

# UACM

Universidad Autónoma  
de la Ciudad de México

*Nada humano me es ajeno*

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS

## **Filosofía para Niños: Un acercamiento teórico práctico con niños de secundaria en el Centro Cultural Mexiquense Bicentenario**

TRABAJO RECEPCIONAL PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS

PRESENTA

**José Luis Rosas Hernández**

Directora del Trabajo recepcional

**Mtra. Patricia Díaz Herrera**

Ciudad de México, noviembre de 2020.

## SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

### RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

### DERECHOS RESERVADOS<sup>©</sup>

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

Pero decirme, hermanos míos, ¿Qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león lo ha podido hacer? ¿Por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño?

Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.

Friedrich Nietzsche

Agradecimientos:

Una de las más grandes aventuras que he recorrido en mi vida es haberme adentrado en el fantástico y muy a menudo laberíntico camino de la Filosofía que hoy concluyo, por lo menos en lo que respecta al plano universitario y me adentro a nuevas metas y retos. Si bien yo he sido el protagonista de este proceso, cumplir esta proeza no ha sido un mérito individual, sino que a mi lado han estado personas que con mucho esfuerzo y compartiendo mis convicciones me han proporcionado un apoyo descomunal.

Por tal motivo, deseo agradecer su participación dentro de este viaje filosófico. En primer lugar quiero agradecer a mi esposa, quien con gran esmero siempre se mostró solidaria con un apoyo que transcurrió desde lo económico hasta un apoyo espiritual con palabras que me impulsaron a nunca claudicar. He de agradecer de igual manera a mis padres porque siempre compartieron mi entusiasmo por haber elegido a la Filosofía como carrera universitaria. Asimismo agradecer a Patricia Díaz mi profesora y antorcha que con su luz ayudó a iluminar mi andar durante este proceso ya que sus agudas enseñanzas y experiencias compartidas significaron un gran aporte para lograr superar y crecer en mi vida académica y que se materializan en este trabajo. Por último, quiero dedicar este trabajo a mis hijos, porque su amor me condujo al esmero y superación para mi vida personal, académica y profesional.

## Índice

I.	Introducción.....	3
II.	Planteamiento del problema.....	4
III.	Justificación.....	7
IV.	Objetivos.....	10
V.	Marco teórico.....	11
VI.	Síntesis conceptual de los capítulos.....	20

### **Primera parte:**

#### **Capítulo I El corpus de FpN**

1.	Antecedentes de filosofía y niños.....	21
2.	Actitud crítica.....	24
3.	Capacidad de asombro.....	30
4.	Comunidad de Indagación (CI).....	34
5.	Búsqueda de significados.....	41
6.	Pensamiento multidimensional.....	45

#### **Capítulo II Mirada crítica de FpN desde Latinoamérica**

2.1	Filosofía “para” Niños o Filosofía “con” Niños.....	51
2.2	Cuentos autóctonos y tradición oral como detonante.....	53

2.3 “Acuarelas Filosóficas” una nueva alternativa.....	57
--	----

## **Segunda parte: Práctica de Filosofía para Niños en el Centro Cultural Mexiquense**

### **Bicentenario**

3.1 Introducción.....	67
3.2 Qué es la Filosofía: nuestro primer encuentro.....	71
3.3 Herramientas del filósofo: La capacidad de asombro.....	76
3.4 Herramientas del filósofo: La pregunta.....	79
3.5 Herramientas del filósofo: Sospechómetro.....	83
3.6 Herramientas del filósofo: Hipótesis.....	88
3.7 Conclusión.....	92

## Introducción

Si se me preguntara: “¿Cuáles son los motivos que me llevaron a plantearme como tesis de licenciatura el programa Filosofía para Niños (en adelante, FpN) del profesor Mathew Lipman?”, mi respuesta se conduciría en dos premisas. La primera consiste en el seminario que la Mtra. Patricia Díaz impartió en el semestre 2016-1 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Confieso que antes de que se abiera dicho seminario, este nuevo quehacer filosófico no me era conocido. Durante el desarrollo de éste, fue que conocí el *corpus* que compone FpN a nivel teórico y también práctico.

La segunda causa que me motivó a ocuparme de FpN consiste en conducir la filosofía fuera de la academia y acercarla a sectores vulnerables a quienes se les ha negado el poder de la palabra. Trágicamente la palabra se le ha negado a todos aquellos que se encuentran marginados por sus características económicas, étnicas, raciales, etc., pero hay un sector al que se le ha negado porque se le ha considerado incapaz de decir cosas “interesantes” incluso por su entorno más inmediato: el de la familia. Me refiero a la población infantil, que ya desde la nomenclatura “infancia” hallamos la negación del *logos* en ella. Hay que mencionar que “infancia” viene del latín “in” como negación y “for” hablar, dando como resultado: “quien no sabe hablar”. Cabe señalar que esta situación de los pequeños con respecto a la negación de su palabra no cambia mucho en el ámbito escolar. La relación entre educando y profesor en la enseñanza tradicional de acuerdo con Freire, se caracteriza por ser de:

Naturaleza narrativa, discursiva y disertadora [...] la narración cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración, los transforma en “vasijas” en “recipientes” que deben de ser llenados por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes

con sus narraciones, mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar, “dócilmente” mejores educandos serán.<sup>1</sup>

En suma, podemos decir que la segunda razón por la que decidí ocuparme de FpN consiste en apartar la filosofía de las aulas de la universidad para ponerla al servicio de los “sin palabra”, para que éstos reconozcan la ausencia del *logos* en ellos y una vez conocido el problema, busquen y se apropien de su palabra y den significado al lugar que ocupa su *ser* en el universo, en su ciudad, en su escuela y en su familia, y a partir de esta situación, razonen sobre la responsabilidad que tienen para con todos en cualquiera de estos entornos.

### **Planteamiento del Problema**

En nuestro presente se ha propiciado un enorme divorcio entre niños y adolescentes y las instituciones educativas. Divorcio que en la última década se ha ido agudizando, principalmente entre las clases económicas más bajas de la población. La violencia, la “narcocultura”, el clasismo, la decadencia del arte han logrado imponerse sobre las conciencias de niños y adolescentes dando como resultado jóvenes violentos, irracionales, intolerantes, atados a una larga cadena de situaciones inicuas con las cuales se ven involucrados día a día.

El resultado de todo esto, como es de esperarse, es trágico. Jóvenes enganchados en las drogas, mujeres adolescentes envueltas en embarazos a temprana edad<sup>2</sup> y una cada vez mayor

---

<sup>1</sup> Freire, Paulo. *La Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI, 2005, p. 51.

<sup>2</sup> Según la OCDE México es el país que ocupa el primer lugar en embarazos de adolescentes con una tasa de 77 nacimientos por cada mil adolescentes de 15 a 19 años de edad. De acuerdo con estos datos, en México hay al año 340 mil embarazos en mujeres menores de 19 años. Visto en: <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454> 2/oct/2019

deserción estudiantil.<sup>3</sup> Las reacciones que tratan de hacer frente a este tipo de situaciones han ido encaminadas a ocuparse de los efectos antes que atender las causas. El debate para la disminución del margen de edad para castigar a los menores infractores y la despenalización del aborto son muestra de lo poco que se hace para la prevención. La aprobación de la Reforma Educativa por parte de la SEP es otro ejemplo del enfoque sobre los efectos y no de las causas, pues pretende corregir todos los problemas educativos con un “plumazo” sin revisar las condiciones económicas, familiares e incluso geográficas por las que los educandos se ven obligados a abandonar sus estudios. Hay que mencionar además la influencia que los medios de comunicación ejercen sobre la infancia postulando estándares de belleza, del buen comer, del buen vestir y por supuesto, del buen pensar, produciendo mentes alienadas destinadas a comportarse de acuerdo al *status quo* dictado por ellos.

Sin duda, considero que entre otros muchos factores, la falta de un espíritu crítico es la causa de que la realidad de la juventud mexicana sea la descrita *supra*. Empero, pienso que no podemos ni debemos conformarnos con este diagnóstico desolador. Considero que podemos pensar y construir un mejor mundo posible para los niños y jóvenes mexicanos. Si bien considero que es una tarea ardua, también pienso que es obligación del filósofo llevarla a cabo y que no debe claudicar en tal propósito. Desistir de ello, posicionaría al filósofo como aquel ente alejado de la realidad y ajeno a los problemas que giran en su entorno. Por lo que el filósofo debe “¡dejar de

---

<sup>3</sup> Según las estadísticas del INEGI en la Encuesta Intercensal 2015, el 83 % de los adolescentes en el rango de 12 a 17 años de edad acuden a clases a nivel secundaria o preparatoria. No obstante, hay un 16.2 que no cumple con ese mandato constitucional. De acuerdo a los datos del Módulo de Trabajo Infantil 2017 afirman que entre niños de 12 a 14 años de edad la principal causa de deserción es la falta de interés, aptitud o requisitos con un 48.3 % La falta de recursos económicos ocupa el segundo lugar como causa de la ausencia estudiantil con un 14.2 % En lo que corresponde a jóvenes entre 15 a 17 años de edad, el 50 % de los jóvenes atribuye el abandono escolar a falta de interés aptitud o requisito mientras que el 20 % señala su incorporación al mercado laboral y el 11.2 % a dificultades económicas. Los estados con mayor nivel de deserción son: Chiapas, Campeche, Michoacán y Colima. Visto en: <https://vanguardia.com/2/oct/2019>

esconder la cabeza en la arena de las cosas celestes, y llevarla libremente, una cabeza terrena, la cual es la que crea el sentido de la tierra!”<sup>4</sup>. Desde esta óptica, considero que el filósofo no debe ser ajeno a la situación concreta que le rodea.

Desde distintas trincheras de la filosofía han retumbado voces que afirman esta revitalización de la filosófica. Mario Bunge en un texto sumamente interesante titulado *Ser, saber, hacer* arguye que la filosofía se encuentra en decadencia, siendo olvidadas, relegadas y rechazadas las distintas escuelas filosóficas desde los marxistas hasta los analíticos y por supuesto los anti-analíticos. Bunge posicionándose desde su campo filosófico, como filósofo de la ciencia, considera que “por medio de una trinidad compuesta por la investigación, el saber y una comunidad de investigadores”<sup>5</sup> se debe realizar la ardua tarea de la búsqueda de la verdad para criticar las pseudociencias y las seudotécnicas y de esta manera no sólo advertir de sus falsedades, sino para prevenir a sus consumidores de sus estafas.

Es importante destacar que esta investigación de Bunge también la busca realizar por medio de una comunidad de indagación, recibiendo al igual Lipman, una importante influencia de Pierce. Asimismo, considera que el filósofo debe de rescatar la materia de la que vive y que por lo tanto hay que poner “cerebros a la obra y reconstruirla”<sup>6</sup>

Gabriel Vargas considera al igual que Bunge la importancia de la filosofía para el interés social. Así lo demuestra en un maravilloso compendio titulado *Intervenciones filosóficas: ¿Qué hacer con la filosofía en América Latina?* En el capítulo titulado: Filosofía, sociedad y crisis, Vargas hace una evaluación del contexto social contemporáneo que no dista del que ya he realizado

---

<sup>4</sup>Nietzsche, Friedrich. *Así Habló Zaratustra*, Madrid, Alianza Editorial, 2011, p.75

<sup>5</sup> Bunge, Mario. *Ser, saber, hacer*, México, Paidós, 2002, p. 5

<sup>6</sup> Ibid. P. 5

en este trabajo con anterioridad. Frente a este panorama, Vargas se pregunta “¿Cuál debe ser el papel de la Filosofía ante esta crisis epocal?”<sup>7</sup> Para responder la pregunta anterior, Vargas se vale de las distintas funciones de la Filosofía.

En primer lugar, sentencia Vargas, la filosofía debe tener una función epistemológica afirmando que ésta debe ayudar a las ciencias sociales en su precisión conceptual para esclarecer mejor los problemas de la realidad social. Otra función de la filosofía consiste en que ésta debe revisar las formas de legitimación de las ideologías adoptadas por el Estado, vgr., la proclamación de partidos populistas, de derecha, de izquierda, social demócratas, etc. Otro punto relevante dentro de las consideraciones de Vargas que mantiene la intervención de la Filosofía en la vida cotidiana, consiste en el análisis de las formas en que se reciben las ideas filosóficas y cómo influyen éstas en el sistema político, educativo y social. Esta función filosófica puede ser apoyada por los trabajos que Leopoldo Zea hace sobre cómo se recibió el positivismo en México durante el Porfiriato. Finalmente podemos decir, a manera de conclusión que la Filosofía tiene un importante rol para con la sociedad y sus distintas problemáticas.

### **Justificación**

Desde la creación del programa Filosofía para Niños durante la segunda mitad del siglo pasado éste ha sido bien acogido, de ahí que haya sido traducido a más de veinte idiomas. En distintas latitudes del orbe se ha implementado dentro y fuera de los muros escolares. Incluso y pese a las críticas que ha recibido en América Latina, el programa se ha puesto en práctica en países como Argentina, Chile, Perú, México etc., manteniendo la parte sustancial que el profesor Lipman consideró al momento de diseñar dicho programa, a saber, la importancia de desarrollar

---

<sup>7</sup> Lozano, Vargas, Gabriel. *Intervenciones filosóficas: ¿Qué hacer con la filosofía en América Latina?*, México, UAEM, 2007, p. 16

una conciencia crítica entre otras habilidades entre los miembros de la “comunidad de investigación (en adelante, CI)”. No importa si los miembros de la CI son norteamericanos, latinos, de clase media, inmigrantes, rarámuris o si los detonantes son novelas, cuentos y leyendas autóctonos, pinturas, canciones o dibujos; lo que prevalece a pesar de todas estas variables, es el espíritu crítico que persigue Filosofía para Niños.

Es en este sentido que me he inclinado a participar y explorar en el programa FpN como una forma de hacer frente a las causas de los problemas que hemos enunciado más arriba. Considero que los adolescentes caen en la deserción estudiantil, en las drogas, en las trampas de la publicidad por poseer un espíritu *a-crítico*. Si bien hay otras ciencias que tratan dicha problemática como la psicología, pedagogía, antropología etc., yo me he inclinado por la filosofía arguyendo que ésta es abierta y no procura la parcelación ni el reduccionismo del conocimiento, por lo que se pueden incluir otros saberes incluyendo los ya mencionados. Más aún, la filosofía hace uso de una característica muy especial, propia de alguien que está conociendo el mundo como son los niños y adolescentes, a saber: la capacidad de asombro y la subsecuente duda que surge de éste. Lipman contrasta estas cualidades de asombro y duda con indiferencia del adulto arguyendo lo siguiente:

Los adultos hemos aprendido a aceptar las incertidumbres que acompañan nuestra experiencia cotidiana, las tomamos como un hecho. Hemos llegado a aceptar partes de la vida como confusas y enigmáticas porque siempre han sido así.<sup>8</sup>

Ciertamente, los adultos suelen dejar de lado el asombro y la duda por considerarlos como algo carente de utilidad para la vida diaria. En contraste con lo anterior, yo sostengo que si queremos cambiar el *ethos* de los niños y jóvenes necesitamos echar mano de la filosofía y de estas

---

<sup>8</sup> Lipman, Matthew, Sharp, Margaret. Oscayan Frederick. *La Filosofía en el Aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992, trad. Eugenio Echeverría, p. 89.

herramientas que Platón y Aristóteles habían reconocido hace dos mil quinientos años. Así por ejemplo, un niño que observe a un indigente, reconocerá en primer lugar, que hay un indigente ahí, frente a él y no lo ignorará como los adultos que tienden a eludir este fenómeno. Y aunque es necesario reconocer que hay una persona en desventaja económica y las situaciones que deriven de su contexto adverso en el que se encuentra, considero que no es suficiente con sólo reconocer dicha adversidad, por lo que una conciencia crítica tratará de indagar causas y razones para tratar de explicar el fenómeno. Bajo esta nueva óptica de observar el mundo y dotarlo de un sentido que trasciende a la *doxa* por medio del juicio, el niño cambiará de actitud para consigo mismo y para con el mundo, aunque naturalmente éste llegue a sentir “los dolores del parto”. Sigo a Lipman cuando este afirma que “[...] el juicio es el vínculo entre el pensamiento y la acción. Los niños reflexivos están preparados para mostrar buen juicio y los niños con buen juicio difícilmente van a realizar acciones inapropiadas o desconsideradas”.<sup>9</sup>

Otro de los beneficios que recibirían los niños y jóvenes pertenecientes al programa FpN amén de la conciencia crítica y de dotar de sentido al mundo, es que participarían de un “pensamiento multidimensional”.

El pensamiento multidimensional es un tipo de pensamiento rico, conceptualmente bien organizado, coherentemente exploratorio, insistentemente creativo, cuidadoso de las relaciones establecidas dentro de su propia organización. –asumir- que necesitamos el pensamiento multidimensional, -es- asumir que este tipo de pensamiento aporta incertidumbre, ambigüedad, desorden que son las bases de un pensamiento que investiga, que busca, que indaga [...] –asimismo- el pensamiento multidimensional exige esfuerzos para considerar rigurosamente todas las ideas, en especial aquellas que desafían doctrinas establecidas, exige alta tolerancia ante la incertidumbre y la ambigüedad, y la construcción de la inexactitud de este tipo de fronteras, como una forma de poner a prueba nuestros propios pensamientos.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Ibíd pp. 67-68.

<sup>10</sup> Accorinti, Stella, *Filosofía para Niños: una introducción a la teoría y práctica*, 1ra ed. Buenos Aires, Manantial, 2014, pp.57-59

El pensamiento multidimensional fomenta entre los niños y jóvenes el cuidado, creatividad y un espíritu crítico entre los educandos. El educando no acepta ahora cualquier punto de vista, sino que exige razones verosímiles y/o plausibles para aceptar una proposición como genuina. En el pensamiento multidimensional se cuida del otro no reprimiendo cuestionamientos, sino obligando a la otredad a inmiscuirse en lo más profundo de su conocimiento para echar a andar esa maravillosa máquina de la razón.

En un principio el educando hará uso del pensamiento multidimensional sólo en una sesión de FpN, pero después lo pondrá en práctica en su casa, en la escuela, en la calle, en todos lados, llevando a cabo una labor de crítica cuidadosa y creativa en su correspondiente interacción cultural. La participación de las y los miembros de FpN en las decisiones que atañen a lo social serán de mayor sensatez dando como fruto una sociedad mejor.

### **Objetivos**

El objetivo principal que nos hemos planteado en la primera parte del presente trabajo consiste en exponer, describir, indagar y argumentar por qué es importante el programa Filosofía para Niños a partir de una revisión de los conceptos que forman el *corpus*. Asimismo revisaremos algunas de las críticas que el programa de FpN ha tenido en América Latina. En la segunda parte de este trabajo me encargaré de mostrar los alcances de FpN en el taller impartido con estudiantes de la secundaria Ignacio Manuel Altamirano poniendo en práctica la parte teórica de este programa.

## **Marco Teórico**

Dentro de este apartado me dedicaré a definir la propuesta pedagógica dentro de filosofía de la educación que a mi juicio mantiene una estrecha cercanía con el programa FpN: el constructivismo. Asimismo, también explicaré los conceptos fundamentales que componen el programa del profesor Mathew Lipman que darán el soporte teórico al presente trabajo, conceptos tales como: educación tribal, comunidad de investigación, detonante, método mayéutico, etc.

La educación ha acompañado al hombre desde tiempos muy remotos. El significado etimológico de “educación” proviene de la raíz griega “educó” donde “e” refiere a “fuera de” y “duco”, que quiere decir, “conduzco, guío”. De lo anterior se puede deducir que educación es conducir y/o guiar a los estudiantes a aprender. Partiendo de esta definición de “educación”, considero que la educación y particularmente el programa de FpN debe de “conducir” y/o “guiar” a niños y jóvenes a aprehender el mundo y significarlo.

La exigencia y naturaleza de FpN insta a jóvenes a un tipo de conocimiento donde educandos y facilitadores construyan juntos verdades nuevas. Debido a esta naturaleza, puedo afirmar que el sustento de la teoría del aprendizaje con la que vinculo FpN es el constructivismo.

El constructivismo es una teoría del aprendizaje encabezada por el suizo Jean Piaget, el norteamericano Joseph D. Novak y el ruso Lev Vygotsky. La principal tesis que plantea este modelo de aprendizaje, radica en “el fomento de la reflexión en la experiencia, permitiendo que

el contexto y el contenido sean dependientes de la construcción del conocimiento.”<sup>11</sup> En el presente trabajo sólo me enfocaré a tratar la propuesta piagetiana y el puente que existe entre ésta y FpN.

Piaget fue hijo de una familia acomodada, nació en la ciudad Suiza de Neuchâtel en 1896. Desde muy pequeño Piaget tuvo un marcado interés por la Biología particularmente en la teoría de Darwin, literatura que ayuda a dar sustento a su teoría en sus investigaciones futuras. Desde pequeño Piaget mostró sus agudas dotes intelectuales, pues a la edad de once años fue publicado un artículo suyo en una revista científica. Durante su adolescencia Piaget empieza a interesarse por el tema del conocimiento del hombre y lo indaga partiendo del estudio de la Epistemología, Biología y Psicología dando forma a su teoría “psicología genética”:

Si la psicología del niño se estudia por él mismo, se entiende hoy, por el contrario, a denominar “psicología genética” a la psicología general (estudio de la inteligencia, de las percepciones, etc.) pero en tanto que trata de explicar las funciones mentales por su modo de formación, o sea, por su desarrollo en el niño [...] la psicología infantil se ve promovida a “psicología genética” lo cual equivale a decir que se convierte en instrumento esencial de análisis explicativo para resolver los problemas de la psicología general.<sup>12</sup>

Como apunté en la cita de arriba, a Piaget le interesa el conocimiento en general y dentro de su teoría psicología genética enuncia los conceptos y estadios en que los niños van adquiriéndolo. Piaget considera que el conocimiento se va obteniendo en distintas fases, con características muy particulares que definen a cada una de éstas. La primer etapa es la “sensorio motriz” se encuentra en niños de entre 0 a 2 años y en esta etapa el niño va adquiriendo conocimiento mediante la observación de objetos tangibles que le rodean en su entorno inmediato, por medio de la experimentación que le permiten realizar los sentidos y el niño se encuentra en un proceso

---

<sup>11</sup> <http://redesoei.ning.com/profiles/blog/list?user=0144acw211fe2> p.3 (20/01/2018)

<sup>12</sup> J. Piaget. *Psicología del niño*, Madrid, Decimoséptima edición, Ediciones Morata, 2007, pp. 12-13.

epistemológico egocéntrico, es decir, se considera a sí mismo como el centro del universo y desconoce todo aquello que no le rodea de manera inmediata.

La segunda etapa se encuentra cuando el niño tiene una edad que va entre los 2 y 7 años de edad. Y para esta etapa el niño tiene un lenguaje estructurado lo que le permite socializar y obtener cultura de la gente que le rodea. Gracias a esta adquisición de cultura empieza a florecer el pensamiento simbólico en los infantes y además adquieren empatía por los demás. Empero, egocentrismo sigue estando presente en el niño y aún no logra manipular información mediante las reglas de la lógica formal.

En la tercera etapa, comienza entre los 7 años y va hasta los 12 años de edad y se caracteriza porque el niño comienza a llevar a cabo operaciones concretas haciendo uso de la lógica, validando premisas para llegar a conclusiones verdaderas. No obstante, para llevar a cabo exitosamente estas operaciones o inferencias lógicas, es menester que se traten situaciones que tengan una referencia material inmediata y no una referencia abstracta o conceptual.

Finalmente en la cuarta etapa, según Piaget, afirma que el niño ya puede realizar operaciones lógicas prescindiendo de objetos concretos y encaminándolos a cuestiones abstractas. El niño ya puede realizar hipótesis con respecto a lo que se puede proyectar en un futuro, las posibles consecuencias de un hecho etc., haciendo uso del pensamiento hipotético-deductivo.

Además de establecer estas cuatro fases del conocimiento, Piaget establece una serie de conceptos para explicar la estructura del conocimiento. En primer lugar, el autor de *Psicología del niño* nos habla que dentro del pensamiento de los infantes, hay una serie de conocimientos que han adquirido y que los aplican en su día a día para resolver y explicar las situaciones que le son cotidianas, a este proceso le denomina “esquema”. Mientras el estudiante puede resolver tal o cual

situación, los niños no cuentan con problema alguno en su proceso cognitivo, es decir, para Piaget, el niño se encuentra en una situación de “equilibrio” donde todo en la mente del niño transcurre en absoluto reposo. Sin embargo, cuando se plantea una problemática al niño la cual va más allá de sus esquemas cognitivos y epistémicos, entonces el infante se enfrenta a una situación de problemática donde sus esquemas y su estado de equilibrio se ven colapsados y ahora el estudiante se encuentra en una situación de desequilibrio. En esta fase del conocimiento, es menester que el niño vaya recibiendo nueva información, lo que Piaget denomina “asimilación” y posteriormente utilizará esta nueva información para tratar de resolver este nuevo problema que se le presenta al infante. A este proceso de utilizar la información Piaget la denomina “acumulación”. Al proceso mediante el cual el niño utiliza los nuevos saberes y los mezcla con los ya existentes, Piaget lo llama “adaptación”. Ahora bien, una vez que el niño ha logrado resolver el problema que dio comienzo a todo este proceso epistémico, entonces ahora ya se encuentra en un nuevo estado de equilibrio hasta que tenga que enfrentarse a una nueva situación que lo ponga en desequilibrio. En el siguiente esquema, represento los conceptos anteriores:



Figura 1 Proceso del conocimiento constructivista. Elaboración propia.

Una vez que he repasado de manera breve el constructivismo propuesto por Piaget se puede realizar el vínculo con FpN. En primer lugar he de rescatar que FpN también es conocido como Filosofía “4-17” porque ese es el margen de edad en el que se puede llevar a cabo dicho programa. En el caso de Filosofía en el A(h)gora trabajé con chicos de doce y trece años. El margen de edad importa, puesto que cuando el niño puede participar en este programa, ya ha obtenido lenguaje, lo que permite que el infante ya pueda comunicar sus pensamientos, inquietudes, filias, fobias, objeciones y sus argumentos. Además el niño va incorporando el pensamiento simbólico.

Ahora bien, se parte de la premisa de que el educando no se encuentra en un estatus cual si fuera una hoja en blanco, sino que ya cuenta con ciertos conocimientos que aplica en su cotidianidad, mismos que le sirven para resolver algunos problemas que se le presenten. Sin embargo, lo que se pretende en FpN es romper con ese esquema y equilibrio en el que se encuentra el niño, esto motivado por cualquier detonante, de tal manera que el niño salga de su zona de confort y que por medio de una discusión en una CI vaya incorporando nuevos conocimientos y los vaya asimilando para resolver esta problemática. Es menester mencionar que este proceso es como una espiral donde se van cumpliendo cada uno de los procesos ya mencionados, en los cuales el educando va incorporando nuevos saberes y los conjuntó con los que ya tenía de tal manera que va creciendo en sus procesos epistémicos, mejorando su capacidad de pensar y con ello su capacidad para resolver problemas, utilizando la razón y el diálogo.

Ciertamente, el contexto que envuelve a los educandos que participen en FpN es de capital importancia y el facilitador, independientemente de si sigue al pie de la letra el programa de Lipman o en caso contrario, sea partidario de las nuevos aportes de FcN que se dan en América Latina, debe de retomar la experiencia que ha forjado al educando y que va a compartir durante el

desarrollo de una CI. Por lo tanto, la construcción o re-construcción de la realidad depende en última instancia del proceso de indagación, discusión, argumentación y problematización a partir de representaciones personales sociales y culturales de cada uno de los educandos.

Brenifier apunta que el constructivismo contrasta con la “perspectiva filosófica más clásica, según la cual nuestro conocimiento sería el reflejo fiel [retrato en palabras de Wittgenstein]<sup>13</sup> de una realidad objetiva”<sup>14</sup> No obstante, apunta más adelante:

[...] que no se trata de negar la objetividad, pero esta objetividad no se trata de una objetividad en sí, determinada *a priori*, establecida y cierta, sino más bien estará fundada sobre la base de la experimentación, la experiencia, el acuerdo común y la probabilidad.<sup>15</sup>

Es importante esta cita que he enunciado de Brenifier porque sería muy fácil pensar que el constructivismo conduciría a los educandos a un relativismo insensato donde todo vale, y que lejos de realizar el arduo trabajo de investigar y significar el mundo, todo quede en una pereza intelectual que se reproduzca en la siguiente proposición: “[...] es lo que pienso y para mí está bien, así como considero que lo que tú pienses, pese a que me contradice, de igual manera está bien”. Por lo tanto, el constructivismo no tiene por meta renunciar a la objetividad, sino más bien construir una realidad objetiva evaluada y avalada por una comunidad epistémica. Ahora bien se debe hacer que este conocimiento se vaya construyendo a partir de los esquemas con los que cuenta el infante más las asimilaciones que se vayan integrando para llegar a saberes y verdades, no obstante, los pasos que sigue el infante para llegar a estos procesos son los que importan y que hacen que éste los descubra por sí mismo y no como verdades *a priori* dadas por su profesor. Bajo estas circunstancias el

---

<sup>13</sup> Los corchetes son míos.

<sup>14</sup> <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/01/Cuaderno-111-ejercicios.pdf> p. 12 (20/01/2018)

<sup>15</sup> <http://redesoei.ning.com/profiles/blog/list?user=0144acw211fe2> p.3 (20/01/2018)

educando obtendrá un genuino aprendizaje significativo, destacando no sus conclusiones, sino el proceso para llegar a éstas, tal y como lo apunta Brenifier quien dice que en FpN bajo el modelo constructivista se estaría “como en las matemáticas donde se pondría más el foco en el proceso que en el resultado”<sup>16</sup>

El papel del docente dentro de la práctica constructivista -apunta Brenifier- consiste en “interesarse en el proceso cognitivo específico de cada alumno y en su totalidad”.<sup>17</sup> En este sentido, considero que uno de los problemas que ha prevalecido dentro del ámbito educativo, consiste en atender a los estudiantes de forma holista, considerándolos como una masa homogénea, y por ende, se les trata intelectualmente a todos de la misma manera. Considero que esta situación es negativa porque cada niño cuenta con particularidades sociales, económicas, epistémicas etc., que tras no ser tomadas en cuenta, el estudiante claudica en sus estudios. Tenemos entonces que el imperativo del modelo constructivista, debe tener por *telos* la dialéctica unidad-totalidad.

Debo agregar además que el docente debe seguir el rol de:

[...] moderador, coordinador, facilitador, mediador y al mismo tiempo participativo, es decir, debe contextualizar las distintas actividades del proceso de aprendizaje. Es el directo responsable de crear un clima afectivo, armónico, de mutua confianza entre docente y discente partiendo siempre de la situación en que se encuentra el alumno, valorando los intereses de éstos y sus diferencias.<sup>18</sup>

Una de las características que más empata entre FpN y constructivismo consiste en que el docente, debe crear ese ambiente de armonía y mutua confianza dentro de una sesión de una comunidad de investigación, lo que considero que es un gran reto, pues dentro del ámbito educativo los niños y jóvenes difícilmente expresan lo que piensan por temor a la burla de que estén

---

<sup>16</sup> *Ibid.* P. 13

<sup>17</sup> *Ibid.* p. 12

<sup>18</sup> <http://redesoei.ning.com/profiles/blog/list?user=0144acw211fe2> (20/01/2018)

equivocados. No obstante, el docente debe tener la destreza de guiar la respuesta del educando hacia la certeza de tal manera que no provoque mofa entre sus demás compañeros. El profesor debe confirmar o redireccionar la respuesta de los estudiantes según sea el caso. La participación ordenada y extraer los argumentos relevantes será tarea del facilitador, velando siempre por la adquisición de nuevos conocimientos en lo ético, estético, o según el tema que se esté tratando.

Brenifier arguye que una de las causas que hacen retrasar el modelo constructivista en Francia –y en muchos países agregaría yo- yace en la rigidez de las sesiones de clases que Brenifier resume en la locución *Dura lex, sed lex*. Es decir, durante la sesión de clases de las escuelas, sean públicas o privadas, se tiene que cumplir con un programa de estudios en su totalidad, lo que impide detenerse a cuestionar, abundar, e indagar en un tema de interés por los estudiantes. Ciertamente el constructivismo debe de tener esa capacidad de prestar atención en esos temas de interés para los educandos y así potenciar el debate. Partiendo de esto, Brenifier afirma que el seguir este tipo de discusiones es lo que hace florecer el pensamiento crítico de los niños.

En el caso de Filosofía en el A(g)hora tuve la dicha de que el taller se llevara de manera extracurricular, de tal manera que tuve la libertad de dejar extender las discusiones de los infantes según hayan sido sus intereses. He de agregar que durante las sesiones de clases que impartí en distintos bachillerato actué de acuerdo a lo que Brenifier refiere: “[...] lo que pasa en cada clase reposa sobre todo en la personalidad y las competencias personales del profesor, más que en las instrucciones oficiales o sobre los esquemas socioculturales.”<sup>19</sup>

Finalmente, algo que me parece importante tratar dentro de este apartado es hacer mención del aporte al acervo de FpN por parte de un ex estudiante de la UACM. Ángel Said Mendoza es

---

<sup>19</sup> *Op. Cit.* Brenifier p. 3

egresado de la licenciatura de Filosofía e historia de las ideas, y logra titularse con una tesis llamada: “Filosofía para niños, una investigación exploratoria.” La tesis estuvo bajo la dirección del Lic. Raúl Guadarrama Ortiz y la codirectora, la Mtra. Luz María Gómez Ávila.

Se pueden encontrar puntos convergentes y divergentes entre la tesis de Mendoza y la que está en manos de quien está leyendo este trabajo. La similitud que existe entre estos dos trabajos radica en que ambos se compusieron por dos partes, una teórica y una práctica. Tanto Mendoza como este su servidor, nos ocupamos en la primera parte en la conceptualización de qué es FpN, mientras que en la segunda parte hicimos la descripción cualitativa de las sesiones de talleres impartidos donde se ponía en *praxis* una CI.

Algunos de los puntos divergentes que se pueden hallar entre ambas tesis son los siguientes: En primer lugar, Mendoza hace una exposición del panorama de la educación en México aludiendo entre otras temáticas como la práctica educativa, desempeño personal educativo, condiciones de las escuelas, etc. Posteriormente retoma los aportes de la teoría de Lipman y da cuenta de los lazos que unen a ésta con algunas teorías epistémicas y/o cognitivas contemporáneas tales como la Teoría de las inteligencias múltiples y los Cuatro pilares de la educación poniendo énfasis en los avances que tuviesen estos modelos educativos si logran conjuntarse con la actividad filosófica. En contraste con mi trabajo, la primera parte consta de una conceptualización de la teoría de Lipman y posteriormente demuestro algunas de las críticas al modelo Lipniano que algunos filósofos latinoamericanos han realizado a tópicos como las novelas filosóficas, la homogeneidad de detonantes y la disquisición y sustitución del prefijo “para” por “con”.

En la segunda parte, Mendoza comienza las sesiones de sus talleres con lecturas propias de sus planeaciones o lecturas referentes a los intereses de sus educandos, mientras que el caso de este servidor, comienzo con lo que he denominado “herramientas del filósofo” donde menciono y se

pongo en práctica de manera colectiva cada una de las cualidades necesarias y suficientes para el ejercicio del filosofar. Desafortunadamente el tiempo no se comportó como nuestro mejor aliado y ya no se pudo entrar a la discusión de la lectura prevista para el taller. Por último, he de mencionar que Mendoza llevó a cabo las sesiones de FpN de manera individual, mientras que en Filosofía en el Ág(h)ora ocurrieron de manera grupal.

### **Síntesis conceptual de los capítulos**

El trabajo que estamos llevando a cabo se compone de dos partes, la primera es de carácter teórico y consta de dos capítulos. En el primer capítulo nos encargamos de revisar la naturaleza de qué es Filosofía para Niños, describiendo los conceptos que a nuestro juicio son los más destacados del programa como son:

- Actitud crítica
- Capacidad de asombro
- Comunidad de indagación (CI)
- Búsqueda de significados

En lo que atañe al segundo capítulo nos ocuparemos de revisar las voces críticas que han hecho eco desde América Latina en torno a FpN y que van desde el plano epistemológico, ontológico y metodológico. Para alcanzar el fin que nos proponemos en este segundo capítulo, nos enfocaremos en los siguientes conceptos:

- ¿Filosofía “para” Niños o Filosofía “con” Niños?
- Cuentos autóctonos y tradición oral como detonantes
- Acuarelas filosóficas: otra opción de detonantes

Finalmente, encontramos la segunda parte de este trabajo, donde ponemos en práctica Filosofía para Niños. Primeramente mostraremos la prueba F.O.D.A un test que se les aplicó a los educandos al principio de los talleres diagnosticarlos y así trazar la ruta del taller. El test tiene como objetivo constatar las habilidades internas y externas con las que los educandos comenzaron el taller y cómo es que se reforzaron al término del éste. Posteriormente se incluirán una serie de reportes de cada sesión del taller. El cronograma de las actividades de los talleres pone en primer lugar una indagación mayéutica acerca de qué es lo que entienden por “filosofía”. En segundo lugar daremos paso a descubrir las “herramientas del filósofo” para de esta forma enriquecer el debate entre los miembros de la CI y superar la *doxa*, entendiendo ésta como ese cúmulo de dogmas y prejuicios derivados de análisis superficiales exentos de un razonamiento profundo.

## **Capítulo I**

### **1.1 Antecedentes de la filosofía y los niños**

Los encuentros entre filosofía y niños han tenido lugar en distintos episodios de la historia de la filosofía desde Platón hasta nuestro presente, y es precisamente en Platón, donde algunos detractores se apoyan para condenar la *praxis* filosófica en los pequeños. *Verbi gratia* en el libro

VII de la República Platón arguye que los niños no deben de tener contacto con la dialéctica, dado que los jóvenes que “La practican se entregan al desorden”.

Cuando han aprendido las primeras lecciones de dialéctica, se sirven de ella como un pasatiempo y disfrutan provocando controversias sin cesar. A ejemplo de los que han confundido en la disputa, ellos a su vez confunden a los demás y, semejantes a los perros jóvenes, se complacen con ladrar y despedazar con razonamientos a cuantos se aproximan. Y así, después de muchas disputas en las que han salido unas veces vencidos y otras vencedores, acaban, de ordinario, por no creer en nada de lo que creían antes. De esta manera dan ocasión a los demás a que los desacrediten, no sólo a ellos, sino también a la filosofía.<sup>20</sup>

Podemos extraer dos premisas de la cita anterior que nos ayudarán a darle una óptica distinta a lo que los detractores sólo han querido ver en Platón. El discípulo de Sócrates hace mención que si les enseña la dialéctica a los jóvenes, entonces éstos (1) “semejantes a los perros jóvenes se complacen con ladrar y despedazar con razonamientos a cuantos se aproximan” y que al final acaban (2) “por no creer en nada de lo que creían antes”. No obstante, más que retratar al filósofo, parece que Platón está dirigiendo su ataque a los sofistas, pues es de saber que pese a que algunos filósofos yerren en sus propuestas epistemológicas, ontológicas, estéticas etc., en la mayoría de los casos lo hacen de manera honesta, tal es el caso de la *docta ignorancia*, empero, lo que difícilmente haría un filósofo, es usar la retórica y la mentira para imponerse a su adversario. Con lo que respecta a no creer en nada, es una característica muy particular del sofista, pues su único interés es obtener la victoria en la discusión, siendo fiel sólo a los menesteres políticos obtenidos gracias a su oratoria, por lo tanto, la figura del sofista bien ganado lleva el predicado de “ser relativista.”

---

<sup>20</sup> República VII, 539a

Partiendo de lo expuesto anteriormente, fácilmente podemos concluir junto con Lipman que “lo que Platón estaba condenando en el Libro VII de la República, no era que los niños practicaran la filosofía como tal, sino la reducción de ésta a los ejercicios sofísticos de la dialéctica y retórica”.<sup>21</sup>

Podemos ofrecer dos ejemplos sobre el recelo de Platón para con los sofistas. En el diálogo de Protágoras, Sócrates pregunta a Hipócrates sobre cuál es la actividad que realiza el sofista, a lo que Hipócrates responde: “que es un entendido de hablar hábilmente.”<sup>22</sup> Más adelante en el mismo diálogo, Sócrates arguye que Protágoras se hace de discípulos “encantándolos con su voz como Orfeo y que le siguen hechizados por su son.”<sup>23</sup> Finalmente y para demostrar el peligro de enseñar el “hablar hábilmente” nos remontamos a la Apología donde Sócrates es obligado a beber la cicuta por medio de la retórica y mentiras de sus acusadores:

No sé atenienses, la sensación que habéis experimentado por las palabras de mis acusadores. Ciertamente bajo su efecto, incluso yo mismo he estado a punto de no reconocerme; tan persuasivamente hablaban. [...] En efecto, como digo, éstos han dicho poco o nada verdadero. En cambio, vosotros van a oír de mí toda la verdad; ciertamente, por Zeus, atenienses no oiréis bellas frases, como las de éstos [sofistas] adornadas cuidadosamente con expresiones y vocablos, sino que vas a oír frases dichas al azar con las palabras que me vengan a la boca.<sup>24</sup>

En contraste a lo anterior, podemos afirmar que tanto Sócrates como Platón consentían que hubiese una conjunción entre niños y filosofía. En los primeros diálogos, encontramos que Sócrates habla tanto con jóvenes como mayores. “Robert Brunbaugh, por ejemplo, sugiere que los chicos que aparecen en Lisis tienen once años.”<sup>25</sup> A pesar de todo lo expuesto y señalado por Lipman, opinamos que en el imaginario colectivo ha prevalecido la idea de que los niños no pueden

---

<sup>21</sup> Op. Cit. Lipman pp. 35-36

<sup>22</sup> Protágoras 318e

<sup>23</sup> Ibíd. P. 246

<sup>24</sup> Ibíd. P. *Apología*. P.3

<sup>25</sup> Op. Cit. Lipman pp. 31

inmiscuirse en temas filosóficos, por lo que la filosofía no ha sido incluida en los planes de la educación básica y sólo se imparte hasta la educación media superior.

Dos milenios después, Nietzsche incluye la figura del niño en varias de sus obras. ¿Qué observó el filósofo alemán en la figura de un niño, que provocó que éste fungiera como protagonista en algunas de sus obras? En el aforismo de *Las tres transformaciones*, después de que el espíritu deja de ser camello para darle paso a la transformación del león, Zarathustra se pregunta: “¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león es capaz de hacer?”<sup>26</sup> A lo que posteriormente agrega: “Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí”.<sup>27</sup>

Ciertamente, dentro de las cualidades de las que precisa el filósofo se encuentra el olvido, pues éste necesita desprenderse de “las creencias de su tiempo” y “parir ideas nuevas” y de esta manera crear “un nuevo comienzo”. Pero la cosa no cesa ahí, el niño también es juego, juego como actitud lúdica y divertida del crear, y no como esa “carga pesada” que los adultos consideramos que es el pensar, el trabajar, el innovar. Si el niño cumple con los predicados que Nietzsche le asigna, entonces podemos decir que el niño es filósofo por excelencia, y es un trabajo ineludible, alentar a los niños, -citando a Kant- no a enseñarles filosofía, sino enseñarles a filosofar.

## **1.2 Actitud Crítica**

Si hay algo que destaca y hace relevante el programa FpN, es el cambio y superación del paradigma pedagógico que enfrenta la educación que se imparte en nuestro siglo. La naturaleza de la educación “tribal” consiste en que ésta subyuga y reduce el *status* de la educación al plano

---

<sup>26</sup> Nietzsche, Friedrich. *Así habló Zarathustra*, Madrid, Alianza Editorial, 2011, p. 67

<sup>27</sup> *Ibíd*, p. 67

meramente memorístico y de repetición, donde los estudiantes regurgitan aquello que han leído en sus libros de texto en tediosos exámenes. El “modelo de adquisición de información que predomina en la educación –arguye Lipman- fracasa de acuerdo a sus mismos criterios, ya que nos quejamos de lo poco que nuestros alumnos parecen saber de la historia del mundo, o de su organización política o económica”.<sup>28</sup> En este sentido coincidimos junto con Lipman cuando éste argumenta que el principal problema de la educación tribal consiste en que “ahoga el pensamiento del estudiante en vez de suscitarlo”.<sup>29</sup>

Los beneficios del pensamiento crítico que viene en FpN son indispensables tanto para el desarrollo de los educandos dentro y fuera de las aulas por lo que se hace necesario incluir a la filosofía dentro de la educación desde los primeros grados de escolaridad.

El ejercicio de la filosofía desde la temprana edad –y desde luego el pensamiento crítico que le acompaña- posibilita el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico, creativo, cuidadoso y reflexivo que otorgan al niño las herramientas necesarias para transformarse en un buen ciudadano democrático.<sup>30</sup>

En este sentido podemos definir pensamiento crítico de acuerdo a la filosofía lipniana como una:

Teoría alternativa de la educación [...] que genera actividades de pensamiento entre los que aprenden. Y que implica por una parte, valorar ideas, argumentos lógicos y sistemas conceptuales, y por otra una evidente capacidad para manejar conceptos, así como para separarlos y unirlos de nuevas formas.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Op. Cit. Lipman p. 39

<sup>29</sup> Ibíd. P.39

<sup>30</sup> Ed. Enrique, Dussell. Mendieta, Eduardo. El Pensamiento Filosófico Latinoamericano del Caribe y Latino (1300-200), México, Siglo XXI, 2011, p.630

<sup>31</sup> Op. Cit. Lipman. P. 114

Es importante señalar que Lipman retoma la idea de “pensamiento crítico” del pragmatista norteamericano John Dewey considerado como el padre del pensamiento crítico. Dewey considera que el “pensamiento reflexivo” consiste en tomar muy en serio algún tema junto con las consecuencias que de éste deriven. Los estadios que componen el pensamiento reflexivo son: Primero: “un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental.” Segundo: un estado de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar un material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad”.<sup>32</sup>

John Dewey, debemos destacar, pertenece al Pragmatismo, una escuela filosófica que tiene su origen en Estados Unidos durante el siglo XIX. Ahora bien, lo que sugiere Dewey con la cita anterior es que trascender de los modelos educativos y de conocimiento y establecer un nuevo paradigma. Es en este tenor que sugiere que los individuos no deben de encasillar el conocimiento a lo ya establecido, sino que hay que liberar el pensamiento y que sólo en estas condiciones de libertad, entonces los individuos tendrán la oportunidad de conjeturar nuevas hipótesis, las cuales abran un abanico de posibilidades que puedan generar cambios, no sólo en el conocimiento y en el pensamiento, sino en la conducta de los individuos, recordemos que la posición de Dewey es pragmatista.

Esta propuesta de Dewey, será la que hará progresar el pensamiento científico. Lipman recoge este pensamiento de Dewey, afirmando que se puede aplicar no sólo al campo científico, sino también al campo filosófico. Es decir, que distintos individuos que se encuentren en un estado dubitativo sobre x situación, discutan sobre ello para encontrar respuesta ante tal duda y de esta

---

<sup>32</sup> Dewey, John. *Cómo pensamos, Nueva exposición entre pensamiento y proceso educativo*, México, Paidós, 1989, pp. 12.

manera acrecentar el acervo de saberes. Punto importante, es la utilidad y uso de este conocimiento, pues recordemos que Dewey es pragmatista, y que lo que busca con este conocimiento es crear nuevas conductas en el campo de investigación científica. En el caso de Lipman, éste busca esclarecer conocimientos y problematizar sobre conceptos que tengan una implicación práctica, particularmente el campo que le interesa a Lipman, el de la democracia. Podemos afirmar que esta actitud crítica apela al cambio creencias, paradigmas y supersticiones.

Empero, debemos reconocer que el cambio de paradigmas viene acompañados de ciertas crisis en el *ser* de los sujetos y su *Weltanschauung*. Baste como muestra el cambio de un modelo geocéntrico al modelo heliocéntrico y las consecuencias que de ello derivaron, esto es a saber: que el hombre ni la tierra hayan sido la máxima creación de Dios, sino sólo entes arrojados en la periferia o mejor dicho, en algún lugar del infinito Universo.

Dentro de este cambio de paradigma podemos hallar dos presuntos obstáculos que FpN debe superar si es que desea mantener su existencia. En primer lugar, trascender de una “educación bancaria” o “tribal” a una educación crítica puede implicar enormes pesares en el ámbito de lo personal y en el ámbito de lo político. En el ámbito de lo personal, hemos de destacar como ya lo indicamos más arriba, es menester apartar las creencias prevalecientes de la época, por lo que se busca un nuevo norte cuestionando todo lo presente. Sobra decir que esta es una tarea ardua y dolorosa, pues tanto los miembros de la CI así como el facilitador son partícipes de esta dinámica que consiste en “parir –nuevas- ideas, y sentir los dolores propios del parto” que de ellas resultan. Jóvenes y facilitadores, por lo tanto, deben tolerar el peso de ser cuestionados, refutados, puestos

en sospecha, etc., aceptando incluso que pueden estar en lo incorrecto en aras de conseguir una *episteme* mayor.

Sabemos que está puede ser una tarea difícil pero sin duda necesaria, pues según nos recomienda la máxima socrática: “una vida sin examen no es vida”. En consonancia con lo anterior, seguimos a Juliana González quien nos recuerda que: “el examen de sí mismo y de los otros produce un genuino cambio en el modo de ser porque se trata de una acción continua e íntegra, y no un acto aislado y eventual de reflexión.”<sup>33</sup>

En lo que atañe al plano político, consideramos que existe un mayor peligro para adoptar una actitud crítica tal como lo pretendemos llevar a cabo en FpN. Está de más recordar que Sócrates no murió en la longevidad y por causas naturales, sino que por cuestionar toda persona y hecho que se le ponía enfrente, fue acusado de subversivo y condenado a beber cicuta. Lo mismo que Giordano Bruno fue quemado por el Santo Oficio y en tiempos actuales los boicots que se han realizado en contra Peter Singer durante algunas de sus conferencias en favor de la eutanasia.

Este panorama puede parecer tétrico y fatalista, por lo algunos gritarán que “¡es mejor no enseñar filosofía a niños y jóvenes!”. En cambio nosotros creemos que si no implementamos una conciencia crítica dentro de una CI como la que propone el profesor Lipman, caeremos en el “eterno retorno” de las injusticias y barbaries que han azotado a nuestro país por largo tiempo. No basta con memorizar fechas, héroes, capitales, etc., sino que hay que preguntar, conjeturar, y exigir razones de lo dicho por otros así como lo dicho por uno mismo.

Por otro lado, es menester hablar de la lógica como otro componente de la actitud crítica propuesta por Lipman. En la década de los años setentas surgió la Lógica Informal como una rama

---

<sup>33</sup> Ezcurdia, José. *Filosofía para Niños: la filosofía frente al espejo*, México, Editorial Itaca, 2016, p. 25

más de la Filosofía. Mientras la Lógica Formal se encarga de revisar la validez de un argumento revisando la estructura de éste, la Lógica Informal busca atender al significado en los argumentos presentados en el lenguaje cotidiano. Lipman se sintió sumamente atraído por esta nueva disciplina, de tal manera que decide incorporarlo en el pensamiento crítico.

La finalidad de la Lógica informal en FpN y en la actitud crítica, reside en verificar cuándo un argumento que se emplee dentro de una discusión es verdadero por medio de la aplicación de criterios, es decir, en qué contexto puede ser verdadero el argumento y en cuál no. Algunos de estos problemas que se pueden presentar en una discusión, son falacias de tipo *a posteriori*, falsos argumentos y paradojas. Una de las problemáticas que detectaba Lipman con sus estudiantes, era que no podían conectar la Lógica con su vida cotidiana, por lo que la Lógica Informal le construyó ese puente que pudo conectar a sus estudiantes con ésta.

En suma, podemos decir que la actitud crítica para Lipman es una propuesta pedagógica y política, porque muestra cómo es que se puede tener un mejor razonamiento y con ello más saber. No hemos de olvidar que Lipman sigue la escuela pragmatista, por lo que busca darle un uso a ese conocimiento para consolidar una mejor democracia. Por último, podemos decir que el pensamiento comienza con un estado de duda, que conduce a una búsqueda y finaliza con una actitud, un modo de actuar.

### 1.3 Capacidad de asombro

En el diálogo *Teeteto*, Sócrates sostiene una charla con éste y a través de la *mayéutica* indaga sobre el “saber”. Sócrates pregunta a Teeteto qué es para él el saber. Teeteto un poco atentas responde: “yo de hecho, creo que el que sabe percibe esto que sabe. En este momento no me parece que el saber es otra cosa que percepción”.<sup>34</sup> Sócrates indica a Teeteto que esa definición de saber es muy parecida a la que sostiene el sofista Protágoras cuando dice que “el hombre es la medida de todas las cosas, tanto de las que son, en tanto que son, como las que no son”. Sin embargo, Sócrates de inmediato se encarga de objetar esta definición de saber de tal manera que deja absorto a Teeteto, por lo que este último responde a Sócrates: “Por los dioses, Sócrates, mi admiración es desmesurada, cuando me pongo a considerar en qué consiste realmente todo esto. Algunas veces, al pensar en ello, llego verdaderamente a sentir vértigo.” Frente a esta confesión hecha por Teeteto, Sócrates responde: “Querido amigo, parece que Teodoro no se ha equivocado, al juzgar tu condición natural, pues examinar eso que llamamos la admiración es muy característico del filósofo. Éste y no otro es el origen de la filosofía.”<sup>35</sup>

Nosotros consideramos que es correcta la afirmación que Sócrates le hace notar a Teeteto sobre que el origen del filosofar, radica en el asombro, por lo tanto, consideramos que es un acierto que el profesor Lipman lo haya incluido como un elemento capital para el *corpus* de FpN. Así mismo, consideramos a nuestro juicio que la “capacidad de asombro” rebasa la frontera de la filosofía y se adhiere también a las ciencias naturales. En este sentido se nos hace necesario traer a cuenta el trabajo hecho por Newton en el siglo XVII, quien al sentirse asombrado por la “creación de Dios”, decide llevar a cabo la colosal empresa de descubrir y

---

<sup>34</sup> *Teeteto*, 151e

<sup>35</sup> *Teeteto*, 154b

desentrañar la obra hecha por el Creador. Einstein, el físico más inminente del siglo pasado, también solía afirmar que para que alguien sea un científico, éste tenía que sentir asombro ante el cosmos. Podemos hallar en estos dos casos que no es ocioso despertar esta capacidad de asombro en los educandos, pues el asombro tiene consecuencias en el ámbito escolar, familiar, social.

Aristóteles, el alumno predilecto de Platón retomaba de su maestro esta misma capacidad de asombrarse y cómo es que esta situación conduce a los hombres a la ciencia:

Los hombres comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose a un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante las cosas de mayor importancia, por ejemplo, ante las peculiaridades de la luna, y las del sol y los astros, y ante el origen del Todo. Ahora bien, el que se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe, [...] así pues, si filosofaron por huir de la ignorancia, es obvio que perseguían el saber por el afán del conocimiento.<sup>36</sup>

Desafortunadamente ocurre que la enajenación diaria del trabajo y la alienación orquestada por los medios masivos de comunicación, han hecho que se mire la realidad con un color gris y consecuencia de ello, se acepte la complejidad del universo tal “como es o como debe ser”. Se dista mucho de ver el mundo construido por mosaicos de muchos colores, de realidades distintas todas y cada una de ellas muy complejas. De ahí que Lipman opine lo siguiente:

Los adultos hemos aprendido a aceptar las incertidumbres que acompañan nuestra experiencia cotidiana, las tomamos como un hecho. Muchos de nosotros ya no nos preguntamos por qué las cosas son como son. Hemos llegado a aceptar las partes de la vida como confusas y enigmáticas porque siempre han sido así. Muchos

---

<sup>36</sup> *Metafísica*, 982b

adultos han dejado de asombrarse y preguntarse porque sienten que no hay tiempo para ello, o por que han llegado a la conclusión de que no es productivo ni lucrativo dedicarse a reflexionar sobre lo que no se puede cambiar. Como resultado, estos adultos han dejado de cuestionar y buscar significados de su experiencia, y al final, se vuelven ejemplos de aceptación pasiva que los niños aceptan como modelo de su propia conducta.<sup>37</sup>

El último enunciado de la cita anterior nos causa especial preocupación, pues consideramos grave que tras el desdén y antipatía que los adultos sienten por el “asombro” semejante sentimiento sea transmitido a niños y jóvenes prohibiéndoles incluso esta capacidad de maravillarse. Naturalmente estos niños a los que se les prohibió asombrarse, con el tiempo serán papás, que a su vez también reprendan a sus hijos cuando éstos sientan asombro por su entorno propiciando una masa de personas acríticas. Por lo tanto, consideramos que si se quiere “enseñar a filosofar” como nos lo sugiere Kant, es menester desarrollar esta cualidad entre los pequeños, apartándolos de un pensamiento monolítico.

José Ezcurdia (2016) nos ofrece un gran ejemplo, aunque muy tétrico sobre las reflexiones de un pequeño, que desafía la crueldad en la que se ven envueltos los niños, crueldad que muchos adultos ven como una situación natural y que suelen legitimar bajo la premisa de que el chico debe ser “corregido” o que “llorar es sólo para las niñas” entre otras tantas frases que denotan que es natural golpear a los pequeños. Después del asombro viene la explicación de las causas –tal como lo advierte Aristóteles- y que el pequeño explica del por qué toman dicha actitud de los padres para con los hijos:

---

<sup>37</sup> Op.cit Lipman. P. 89

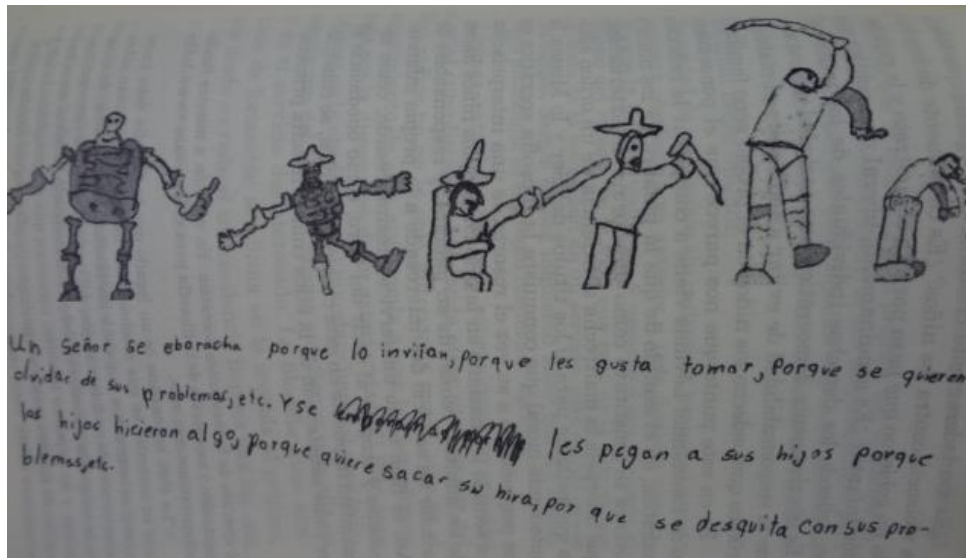


Figura 3 Dibujo realizado en una sesión de FpN. Ezcurdia, José. Filosofía para niños, la filosofía frente al espejo, México, Editorial Itaca, 2016 p.85

En el dibujo observamos cómo es que un niño encuentra las causas de por qué el papá suele emborracharse, resumiéndolo en el siguiente enunciado: “Un señor se emborracha porque lo invitan, porque le gusta tomar, porque se quieren olvidar de sus problemas.” Una situación tan cotidiana como el consumo del alcohol, deja absorto a un pequeño como el que realizó este dibujo, pero no sólo queda en sorpresa, sino que va más allá y crea hipótesis sobre las causas que causan el maltrato infantil y que enuncian y denuncian al decir que los adultos golpean a los niños porque “quieren sacar su hira (*sic*), por que se desquita con [él] sus problemas.”

En contraste con los niños, los adultos hemos adoptado la cultura de considerar toda situación como algo natural, refutar algún hecho como el proyectado arriba, sería ir en contra de la tradición centenaria de cómo es que se debe de educar a los hijos.

## 1.4 Comunidad de Indagación (CI)

Más arriba hemos señalado la influencia que Pierce<sup>38</sup> significó a Lipman, particularmente en lo que atañe a la “comunidad de indagación”. Dicha comunidad, involucraba en su comienzo a los miembros de una comunidad científica que se dedicaban a explorar y discutir sobre temas correspondientes a la ciencia en aras de encontrar conocimiento nuevo. Margaret Sharp apunta que en el año de 1969 Lipman pensó que tenía que hacer lo mismo con la filosofía, “es decir, la reconstruiría de una manera que sería accesible a los chicos pequeños sin perder la integridad de la disciplina”<sup>39</sup> por medio de comunidades de indagación en las cuales los pequeños tuvieran un espacio para el diálogo.

Lipman, Sharp y Oscanyan visualizaron que esta CI podía ser llevada al aula de clases para superar el solipsismo intelectual propio del sistema educativo actual, donde educandos y profesores (facilitadores) discuten de manera atenta y con respeto a las ideas de los demás miembros. “El ideal –dice Lipman- es que el aula sea una comunidad de investigación.” Asimismo, define “investigación” como “constancia en la exploración autocorrectiva de temas que perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante.”<sup>40</sup> Hemos de señalar aquí la importancia que tiene la definición de “investigación” dada por Lipman y su relevancia dentro y fuera de la CI, acentuando sobre todo la parte de la “autocorrección” pues es de notar que hay bastantes personas aún atadas dentro de la caverna, aceptando su realidad como la única y verdadera, por lo que ejercen

---

<sup>38</sup> Lipman así como Sharp se ven fuertemente influenciados por el pragmatismo norteamericano, prestando especial atención en John Dewey y Charles S. Pierce. El postulado principal del pragmatismo radica en primar la acción, así mismo, retoma el método experimental. El pragmatismo considera que la democracia es la mejor forma de organización social y que por lo tanto es menester educar para discutir como lo plantea un sistema democrático libre de dogmas. En este sentido, la filosofía funge como un crítico que debe intervenir en los cambios tecnológicos, en los procesos políticos y las formas de organización social. Op Cit. Rocheti, Dussel p. 629-630.

<sup>39</sup> Filosofía para Niños, centro de filosofía para niños argentina P. 23

<sup>40</sup> OP. Cit. Lipman p.40

violencia en contra de quienes afirmen lo contrario, cometiendo de esta forma, un crimen de *lesa* intelectualidad.

Naturalmente y tal como afirma Lipman, una comunidad de indagación puede a su vez formar otras comunidades de indagación fuera del aula, tal “como la expansión de onda provocada por una piedra que cae al estanque.”<sup>41</sup> Por lo tanto, el edificio antiguo y obsoleto del sistema educativo “tribal”, debe ser demolido:

Encerrar a cada niño en una práctica privada es, de hecho, privarle de la experiencia vital de la cooperación intelectual, de construir ideas de las ideas de los demás, de apreciar la novedad de las interpretaciones ajenas, de defender las propias ideas cuando son criticadas, de disfrutar de la solidaridad con otros y de darse cuenta de su integridad intelectual cuando se revisa el propio punto de vista a la luz de las otras opiniones.

Las características que hacen especial y relevante una CI de acuerdo con Sharp, pueden ser enlistadas de la siguiente manera:<sup>42</sup>

- Sus participantes la configuran mediante el diálogo razonado. La discusión será más disciplinada si se incluyen consideraciones lógicas.
- Se producen conductas cognitivas: pedir y dar buenas razones, realizar inferencias válidas, establecer buenas relaciones y conexiones, plantear hipótesis, generalizar, presentar contraejemplos, usar y reconocer criterios, hacer buenas preguntas, inventar analogías y metáforas, ofrecer puntos de vista alternativos, etc.
- Los participantes son conscientes de que el conocimiento producido es contingente, enraizado a los intereses y actividades humanas, y por lo tanto revisable. La revisión de

---

<sup>41</sup> *Ibíd*, p. 40

<sup>42</sup> Sobre Lipman pdf. P. 17

una creencia se remite siempre a una acción humana. La capacidad de juzgar se basa en el sentido cívico comunitario que es necesario para hacer juicios cívicos y políticos.

- Se producen conductas sociales. Los miembros de la comunidad de investigación no sólo tienen cuidado que se respeten las reglas procedimentales del diálogo argumentativo, sino también se cuidan del crecimiento de todos ellos y de la comunidad. Esta actitud presupone un deseo real de ser transformado por el otro. Esta confianza mutua es precondition del desarrollo del autoestima y de la autonomía.
- La comunidad de investigación constituye una praxis –acción comunitaria reflexiva-, un modo de actuar en el mundo. Es un medio de transformación personal y moral que inevitablemente conduce a un cambio en los significados y valores que afectan a las acciones y juicios cotidianos de todos los participantes.

Lipman señala tres condiciones necesarias para lograr conformar una genuina CI. La primera consiste en privilegiar la razón, es decir, hacer uso de los elementos cognitivos propios del ser humano contrario a la imposición, proporcionando siempre evidencia, ejemplos, hipótesis sobre lo que se afirma. La segunda consiste en sostener un respeto mutuo entre educando y educando, entre educando y profesor, y así mismo, entre profesor y educando. Por último, algo de vital importancia: abolir el adoctrinamiento.<sup>43</sup> Lipman considera que estas condiciones forjan el *ser* del filósofo y en consecuencia si se quieren niños y jóvenes que ejerzan la *praxis* filosófica, entonces se deben inculcar estas tres condiciones entre ellos.

El rol del profesor o facilitador dentro de una CI, contrasta con aquel profesor que regurgita “narraciones” dentro de las mentes de los educandos, llenándolos como si fuesen simples “vasijas”.

---

<sup>43</sup> Op. Cit. Lipman. P. 118

El facilitador no será un necrófilo que guste de hablar con entidades estáticas de pensamiento, sino todo lo contrario, debe de dar vitalismo a la discusión alentando a los educandos a utilizar las “herramientas del filósofo”<sup>44</sup>. Es responsabilidad del facilitador dar orden a los procedimientos de discusión, así como mostrar apertura a los temas discutidos. El facilitador debe fungir como un auxiliar para aclarar los puntos de vista de los estudiantes, más no para imponer su opinión sobre los estudiantes.

Lo que con toda seguridad debe evitar un profesor es cualquier intento de abortar el pensamiento de los niños antes de que hayan tenido la oportunidad de ver a dónde les pueden conducir las ideas. Es igualmente censurable la manipulación de la discusión para conseguir que los niños adopten las convicciones personales del profesor.<sup>45</sup>

La Dra. Mónica Velazco <sup>46</sup> establece de manera excelsa una serie de pasos y procedimientos para llevar a cabo las sesiones de FpN. El primer paso para llevar a cabo una sesión de FpN consiste en que los participantes estén sentados formando un círculo, de tal manera que todos los miembros se puedan ver de frente aniquilando de igual manera el hecho de que unos miembros se sienten hasta atrás y con ello distanciarse del resto de la CI y con ello perder la atención y/o el interés por la discusión.

Posteriormente a que los miembros se sienten en círculo, se dan las instrucciones para realizar la sesión en orden y para mantener el respeto entre los participantes. Acto seguido comienza a realizarse la lectura y durante esta o al finalizar se van formulando preguntas mismas que darán

---

<sup>44</sup> En la parte práctica del presente trabajo abordaremos lo que hemos propuesto como “herramientas del filósofo”. Estas herramientas son operaciones del pensamiento que consideramos son necesarias para la actividad del filosofar.

<sup>45</sup> Op. Cit. Lipman. Pp. 118-119

<sup>46</sup> Licenciada en Psicología egresada del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, titulada por la UNAM. Maestra en Enseñanza de Filosofía para Niños. Alumna del Dr. Matthew Lipman, creador del programa de Filosofía para Niños y de su asistente, la Dra. Ann Margaret Sharp. Titulada por Montclair State College, New Jersey, Estados Unidos.

paso al siguiente estadio de la sesión: la discusión filosófica. Cuando se da comienzo a este proceso de discusión filosófica se utiliza la pregunta como fuente de conocimiento. Velazco apunta que existen tres tipos de preguntas que se utilizan para el desarrollo de la sesión, tenemos en primer lugar las preguntas de inicio, después las de seguimiento y finalmente las de recapitulación. El primer tipo de preguntas se busca hacer un diagnóstico sobre qué es aquello que le interesó y causó asombro al estudiante para la posterior ruta de la discusión. En las preguntas del segundo tipo, se busca además hacer diáfanos los conceptos tratados a guisa de que se puedan entender para la discusión y hacerla sumamente enriquecedora. Asimismo, dentro de estas preguntas también se busca indagar sobre nuevos conceptos y problematizar sobre el tema en curso. En las preguntas del tercer tipo se busca recapitular todo lo anterior y plantear nuevas interrogantes para la siguiente sesión. En la parte de abajo mostraré las dos tablas propuestas por Velazco respecto a las distintas preguntas que se deben de llevar dentro de una sesión de FpN:

Preguntas de inicio	Para el proceso	*¿Hay algo que llame especialmente tu atención de lo que leímos? *¿Podrías formar una pregunta en relación a...? *¿Se fijaron en lo que dice en? *¿Hay algo que les parezca importante?
	Para el diálogo	*Fulanito, tu hiciste esta pregunta _____ ¿Puedes decirnos por qué llamo tu atención ese punto? *¿En qué estabas pensando cuando hiciste esta pregunta? *De la pregunta que formulaste, ¿Tendrías una respuesta tentativa?* ¿Por qué considera que esto de _____ es especialmente importante?
Preguntas de seguimiento	Para clarificar	*¿Cómo estás usando la palabra? * ¿Estás diciendo que....?* ¿Alguien puede explicar lo que...x... con otras palabras?*¿Qué quieres decir con.....?* ¿Podrías dar un ejemplo con eso que dices?
	Para detectar presupuestos	*¿Crees que puedes asumir que....?*¿Cómo podría asumir alguien que....?*¿Qué es lo que x está asumiendo cuando dice que...?*¿Hay algo que no sea muy evidente pero que de alguna forma esté asumido en esta postura?

Figura 4 Cuadro de los tipos de preguntas para una CI. Consultado en: <https://slideplayer.es/slide/1027203/> 09/05/2011

	Para pedir razones explícitas	*¿Qué razones tienes para decir eso?* ¿Estaríamos de acuerdo con las razones que da x para decir que...?* ¿Podríamos pensar en algunas razones que expliquen...?* ¿Consideran que las razones que estamos dando son buenas razones?* ¿Alguien podría pensar en otra razón para decir que?* ¿Hay alguna forma de demostrar de lo que dices que es cierto?
	Para explorar distintos puntos de vista	*¿Ven la diferencia entre lo que dice X y lo que dice Y?* ¿De qué otra manera podríamos considerar lo que dice...?* ¿Alguien podría explicarlo de otra forma?* ¿Cuál podría ser el punto de vista opuesto al de x?* ¿Podemos pensar en una situación en la que lo que estamos afirmando no sea válido?
	Para detectar implicaciones o consecuencias	*¿Si aceptamos lo que dice x, que consecuencias tendría?* Si decimos que ____ es (correcto/incorrecto) ¿Qué tendríamos que decir acerca de...?* ¿Qué significa lo que estás diciendo?* Si aceptamos esta conclusión ¿Qué seguiría?* ¿Estaríamos preparados para asumir las consecuencias de creer/afirmar/rechazar/etc. Qué...?
Preguntas para recapitulación	Para recapitular	*¿Alguien podría señalar los puntos más relevantes de nuestra discusión?* De todo lo que hemos dicho ¿Podríamos proponer una respuesta tentativa para la pregunta?* ¿Podríamos decir que logramos entender mejor lo que planteaba la pregunta inicial? Si/no ¿Por qué?* ¿En que se quedan pensando?* Después de todo lo que hemos hablado ¿Alguien tiene una nueva pregunta para el grupo?

Figura 5 Cuadro de los tipos de preguntas para una CI. Consultado en: <https://slideplayer.es/slide/1027203/> 09/05/2011

Finalmente, una de las labores que debe realizar el profesor dentro de la comunidad de indagación, estriba en dirigir la discusión en el plano filosófico, con el fin de que dicha discusión no se convierta en una charla habitual y superflua tanto en la esfera de lo metodológico como en la de contenido. Es decir, el facilitador debe de saber dar el orden que debe tener la CI así como señalar, destacar, y profundizar los temas éticos, estéticos, ontológicos, etc., filosóficamente relevantes para los miembros de la CI.

## 1.5 Búsqueda de significado

La capacidad de asombro conduce a los niños y jóvenes a preguntarse sobre la verdad que los rodea, es decir, los conduce a encontrar significados. Desafortunadamente, muchas de estas respuestas suelen ser sofismas e ilusiones, que sólo provocan confusión (perniciosa) entre jóvenes y niños que van descubriendo el mundo. Pongamos por caso la situación de un joven de trece o catorce años que sostiene un noviazgo con una compañera de su salón de clases. Para desfortuna de este joven, su novia lo engaña con su mejor amigo. El pequeño joven, agobiado siente pena por sí mismo y acude a un tío o un amigo mayor para encontrar respuesta de por qué su novia y su amigo actuaron así. La respuesta de su tío o de su amigo podría versar en que “es natural que su novia lo engañara, pues es mujer y todas las mujeres suelen ser malas. El joven que está en proceso de conocer el mundo, difícilmente pone objeción a las palabras de su tío, por lo que a partir de ahí considerará que “todas las mujeres son malas.” Asimismo, supongamos que el tío también dice que los amigos no existen, pues alguien a quien el joven desafortunado consideraba su amigo, lo traiciono.

Sobra decir que estos significados son en absoluto falsos y si se desea que sean superados, se tiene que poner a prueba las *herramientas filosóficas* propias de la praxis filosófica. El joven tendrá que indagar sobre la naturaleza de la mujer para ver si realmente “todas las mujeres son perversas”, también tendrá que indagar sobre la naturaleza de la amistad, para saber podrá contar con amigos o no, el resto de su vida. En suma, el joven tendrá que hacer ontología para la explicación de éstos y otros significados que le acompañarán el resto de su vida. Para lograr explicar estos significados, el joven tendrá que hacer uso de la epistemología, para saber cómo es que podrá encontrar el significado del amor, evitando, por ejemplo así, caer en una falacia como la de “generalización apresurada” que hace pensar al joven que por un par de casos entre ellos el de él mismo, pueda

encasillar a todas las mujeres como malvadas. Sólo a través del ejercicio de re-significar los significados, es que el joven será menos vulnerable de la *doxa* de la que un misógino, es víctima, por ejemplo produciendo a su vez, también un impacto ético.

Lipman considera que:

[...] hay tres maneras en que los niños tratan de dilucidar o los misterios que le rodean. La primera es la explicación científica. La segunda es a través de un cuento de hadas o una historia que ofrezca una interpretación útil a nivel simbólico. La tercera es formulando el asunto filosóficamente en forma de pregunta <sup>47</sup>

A pesar de que hoy por hoy se tenga la percepción de que la ciencia sea la medida de todas las cosas, difícilmente un niño y joven se sentirá satisfecho con una respuesta de índole científica. Regresando al ejemplo del joven desilusionado en temas del amor que hemos puesto más arriba, difícilmente éste quedará satisfecho si al preguntarse de las causas del amor, le decimos que éste se experimenta por medio de segregaciones electroquímicas llevadas a cabo en su masa encefálica. Asimismo, si se pregunta por qué la chica prefirió a su amigo y no a él, y se le da una respuesta que diga que según la teoría evolucionista, que hombres y mujeres muestran mayor preferencia por individuos con cualidades que puedan brindar mayor seguridad, y que por lo tanto, preferirán a este individuo más dotado en aras de la preservación de la especie. Ciertamente, se puede presumir que significados como éstos no sólo confundirán al chico y/o dejarlos insatisfechos con tal respuesta, tal como lo corroboré en algunas de mis clases. ¿Está por lo tanto Filosofía para Niños en contra de la interpretación científica? No en absoluto, sólo que consideramos que la interpretación científica es necesaria, mas no suficiente para dotar de significado a un mundo por demás complejo.

---

<sup>47</sup> Op. Cit. Lipman. Pp. 91-92.

La segunda fuente de significados la podemos encontrar en la interpretación simbólica. El niño comienza a significar el mundo a través de cuentos, fábulas, canciones, dibujos y leyendas. Los niños están ávidos de escuchar estas explicaciones, encuentran cómo es el bien y el mal en las leyendas que sus abuelos les cuentan mientras toman chocolate caliente. Fábulas como la de la tortuga y el conejo muestran la valiosa necesidad del sentido de la perseverancia. Y qué decir de las canciones que enseñan a aprehender el mundo, sus colores, sus sabores, su fauna, lo bello, lo feo etc.

El niño jamás erradica esta interpretación simbólica de su vida, sólo la transforma. Cambia las leyendas de fantasmas y brujas por una explicación científica, cambia los cuentos de hadas por películas de trama más complejas, y aprehenden el mundo empíricamente a través de la experiencia diaria. No es casualidad que haya toda una empresa que enfoque todos sus recursos a producir literatura juvenil.

Filosofía para Niños ha hecho lo suyo para cubrir esta parte simbólica que tanto interesa a los educandos, desarrollando un currículum basto de literatura que introduce a los jóvenes al tercer tipo de interpretación: investigación filosófica.<sup>48</sup>

La investigación filosófica consiste en cuestionar(se) el mundo para dotarlo de sentido. Las preguntas que participan de la filosofía son muchas y muy variadas en el terreno de la niñez y la adolescencia, sólo basta prestar atención a quien las evoca, y tratar de dialogar *con ellos* sobre las posibles respuestas. Negarse a dialogar con un pequeño para encontrar juntos los significados del mundo, es condenar al niño a permanecer en la caverna con una vida con significados insuficientes o con significados harto incorrectos. Recordemos al pequeño Wittgenstein preguntándose sobre

---

<sup>48</sup> *Ibíd.* P. 96

qué es lo malo y lo bueno a la temprana edad de ocho años y el profundo impacto que esta pregunta tuvo para el resto de su obra y su vida. Por lo que debemos agregar además el impacto que tiene para la vida del propio educando, remitiéndonos a la máxima délfica “conócete a ti mismo”.

Cómo hemos reconocido al principio, el programa de Filosofía para Niños se caracteriza por la no parcialización y el no reduccionismo del saber, por lo que nos posicionamos por un eclecticismo donde converjan estos tres modos de asignar significado al mundo y que bien podemos representar de la siguiente manera:

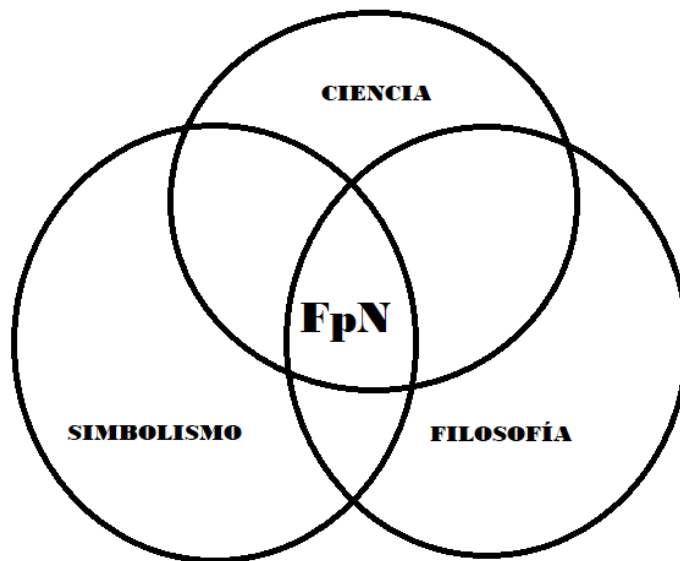


Figura 6 Combinación de saberes en FpN. Elaboración propia.

Quien haya tenido la oportunidad de conjuntar estos tres tipos de saberes sabrá lo enriquecedora que puede ser una sesión donde los estudiantes se encuentran extáticos y muy alentados en la discusión y participación. No cesan los cuestionamientos, las objeciones y las defensas a favor o en contra del tema en cuestión.

## 1.6 Pensamiento multidimensional

El *pensamiento multidimensional* aparece dentro de la obra de Lipman en el volumen que lleva por título *Thinking in Education*, título que ha sido traducido al castellano como *Pensamiento Complejo y Educación*. El pensamiento multidimensional nos menciona Lipman es un “pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado, persistentemente exploratorio” y sienta sus bases de forma tripartita considerando el pensamiento “crítico, creativo y cuidadoso.”<sup>49</sup>

Las cualidades que posee el pensamiento multidimensional son de capital importancia para los miembros de una CI, quienes a través de la discusión dentro del aula y posteriormente en su casa, en la calle y en cualquier lugar donde sean puestas en práctica se reforzarán y mejorarán, tal como el pintor se hace mejor en su arte a través de la práctica constante. Tenemos así por ejemplo que el pensamiento multidimensional se encarga en primer lugar de *cuidar* a la otredad, el *alter ego*, aunque de forma distinta de lo que podríamos pensar *prima facie*. Cuidar al otro tal como nos lo sugiere Lipman, consiste en provocar al otro a pensar de manera profunda, a realizar disquisiciones con respecto a lo que se va a decir antes de decirlo, a cuestionar fuentes, causas; porque cuidar al otro es “acicatear el pensamiento –de mi compañero- para que se hunda en la complejidad y a la vez, para que salte sobre las aguas y se atreva a la superficialidad de los peces voladores”.<sup>50</sup> De ninguna manera se deben callar tesis y pensamientos dentro de una CI por considerarlas en cierto modo extrovertidas o políticamente incorrectas, sino todo lo contrario, “se debe tener el coraje de decirlas”<sup>51</sup> para estimular el pensamiento crítico y dubitativo: la filosofía de la sospecha.

---

<sup>49</sup> Lipman, Matthew. *Pensamiento Complejo y Educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998, pp. 64.

<sup>50</sup> OP. Cit, Accorinti, p. 57.

<sup>51</sup> *Ibíd.* P. 57.

El cuidado del otro nos embarca en un devenir dialéctico, porque al cuidar al otro es al mismo cuidarme a mí, tal como lo describe Freire: nadie educa a nadie –ni nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí.<sup>52</sup> Sí el otro cuestiona mis creencias, entonces debo pensar: ¿acaso estoy equivocado? ¿Es realmente bueno lo que estoy sugiriendo? ¿Acaso la solución que doy es la única? ¿Hay coherencia entre mis pensamientos? ¿No estaré cometiendo alguna falacia? Todo esto es lo que representa el cuidado del otro, hacer lo contrario es provocar el aborto de ideas nuevas, de tesis nuevas, de verdades nuevas.

Por otro lado tenemos el pensamiento creativo y crítico, que junto con el pensamiento del cuidado forman la terna que da *corpus* al pensamiento multidimensional. Para explicar el pensamiento creativo Lipman recurre a un artículo publicado por Carl Hausman, donde éste último le respondía a John Hospers sobre su escepticismo con respecto a encontrar el origen de la creatividad. Housman afirmaba que si Hospers quería encontrar respuesta al tema del origen de la creatividad, entonces tendría que librarse de sus supuestos deterministas, “según los cuales esa explicación debe basarse en algo de lógica o temporalmente anterior”.<sup>53</sup> Por lo tanto, Housman sugiere que si se quiere dar respuesta al origen de la creatividad, entonces se debe indagar en la metáfora y analogía:

Tomando la metáfora como modelo, podríamos intentar lo que puede llamarse un “dar cuenta” de la creatividad. Cuando damos cuenta de algo, no esperamos encontrar las condiciones necesarias y suficientes para hacerlo, ni necesitamos esperar que se nos muestre lo que es predecible. Nuestras expectativas son más liberales... dar cuenta puede delimitar, por decirlo así, aquello de lo que damos cuenta, y lo hace utilizando los recursos de las explicaciones deterministas hasta donde éstos pueden aplicarse; no obstante, debería proponer también descripciones creativas que en sí mismas exhiben creatividad mediante la incorporación del lenguaje figurativo, tanto analógico como metafórico.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Op Cit. Freire. P

<sup>53</sup> Op. Cit. Lipman, Filosofía en el Aula. P. 348

<sup>54</sup> *Ibíd.* P. 348.

Dicho lo anterior es que Lipman concluye junto con Pierce que el filósofo rechaza el determinismo y hace uso del lenguaje metafórico y/o analógico. Este paso del determinismo a la creatividad proporciona el anzuelo al filósofo y a los miembros de una CI para poder pescar ideas nuevas a partir de las que ya hayan sido aprehendidas. Para reforzar esta última idea es menester exponer dos conceptos de capital importancia. Pierce –nos menciona Lipman- distinguía entre dos tipos generales de razonamiento: el explicativo y el extensivo. En lo que respecta al razonamiento explicativo pongamos por ejemplo el razonamiento deductivo. En este tipo de razonamiento el resultado final o conclusión, de alguna forma ya está implícito en las premisas por lo que la conclusión sólo necesita ser explicada. En lo que atañe al razonamiento extensivo, éste:

[...] va más allá de lo dado. Un razonamiento analógico o inductivo no puede limitarse a lo dado o a lo construido anteriormente como si eso fuera algo determinado: hace saltar los límites de lo conocido y rompe las barreras que nos impone nuestro conocimiento literal”<sup>55</sup>

Las metáforas y analogías, por lo tanto nos conducen a una ampliación del significado, que ayudan a los niños y jóvenes filósofos a construir otras formas de ver su entorno. En suma, podríamos decir que pensar metafóricamente es pensar creativamente, y pensar creativamente es un genuino filosofar.

Estela Accorinti retoma el pensamiento creativo lipniano y afirma sobre éste que “tiene uno de sus ejes cruciales en la imaginación, en la metáfora y en la capacidad de imaginación para extender su acción a la práctica”.<sup>56</sup> La imaginación de acuerdo con Accorinti puede tener dos significados: el primero es la presencia en la mente de los objetos aprehendidos cuando éstos ya no están

---

<sup>55</sup> *Ibíd.* P. 348.

<sup>56</sup> *Op. Cit.* Accorinti, p. 42

(noemático), el segundo es la mente fascinada de lo que no es del todo aprehendido, como el retrato, el sueño o la ficción (noético).

Para el pensamiento multidimensional es menester partir del pensamiento creativo en su segunda definición (noético), pues es por medio de éste que los miembros de la CI no se resignan a ver en el mundo tal y como está constituido, sino que por el contrario, imaginan un sinfín de mundos posibles. Estos mundos posibles son construidos o “retratados” en palabras wittgenstorianas únicamente por el lenguaje, pero no se trata de un lenguaje ostensivo como el propuesto en el *Tractatus*, donde cada palabra está ligada con su referencia o el objeto que le da significado, sino que el lenguaje es trascendental, tenemos así por ejemplo la metáfora. Según Ricoeur metáfora es la “innovación semántica, una creación instantánea por atribución de predicados inusitados.”<sup>57</sup> Así mismo, Ricoeur se pronuncia en contra de que este “retrato” de la realidad sea sólo una mera reproducción del mundo en la mente de los sujetos, en contraste propone la intencionalidad de que por medio de la metáfora se asigne un nuevo significado al mundo. Traemos a propósito lo que Ricoeur nos señala con respecto a la metáfora en *Hermenéutica y Acción*:

Decir que una metáfora nueva es extraída de la nada es reconocerla por lo que ella es, a saber, una creación momentánea del lenguaje, una innovación semántica que no tiene estatuto ni título de designación ni a título de connotación en el lenguaje establecido.<sup>58</sup>

Los educandos dentro de una comunidad de investigación tendrán que jugar entre el significado literal de los enunciados y la “enunciación metafórica” como recurso epistemológico. El currículo

---

<sup>57</sup> Ibid. P. 43

<sup>58</sup> Ricoeur, Paul. *Hermenéutica y Acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*, Buenos Aires, Prometeo, 2008, p. 36

de las novelas de Lipman nos da cuenta de ello, situaciones de la imaginación para encausarlas al mundo literal. El detonante, *es*, en suma, un recurso metafórico que sirve como herramienta para entender nuestra compleja realidad y así mismo, plantear nuevos mundos posibles.

Es importante destacar que la utilización de la analogía y la metáfora ocurre cuando el facilitador o algún otro miembro de la CI utilizan la palabra “como”. Revisemos el siguiente ejemplo: En una sesión donde discutíamos las “herramientas del filósofo” abordamos el papel que tiene la hipótesis dentro de las disquisiciones filosóficas. En dicha sesión participó un invitado de nombre Javier Membrillo dedicado al muralismo y quien afirmaba su principal motivación para crear murales surgió cuando observó en un viaje a Oaxaca la discriminación y segregación por parte de las autoridades locales hacia los afrodescendientes. Partiendo de esta premisa, pregunté si sabían de casos de discriminación racial y algunos educandos levantaron la mano exponiendo lo siguiente:

- “Es ‘como’ cuando en las caricaturas de Speedy González se dibuja siempre a los ratones mexicanos como perezosos siempre debajo de un cactus.”

Otro educando decía a su vez:

- “La discriminación la vemos a veces en la tele, ‘como’ cuando en las comedias nos pasan puros personajes blanquitos.”

Otra circunstancia paralela a las anteriores ocurrió cuando en una de las sesiones titulada *Las Herramientas del Filósofo* se discutió sobre qué eran las falacias. Las falacias, discutíamos en clase, son enemigos del pensamiento, del buen razonamiento, por lo tanto, son enemigas de la verdad. Partiendo de dicha discusión se creó una dicotomía postulando dos enemigos del pensamiento, unos de “carne y hueso” y otros enemigos almacenados en el pensamiento mismo.

Los jóvenes no demoraron en acertar quiénes eran esos enemigos de carne y hueso y rápidamente postularon a políticos, presidentes, anuncios publicitarios, etc., sin embargo, tuvieron problemas en encontrar los enemigos del pensamiento insertados en éste mismo, o dicho de otra forma, las falacias. Para explicar dicha situación me valí de la siguiente analogía:

Las falacias son como virus o *malware* en las computadoras, es decir son agentes que viajan dentro del *software* y que provocan daño y mal funcionamiento a las pc's. Dado que estos virus se encuentran en el sistema operativo de la computadora, no son objetos que ocupen un lugar en el espacio de la PC, sino que son abstractos. De manera similar, las falacias no son objetos que podamos observar, pues éstas están dentro de la mente de los individuos, averiando los razonamientos de la mente, conduciéndola a conclusiones falsas.

Tras servirme de este lenguaje metafórico/analógico los estudiantes lograron comprender el significado de la falacia, y en consecuencia, la dinámica se desarrolló de manera exitosa.

Sea en dibujos animados o en telenovelas o en cualquier otro recurso, los educandos encuentran y problematizan sobre aquellas situaciones que viven de forma cotidiana a través de la analogía y la metáfora. Es asombroso observar que gracias a la analogía y la mayéutica se pueden obtener conclusiones inesperadas, harto interesantes y desde luego filosóficas.

## Capítulo II Mirada crítica de FpN desde Latinoamérica

### 2.1 Filosofía “para” Niños o Filosofía “con” Niños

Como hemos advertido *supra*, los alcances del proyecto Filosofía para Niños tuvo un impacto positivo en gran parte del orbe. Empero eso no impidió, tal como lo propone Heidegger se “problematizara” ante tan colosal propuesta. Uno de los principales críticos al programa Filosofía para Niños, es el filósofo argentino, Walter Cohan<sup>59</sup>. Cohan se ocupa de cuestionar los supuestos básicos que sostienen el edificio del programa lipniano tal como lo afirma en la siguiente cita:

En este seminario nos proponemos problematizar los supuestos filosóficos, pedagógicos y políticos de esta propuesta –filosofía para niños- con el sentido de repensar su práctica y abrir nuevos sentidos para la unión de la filosofía y la infancia. Pretendemos ejercer una mirada filosófica, de análisis de sus supuestos teóricos, para renovar y recrear sus prácticas educativas realizadas en nombre de la filosofía para niños.<sup>60</sup>

Consideramos que las críticas por parte de Cohan son sensatas y muy fecundas, de tal manera que ha modificado algunos aspectos de FpN. Tenemos así en primer lugar la crítica a la preposición “para” acuñada por Lipman y que une los sustantivos “filosofía” y “niños”. Si Lipman deseaba romper con la llamada “educación tribal” donde el docente se ocupaba únicamente de transmitir conocimientos sin tomar en cuenta al alumno como protagonista de su propio conocimiento, entonces, según Cohan, Lipman mismo estaba cometiendo el mismo error al nombrar a su creación

---

<sup>59</sup> Walter Omar Kohan nació el 25 de noviembre de 1961 en Buenos Aires, Argentina. Estudió filosofía en la Universidad de Buenos Aires y se doctoró también en filosofía en la Universidad Iberoamericana de México, DF. Fue estudiante de Lipman y uno de los principales traductores de las novelas y cuadernos de apoyo de Filosofía para Niños. Es profesor titular de la filosofía de la educación, investigador del Consejo Nacional de Investigaciones y coordinador del Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia en la Universidad del Río de Janeiro, Brasil.

<sup>60</sup> Programa del seminario de doctorado titulado: *Filosofía para niños: una problematización de sus supuestos fundamentales*. Visto en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8522/pp.8522.pdf>

*Filosofía “para” Niños*. Recordemos que Freire en su *Pedagogía del Oprimido* denunciaba a la tradición educativa del mismo delito, donde los infantes sólo eran depositarios de las “narraciones” de sus profesores.

Es en este sentido que Cohan considera pertinente y necesario un cambio de preposición al programa de Lipman. Para el autor de *Filosofía y Educación* la preposición idónea que debe unir “filosofía” y “niños” no es “para” sino “con” resultando “filosofía ‘con’ Niños”. Cohan reflexiona y arguye que “es muy difícil elegir una preposición sobre cualquier otra. Puede parecer un detalle, pero no lo es, o lo es, si es que el mundo está hecho de detalles”.<sup>61</sup>

Para hablar de este cambio de preposición, Kohan se remonta a una anécdota, según la cual, él junto con otros filósofos realizaban una actividad de “Filosofía... Niños” y todos ellos discutían sobre cuál era la preposición correcta para dicha actividad. “Nos preguntábamos si era mejor poner niños (as) o niñas y niños; también dudábamos entre el sustantivo filosofía y el infinitivo filosofar; como si eso no fuera poco, tampoco sabíamos que preposición poner”.<sup>62</sup>

En esta discusión, Kohan se pronunció por colocar la preposición “con” en contraste con “para” por considerar que la segunda marca el sujeto destinatario del conocimiento dejando de lado el autoconocimiento. Por el contrario, la preposición “con” “parece marcar una relación más horizontal”.<sup>63</sup> Respecto a esta discusión Rochetti agrega lo siguiente:

El cambio de preposición –es- un cambio de mirada hacia la infancia y una consideración de los niños no como objetos de las prácticas educativas y de las buenas intenciones pedagógicas, sino como sujetos con voz para tomar la palabra frente y dentro de estas prácticas. El “para” señala de algún modo una relación de

---

<sup>61</sup> Kohan, Walter. *Infancia y Filosofía*, México, Editorial Progreso, 2009, p.39

<sup>62</sup> *Ibíd* p. 39

<sup>63</sup> *Ibíd*, p. 40

exterioridad con la infancia y el “con” indica la posibilidad de trabajar junto con los niños y para ellos.<sup>64</sup>

Consideramos que tal crítica no debe pasar inadvertida, sino todo lo contrario, debe de ser un detonante que nos ayude a pensar en sobre el cómo hacemos filosofía. En lo que respecta a nuestra opinión consideramos que existe todo un *corpus* teórico que da sustento a FpN, y que el sentido de éste programa teórico, es “para” niños. Sin embargo, al momento de ponerlo en práctica dentro del aula dentro de una comunidad de indagación, debemos pasar del “para” al “con” pues quien dirige la sesión no cumple el rol de profesor de forma vertical, sino de facilitador y su labor es dirigir la discusión involucrándose con los niños al momento de descubrir significados, todo ello de forma horizontal.

## **2.2 Cuentos autóctonos y tradición oral como detonante**

Una de las principales dificultades que ha tenido la filosofía *ab origine* puede ser expuesta mediante la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos llevar a cabo las propuestas teóricas en el ámbito de la *praxis*? *Prima facie* pareciera que no hay un puente entre la filosofía y nuestra realidad cotidiana, pero si prestamos mayor atención, podemos observar que la filosofía se encuentra presente en cada aspecto de nuestra vida. Pongamos por caso un niño que siente antojo por un dulce que no puede adquirir por falta de recurso económico y se pregunta si debe robarlo o no. La pregunta sobre si es malo robar el dulce o no, atañe a la ética. Asimismo, un niño que va adquiriendo experiencia sobre el mundo, y que se pregunta qué es la vida, qué es la escuela, qué es la amistad etc., es un niño que indaga en los terrenos de la ontología.

---

<sup>64</sup> Op. Cit. Rochetti. P. 634

Una disyuntiva semejante a la anterior es la que nos hace notar Ángeles Gómez Arenas<sup>65</sup> quien se pregunta si el programa Filosofía para Niños puede ser practicado en escenarios distintos al contexto socio-político y económicos distintos al de Lipman. Dicho de otro modo, ¿Es posible poner en práctica la teoría de Lipman en el contexto Latinoamericano?

¿Cuál es la brecha generacional, social, incluso histórica que existe entre la filosofía para niños propuesta en Estados Unidos propuesta por Matthew Lipman, y la que se puede (o podría) llevar a cabo en nuestro país, aproximadamente 50 años después de su desvelamiento?<sup>66</sup>

Una de las propuestas fundamentales del programa FpN es la comunidad de indagación, tema que abordamos más arriba y que en un enunciado breve la podemos resumir como un espacio donde un grupo de niños y/o jóvenes discuten sobre algún tema filosófico en particular privilegiando la razón, el respeto y el cuidado por los demás miembros.

Este modelo de comunidad de indagación pretende ser ampliado, pero no en el sentido de los temas que se discuten dentro de la CI, sino en los espacios en los que se desenvuelve dicha comunidad, esta es la propuesta hecha por Maximiliano López. López afirma lo siguiente:

El encuadre de una “comunidad de indagación” hace referencia al medio donde se desenvuelve un trabajo. Un medio puede pensarse como compuesto, definido por un tipo de espacio, una forma de temporalidad y un modo de interacción más o menos estable. Un bar, una casa, una escuela, una estación de trenes, un consultorio médico, una asamblea política, un teatro, constituyen diferentes tipos de medios.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Profesora de Filosofía, licenciada en educación y licenciada en filosofía en la Universidad de Valparaíso. Investigadora en el Centro de Investigación y Desarrollo.

<sup>66</sup> Estanislao Juan, Álvarez Juan, Guerra Claudia. *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía.*, Valparaíso, Universidad de Valparaíso, 2015, p. 126

<sup>67</sup> *Ibíd.* P. 129.

Gómez considera esta nueva propuesta de CI dada por López, como muy poco probable que se lleve a la práctica en Chile, afirmando que la sociedad chilena es aún muy institucionalista, y en consecuencia, estaría poco dispuesta en participar en una dinámica que no se de en una escuela, biblioteca, o cualquier espacio físico que brinde algún tipo de certeza y reconocimiento.

No obstante, a pesar del rechazo del modelo de CI propuesto por López, la profesora Gómez recupera otra crítica realizada al modelo pedagógico y filosófico de Lipman, crítica que se centra en las novelas diseñadas por Lipman y Sharp para discutir dentro de la Comunidad de Indagación. “Las críticas que el programa “filosofía para niños” de Matthew Lipman recibió en América Latina –nos menciona López- se refieren, en su gran mayoría a la inadecuación de las novelas creadas por él para el trabajo en el aula en nuestras latitudes.”<sup>68</sup>

Si bien Gómez considera idónea la crítica de López a las novelas de Lipman, también a su vez ella cuestiona a López, pues este último se vale de los conceptos de “acontecimiento” y “experiencia trágica” que desde la óptica de la profesora Gómez, poco tienen que ver con el contexto chileno. Así mismo, Gómez también enfatiza la triada Kant, Foucault y Deleuze que López utiliza como marco conceptual para sus disquisiciones, y denuncia que es complejo de aplicar en América Latina amén de que resulta difícil para los profesores no especializados en filosofía al momento de dirigir la sesión. De tal forma que estaría restringida la discusión sólo a docentes especializados en la filosofía excluyendo a quienes no estén especializados en la materia.

Gómez se vale del trabajo de Jean-Luc Nancy como ejemplo de una discusión descontextualizada y sus consecuencias. En 2004 Jean-Luc dio una conferencia dedicada a un

---

<sup>68</sup> *Ibíd.* P. 130.

auditorio infantil entre 6 y 12 años titulada *En el cielo y sobre la tierra*. La jerga que Jean-Luc utilizó en la conferencia era bastante compleja donde se mezclaban tecnicismos científicos y teológicos:

Usted ha dicho que en la religión judía Dios es justo. Pero si Dios es justo, ¿por qué existen niños que nacen discapacitados o cosas por el estilo? ¿Dónde comienza el cielo? ¿Por qué y cómo Dios comenzó a existir? ¿Por qué Dios ha podido abrir el vacío para la tierra si él ya estaba en el vacío? ¿Por qué cuando se cree en una religión, no se puede creer al mismo tiempo en otra?<sup>69</sup>

Las aristas que Gómez critica corren en dos direcciones: a) considera que a pesar de lo interesante que es el tema religioso, sugiere que pedagógicamente pudo ser más enriquecedor dejar que los pininos generaran las preguntas y b) cuestionar qué tan buen detonante serían textos como éste y/o como los de Lipman para la niñez y juventud chilena.

Por lo tanto, y considerando el inciso *b*, Gómez supone que es necesario voltear la mirada a la literatura oral y escrita emanada de las latitudes chilenas y/o Latinoamericanas y para apoyar esta tesis se vale una vez más de los aportes críticos de López, quien arguye lo siguiente:

Texto es todo aquello que se nos presenta como un signo. Desde ese punto de vista los textos que pueden ser utilizados en una experiencia de “Filosofía con Niños” son innumerables: filmes, pinturas, objetos, situaciones, poemas, narraciones, textos académicos, leyendas populares. Todo puede despertar pensamiento.<sup>70</sup>

Es importante señalar que Gómez no pretende erradicar las novelas creadas por Lipman y Sharp del *currículum* de FpN, pues “son bastante vanguardistas comparadas con los métodos con los que se enseña filosofía”. Lo que Gómez sugiere es que se necesita hacer uso de lo local para incentivar la creatividad y discusión partiendo de textos con los que la niñez chilena y latina se sienta

---

<sup>69</sup> *Ibíd.* P. 130-131.

<sup>70</sup> *Ibíd.* P. 133.

“identificada”. Como consecuencia de esto último, Gómez afirma que los resultados serían por demás positivos para la comunidad de indagación.

Desde nuestra óptica consideramos que es plausible proceder en una CI por medio de literatura autóctona tal como lo sugiere Gómez y López, pues en el imaginario colectivo aún están presentes las raíces y pensamientos autóctonos con los que los niños y jóvenes se sienten identificados. Sin embargo, también somos conscientes de la práctica de filosofía para niños es muy distinta hacerla en el norte de un país que en sur de este mismo. No es lo mismo hacer por ejemplo FpN en el Colegio Lancaster que en una secundaria de la periferia del Estado de México. Los intereses y la idiosincrasia distan a pesar de que los miembros de una CI pertenezcan al mismo país. En este sentido, el facilitador deberá optar la literatura que mejor convenga y que genere las condiciones para el asombro, la duda y la indagación, fines últimos de FpN.

### **2.3 Acuarelas Filosóficas**

Una peculiaridad que caracteriza a la filosofía, radica en que ésta se involucra en temas actuales, desde los tecnológicos y científicos, hasta los nuevos problemas sociales y políticos, derivados de las distintas alianzas y conflictos bélicos entre las naciones del mundo contemporáneo. Involucrarse en estas cuestiones hace que la filosofía tenga vitalismo, pese a la opinión corriente de que es arcaica y ajena a la vida de los individuos. Asimismo, dentro de la filosofía encontramos nuevas tesis y refutaciones a postulados anteriores desde una visión nueva e inexplorada. “Acuarelas filosóficas” es una de estas nuevas propuestas que han aportado más elementos a FpN y FcN, con ello han enriquecido esta joven práctica filosófica en su ámbito pedagógico y filosófico.

Como hemos advertido *supra* si bien un existe un número considerable de filósofos latinoamericanos que han centrado su mirada en FpN y que por lo tanto se han apropiado del

programa, también es un hecho que hay una buena suma de filósofos se han mostrado muy críticos al programa de Lipman. En este sentido Julián Macías ha hecho lo propio y también se ha ocupado de criticar el programa de Lipman, particularmente en lo que atañe a las novelas como detonante para la discusión dentro de una comunidad de indagación.

Macías comienza su disquisición y crítica al programa de Lipman a partir de la “reflexión paradójica entre enseñanza y filosofía” y para ello se vale del filósofo francés Jaques Derridá quien considera que “captó en toda su dimensión”<sup>71</sup> esta problemática relación arguyendo que “la esencia de la filosofía excluye la enseñanza [mientras que] la esencia del filosofar la exige.”<sup>72</sup> Pero, ¿Qué es lo que Derridá nos quiere decir con la afirmación anterior? En primer lugar, Macías considera que Derridá nos está invitando a no sujetarnos a un “método, herramienta, recurso o planificación” de manera estática, cual si fuera un grillete al que tenemos que sujetarnos, si es que queremos hacer filosofía. Más aun, Derridá nos invita a repensar no sólo la forma en que se hace filosofía, sino que va más allá y nos cuestiona sobre las propias posibilidades de hacer filosofía: “¿Es posible enseñar filosofía o filosofar? En caso que sí, ¿Cómo enseñar filosofía o a filosofar si la filosofía misma escapa de cualquier método? Y si no es posible, ¿Qué sentido tendría entonces entrar a un aula?”<sup>73</sup>

Para dar respuesta a estas interrogantes en primer lugar necesitamos –siguiendo a Macías– examinar los elementos que componen a FpN y la manera en que estos se interconectan poniendo especial énfasis en tres conceptos: Filosofía, infancia y docencia. Para Macías –citando a Rancière– un sello que distingue la educación actual, es que ésta se configura de “forma vertical y asimétrica”.<sup>74</sup> La educación tradicional se ha fijado como *telos* la “transmisión de conocimiento de

---

<sup>71</sup> Ibíd p. 101.

<sup>72</sup> Ibíd p. 101.

<sup>73</sup> Ibíd p. 102.

<sup>74</sup> Ibíd. P. 104

maestro a alumno” sin tomar en cuenta los intereses de este último. La revisión que Rancière hace en *El Maestro Ignorante* sirve como motor para que Macías reflexione sobre cómo se debe hacer FcN en contraste con esta educación tradicional.

Uno de los problemas que observa Macías dentro del programa hecho por la terna Lipman-Sharp-Oscayan consiste en que –según él- reproducen los reproches que Rancière hace a la educación tradicional, a pesar de que el ideal de esta terna haya sido erradicar los mismos los males de la educación tradicional. Para ilustrar este pensamiento, Macías se vale de la siguiente cita extraída en *La Filosofía en el Aula* donde Lipman afirma que para tener una buena discusión filosófica es menester “tener una tradición establecida de discusión que cada niño pueda asimilar automáticamente y con la cual pueda identificarse e involucrarse.”<sup>75</sup> El acento crítico se coloca en una “discusión que cada niño pueda asimilar automáticamente” y “que pueda identificarse e involucrarse” pues según Macías, se puede notar que el docente no participa internamente en la comunidad de indagación en todo caso se tendría que poner el acento en la indagación mutua y horizontal donde docente y niño puedan “asimilar automáticamente y con la cual puedan identificarse e involucrarse” de manera mutua.

Hay que mencionar además que otro de los objetivos de FpN consiste en “ayudar a los niños a pensar por sí mismos”<sup>76</sup> y para llevar a cabo este objetivo se precisa de un docente que a través de los manuales ayuden a los pininos a “pensar por sí mismos”.

Por último, Macías apunta a la figura del profesor como juez último de lo que puede tener la cualidad de ser filosófico o no filosófico. Partiendo de la analogía de que la filosofía, la lógica y la razón “hacen a la mente, lo que la medicina al cuerpo”, pero una vez más, se recurre a la figura del

---

<sup>75</sup> *Ibíd.* P. 104

<sup>76</sup> *Filosofía en el aula* p. 129

profesor como aquel que tiene la última palabra de quien va a determinar esta lógica y esta razón, es decir, quien suministra esta medicina a los niños, niñas y jóvenes.

Una vez llegado a este punto de la crítica que hace Macías al programa del profesor Lipman es necesario cuestionar si ¿Es legítima la crítica o hasta qué grado puede ser legítima? Si como Macías mismo, reconoce que de alguna forma todos los programas pedagógicos actuales exigen un poco de verticalidad, incluyendo en este caso al propio Rancière.<sup>77</sup>

Para dar respuesta a esta interrogante, Macías comienza con su análisis en uno de los puntos capitales que dan forma a toda la mole de FpN, esto es a saber, la “novela filosófica” y cómo es que ésta puede tener algunos elementos que entorpecen el desarrollo de filosofía con niños. Posteriormente expondrá qué es “acuarelas filosóficas” seguido de experiencias de la práctica de esta nueva propuesta.

La novela filosófica es un recurso literario del cual se sirve Lipman para generar la discusión entre los miembros de una comunidad de indagación. Cada novela contiene una historia *ad hoc* al tema tratado entre los niños, tomando en cuenta su edad para trazar la ruta del *currículum*. Ahora bien, el problema que Macías observa en estas novelas consiste en que las considera estáticas, pues si bien, abren un abanico de posibles temas de carácter filosófico, lo cierto es que no se puede salir del tema en turno. Capítulo por capítulo se va siguiendo lo que restringe la enorme riqueza de temas filosóficos que pueden emanar de la mente de un niño o una niña. En este sentido, la lectura de una novela exige siempre regresar a ella, una y otra vez, y con ello al mismo tema. Para ilustrar lo dicho veamos el siguiente esquema:

---

<sup>77</sup> Véase nota a pie 4, pág. 105

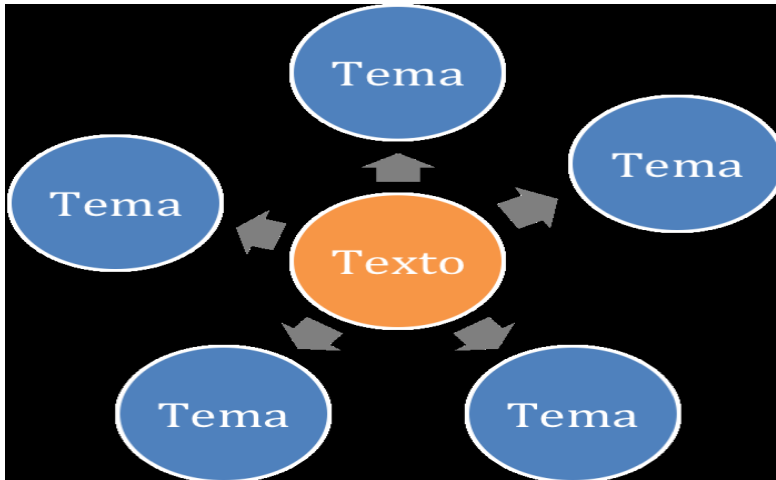


Figura 4. Relación texto-temas según la propuesta de Lipman. *Estanislao Juan, Álvarez Juan, Guerra Claudia. Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía., Valparaíso, Universidad de Valparaíso, 2015, p. 107.*

Macías recurre al concepto acuñado por Kohan “por lo nuevo” donde el filósofo brasileño trata el tema de cómo los pequeños han recibido esta nueva propuesta de Filosofía para Niños y a su vez cómo es recibida y considerada la infancia en la educación. No obstante, Macías considera que este concepto debe ser ampliado y debemos preguntarnos sobre los intereses y las acciones de los niños. Ampliar este concepto de lo nuevo, y sus consecuencias, implica que los niños y jóvenes rompan la burbuja de temas y se interesen por otros. Teniendo así como consecuencia que quieran abandonar la novela filosófica por el reducido margen de temas. Según Kohan, la novela insta a rechazar lo nuevo, por lo que exige regresar siempre a lo “dado y a lo conocido”.<sup>78</sup>

Macías se adelanta a una posible objeción que se le podría reprochar a las acuarelas filosóficas y que versa en que se corre el riesgo de no poder interconectar los temas que se van sucediendo en cada una de las clases de filosofía con niños dejando inconclusa cada una de las sesiones. Al utilizar otro tipo de materiales, puede presentarse el peligro de que las demás sesiones tengan temáticas aisladas. Para dar solución a esta problemática, Macías propone articular y confeccionar

---

<sup>78</sup> Op. Cit Macías p. 108

los distintos recursos de tal manera que lo que cambie sea el recurso, más no el tema que esté en discusión, alentando así la discusión filosófica entre los niños y el facilitador.



Figura 5 Relación temas/recursos. *Estanislao Juan, Álvarez Juan, Guerra Claudia. Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía., Valparaíso, Universidad de Valparaíso, 2015, p. 108*

Una acuarela filosófica, nos dice Macías, “es un grupo de materiales (textos literarios, juegos, obras artísticas, entre otros) que están relacionados por entre sí, por un tema y que tienen como finalidad profundizar alguna cuestión sobre la que se esté reflexionando.” El fin último de acuarelas filosóficas es, en primer lugar, mezclar arte y filosofía; y en segundo lugar, y más importante, captar la atención de los educandos en temas filosóficos mediante el detonante que más agrade. Apoyarse en distintos materiales para discutir sobre lo que a los educandos interesa, conduce no sólo a una variedad cuasi ilimitada de detonantes, sino a una variedad de temas que pueden cambiar o que se pueden reconducir a lo ya tratado o incluso cambiar de una acuarela filosófica a otra tal como aparece en la siguiente imagen:



Figura 6 un recurso de un tema, puede derivar en una “acuarela” con otro tema diferente. *Estanislao Juan, Álvarez Juan, Guerra Claudia*. Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía., Valparaíso, Universidad de Valparaíso, 2015, p. 109.

“Qué historia, qué cuadro, qué juego, o qué música se irán definiendo con el transcurso de las clases de acuerdo a como se vayan sucediendo las ideas y las inquietudes a lo largo de los encuentros”<sup>79</sup>

Finalmente Macías cierra con una experiencia de acuarelas filosóficas con niños entre diez y once años, comenzado con el cortometraje *The lost thing*.<sup>80</sup> Para la visualización de este cortometraje, se dividieron en dos grupos los pequeños y al final de éste se presentaron las siguientes inquietudes:

<sup>79</sup> *Ibíd* p. 109

<sup>80</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CVV7kxQdolY&list=PLzS1A4uPjgu3Ek-zJB0iOfNFcm8VpnpjL> (14/08/2017)

Grupo 1<sup>81</sup>:

- Nos hizo sentir tristeza, solidaridad.
- Nos hizo pensar en cosas que están y no las vemos.
- Qué era la cosa/monstruo.
- ¿Cuál era el nombre de la cosa? (elegida por el grupo para la clase 2)

Grupo 2<sup>82</sup>:

- ¿Hizo bien en agarrar la cosa perdida? (elegida por el grupo para la clase 2)
- ¿De quién nos hacemos amigos?
- ¿Uno puede hacerse amigo de alguien que no conoce?

Una vez determinado el tema de mayor interés entre los miembros de la CI, Macías procedió a diseñar la acuarela filosófica ad hoc a cada grupo.

Recursos utilizados por el grupo 1<sup>83</sup>:

- “Cositos” de Laura Devetach.
- “A un lugar” de Luis Pescetti.
- “Preguntas” de Mirta Goldberg
- “Juego del globo y los nombres”
- “Carnaval de Arlequín” de Miró

Recursos utilizados por el grupo 2<sup>84</sup>:

- Cortometraje “Vendedor de humo”.
- “Momo” de Michael Ende (selección).

---

<sup>81</sup> Op Cit. Macías p. 112

<sup>82</sup> Ibíd p. 110

<sup>83</sup> Ibid p. 111

<sup>84</sup> Ibíd p. 111

- “Mendigos en la playa” de Picasso.
- “Herido” de Philip Cam.

El criterio para elegir el recurso -arguye Macías- puede ser de manera sorteada, por la elección de los niños y niñas o según la ocasión lo exija. Lo único que se debe de cuidar al momento de elegir el detonante, es que éste se encuentre íntimamente relacionado con el tema anterior, para así, poder continuar con éxito la discusión. De este modo y una vez visto el detonante se continúa por realizar una agenda de preguntas como las que Macías nos comparte de esta misma experiencia:

Preguntas grupo 1:

- ¿Cómo le pusieron nombre a las cosas?
- ¿Quién le puso “Dios” a Dios?
- ¿Cómo se inventó el nombre cosa?
- ¿Quién le puso nombre a las cosas?

Preguntas grupo 2:

- ¿Hay que saber de quién es algo para que sea un robo?
- ¿Se puede robar sin la intención de robar?
- ¿Se puede robar un animal?

Tal como apuntamos arriba, las acuarelas pueden seguir el mismo tema o abrir uno nuevo, como es el caso de la experiencia que nos comparte Macías. Así él nos menciona que después de leer *A un Lugar* de Luis Pescetti, los niños comenzaron a preguntar sobre la mentira y el engaño, enganchado al tema anterior: el nombre de las cosas.

Macías concluye que son dos las tareas del facilitador en filosofía con niños: En primer lugar, planear las sesiones que se van a llevar a cabo dentro de una CI; y por otro lado, estar siempre

atento a las nuevas posibilidades, preocupaciones y dudas de los miembros para así poder estimularlas y explotarlas. A su juicio de Macías, acuarelas filosóficas, cumple con estas dos condiciones.

Con lo que respecta a nuestra conclusión, consideramos que acuarelas filosóficas, es una nueva y enriquecedora alternativa que puede hacer un buen frente o un complemento pedagógico y filosófico a las novelas hechas por Lipman y Sharp. De esta manera consideramos, que tampoco debe excluir dichas novelas, sí y sólo si, estas funcionan como un buen detonante.

## **Segunda parte: Práctica de Filosofía para Niños en el Centro Cultural Mexiquense**

### **Bicentenario**

#### **3.1 Introducción**

En esta sección de la tesis, incluyo la dimensión práctica de mi investigación, con lo cual se puede corroborar la aplicación de la teoría expuesta en la primera parte. A continuación, se detallan los siguientes aspectos:

- 1) Las sesiones de un taller de FpN que impartí, describiendo los detonantes que empleé, las dinámicas y preguntas de seguimiento planteadas a los grupos.
- 2) Algunos ejemplos de los diálogos entablados con los estudiantes que asistieron al taller. En esos diálogos pueden verse las reflexiones a las que llegaron los estudiantes.
- 3) Las evidencias gráficas de las sesiones: escritos y fotografías de los estudiantes que participaron.
- 4) Juicios mediante los cuales expreso qué elementos de la teoría se cumplieron a través de las actividades del taller.

Durante el año 2017 impartí un taller de Filosofía para Niños con estudiantes de la secundaria Ignacio Manuel Altamirano en las instalaciones del Centro Cultural Mexiquense Bicentenario, ubicado en Coatlinchán, Estado de México. El taller se llamó *Filosofía en el Á(h)gora*. La idea que me inspiró este título se sustenta en dos premisas: En primer lugar, me preocupé por procurar una filosofía viva; una filosofía que se preocupe por el presente y problematice sobre el futuro, apelando a lo que han dicho filósofos del pasado, a través de los “juicios intuitivos” de niños, niñas y jóvenes.

La segunda premisa estriba en la intención de apartar la filosofía de las aulas universitarias, para colocarla en los espacios públicos tal como Sócrates lo hizo hace dos mil quinientos años dentro de la *polis* griega.

Por otro lado, he de aclarar que impartir el taller a jóvenes del grado escolar de secundaria, no fue una decisión azarosa, sino que me apoyé en los estudios de Piaget en su obra *La Psicología del Niño*<sup>85</sup> donde éste afirma que:

Lo propio de las operaciones concretas es referirse directamente a los objetos o a sus reuniones (clases), sus relaciones o su denominación: la forma lógica de los juicios y razonamientos no se organiza sino cuando hay ligazón, más o menos indisoluble con sus contenidos; es decir, que las operaciones funcionan únicamente con comprobaciones o representaciones consideradas verdaderas y no con ocasión de simples hipótesis. La gran novedad del nivel que va a tratarse, es por el contrario, que por una diferenciación de la forma y del contenido, el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre las proposiciones sobre las que no cree o no cree aún, ósea, que considera a título de puras hipótesis; se hace entonces capaz de las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles lo que constituye el principio del pensamiento hipotético-deductivo o formal.<sup>86</sup>

Según Piaget, entre jóvenes de 12 a 15 años se empieza a dar un salto cualitativo en el pensamiento de éstos. De acuerdo con la cita anterior, los jóvenes que oscilan entre esta edad pasan de hacer juicios en objetos y fenómenos concretos a ocuparse de proposiciones que aún no se dan, es decir, hipótesis. La importancia de este salto cualitativo, es que al desprenderse de la vinculación entre objetos concretos, el joven puede hacer una conexión entre objetos de distintas clases, aunque los objetos no estén relacionados directamente entre sí o pertenezcan a la misma naturaleza. Este nuevo orden recibe la nomenclatura de “combinatoria” y es importante porque permite al joven ir más allá de su realidad más inmediata y lo aventura a construir otros “mundos posibles”

---

<sup>85</sup> Piaget, Jean, Inhelder, Barbel. *La Psicología del Niño*, Madrid, Ediciones Morata S.L, décimo cuarta edición, 1997, pp. 158

<sup>86</sup> *Ibid.* Pp. 132-133

relacionando objetos con nuevas ideas, de ahí que Piaget y la experiencia propia afirme que esta edad es la edad de los ideales.

Ahora bien, dado que el pensamiento se va reforzando en esta nueva etapa, el niño comienza a ser partícipe de operaciones lógicas. Pero no se trata de la lógica silogística aristotélica, sino que está más apegado a la lógica formal contemporánea donde el joven es capaz de

[...] combinar objetos por un método exhaustivo y sistemático, se revela apto para combinar ideas o hipótesis, en forma de afirmaciones o negaciones y de utilizar así operaciones proposicionales desconocidas por él hasta entonces: “la implicación (sí...entonces) la disyunción (o...o o los dos) etc”<sup>87</sup>.

Con todo lo dicho hasta aquí, puedo decir que el taller *Filosofía en el Ág(h)ora* estimula y/o involucra a los educandos en esta nueva etapa de pensamiento, donde ellos puedan hacer juicios que trasciendan a su entorno concreto inmediato, a crear hipótesis y a hacer uso de la lógica para mejorar sus juicios, todo ello en aras de buscar una ética mejor, tal como lo postulé al principio de este trabajo, para sí, para su entorno, para su familia y para el mundo. Aunado a esta nueva etapa del desarrollo del pensamiento entre estos jóvenes que describe Piaget, tenemos que el joven comienza a adquirir cierta autonomía en sus actos, por lo que debe de ser más cauto en su pensamiento. Parafraseando a Lipman, he de afirmar que un buen juicio, conduce a buenas acciones.

Pasando a detalles técnicos, tengo que mencionar que el taller *Filosofía en el Ág(h)ora* pudo impartirse gracias al valioso apoyo del coordinador de talleres del Centro Cultural Mexiquense, Jorge Rojas. Rojas se encargó de gestionar el espacio para impartir el taller, el cual fue impartido en la hemeroteca. Rojas también apoyó en la instalación de proyector y audio, necesario para

---

<sup>87</sup> Ibíd p. 136

algunas sesiones. Además colaboró en la impresión de material y la asignación de espacios abiertos para prácticas que así lo requirieran.

Asimismo, he de mencionar la importante participación del profesor José Luis Juárez, quien fue la persona responsable de trasladar a sus alumnos de la secundaria a las instalaciones del Centro Cultural Mexiquense. Es importante reconocer la valentía y el ánimo que el profesor presentó para llevar a sus estudiantes, con la finalidad de que tuvieran esta nueva experiencia.

Los talleres fueron impartidos los martes y miércoles en un horario de 12:00 a 13:00 hrs., y comenzaron el 16 de mayo del 2017. Enseguida, se muestra una tabla con la distribución de las sesiones y posteriormente inicia la descripción de las sesiones.

<b>Sesión</b>	<b>Título</b>	<b>Duración</b>	<b>Objetivo</b>
1	<b>Presentación: ¿Qué es filosofía?</b> <b>Aplicación Análisis</b> <b>F.O.D.A</b>	<b>1 hora 30 min.</b>	<b>Que los miembros de la CI se presenten y que los miembros den su opinión sobre lo que consideran que es “filosofía”.</b>
2	<b>Herramientas del filósofo:</b> <b>Capacidad de asombro</b>	<b>1 hora 30 min.</b>	<b>Que los miembros de la CI se familiaricen con las metodologías del quehacer filosófico.</b>

3	<b>Herramientas del filósofo:</b>  <b>La pregunta</b>	<b>1 hora 30 min.</b>	<b>Que los miembros de la CI se familiaricen con las metodologías del quehacer filosófico.</b>
4	<b>Herramientas del filósofo:</b>  <b>Sospechómetro</b>	<b>1 hora 30 min.</b>	<b>Que los miembros de la CI se familiaricen con las metodologías del quehacer filosófico.</b>
5	<b>Herramientas del filósofo:</b>  <b>Hipótesis</b>	<b>1 hora 30 min.</b>	<b>Que los miembros de la CI se familiaricen con las metodologías del quehacer filosófico.</b>

### 3.2 Qué es la Filosofía: nuestro primer encuentro

La primera sesión del taller consistió en una breve introducción del taller. Me presenté como tesista en la licenciatura de filosofía e Historia de las Ideas adscrito a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Los educandos sentados en círculo me miraban absortos. Algunos proyectaban una mirada entusiasta, otros un rostro lleno de dudas y otros bromeaban entre sí.

Posteriormente di indicaciones sobre cómo íbamos a participar dentro de las sesiones, entre estas indicaciones, estaban cómo teníamos que participar. Para ello repartí una impresión de un *hueytlatoani* (véase fig.1) el cual tenían que levantar en caso de que desearan dar su opinión sobre

el tema en turno o si deseaban refutar la opinión de uno de sus compañeros. No es difícil intuir que con este símbolo se asigna y auto-asigna el maravilloso poder del *logos* a cada uno de los miembros de la CI. También ofrecí un papel con la impresión de un signo de interrogación (véase fig. 2) el cual tenían que levantar si deseaban plantear una pregunta. Los objetivos de este método son dos. En primer lugar, que los educandos hicieran conciencia y razonaran sobre qué es lo que realmente querían decir, si afirmar o preguntar. Asimismo, también se pretendía que todos estuvieran atentos a sus compañeros y con ello sentar las bases para una escucha activa.

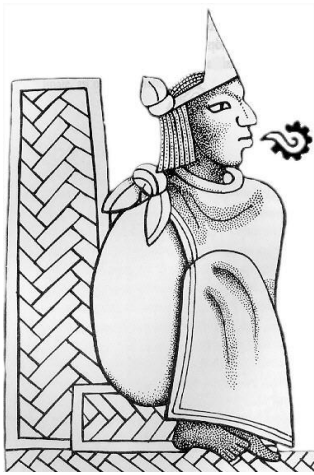


Figura 7 Hueytlatoani.



Figura 8 Panfleto para preguntar.

Además del *Hueytlatoani* y del signo de interrogación, también entregué un papel con el nombre de algún filósofo a cada uno de los educandos para que lo investigaran y con ello tuvieran un acercamiento a algunos de los filósofos más importantes. También acordamos que dentro del taller se iban a llamar según el filósofo que se les asigno. Lo curioso e interesante de esta práctica, es que a algunos les toco el filósofo *ad hoc* a sus intereses: Russell a un chico que gustaba de las matemáticas. Maquiavelo a un chico a quien le interesaba la política. Simone de Beauvoir a una chica a quien le interesaba los temas de género, esto sólo por citar algunos casos.

Después de presentarme y proporcionar los materiales descritos *supra*, lancé una pregunta para entrar al asunto de la mayéutica: “¿Qué es la ‘filosofía’ o qué es lo que les viene a la mente cuando oyen esta palabra?” El silencio se impuso entre los educandos. Procedí a preguntar de forma individual a cada uno de los presentes y cuando le pregunté a una joven a quien se le dio el apelativo de Sor Juana Inés de la Cruz, contestó que la “filosofía se encargaba de estudiar al mundo”. Inmediatamente le asalte con otra pregunta: ¿Y qué es el mundo? Ella contestó “el mundo es todo aquello que podemos ver, oler y sentir”. Le pregunté ¿qué era eso que se podía “ver, oler y sentir”? a lo que ella respondió “materia: lo físico”. Posteriormente pregunté “¿Qué es la materia?” La joven estudiante contestó “todo lo que ocupa un lugar en el espacio”. Pregunté: si en ¿el mundo había algo más que materia?” y me respondió que no. “¿Entonces tú dirías que el mundo es únicamente materia?” Repliqué. Ella me contestó que sí, y yo repetí esta misma pregunta a todo el grupo. Todos afirmaron que sí, que el mundo es sólo materia. Yo repliqué: “¿entonces qué pasa con las ideas, los números, las palabras? Éstos, o eran materia y pertenecían al mundo, o no eran, y por lo tanto no pertenecían al mundo. Pero si me afirmaban que eran materia, que me lo demostraran, señalándolos.” Algunos estudiantes quedaron absortos y en silencio, otros sonrieron.

Con estas preguntas conseguí retirar la comodidad intelectual y de pensamiento a la que se suele estar sujeto, incluso entre algunos filósofos.



Figura 9 Comunidad de indagación.



Figura 10 Comunidad de indagación.

Terminando este pequeño ejercicio mayéutico, procedí a realizar un análisis FODA para evaluar algunos de los puntos fuertes y débiles presentes en los estudiantes para tomarlos como referencia y a partir de ahí planear las sesiones posteriores. Las constantes entre los estudiantes con respecto las debilidades, eran encabezadas por la incomprensión lectora y los problemas para escribir, amén de la escasez de libros especializados en casa. No obstante también se presentaron chicos que ya

presentaban en sí, algunas cualidades a las que denominé “herramientas del filósofo”. Aquí unos ejemplos:

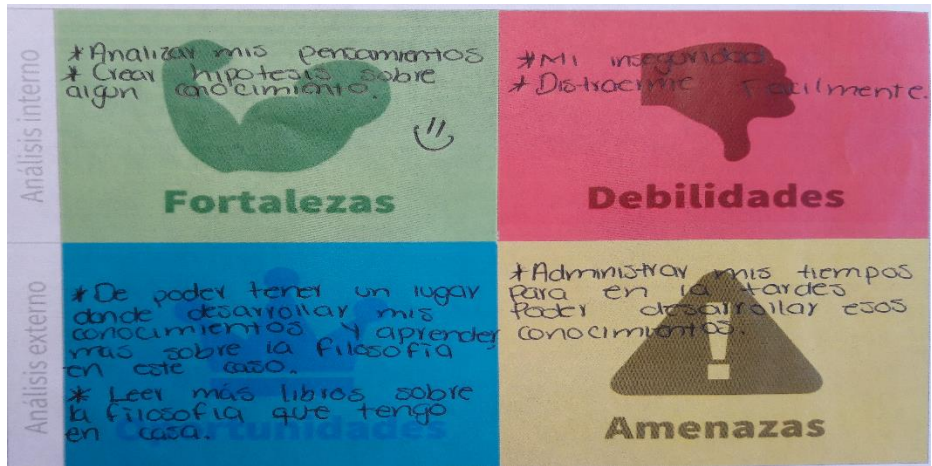


Ilustración 11 Análisis FODA para diagnosticar.

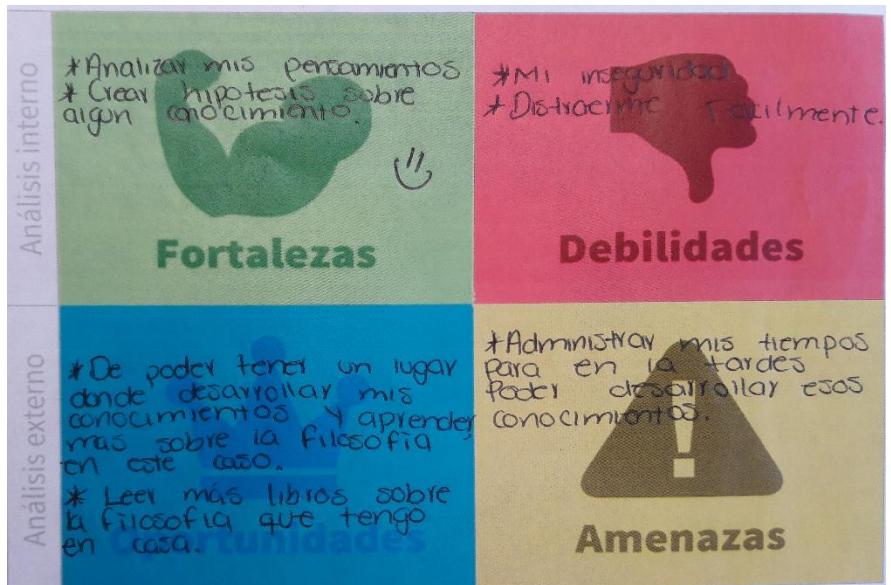


Ilustración 12 Análisis FODA para diagnóstico.

Una vez concluida la prueba FODA culminó esta primera sesión del taller. Los chicos salieron sonrientes y en forma organizada.

### 3.3 Herramientas del filósofo: Capacidad de asombro.

En la segunda sesión del taller me ocupé de tratar la capacidad de asombro, condición necesaria y suficiente para llevar a cabo el arte de filosofar. Ciertamente como apunté más arriba, la capacidad de asombro es una cualidad que vamos perdiendo con el paso de los años, tomando los sucesos del mundo como algo que siguen su curso natural, sin nada que cuestionar. No obstante, las y los jóvenes del curso aún conservaban esta facultad de sentirse sorprendidos ante el mundo. Sin embargo, el objetivo del taller era agudizar esa capacidad de asombro. Para llevar a cabo esta práctica primero cuestioné qué era lo que pensaban acerca del mundo, el mundo que podemos oler, oír, sentir en algunos casos degustar y sobre todo observar, en suma, el mundo empírico. De inmediato empezaron las participaciones, hubo quienes manifestaban que el mundo era algo que le parecía muy hermoso. Otros manifestaron que el mundo era un poco extraño y que a veces les causaba miedo. Otros afirmaban que en ocasiones el mundo era terrible.

Muy probablemente cada una de las opiniones derivaba del *modus vivendi* que habían llevado. El detonante que utilicé para esta segunda sesión fueron dos videos<sup>88</sup> de unos meseros invidentes montando un servicio que los jóvenes observaron. Al terminar de ver los videos, los chicos formaron una fila y se cubrieron los ojos con paliacates o con suéteres, excepto el primero de la fila. Posteriormente la fila comenzó a avanzar dirigida por el chico del frente. Hubo risas entre unos jóvenes, otros proyectaron un poco de miedo y otros se mostraban seguros buscando indicios que les pudieran ubicar dentro del recinto. Después de dar dos vueltas por el inmueble, regresaron a sus lugares y se descubrieron los ojos.

---

<sup>88</sup> Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=LOJDJSo9FXA> (14/05/2016)  
Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=bHXoI5-g9us> (14/05/2016)

De inmediato comencé a realizar preguntas:

- Luis: ¿cómo te sentiste?
- Espinoza: Tuve un poco de miedo porque sentía que me golpeaba con los objetos de la biblioteca.
- Kant: estaba nervioso.
- Marta Lamas: Me dio mucha risa, sentía que me caía.
- Luis: ¿Cómo crees que sea la vida de un invidente?
- Descartes: Considero que es muy difícil, porque se tienen que trasladar de un lugar a otro sin poder ver. No imagino cómo es que la chica del video se podía trasladar de su casa hasta su trabajo.

Posteriormente les pregunté cómo es que concebían el mundo ahora que se habían quitado aquello que les cubría sus ojos. Algunos comentaron la gran importancia de la vista para moverse por la vida. Otros entraron en un plano más abstracto, arguyendo que muchas veces vamos por el mundo y nos olvidamos de los detalles que están en éste. Me valí de este último juicio para destacar la capacidad de asombro y les dije sobre cómo a veces tenemos o creemos tener un excelente conocimiento del mundo, pero que en realidad no es así, haciendo énfasis no en lo que no podemos ver, sino en lo que vemos pero que omitimos su observación por considerarlo poco relevante.

Pedí algunos ejemplos para ilustrar la situación, todos se pusieron dubitativos por un momento. Nadie se animó a expresar una idea. Les dije:” ¿Qué piensan de la pobreza?” Y me respondieron que era mala. Y cuestioné sobre algunos casos donde hubieran visto pobreza, pero ignorado este fenómeno. Rápidamente levantaron la mano y sobaron ejemplos. Después les pregunté si ya habían notado esta circunstancia. Me dijeron que sí, pero que jamás se habían preocupado por ello. Justo en ese momento les pregunté el por qué y me dijeron que porque no

les afectaba. Después bajo la premisa de causa-efecto pregunté si es que realmente nos les afectaba con tono dubitativo. Todos quedaron desorientados, y pregunté si a alguno de ellos o a sus familiares los habían asaltado a lo que al unísono respondieron que sí.

Una vez más pregunté si no les afectaba la pobreza y de nuevo quedaron en silencio. Les pedí que relacionaran los hechos. Una joven levantó su panfleto a lo que le di la palabra. Ella afirmó que sí, que sí nos afecta la pobreza de otras personas porque si había gente que no tenía dinero pues iba a tener que buscar la forma de obtener recursos para poder alimentar a su familia y que a veces en esta búsqueda de recursos económicos iba a estar orillada a robar. De inmediato un joven levantó la mano y mencionó que no necesariamente se podía adquirir dinero robando, que había mucho trabajo, que la gente robaba porque no le gustaba trabajar. *Prima facie* se observó que todos los chicos coincidieron con esta última intervención. No obstante hubo quien no coincidió con éste último y dijeron que no necesariamente, que había quienes trabajaban, pero les pagaban muy poco.

Hubo quienes plantearon una problemática similar a la que se pudo leer en las prácticas de José Ezcurdia, donde se expresaba que debido a la escasez económica en las personas, muchas de éstas tenían que migrar a los Estados Unidos dejando a su familia sola y que jamás regresaban.

Pregunté sobre cuáles eran las posibles consecuencias de que la gente se fuera a los EEUU y dejaran a su familia. Un chico levantó su panfleto y mencionó que el crecer sin papá es una situación muy difícil porque no está la familia completa y que luego no hay quien los proteja. Otra joven arguyó que se necesita que ambos padres estén juntos porque de esa manera los chicos tenían estabilidad emocional.

Una vez que indagamos sobre estos otros aspectos, regresé a la pregunta inicial sobre cómo es que afecta la pobreza y en esta ocasión los jóvenes dijeron que sí, que afectaba mucho, porque

propiciaban grandes problemas como la delincuencia y la inmigración, problemas que tenían de manera inmediata.

Según mi propio juicio, considero que los jóvenes no participaban al comienzo de la sesión porque aún estaban un poco tímidos, pero una vez que empezaron unas participaciones se dispararon todas las demás. Al final de esta sesión destacué la importancia de la capacidad de asombro, pues hay veces que tomamos nuestro mundo como algo que ya está ahí eterno e inmutable y en absoluto reposo, pero que no obstante siempre hay un detalle que omitimos y que ese detalle puede afectar para bien o para mal nuestra vida.

### **3.4 Herramientas del filósofo: La pregunta**

La siguiente sesión consistió en seguir desarrollando las cualidades para llevar a cabo el filosofar con niños. Dicha sesión consistió en seguir el legado cartesiano de la duda. *Dubito ergo cogito; cogito ergo sum* fue la máxima de esta sesión. Para llevar a cabo esta sesión hice uso del pilar máximo de FpN, esto es a saber: el juego. El propósito de la sesión es fomentar la reflexión del grupo sobre ciertas preguntas, venciendo su timidez y propiciando que profundicen sobre sus respuestas. Las preguntas que les hice tuvieron como finalidad lograr el aprendizaje significativo, pues se orientaron a conectar el tema abstracto con sus experiencias cotidianas.

Para llevar a cabo esta sesión se comenzó con una dinámica de risoterapia. Inflé una cantidad considerable de globos. Algunos de estos contenían en su interior unas preguntas, muchas de ellas de carácter ontológico: ¿Qué es la vida? ¿Qué es el amor? ¿Qué es el mundo? ¿Qué es el bien? ¿Qué es el mal? Proporcioné los globos a los estudiantes y primero los empezaron a arrojar hacia arriba de manera individual, luego los empezaron a intercambiar con sus compañeros, trataban de dominarlos como si fuesen balones de fútbol, algunos los pasaban como si estuviesen jugando vóleibol. Mientras ocurría todo esto, de fondo sonaban melodías como una versión en ska de Can Can, Minnie the Moocher, y One Step Beyond. La selección de la música cumplió con su cometido,

pues los estudiantes saltaban extáticos por todo el salón, sonreían a grandes carcajadas, otros se movían a ritmo de la música.



Figura 13 Comunidad de indagación.



Figura 14 Comunidad de indagación.

Pasados diez minutos los estudiantes procedieron a hacer estallar sus globos, unos los aplastaron con sus pies, otros los pincharon con la punta de sus bolígrafos y otros recargaron sus espaldas con el globo en medio. Posteriormente tomaron la pregunta que venía dentro y les pedí que tomaran asiento. Pedí que alguien leyera su pregunta. Un joven levantó su panfleto y de inmediato comenzó a leerla. “¿Qué es la vida?” –Leyó el chico en voz alta.- De inmediato le solicité a este joven la respuesta a dicha pregunta. El joven respondió que la vida es cuando alguien respira, come y bebe. Dicha afirmación pareció muy plausible para todos los asistentes, pues pregunté si alguien difería de esta respuesta, pero nadie objetó. Sabiendo que iba a ser un poco difícil iniciar la discusión por esa arista, pensé en dirigirla sobre el *telos* de la vida. ¿Cuál es el fin de la vida? ¿Por qué estamos en este mundo? Estas preguntas causaron mayor extrañeza e interés entre los educandos.

-Luis: ¿Cuál es el fin de la vida?

-Russell: El fin de la vida es vivirla.

Del salón brotó una gran risotada, no obstante busqué sacarle provecho a una afirmación tan interesante y vitalista tal como si Nietzsche la hubiera dicho. “¿Y qué es vivir la vida?, ¿Cómo saber que realmente estamos viviendo realmente, sólo porque respiramos, comemos y bebemos hemos de decir que estamos viviendo la vida?” –Comenté al respecto-. Los estudiantes quedaron pensativos. “¿Qué es vivir la vida?” Volví a instar a los presentes a que respondieran a la pregunta. De inmediato un educando siguiendo el protocolo establecido dijo que vivir la vida era disfrutarla, es decir jugar, reír, pasarla bien con los amigos. Sin duda una respuesta muy jovial, pero pregunté si el fin último de la vida es sólo eso que había mencionado el chico. Pero en esta ocasión hubo muchas objeciones, una jovencita dijo que la vida no sólo podía ser eso que apuntaba su compañero, porque después iban a crecer y que iban a ir adquiriendo responsabilidades y que tal vez eso se iba a esfumar. Otro joven dijo que sí, que cuando entraran a la prepa iban a tener más tareas y trabajos

por parte de la escuela, lo que iba a restar tiempo para el juego y los amigos. Otro estudiante dijo que él no iba a entrar a la prepa porque no le gustaba la escuela. Todos voltearon a ver al joven un poco consternados, situación que aproveché para preguntar si la educación tenía una finalidad y que cuál era. Varios coincidieron al comienzo que sí, que la educación tenía una gran finalidad porque ahora es necesaria para obtener un buen trabajo. Otros arguyeron que para tener un buen salario era necesario estudiar y asimismo si se deseaba tener casa y un coche. Se pudo percibir que predominaba el fin económico de la educación, pero pregunté sobre el fin social de la educación. Una joven dijo que sí, que también había un fin social de la educación y que éste era educar a las personas para que existiera una mejor convivencia entre la sociedad. Me pareció estupenda la respuesta del educando y le solicité un ejemplo que ilustrara dicha situación, pero no lo tuvo. Comenté el caso de la volcadura de un carro que transportaba mercancía en México y la volcadura de un carro que transportaba de igual manera mercancía en Japón. En el primer caso, resulta que la gente en lugar de ayudar a los tripulantes del carro a salvaguardar su vida, la gente se abalanzaba a robar la mercancía tirada en el piso. En el segundo caso, la gente que iba pasando ayudaba a los tripulantes del vehículo a reincorporarse y a levantar su mercancía. -¿Cuál es la diferencia entre un caso y el otro? Pregunté. El problema es que en México no hay suficiente educación porque los chavos sólo van a jugar a la escuela, mencionó una jovencita. Otros afirmaban que el problema es que México es un país tercermundista y que por lo tanto no tenía muchos valores.

Ambas respuestas parecieron demasiado sensatas, por lo que ahora pregunté otra vez por la importancia de la educación en el ámbito social, a lo que ahora me respondieron que la educación era importante porque generaba valores entre las personas y que de esa manera podíamos vivir en una sociedad donde hubiese más respeto.

Recordemos que Lipman propone FpN por los alcances democráticos que dicha disciplina podía dar como resultados y esta sesión estaba dando algunos destellos de las opiniones de los jóvenes

en el ámbito de la *polis*. Después continué con la discusión y cuestioné cómo es que la educación servía para elegir a nuestros gobernantes y dijeron que era muy importante la educación para elegir al presidente porque así la gente no votaba sólo por votar, sino que se podía conocer mejor a los presidentes y así votar por el mejor. Un educando comentó que las mujeres sólo habían votado por Peña Nieto por guapo y que no era un buen presidente y que sólo había robado a la gente.

En este momento pude reafirmar que los educandos no son una tabula rasa sino que tienen amplias nociones del contexto que les rodea. Cualquier persona que haya tenido la oportunidad de haber impartido un taller de Filosofía para Niños, podrá confirmar los alcances que la pregunta genera entre los jóvenes que participan.

### **3.5 Herramientas del filósofo: Sospechómetro<sup>89</sup>**

Una de las sesiones más dinámicas y enriquecedoras fue cuando tratamos lo correspondiente a las falacias. Tal vez se me pueda objetar que las falacias no forman parte del *corpus* de FpN, no obstante hemos de afirmar que dentro de una comunidad de indagación donde los educandos se encuentran bajo una disquisición sobre una problemática, hay ocasiones donde se llega a incurrir en argumentos falaces.

Irving Copi señala que una falacia es un “argumento incorrecto, pero psicológicamente persuasivo.”<sup>90</sup> Existen dos tipos de falacias, formales e informales. En el taller de *Filosofía en el Á(h)gora* nos ocupamos sólo de las falacias informales, las cuales se dan no por invalidez lógica de las proposiciones, sino por su contenido, dicho de otro modo, estas falacias ocurren cuando la

---

<sup>89</sup> El término de “sospechómetro” se lo debo al profesor Juan Manuel Contreras Colín con quien tuve la excelsa oportunidad de realizar unos talleres de FpN en la secundaria Emiliano Zapata, ubicada en la delegación Azcapotzalco. Sospechómetro hace referencia a la detección y alarma de un pensamiento emitido por algún miembro de la CI que puede ser no verdadero, improbable o implausible. Los educandos tendrán que activar el sospechómetro para detectar los pensamientos falaces emitidos por sus interlocutores.

<sup>90</sup> Copi, Irving. *Introducción a la lógica*, Buenos Aires, EUDEBA, 1987, p. 81

información presentada en las premisas no tienen en sustento suficiente o su información es irrelevante para hacer verdadera la conclusión.

La dinámica llevada a cabo dentro de esta sesión consistió en lo siguiente: En primer lugar se formaron equipos de diez estudiantes y les proporcioné unas impresiones con las falacias más comunes<sup>91</sup> con la intención de que leyeran y comprendieran qué es una falacia por sí mismos. Posteriormente les proporcioné un papelito con una temática para proyectarla en un *performance* donde se revelarían las distintas falacias que con anterioridad ya habían leído. Los educandos también tenían que realizar una porra que representara a su equipo.

Los temas para hacer el *performance* fueron un debate entre partidos políticos para competir por la presidencia, el juicio de un individuo acusado de robo y un debate entre norteamericanos y mexicanos con el tema del racismo. Los chicos empezaron a formar sus equipos y a leer la información proporcionada. Después de veinticinco minutos los chicos comenzaron a representar su *performance*.



Ilustración 15 Comunidad de indagación.

---

<sup>91</sup> Consultado en: <https://falacias.escepticos.es/>



Ilustración 16 Comunidad de indagación.

El primer equipo que pasó versó sobre el debate de partidos políticos por la presidencia. Este equipo comenzó por decir con ánimo su porra y seguido de ello, comenzó a realizar su *performance*. Los estudiantes comenzaron a presentarse como candidatos de distintos partidos políticos. Importante es mencionar que incluso el director de la secundaria, un invitado y yo nos incluimos en los equipos. Después de presentarse las y los jóvenes comenzaron a hacer mención de sus propuestas para obtener los votos de sus presuntos votantes. Un chico comenzó a dar sus propuestas y seguido de éste el director dio sus propuestas. Después de que dieron sus propuestas, éstos fueron cuestionados.

En primer lugar se dirigieron al estudiante, quien afirmó que acabaría con el problema de la delincuencia y la discriminación en Texcoco. Se le cuestionó sobre el cómo acabaría con estos dos graves problemas que azotaban al municipio, pero el joven, desistió de su respuesta, tal vez por los nervios de estar frente al grupo. Después tocó el turno de dar sus propuestas al director, quien también afirmó que iba a dar paz al municipio y una vez que terminó su intervención, también fue cuestionado.

Los demás candidatos comenzaron a preguntar. -¿Y cómo es que piensa solucionar el problema de la inseguridad? Preguntó un joven. El director de manera inmediata contestó que él tenía

grandes argumentos que lo respaldaban, haciendo una seña con la mano como si portara un arma. Todo apuntaba a que el tipo de falacia en la que estaban incurriendo era *ad baculum*. No obstante los jóvenes fueron recelosos y no cedieron ante dicha falacia, por lo que volvieron a preguntar que cómo iba a resolver el problema. Una estudiante que fungía como periodista preguntó cuáles serían las medidas para solucionar dicha problemática a lo que el director contestó que México era un país muy inseguro para los periodistas, tratando de intimidar a quien representaba este papel, pero de nueva cuenta no claudicaron por el tipo de argumento que proporcionaba el director.

El segundo equipo realizó un *performance* con el juicio hacia un presunto ladrón. En esta representación, tres jóvenes actuaban un paseo dominical disfrutando de un helado cuando fueron sorprendidos por un ladrón el cual arrebató el bolso de una de estas paseantes. Los jóvenes pidieron auxilio a un policía que iba pasando, el cual capturó a un chico que iba pasando y que en nada tenía que ver con el robo remitiéndolo al Ministerio Público donde fue enjuiciado. El joven, como era de suponerse, afirmaba que era inocente. No obstante la víctima del robo aseguraba que ese chico la había robado, y para demostrar su veracidad, señalaba la vestimenta del chico, pues decía que éste tenía aspecto de delincuente por la manera en que vestía. Esta última afirmación refiere a falacia *ad hominem* que ejecutaron de manera excelente los educandos. Ciertamente el joven hizo referencia que su aspecto no tenía que ver con la suposición de conductas deplorables.



Ilustración 17 Performance.



Ilustración 18 Performance.

No obstante la víctima seguía en la lógica de acusar al joven basándose únicamente en el aspecto del presunto ladrón.

En suma, puedo afirmar que los educandos hicieron una maravillosa representación de las falacias donde se demostró la comprensión y reconocimiento de éstas, de tal manera que en una discusión dentro de una comunidad de indagación es muy probable que serán reconocidas y rechazadas por ser argumentos inverosímiles. Esta sesión es según a mi criterio es una muestra que se puede combinar lo lúdico y el aprendizaje.

### 3.6 Herramientas del filósofo: Hipótesis

La lógica es una disciplina que se encuentra dentro del currículo de FpN debido a su gran importancia de proporcionar orden al pensamiento. Desafortunadamente los estudiantes de escuelas públicas y privadas no tienen contacto con esta rama de la Filosofía hasta la educación media superior. No obstante la lógica es de suma importancia para aquellos chicos y no tan chicos que estén participando dentro de una CI.

En un ensayo<sup>92</sup> muy interesante, la Dra. María Alicia Pazos destaca los efectos positivos de la lógica y da cuenta de cómo algunos de sus estudiantes “afirman que mejoraron sus calificaciones en el resto de sus asignaturas, luego de tomar un curso de lógica proposicional”<sup>93</sup>. La lógica se caracteriza entre otras cosas por dar reglas para un acto de raciocinio correcto y en este caso, la profesora Pazos retoma a la lógica por las capacidades inferenciales propias de los educandos. “[A los sistemas] que caracterizan una noción de inferencia subyace la idea de que hay personas (o en ocasiones sistemas no biológicos, como computadoras) que emplean esas lógicas para obtener información a partir de datos anteriores.”<sup>94</sup>

Lipman hace mención de cuatro tipos de inferencias: inductivas, explicativas, analógicas y las que orientan a la acción. En estas líneas sólo me detendré a tratar a las inferencias del primer tipo. “Las inferencias inductivas son aquellas que van de lo específico a lo general, una generalidad que va más allá de las evidencias dadas en el caso específico.”<sup>95</sup> Dicho de otro modo, una inferencia inductiva es aquella que se vale de distintos casos particulares y a partir de ellos establece una afirmación general, y en este caso busca predecir algo probable que pueda pasar en otra situación

---

<sup>92</sup> La lógica formal como un procedimiento de rescate del niño superdotado con problemas de inadaptación y fracaso escolar.

<sup>93</sup> *Ibíd*, Pazos Alicia, p. 3.

<sup>94</sup> *Ibíd*, Pazos Alicia, p. 1.

<sup>95</sup> *Op cit.* Lipman p. 243.

donde se den las mismas condiciones. Es decir, a partir de una inferencia inductiva se pueden dar posibles hipótesis sobre lo que pudiese ocurrir en una situación que tenga ciertas condiciones, como lo apunté más arriba. La profesora Pazos arguye lo siguiente:

[la lógica] permite obtener información a partir de los datos ya dados [...] para la predicción de acontecimientos, la explicación de hechos pasados y el desarrollo de tecnologías. Del mismo modo, el desempeño de la conducta cotidiana depende en gran medida de la aplicación de conocimientos mediante nuestras capacidades inferenciales.<sup>96</sup>

En esta cita podemos encontrar esto que nos atañe para describir la sesión destinada a que los estudiantes realizasen hipótesis. Dentro de la lógica formal tenemos una serie de conectores lógicos, no obstante el conector lógico que es menester para realizar las inferencias inductivas y con ella aventurarse a postular hipótesis, es el condicional material que se puede expresar simbólicamente de esta manera:  $p \rightarrow q$ ,  $p, \therefore q$ . En lenguaje natural se puede traducir como: Si el cielo se nubla, entonces va a llover. El cielo se nubla. Por lo tanto, va a llover. Esta predicción (conclusión) de que lloverá, se puede obtener a partir de los datos empíricos recabados de ocasiones anteriores donde se ha observado el cielo nublado, y que seguido de esto llueve.

Bajo esta operación lógica, se buscó que los educandos realizaran 5 enunciados plasmando una hipótesis en cada uno de estos, con las expresiones del lenguaje natural de un MPP de la siguiente manera: Si \_\_\_\_\_ entonces \_\_\_\_\_. En las siguientes imágenes, se capturaron los condicionales elaborados por algunos estudiantes:

---

<sup>96</sup> Op cit. Pazos Alicia p. 1



particulares propias o las observadas en otros individuos. El primer caso reza: “Si acabo la secundaria, entonces entro a la preparatoria para poder tener una carrera para mi vida”

- Luis: Y cuáles son las condiciones para que puedas acabar la secundaria.
- Sor Juana: Pues echarle ganas a la escuela.
- Luis: ¿Y a que le llamas “echarle ganas”?
- Sor Juana: A cumplir con mis tareas, estudiar para los exámenes y participar en mis clases.
- Luis: ¿Y por qué quieres seguir estudiando?
- Sor Juana: Porque quiero ser alguien en la vida.
- Luis: ¿Y ahorita no eres nadie?
- Sor Juana: Sí, pero me refiero a ser alguien importante.
- Luis: ¿Y no consideras que eres alguien importante para tu padres y hermanos?
- Sor Juana: Me refiero a ser alguien exitoso en la vida.
- Luis: ¿Y de qué depende el éxito?
- Sor Juana: De poder tener una buena economía.
- Luis: ¿Y si tienes buena economía entonces qué crees que ocurra a tu alrededor?
- Sor Juana: Pues mis padres se beneficiarían porque agradecería el apoyo que me han proporcionado.
- Luis: ¿Y si tienes este éxito que consecuencias crees que tenga en la sociedad?
- Sor Juana: Pues ninguno porque el éxito es para mí solita.
- Luis: ¿Pero si tienes dinero no crees que puedas comprar la mercancía de otras personas y con ello puedes ayudar en su economía?
- Sor Juana: Sí, creo que tiene razón.
- Luis: ¿Y si apoyas a estas personas entonces qué crees que pase con ellas?

- Sor Juana: Pues creo que de esta manera estas personas tendrán dinero suficiente para pagar la colegiatura como en el caso de mis padres y mío.
- Luis: ¿Y si le pagan la colegiatura a su o sus hijos entonces qué crees que pase?
- Sor Juana: Pues también acabarán con sus estudios y ayudarán a que otras personas puedan pagar la colegiatura de sus hijos y así se pueda hacer una cadena de ayuda.
- Luis: ¿Y si muchos jóvenes pueden acabar con su carrera así como tú, qué crees que pase?
- Sor Juana: Pues creo que entonces México sería una potencia mundial.

El lector se puede dar cuenta de que la discusión que se llevó a cabo dentro de esta sesión, orbitaba en torno a cuestiones futuras, donde la estudiante (Sor Juana) proyectaba sus pensamientos a circunstancias futuras. La importancia de generar hipótesis permite que el educando estimule su pensamiento lógico, aventurándose a plantear ¿Qué es lo que puede pasar en un futuro a partir de  $x$  evidencias dadas? Otra de las grandes ventajas de utilizar las hipótesis entre los educandos, radica en que éstos pueden trazar una ruta para ver qué es lo que quieren para con su vida futura tal como en el caso expuesto *supra*.

### **3.7 Conclusión:**

La experiencia obtenida en el taller *Filosofía en el Á(h)gora* fue bastante satisfactoria y enriquecedora, pues gracias a este taller pude obtener conocimiento de primera fuente de los alcances del programa de Filosofía para Niños. Lamentablemente el taller no pudo concluirse, debido a que los estudiantes salieron de vacaciones escolares de verano, sin embargo, el observar el avance de las y los estudiantes durante las sesiones del taller demostraron que aprendiendo lo que he denominado las *herramientas del filósofo*, los estudiantes pueden ser más críticos, fin último del programa de FpN del profesor Lipman.

Los ejemplos sobran. Una clara evidencia de este pensamiento crítico ocurrió cuando tuvimos a un invitado durante la sesión de nombre Benjamín Cortés. Benjamín se encuentra estudiando un doctorado en matemáticas dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México. Al comienzo de la sesión Benjamín se presentó describiendo su *currículo* académico: “Estudí en la Escuela Preparatoria de Texcoco y posteriormente ingresé a la UNAM donde estudié Matemáticas. Actualmente estoy cursando el doctorado igual en matemáticas”. De manera inmediata las preguntas comenzaron a asaltar a Benjamín. De acuerdo a la metodología, levantaron el signo de interrogación y empezaron a cuestionar al invitado: “¿Y no te aburren las matemáticas?”, preguntaban unos. “¿Y cuánto tiempo estudiaste?”, preguntaban otros. No obstante, dentro de algunas de estas preguntas se encontraban unas que entrarían en la categoría de la “filosofía primera” según arguye Aristóteles. “¿Y qué es un número?”, le cuestionaban a Benjamín. Otros le cuestionaban, si “los números realmente existían” lo que puso absorto a Benjamín ante tales preguntas.

Benjamín comenzó por ocuparse en responder las primeras preguntas, afirmando que una “materia o licenciatura no aburre si se siente placer por ésta”; además hizo mención de que llevaba casi una década estudiando desde que entró a la licenciatura. Como era de esperarse, las otras preguntas causaron más revuelo. Comenzamos en primer lugar por determinar “¿qué es la realidad?” La primera respuesta emanada de entre los chicos de manera casi unánime, refería a que la realidad es todo aquello que se puede percibir por medio de los sentidos. No obstante, recordaron cuando cuestioné que “las ideas pertenecen al mundo, pero que estas no se podían percibir por los sentidos” y de inmediato comenzaron a buscar otras alternativas para definir la realidad. El diálogo fue prolongado y no se llegó a un acuerdo con respecto a la existencia de los números, pero lo que se podía percibir dentro de esta atmósfera, era el pensamiento crítico y el ánimo por no quedarse con lo más obvio que se le manifestara al juicio.

Con la presencia de otro invitado hubo una situación similar. El joven se llama Javier Membrillo, egresado de la Escuela de Bellas Artes de Nezahualcóyotl. Javier se presentó con todos los jóvenes del taller. Comenzó a hablar de su carrera académica y su desempeño como ya egresado, haciendo hincapié en su oficio: el de ser muralista. Javier narraba que comenzó a tener agrado por la pintura y especialmente por el muralismo cuando éste asistía a la secundaria y se juntaba con *skates*, con los cuales se dedicaba a grafitear bardas de manera ilegal.

Conforme fueron pasando los años, Javier logró matricularse en la Escuela de Bellas Artes de Nezahualcóyotl –afirmó éste-.

-Una vez que egresé de la universidad me dediqué al muralismo y deje atrás el grafiti ilegal que no transmitía ningún mensaje más allá del de tratar de hacerme famoso por colocar mi sobrenombre en la mayor cantidad de bardas posibles. –mencionaba Javier mientras observaba a los jóvenes presentes.

La naturaleza de la discusión que se produjo después de las palabras de Javier no consistió en temas ontológicos, como con Benjamín, sino con temas éticos. Terminando de hablar Javier, los chicos comenzaron a preguntar: “¿Por qué si sabía que era malo rayar las paredes con grafitis sin el permiso del dueño de la barda, entonces por qué lo hacía?” Javier respondió que en algunas ocasiones en algunos de estos grafitis ya contenían mensajes que denunciaban injusticias y que eso podía justificar sus actos. Según pude observar en las expresiones de los jóvenes, éstos quedaron parcialmente satisfechos con la respuesta de Javier.

Al observar que los chicos se mostraban con satisfechos con la respuesta que Javier había dado, me dispuse a intervenir para atizar la discusión. Le cuestioné a Javier la legitimidad de hacer un acto ilegal para conseguir un buen fin exponiéndole como caso que si era bueno violar la privacidad de la gente para preservar la seguridad social. Javier meditó su respuesta, lo que dio tiempo para que los jóvenes realizaran más preguntas que versaban sobre lo mismo que yo había cuestionado.

Incluso hubo quienes preguntaron el por qué si matar animales era malo, entonces por qué los matábamos para comer si había más alternativas de alimentación. Resulta placentero observar cómo se van cumpliendo cada una de las distintas metodologías de FpN o en este caso FcN, particularmente el punto que tiene que ver con *acuarelas filosóficas*, donde partíamos de una discusión inicial y pasábamos a otra de igual relevancia.

Sin duda alguna, considero que habría que hacer más cosas para hacer que Filosofía para Niños llegue a más lugares y con ello socializar los beneficios que de este emanen para crear una nueva forma de convivir con más armonía donde sea el *logos* y no la violencia el medio para anular los problemas que acechan a la ciudad día a día.

No obstante, algo que me parece sumamente relevante para este trabajo, es realizar una autocrítica del mismo, en aras de visualizar y hacer conciencia de algunas situaciones que significaron desafíos para la realización del taller de FpN por parte del autor de esta tesis y que pueden retomar talleristas que quieran dedicarse a estas prácticas.

Uno de los presupuestos que yace dentro del campo de FpN, es que la naturaleza de los niños es la de ser curiosos y que se la pasan constantemente preguntándose sobre las cosas que les rodean. Si bien considero que es correcta esta afirmación, también considero, desde mi experiencia que hay situaciones en las cuales no operan estos presupuestos entre los niños. Por ejemplo, en una sesión, estábamos discutiendo sobre la importancia de la pregunta como una de las herramientas del filósofo. La dinámica consistió en una sesión de risoterapia donde los jóvenes jugaron globos que contenían papelitos con preguntas en su interior, las cuales responderían después de diez minutos. Cuando comenzaron a estallar sus globos, comenzaron a leer sus preguntas y a responderlas entre todos. Un chico explotó su globo y leyó su pregunta: ¿Qué es el bien? Insté al joven a que respondiera la pregunta, pero éste sólo guardó silencio. Para motivar al joven a que

respondiera, le di opiniones sobre lo que algunos filósofos habían dicho sobre la idea de bien, empero, el joven siguió sin dar una respuesta por sí mismo.

En ese momento consideré entonces pertinente cambiar la dinámica: en lugar de asignarle la pregunta, le pedí que él mencionara él una interrogante, a la cual le haya dado una probable respuesta, pero de nuevo el joven quedó en silencio. Tras el silencio que impero este momento de la sesión, decidí dejar que participara otro joven. En las posteriores sesiones intente seguir incorporando al joven a que participara, pero los esfuerzos fueron estériles. Probablemente el chico no planteó ni respondió la pregunta por falta de interés en el taller, pues en las evaluaciones que me hicieron al finalizar los talleres, respondió ante la pregunta: ¿Qué te pareció el taller? “no sé ni me interesa”. Considero que un requisito necesario para que puedan ser enriquecedores los talleres, es que los niños asistan por curiosidad y voluntad propias.

En la misma sesión de risoterapia, al iniciar la dinámica con los globos, los chicos se incorporaron muy bien, sin embargo, un joven, mostró apatía por la dinámica, según lo que pude percibir, considero que el joven estaba en este dilema ontológico entre si ya es maduro o aun es niño, pues reía sarcásticamente y se burlaba de sus demás compañeros. La manera en que busqué rescatar esta situación, consistió en que yo también me incluí en lanzar los globos con el resto del grupo. Me dejé contagiar con la alegría del resto de los educandos hasta que finalmente logré incorporar al estudiante al lanzarle globos. Cabe destacar su profunda apatía al momento de incorporarse, la cual se fue borrando conforme pasaba el tiempo. Con respecto a esta situación considero que quien haga filosofía para niños, debe de revisar la edad y la idiosincrasia de los miembros de la CI para el tipo de dinámicas y actividades lúdicas que pongan en práctica con ellos y no someterse ni someter a los educandos a lo que ya se tenía planeado para la sesión. En este caso logré superar tal circunstancia, pero si el caso hubiese sido contrario y constante, entonces hubiese tenido que cambiar las dinámicas preparadas para sesiones posteriores. Asimismo también

considero que es importante la participación del facilitador dentro de las dinámicas para que los jóvenes se integren a este tipo de situaciones lúdicas.

Una situación que puede desatar una autocrítica más a este trabajo, es la puesta en práctica del análisis FODA. FODA surge en la década de los años sesenta y setenta del siglo pasado bajo la autoría de Albert S. Humphrey, quien dedicó su vida al desarrollo y organización de las empresas. Humphrey buscó mediante este análisis el por qué fallaba la planificación corporativa dentro de las empresas. Humphrey establece cuatro puntos para hacer productiva y rentable una empresa. En primer lugar se realiza una observación del presente y dentro de la empresa que se quiera evaluar. Se revisa o se indaga sobre cuáles son las cualidades que hay dentro de ésta y que la hacen fuerte en sí misma, dicho de otra forma, se revisan las fortalezas. Posteriormente en el mismo plano espacio-temporal, se revisan cuáles son esas características que hacen precaria a la empresa para un desarrollo positivo, es decir, se revisan sus debilidades.

Por otro lado, dentro del mismo análisis, se proyectan elementos que conforman el contexto exterior de la empresa. En primer lugar, tenemos a las oportunidades, que son todos esos factores que pueden ser aprovechados, tales como la bonanza económica del país donde reside la compañía, la falta de competencia o la alta demanda de los productos de la empresa. Finalmente, tenemos las amenazas, que son todas esas circunstancias o situaciones que podrían debilitarla, tales como los altos costos de la materia prima, la escasez de mano de obra o la inseguridad.

Se me podrá criticar que si FODA es para diagnosticar y aumentar la rentabilidad de una empresa, entonces por qué se utilizó dentro del taller Filosofía en el A(g)hora, donde es claro que no se busca aumentar la plusvalía, sino el pensamiento crítico mediante las disertaciones en una CI. Desde mi perspectiva considero relevante la aplicación del análisis FODA porque se evalúa al educando internamente y externamente para saber en qué condiciones cognitivas y sociales viene y el contexto que le rodea para que de esa forma se pueda conseguir un mejor desempeño dentro

del taller. Por ejemplo, la mayoría de los educandos coincidieron en el cuadrante que refiere a debilidades, que se les dificultaba leer en voz alta y sobre todo la comprensión lectora. Una forma de corregir dicha anomalía, consistió en que leyeran sus respuestas en algunas de las dinámicas, de tal manera que se vieran involucrados más en el ejercicio de la lectura. Asimismo, les lleve por ejemplo un texto donde explicaban los tipos de falacias que existían para que por sí mismos comprendieran qué es una falacia.

Algunos de los jóvenes expresaron en el cuadrante destinado a las amenazas que no tenían bibliografía para poder conocer más sobre filosofía. Para gestionar esta situación me valí de prestar algunos libros en físico y compartir vía correo electrónico y otros libros en formato PDF. En suma, puedo decir que el Análisis FODA se utilizó dentro del taller para conocer sus debilidades y amenazas y de esta manera superar los obstáculos que se presentaron dentro del taller.

Debo destacar sin embargo, los eximios trabajos que se han llevado a cabo en las distintas latitudes de la República Mexicana en la difusión y la puesta en práctica del programa de profesor Lipman. Tenemos en Primer lugar la Federación Mexicana de Filosofía para Niños A.C. organismo que se funda en 1993 con la finalidad de salvaguardar y promover Filosofía para Niños apoyando eventos nacionales e internacionales propios de la materia amén de difundir los últimos adelantos de ésta.

En el sureste de México tenemos al Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, A.C. (CELAFIN) del cual es director Eugenio Echeverría. La finalidad de esta organización es la incursión y capacitación de los docentes en el programa de FpN, pero con la especial característica de llevar a cabo el programa en zonas donde exista diversidad cultural. Asimismo, también se cuenta con CECAPFI, organismo que ofrece diplomados de FpN con la finalidad de que sus egresados sepan conducir sesiones donde ponga en práctica la actividad filosófica.

En algunas escuelas de Iztapalapa se realizan los Jardines de Juanita, que son espacios destinados dentro del perímetro escolar, donde se siembran plantas y se les da el cuidado para que puedan darse en situaciones óptimas, sin perder de vista que también se le da un toque estético al espacio. Mientras se da el cuidado del jardín, se genera un diálogo sobre distintos temas filosóficos como puede ser la vida, la belleza, el cuidado del ambiente, etc.

Finalmente quiero apuntar que es labor del filósofo dar vitalidad a la Filosofía y al filosofar, y que es menester explorar nuevos terrenos para estimular mentes más críticas. Extiendo una invitación al lector de este trabajo para que se anime a participar y/o a crear situaciones donde se generen comunidades de indagación que fortalezcan la capacidad de asombro de los infantes junto con su espíritu curioso e indagador.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Accorinti, Stella, *Filosofía para niños, Introducción a la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Manantial, 2014, pp. 141
- Aristóteles, *Metafísica*, Madrid, Gredos, 2014, pp. 470.
- Brenifier, Óscar. *Cuaderno 1 de ejercicios de práctica filosófica en la escuela*, disponible en: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/01/Cuaderno-111-ejercicios.pdf>
- Bunge, Mario. *Ser, saber, hacer*, México, Paidós, 2002, pp. 325
- Copi, Irving. *Introducción a la lógica*, Buenos Aires, EUDEBA, 1987, pp. 808.
- Dewey, John. *Cómo pensamos, Nueva exposición entre pensamiento y proceso educativo*, México, Paidós, 1989, pp. 133.
- Ezcurdia, José (2016) *Filosofía para niños. La filosofía frente al espejo*. México, UNAM-Itaca.
- Estanislao Juan, Álvarez Juan, Guerra Claudia. *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía.*, Valparaíso, Universidad de Valparaíso, 2015, pp. 213
- Freire, Paulo. *La Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI, 2005, pp. 175.
- J. Piaget. *Psicología del niño*, Madrid, Decimoséptima edición, Ediciones Morata, 2007, pp. 158.
- Kohan, Walter. Seminario *Filosofía para niños: una problematización de sus supuestos fundamentales*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8522/pp.8522.pdf>
- \_\_\_\_\_ *Infancia y Filosofía*, México, Editorial Progreso, 2009, pp. 116.
- Lipman Matthew, Sharp Margaret, Oscayan Frederick. *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992, 371 pp. 371.
- Lipman, Matthew. *Pensamiento Complejo y Educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998, pp. 366.
- Lozano, Vargas, Gabriel. *Intervenciones filosóficas: ¿Qué hacer con la filosofía en América Latina?*, México, UAEM, 2007, pp. 381
- Nietzsche, Friedrerich. *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza Editorial, 2011, pp. 556.
- Rochetti, Cristina (2011) "La filosofía con niños". En: Dussel, Enrique; Mendieta, Eduardo y Bohórquez, Carmen (eds.) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*. México: Siglo XXI, pp. 629-638.
- Pazos, María. *La lógica formal como un procedimiento de rescate del niño superdotado con problemas de inadaptación y fracaso escolar*.

Platón, *República*, Madrid, Gredos, 2014 pp. 524.

Red de docentes: disponible en <http://redsoei.ning.com/profiles/blog/list?user=0144acw211fe2>

Ricoeur, Paul. *Hermenéutica y Acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*, Buenos Aires, Prometeo, 2008, pp. 186.

Velazco Mónica, disponible en: <https://slideplayer.es/slide/1027203/>

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

Accorinti, Stella. *Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial, 2000, pp. 128

Brenifier, Oscar, *La práctica de la filosofía en la escuela primaria*. Madrid, Diálogo, 2012, pp. 225

\_\_\_\_\_, *El sentido de la vida*. Barcelona: Ediciones SM, 2000

\_\_\_\_\_, *El bien y el mal, ¿qué es eso? Los libros de Filo y Sofía*. Ed. Destino, 2005

\_\_\_\_\_, *¿Yo quién soy? Los libros de Filo y Sofía*. Planeta, 2005

Boisvert, Jacques, *La formación del pensamiento crítico*, Teoría y Práctica, FCE, 1ª. Ed. 2004, México.

Centro de Filosofía para Niños Argentina, *Filosofía para niños*. Universidad de Buenos Aires, FFyL. Argentina, 1995

De la Garza, M. T., “*Filosofía y literatura: una relación estrecha*” (en) Kohan y Waksman (2000), 95-100.

-----, “*Comunidad, Democracia y educación en el pensamiento de M. Lipman*” (en) García Moriyón, 2005, (2002b), 205-222.

Dewey, John. *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós, 1998

Echeverría, E. “*El papel de la comunidad de diálogo en la formación de la identidad del adolescente*” (en) García Moriyón, 2002, (2002b), 185-203.

-----, *Filosofía para niños*, 2da. Ed. México: SM de Ediciones, 2006.

----- (s/f), “*Democracia y Filosofía para Niños*”. Disponible en: <http://www.oocities.org/avcordero/FpN14.htm>.

\_\_\_\_\_ (2008) *La historia de las preguntas. ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños*. Guanajuato: Ediciones La Rana.

\_\_\_\_\_ *Juguemos a preguntar*. Guanajuato: Ediciones La Rana, 2008

\_\_\_\_\_ *Filosofando con los niños*. Guanajuato: Ediciones La Rana, 2008

García Moriyón, F. (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.

----- (cood.) (2002b), *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002

Harada, E., “Programas para enseñar a pensar: ¿desarrollo de habilidades del pensamiento o Filosofía para niños?”. 2002, *Shyntesis*, Año, 9, No. 35, julio-septiembre, 34-43.

Heesen, Berrie, *Pequeños, pero valientes. Filosofía para niños*. Barcelona: Grao, 2004

Kohan, W. y V. Waksman (comps.), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Brasil: Ediciones educativas, 2000.

Lago Bornstein, Juan Carlos, *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid: Ediciones de la Torre. 2006.

Morado, Raymundo, *La Enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la EMS*, <http://www.filosoficas.unam.mx>

Lipman, Matthew *Investigación filosófica*. Madrid: Ed. de la Torre, 1988.

\_\_\_\_\_, *En busca del sentido*. Madrid: Ed. de la Torre, 1989.

\_\_\_\_\_, *Investigación ética*. Madrid: Ed. de la Torre, 1988.

\_\_\_\_\_, *Investigación social*. Madrid: Ed. de la Torre, 1990.

\_\_\_\_\_, *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ed. de la Torre, 1993.

\_\_\_\_\_, *Poner nuestros pensamientos en orden*. Madrid: Ed. de la Torre, 2000.

\_\_\_\_\_, *Escribir, cómo y por qué*. Buenos Aires: Manantial, 2000.

\_\_\_\_\_, *Decidiendo qué hacemos*. Madrid: Ed. de la Torre, 2000.

\_\_\_\_\_, *Elfie*. Madrid: Ed. de la Torre, 2000.

\_\_\_\_\_, *Kio y Guss*. Madrid: Ed. de la Torre, 1992.

\_\_\_\_\_, *Pixie*. Madrid: Ed. de la Torre, 1989.

\_\_\_\_\_, *Nous*. Madrid: Ed. de la Torre, 2004

\_\_\_\_\_, *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ed. de la Torre, 1988

\_\_\_\_\_, *Lisa*. Madrid: Ed. de la Torre, 1988.

\_\_\_\_\_, *Suki*. Buenos Aires: Manantial, 2000.

\_\_\_\_\_, *Mark*. Madrid: Ed. de la Torre, 1989.

\_\_\_\_\_, *Félix y Sofía*. Madrid: Ed. De la Torre, 2000

\_\_\_\_\_, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa, 2004.

PUIG, Irene y SÁTIRO, Angélica, *Jugar a Pensar con Niños y Niñas de 4 a 5 años*, "Guía Educativa", Barcelona, Octaedro, 2011

\_\_\_\_\_, *Jugar a pensar con cuentos*. Barcelona: Octaedro/Eumo, 2000.

Sátiro, Angélica, *La mariquita Juanita*. Barcelona, Octaedro, 2004.

\_\_\_\_\_, *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona, Octaedro, 2004.

\_\_\_\_\_, *Jugar a pensar con leyendas y cuentos de 7 a 8 años*. Barcelona, Octaedro, 2006.

\_\_\_\_\_, *Jugar a pensar con mitos de 8 a 9 años*. Barcelona, Octaedro, 2006.

Sharp, Anne Margaret, *Hospital de muñecas*. Madrid: Ed. de la Torre, 2000.

Splitter, LawrEnce y SHARP, Anne M. *La otra educación*, Bs. As., Manantial, 1996.

Strong, Michael, *Diálogos socráticos en la sala de clases. El hábito de pensar*. Chile, 4ª edición. Cuatro Vientos, 2006.

Sumiacher, David. "Filosofía para niños. Una disciplina que el tiempo mismo hace emerger", En: BARRIENTOS, J. comp. (Madrid, 2013), *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*, Grupo Editor Visión-CIFI, Universidad Católica Portuguesa.

\_\_\_\_\_, "Filosofía para niños". En: *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. UNAM, FCE 2016.

<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=F&id=65>