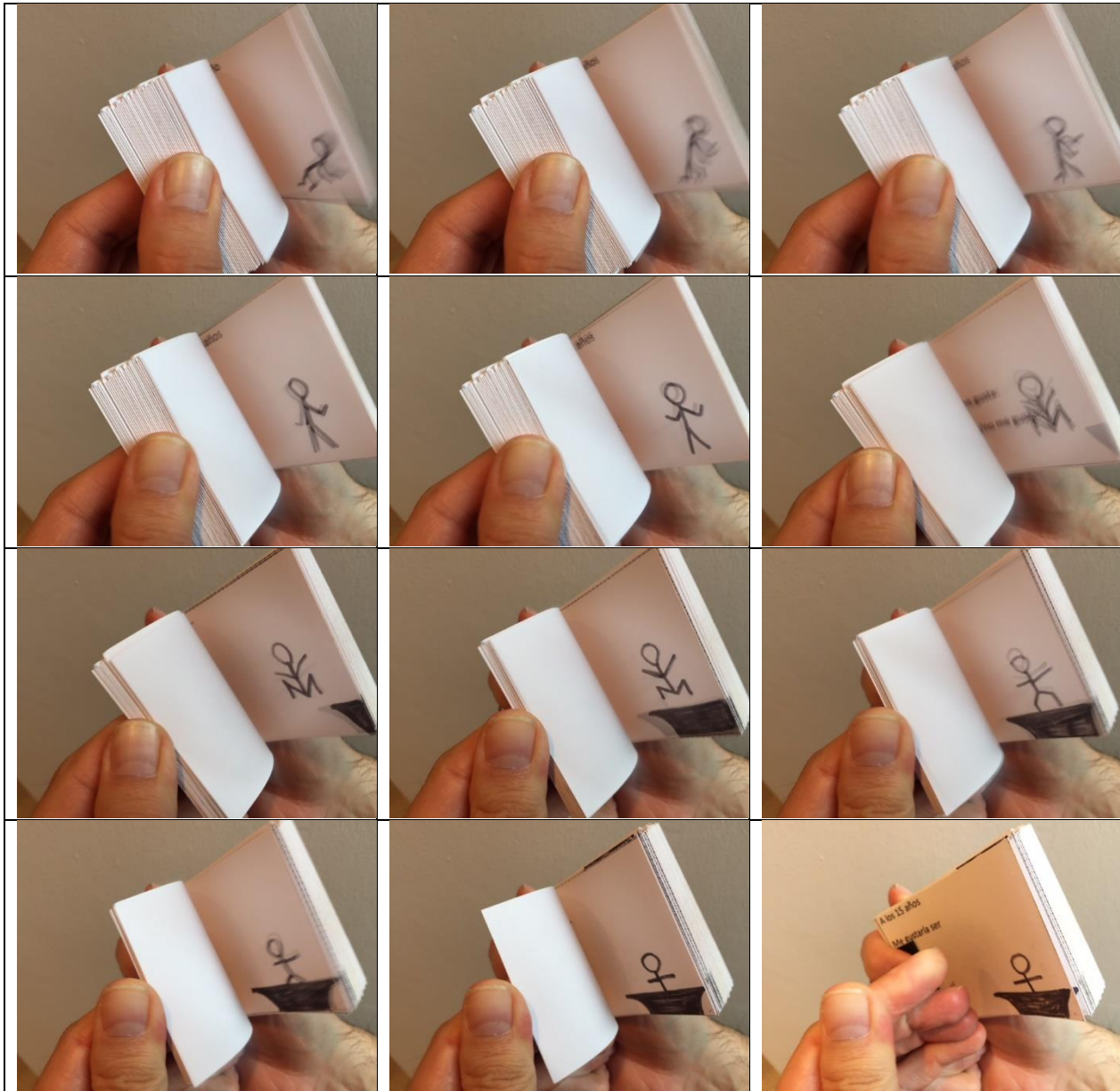
1. ¿Quién es el 1?... ¿Quién es el n?
2. ¿Qué cambió? ¿Qué no cambió?
3. ¿Alguien se acuerda de cuándo le tomaron la foto?
4. ¿.... ¿Por qué escogiste esa foto?
5. ¿Qué te gusta de esa foto?
6. ¿Qué te gusta de ti?
7. ¿Qué ha cambiado?
8. ¿Cómo sabemos que es?
9. ¿Podríamos decir que es el mismo?
10. ¿Entonces si no es el mismo? ¿Por qué pensamos que sigue siendo él?
11. ¿Qué hace que pensemos que somos los de la foto, si no nos vemos iguales?

Pensemos que muy poco de nosotros que salió del vientre materno, se conserva ahora.

12. ¿Qué es lo que hace que tú seas tú?
 - a. ¿Es tu cara?
 - b. ¿Es tu nombre?
 - c. ¿Son tus pensamientos?
 - d. Si no pudieras usar tu mente (Te das un golpe en la cabeza y pierdes la memoria) ¿seguirías siendo tú mismo?
 - e. ¿Son tus acciones?
13. ¿Eres la misma persona hoy que ayer?
14. Cuando seas un viejo ¿serás la misma persona que eres ahora?
15. Si te hubieran llevado a otro país cuando eras muy pequeño y hubieras crecido hablando otro idioma, ¿seguirías siendo tú mismo?
16. Entonces, a pesar de que somos muchas cosas diferentes, ¿qué permanece que sea uno y lo mismo?

Anexo 4

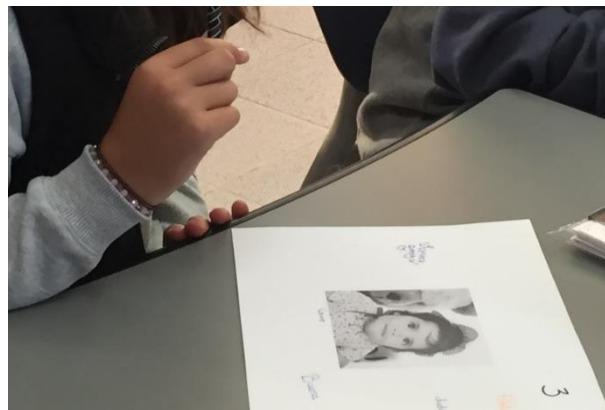
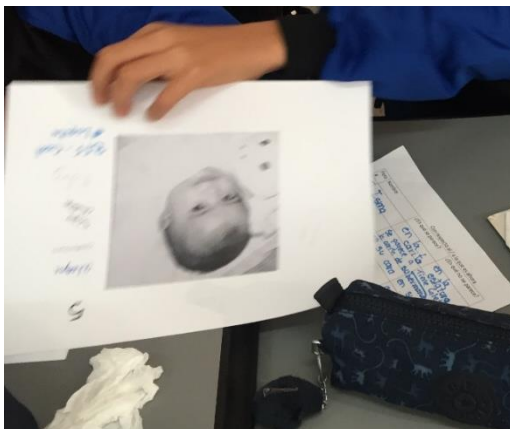
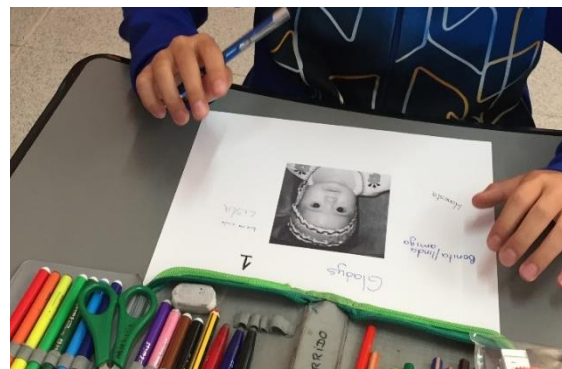
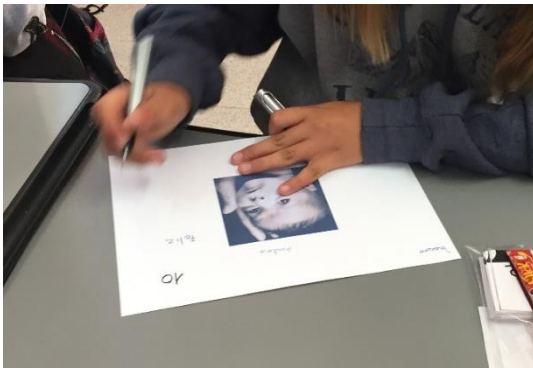
Flipbook



Anexo 5

Evidencias de talleres dados

Algunas fotografías de bebés que se utilizaron en los talleres



Anexo 6

Asociaciones y universidades:

- Federación Mexicana de Filosofía para Niños (CDMX)
- Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN, Chiapas)
- Centro de Filosofía para Niños y Estudios Educativos (Jalisco)
- Centro de Filosofía para Niños de Guadalajara
- UNAM, a través de la Facultad de Filosofía y Letras
- Universidad Iberoamericana Puebla (Diplomado en Filosofía para Niños 2008)
- Instituto Salesiano de Estudios Superiores

Profesionales de la FpN:

- José Ezcurdia. *La historia de las preguntas ¿Por qué?* Guanajuato, Ed. La Rana: 2008.
- Rita Guidarelli. *El universo narrado. Estudio antropológico sobre el juego de rol.* EAE, 2011.
- Eduardo Harada Olivares. Escuela Nacional Preparatoria. UNAM. *Filosofía y didáctica de Lipman en la ENP.*

En la ciudad de Puebla, se ha identificado la labor de:

- Norma Segovia Machado. Investigadora y académica universitaria con estudios en Montclair. Formadora de profesores para el programa de FpN en distintas instituciones educativas de la ciudad.
- Juan Ernesto López Martínez. Académico universitario con estudios en Montclair. Ha trabajado directamente con comunidades de indagación en instituciones educativas de la ciudad.
- Enrique Maraver. Coordinador de Corazón del Barrio.

- Laura Bárcenas. Académica universitaria. Profesora del Instituto D'Amicis.

Además de México, se toman dos ejemplos de países de habla hispana en la que se comparten las ideas de Lipman.

En España se cuenta con el Centro de Filosofía para Niños.

www.filosofiaparaninos.org

En Argentina, la página principal de Filosofía para Niños es www.izar.net.

Algunos filósofos contemporáneos que practican la Filosofía para niños:

- Oscar Breniffier. Instituto de prácticas filosóficas. www.pratiques-philosophiques.fr
- Walter Kohan. Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños” (ICPIC)
- Angélica Sátiro. Directora de Casa Creativa, Crearmundos y Proyecto Noria. Autora de literatura infantil y filosofía para niños.
- José Ma. Calvo es autor de *Filosofar en la escuela*; obra en la que presenta una visión del desarrollo de prácticas filosóficas en la escuela a partir de las ideas de Freire y de lo aprendido en Montclair.

Anexo 7

Transcripción del audio del taller Filosofía con Niños

Inicio con dinámica de reconocer fotografías

(Discusión filosófica a partir del minuto 10:55)

1	CVC	Chicos, nuestra actividad de hoy, no les dije, pero se llama “¿Quién crees que eres?”
2	Eduard	Yo soy Eduard.
3	CVC	Muy bien Eduard, mucho gusto. Eduard y todos, ¿son ese bebé? O ¿son el que está aquí sentado?
4	Niño ₁	No soy un bebé
5	Grupo	El que está sentado
6	CVC	Y, entonces cómo, cómo todo este tiempo nos la pasamos diciendo que éste es José Hugo que éste es José Luis. ¿No que es el de allá? Ya me confundieron. ¿Es el de allá o es el de acá?
7	Grupo	Varias respuestas a la vez
8	CVC	OK, pero esa foto, entiendo que es un cartón, pero ese cartón representa a alguien y ¿ese alguien es ese? (señalando la imagen) o ¿es éste? (señalando al niño).
9	Niño ₂	O es uno que nació hace una hora
10	Grupo pequeño	Son los dos
11	CVC	Para que pensemos esto [...] les voy a platicar una pequeña historia. ¿Ustedes saben quién fue Teseo?
12	Niño ₃	El del minotauro
13	CVC	A ver, Mariana. Vamos a escuchar, chicos.
14	Mariana	Es que no me acuerdo bien de la historia de Teseo
15	CVC	Pero ¿un poquito, así como algo que te acuerdes? ¿Fue ruso, chino? ¿Vivió el año pasado? [...]
16	Mariana	Creo que fue romano.
17	CVC	Ok. Cerca, cerca. Teseo fue griego. Teseo, fíjense, fue un rey de Atenas, de hace muchísimos años. Por eso a Mariana como que le suena, porque, Percy Jackson...
18	José Luis	Ya me acordé. Ya me acordé.
19	CVC	¿A ver?
20	Christa	Él tenía... era un rey, pero no era tan buen rey, entonces mandó a hacer el laberinto debajo de su castillo
21	José Luis	Ese es otro rey.
22	CVC	Ok, ok. Teseo peleó contra ese minotauro que su enemigo lo mando a...
23	José Luis	Ah, Teseo era el hijo de un rey que lo mandaron a ir al laberinto del otro rey para [...] la hija del enemigo que construyó el laberinto se enamoró de Teseo, entonces lo ayudó con una cuerda a pasar por todo el laberinto y [...] —era un estambre— y cuando lo ayudó a salir, él la llevó a una playa y la abandonó ahí mientras estaba dormida. [...] Y cuando se regresó a su casa, le había dicho su papá que si llevaba una bandera blanca significaba que había muerto, entonces iba a cambiar la bandera negra que significaba que estaba vivo, [...] pero se le olvidó cambiarla y su papá, al ver que estaba muerto, se suicidó.
24	CVC	Exacto. Sí, una tragedia como todas, como muchas griegas. Bueno, pues este señor, antes de, [...] exactamente, como dice José Luis, en sus idas y venidas, resulta que,

como ya comentaron, dijeron que era hijo de Eseos, bueno no comentaron, pero de un rey, que era Eseos, otros decían que, de Poseidón, dependiendo porque ya saben que ahí los dioses griegos también participaban, ¿verdad? Y entonces, como ya comentamos fue el que mató al minotauro en Creta. Bueno pues él, en sus idas y vueltas... Hay un historiador Plutarco que nos platica que tenía una nave de 30 remos —¿de largo? — de 30 remos de largo, ajá. Entonces iba y venía y navegaba y libraba batallas. Pero entonces, los atenienses como admiraban mucho a Teseo, cada que su barco tenía una falla ... Si tenía una maderita rota la cambiaban por otra madera, si ya veían que de pronto una de las velas se empezaba a rasgar, la cambiaban por otra vela. Entonces al cabo de muchos años de estar quitando y poniendo piezas nuevas ¿qué creen? Que prácticamente todas las piezas originales se las quitaron, como cuando tenemos un coche y vamos al servicio y le cambian y le cambian y le cambian las piezas. Y el barco estaba completamente hecho de piezas nuevas, mjm, y pues como los atenienses tenían mucha admiración por Teseo todas las piezas viejas, se dice, son leyendas por qué no está escrito, que construyeron otro barco, mjm. Y entonces echaron los dos ahí a, como se llama, los barcos a navegar. Pero para Teseo su barco era el barco que tenía, pues que funcionaba muy bien, no el de las partes viejas ¿no? La pregunta aquí es ¿cuál de los dos barcos es el original? ¿Se puede considerar que es el formado por las tablas viejas, las tablas originales? ¿O el barco de Teseo es en el que navegaba al final Teseo? ¿Cuál de los dos es el original?

- | | | |
|----|-------------------|---|
| 25 | Grupo | Respuestas varias |
| 26 | Niño ₄ | En el que navegaba |
| 27 | CVC | Es como un acertijo |
| 28 | Eduard | El viejito |
| 29 | CVC | ¿Qué pasó Isabella? |
| 30 | Isabella | Te iba a responder. |
| 31 | CVC | ¿A ver? |
| 32 | Isabella | Yo digo que los dos son los originales porque uno: el de las piezas del principio y el otro porque es el que usa Teseo. —muy bien— |
| 33 | CVC | ¿Ven? Esta niña se acaba de echar una muy buena “pintada” filosófica, ¿ya vieron? |
| 34 | María | Yo, más bien creo que el original es el viejo, porque es un objeto, pero si fuera humano sería diferente —muy bien, okey— |
| 35 | CVC | Fíjense: ahora que nos dice María, hablando de humanos, aquí traigo algunos datitos sobre el cuerpo humano deberíamos pensar algo semejante. [...] Fíjense muy bien, cada minuto que vivimos, millones de átomos se reacomodan, cuando hacemos la digestión ¿no? Ya no me platicuen en donde acaba, pero parte de lo que comemos, se vuelve energía, se reacomoda, se vuelve pedacitos de nuestro cuerpo, crecemos... Todo el tiempo. Entonces terminan siendo células del corazón, de los riñones, del cerebro, y así nos vamos formando. En cada respiración exhalamos fragmentos y pedazos de nuestros tejidos oxidados, toxinas, algo que alguna vez fue tejido se va desprendiendo; no nos duele porque es un proceso natural. ¡Ay, se me va el corazón! ¡Ay se me va el...! No, no. Se va deshaciendo en nuestra respiración, ¿no? Los vamos intercambiando. El cuerpo, fíjense, reemplaza, prácticamente todo: el 98% de todos sus átomos en menos de un año. Si ustedes pensaban que ese niño que está en esa foto ya no son ustedes, tampoco son el de 4º de primaria, por ejemplo. ¿O sí? Puede ser que sí. Como dice María, cuando es el cuerpo humano y como dice Carmen, “ahí está el gran acertijo”. El cuerpo hace un nuevo recubrimiento del estómago cada cinco días. Una nueva piel sale una vez al mes. Un nuevo hígado, cada seis semanas. Un nuevo esqueleto, cada tres meses. Incluso, fíjense, en nuestro ADN; que el ADN, nacimos con esa información, nos moriremos con esa información, pues ese material genético, no nada más tiene la información de cuando nacimos, [...] sino de miles de millones de años, porque nos |

		seguimos comportando como el hombre del siglo XIV, bueno no igualito; pero hablamos, comemos, respiramos, ¿ajá? No nos hemos vuelto un perro, no nos hemos vuelto otra cosa, ¿verdad? A pesar de que tenemos esa información, nuestro cuerpo cambia todo el tiempo. ¿De qué cuerpo estamos hablando? ¿Del que tenemos hoy o del de hace tres meses? ¿Qué pasó, Christa?
36	Christa	Tú dices que si somos diferentes o somos iguales del niño de la foto y del que ahora somos, pero yo pienso que sí, cambiamos todo el cuerpo, sí cambia la actitud, pero las emociones no. El modo de pensar a veces sí cambia, pero si te das cuenta, el carácter, [...] se va formando, es lo que cambia. —okey, okey.
37	CVC	Muy bien, fíjense: Christa dijo muchas cosas interesantes y vamos a pensar todos sobre las que dijo. A ver, dice: las emociones no cambian — [...]
38	Christa 18:35	Si cambian, pero... por ejemplo: no digo que un rato estás triste y un rato estás feliz — sí se puede — sino cada quien tiene... Todos tenemos las mismas emociones, no porque tristeza va a cambiar por, no sé, eh gusto o algo por el estilo... —está buena la discusión. A ver, levantamos la mano. A ver María:
39	María 18:56	También conforme vamos creciendo van cambiando algunas funciones. Entonces, no que debamos de fijarnos en [...] simplemente [...] algo más
40	CVC	Muy bien, aquí algo importante que ... Esto no es un debate, no vamos a hacer que pelee el equipo A contra el equipo B, no. Vamos a ir construyendo nuestro pensamiento, ¿sale? Vamos sumando, lo que dijo Christa, luego va sumando María. A ver, Franco ¿qué más?
41	Franco 19:25	Que lo que dice Christa es como decir que la personalidad no cambia total... real, o sea si cambia, pero no tanto, es como la tripulación de Teseo, —okey— yo creo que seguramente van cambiando, pero Teseo va, aunque seguramente otras personas se bajan de su barco.
42	CVC	Okey, fíjense: aquí hay algo interesante. Sigue Teseo en el barco, ¿no? ¿Quién me dice más? A ver, esto está muy bueno, ¿Qué más? Cuando empezó Christa a hablar, levantaron muchas manos. ¿Qué más? Isabella ya dijo algunas cosas. A ver, eh, Jime, ¿quién es Jime? ¿Jime es la chiquita que tenía el chupón? ¿También es ella? (señalando a la niña) ¿También es la que le gusta pintar o es la que a veces está muy tranquila y a veces corre?, ¿Quién es Jime?
43	Jimena 20:17	Pues soy la misma, aunque voy cambiando, pero...
44	CVC	Eres todas esas personas. A ver, Carmen. ¿Quién es Carmen? O ¿Qué quieres decir?
45	Carmen 20:33	Que, pues, o sea sí, con el barco, yo pienso, más o menos [...] porque tú vas cambiando algunas cosas, pero nos las vas cambiando, sino las vas reemplazando por algo que no te gustaba tanto. Digo, o sea que, vas mejorando tu cuerpo, tu personalidad, lo que piensas, y todo eso, entonces siempre cuando vas creciendo, no cambian las emociones. No es que no cambien, pero cambian [...] cambian tipo para bien, pero ... si hace tres años eras tímido, pues ahorita, yo pienso que ahorita se te puede quitar por cosas ... como lógicas ... —ya evolucioné.
46	CVC	A ver, Christa, ¿Tú que dices?
47	Christa 21:18	A lo que me refería es que, si tienes el sentimiento de tristeza, nunca se te..., es un sentimiento básico y nunca se te va a ir ...
48	CVC	Okey, y siempre está ahí latente, ¿verdad?, listo para salir. A ver Hugo, ¿Qué parte de Hugo nunca cambia? ¿O ya cambió todo de Hugo? [...] A ver ¿qué parte de Hugo ahí está desde el día en que nació? [...] A ver chicos, dejen que Hugo piense solito. —¿Cuál era la pregunta? —Ajá ¿qué parte de Hugo sigue en Hugo? Si yo digo: ¿Hugo es el que...? Y si dice Hugo: “el que juega fútbol” pero ahorita no está jugando fútbol, entonces no es Hugo o el que siempre está sonriente, “pero a veces estoy serio”, pero

		¿qué parte de Hugo siempre es Hugo? [...] Que nunca cambie. A ver déjenlo que piense él solito.
49	Hugo 22:05	Mi nombre.
50	CVC	OK, ok. A ver, fíjense: ¿soy mi nombre?
51	Grupo pequeño	Mmmmm, no.
52	CVC	Yo me sie.... Es una buena... ¡escuchen! Es una buena apreciación, porque a ver, ¿yo me siento muy Claudia? Tengo que pensarlo. A ver, ¿quién se siente muy...? ¿Tú te sientes muy Mariana? —Yo me siento muy Franco, [...]— Eres Mariana, ¿verdad? ¿Alguien piensa que podría ser otro? Por ejemplo: yo me llamo Claudia Elizabeth. Si a mí me dicen “Elizabeth” ni los pelo, ni volteo. No me siento Elizabeth, entonces lo que dice Hugo, sí: “no soy mi nombre”, pero en mí no cambia mi nombre, ¿verdad? [...] ahora vamos a pensar eso del nombre. ¿Les ha pasado...? Les digo, es pensar. No es “ay tengo que llegar a la respuesta correcta en cinco minutos”, no. ¿Les ha pasado que conocen, por ejemplo, a Carmen y le dicen: “tú no tienes cara de Carmen” —Síii, mucho. A Gladys le dice un niño que tiene cara de Natalia— A ver, Carmen ¿por qué te dicen eso? —Ah, pues no sé. ¿Tú te sientes Carmen?
53	Carmen 23:10	Pues sí. Me llamaron Carmen.
54	CVC	Y entonces, ¿qué pasa? A ver, pensemos ¿qué pasa con eso? “Me llamaron Carmen”. ¿Qué pasó María?
55	María 23:15	Pero, “Carmen” no tiene una cara. El nombre “Carmen” no tiene una cara —okey— ni el nombre “Natalia” tiene una cara.
56	CVC	Los nombres son abstractos, ¿verdad? Decir “Carmen” es un sonido como decir “leche”, como decir “Franco”, como decir “piso”, pero no es tan inocente ese sonido porque cuando cae en Carmen, cuando cae en Hugo, cuando cae en Franco, como que toma vida, ¿no? ¿Se fijan? Entonces ahí piensen: “Hasta qué punto, no me dejo llevar por mi nombre, pero sí soy también mi nombre”. Carmen dijo una cosa muy interesante y quiero que alguien me diga su pensamiento acerca de esto: “me llamaron Carmen”.
57	Carmen	Esa es una decisión de los papás.
58	José Luis	De que tú no eliges tu nombre.
59	Palacios	Pero lo puedes cambiar.
60	CVC	No eliges tu nombre, pero lo puedes cambiar. A ver, fíjense: Nosotros somos lo que somos, ¿sólo por nosotros mismos, o ahí hay una conclusión?
61	Grupo	¿Cómo? [...]
62	CVC	¿Nosotros somos lo que somos porque yo decido ser todo lo que soy? O ahí hay algo...
63	José Luis 24:19	Nos hacen así, si a un niño sus papás lo hacen tímido va a ser tímido toda su vida. Si a un niño sus papás lo hacen que explote
64	Carmen 24:25	No, yo digo que no. [...] Siento que los papás les dan como las bases a los niños: “te tienes que portar bien, tienes que tener estos valores, tienes que hacer esto, pero que cada niño va o niña va pensando si lo toma o lo deja, o sea si hace lo que le dicen los papás o no [...] y puede decir: “no pues yo voy a seguir los valores”, pero decides con tu método, o sea...
65	CVC	Muy bien, con tu método. María ¿qué quieres decir?
66	María 25:00	De que, por ejemplo, yo también estoy de acuerdo en que no eres lo que te dicen tus papás, por ejemplo: Franco y Sabrina, nacieron al mismo tiempo y los educaron igual, pero son totalmente diferentes. [...]
67	CVC	Ok, perfecto. Muy bien, muy bien. Fíjense: ¿Ya se van dando cuenta de qué se trata la filosofía? No es de llegar a la respuesta correcta, no es de me aburro porque quién sabe qué estamos haciendo, sino son cosas que nos interesan porque yo soy una persona,

		tengo un nombre y puedo pensar. Entonces nos vamos a ir pensando todas estas cosas porque más pronto de lo que se imaginan van a necesitar pensar esto. “Yo decido” dice Carmen. Pero José Luis dice: “los otros me condicionan”. Somos una combinación, efectivamente, María. Somos una combinación. Nos echan los papás el paquetito genético: “ay te pareces al abuelo fulano” pero yo decido no hacer las rabetas del abuelo fulano, ¿no? Entonces ahí nos vamos combinando. ¿Qué es lo que nunca cambia? Además de... bueno, sí el nombre, pero el nombre, puede que no cambie, pero alguien me puede decir: “Yo...” por ejemplo, tengo un caso aquí, Palacios dice: “a mí no me digan José Manuel”. A ver, Palacios ¿Por qué te identificas más con Palacios que con José Manuel? —Me gusta más como suena— ok, le gusta más. Se siente más Palacios, ¿se fijan? Sin embargo, se llama José Manuel, ¿no? A ver, ¿qué pasó, Christa?
68	Christa 26:28	[...] No cambian los genes. —Ok — [...] La personalidad sí cambia.
69	CVC	A ver, levanten la mano que ya no los oigo. A ver, Jorge Emilio, pláticame tú.
70	Jorge Emilio 26:42	Un día me salió un anuncio, de esos que ponen los videos, de que sólo el 10% es tuyo o sea de cómo saliste de bebé y el 90% es de tus genes.
71	CVC	Ok, sí hay porcentajes, ¿no? Y bueno, ya depende, fíjense aquí con los científicos, no les quiero decir, pero traje un científico. Los científicos, depende... depende de qué estudien y entonces dicen: “no, no, no, lo que yo estudio, eso es. Si soy psicólogo, la mayor parte del ser humano es psicológico”, “si soy, [este], genetista la mayor parte o lo que más influye en el ser humano es la genética. Al final, los simples mortales como todos los que estamos aquí que no somos científicos, podemos decir: “somos una muy bonita y única combinación” ¿no? Pero, a ver, sigamos pensando. Además de la genética, fíjense, el tema que yo tengo con la genética es que no estamos conscientes, ¿no? Es decir, mi corazón, a lo mejor late rapidísimo porque así es mi genética y yo no me entero. Yo no digo “híjole, ya va a 75 km por hora, le voy a bajar”. No. No estoy consciente de eso. Pensemos ¿de qué si estamos conscientes? ¿Qué es lo que no cambia en mí de lo que sí estoy bien consciente?
72	Niño ₅	Respirar [...]
73	CVC	José Luis dijo: “La forma de pensar” ¿Hay alguien...? A ver, les voy a preguntar algo: ¿hay alguien que platique consigo mismo? ¿Qué diga: “ay baboso, la volviste a regar otra vez”? [...] Vamos a escuchar, ¿quieres compartir algo de lo que te platicas a ti mismo?
74	Niño ₆	Tarado, bruto...
75	CVC	¿Alguien que se diga cosas bonitas? A ver, Isa
76	Isabella 28:44	Yo luego en las mañanas ... —a ver, vamos a escuchar— o sea, me despierto y con voz alta comienzo a preguntar: “¿Qué día es hoy? Ah, martes. Hoy tenemos tantas horas, voy a ver qué me pongo, para ver si me pongo algo con lo que tengo que ir allá, por ejemplo, pero hay mucho lodo o así, pero voy planeando mi día y así...
77	CVC	Y está consciente que está planeando su día, entonces está platicando con ella. A ver, Eduard, ¿tú qué nos dices?
78	Eduard 29:07	...Cuando hago algo malo digo: “Ay, ¿por qué hiciste eso? Digo, no sé, pero ¿por qué?” [...]
79	CVC	Ajá, fíjense: ese angelito que le habla a Eduard, que los papás decimos: “ay tu consciencia” [...] el diablito y el angelito que nos hablan, somos nosotros mismos, ¿no? Ok, a ver Christa.
80	Christa 29:29	A veces yo digo: “bueno, hoy es miércoles, —vamos a escuchar— tengo esta clase, esta clase, esta clase, a veces [...] voy a hacer la tarea, después esto, después esto...” y

81	CVC	cuando hago algo malo ... me digo: “soy una “piiiiip” —como no se permite decir groserías, se dice “piiiiip”.
82	Carmen 30:05	Bueno, pues una vez una señora me dijo: “si te paras frente al espejo y dices: “qué delgada estoy, qué guapa soy”, hasta bajas de peso”, entonces, los niños no tienen ese problema, pero Lili [...]
83	CVC	Para concentrarme más, cuando tengo una tarea y eso, lo digo en voz alta —okey— o sea, pero no para que nadie me escuche, para que yo...—para que no se te olvide si lo ...— ajá para que entre como en...
84	Paco 30:40	Como que escuchas a la voz que sale y entra, ¿no? Pero al final, es un diálogo con nosotros mismos. Les voy a platicar muy rápido, antes de hacer otra actividad, de dos filósofos que nos ayudan en esto y que, como que nos pueden ir dando más ideas, ¿no? ¿Alguien ha oído hablar de un filósofo que se llamó Aristóteles? —Sí— A ver, Paco ¿qué has oído de Aristóteles? Que es mi cuate, me cae muy bien.
85	CVC	Pues lo hemos visto en historia. Gracias a nuestra maestra [...]
86	Jimena 30:56	A ver, ¿qué saben de Aristóteles? A ver, Jime. Fue un filósofo muy grande en Grecia.
87	CVC	Muy bien, fíjense: Aristóteles decía que podemos conocer todo, lo que es físico, lo que se ve, lo que se toca por digamos, tiene cuatro causas de estar ahí: una es la material, que es esto, ¿no? De qué estamos hechos. Otra es la formal. Cuando decimos la formal, no tiene que ver con mi forma sino con mi, digamos, por decirlo de alguna manera, con mi esencia. Soy hombre o mujer y, por más que cambie de bebé a ancianito, siempre me voy a comportar como ser humano. Eso tiene que ver, Jorge Emilio, con la forma. ¿Tú alguna vez...? ¿Qué animal te gusta, Jorge Emilio? —Los perros— los perros, ¿alguna vez has querido ser perro? [...] ¿Alguien alguna vez ha querido ser otra cosa? [...] Vamos a escuchar
88	Palacios 31:49	Un gato, porque no hacen nada.
89	Jimena 31:55	Un leopardo
90	Jan 32:00	Dos cosas: algo que vuela: un águila o un pájaro, para irme volando o un perro porque una vez iba caminando con mi perro y siempre estaba pensando yo qué tenía que hacer y después pensé lo que mi perro... solo tenía que dormir, levantarse, comer y estar conmigo otra vez. —nada.
91	CVC	¡Oigan! Y tú, Jan has intentado ser perro... ¿alguien se ha intentado, así con todas sus fuerzas, despertar y decir: “sigo siendo el mismo” [...]
92	CVC	A ver, ya nos desviamos. A ver, Eduard,
93	Eduard 32:31	Yo una vez intenté ser un perro cuando tenía cuatro años e intenté comer comida de perro [...]
94	CVC	Fíjense: Eduard intentó hasta comer comida de perro y no ladró. ¿Por qué? —bueno sí ladró— bueno, sí pero, pues, pero no como perro. [...] Fíjense, entonces, nuestra esencia de humanos no nos permite ser ni banca, ni pez, ni perro, ni nada, más que humanos. Esa llévensela porque más adelante tienen que pensar: “¿Qué me pide mi esencia de humano? ¿Me estoy comportando como humano? ¿O ya me estoy comportando como otra cosa que no es ser humano?” ¿no? Entonces van ¿cuántas causas? —Dos— La de la forma que tiene que ver con mi esencia y la de la materia. [...] ¿La materia a qué se refiere? Mi vida de Claudia no la puedo vivir como

la vida de Palacios, porque Palacios me lleva como 15 cm. Entonces para Palacios a lo mejor, esto está muy bajito y se tiene que agachar y para mí está pues más o menos bien y no me agacho. ¿Se fijan? Entonces, mi materialidad también condiciona mi forma de vivir.

Van dos, la tercera, ...y esas dos van con el barco de Teseo, el barco, aunque le cambiamos las piezas sigue siendo barco porque tiene su esencia de barco, ¿ajá?

La tercera es: como que... ¿qué fue lo que me hizo humano? Pues aquí las clases de sexualidad a todo lo que dan, no las vamos a repasar, pero digamos que vengo de mi mamá y de mi papá, y entonces, para Aristóteles esa es la causa eficiente. Lo que me hizo llegar hasta donde estoy aquí. Lo que me dio el empujón ¿no? Toda la genética trae esta información, esa causa eficiente. Y la última, le llama Aristóteles la causa final. Y también tiene que ver con el barco y tiene que ver con ustedes. Final no es “me voy a morir, chin” ¡no! Final es “¿para qué estoy aquí?” —tu propósito— ¿Para qué servía el barco? —Para navegar— [...] Bueno sí, al final nos vamos, pero el punto es ¿cuál es mi propósito en este lugar? No somos, como un día le dijo el papá de cierto personaje a cierto personaje. No somos un ¿cómo te dijo? [...] No somos un caracol esperando morir. —ah una larva— ah, sí. No somos una larva esperando morir. Venimos aquí a hacer cosas. ¿Cuál es mi propósito? Esa es una chamba que tienen ustedes de aquí a que salgan de la universidad. ¿Cuál es mi propósito? Ahora sí está fuerte, y lo que le sigue, ¿verdad? Y lo seguimos pensando. Pero no se puede de aquí a que se mueran porque no se deciden nunca. Hay que trabajar en el propósito, ¿sale? Bueno, eso nos dice Aristóteles. Y otro jovencito que por ahí existió que se apellidaba Hume, David Hume decía: “lo que no cambia, [fijense, aunque me digan: “ay estás como el diccionario, que dices lo mismo”] lo que no cambia es mi yo interno”. Ajá ¿qué es eso? Mi yo interno es esa idea que tenemos de nosotros. [...] ¿Cómo sé, cómo sé que soy el mismo que entró en primero de kínder? A ver, no quiero que todos me platicuen porque no vamos a acabar. Pero, alguien que no haya platicado mucho, a ver Hugo Escobedo, ¿qué te acuerdas de ti en primero de kínder?

95	Hugo 36:01	Nada
96	CVC	¿De nada? No te creo. ¿Alguien se acuerda? ¿Quién fue compañero de Hugo Escobedo en primero de kínder? ¿Nadie? ¿No? ¿En qué, en qué salón estabas?
97	Hugo	No iba en este colegio [...]
98	CVC	A ver, Gisel ¿de qué te acuerdas de kínder?
99	Gisel 36:27	Me tuve que ir a Alemania.
100	CVC	Ok ¿Y cómo sabes que eras tú? ¿Cómo sabes que era la que se fue a Alemania Gisel? A ver, a ver. [...] ¿Cómo sabes, Gisel? ¿Porque te dijeron o tú sí sabes?
101	Gisel 36:45	Porque me dijeron y porque ahí hice a mi primera amiga y cuando nos fuimos se fue a vivir a Arabia [...]
102	CVC	A ver, Gisel, y esa amiga de Arabia, te platicaron, la amiga de Arabia te habla, o tú ¿cómo sabes?
103	Gisel 37:09	Porque casi siempre me iba a su casa y, no me acuerdo de qué religión era, pero no era de la misma religión. Entonces, tenía que pedir permiso para ir a su casa [...]
104	CVC	Ok, a ver, Isabella.
105	Isabella 37:26	Yo, en primero de kínder no estaba aquí, pero en segundo y tercero sí y estaba con Jan y Juan Emilio —y Cedric— [...] y me acuerdo de que ahí tuve a mi mejor amiga, que hasta ahorita sigue siendo mi mejor amiga. [...] me acuerdo que yo era... me parecía mucho a ahorita.

106	CVC	¿Cómo saben ellas dos todo lo que nos platicaron? Carmen ya lo dijo así que quiero que me lo diga alguien más.
107	Niño ₇	¿Porque usamos los recuerdos? —Muy bien— la memoria.
108	CVC	Porque se acuerdan. Entonces, este señor Hume nos dice: “yo sé que yo soy <i>yo</i> del pasado, por la memoria, ajá, entonces, eso, ese <i>yo</i> interno que tengo que no cambia, ese <i>yo</i> que no cambia sabe del <i>yo</i> del pasado por la memoria. Y ¿cómo creen que ese yo que no cambia estará pensando en el <i>yo</i> del futuro? —¿Cómo? — Ese <i>yo</i> que soy ahorita [...] A ver, va la pregunta de otra manera: Isabella, ¿qué quieres ser cuando tengas...? O ¿Cómo te imaginas cuando tengas 18 años?
109	Isabella 38:55	Ah pues me imagino en Alemania, estudiando en la uni. Estudiando la carrera que a mí me gustaría ahorita. —ok, ¿cuál es? — diseñadora, no, arquitecta de interiores.
110	CVC	Muy bien, ¿alguien más tiene una idea? A ver, Palacios, ¿cómo te imaginas a los 20 años? ¿Cómo te imaginas a los veinte años? O a la edad que quieras, tú dime [...]
111	Palacios 39:29	No sé, ingeniería automotriz —ok— o siendo <i>latin lover</i> [...]
112	CVC	A ver, Eduard.
113	Eduard 39:46	Yo cuando sea grande, cuando tenga 30 años voy a trabajar [...] ayudar [...] ayudar en lo que tenga que ayudar y a trabajar.
114	CVC	Ok, Eduard tiene muy claro que hay que ayudar. ¿Cómo sabemos esto? A ver, ¿cómo estoy tan confiado? Y habrá aquí un niño, una niña que diga: “yo quiero tener hijos” “yo no quiero tener hijos” “Yo quiero tener cuatro” A ver ¿cómo estamos tan confiados de que eso puede suceder?
115	José Luis 40:15	Porque nos conocemos a nosotros mismos y sabemos lo que queremos y lo que queremos hacer. —Muy bien, a ver ¿Jan?
116	Jan	¿Yo? Porque lo sé y porque lo sé y porque lo sé y porque yo digo que yo lo sé, este pues, eh, pues eso...
117	CVC	Ok, fíjense: yo ya lo dije y ya para no hacer la cosa más larga se los voy a decir: porque tenemos imaginación. Si no tuviéramos imaginación no podríamos proyectarnos en el futuro. ¿ajá? Entonces, vamos a hacer un ejercicio del pasado y el futuro con una actividad que les traje, ya para que vayamos terminando y tiene que ver con el <i>yo</i> interno. ¿ajá? Ese <i>yo</i> interno, fíjense muy bien. Aquí les traigo unas cositas que me enseñó Franco, digo que me ayudó... bueno, de hecho, tomé muchas ideas de un Pepe que Franco ya había hecho que seguramente ya ¿se acuerdan? —Sí— [...] Fíjense: la vida de nosotros es como todas estas hojitas. Aquí hay.. aquí estoy yo cuando tenía un año, cuando tenía tres, cuando tenía cinco y les traje hasta los 15 para que proyectemos un poquito su vida, ¿sale? Entonces, mi vida es: todos estos cartoncitos. —Wow!— todos estos cartoncitos, esa es mi vida. Y ese es el <i>yo</i> de bebé, que ya no me siento tan bebé y el <i>yo</i> de quince años. Y nos vamos a acordar que mi <i>yo</i> interno es esta costillita que sostiene todos los días de mi vida, ¿sale y vale? —ay ¡qué lindo!— Entonces les voy a repartir a cada quien su material, al final le ponen la costillita, pero ahorita no nos vamos a tardar muchísimo, pero a lo mejor sí pueden hacer un buen ejercicio de imaginación y de memoria: “¿Cómo era yo cuando tenía un año? ¿Qué me gustaba? ¿Qué no? Y como no vamos a terminar de llenar aquí 45 hojitas, en su casa cuando estén, así como relajados, en crisis cuando digan “¿Quién caramba soy yo? ¿Por qué me siento tan enojado cuando alguien me dice algo y antes no me sentía enojado? ¿Por qué me quiero vestir como mi amiga Fulana si yo no soy Fulana? ¿Por qué me voy a jugar fútbol con Fulano y Mengano si a mí ni me gusta el fútbol? ¿Por qué soy así? Platiquen un ratito con su librito y van a ver que se van a encontrar bien padre porque todo lo que ustedes traen adentro, estoy bien segura que los van a ayudar a encontrar esas respuestas. ¿Sale y vale?... (MINUTO 42:45) (Continúan las instrucciones sobre el llenado del librito)

TERMINA LA
CONVERSACIÓN
EN EL MINUTO
42:45

	CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL MINUTO 49:17	Vamos a hacer una pequeña conclusión: alguien por ahí me preguntaba “¿por qué el barco?” Y alguien le contestó, pero quisiera que lo platicáramos todos juntos. ¿Qué tendrá que ver en estas tarjetitas el barco? A ver, Paquito
118	Paco 49:31	Que vamos cambiando como el barco [...]
119	CVC	Muy bien. A ver, Mariana, que tú fuiste la que lo dijo.
120	Mariana 49:40	Que nosotros al hacer todo esto vamos en un barco que nos lleva a donde vamos queriendo y vamos cambiando.
121	Franco 49:50	A los diez años y creces y a los once, 12 o trece te empiezas a hacer tu barquito que es como tu... —¿tu destino? — No ... [...]
122	CVC	Mientras piensas tu palabra, Juan Pa, ¿ibas a decir algo?
123	Juan Pa 50:21	Que, a esa edad, cuando tú ya eres grande tú puedes navegar [...]
124	CVC / Juan Pa	¿Voluntad? —Voluntad,
125	CVC	Y también nos dice Palacios, bueno, les tengo una mala noticia: “todos estamos en una pecera”, pero al final podemos decidir hacia dónde nadamos, ¿no?
126	CVC 50:49	Fíjense bien, todo lo que dijeron es bien importante y bien interesante. Efectivamente, [a] los once, 12 años nos empezamos a preguntar muchas cosas. “¿Si soy el niño tan lindo que dice mi mamá que soy? ¿O soy medio antipático a veces?” “¿Si soy la niña súper guapa, la más hermosa de todo el mundo? ¿O ya vi que Fulanita está bonita, pero no me importa, porque es buena gente y yo como estoy, estoy bien y soy feliz?”. Entonces, fíjense: a los once, 12 años, trece nos empezamos a preguntar: “¿quién soy y quién quiero ser?” y a lo mejor si mi mamá siempre me dijo que soy muy buena para cocinar, pues me doy cuenta de que ni me gusta cocinar y que ya no voy a cocinar. Y mi mamá me dice: “ay qué rebelde te has vuelto”, pero es una decisión que ya tomé. Entonces ¿cómo queremos construir nuestro barco? Este barquito es una metáfora que quiero que se lleven para pensar cómo va a ser mi barco. Mi barco va a estar cambiando, como dice Paco, pero ¿cómo lo quiero construir? ¿Qué decisiones quiero tomar? [...]
127	Christa 52:02	Alguien nos quisiera compartir alguna reflexión. [...] A ver, Christa. El barco significa, por ejemplo, metafóricamente ¿qué viaje vas a tomar, a dónde vas a querer ir, cuáles experiencias vas a querer?
128	CVC	[...] A ver por allá, Mariana Oropeza.
129	Mariana 52:22	Pues que, es como decir: “ah pues, [...] ya no quiero ya cocinar, voy a intentar en teatro” [...] intentar algo más para ser tú.
130	CVC	¡Exacto! Y ser muy valientes. “¡Este quiero ser yo!” Y ahí les va una que seguro han oído: “mi amigo que quiere que agarre un cigarro, que fume”.
131	Grupo pequeño	¡Ahhh noooo, nunca la he oído!
132	Juan Pa 53:05	A los 8 años estaba jugando en el parque del fraccionamiento futbol y llegaron como 4 chavos con una cajita y un encendedor y había un niño como de 15 ó 16 jugando basquetbol y le dijeron: “ándale prueba el cigarro” como que le sopló o algo así una vez y no le gustó y como que lo partió o algo así.
133	CVC	Hay que ser bien valientes. [...] Bien valientes para decir ¡no! [...]
	54:30	No olviden que somos seres humanos. Entonces no me voy a comportar como el peor animal ponzoñoso siendo que soy un ser humano.
		Actividad de fotos
		Despedida:
		...Obviamente la actividad de pensar su vida les tomará toda la vida. ¡Muchas gracias!

[...] Comentarios ininteligibles.

Fuente: construcción propia.

Anexo 8

■ Negación
 ■ Nexos
 ■ Palabras clave más frecuentes
 ■ Verbos

WORDS	Length	P 1	Total Count	%	
Total:			1439	1439	100
que		3	76	76	5
no		2	38	38	3
de		2	29	29	2
el		2	27	27	2
lo		2	27	27	2
pero		4	24	24	2
un		2	22	22	2
yo		2	21	21	1
es		2	20	20	1
la		2	20	20	1
me		2	20	20	1
en		2	17	17	1
porque		6	16	16	1
los		3	15	15	1
se		2	14	14	1
si		2	14	14	1
una		3	14	14	1
como		4	13	13	1
por		3	12	12	1
cuando		6	11	11	1
para		4	11	11	1
pues		4	11	11	1
”		1	10	10	1
algo		4	10	10	1
digo		4	10	10	1
te		2	10	10	1
¿		1	9	9	1
sea		3	9	9	1
bien		4	8	8	1
carmen		6	8	8	1
christa		7	8	8	1
con		3	8	8	1
las		3	8	8	1
sí		2	8	8	1
su		2	8	8	1
vas		3	8	8	1

cambiando	9	7	7	0
del	3	7	7	0
era	3	7	7	0
estaba	6	7	7	0
grupo	5	7	7	0
hacer	5	7	7	0
mi	2	7	7	0
qué	3	7	7	0
sé	2	7	7	0
tu	2	7	7	0
va	2	7	7	0
vamos	5	7	7	0
ver	3	7	7	0
voy	3	7	7	0
cambia	6	6	6	0
eduard	6	6	6	0
entonces	8	6	6	0
ir	2	6	6	0
josé	4	6	6	0
le	2	6	6	0
luis	4	6	6	0
okey	4	6	6	0
papás	5	6	6	0
teseo	5	6	6	0
tú	2	6	6	0
ya	2	6	6	0
acuerdo	7	5	5	0
ahorita	7	5	5	0
años	4	5	5	0
así	3	5	5	0
barco	5	5	5	0
cambian	7	5	5	0
ejemplo	7	5	5	0
iba	3	5	5	0
isabella	8	5	5	0
maría	5	5	5	0
más	3	5	5	0
muy	3	5	5	0
niño	4	5	5	0
nos	3	5	5	0
perro	5	5	5	0
rey	3	5	5	0
tenía	5	5	5	0

vez	3	5	5	0
ah	2	4	4	0
al	2	4	4	0
decir	5	4	4	0
eso	3	4	4	0
esto	4	4	4	0
hacen	5	4	4	0
jan	3	4	4	0
laberinto	9	4	4	0
mariana	7	4	4	0
nombre	6	4	4	0
soy	3	4	4	0
tiene	5	4	4	0
tienes	6	4	4	0
todo	4	4	4	0
ahí	3	3	3	0
amiga	5	3	3	0
ayudar	6	3	3	0
cambiar	7	3	3	0
cara	4	3	3	0
casa	4	3	3	0
clase	5	3	3	0
cosas	5	3	3	0
creo	4	3	3	0
después	7	3	3	0
día	3	3	3	0
dos	3	3	3	0
emociones	9	3	3	0
esta	4	3	3	0
franco	6	3	3	0
fue	3	3	3	0
gisel	5	3	3	0
grande	6	3	3	0
había	5	3	3	0
hace	4	3	3	0
hoy	3	3	3	0
hugo	4	3	3	0
jimena	6	3	3	0
juan	4	3	3	0
nada	4	3	3	0
nunca	5	3	3	0
ok	2	3	3	0
otro	4	3	3	0

palacios	8	3	3	0
pequeño	7	3	3	0
personalidad	12	3	3	0
pienso	6	3	3	0
puede	5	3	3	0
ser	3	3	3	0
siempre	7	3	3	0
somos	5	3	3	0
son	3	3	3	0
tengo	5	3	3	0
tímido	6	3	3	0
veces	5	3	3	0
acordé	6	2	2	0
alemania	8	2	2	0
algunas	7	2	2	0
alta	4	2	2	0
aunque	6	2	2	0
ayudó	5	2	2	0
bandera	7	2	2	0
bebé	4	2	2	0
cada	4	2	2	0
comer	5	2	2	0
cómo	4	2	2	0
creciendo	9	2	2	0
cuerpo	6	2	2	0
dice	4	2	2	0
dicen	5	2	2	0
diferentes	10	2	2	0
dijeron	7	2	2	0
emilio	6	2	2	0
eres	4	2	2	0
esa	3	2	2	0
escuchar	8	2	2	0
está	4	2	2	0
estás	5	2	2	0
este	4	2	2	0
estudiando	10	2	2	0
él	2	2	2	0
genes	5	2	2	0
hago	4	2	2	0
historia	8	2	2	0
intentar	8	2	2	0
intenté	7	2	2	0

jugando	7	2	2	0
malo	4	2	2	0
mejor	5	2	2	0
misma	5	2	2	0
mucho	5	2	2	0
muerto	6	2	2	0
nosotros	8	2	2	0
pa	2	2	2	0
paco	4	2	2	0
papá	4	2	2	0
pensando	8	2	2	0
pongo	5	2	2	0
puedes	6	2	2	0
queremos	8	2	2	0
querer	6	2	2	0
rato	4	2	2	0
religión	8	2	2	0
respuestas	10	2	2	0
seguramente	11	2	2	0
sentimiento	11	2	2	0
siendo	6	2	2	0
significaba	11	2	2	0
sino	4	2	2	0
sus	3	2	2	0
también	7	2	2	0
tanto	5	2	2	0
tarea	5	2	2	0
tenemos	7	2	2	0
tenga	5	2	2	0
trabajar	8	2	2	0
tristeza	8	2	2	0
tus	3	2	2	0
tuve	4	2	2	0
uno	3	2	2	0
valores	7	2	2	0
van	3	2	2	0
varias	6	2	2	0
voz	3	2	2	0

Fuente: construcción propia.

Anexo 9

Cuando las panteras no eran negras.

Fragmento y adaptación libre.

Las panteras no siempre fueron negras. Al principio eran de color pardo, como los leones, no eran solitarias como ahora y tampoco cazaban de noche. Vivían en grandes hordas y cazaban en grupo a pleno día, como los leones, a los que de hecho imitaban en todo, apostándose como ellos junto a los abrevaderos donde las gacelas, los ñus y las cebras iban a calmar su sed en las horas más calurosas. Sólo que a ellas no les daba buen resultado la misma estrategia que usaban aquellos a quienes copiaban.

Las panteras competían entre sí para parecerse lo más posible a los leones y cuando salían a cazar, trémulas de entusiasmo porque creían que los leones las estaban mirando (cosa absolutamente improbable), perdían su naturalidad y la caza se volvía una tortura. Al querer ser como ellos, atacaban animales que sólo los leones podían abatir, como los búfalos y los hipopótamos. Los búfalos las dejaban mortalmente heridas con sus cornadas, y los hipopótamos, cuya piel correosa no podían penetrar los colmillos de las panteras, podían aplastarlas con su peso descomunal.

En los días de cacería fructífera se recostaban en armonía a recordar la seguridad que les daba su independencia, aquella que se había depositado en lo más hondo de su especie: un aire de un tiempo remoto en el que todavía no había leones, y las panteras, dueñas del gran llano, eran los animales más temidos. No se daban abasto con la caza, pues ésta era inagotable. Los otros carnívoros, principalmente los perros salvajes y los guepardos, se inclinaban reverentemente cuando ellas pasaban. ¿Hubo realmente un tiempo así? Las panteras se lo preguntaban suspirando en el crepúsculo y sus ojos se encendían de un amarillo denso y perturbador, el único rasgo que los leones les envidiaban sinceramente.

No todas las panteras se postraban ante los leones. Una de las jóvenes, cuya madre, al morir, la dejó huérfana en tierna edad, admiraba a los veloces guepardos, que había conocido siendo apenas una cachorra. En comparación con ellos, los leones le parecían lentos y sin gracia. De pequeña, ella y su madre vivían en otra horda de la que su madre se separó una mañana para seguir las huellas de un rebaño de cebras. La madre nunca pudo alcanzar a la manada a la que pertenecía, que sin problema lo hubiera hecho de andar sola, pero con la

cachorra era imposible. Madre e hija empezaron a vagar por el llano casi vacío de herbívoros y cuando encontraban a algún león, la madre, que sabía que en época de hambruna los leones no habrían dudado en devorarlas, se subía con su cría al primer árbol que tuvieran a la mano. Entre los visitantes fijos del paraje a la orilla de una charca, donde ellas habitaban, había dos jóvenes guepardos que preferían apostarse en una barrera de vegetación más alejada. Gracias a su impresionante velocidad, podían darse el lujo de acechar a las gacelas a varias decenas de metros de la orilla y, aunque nunca cazaban juntos, sino alternándose, tenían mucha más suerte que su madre, que sólo sabía cazar en grupo y cometía muchos errores. Así, durante el tiempo que permanecieron en las inmediaciones de la charca, vivieron de comer los restos de lo que cazaba aquella pareja. Ella, que pudo observar desde su escondite sus increíbles carreras y sus movimientos sin desperdicio, casi crueles de tan elegantes, conoció una forma de cazar que admiraba, que no era la de su madre ni la de los leones. De ellos sólo aprendió a cuidarse. Lejos de admirarlos, observaba su despilfarro de recursos. Su madre la había educado a ser extremadamente pulcra y cuidadosa. Si había muerto en la batida contra el búfalo, de seguro había sido culpa de las otras panteras, que no habían guardado el orden de ataque debido. Recordaba otra cosa de aquellos días transcurridos junto a la charca: el pelo de su madre, pardo y casi rojizo se tornó oscuro y tardó mucho tiempo en volver a su tono natural. Cuando por fin volvieron a su antiguo hogar, seguras de encontrar a su manada, otra horda, más grande había ocupado su lugar. No fueron aceptadas hasta después de que la madre ofreciera varias cacerías de pequeños roedores, como una especie de tributo. Aún después, cuando se integraron a la vida del grupo, siempre fueron relegadas a las orillas, pues su olor era ligeramente distinto y las otras nunca olvidaron que venían de afuera.

La huérfana, como le decía el grupo, aprendió a cazar muy pronto detrás del grupo adulto, como si su madre, previendo para ella un futuro solitario, tuviera prisa de que aprendiera todo lo necesario para vivir. Tenía además un gusto por trepar a los árboles que faltaba en las otras panteras y que, tal vez, venía de aquellos días en que su madre la levantaba del pescuezo para subirla al árbol y dejarla a salvo. Subirse a un árbol, era mal visto entre las panteras, porque los árboles no ayudaban a la unión de la horda. A pesar de sus frecuentes pleitos, la sola idea de hacer vida en solitario les daba pánico, aunque en el fondo era el anhelo secreto de cada una. Subirse a un árbol era apartarse, querer destacar y soñar con quién sabe qué. Sólo a ella se lo toleraban, porque tenía una manera de aflojarse sobre las

ramas que revelaba un dominio innato de las alturas. Le perdonaban que desde pequeña se riera. Porque invariablemente, encaramada en un árbol, se reía. ¿De qué se reía? ¿Se burlaba de los errores que cometían las otras panteras al cazar o era la simple emoción de estar en las alturas? Nadie lo sabía. Mientras la madre vivió entre ellas, todas hubieran preferido que ambas se fueran al lugar de donde habían venido, sin saber que justamente ahí era su lugar de origen. La madre siempre lo guardó en secreto. Le daba cierta ventaja conocer bien los alrededores, tenía seguridad en sí misma y por ello le cedían el papel de guía en las cazas del grupo. Las otras panteras sentían por ella una mezcla de admiración y envidia.

Desde la muerte de su madre, no volvió a subir a ninguna acacia ni volvió a reírse. Su arrojo desmedido la había vuelto sombría como todas, y al atardecer, cuando miraba hacia el sur, nadie se atrevía a importunarla. Atraída por cualquier ruido o movimiento proveniente de ese rumbo, dormía cada vez menos y se volvió una especie de centinela nocturno. Empezaron a verla con recelo, aunque nada tenían que objetarle, porque en las cacerías tenía una sangre fría y un coraje poco comunes. “De tal palo, tal astilla”, decían recordando el valor de su madre. (ver si se puede prescindir de la presentación de “la colérica” y “la lúgubre” pp. 22-24).

Con el tiempo, en sus rondas de centinela, la huérfana llegó al pequeño arroyo que formaba la frontera natural entre el territorio de las panteras y el de los leones. Merodeaba entre las piedras de la orilla, parecía indecisa sobre cruzar ese límite que su madre había respetado siempre. Invasión del coto de los leones significaba una muerte segura. Se paseaba junto al arroyo, tentada a cruzarlo para perderse en el otro lado donde la oscuridad parecía más densa e impenetrable. Al agacharse hasta casi rozar la corriente, una noche, siguiendo la inercia del movimiento, penetró en el agua, avanzó hasta una piedra que estaba a mitad del arroyo y no se aguantó las ganas de dar un pequeño salto hasta la otra orilla. Iba a saltar otra vez, pero el aire le llevó un olor que ya conocía, un aroma familiar y antiguo que la hizo agazaparse en la hierba como cuando era una cachorra que su madre la ocultaba de los leones. Algo se movió cerca de ella y vio a su izquierda las lumbres de unos ojos que la miraban. Se levantó y empezó a gruñir, lista para la lucha o la huida. El otro animal, inmóvil en la oscuridad, no se alteró en lo más mínimo. Los ojos que la miraban no eran los de un león. Reconoció el olor de su madre. El animal agachó la cabeza, le olió el pecho y se lo rozó con el hocico. Otras lumbres brotaron de las tinieblas y en unos momentos se vio rodeada por una

horda de panteras oscuras, todas con el mismo olor dulzón de su madre, que era su propio olor, y se preguntó cómo habían logrado entrar en aquel territorio prohibido. De pronto, con sigilo empezaron a correr en fila india, alejándose del arroyo. Ella no dudó en seguir las, confortada por el orden y el silencio que guardaban en columna. Viajaron así toda la noche, deteniéndose cuando ella se detenía y reanudando la carrera apenas veían que recobraba el aliento. Atravesaron todo el territorio de los leones, después cruzaron unas colinas y unos bosques. Ella que nunca había corrido tanto, no perdió contacto con la manada gracias a ese olor antiguo y tonificante que borraba el cansancio después de cada pausa en el viaje.

Cuando los primeros rayos de luz aclararon las formas del camino, la columna se descompuso, perdiendo su cohesión nocturna. Las panteras, una por una, se separaron tomando senderos distintos. Sólo quedó una pantera delante de ella, con la que corrió todavía un buen trecho, hasta que la perdió de vista. Buscó con los ojos las pisadas de la otra para ver qué rumbo había tomado y vio entonces que sólo estaban las huellas de sus propias pisadas. Recordó que cada vez que hacían una pausa, al reanudar el viaje, el suelo estaba intacto. Un leve temblor le corrió por el lomo. Había corrido toda la noche detrás de una manada que no dejaba huellas y cuyo olor, que era su propio olor, le hizo comprender que había vivido con una horda que no era la suya. Ahora con el primer claror del amanecer, no le cupo la menor duda de que nunca regresaría. No sólo por la gran distancia, sino porque estaba irreconocible. Se había vuelto negra del hocico a la cola. Seguramente era eso lo que le había permitido cruzar la tierra de los leones sin ser vista. Y aunque hubiera corrido detrás de la manada, ahora que el viaje había concluido, sintió que había corrido extrañamente sola, acompañada por un olor, más que por una horda.