



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

Análisis de una experiencia de filosofía con niñas y niños: explorando alternativas para pensar al mundo de otro modo

Presenta

Francisco Javier Guardado Mendoza

Tutora y Directora de tesis
Dra. Juliana Merçon

Agosto de 2019

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

TESIS

**Análisis de una experiencia de filosofía con niñas y niños:
explorando alternativas para pensar al mundo de otro modo**

Que, para obtener el título de Doctor en Investigación Educativa,

PRESENTA

Mtro. Francisco Javier Guardado Mendoza

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Juliana Merçon

JURADO TITULAR

Dr. José Ezcurdia Corona

Dra. Brenda Ávila Flores

Dr. Adolfo Agúndez Rodríguez

Dr. Miguel Ángel Arias Ortega

Dr. Gerardo Alatorre Frenk

JURADO SUPLENTE

Dr. Antonio Fernández Crispín

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo que me otorgó a través del programa de becas para posgrado para realizar esta investigación.

A la Universidad Veracruzana, por permitirme continuar con mi formación académica durante el tiempo en el que formé parte de su comunidad universitaria.

A la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por el apoyo económico que me proporcionó para realizar una estancia doctoral de cinco meses en la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

Al Dr. Walter Kohan, por su amistad y fraternidad, y por haberme ayudado a vivir una extraordinaria estancia doctoral de cinco meses con él, sus estudiantes y sus colegas en la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

A Adeláide Leo, por su amistad y amor maternal, y por haberme abierto las puertas de su hogar y permitirme ser parte de su familia durante mi estancia doctoral en Río de Janeiro.

A las directoras y maestras de la escuela Prof. Rafael Ramírez, de la localidad de Zoncuantla, Coatepec, por permitirme implementar la experiencia educativa de mi investigación en su plantel educativo.

A las niñas y niños de la escuela Prof. Rafael Ramírez, de Zoncuantla, Coatepec, por su participación en la maravillosa experiencia de pensamiento que, juntos, compartimos y construimos durante un año.

Al Dr. Walter Kohan, al Dr. Gerardo Alatorre y a la Dra. Remedios Álvarez, por sus importantes contribuciones a mi tesis durante siete semestres de mi proceso doctoral.

A la Dra. Brenda Ávila Flores, al Dr. José Ezcurdia Corona, al Dr. Miguel Ángel Arias Ortega, al Dr. Adolfo Agúndez Rodríguez, al Dr. Antonio Fernández y al Dr. Gerardo Alatorre Frenk, por sus valiosas contribuciones a mi tesis y por aceptar ser parte de mi jurado para mi examen de grado.

A Jemy Rueda, por su amistad, su resistencia, su valiosa lucha y sus fuerzas que fueron de gran ayuda para poder concluir esta importante etapa de mi vida.

A Juliana Merçon, directora de esta tesis que presento, por su amistad, su extraordinaria asesoría y sus siempre sabios consejos que me ayudaron a vivir una experiencia de investigación y pensamiento que transformó mi vida profundamente.

A mi madre y mis hermanos y hermanas, porque cada una y cada uno, a su manera, me brindó un amoroso apoyo durante el tiempo que duró esta retadora y lejana aventura.

A todas aquellas personas que, en algún momento y de diferente manera, me han compartido parte de su vida: su amistad, su amor, su compañía, su alegría, su sabiduría, sus sensibilidades, sus conocimientos, sus experiencias, sus pensamientos, sus llegadas, sus partidas, y sus presencias y ausencias me han permitido adquirir fuerzas, experiencia y perspectiva para lograr este excitante, transformador y trascendente sueño.

Dedico esta tesis

A mi madre. Por su inagotable amor

A Eduardo. Por su extraordinaria amistad

A Fernando. Por su eterno retorno a la libertad

A Palmira. Por su admirable bondad

A Isabel. Por su memorable alegría

A Rosa. Por su ejemplar valentía

A mi padre. Deseando su redención

A las niñas y niños del mundo. Por sus admirables deseos de aprender

A quienes prefieren morir de pie y luchando, que vivir de rodillas obedeciendo

A quienes resisten a la opresión y las injusticias luchando por la libertad del mundo

A los infinitos atributos de la Existencia que me han permitido estar aquí

A quienes aman, cuidan, protegen y nutren a nuestra Madre Tierra

Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve, es indispensable para seguir contemplando y reflexionando.

Michel Foucault

Un filósofo: es un hombre que constantemente vive, ve, oye, sospecha, espera, sueña cosas extraordinarias; alguien al que sus propios pensamientos golpean como desde fuera, como desde arriba y desde abajo, constituyendo una especie peculiar de acontecimientos y rayos; acaso él mismo sea una tormenta que camina grávida de nuevos rayos; un hombre fatal, rodeado siempre de truenos y gruñidos y aullidos y acontecimientos inquietantes. Un filósofo: ¡ay!, un ser que con frecuencia huye de sí mismo, que con frecuencia se tiene miedo a sí mismo, –pero que es demasiado curioso para no “volver a sí mismo” una y otra vez...

Friedrich Nietzsche

Más grave que los cataclismos y las guerras innumerables que han acosado al género humano desde siempre, es ahora la certidumbre de que los grandes poderes económicos, políticos y militares de estos malos tiempos, parecen concertados para arrastrarnos por los intereses más mezquinos y con las armas terminales, hasta un mundo de desigualdades insalvables. Contra ellos, que son dueños de todo, no quedan más poderes que los de la razón, con las armas de la inteligencia y la palabra, que por fortuna son las nuestras, para inducirlos al último minuto de reflexión que hace falta para salvar el mundo.

Gabriel García Márquez

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	I
PRIMERA PARTE: DETONANDO UNA EXPERIENCIA DE PENSAMIENTO Y DE INVESTIGACIÓN	1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1 Un trabajo enmarcado en la filosofía de la educación.....	2
1.2 Crisis ambiental, subjetividades y procesos de saber-poder	4
1.3 Justificación de la investigación.....	10
1.4 Objetivos de la investigación	15
1.4.1 Objetivo general	15
1.4.2 Objetivos específicos.....	15
1.5 El lugar y la escuela en donde se implementó la experiencia educativa	16
SEGUNDA PARTE: EL SUJETO Y SU RELACIÓN CON EL MUNDO/AMBIENTE: UNA RELACIÓN DE PODER EN CRISIS	18
CAPÍTULO 2. BIOPODER: UNA TECNOLOGÍA MODERNA PARA CONSTRUIR SUBJETIVIDAD	19
2.1 La episteme: el plano de partida de nuestra subjetividad	19
2.2 Sociedades disciplinarias: la politización de los cuerpos	22
2.2.1 La familia como dispositivo disciplinario	25
2.2.2 La escuela como dispositivo disciplinario.....	28
2.3 Biopolítica: la politización de la especie	35
2.4 Sociedades de control: la contemporaneización del biopoder.....	38
2.5 Las tecnologías de información y comunicación en el biopoder actual	41
2.6 Noopolítica: una tecnología actual para producir subjetividad	44
2.7 La subjetividad del miedo y del deseo	47
2.8 Subjetividad y problemas ambientales	56
2.8.1 La subjetividad producida por la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación	58
2.8.2 Efectos de la normalización disciplinaria para el sujeto	68
2.8.3 La crisis ambiental como concepto construido y como fenómeno preocupante	73

TERCERA PARTE: EXPLORANDO ALTERNATIVAS DE PENSAMIENTO Y DE EDUCACIÓN	78
CAPÍTULO 3. ALTERNATIVAS TEÓRICAS PARA PENSAR AL MUNDO DE OTRO MODO	79
3.1 El ambiente como reflexión	79
3.2 La episteme como rizomatización.....	82
3.3 El pensamiento como deconstrucción	89
3.4 La experiencia como educación	96
3.5 La filosofía como problematización.....	101
CAPÍTULO 4. LA PROPUESTA DE FILOSOFÍA CON NIÑOS: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA PARA PENSAR AL MUNDO DE OTRO MODO.....	108
4.1 El programa de filosofía para niños de Mathew Lipman	109
4.2 La propuesta de filosofía con niños de Walter Kohan	122
4.3 El porqué de la elección de la propuesta de filosofía con niños para analizar en esta investigación	130
4.4 Estudios surgidos del proyecto Em Caxias, a filosofía en-caixa?.....	134
4.5 Estudios críticos sobre la institucionalización del pensamiento.....	140
4.6 Estudios que reportan metodologías participativas	143
4.7 La relación de las prácticas y estudios reportados con esta investigación	145
CUARTA PARTE: MIRADAS, COMPONENTES Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA IMPLEMENTADA Y DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA	150
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA	151
5.1 Los caminos que hice al andar: el origen y los motivos de mi locus de enunciación	151
5.2 Miradas que orientaron esta investigación	156
5.2.1 La fenomenología como aproximación.....	157
5.2.2 Lo cualitativo como carácter	160
5.2.3 Lo participativo como enfoque	164
5.2.4 La filosofía con niños como metodología	174
5.3 Técnicas de recolección de información	179
5.3.1 Videografía.....	180
5.3.2 Exploradores Filosóficos, Diarios Filosóficos y dibujo	183
5.4 Análisis de la información obtenida.....	184

CAPÍTULO 6. CARACTERÍSTICAS Y DERIVADOS DE NUESTRA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y DE INVESTIGACIÓN	192
6.1 Primera etapa: Taller piloto de filosofía con niñas y niños	192
6.1.1 ¿Qué resultó del taller piloto de filosofía con niñas y niños?.....	193
6.2 Segunda etapa: Formalización de nuestro taller de filosofía con niñas y niños	195
6.2.1 Los temas dialogados	197
6.2.2 Facilitación de los encuentros y participación de las niñas y los niños.....	199
6.3 Rizomatizando los pensamientos de las niñas y los niños	205
6.4 Las expresiones de las niñas y los niños con relación a la experiencia de FCN	206
6.4.1 Nuestra relación con la verdad	210
6.4.2 Pensamiento crítico	213
6.4.3 Autocrítica.....	216
6.4.4 Curiosidad	218
6.4.5 Pensar de otro modo.....	222
6.4.6 Lo que sentimos con nuestro taller.....	228
6.4.7 Lo que aprendimos con nuestro taller	230
6.4.8 Lo que entendimos por eso que llamamos “filosofía”	231
6.4.9 Lo que cambió de nuestro pensamiento y de nuestra forma de pensar	234
6.5 La relación de los pensamientos de las niñas y los niños con nuestro taller	236
6.6 Las mallas del poder en nuestra experiencia de filosofía con niños.....	239
6.6.1 El empoderamiento como factor inicial para la transformación del sujeto	240
6.6.2 El círculo que vigila y que normaliza, ¿una experiencia disciplinaria?	242
6.6.3 Un dispositivo para hacer decir, hacer y pensar	248
6.6.4 Un proceso educativo-afectivo, ¿o cómo conducir y disciplinar a los niños?.....	250
6.6.5 El ejercicio de poder de las niñas y los niños durante nuestro taller de FCN	253
6.6.6 Los devenires del poder ejercido durante nuestro taller	260
6.6.7 El sujeto que produjo nuestro taller de FCN	262
6.6.8 Lo distinto y lo igual que el poder produjo durante nuestro taller	266
6.7 Elementos de la filosofía con niños para confrontar la crisis ambiental	270
REFLEXIONES FINALES: CONCLUSIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN	277
<i>Breve relato de un viaje: Mi experiencia de transformación personal</i>	282
Referencias.....	288
Anexos.....	300

INTRODUCCIÓN

Nietzsche, en *Así hablaba Zaratustra*, narra las tres transformaciones del espíritu. Con esta metáfora el filósofo alemán nos muestra cómo y por qué el espíritu se transforma en camello, luego el camello en león y, finalmente, el león en niño. Primero, con relación al espíritu que se transforma en camello, Nietzsche nos dice lo siguiente:

El espíritu fuerte carga con todas estas cosas, las más pesadas que existen, y así como el camello sale corriendo al desierto con su carga, así también corre el espíritu fuerte a su desierto.

Después, Nietzsche explica la transformación del camello al león:

Sin embargo, en pleno y solitario desierto ocurre la segunda transformación: aquí el espíritu se transforma en león. León que quiere conquistar su libertad, como si fuera una presa, y ser señor en su propio desierto [...] ¹ Aquí busca a su último señor para enemistarse con él y con su último dios, quiere pelear con el gran dragón y vencerlo. ¿Quién es el gran dragón al que el espíritu se niega a seguir reconociendo como señor y dios? “Tú debes” se llama el gran dragón. Pero el espíritu del león le dice: “yo quiero”. “Tú debes” le impide el paso, es brillante como el oro, es un animal cubierto de escamas, y en cada una de ellas resplandece como aura el “¡Tú debes!” Valores milenarios resplandecen en esas escamas y el dragón más poderoso de todos así habla: “todos los valores que hay en las cosas brillan en mí...”

Siendo ahora león, el espíritu busca conquistar su libertad enemistándose y enfrentándose contra aquello que antes cargaba con vehemencia: ahora se niega a reconocer al “Tú debes” como su dios. Pero ¿por qué acontece la transformación de camello a león?, o, para decirlo con Nietzsche, ¿*Por qué no basta con la bestia de carga, que abdica y venera?*

[Porque, a pesar de que] el león tampoco es aún capaz de crear valores nuevos, [...] sí puede con su poder conquistar la libertad necesaria para la creación nueva. El león es necesario para conquistar la libertad y para oponer una divina negativa: crearse un no sagrado incluso frente al deber. [...] En otros tiempos el espíritu

¹ El texto entre corchetes es mío.

amaba el “Tú debes” como lo más sagrado; ahora, en cambio, tiene que descubrir el engaño y la arbitrariedad incluso en lo más santo, para que su amor sea realmente libre. Para conquistar esa libertad es necesario ser león.

Así, el niño, a diferencia del león que resiste pero que no es capaz de crear nuevos valores, es inocencia que no se somete, olvido que no reproduce, comienzo nuevo que crea y juego que afirma la vida y la libertad.

Finalmente, Nietzsche nos explica cómo el león se transforma en niño:

Pero, ahora díganme, hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que no haya podido hacer el león? ¿Por qué el rapaz león tiene ahora que convertirse en niño? El niño es inocencia y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se pone en marcha por sí misma, un primer movimiento, una santa afirmación. ¡Escuchen, hermanos míos!, para el juego de la creación se necesita ser un santo en sí: el espíritu quiere ahora su propia libertad, lo que estaba retirado del mundo conquista ahora su mundo.

Esta metáfora resulta muy adecuada para explicar el presente trabajo de investigación. Primero, porque en la primera parte de este documento, intitulada *Detonando una experiencia de pensamiento y de investigación*, se plantea el problema de investigación, en donde se afirma al sujeto moderno como la figura del camello nietzscheano, es decir, un sujeto (sociedad) caracterizado por subjetividades acríticas, irreflexivas, sumisas y obedientes, lo cual ha propiciado diferentes fenómenos que han deteriorado al mundo/ambiente² provocando la actual crisis ambiental en la que nos encontramos. En esta

² A lo largo de este documento se ha utilizado el concepto “mundo/ambiente”. Por “ambiente” se entenderá a un medio de vida que incluye al conjunto de elementos físicos que existen en el planeta (seres vivos y no vivos), así como las interrelaciones que se dan entre todos estos elementos (incluyendo la cultura, para el caso del ser humano); es decir, todo aquello que afecta la vida, el desarrollo y la supervivencia de los seres vivos. Por otro lado, con el concepto “mundo” se hará referencia a algo más amplio que se podría definir como una esfera existencial que incluye al propio ambiente como un medio de vida, pero también a nuestro propio ser, nuestras relaciones de poder (con los demás humanos y no humanos, seres vivos y no vivos) y nuestros saberes, conocimientos y pensamientos, es decir, aquello que nos vincula con el exterior afectándolo de diferentes maneras. En otras palabras, para los fines de esta tesis, se considerará al mundo aquello dentro de lo cual estamos, de lo que somos parte, lo que nos hace ser parte de él; pero también aquello que somos, lo que está dentro de nosotros, lo que es parte de nosotros, lo que hace que el mundo exterior sea parte de nosotros. Así, el mundo será el mundo interior y personal que construimos con nuestros saberes, conocimientos y

parte, conformada por el Capítulo 1, también se presenta la justificación, se formulan los objetivos de la investigación y se describe el lugar de estudio.

Después del planteamiento del problema, se presenta la segunda parte de este documento: ***El sujeto y su relación con el mundo/ambiente: Una relación de poder en crisis***. Aquí se desarrolla el Capítulo 2, y en éste se analizan diferentes factores que han contribuido a la construcción del sujeto de nuestro tiempo y sus relaciones destructivas con el mundo/ambiente. Por ejemplo, con autores como Michel Hardt, Antonio Negri, Gilles Deleuze, Mauricio Lazzarato, Paolo Virno y, sobre todo, Michel Foucault, se analizan temas como la *episteme*, el *biopoder* y la educación disciplinaria tratando de encontrar procesos socio-políticos que, diciéndolo con Nietzsche, han generado que una parte importante de la sociedad actual se mueva dócil y obedientemente, aceptando cargar resignadamente valores y formas de pensar que, directa o indirectamente, se relacionan con la crisis ambiental actual.

Lo anterior conduce a la tercera parte de este documento, la cual se intitula ***Explorando alternativas de pensamiento y de educación***, y se compone por los capítulos 3 y 4. En estos capítulos se analizan, respectivamente, una serie de conceptos y la propuesta de filosofía con niños para explorar alternativas para pensar al mundo de otro modo, es decir, para superar las formas convencionales de ser, pensar y actuar con las que hemos sido constituidos por diferentes dispositivos y aparatos de control, sobre todo aquellas que tienen una relación con la crisis ambiental planetaria. Por eso, tal como el camello nietzscheano se transforma en león para rebelarse contra lo que antaño lo constituyó, en estos capítulos se buscan alternativas educativas y de pensamiento para transformarnos en otra cosa que lo que hemos sido, para pasar de ser camellos sometidos a valores impuestos por diferentes aparatos y dispositivos de poder, a ser leones dispuestos a rebelarnos contra las cargas opresoras que constriñen nuestra libertad y que de diferentes maneras deterioran al mundo/ambiente. Para decirlo con más precisión, el Capítulo 3 se apoya de autores como Enrique Leff, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Derrida, Manuel Asensi, Jorge Larrosa, Walter Kohan, Vera Waksman, Juliana Merçon y Michel Foucault, para explorar

pensamientos, pero también el mundo exterior en el que vivimos, del cual vivimos y al cual construimos y destruimos con nuestros saberes, conocimientos y pensamientos.

miradas sobre aspectos como el saber, el conocimiento, el ambiente, la experiencia, la educación y al propio pensamiento, tratando de encontrar elementos que nos inviten a pensar de otro modo al mundo/ambiente. Posteriormente, en el Capítulo 4, se explora teóricamente la propuesta de filosofía con niños con el fin de analizar sus posibilidades educativas para potenciar los conceptos analizados en el Capítulo 3, y con esto, a su vez, detonar el pensar de otro modo. Pero ¿por qué necesitamos pensar de otro modo? Porque, retomando la metáfora de Nietzsche, necesitamos dejar de ser la bestia de carga que abdica y venera y convertirnos en leones que se opongan al “Tú debes” para conquistar nuestra libertad, una libertad de pensamiento que posibilite transformarnos en sujetos que cuestionen las formas de ser, pensar y actuar que nos mantienen atados a paradigmas e ideales que destruyen al mundo/ambiente. Por este motivo, en los capítulos mencionados, se exploran formas de pensar y la propuesta de filosofía con niños como alternativas que nos pueden ayudar a “descubrir el engaño y la arbitrariedad incluso en lo más santo”, es decir, en los valores, dogmas, creencias y paradigmas que han sido disfrazados de verdad y que tantas estelas de daño, desigualdad, injusticia y sufrimiento han dejado a través de la historia. En otras palabras, se exploran formas alternativas de pensar que nos permitan oponer resistencia a lo sagrado del “Tú debes” impuesto por los dispositivos disciplinarios y de control, para abrir posibilidades de crear nuevos valores, nuevas formas de ser, de pensar, de estar, de existir.

Y todo esto nos conduce a la cuarta y última parte de este documento, la cual se intitula ***Miradas, componentes y resultados de la experiencia educativa implementada y de la investigación realizada***, en donde se busca que pasemos del león que con sus pensamientos se resiste a los valores tradicionales que lo oprimen, al niño que abre la puerta y la etapa de creación de nuevos valores, de un comienzo nuevo, de la liberación de los prejuicios. Es decir, en esta parte se intenta transitar de las distintas alternativas teóricas y prácticas que se exploraron buscando elementos que puedan servir para oponernos a las formas convencionales de pensar el mundo/ambiente, a analizar una propuesta educativa para poner en práctica un tipo de resistencia que se manifieste a través de un pensamiento que se exprese como cuestionamiento, como problematización, como libertad, como incertidumbre, como aventura, como espontaneidad, para dar sentido a un espíritu creador de nuevas posibilidades, a una existencia que sea capaz de crear nuevos valores con

relación al mundo/ambiente. Esta parte comienza con el Capítulo 5, en el cual se explica la aproximación fenomenológica, el carácter cualitativo y el enfoque participativo de la investigación, y se explica el abordaje de la filosofía con niños como metodología. Asimismo, se describen las técnicas utilizadas para la recolección de información y se explica la forma en la que se analizó dicha información. Posteriormente, en el Capítulo 6, se describen los pasos, momentos, etapas y dinámicas que le dieron forma a la experiencia de filosofía con niños implementada, se describen y analizan los efectos que dicha experiencia tuvo para las niñas y niños que nos acompañaron y las diferentes configuraciones de poder que derivaron de ese proceso, y se reflexiona sobre las posibilidades educativas que una experiencia de este tipo podría tener para confrontar procesos y fenómenos que contribuyen a la crisis ambiental del planeta. Finalmente, a modo de conclusión, se ofrecen algunas reflexiones en torno a los hallazgos, las contribuciones de este trabajo y las perspectivas a futuro que se abren con esta investigación.

PRIMERA PARTE

Detonando una experiencia de pensamiento y de investigación

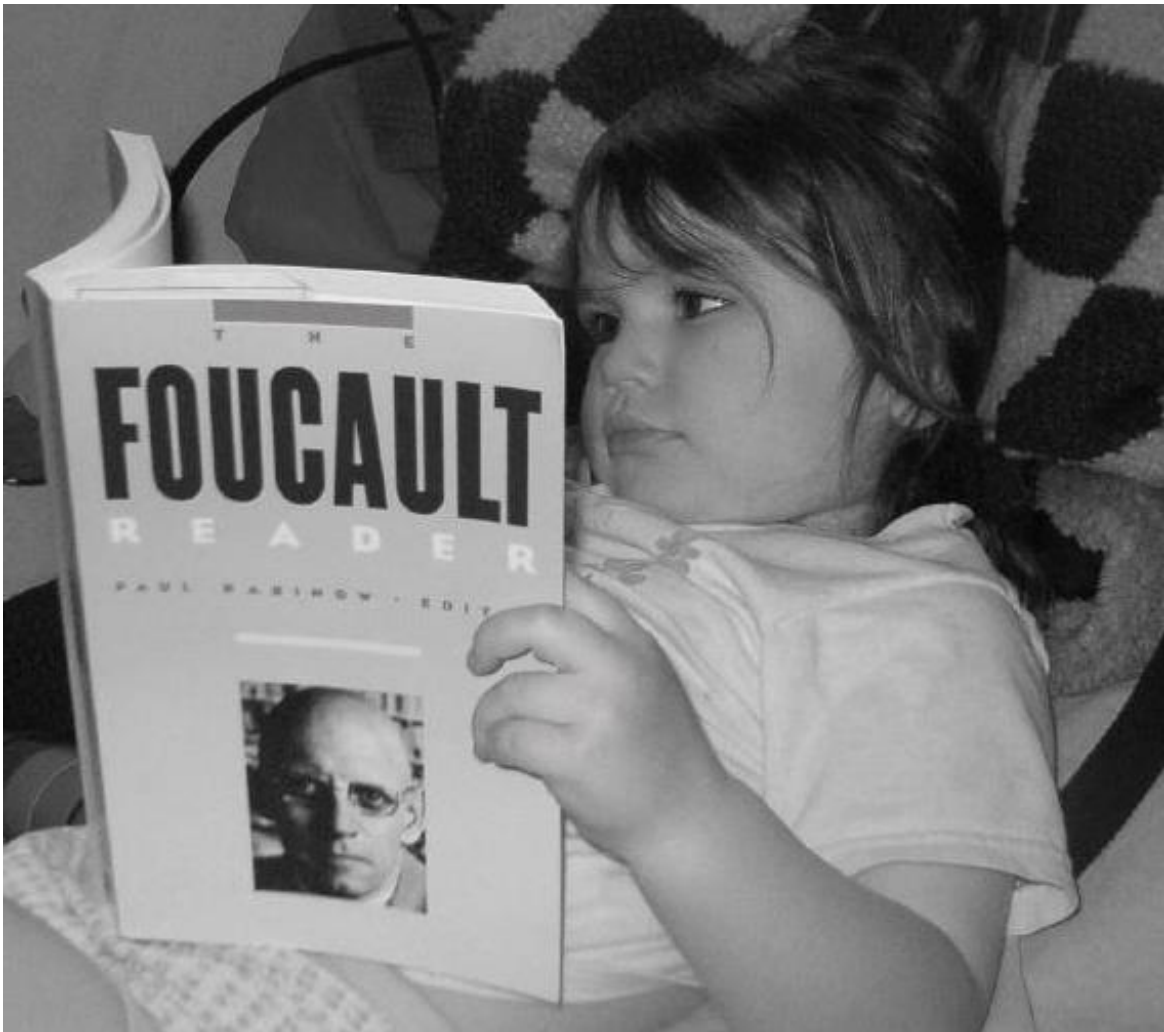


Imagen recuperada de: <https://tomabra.wordpress.com/category/filosofia/>

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Un trabajo enmarcado en la filosofía de la educación

Como se verá en el presente documento, esta investigación es atravesada por preguntas, temas y reflexiones que giran en torno al por qué y al para qué de la educación, lo cual hace que esta tesis se ubique en el ámbito de la filosofía de la educación. Para justificar lo anterior, se muestran algunas reflexiones de algunos autores en torno a ese tema.

Primero que nada, Fullat (1992) señala que algunas de las preguntas más importantes que orientan a la filosofía de la educación son para qué se educa, qué es lo que vale la pena ser transmitido y cuáles son los fines últimos de la educación. Con relación a esto, con este trabajo se realiza un análisis crítico y se intenta responder, sobre todo desde la óptica de Michel Foucault, a la pregunta del para qué se ha educado en los últimos dos siglos. Asimismo, se explora una alternativa educativa de reciente creación, tal como lo es la propuesta de filosofía con niños, tratando de encontrar elementos que, educativamente hablando, valgan la pena ser transmitidos. Del mismo modo, se realiza un posicionamiento epistémico en lo concerniente a los fines de la educación, la cual, desde la perspectiva de este trabajo, debería constituirse en un proceso transformador del sujeto y la sociedad con el fin de afrontar la crisis ambiental actual que afecta al planeta.

Fullat (1987) también explica que la filosofía de la educación tiene varios fines, entre los que se encuentran completar las insuficiencias de las ciencias y tecnologías particulares de la educación, llevar a cabo una crítica de las condiciones de posibilidad de la realidad experimental educativa en su conjunto, y realizar un cuestionamiento de lo que se hace y dice en los campos educativo y pedagógico en general. Lo anterior se vincula a este trabajo en tanto que, inicialmente, éste se constituye como una crítica de la realidad educativa y un cuestionamiento de lo que se hace y dice en y mediante los dispositivos educativos tradicionales, con el fin de aportar elementos que contribuyan a enriquecer el campo de la educación.

Por otro lado, Tünnermann (2008) afirma que la filosofía de la educación tiene que analizar, primero que nada, el lenguaje educativo; del mismo modo, debe hacer una apertura crítica a otras posibles vías de solución para ampliar el horizonte de tratamiento de

los temas pedagógicos; y agrega, además, que dicha disciplina tiene como objetos de estudio al hombre como ser personal que persigue un sentido que proyecte su vida, a la sociedad como medio cultural que condiciona toda relación pedagógica, y los valores e ideales en tanto metas de toda educación que busca lo mejor para el individuo y la sociedad. Siguiendo esto último, este trabajo es atravesado por un análisis de los lenguajes educativos, sobre todo los que los dispositivos disciplinarios esgrimen en forma de discursos. También, se realiza un análisis de algunos procesos educativos para ampliar las alternativas que pudiera ofrecer el campo de la educación a los problemas que afectan el mundo/ambiente. Para eso, como lo sugiere el autor, se analizan al sujeto, como ente personal, y a la sociedad, como medio cultural, así como los valores e ideales para sugerir posibles vías para construir un mundo mejor.

Finalmente, Chávez (2003) explica que la filosofía de la educación “posee un gran peso en la valoración y en la comprensión de los problemas educativos” (p. 9), lo cual, de acuerdo con el autor, implica analizar y valorar los principales modelos antropológicos contemporáneos que informan y vertebran las diversas teorías educativas vigentes, revelar críticamente los mecanismos del proceso educativo, llevar a cabo un análisis y valoración de los principales modelos antropológicos y sus vínculos con las diferentes teorías educativas, determinar los mecanismos por los cuales el hombre obtiene el conocimiento y dar forma a un sistema de valores y a cuáles se debe aspirar. Así, este trabajo intenta aportar elementos para comprender algunos de los problemas de la educación, para lo cual se analizan de manera crítica los modelos educativos y los mecanismos que en los últimos dos siglos han conformado al sujeto/sociedad, así como la generación de conocimiento que pudiera contribuir a generar valores que pudieran darle sentido a aspiraciones educativas para transformarnos como sujetos y sociedad.

1.2 Crisis ambiental, subjetividades y procesos de saber-poder

Para presentar el problema de investigación de esta tesis, es necesario enfatizar y relacionar tres de los temas más importantes que aparecerán de manera implícita y explícita a lo largo de este documento: 1) la crisis ambiental que ha sido y es consecuencia de diversos fenómenos sociales que propician distintos problemas que afectan no sólo a la vida humana, sino también a las diversas formas vivas y no vivas que son parte del planeta, 2) las subjetividades producidas en y a partir de dispositivos educativos y de control tales como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación, subjetividades que, de diferentes maneras, se relacionan con los problemas ambientales que nos afectan, y 3) los procesos de saber-poder a partir de los cuales tradicionalmente han funcionado los dispositivos y aparatos de control de los que somos parte y desde los cuales somos educados durante las distintas etapas de nuestras vidas, procesos que obstaculizan el pensamiento crítico y reflexivo de las personas y que inhiben la capacidad de resistir y confrontar los múltiples procesos de subjetivación que contribuyen al surgimiento de los problemas ambientales del mundo.

Con relación al primer punto, probablemente el asunto más importante de nuestra época es la crisis ambiental del planeta. Sobre esto, se suscriben algunas palabras que plasma Enrique Leff (2004) en su libro *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*, en las que este trabajo encuentra sentido. Leff afirma que la problemática ambiental ha emergido como una crisis de civilización, de la cultura occidental, de la racionalidad de la modernidad y de la economía del mundo globalizado. El autor señala que más allá de una catástrofe ecológica y de un desequilibrio de la economía, esta crisis puede verse como un desquiciamiento del mundo provocado por la cosificación del ser y la sobreexplotación de la naturaleza; como una pérdida del sentido de la existencia que ha sido una consecuencia del pensamiento racional en su negación de la otredad. El origen de la crisis ambiental, sobre todo aquella que se ha dado a partir de la cosificación del mundo, puede ubicarse en la naturaleza simbólica del ser humano, pero adquiere forma e intensidad con el nacimiento del proyecto positivista moderno con el que se ha pretendido establecer una identidad entre el concepto y lo real. Además de ser la crisis ambiental una falta de significación de las palabras, una pérdida de referentes y una disolución de sentidos que

denuncia el pensamiento de la posmodernidad, es también una crisis provocada por el conocimiento sobre el mundo. En tal sentido, prosigue Leff, más allá de las controversias epistemológicas que provoca el tema de la verdad y la objetividad del conocimiento, más allá del problema que se ha construido acerca de la representación de lo real a través de la teoría y la ciencia, el conocimiento se ha vuelto contra el mundo al haberlo intervenido y dislocado. De esta forma,

La crisis ambiental es un efecto del conocimiento –verdadero o falso–, sobre lo real, sobre la materia, sobre el mundo. Es una crisis de las formas de comprensión del mundo, desde que el hombre aparece como un animal habitado por el lenguaje, que hace que la historia humana se separe de la historia natural, que sea una historia del significado y el sentido asignado por las palabras a las cosas y que genera las estrategias de poder en la teoría y en el saber que han trastocado lo real para forjar el sistema mundo moderno. (Leff, 2004, p. X, prólogo)

Esta crisis, definida por Kapp (1995) como ruptura ambiental, es “el resultado de la acción humana, la cual aunque resulte aparentemente racional dentro de un marco institucional de relaciones socioeconómicas, motiva una irracionalidad social particularmente destructiva porque sus repercusiones sobre el medio ambiente físico, biológico y social son ignoradas y descuidadas” (Kapp, 1995, p. 134).

En tal sentido, el problema del que se está hablando tiene múltiples manifestaciones. Se pueden mencionar, por ejemplo, fenómenos que global o regionalmente son parte de ese problema, tales como el calentamiento global, la deforestación de selvas y bosques, la contaminación de ríos, océanos, atmosférica y de suelos, la acelerada desaparición de especies de flora y fauna, la sobreproducción de residuos sólidos, el agotamiento de fuentes de agua para consumo humano y de suelos necesarios para actividades agrícolas, así como la delincuencia organizada, la corrupción, la violencia de género, familiar y escolar, la discriminación, el racismo, entre muchos otros. Algunos de estos fenómenos ponen en riesgo la existencia de diferentes formas de vida del planeta (incluyendo la humana), otros provocan diferentes tipos de sufrimiento a los seres humanos y no humanos, y otros más degradan los elementos ecosistémicos no vivos, provocando así distintos tipos de daños al mundo/ambiente que compartimos y la crisis ambiental a la que se ha hecho alusión.

Tal como lo afirma Agoglia (2009), las manifestaciones de esta crisis ambiental han hecho emerger respuestas teóricas de carácter crítico que han provocado que el interés por el conocimiento dado desde el ámbito de la razón instrumental, transite hacia la conformación de una racionalidad alternativa, en la que se propone la recomposición de la relación sociedad-naturaleza. Este interés, agrega la autora, toma forma en el ámbito de la ciencia y a nivel social mediante una gran cantidad de señales de alerta de la comunidad científica y numerosos movimientos sociales que buscan manifestar su oposición a las condiciones que impone un sistema cuya racionalidad, entendida como sistema de valores o forma de concebir el mundo, no responde a las inquietudes de amplios colectivos sociales que luchan por la defensa del ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida, por los derechos sociales de los oprimidos o buscando confrontar al proceso de globalización transnacional de corte neoliberal sustentado en el consumo ilimitado.

Con relación al segundo punto, con autores como Foucault (1976), Hardt y Negri (2000), Deleuze (2006) y García (2002) se puede entender cómo la familia y la escuela, en tanto instituciones, y los medios masivos de comunicación, en tanto aparatos de control, son dispositivos que originan muchas de las subjetividades que nos acompañan desde el inicio y, no pocas veces, a lo largo de nuestras vidas. Por ejemplo, tradicionalmente, en la familia se nos inculcan estereotipos de ser mujer y ser hombre, con lo que directa o indirectamente se pueden potenciar formas de pensar misóginas, homofóbicas y/o autoritarias. También se nos enseñan formas tradicionales de ser religiosos o, más específicamente, se nos impone que debemos ser creyentes de alguna deidad, pero no se nos enseña a reflexionar sobre nuestras creencias y sus implicaciones, ni mucho menos la posibilidad de ser ateos, agnósticos, panteístas, etc. Con esto, directa o indirectamente, no sólo se nos enseña a aceptar incondicionalmente formas de pensar el mundo que la mayoría de las veces dificultan el pensamiento crítico y reflexivo sobre lo que define nuestro actuar, pensar y hacer, sino también se nos enseña a aceptar una serie de valores morales con los que muchas veces generamos cierto tipo de prejuicios que alimentan actitudes y conductas de intolerancia hacia formas de ser y de pensar distintas a las tradicionales.

En el caso de la institución escolar, además de que ahí se nos inculcan formas tradicionales de ser mujer y ser hombre, se nos enseñan ciertas formas de amar al país en el que nacemos, algunas de las cuales pueden alimentar y generar valores xenofóbicos. En la escuela también se nos enseñan determinadas formas de abordar la realidad que muchas veces nos llevan a creer que el único medio válido para producir conocimiento es la ciencia. Esto último ha tenido algunas consecuencias, como, por ejemplo, que hemos aprendido a ignorar, a no tolerar o a restarle importancia a otras formas de conocer, ver, percibir y sentir los diferentes fenómenos de los que somos parte, con lo cual hemos sacrificado diversas formas de entender y conocer el mundo de manera más integral y holística, y esto nos ha llevado a generar y adoptar visiones rígidas y/o fragmentadas de la realidad. Con esto también hemos aprendido a sobrevalorar la tecnología generada a partir de la ciencia y, por ende, a creer que ésta nos emancipará de todos los problemas que nos afectan, siendo que, como hoy sabemos, esto no sólo está lejos de ser una realidad, en tanto que la tecnociencia ha provocado muchos de los problemas ambientales que nos afectan. De la misma forma, en la escuela se nos enseña a ser “buenos ciudadanos”, personas con valores institucionalmente determinados y socialmente aceptados, con los que hemos aprendido ciertas formas de actuar, de movernos, de hablar, de pensar y de ser con las que la mayoría de las veces aceptamos, afirmamos y reproducimos relaciones de poder desiguales que se ven reflejadas en conductas y actitudes autoritarias, intolerantes, poco abiertas a la diferencia, a la creatividad, a la libertad de expresión, etc.

Por último, si bien es cierto que los medios masivos de comunicación posibilitan diversas formas de entretenimiento y de acceso a una gran cantidad de información sobre situaciones que acontecen en el mundo local y global, también es verdad que una gran parte de ese entretenimiento e información es generada, controlada y manipulada por empresas e instituciones que tienen como objetivo producir subjetividades suficientemente dóciles para lograr, precisamente, manipular y controlar a las masas. Y esto se hace porque tanto las empresas como los Estados son parte de un sistema político y económico (capitalismo) que, para funcionar, requiere que existan sujetos dóciles, sumisos y obedientes. Los cuerpos y mentes de estos sujetos son producidos y moldeados a partir de ideas, creencias y formas de pensamiento que dicho sistema transmite cada segundo de cada día a través de los medios masivos de comunicación (televisión, radio, Internet, medios impresos, etc.). En tal sentido,

muchas de las subjetividades producidas desde dichos medios tienen un fuerte vínculo con diversos problemas ambientales del mundo. Se podrían mencionar, por ejemplo, el fenómeno del consumismo y el consecuente y altamente contaminante fenómeno de sobreproducción de residuos sólidos; o la idea económico-materialista que generalmente se tiene sobre conceptos como “riqueza” y “nivel de vida”, que directa o indirectamente tiene relación con las amplias desigualdades económicas que afectan a millones de personas en todo el mundo, lo cual, al mismo tiempo, tiene una conexión con fenómenos como las hambrunas, el desempleo, la delincuencia, entre otros. Y debido a que el consumismo requiere un sistema de producción que lo sostenga, que éste requiere materias primas para poder producir, y que el acaparamiento económico posibilita dicho fenómeno, todo esto ha tenido un fuerte impacto sobre los ecosistemas planetarios de los que se obtienen los recursos materiales para sostener a dicho sistema. La consecuencia de todo esto ha sido no sólo la disminución de muchas poblaciones de plantas y animales y la desaparición de una gran cantidad de especies de flora y fauna, sino también la degradación y el deterioro de muchos elementos que se consideran no vivos (agua, atmósfera, suelo), provocando así una gran parte de los problemas que padece el ambiente natural y, como consecuencia, muchos de los problemas que afectan al ambiente social que compartimos.

Y todo esto nos lleva al tercer punto: los procesos de saber-poder sobre los que tradicionalmente han funcionado los aparatos en los cuales y desde los cuales hemos sido educados. En primer lugar, como se adelantó arriba, con autores como Foucault (1976), Hardt y Negri (2000), Deleuze (2006) y García (2002) se entiende que la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación son, en cierta medida y de distintas formas, dispositivos modernos disciplinarios, y que la disciplina es una herramienta de control social que, a partir de la vigilancia, el examen y el castigo, produce sujetos dóciles y obedientes. Con esos y otros autores se puede ver que la disciplina y el control han sido tácticas que han estado presentes en cada uno de dichos dispositivos y aparatos a través de los últimos dos siglos. Tales tácticas se han apoyado de procesos de saber-poder disciplinarios para producir subjetividades económicamente útiles y políticamente débiles que favorecen a los mismos sistemas que las producen. Generalmente, dichos sistemas se benefician de la producción de subjetividades poco o nulamente críticas. La crítica es un tipo de pensamiento que no se fomenta en los aparatos y dispositivos educativos que de

manera más importante afectan y determinan nuestras formas de ver, percibir y pensar el mundo. Por ejemplo, generalmente, en la familia, la escuela y a través de los medios masivos de comunicación se nos instruye no a ver al mundo a través de una mirada crítica, sino mediante un “deber ser”. En otras palabras, desde que somos pequeños y hasta que llegamos a edades adultas, cada uno de estos dispositivos nos indican lo que debemos pensar, decir, creer, hacer, desear y sentir. Con este tipo de educación/instrucción se constituyen subjetividades caracterizadas por pensamientos que tienden más hacia la aceptación de las formas convencionales de ver, sentir, percibir y pensar los diferentes aspectos sobre el mundo que nos muestran tales aparatos, que hacia un pensamiento reflexivo y crítico; esto es, se normaliza el “deber ser” que determinan los aparatos y dispositivos de los que somos parte y, con esto, se disminuye la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico.

Tales procesos han facilitado la construcción de sujetos con poca capacidad para resistir y, como consecuencia, con poca habilidad para confrontar los discursos subjetivadores emanados de tales dispositivos. Dicho con otras palabras, los procesos educativos/instructivos fundamentados en un saber-poder disciplinario y de control han generado cuadraturas y esquemas de pensamiento que dificultan que las personas sean capaces de pensar de maneras distintas que aquellas que se afirman desde la convencionalidad, es decir, con poca capacidad para escapar de los esquemas conductuales y actitudinales tradicionales determinados por las instituciones y aparatos de control, y esto facilita el funcionamiento de los procesos de subjetivación disciplinaria, generando así las condiciones para que los individuos adopten actitudes sumisas ante tales procesos.

¿Y cómo se relaciona todo esto con la crisis ambiental planetaria? Los sujetos constituidos políticamente débiles, con poca capacidad para pensar crítica y reflexivamente no sólo sobre la realidad sino también sobre su constitución en tanto sujetos de un sistema opresivo, suelen tener más disposición para aceptar y reproducir esquemas de pensamiento y actuación determinados por aparatos y dispositivos, cuyas formas de conducirse contribuyen, por acción u omisión, a los problemas relacionados a dicha crisis. Y esto es porque, en tanto que dichos sujetos han sido constituidos con una personalidad dócil y obediente, tienen poca capacidad para detectar, resistir y confrontar los procesos de

subjetivación que los vuelve parte de esos problemas. Así, los procesos de saber-poder disciplinario y de control favorecen subjetividades dispuestas a adherirse a dinámicas que permiten la emergencia, existencia y persistencia de muchos de los valores y formas de pensamiento que deterioran al mundo y al propio sujeto; un ejemplo de esto son los fenómenos arriba mencionados, cada uno de los cuales son parte de la crisis ambiental del planeta.

1.3 Justificación de la investigación

Partiendo de la preocupación por la crisis ambiental planetaria, es necesario llevar a cabo investigaciones que contribuyan a crear y/o encontrar nuevas formas de pensar nuestra relación con el mundo/ambiente. En este tenor, el primer campo educativo que se formalizó para propiciar y fomentar conductas y actitudes ambientalmente responsables fue la educación ambiental (EA). Este campo tomó fuerza a partir de la década de 1972 con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano, realizada en Estocolmo, Suecia, en la cual, como consecuencia de las evidentes pruebas del deterioro ambiental publicadas a finales de la década de los sesenta, se reunieron distintos países miembros de la Organización de las Naciones Unidas y su comité directivo para abordar el tema del medio ambiente y el uso, explotación, protección y preservación de los recursos naturales, estableciéndose la necesidad urgente de crear sistemas educativos para facilitar una concientización ciudadana para atender dichos problemas (UNESCO,1994). De acuerdo con Chagollán *et al.*, (2006), este evento marcó la formalización del campo y del concepto de EA. Al respecto, en el Principio 19 de la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano, se formula lo siguiente acerca de la EA:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida a las generaciones jóvenes como los adultos, y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre

la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos.

A partir del evento citado, la EA ha sido definida de distintas maneras tratando de mostrar los alcances y límites del campo. Por ejemplo, Otero (2000) comenta que la EA “[...] es un proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con el objeto de fomentar las actitudes necesarias para comprender las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio físico” (p. 36).

Por su parte, Terrón comenta que la EA tiene como propósito

[...] establecer una relación de equilibrio entre los seres humanos y el ambiente del cual formamos parte, aportando desde diferentes dimensiones y ámbitos el conocimiento pertinente, para prevenir, revertir o dar solución a los problemas [...] creando conciencia y fomentando valores ambientales que incidan en una transformación social, que se propugne porque los beneficios de la sustentabilidad hagan sustentable la calidad de vida de todos los seres humanos, una vida saludable en todos sus sentidos, equilibrada y plena (Terrón, 2004, p. 126).

Del mismo modo, Árias (2009) explica que la EA es “un proceso social, continuo, dinámico y multidireccional en el que se ponen en juego elementos culturales, valores, formas de pensamiento y acción, conocimientos y prácticas educativas, *interalia*, sobre el ambiente, mediante intercambios recíprocos que posibilitan adquirir nuevas capacidades y reconstruir críticamente enfoques y prácticas” (p. 2).

Eschenahagen (2003) explica que la definición del concepto de EA ha cambiado desde su aparición, en los años setenta, cuando se le daba un enfoque conservacionista, hasta la época actual, en la que se le asocia a elementos sociales e históricos buscando que los receptores adquieran una posición más holística y crítica con respecto a los problemas ambientales.

Así, el desarrollo del campo de la EA ha sido posible gracias a que éste se ha apoyado de campos distintos, por ejemplo la ecología, la psicología, la antropología y la filosofía. Y esto ha sido posible, a su vez, porque la investigación educativa desde donde parte ha tenido un carácter pluriparadigmático, plurimetodológico y multidisciplinar (Schuster *et al.*,

2013), pero también porque desde el campo se ha reconocido que los problemas que afectan al mundo/ambiente son problemas complejos, lo cual ha llevado a la EA a reconocer la necesidad de constituirse, precisamente, en un campo complejo, abierto a otras disciplinas, a otras prácticas, a otras formas de ver, conocer, percibir, sentir y entender el mundo y sus problemas. El hecho de que la EA se haya construido apoyándose de otras prácticas y perspectivas epistémicas, esto es, abriéndose a otras formas de concebir y entender la realidad, es lo que ha permitido no sólo el crecimiento y fortalecimiento de dicho campo a través de los años, sino también que esta perspectiva educativa haya podido permear en diferentes esferas de la sociedad, tales como el ámbito político (legislación ambiental) y el educativo formal (currículo escolar), no formal (acciones de ONGs a favor del ambiente) e informal (publicidad y campañas de concientización), entre otros. Así, desde su aparición hasta la fecha, la EA ha sido un campo desde el que se ha buscado enfrentar los problemas ambientales que nos afectan.

Con el fin de diversificar y potenciar los esfuerzos que ya se llevan a cabo para enfrentar la crisis ambiental del planeta, se hace necesario voltear a ver y considerar proyectos alternativos, distintos, nuevos, emergentes, que permitan intensificar los esfuerzos en esta lucha necesaria. En este sentido, un proyecto de reciente creación que se podría considerar es la propuesta de filosofía con niños (FCN)³, cuyo autor y exponente principal es el filósofo y educador argentino Walter Kohan. La FCN es una propuesta con la que se busca abordar, mediante la investigación y la práctica, temas como la educación, la infancia, la filosofía, la ética, la estética, los valores, el pensamiento, el poder y la libertad. Algunos de sus objetivos fundamentales son redimensionar el papel de la filosofía en la práctica escolar a través de un nuevo sentido para su enseñanza, así como construir un proyecto político y pedagógico sustentado en una escuela interesada en la formación de personas críticas, creativas y comprometidas con la transformación de sí mismas y de su realidad social⁴.

Uno de los pensadores más importantes en los que se inspira la propuesta de FCN, es Michel Foucault. Al respecto, Kohan (2013) explica que el pensamiento foucaultiano anima

³ Es importante aclarar, desde aquí, que la propuesta de filosofía con niños no es la misma que el programa de Filosofía para Niños. En el Capítulo 4 se describirán con detalle ambas propuestas para aclarar sus diferencias.

⁴ Fuente: <http://www.filoeduc.org/caxias/>

las prácticas de FCN en el sentido de siempre estar atentos a los diversos modos instituidos de ejercer el poder, de no consagrar o legitimar lo que se sabe y se piensa, sino, más bien, tratar de buscar otros modos de pensar lo establecido por los dispositivos de poder disciplinario, y de ver a la filosofía no como un contenido, sino como un ejercicio y una experiencia que nos puede ayudar a comprender lo que estamos siendo, para abrir la posibilidad de ser de otros modos. De esta forma, es claro que en esta propuesta la filosofía es vista como una experiencia, y que con dicha experiencia se busca confrontar los procesos de saber-poder que, mediante la educación disciplinaria, construyen subjetividades sumisas y obedientes, todo esto con el fin de encontrar otros modos de pensar.

Si se consideran los objetivos de la FCN, esta propuesta podría ser de gran ayuda para hacer frente a fenómenos que de distintas maneras abonan al deterioro del mundo/ambiente que compartimos. Dicho de otro modo, los fundamentos de esta propuesta podrían contribuir a pensar, encontrar y/o construir prácticas educativas que cuestionen y hagan cuestionar los procesos de saber-poder que normalizan esquemas de pensamiento a partir de los cuales se originan y construyen fenómenos relacionados con la crisis ambiental del planeta.

De esta forma, la pregunta de investigación que en este trabajo se plantea sobre esta propuesta, es la siguiente: ¿Qué elementos tiene la propuesta de FCN que la hacen diferente a la educación disciplinaria que recibimos desde diferentes dispositivos, y de dichos elementos, cuáles podrían ser considerados para enfrentar la crisis ambiental del planeta?

Si bien es verdad que existen artículos, libros y tesis de posgrado que describen algunas posibilidades educativas de la FCN y que ofrecen respuestas aproximadas a la pregunta anterior, también es cierto que ninguno de dichos trabajos reportan resultados de investigaciones realizadas en contextos mexicanos, ni han tenido como interés reflexivo el tema del ambiente ni, mucho menos, un problema de investigación que aborde de manera explícita la crisis ambiental del planeta.

Así, tratando de responder a la pregunta planteada, se realiza el presente estudio, con el cual se analizará la propuesta de FCN buscando alternativas educativas para confrontar los

procesos disciplinarios y de control que fomentan formas de pensar que se relacionan con la crisis ambiental.

De esta manera, con esta investigación se pretende aportar información que permita conocer otras posibilidades educativas de la propuesta de FCN, y saber si ésta podría considerarse como una alternativa educativa para enfrentar procesos que abonan a la crisis ambiental planetaria. Además, con este trabajo se buscará explorar los efectos que estas prácticas tienen para las niñas y niños de un contexto en el que aún no se han implementado y con enfoques temáticos que aún no se han abordado. Finalmente, la realización de este estudio ayudará a enriquecer, fortalecer y difundir los planteamientos teóricos de dicha propuesta.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Implementar una experiencia de filosofía con niños para analizar sus efectos sobre un grupo de niñas y niños de una escuela primaria, y explorar las posibilidades educativas de esta propuesta para confrontar la crisis ambiental planetaria.

1.4.2 Objetivos específicos

- 1- Describir y analizar lo que una experiencia de FCN propicia decir, pensar, hacer y sentir a sus participantes.
- 2- Considerando los resultados del primer objetivo, así como la experiencia y las observaciones realizadas durante el taller implementado y la bibliografía consultada relacionada a dicha propuesta, identificar, describir y analizar el poder que propicia y que permite circular y ejercer la propuesta de FCN, sus implicaciones sobre la práctica y sus efectos sobre los participantes.
- 3- A partir de los resultados obtenidos con los objetivos 1 y 2, identificar y definir qué elementos de la propuesta de FCN podrían ser considerados para generar experiencias educativas que permitan confrontar los procesos y fenómenos que contribuyen a la crisis ambiental del planeta.

1.5 El lugar y la escuela en donde se implementó la experiencia educativa⁵

La escuela donde se implementó el taller de FCN se encuentra en Zoncuantla (en Náhuatl: “lugar de los 400 árboles”), una congregación ubicada en el municipio de Coatepec, en el estado de Veracruz. Esta zona está conformada por las colonias La Pitaya, 6 de Enero, Mariano Escobedo, Plan de la Cruz y El Atorón, y se encuentra en la cuenca baja del río Pixquiac, a lo largo del cual se extienden ecosistemas formados por bosque mesófilo, siendo el clima de la zona predominantemente húmedo y lluvioso, sobre todo en verano.

Los atractivos ecosistemas del lugar y la cercanía que esta comunidad tiene con los municipios de Xalapa y Coatepec, ha provocado que, con el transcurso del tiempo, este sitio haya pasado de ser una zona de fincas cafetaleras, a un lugar de fraccionamientos campestres. Esto ha generado que una parte de los pobladores originarios o más antiguos de la zona poco a poco hayan ido vendiendo sus tierras, al punto de conservar únicamente pequeños terrenos que han ido fraccionando para repartirlos entre sus hijos, lo cual ha configurado vecindades familiares.

A partir de la construcción de los fraccionamientos campestres alrededor de la zona, ha ido arribando población de “clase media alta” de origen urbano buscando la tranquilidad y belleza del entorno. Debido a lo anterior, esta congregación se ha convertido en un lugar fronterizo urbano-rural.

Así, en la actualidad, Zoncuantla está formada por personas que se dedican a brindar servicios relacionados con el comercio (vendedores), la industria (empleados), la educación (maestros), trabajos en el hogar (empleados domésticos) y actividades agrícolas y ganaderas. Y también hay muchas niñas y niños, algunos de los cuales son alumnos de la escuela primaria Rafael Ramírez, una escuela pública ubicada en la colonia 6 de enero, de esta comunidad. Algunas de estas niñas y niños formaron parte de la experiencia educativa implementada para la realización de este estudio.

⁵ Para la redacción de este apartado se ha consultado el texto intitulado *En las fronteras de lo escolar: redes de interaprendizaje y participación*, de Shantal Meseguer, publicado en el libro *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo*, en 2014, así como del texto *Lo que nos mueve...*, manuscrito no publicado de la misma autora. En ambos textos, Meseguer, en tanto investigadora y habitante de Zoncuantla, realiza breves descripciones sobre el lugar, mismas que han sido de gran ayuda para presentar el contexto del lugar en el que se ubica la escuela en donde implementamos nuestra experiencia educativa.

SEGUNDA PARTE

*El sujeto y su relación con el mundo/ambiente:
Una relación de poder en crisis*



Fotografía de National Geographic

CAPÍTULO 2. BIOPODER: UNA TECNOLOGÍA MODERNA PARA CONSTRUIR SUBJETIVIDAD

2.1 La *episteme*: el plano de partida de nuestra subjetividad

Hasta donde se sabe, la especie humana es la única que se formula preguntas: se pregunta por su pasado, se pregunta por su presente, se pregunta por su futuro, se pregunta por su existencia. Esta capacidad de preguntar tiene una estrecha relación con otra capacidad que hemos desarrollado como especie: la conciencia reflexiva. Si bien es cierto que aún no se sabe si este tipo de conciencia es única entre todas las formas de vida del planeta, si se tiene la seguridad de que el *homo sapiens* es la única especie que la ha desarrollado de una manera con la que ha podido, precisamente, formular preguntas.

La conciencia reflexiva de los primeros grupos humanos devino arte. Las evidencias más antiguas de esto se han podido encontrar al interior de cuevas en territorios que hoy conocemos como Europa y Asia, en donde los primeros grupos humanos dejaron huellas de su autoconciencia en forma de pinturas rupestres que tienen decenas de miles de años de antigüedad⁶. De aquel proceso reflexivo se generarían con el transcurso del tiempo las primeras cosmovisiones y, de éstas, las primeras formas de pensamiento, entre las que se encuentran, por ejemplo, la filosofía y la ciencia, las cuales han sido *epistemes* con las que le hemos dado forma y sentido a nuestra existencia y al mundo.

La *episteme*, concepto originado del griego ἐπιστήμη (*epistēmē*) y cuya etimología hace referencia a “conocimiento” o “ciencia”, es entendida como un marco de saber que posibilita determinadas “verdades” que se imponen desde un poder en cada época. Más específicamente, es aquello

[...] a partir de lo cual han sido posibles conocimientos y teorías; según cual espacio de orden se ha constituido el saber; sobre el fondo de qué a priori histórico y en qué elemento de positividad han podido aparecer las ideas, constituirse las ciencias, reflexionarse las experiencias en las filosofías, formarse las racionalidades para anularse y desvanecerse quizá pronto [...] donde los conocimientos hunden su

⁶ Fuente: <https://www.nationalgeographic.es/historia/los-neandertales-podrian-ser-los-autores-de-las-pinturas-mas-antiguas-del-mundo>

positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad. (Foucault, 1968a, p. 7)

La *episteme* es lo que no pensamos, pero a partir de lo cual pensamos. Es una región que nos entrega una mirada ya codificada, un sistema de interpretación que condiciona nuestros modos de entender el mundo y de aprehenderlo en un tiempo determinado. En otras palabras, no es algo en lo que normalmente pensemos cuando entendemos, afirmamos y explicamos el mundo, sino algo que ha posibilitado condiciones de verdad a partir de la producción de ciertos saberes en cada época. Por ejemplo, los saberes que utilizamos para responder a las preguntas sobre nosotros y el mundo, han pasado por el filtro de la filosofía y la ciencia, y han llegado hasta nosotros codificados de tal forma que nuestras respuestas generalmente estarán condicionadas a las posibilidades de verdad que permiten esos sistemas.

Pero una *episteme* no son las ideas, conceptos, conocimientos o teorías con las que explicamos nuestra existencia y el mundo, sino una serie de elementos cuya conjunción han permitido que surjan las ideas, conceptos, conocimientos y teorías en cierta época. Al respecto, Foucault (1968b) nos dice que la *episteme* de una época no es una forma ni la suma de sus conocimientos o el estilo general de sus investigaciones, tampoco es una gran teoría subyacente ni un estadio general de la razón, sino una relación compleja de desniveles sucesivos. Sobre esto mismo, Gabilondo (1990) nos explica que la *episteme* es “una y única para dicha época, es un conjunto de relaciones de prácticas discursivas que nos remite a una serie de regularidades” (p. 86). Así, vemos que la *episteme* se relaciona explícitamente con las regularidades discursivas en una época determinada.

Foucault (1979a) nos ayuda a entender mejor esto cuando explica que:

Por *episteme* se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas, que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados [...] [Dichas relaciones] se pueden descubrir para una época dada, entre las ciencias, cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas. (p. 322-323)

Con esto, podemos ver que uno de los elementos fundamentales de una *episteme* son los discursos. Los discursos son constitutivos de toda sociedad, y éstos necesitan del factor poder para emerger, ya que, precisamente, como afirma Foucault, es a través del poder que los discursos son controlados, seleccionados y distribuidos, buscando a través de éstos “conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (1992, p. 5). Así, discursos, poder y control son tres elementos estrechamente ligados a la *episteme*, la cual, como ya vimos, es el conjunto de marcos y miradas que posibilitan la aparición de determinadas verdades y no otras, es decir, las verdades que conviene hacer aparecer y no las que podrían representar cierto peligro para poderes establecidos. Por eso, como señala Foucault (1992), el poder y el saber se articulan en el discurso, el cual puede ser, al mismo tiempo, instrumento y efecto de poder. De este modo, “el discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad naciendo ante sus propios ojos” (Foucault, 1992, p. 30).

Así, los discursos producen verdades, las cuales tienen como objetivo generar y gestionar las condiciones que favorecen lo que promueven esos discursos. Los discursos nos constituyen. Dicho con otras palabras, “estamos inextricablemente ligados a los acontecimientos discursivos [...] sólo somos aquello que se ha dicho hace siglos, meses, semanas” (Foucault, 1975, p. 64). Y esto es porque a pesar de que no sepamos el origen de los discursos, están en todos lados, desde la normatividad institucional hasta la cotidianeidad social:

[...] alrededor de nosotros, existen bastantes discursos que circulan, sin que su sentido o su eficacia tengan que venir avalados por un autor al cual se les atribuiría: por ejemplo, conversaciones cotidianas, inmediatamente olvidadas; decretos o contratos que tienen necesidad de firmas pero no de autor, fórmulas técnicas que se transmiten en el anonimato. (Foucault, 1992, p. 25)

La relación entre los discursos, el poder, el control y la verdad, es muy bien explicada por Ceballos (1994), quien, en su lectura de Foucault, comenta:

El discurso procura la legitimación del poder. El poder institucionaliza al saber. Y el binomio de saber y poder crea, en toda sociedad, una “política general de verdad”,

la cual se encarga de distinguir los enunciados falsos de los verdaderos, de sancionar los discursos alternativos, y de definir las técnicas y procedimientos adecuados para la obtención de la verdad que interesa al poder. (p. 54)

Dicho autor menciona que la institucionalización del saber es una estrategia para legitimar un poder que, al mismo tiempo, legitima verdades y sanciona aquello que busca erigirse como posibilidad alternativa. La legitimación de verdades y sanción de alternativas son procedimientos de los que se apoyan los discursos para poder emerger, y éstos son gestionados y potenciados por diferentes tipos de dispositivos. Se entiende que un dispositivo es una máquina para hacer ver y para hacer hablar (Deleuze, 1990), o, con palabras de Castro (2004), una red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos como, por ejemplo, discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho.

De esta forma, los dispositivos y los discursos que legitiman su poder, y el poder que legitima las posibilidades de aparición de determinadas verdades y anulación de otras, son parte de la *episteme* desde donde se establece nuestra subjetividad. Con esto, se podría decir que nuestras subjetividades, es decir, nuestras formas de pensar, comprender, sentir y afirmar el mundo, son determinadas por el plano general de la *episteme* de cada época histórica, pero son particularmente implantadas y legitimadas por dispositivos institucionales en los que cotidianamente nos desenvolvemos. En los siguientes apartados se profundiza el tema del biopoder y se describen y analizan algunos de estos dispositivos.

2.2 Sociedades disciplinarias: la politización de los cuerpos

Ahora toca hablar sobre las sociedades disciplinarias, un tipo de sociedad que se gestó por allá del siglo XVII. Michel Foucault (2000) explora la génesis de lo que él llama “tecnologías de poder”. El autor explica que, entrado el siglo XVII, el poder, que tenía la soberanía como modalidad y esquema organizativo, se volvió inoperante para regir el cuerpo económico y político de una sociedad que en aquella época se encontraba en vías de explosión demográfica e industrialización, situación que generaba que muchas cosas escaparan a la vieja mecánica del poder de soberanía. Por tal motivo, durante el siglo XVII

y principios del XVIII, dicho poder hizo surgir una tecnología centrada en el cuerpo: la disciplina. La disciplina, para decirlo con Foucault (1978b), es el conjunto de técnicas utilizadas por los sistemas de poder para lograr la singularización de los individuos. Es, en otras palabras, una tecnología con la que el cuerpo se individualiza como organismo dotado de capacidades, y esto se logra por medio de la vigilancia y el adiestramiento, estrategias cuyos fines han sido la gestión y el gobierno del hombre, así como el control y la utilización al máximo de sus múltiples aspectos para mejorar el efecto útil de su trabajo y de sus actividades. Por lo tanto, la disciplina, es un arte del cuerpo humano con el que se observan sus movimientos y su eficacia (los más rápidos, los mejor ajustados), un arte que encierra una vigilancia constante y perpetua de los individuos, y una estrategia para realizar registros y anotaciones continuas sobre ellos. Así, nos explica Foucault, este es un poder que individualiza, un poder cuyo instrumento fundamental es el examen, a partir del cual se ejerce una vigilancia permanente y clasificadora que permite distribuir a los individuos, juzgarlos, medirlos, localizarlos y, por lo tanto, utilizarlos al máximo; y es a través del examen que la individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio del poder. La disciplina tiene implicaciones políticas, tal como lo resalta nuestro autor:

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles" [...] aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una actitud aumentada, una dominación acrecentada. (Foucault, 1976a, p. 126 - 127)

Este poder disciplinario es lo que Foucault llamó anatomopolítica, a la cual describe como un tipo de poder que se centró en el cuerpo como máquina, educándolo, aumentando sus aptitudes, arrancando sus fuerzas, haciendo crecer su utilidad y su docilidad, e integrándolo en sistemas de control más eficaces y económicos.

Hardt y Negri (2000) analizan este tema y plantean que las instituciones disciplinarias se han constituido como espacios relativamente cerrados en los que se fijan individuos, en donde las subjetividades producidas han funcionado como los repuestos estandarizados producidos en masa (el interno, la madre, el trabajador, el estudiante, etc.), y en donde cada uno de ellos desempeña un papel específico en la maquinaria capitalista y es reemplazable por cualquier otro de su tipo. Así, nos explican los autores, en la sociedad disciplinaria se construyó un comando social para producir y regular costumbres, hábitos y prácticas productivas para asegurar procesos de obediencia a reglas y mecanismos de inclusión y exclusión, y esto a través de la estructuración de parámetros y límites del pensamiento y la práctica, sancionando y prescribiendo los comportamientos normales y/o desviados.

En este mismo tenor es que Foucault (1976a) resalta las tácticas de poder de las instituciones disciplinarias, con las cuales se ha buscado que el ejercicio del poder sea lo menos costoso posible (económicamente, por el escaso gasto que acarrea, y políticamente, por su discreción, su poca exteriorización, su relativa invisibilidad, la escasa resistencia que suscita), así como que los efectos de ese poder social alcancen su máximo de intensidad y se extiendan lo más lejos posible, con el fin de ligar el crecimiento "económico" del poder y el rendimiento de los aparatos al interior de los cuales se ejerce (ya sean los aparatos pedagógicos, militares, industriales, médicos), es decir, aumentar al mismo tiempo la docilidad y la utilidad de todos los elementos del sistema. Así pues, la disciplina se ha expresado en un conjunto de minúsculas invenciones técnicas con las que se ha podido incrementar la magnitud útil de las multiplicidades haciendo decrecer los inconvenientes del poder que, para hacerlos justamente útiles, debe regirlas. Explorando este mismo tema, Mauricio Lazzarato afirma:

Las sociedades disciplinarias ejercen su poder neutralizando la diferencia y la repetición y su potencia de variación (la diferencia que va difiriendo), subordinándola a la reproducción. El adiestramiento de los cuerpos tiene por función impedir toda bifurcación, quitarle al acto, a la conducta, al comportamiento, toda posibilidad de variación, toda imprevisibilidad. (Lazzarato, 2010, p. 87)

Así, según dicho autor, la disciplina ha transformado las multitudes confusas, inútiles o peligrosas en clases ordenadas, al mismo tiempo que ha impuesto tareas o conductas para

producir efectos útiles, lo cual se ha logrado repartiendo el espacio (cuadrangular, encerrar, poner en serie), ordenando el tiempo (descomponer el gesto, subdividir el tiempo, programar el acto) y componiendo el espacio-tiempo con el fin de extraer o producir efectos útiles de las multitudes. Por lo anterior, el poder disciplinario ha necesitado espacios para poder ejercerse, como explica Foucault (2000), en formas empíricas, en un nivel local y en el marco institucional. Algunos de estos espacios fueron y han sido la familia y la escuela⁷, los cuales se analizarán a continuación.

2.2.1 La familia como dispositivo disciplinario

El libro de María Inés García Canal, *Foucault y el poder*, publicado por el Depto. de Política y Cultura de la UAM, en 2002, es muy útil para conocer algunas de las implicaciones que han tenido los procesos de poder disciplinario en lo referente a la producción de subjetividades al interior de la familia. Analizando las relaciones que se dan en dichos procesos, la autora señala que cada una de las máquinas disciplinarias produce espacios propios, determinados, con diseños específicos, con el fin de facilitar los procesos de control y vigilancia. En las sociedades disciplinarias, nos dice la autora,

[...] la disciplina se convierte en su técnica privilegiada y es utilizada, de manera constante y sostenida, desde el nacimiento hasta la misma muerte, sobre los cuerpos de los sujetos. Este tipo de sociedad puede ser considerada como una inmensa colonia penitenciaria, con múltiples máquinas productoras de sujetos que aprenden el sometimiento mediante la inscripción de códigos determinados grabados en sus propios cuerpos. (García, 2002, p. 59)

Así, en su transitar de un espacio a otro, el cuerpo va sufriendo diferentes afectaciones que le imponen su sello y marca. Este viaje disciplinario, afirma García, comienza en la familia, misma que tiene como espacios de actuación la casa, con su conjunto de sub-espacios formados por la sala, el comedor, el dormitorio de los padres, los cuartos de los hijos e hijas, el comedor y el baño.

⁷ En sus obras, Foucault también nos habla sobre otras instituciones en las que históricamente se ha ejercido el poder disciplinario, por ejemplo el hospital, el cuartel y la fábrica.

Este tipo de casa, con sala, comedor, cocina, baño y habitaciones de padres, hijos e hijas, tuvo su concreción arquitectónica a fines del siglo XVIII y principios del XIX; en este espacio se les modeló el cuerpo a los sujetos y se les otorgó la palabra, fue ahí donde aprendieron a hablar, donde adquirieron un nombre con el cual se les identifica, ahí aprendieron a utilizar el posesivo "mi" y "mío" para los objetos y personas que habitan ese territorio. Ahí también aprendieron a amar, a temer, a someterse; descubrieron las primeras sensaciones y sufrieron y gozaron los primeros sentimientos [ahí] se gestó una concepción de matrimonio, de pareja y de sexualidad; un ideal del niño y las formas diferenciadas de tratamiento de varones y mujeres; una manera de ser madre y padre; aprendieron a representarse como hombres y como mujeres. La casa marcó a su vez los sentidos, los adiestró en una forma de mirar, de oler, de oír, de tocar, de gustar. (p. 64-65)

Vemos así que la configuración arquitectónica del espacio en donde se desarrolla la familia coincide con la aparición de las sociedades disciplinarias. De esta forma, tal como lo explica García (2002), la familia es el aparato disciplinario en donde comienza la construcción de las subjetividades que moldean y determinan parte importante de nuestras vidas, el lugar en donde constituimos nuestras primeras y quizás más fuertes identidades y sensibilidades, el lugar donde “se ha forjado un tipo de pareja, una manera de ser hombre y de ser mujer, un tipo de sexualidad. Es ahí donde se fijaron los ideales del yo, donde se modelaron los sentimientos, los gustos, las sensaciones de los sujetos” (p. 63).

Así, en la familia es donde aprendemos no sólo la idea de percibirnos e identificarnos a partir de un género, sino también la idea de normalizar no únicamente los géneros de hombre y mujer, sino también la idea de pensar el mundo a partir de categorías binarias jerárquicas (hombre>mujer, mente>cuerpo, hombre>otras formas de vida) con las que generamos distintos tipos de relaciones de poder desiguales entre nosotros y la otredad, con lo distinto, con lo no familiar.

García (2002) señala que la producción de subjetividad al interior del aparato familiar nos conduce a pensar, actuar y habitar de una manera que nos individualiza frente al resto de la sociedad y, al mismo tiempo, nos homogeneiza con relación a ella. Esto, desde nuestro punto de vista, significa que las marcas y subjetividades que adquirimos en la familia nos

distinguen del mundo, ya que eso nos convierte en individuos particulares, únicos, peculiares y especiales con relación a otros, otras (humanos y no humanos, vivos y no vivos); pero dichas marcas también son códigos homogeneizantes debido a que son parte de esquemas, categorías, formas de ser, pensar, actuar, decir y hacer que se enmarcan dentro de la categoría de lo normal, de lo útil, de lo esperado, de lo bien visto, de lo requerido para ser aceptado. Pero también la familia es el espacio en

[...] donde la palabra de la autoridad se hace oír, donde se explicitan las normas, se hacen claros los comportamientos esperados y esperables. Es en ese espacio donde se expresan los ideales familiares...se fijan las obligaciones...se establecen las prohibiciones... y también se sancionan los castigos. Es la voz paterna la que se hace oír, la que debe ser escuchada haciendo clara y concisa la norma. (p. 66)

Con lo anterior, podemos ver que la familia es en donde aprendemos a convertir la norma en cotidianeidad y, como consecuencia, a someternos a reglas que muchas veces limitan nuestra libertad. Pero ahí también es en donde nos sometemos a la moral, una moral con la que construimos el sentido de nuestra identidad y, con ello, el sentido que determina nuestras formas de hacer, decir y pensar. Finalmente, en la familia también es donde aprendemos a normalizar la idea de las figuras autoritarias, aprendizaje que lleva implícito el respeto temeroso por la autoridad, así como el sometimiento a tales representaciones.

Así, la familia es en donde se comienza nuestra constitución como sujetos. Este dispositivo, compuesto en parte por espacios de actuación (casa), discursos (moral) y reglamentos (normas), se ha valido de una serie de instrumentos disciplinarios tales como la vigilancia, la sanción y el examen a través de figuras jerárquicas (padre, madre, tíos, abuelos, hermanos mayores) para encauzar y normalizar cuerpos/individuos y, con ello, comportamientos, conductas y formas de hablar, actuar y pensar. Pero la familia, tal como lo afirma García (2002), es sólo el inicio de la construcción del sujeto a través del poder disciplinario. Paralelo a nuestro paso por el dispositivo de la familia, generalmente transitamos por otro (segundo) dispositivo que también posee sus propios espacios de actuación, discursos y reglamentos que se apoyan de la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen para conformar cuerpos, corregir sus desviaciones y encauzar

sus conductas y comportamientos para producir individuos económicamente útiles y políticamente sometidos: dicho dispositivo es la escuela.

2.2.2 La escuela como dispositivo disciplinario

Para abordar el tema de la disciplina escolar, primero es necesario hablar del nacimiento de la escuela moderna. De acuerdo con Jones (1993), los eventos revolucionarios y posrevolucionarios que acontecieron en Francia, durante el siglo XVIII, dieron origen a la planificación y posterior establecimiento de uno de los primeros sistemas nacionales de enseñanza, así como a la aplicación, por primera vez de forma sistemática, de muchas de las prácticas educativas fundamentales de los modernos sistemas educativos. Tales eventos coinciden con el nacimiento de la disciplina que se dio por aquella época (ver apartado anterior), específicamente a través de los aparatos disciplinarios, uno de los cuales fue, precisamente, la escuela. En el ámbito escolar, nos explica Jones, las técnicas disciplinarias fueron mayormente desarrolladas a finales del siglo XIX y se consolidaron durante el siglo XX.

La escuela ha sido atravesada por diferentes poderes, uno de los cuales es, precisamente, la disciplina, una tecnología con la que se han perseguido determinados objetivos que se han apoyado de una serie de estrategias, normas e instrumentos que vale la pena repasar. Una de las estrategias se implementó con la arquitectura del espacio, con la que se buscaba organizar a los estudiantes de tal forma que éstos pudieran estar sometidos a una vigilancia constante para definir rangos a modo de jerarquización o compensación de acuerdo a una serie de elementos clasificatorios. La lectura de *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, de Michel Foucault, nos ayuda a comprender de mejor forma dicho tema. El pensador francés explica que a partir del año de 1762 el espacio escolar se despliega al mismo tiempo que las clases se tornan homogéneas, componiéndose por elementos individuales que se dispusieron unos al lado de los otros bajo la mirada vigilante del maestro. Asimismo, el rango comienza a definir la manera en que se distribuyen los individuos en el orden escolar, esto mediante hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios. En tal sentido, el rango es atribuido a cada alumno de acuerdo con cada tarea y cada prueba, rango que cada uno obtiene semana tras semana, mes tras mes, año tras año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las

materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, continúa explicando Foucault,

[...] cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, las unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados. (p. 135)

Así, nuestro autor afirma que la organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Esto permitió superar el sistema tradicional en el que, por ejemplo, un alumno trabajaba unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanecía ocioso y sin vigilancia. De este modo, la estrategia de asignar lugares individuales ha hecho posible el control de cada sujeto y el trabajo simultáneo de todos. Con esto, concluye Foucault, se ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje, y ha sido posible hacer funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, jerarquizar y recompensar.

Siguiendo con este tema, Urraco y Nogales (2013) afirman que con la clasificación de los individuos y su distribución por rangos como estrategia para organizar a los alumnos en las aulas, se buscaba la normalización a través de un tipo de penalización que tenía como fin que todos los individuos se asemejara y actuaran igual y que se hicieran previsibles, estimables en sus reacciones y respuestas, y tendieran a homogeneizarse.

Scharagrodsky (2013), quien también destaca a la escuela como una de las instituciones modernas para producir distinción y fijación corporal, nos ayuda a entender la relación de la arquitectura del espacio con la normatividad y la disciplina escolar, procesos que han atrapado, sujetado y construido al cuerpo de los individuos. El autor comenta que la disciplina del espacio, característica de la institución escolar, se construyó para encerrar al cuerpo infantil no sólo en el edificio/aula, sino también en el banco de la escuela.

[...] el disciplinamiento del cuerpo [se llevó a cabo] en el espacio a través de varios procedimientos. La clausura (el encierro), la cuadrícula (cada cuerpo en su lugar, tantos espacios como cuerpos hay), las ubicaciones funcionales (articulación del espacio individual, por ejemplo, con los procesos de producción) y el rango como unidad del espacio (espacio definido a partir de una clasificación). (Scharagrodsky, 2013, p. 5)

Dicho autor también resalta la disciplina del cuerpo en la dimensión del tiempo, lo cual, afirma, se logró a través de diferentes actividades tales como el establecimiento de ritmos, la obligación de ciertas ocupaciones, la regulación de ciclos de repetición, los horarios definidos y la utilización exhaustiva del tiempo, además

[...] la organización del tiempo escolar, los horarios, los recreos, la duración de la jornada y el uso eficiente del tiempo fueron elementos altamente regulados desde cualquier documento escolar hegemónico (planes, programas, textos, manuales, libros, artículos de revistas especializadas, circulares, decretos, leyes, etc.). La puntualidad en los horarios de entrada y salida a la escuela, a la clase y al recreo también se convirtieron en constantes. En consecuencia, el cuerpo quedó atrapado en una determinada relación espacio-temporal. (Scharagrodsky, 2013, p. 6)

Nuestro autor también resalta una serie de normas de comportamiento con las que se buscaba fijar sujetos, como, por ejemplo, la obligación de formarse por orden de estatura, alinearse, adelantar el pie izquierdo, marchar al aula conservando las distancias, sin echar el cuerpo demasiado atrás o demasiado adelante, ir al recreo formados y ordenados en hileras, cuidar sus posturas al estar sentados, aprender a escribir con posturas “correctas” para evitar tardanzas, y poner atención a un conjunto de valores morales como la rectitud, el orden y cierto dominio corporal. Asimismo, en su lectura de Foucault, Jones (1993) menciona una serie de “microdelitos” para señalar aquellas acciones y comportamientos que en los centros de encierro debían cuidarse y evitarse. Tales “microdelitos” pertenecían a áreas de comportamiento humano no cubiertas por el sistema legal, y algunos de ellos se relacionan al tiempo (impuntualidad, absentismo, interrupciones de trabajos), la actividad (falta de atención, negligencia, falta de celo), el comportamiento (falta de educación,

desobediencia), el habla (murmuración, insolencia), el cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos irregulares, falta de limpieza), la sexualidad (impureza, indecencia).

Pero ¿qué técnicas se han utilizado para hacer que los sujetos se sometan a las normatividades establecidas en la escuela? Como se ha estado explicando, la disciplina ha sido un ejercicio de poder que se ha llevado a cabo gracias a instrumentos como la vigilancia jerárquica, el examen y la sanción normalizadora. De estos tres elementos, el examen es, quizás, el instrumento más importante del poder disciplinario de los aparatos de encierro, incluyendo, por supuesto, la escuela. Esto lo podemos ver con Foucault, quien explica de manera clara la función del examen en los centros de encierro disciplinarios.

El examen combina las técnicas de jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. (Foucault, 1976, p. 171)

Así, la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora son componentes del examen en tanto instrumento disciplinario con el que se busca calificar y clasificar los comportamientos con el fin de ajustarlos a las normas, y esto permite, al mismo tiempo, castigar y sancionar los comportamientos desviados, lo cual facilita procesos de sometimiento del individuo/cuerpo. Tales procesos han sido parte íntima de las dinámicas escolares con las que se ha buscado construir y conformar sujetos útiles para hacer funcionar la maquinaria capitalista desde el siglo XVIII.

De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban

sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar. (Foucault, 1976, p. 173)

Pero el examen, con sus tácticas de vigilancia y sanción normalizadora, tiene una relación inmanente con la producción de conocimientos que poseen una utilidad esencial para generar, precisamente, clasificaciones en torno a categorías que producen no sólo subjetividades normales y anormales, sino también campos de información y normatividades para ajustar y corregir comportamientos en el espacio escolar.

El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que trasmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida -la "obra maestra" autentificaba una trasmisión de saber ya hecha-, el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. (Foucault, 1976, p. 173)

Para ello, el examen escolar requiere campos de visibilidad lo suficientemente funcionales para lograr extraer de los sujetos la información requerida para evaluar comportamientos, para señalar sus desviaciones y para proceder a corregir mediante el castigo a aquellos que quieran escapar de la normatividad impuesta.

En cuanto al poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio. En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario. Y el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación. En el espacio que domina, el poder disciplinario

manifiesta, en cuanto a lo esencial, su poderío acondicionando objetos. El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación. (Foucault, 1976, p. 174)

La captación que se hace del sujeto a través del examen es un proceso que, además de generar dinámicas de fijación e inmovilización de los cuerpos para producir comportamientos económicamente útiles y políticamente frágiles, se lleva a cabo para que el individuo devenga objeto de información útil para generar las normatividades que se requieren para, por un lado, mantener a ese sujeto atado a comportamientos convenientes que mantienen en funcionamiento a ese sistema y, por otro, para impulsar procesos de biopoder más amplios y generales.

[...] el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable; en modo alguno, sin embargo, para reducirlo a rasgos "específicos" como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una "población". (Foucault, 1976, p. 177)

Por lo anterior, se podría considerar que en el aparato escolar el examen es el instrumento más importante para producir sujetos sometidos a poderes que buscan extraer el máximo posible de utilidad de los cuerpos, cuerpos para los que se requiere una distribución y clasificación de acuerdo a comportamientos deseables o indeseables para fortalecer aptitudes, o bien para encausarlas de acuerdo a las normatividades establecidas.

[...] el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes. (Foucault, 1976, p. 178)

Así pues, lo anterior nos permite entender las conclusiones que Urraco y Nogales (2013) comentan sobre la relación del examen y sus instrumentos disciplinarios de aplicación (tales como la vigilancia y la sanción) con los procesos educativos del aparato escolar moderno, en el que el castigo, la docilidad y el control del tiempo son sus conceptos clave, y en donde la figura del maestro es fundamental para hacer funcionar a dicho aparato.

[...] este profesor [...] este modelo generado en y con la Modernidad, tendría en el examen [...] una herramienta de control fundamental. El examen (y la infinita sucesión de exámenes en distintas etapas, sobre distintas materias marcadas como “socialmente necesarias o adecuadas” y sancionadas en planes de estudio, currículos oficiales, etc.) va construyendo a los individuos, convirtiéndolos en casos aislados y aislables, generando comparaciones, generando registros (haciendo de las personas casos, expedientes), generando trampas y mecanismos de castigo para corregir (o reafirmar) esas conductas, deshonestas pero funcionales al sistema, por cuanto lo legitiman (si no hubiera vigilantes no habría fraude... si no hubiera fraude, no habría vigilantes). (Urraco y Nogales, 2013, p. 165)

Visto lo anterior, se puede decir que, como ejercicio de poder, la disciplina ha contribuido a gobernar al cuerpo/individuos. Sin embargo, con el tiempo emergió otro cuerpo que requería ser gobernado para lograr su regulación: el cuerpo poblacional, la vida como especie. En otras palabras, además de la anatomopolítica, hubo otro poder que en la sociedad disciplinaria comenzó a ejercerse, pero ahora a nivel macrofísico, un poder en el que, de acuerdo con Castro-Gómez (2007), se ha inscrito la gubernamentalidad del Estado Moderno, el cual ha controlado ya no sólo el cuerpo a nivel individuo, sino también la vida a nivel de las poblaciones. Dicho poder es conocido como *biopolítica*, tema que se abordará a continuación.

2.3 Biopolítica: la politización de la especie

Foucault (2000) nos explica que la biopolítica surgió a finales del siglo XVIII como una segunda adaptación de la anatomopolítica. Si la anatomopolítica fue un poder para vigilar, gobernar y controlar el cuerpo individual, la biopolítica ha sido un poder para vigilar, gobernar y controlar al cuerpo social, es decir, a la población, a la especie. Esta tecnología, de acuerdo con el pensador francés, se centra en la vida, reagrupa los efectos de masas propios de la población, procura controlar la serie de acontecimientos riesgosos que pueden producirse en una masa viviente; esto es, busca controlar y, eventualmente, modificar su probabilidad o, en todo caso, compensar sus efectos. Además, dicha tecnología aspira, no por medio del adiestramiento individual, sino del equilibrio global, a un tipo de homeostasis: la seguridad del conjunto con respecto a sus peligros internos, tecnología del cuerpo, sí, pero en la que los cuerpos se reubican en los procesos biológicos de conjunto. Esta tecnología de poder fue orientada a los fenómenos globales, a los fenómenos de población, con los procesos biológicos y biosociológicos de las masas humanas, lo cual fue más difícil porque implicaba órganos complejos de coordinación y centralización. Foucault (2007) agrega que este poder se centra en el cuerpo que sirve de soporte a los procesos biológicos como, por ejemplo, la proliferación humana, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de la salud, la duración de la vida, la longevidad, la enfermedad, el desempleo, la vejez, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar. De esta forma, la biopolítica ha tomado todos estos problemas a su cargo mediante una serie de intervenciones y controles reguladores, convirtiéndose así en un poder que se ha ejercido positivamente sobre la vida, la ha administrado, multiplicado, aumentado y ha ejercido sobre ella controles precisos y regulaciones generales, en otras palabras, ha mantenido y desarrollado la vida del cuerpo social, de la especie, la raza.

La biopolítica ha sido un ejercicio de poder que ha ido más allá de la anatomopolítica, ya que ésta se ha centrado únicamente en el cuerpo y en el organismo adiestrándolos por medio de la disciplina y a nivel de las instituciones, mientras que la primera se ha enfocado en la población y en los procesos biológicos a través de mecanismos regularizadores mediados por el Estado. No obstante, destaca Foucault (2000), la anatomopolítica y la biopolítica no se excluyen, sino que, en la mayoría de los casos, han estado articuladas globalmente en lo que el autor llama *biopoder*. En este sentido, el biopoder ha respondido a

una lógica productiva economicista, ya que tanto el cuerpo como la población han sido tomados en tanto capital humano que ha sido considerado indispensable para el funcionamiento del capitalismo. Con relación a esto, y siguiendo los análisis de Foucault (2007), el biopoder se ha constituido como un elemento indispensable para el desarrollo del capitalismo, ya que éste se ha implantado en el seno de la sociedad gracias a la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos. Este proceso, afirma Foucault, ha necesitado del crecimiento de unos y otros en términos de utilizabilidad y docilidad, y de métodos de poder capaces de incrementar las fuerzas, las aptitudes y la vida en general, cuidando que éstas no fueran más difíciles de dominar. Así, nos explica nuestro autor:

[...] si el desarrollo de los grandes aparatos de Estado, como instituciones de poder, aseguraron el mantenimiento de las relaciones de producción, los rudimentos de anatomo y biopolítica [...] actuaron en el terreno de los procesos económicos, de su desarrollo, de las fuerzas involucradas en ellos y que los sostienen; operaron también como factores de segregación y jerarquización sociales, incidiendo en las fuerzas respectivas de unos y otros, garantizando relaciones de dominación y efectos de hegemonía; el ajuste entre la acumulación de los hombres y la del capital, la articulación entre el crecimiento de los grupos humanos y la expansión de las fuerzas productivas y la repartición diferencial de la ganancia, en parte fueron posibles gracias al ejercicio del bio-poder en sus formas y procedimientos múltiples. La invasión del cuerpo viviente, su valorización y la gestión distributiva de sus fuerzas fueron en ese momento indispensables. (p. 84)

Paolo Virno (2003) nos ayuda a comprender un poco más de qué modo y por qué la vida ha irrumpido en el centro de la escena pública y por qué el Estado la ha regulado y gobernado. En primer lugar, el concepto de fuerza de trabajo es indispensable para comprender el nudo racional del término biopolítica. Fuerza de trabajo significa potencia para producir, pero la potencia es algo genérico, indeterminado, no es actual, no está presente; en otras palabras, la potencia del cuerpo viviente es una potencia todavía no realizada, el simulacro del trabajo todavía no objetivado. Lo anterior nos permite entender que la fuerza de trabajo es una fuerza que es potenciada para producir, preparada para hacerla manifestar/explotar bajo

ciertas condiciones y en un determinado momento, y ese momento puede suceder en diferentes etapas en las que esa potencia contenida pueda servir para hacer funcionar la maquinaria capitalista.

La fuerza de trabajo contenida, afirma Virno, es la suma de todas las aptitudes físicas e intelectuales que residen en la corporalidad, y esto incluye todo tipo de facultad, como, por ejemplo, las competencias lingüísticas, la memoria, la movilidad, etc. Además, el cuerpo y la vida son de gran interés para el sistema capitalista, ya que ambos son facultad y potencia para dicho sistema, motivo por el cual se convierten en objeto a gobernar, pero no tanto por su valor intrínseco, sino porque son el sustrato de la única cosa que verdaderamente importa: la fuerza de trabajo como suma de las más diversas facultades humanas, por lo tanto éstas se colocan en el centro de la política en la medida en que lo que está en juego es la fuerza de trabajo inmaterial. En este mismo tenor, Rodríguez (2009) sostiene que ese poder sobre la vida, ese biopoder, se manifiesta como un estudio de la población en tanto recurso productivo, porque debe asegurar la continuidad de la población, incrementarla y tomarla como factor productivo; por eso la vida se ha colocado en el centro de la política en la medida en que lo que está en juego es la fuerza de trabajo inmaterial; por eso el poder sobre la vida es un poder directamente económico, porque el cuerpo trabajador, que se traduce en más brazos para la producción, es la fuente primordial de la riqueza creada en el proceso de trabajo, porque esto es lo que el capitalismo en expansión necesita. Por eso, como destaca Virno (2003), esa fuerza de trabajo ha asumido el carácter de mercancía, mismo motivo por el que aquella ha sido comprada y vendida como tal, y por el que la vida ha sido controlada y tomada bajo custodia. Por eso mismo, además:

[...] el gobierno de la vida es muy variado y articulado, y se mueve en un espectro de acción que va desde la máxima contención de los impulsos hasta las licencias más desenfrenadas, desde la interdicción más puntillosa hasta el alarde de tolerancia, desde los *ghettos* para pobres hasta los altos salarios keynesianos, desde la cárcel de máxima seguridad hasta el Estado de Bienestar[...] Hay biopolítica allí donde adviene en primerísimo primer plano, en la experiencia más inmediata, aquello que tiene que ver con la dimensión potencial de la existencia humana: no la

palabra dicha, sino la propia facultad de hablar; no el trabajo realmente realizado, sino la genérica capacidad de producir. (Virno, 2003, p. 86)

De esta forma, tanto la anatomopolítica como la biopolítica se han transformado para funcionar en circunstancias y contextos que han cambiado con relación al periodo en el que, de acuerdo con Foucault (2000), surgieron y funcionaron ambos ejercicios de poder. A continuación se explica cómo se manifiesta el biopoder en el mundo actual.

2.4 Sociedades de control: la contemporaneización del biopoder

Las sociedades disciplinarias se han transformado con relación a lo que Michel Foucault nos explicó en sus obras. Esto es lo que sostiene Deleuze (2006) cuando afirma que las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser, ya que en la actualidad asistimos a una instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación. No obstante, esto no significa que la disciplina que se ejercía en aquel tipo de sociedades ya no se practique, sino, más bien, que han cambiado los lugares y las configuraciones en las que históricamente se ha ejercido. Veamos lo que dicen algunos autores con respecto a este nuevo régimen de dominación.

Para empezar, Hardt y Negri (2000) realizan un interesante análisis sobre el biopoder que nos permite entender cómo éste ha transitado de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control. En primer lugar, las instituciones disciplinarias de las que nos hablaba Foucault (familia, escuela, prisión, etc.) atraviesan una crisis generalizada. Cuando se habla de crisis significa que los encierros que acostumbraban a definir el espacio limitado de las instituciones, se han roto, por lo que la lógica que antes funcionaba principalmente dentro de las paredes institucionales, ahora se ha extendido por todo el terreno social; en otras palabras, el adentro y el afuera de las instituciones disciplinarias se están volviendo indistinguibles, han tendido a perder su definición y sus delimitaciones. En aquella sociedad, nos dicen los autores, los efectos de las tecnologías biopolíticas eran parciales, incompletos. Esto significaba que los individuos que eran fijados de tal forma dentro de las instituciones no eran consumidos completamente en el ritmo de las prácticas y la socialización productivas, por lo que el poder disciplinario no alcanzó a impregnar por completo la conciencia ni los cuerpos de los individuos. Una de las consecuencias de esto

fue que la disciplina se extendió hacia afuera de las instituciones, motivo por el cual las lógicas de subjetivación que funcionaban dentro de espacios cerrados en la sociedad disciplinaria ahora se han generalizado por todo el campo social. Esto no quiere decir que los procesos disciplinarios ya no existan, sino, más bien, que hoy el ejercicio de la disciplina ya no está sólo dentro de las instituciones, sino también fuera de ellas, en diferentes espacios y de distintas formas. Con lo anterior, podemos entender que la característica más distintiva de las sociedades disciplinarias, es decir, los espacios cerrados en los que se llevaban a cabo los procesos de normalización, en la actualidad han perdido rigidez, y los procesos de producción de subjetividad que se llevaban a cabo al interior de esos centros de encierro, ya no se realizan sólo al interior de aquellas paredes, sino que ahora también se han extendido hacia afuera través de otros dispositivos y aparatos de poder.

Deleuze (2006) analiza la diferencia entre las sociedades disciplinarias y las sociedades de control. Las primeras eran moldes, nos dice el autor, y se conformaban por espacios en donde se forjaban sujetos que encajaban sólo en un encierro a la vez, mientras que las segundas se caracterizan por funcionar a modo de modulación, motivo por el cual ahora las subjetividades cambian constantemente y a cada instante sin la estricta necesidad de los muros disciplinarios. Deleuze también señala que los muros que delimitaban las instituciones en la sociedad disciplinaria hacían que los procesos disciplinarios siempre se tuvieran que volver a comenzar en el siguiente encierro (familia, escuela, cuartel, fábrica), pero en las sociedades de control nunca se termina nada. En tal sentido, Lazzarato (2010), a partir del análisis deleuziano previo, nos dice que no es que en las sociedades de control las técnicas de sometimiento hayan reemplazado a las de las sociedades disciplinarias, sino que, más bien, se han superpuesto a ellas y cada vez son más invasivas. En las sociedades de control ya no se pasa de manera lineal y progresiva de un centro de encierro a otro, sino que se oscila de una institución a otra, por ejemplo, de la escuela a la empresa y de la empresa se vuelve a la escuela. Así, continua explicando dicho autor, actualmente ya no es estrictamente necesario encerrar el afuera para disciplinar a los sujetos, porque el derrumbamiento de los muros de las instituciones de encierro ha provocado que ahora se produzcan subjetividades actuando menos directamente sobre ellas. En este sentido, concluye Lazzarato, lo que en estas sociedades se busca es modular las subjetividades,

porque los procesos disciplinarios ya no son tanto ni únicamente en espacios cerrados, sino a través de una modulación en espacios abiertos.

Retomando a Hardt y Negri (2000), se entiende que el tipo de transformación que han sufrido las instituciones disciplinarias no implica que éstas ya no funcionen, al contrario, el hecho de que su funcionamiento ahora sea más intensivo y extensivo permite que el poder disciplinario que en ellas se lleva a cabo sea más eficiente. La indefinición del lugar de la producción se corresponde con la indeterminación de la forma de las subjetividades producidas. Esto significa, de acuerdo con los autores, que en la actualidad la forma de los sujetos que se producen no es fija, sino que cambia no sólo con relación a cada uno de los centros de encierro en los que se forma, sino que es cambiante dentro de un mismo centro de encierro. En otras palabras, en las instituciones disciplinarias las subjetividades producidas eran como los repuestos estandarizados producidos en masa (el interno, la madre, el trabajador, el estudiante, etc.), en donde cada uno desempeñaba un papel específico en la maquinaria capitalista, y cada uno era reemplazable por cualquier otro de su tipo. Sin embargo, en cierto momento esta estandarización y especialización representó un problema para la progresión hacia la movilidad y la flexibilidad. Es por eso que en la sociedad de control las instituciones sociales modernas han producido identidades sociales mucho más móviles que las figuras subjetivas previas. Y he ahí el paso que se dio de la sociedad disciplinaria hacia la sociedad de control, ya que ahora la producción de subjetividad no está fijada en identidad, sino que es híbrida y modulante. Así, una vez que comenzaron a aislarse los efectos de las instituciones modernas debido al derrumbe de sus muros, las subjetividades tendieron a ser producidas simultáneamente por numerosas instituciones en diferentes combinaciones y dosis. En esta transformación, las identidades híbridas que se producen en la sociedad de control quizás no adopten identidades específicas, pero pueden estar simultáneamente constituidas por todas sus lógicas; es decir, un obrero también es obrero fuera de la fábrica, un estudiante también es estudiante fuera de la escuela, un interno también es interno fuera de la prisión, etc. Esto ha generado que la producción de subjetividad ya no se limite a ningún lugar específico, por lo que, de diferentes maneras, las personas siempre están en la familia, siempre están en la escuela, siempre están en la prisión, etc. En fin, al estar hoy en crisis tales instituciones, al haber colapsado los muros que las delimitaban, esas instancias, que eran verticales, se han

aplanado y han horizontalizado los circuitos de control. Así, concluyen Hardt y Negri, la disciplina que antes se ejercía por separado en las diferentes instituciones (cárcel, escuela, familia, etc.), hoy se entrelaza en una producción híbrida de subjetividad. Con lo anterior podemos entender que las subjetividades híbridas son aquellas que acumulan funciones (alumno, docente, enfermo, etc.), y aquellas que al momento de abandonar unas funciones incorporan otras, proceso para el cual ya no se necesita forzosa ni únicamente una institución plenamente identificable (familia, escuela, hospital, fábrica, etc.) que sostenga esas nuevas incorporaciones.

Así pues, el colapso de los muros no ha significado el final de la disciplina, al contrario, siguen existiendo y siendo vigentes los procesos a través de los cuales se vigilan, examinan, sancionan y corrigen los cuerpos, sólo que ahora, sin la limitación de las paredes, han podido entrar en una dinámica de mutación y transmutación que ha permitido que se diversifiquen las estrategias de poder disciplinario y potenciar sus efectos. En este sentido, se podría decir que una de las formas que ha adquirido el poder disciplinario en nuestro tiempo han sido las tecnologías de información y comunicación actuales.

2.5 Las tecnologías de información y comunicación en el biopoder actual

Si queremos entender un poco más el biopoder que se lleva a cabo en las sociedades de control, es necesario hablar sobre las tecnologías de información y comunicación y en los medios masivos de comunicación. La lectura de la obra ya citada de Hardt y Negri también nos ayuda a analizar dicha relación. En ella, los autores explican que en las sociedades de control el poder es ejercido a través de máquinas que directamente organizan las mentes (en sistemas de comunicaciones, redes de información, etc.) y los cuerpos (en sistemas de bienestar, actividades monitoreadas, etc.), con el fin de llevar a los individuos a un estado constante de alienación. De esta manera, explican los autores, en la sociedad de control se intensifican y generalizan los aparatos que normalizan y animan internamente nuestras prácticas comunes y cotidianas, pero, a diferencia de lo que sucedía en la sociedad disciplinaria, este control se extiende hacia afuera de los espacios estructurados de las instituciones sociales por medio de redes flexibles y fluctuantes.

El poder de normalización que hoy en día tienen las máquinas que organizan mentes y cuerpos puede verse representado, por ejemplo, en el hecho de que una parte importante de la población mundial tiene a su alcance aparatos de radio, televisión, ordenadores y teléfonos móviles con acceso a Internet, todo lo cual ha permitido que las personas tengan acceso a una gran cantidad de información que producen las diferentes industrias de comunicación. Al mismo tiempo, los avances de la tecno-ciencia actual han permitido que una gran parte de lo que las personas dicen, hacen y piensan sea conocido, vigilado y controlado a través de, por ejemplo, cámaras de vigilancia, redes sociales y buscadores de Internet. De esta forma, la tecnología de nuestra época ha permitido que una gran parte de la población mundial tenga acceso a información que es, sobre todo, producida para crear subjetividades, información que proviene, por ejemplo, de empresas comerciales (productos, servicios) y del Estado (propaganda política).

Con relación a la comunicación que proviene de los medios de masas, Hardt y Negri (2000) afirman que ésta es una producción capitalista con la que se ha sometido a la sociedad al sistema capitalista. La producción de subjetividad que se logra con dicha comunicación corresponde a la lógica axiomática del capital, siendo así como se ha facilitado la expansión del capitalismo desde la sociedad disciplinaria hasta la sociedad de control. Lo anterior nos permite pensar, por ejemplo, en el caso de los Estados, los cuales utilizan a los medios masivos de comunicación para difundir información, ya sea para convencer a la población de propuestas políticas (propaganda) o para legitimar acciones llevadas a cabo por parte de los gobiernos.

La información se ha vuelto parte de los instrumentos de los que se apoya el biopoder en la actual sociedad de control. En el mundo de hoy, las industrias y los Estados requieren hacer llegar información a grandes masas de personas, y esto se logra, cada vez más, a través de las tecnologías y medios de información, las cuales han facilitado la transmisión de mensajes a cada vez más personas alrededor del mundo. La información que día tras día recibimos a través de esas fuentes/medios es un producto que, a su vez, produce otros productos: se producen ideas/información que, al ser entregadas a la población, produce subjetividad, la cual puede tomar forma de sujetos con la suficiente disposición para hacer funcionar, por

ejemplo, a ciertas maquinarias partidistas, o quizás a sujetos consumistas que harán funcionar al sistema capitalista.

Hardt y Negri (2000) también explican que las tecnologías actuales han permitido que la comunicación y el control social puedan ser ejercidos eficientemente a la distancia, favoreciendo procesos actuales de normalización social. Y esto es porque los medios de comunicación de masas, apoyándose en las tecnologías de información, han sido utilizados por empresas y por Estados para generar en la mente del sujeto individual y colectivo una serie de ideales y comportamientos que hacen funcionar la maquinaria del sistema cultural hegemónico. Se entiende con esto que, en el caso de las empresas, se utilizan los medios de comunicación para generar ideales que favorecen el consumo de productos y servicios, es decir, se crean sujetos y poblaciones consumistas. En esto estaría de acuerdo Deleuze (2006), quien sostiene que el marketing y la publicidad se han convertido en los nuevos aparatos normalizadores. Lo anterior se relaciona con lo que explican Hardt y Negri (2000) cuando nos dicen que en la actualidad la información y la comunicación son las verdaderas mercancías que se producen, de lo cual se encargan las grandes potencias industriales y financieras, mismas que, además de productos, producen subjetividades en forma de, por ejemplo, necesidades y relaciones sociales. En este sentido, los avances de las telecomunicaciones y las tecnologías de la información han hecho posible una desterritorialización de la producción de sujetos que se llevaba a cabo en las sociedades disciplinarias, proceso que se ha intensificado con el desarrollo de la telefonía celular y las computadoras portátiles. Así, en estas sociedades que producen subjetivación de forma desterritorializada, la comunicación no consiste únicamente en limitar o debilitar la moderna soberanía territorial, sino que también se impone una circulación continua y completa de signos. Tal forma de producir subjetividad es la fuerza principal en dicho proceso, mientras que la circulación de la información es la manera en que se manifiesta la comunicación social. Así, concluyen nuestros autores, la comunicación es la forma de la producción capitalista con la que el capital ha logrado someter a la sociedad global.

Con lo visto arriba se puede entender que la dinámica de producción de subjetividad desterritorializante ha sido posible gracias a la emergencia de las tecnologías de información mencionadas, y esto ha sido utilizado por las empresas y por los Estados para

producir y controlar sujetos utilizando los diferentes medios de comunicación. Esto es a lo que se refiere Deleuze (2006) cuando afirma que las sociedades de control operan con máquinas informáticas y ordenadores, siendo el marketing (publicidad) el principal instrumento de control social mediante el cual funcionan. Con todo esto se produce información que subjetiva, es decir, que forma y moldea cuerpos, lo cual, desde el punto de vista de algunos autores, implica la producción y moldeo de cerebros (mentes), tal como se verá a continuación.

2.6 Noopolítica: una tecnología actual para producir subjetividad

El desarrollo de las tecnologías de información y de vigilancia ha hecho posible que la disciplina y la producción de subjetividad, así como el control de la vida, se lleven a cabo ya no únicamente dentro de los espacios cerrados, ni sólo sobre los cuerpos; tales procesos ahora también se realizan sobre los cerebros y, además, a distancia. De esto nos habla Mauricio Lazzarato (2010) cuando explica que en las sociedades de control las relaciones de poder se expresan por la acción a distancia de imágenes, sonidos y datos, elementos que funcionan a modo de máquinas que modulan subjetividades, y los cuales se expresan a través de la radio, la televisión, las computadoras y las redes digitales. Y el objetivo de estos procesos no es únicamente combinar y aumentar la potencia de las fuerzas, como en las sociedades disciplinarias, sino también efectuar mundos, ya que tales fuerzas se encuentran subordinadas a la valorización capitalista.

Un ejemplo de la creación de mundos a la que se refiere Lazzarato se puede encontrar en las dinámicas publicitarias que se gestan desde los Estados y el mundo empresarial. En el primer caso, es muy conocida la intensa maquinaria publicitaria de la que se apoyan los Estados para que la población gobernada asuma a los gobiernos como “buenos gobiernos”, no sólo con el fin de que las masas legitimen y aprueben a los gobiernos en turno, sino también para preparar el terreno para el que poder (en el caso de países comúnmente conocidos como democráticos) pase a manos de los mismos partidos políticos. Con relación a los Estados, éstos efectúan mundos en los que se afirma que, gracias a los gobiernos en turno, la vida de la población es mejor que antes: nos dicen que tenemos más desarrollo, más seguridad, menos desempleo, más servicios para todos, que la economía está mejor, entre muchas otras cosas. Con relación a las empresas, no es difícil ver el eficaz trabajo que

hacen para convertir a las masas en ávidos consumidores. Al fungir como intermediarias entre los productores y las masas, las empresas tienen la labor de crear, a través de la publicidad y al mismo tiempo, un mundo perfecto y un mundo imperfecto. Por un lado, el mundo perfecto es aquel en el que las personas son y se sienten felices y completas cuando aceptan pertenecer a ese mundo, un mundo del que se podrá ser parte si se adquieren los productos o servicios que se ofrecen en dicha publicidad. Por otro lado, el mundo imperfecto es aquel en el que, debido a que las personas no poseen lo que se les ofrece, no pueden ser ni sentirse felices y completas. De esta manera, tales mundos (ideales) son creados para las masas, y, para esto, tanto los gobiernos, las empresas y la publicidad utilizan una enorme cantidad de horas de audio (radio y televisión) y de imágenes (revistas, periódicos, televisión, espectaculares, páginas de internet), con el fin de que a través de esos aparatos que funcionan a distancia, se produzcan subjetividades, es decir, para que en la mente de las personas se gesten ideas que favorecen la legitimación (alienación) y adquisición (consumo) de esos mundos, echando a andar así el engranaje del sistema político y económico capitalista. Con lo que se acaba de explicar, se podrá entender lo que Lazzarato nos dice sobre la sociedad de control, en la que se actúa ya no única ni directamente sobre el individuo y su cuerpo, como lo hacen las técnicas disciplinarias y el binomio legalidad/punición, sino también sobre el “medio ambiente”, entendido aquí como los mundos virtuales que se crean para que sean habitados por los sujetos. Así, concluye este autor, mientras que las técnicas disciplinarias se estructuran fundamentalmente en el espacio, las técnicas de control y de constitución de los públicos ponen en primer plano el tiempo y sus virtualidades.

Se sabe que Foucault se refería al control de los cuerpos y a la regulación de la especie cuando hablaba del biopoder. En tal sentido, Lazzarato habla sobre el control de los cerebros, pero no se desvincula del control de los cuerpos al que se refiere Foucault, sino que únicamente pone especial énfasis en el elemento del control de lo que pensamos en el contexto de las tecnologías de información actuales. Ciertamente, las técnicas disciplinarias que se ejercían para adiestrar los cuerpos también llevaban implícito el control de nuestros pensamientos, pero en la actualidad, al ser la disciplina un ejercicio que ha salido de los centros de encierro, y al no estar ya encerrados los individuos, los cuerpos ya no están sometidos a un espacio, sino que han sido “liberados”, por lo que, de cierta forma, se han

invertido las estrategias para vigilar y adiestrar los cuerpos, es decir, controlando los cerebros (pensamientos) como un elemento indisociable del control de nuestros cuerpos. Y esto es la noopolítica. Esta tecnología, de acuerdo con Lazzarato, consiste en un conjunto de técnicas de control que se ejercen sobre el cerebro, implicando, en principio, la atención, con el fin de controlar y modular la memoria y su potencia virtual. Según el autor, si en las sociedades disciplinarias se moldeaban los cuerpos constituyendo hábitos sobre todo en la memoria corporal, en las sociedades de control se modulan los cerebros y se construyen hábitos principalmente en la memoria espiritual. En su lectura de Lazzarato, Rodríguez (2010) también explica que la noopolítica no busca tanto construir consignas fijas en subjetividades cerradas, sino grabar las consignas variables en la memoria, para lo cual se utilizan las tecnologías de información y comunicación. Así, en las sociedades disciplinarias el objetivo era crear brazos para la producción, mientras que en las sociedades de control lo que se busca es desplegar el control en una región de signos en la que su materialidad está más vinculada a la percepción y la inteligencia.

De esta forma, retomando a Lazzarato (2010), tenemos que el poder disciplinario moldea los cuerpos a través de los centros de encierro (familia, escuela, etc.), la biopolítica gestiona la vida (nacimientos, mortalidad, enfermedades, a través de, por ejemplo, el Estado de bienestar, políticas de salud, etc.) y la noopolítica modula la memoria y sus potencias virtuales a través de redes hertzianas, audiovisuales, telemáticas y la constitución de la opinión pública, la percepción y la inteligencia colectivas. Así, el conjunto de tales elementos, y no sólo el último, constituyen la sociedad de control, en donde, de acuerdo con nuestro autor, las relaciones de poder se expresan empleando tecnologías de acción a distancia, más que de las tecnologías mecánicas.

Así, los signos a los que se refiere Lazzarato (y antes Hardt y Negri, 2000) serían la información que recibimos a través de los medios masivos de comunicación, los cuales han podido globalizar la información difundida gracias a las actuales y cada vez más potentes tecnologías de información. Y toda esta información es con la que, en primer lugar, se le da forma a los mundos creados a partir de la publicidad, y, en segundo lugar, con la que se controlan los cerebros y los cuerpos una vez que los individuos/masas han aceptado habitar

esos mundos. A continuación, se abordará el tema de la subjetividad producida a partir de los mundos que se efectúan mediante los medios y tecnologías de información actuales.

2.7 La subjetividad del miedo y del deseo

La producción de subjetividad a través de los medios masivos de comunicación lleva consigo la producción de sentimientos y emociones que devienen comportamientos que legitiman y hacen funcionar a los aparatos disciplinarios y de control. En las sociedades actuales, una gran parte de esos sentimientos y emociones que se producen se relacionan a miedos de “no ser” y “no tener”; esto es, miedos a no ser lo que desde diferentes medios se nos dice que tenemos que ser, y miedos a no tener aquello que se nos dice que debemos tener para ser. Dicho de otra forma, si ponemos suficiente atención a la programación y a la publicidad que se transmite en la televisión, la radio, las revistas, los periódicos y el internet, podremos ver que siempre hay mensajes implícitos o explícitos que nos incitan a introducirnos en mundos que, de un modo u otro, se relacionan con la idea de ser o tener lo que se es o lo que se tiene en las sociedades que son parte de lo que comúnmente se conoce como “países desarrollados”. Los productos y servicios que se ofrecen a través de la publicidad generalmente son parte de la moda y la tecnología (prendas de vestir, servicios, computación, entretenimiento, telefonía móvil, automóviles, etc.) que, de un modo u otro, proviene de dichas sociedades, es decir, son parte del “desarrollo”. Pero para que la publicidad logre convencer a las personas de que sus cuerpos, ideas y estilos de vida deben ser desarrollados, primero requiere convencerlas de que sus cuerpos, ideas y estilos de vida son subdesarrollados, esto significa que el objetivo principal de la publicidad es subdesarrollar a las personas. Esto se logra creando mundos de fantasía en los que se nos asegura que sólo si adquirimos tal o cual producto o servicio que se nos ofrece, entonces podremos ser parte de esos mundos, de esas sociedades. Esta idea es potenciada mediante estrategias publicitarias que casi siempre utilizan a actores que muestran rasgos, estilos o características físicas que la mayoría de las veces corresponden a las sociedades en mención, esto es, sociedades occidentalizadas (o, quizás debamos decir, estereotipadas) por ejemplo ojos de colores claros, piel blanca o rubia -o negra, pero occidentalizada-, estatura alta, complexión delgada, etc. Así, para producir miedo y deseo en tanto tácticas que potencian conductas y actitudes que hacen funcionar la maquinaria capitalista cuyo

discurso es, precisamente, el desarrollo, la publicidad subdesarrolla lo que las personas son: subdesarrolla lo que ellas tienen, subdesarrolla sus rasgos, subdesarrolla sus estilos de vida y subdesarrolla sus características físicas; en fin, subdesarrolla sus vidas.

Hardt y Negri (2010) ayudan a profundizar sobre el tema en cuestión, ya que abordan la relación que existe entre el miedo, las industrias de la comunicación y el consumo. Sobre esto, los autores afirman que el miedo es el contenido más importante que presentan las grandes corporaciones de la comunicación, las cuales, por ejemplo, difunden el miedo constante a la pobreza y la ansiedad por el futuro. Lo anterior es tal que se considera que dos actividades paradigmáticas y definitorias de la época posmoderna es el perpetuo ir de compras y el consumo de mercancías e imágenes mercantilizadas. Con esto se puede entender que el miedo es parte de una estrategia fundamental y tremendamente eficiente que utilizan las empresas para lograr que las masas busquen habitar los mundos a los que nunca terminan por llegar.

Asociando lo anterior con el tema del biopoder, Hardt y Negri (2010) explican que en el contexto biopolítico actual, el poder, mientras produce, organiza, y mientras organiza, habla y se expresa a sí mismo como autoridad, ya que sus mensajes, en tanto autoridad, impregnan el ser de las masas. Así, se entiende que los mensajes de la publicidad son autoridad porque tienen un enorme potencial para, en primer lugar, manipular nuestros sentimientos y nuestras emociones, la manera en la que debemos ser, pensar y sentirnos, logrando, como ya se mencionó arriba, que en nuestras mentes surjan el miedo a no ser y a no tener, y el deseo a ser y a tener; y, en segundo lugar, para convencernos de que debemos habitar los mundos de fantasía que dichos mensajes crean para nosotros, mundos en los que, según la publicidad, podremos escapar de la “indigna” condición en la que esa misma publicidad nos ha colocado. Y he aquí por qué, para las masas, la publicidad es autoridad, y por qué generalmente nos sometemos a ella incuestionablemente:

Se puede decir la verdad siempre que se diga en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una “policía” discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos. (Foucault, 1992, p. 31)

La comunicación que nos brindan los dispositivos y aparatos publicitarios es un elemento fundamental en las sociedades de control, ya que, como afirman Hardt y Negri (2000), esta es la forma en la que el sistema capitalista ha logrado someter globalmente a la sociedad que tiene bajo su régimen. Con esto, se puede decir que, una vez sometidos, difícilmente nos oponemos al consumo de ideas y productos. Y consumimos incuestionablemente porque primero hemos consumido miedos y deseos: el miedo a no poder escapar de la condición que se nos ha impuesto, y el deseo de poder llegar a los mundos de fantasía “emancipadora” que se han creado para aquellos a quienes la publicidad ha convertido en temerosos, es decir, para las masas. De esta forma, explican Hardt y Negri, las industrias de la comunicación integran el imaginario y lo simbólico dentro de la trama biopolítica, poniéndolos al servicio del poder e integrándolos dentro de su funcionamiento, siendo tales industrias las que legitiman esa maquinaria de poder.

Lo anterior se relaciona a lo que Hardt y Negri (2000), en su lectura de Guy Debord, comentan sobre la sociedad del espectáculo. En esta sociedad, explican los autores, el espectáculo parece funcionar mediante la inserción de sentimientos como el deseo y el placer en las mentes de los individuos (deseo de mercancías y placer de consumo), pero en la realidad lo que hace es comunicar el miedo, para lo cual el sistema conduce la gran orquesta de subjetividades reducidas a mercancía. A partir de lo dicho por los autores, se puede decir que cuando las masas aceptan la idea del subdesarrollo de sus vidas y de su ser y, como consecuencia, la idea de que sólo podrán superar esa condición persiguiendo y logrando lo que son las denominadas “sociedades desarrolladas”, convierten su vida y su ser en una mercancía, porque, precisamente, la mercancía es el elemento emancipatorio que se ofrece para trascender aquello en lo que las masas han sido convertidas, esto es, en entes carentes del principal elemento del que se construyen aquellas sociedades.

Si, como apuntan Hardt y Negri (2000), la educación y la cultura no pueden evitar someterse a la sociedad del espectáculo, entonces se reduce su margen de maniobra, ya que la primera, en tanto elemento de los centros de encierro disciplinario, se imparte mediante aparatos que adiestran a individuos para someterlos al sistema capitalista; mientras que la segunda es construida por distintos aparatos y dispositivos que promueven la inserción de los sujetos a ese sistema, aparatos tales como la familia, la escuela y los medios masivos de

comunicación. Por lo tanto, y al mismo tiempo, como sujetos y sociedad nos encontramos ante un círculo vicioso del que nos es muy difícil desprendernos, aunque no imposible. Es por eso que, como lo señalan nuestros autores, el manejo de la comunicación, la estructuración del sistema educativo y la regulación de la cultura aparecen hoy más fuertes que nunca, por lo que se puede decir que los sistemas de comunicación contemporáneos no están subordinados a la soberanía, sino que es ésta la que parece estar subordinada a la comunicación o, más ciertamente, la soberanía se articula mediante sistemas de comunicación. Así, la comunicación se convierte en la forma de la producción capitalista con la que la sociedad ha sido sometida a tal régimen, y por la cual en la sociedad actual el espectáculo es un lugar virtual. Un ejemplo de lo que mencionan los autores se puede ver a través de la pasmosa pasividad con la que muchas veces las masas aceptan sumarse a tendencias (proyectos políticos, ideales religiosos, patrones de comportamiento), con lo cual las personas se convierten en entes cuyas acciones hacen funcionar a una maquinaria que los mantiene, cual esclavos, a su servicio. Y para esto, como ya se venido explicando, se utilizan con gran destreza las tecnologías de información y los medios de comunicación. Sin embargo, cabe señalar, tal como lo enfatizan Hardt y Negri, que no es que anteriormente no hayan existido formas de manipular y de conformar la opinión y la percepción pública de la sociedad, sino que en la actualidad los medios han devenido instrumentos poderosos para llevar a cabo dicha tarea.

A decir de nuestros autores, en la sociedad del espectáculo sólo existe lo que aparece, y los principales medios tienen un monopolio sobre lo que se muestra a la población. Tal afirmación permite pensar en las estrategias de las empresas comerciales, las cuales crean mundos en los que, al mismo tiempo, se determinan ciertas formas de vivir y de ser y se invisibilizan otras. En primer lugar, se determinan formas de vida (posesiones, estatus, formas de ser, verse y comportarse) que en la realidad es imposible alcanzar para la inmensa gran mayoría de las personas. Y esto es porque en un mundo con recursos limitados, regido por un sistema diseñado para que la mayor parte de la riqueza económica se acumule en muy pocas manos, la mayoría de las personas no podrán tener todo lo que en la sociedad del espectáculo se ofrece, y la parte de la población que tiene la posibilidad de acceder a la mayoría de los productos que se ofertan, nunca estará satisfecha, porque la publicidad se encargará de marcar sus cuerpos y de introducir en sus mentes la idea de que

no es suficiente tener sólo un automóvil, únicamente un teléfono móvil o sólo un par de zapatos, sino que es necesario comprar más y acumular tanto como sea posible para seguir habitando los ya mencionados mundos de fantasía. En segundo lugar, las formas de vivir y de ser que no se muestran a la población son las que mayormente existen en el mundo real, y no se muestran porque los medios han construido la idea de que lo que en esa realidad somos, es de lo que debemos escapar, por lo tanto nos muestran el mundo hacia el cual debemos aspirar, un mundo cuyos ladrillos principales son de utopía, es decir, de un no lugar, un sitio al que nunca podremos llegar, pero que, debido a que nos lo muestra una autoridad, es decir, la publicidad, no dudamos ni un segundo en anhelar.

A partir de lo anterior, se puede decir que el aparato publicitario utiliza inagotable parafernalia para, en primer lugar, regular y controlar nuestras ideas y pensamientos y vincularlas a sentimientos e ideas anhelantes de desarrollo, y al mismo tiempo temerosas del subdesarrollo, para que así legitimemos sistemas que nos arrancan nuestra vitalidad a cambio de mundos vividos de fantasía pero en esclavitud. Esto es acorde a lo que sostienen Hardt y Negri (2000) cuando señalan que el espectáculo es un aparato integrado y difuso de ideas e imágenes que producen y regulan el discurso y la opinión pública, lo cual tiene una relación con diferentes procesos de destrucción de formas colectivas de sociabilidad, procesos que individualizan a los actores sociales en automóviles separados y frente a pantallas de video separadas, imponiendo así nuevas uniformidades de acción y pensamiento.

Se podría vincular al espectáculo con aquello a lo que Rodríguez (2010) se refiere cuando habla de “normalización mediática” o “normalización informacional”, sobre lo cual afirma que se trata de procesos que se caracterizan, entre otras cosas, por un temor a la pobreza y a la violencia. En primer lugar, con relación a la pobreza, ya se comentó cómo, derivado de los discursos publicitarios que afirman, promueven e idealizan estereotipos de vidas proclamadas como “desarrolladas”, se generan sentimientos y emociones de miedo y temor a las vidas subdesarrolladas, lo cual, generalmente, se asocia con el concepto de pobreza; es decir, se produce miedo a la idea de pobreza, misma que es vinculada a la carencia de riqueza material y económica. Este miedo a la pobreza nos ayuda a entender por qué en la actualidad, como bien dice Deleuze (2006), las personas ya no están encerradas (sociedades

disciplinarias), sino endeudadas. Hoy en día, podemos ver que ya no es necesario que las personas cuenten con moneda corriente para poder acceder u obtener la gran cantidad de servicios y productos que se ofrecen a través de la publicidad, productos y servicios con los que se les asegura que podrán escapar de su condición de “subdesarrollo”. En otras palabras, en la actualidad, la pobreza económica no es un impedimento para que las masas compren el mundo de fantasía que se les ofrece, ya que hoy las personas tienen la suficiente disposición (subjetividad) y posibilidad (tarjetas de crédito, endeudamiento) para asegurarse al sistema capitalista décadas de fuerza laboral a cambio de productos que pueden adquirir con recursos que no tienen, productos que, por cierto, al poco tiempo se convierten en desechos debido a dicha disposición y posibilidad, pero también debido a la obsolescencia programada de los productos.

En segundo lugar, con el tema de la violencia se toca nuevamente y de forma directa el asunto de la biopolítica. Al reflexionar sobre esto, no es posible dejar atrás los discursos de los Estados y de la información que se difunde a través de los medios masivos de comunicación, ya que todo esto es parte de los procesos de subjetivación a los que se somete a los individuos y a la población en general, es decir, se teje una red de temas vinculados con el control de los cuerpos (disciplina) y el control (cuerpos/cerebros) y la regulación de las masas (biopolítica). Sobre esto, leamos las siguientes palabras:

La inseguridad en las calles, el narcotráfico, el terrorismo, entre otros, son emergencias de este gobierno del miedo que [...] excede el mero temor a una agresión física. Esto conduce a la primera transformación seria respecto de las sociedades disciplinarias: el castigo no es ocultado, sino reafirmado, exaltado, utilizado bajo la condición de situación ejemplar que apacigua la “sensación de inseguridad”. La diferencia es que el papel espectacular del castigo no es cumplido por un verdugo frente a una muchedumbre sino por una interacción marcada por los medios de comunicación; después de todo, se trata de una “sensación”. (Rodríguez, 2010, p. 3)

Lo anterior lleva a pensar que, en primer lugar, en el mundo actual la inseguridad se ha convertido en uno de los temas más importantes en la agenda de los gobiernos, es una de las noticias más recurrentes en los diferentes medios de información y también es una de

las preocupaciones más grandes de la población mundial. Los gobiernos advierten sobre la amenaza que el terrorismo representa para el mundo, motivo por el cual invierten enormes recursos económicos no sólo para asegurar sus fronteras de amenazas externas (terrorismo), sino también para vigilar sus territorios de amenazas internas (delincuencia) y para destruir potenciales “amenazas” para sus territorios y para la población mundial (intervenciones bélicas). Los medios masivos de comunicación, al no ser independientes de los Estados, contienen una gran variedad de noticieros a través de los cuales no sólo transmiten una gran cantidad de noticias sobre la violencia (dándole un lugar secundario a aquellas notas que no sean sobre violencia), sino también sobredimensionan los fenómenos delictivos. Con esto muchas veces se entrega a las masas una realidad tergiversada o con enfoques tendenciosos, generando sentimientos de temor en las mentes de la población. En no pocos casos, esto sirve para legitimar acciones de los Estados (vigilancia, control, impuestos, leyes) que, en caso contrario, sería difícil aceptar y asimilar por parte de la población. Y la sociedad, subjetivada como resultado de todo lo anterior, habla, siente y acepta: habla reproduciendo lo que escucha, lo que observa y lo que lee en los medios de información (violencia e inseguridad), siente enormes angustias y miedos resultado de lo que escucha, observa y lee en esos medios, y, generalmente, como consecuencia de todo esto, acepta las diferentes estrategias que los gobiernos implementan para abordar dichas situaciones. En este sentido, una de tales estrategias es la vigilancia actual, la cual invade cada vez más la vida privada de la sociedad.

Ya vimos, con Foucault, que una de las características de las sociedades disciplinarias es la vigilancia. Con esta tecnología de poder se busca someter y controlar al cuerpo individual para someter y controlar al cuerpo social, con el fin de regular sus procesos vitales. A pesar de que, como se ha explicado hasta aquí, las sociedades disciplinarias han cambiado, los procesos de vigilancia no sólo permanecen, sino también han mejorado con el desarrollo de la tecnología de la época moderna. Por lo anterior, con relación a esto, Rodríguez (2010) afirma que la referencia más constante en las sociedades de control es, precisamente, la vigilancia:

El control no necesita de la modalidad del encierro, como ocurre con la disciplina, para ejercer la vigilancia sobre los sujetos. Por eso la vigilancia en la era del control

está más relacionada con tecnologías que con instituciones, al punto que las primeras rompen los tabiques de las segundas. En su vínculo con las tecnologías electrónicas, la vigilancia parece ser un fenómeno general que requiere ser problematizado, porque en la teoría foucaultiana construía un armazón eficaz junto con el control del espacio, del tiempo y del movimiento de los cuerpos. Hoy la vigilancia ha podido soltarse del amarre institucional y reconfigura el paisaje de la disciplina. (Rodríguez, 2010, p. 1)

En consonancia con esto, Deleuze (2006) explica que las sociedades disciplinarias eran máquinas energéticas, mientras que las de control son informáticas, por lo que ahora la extracción de la información para controlar al cuerpo individual y social es llevada a cabo de una forma distinta. En tal sentido, retomando a Rodríguez (2010), el autor señala que en las sociedades actuales la vigilancia se desprendió de la necesidad de encierro, ya que el cuerpo pasó a ser parte de otro tipo de relaciones de poder, cuya relación es más cercana a los signos que a los músculos, de lo cual se desprenden productos que, en términos de valor y acumulación capitalista, son signos potenciados por la tecnología actual a través de los medios de comunicación y los sistemas digitales de información. Asimismo, Rodríguez (2010) (citando a Lyon) expresa que, en la actualidad, la vigilancia es más discreta que antes, y que ahora puede ser aceptada voluntariamente por las personas, y en esto juegan un papel clave el internet, los teléfonos celulares y las cámaras de video colocadas en todas partes. Lo que nos menciona dicho autor sucede, por ejemplo, cuando a través de nuestras computadoras y teléfonos inteligentes nos conectamos a internet para consultar información por medio de buscadores o para publicar en redes sociales. Cuando hacemos esto el mercado y los gobiernos vigilan con una enorme facilidad, pero también con gran sutileza, parte importante de nuestras vidas, pudiendo obtener no sólo información que consideramos personal y/o confidencial, sino también nuestros intereses y maneras de sentirnos, de pensar y hasta las cosas que hacemos en nuestra vida privada. Pero también somos sujetos observados e invadidos con las cada vez más cámaras de vigilancia que existen a nuestro alrededor, las cuales observan nuestros movimientos ya no sólo al interior de propiedades privadas (bancos, edificios gubernamentales), sino también en espacios públicos (centros comerciales, calles, avenidas, parques, etc.). Y aceptamos (nos sometemos) a la vigilancia no sólo en nombre de la socialización, lo cual sucede cuando

publicamos nuestros datos e información de nuestras vidas privadas en las redes sociales, sino que también la aceptamos (nos sometemos a ella) en nombre de nuestra seguridad, tal como sucede cuando sabemos que somos observados por cámaras instaladas en espacios públicos. Con relación a esto, Foucault (1976b) nos ayuda a pensar en la estrecha relación que existe entre la criminalidad (existente y enfatizada), los medios masivos de comunicación y la aceptación social de la vigilancia que se hace sobre sus movimientos:

Cuanto más delincuentes existan más crímenes existirán, cuanto más crímenes haya más miedo tendrá la población y cuanto más miedo haya en la población más aceptable y deseable se vuelve el control policial. La existencia de ese pequeño peligro interno permanente es una de las condiciones de aceptabilidad de ese sistema de control, lo que explica por qué en los periódicos, en la radio, en la televisión, en todos los países del mundo sin ninguna excepción, se concede tanto espacio a la criminalidad como si se tratase de una novedad cada nuevo día. (Foucault, p. 22)

De esta forma, las actuales tecnologías y aparatos de información han potenciado nuevas maneras de afectar al sujeto individual y colectivo, produciendo, sobre todo, subjetividades (miedos, deseos) que favorecen la existencia de sistemas políticos y económicos que, de distintas formas, oprimen nuestras vidas. Cabe insistir y recordar, sin embargo, que la subjetividad y las consecuencias generadas por los dispositivos de encierro de las sociedades disciplinarias, tales como la familia y la escuela, no han desaparecido, sino que simplemente se han extendido y han sido potenciadas gracias a las tecnologías y aparatos de información modernos. Por tal motivo, en el siguiente apartado se analizará un poco más de cerca el rol que en la actualidad tienen no sólo las tecnologías de información modernas, sobre todo a través de los medios masivos de información, sino también la familia y la escuela en tanto dispositivos que nos constituyen en sujetos que dicen, hacen y piensan determinadas cosas sobre el mundo.

2.8 Subjetividad y problemas ambientales

Ahora, tomando como base las reflexiones sobre el biopoder vistas hasta esta parte del texto, se realizará un análisis crítico-reflexivo sobre las implicaciones de los procesos de subjetivación generados desde aparatos y dispositivos como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación⁸. Específicamente, se buscará mostrar el vínculo que existe entre la manera de pensar del sujeto actual, las diferentes actitudes de sumisión/aceptación que generalmente mostramos ante dichos dispositivos de poder, y la crisis ambiental del planeta.

Como se ha venido explicando hasta aquí, la hipótesis que da sentido a las reflexiones de este capítulo, misma que fue detonante para la realización de este trabajo, es que las actitudes de sumisión/aceptación social que propician los aparatos y dispositivos disciplinarios, genera que las personas se constituyan en entes que afirman y legitiman un amplio espectro de ideales, formas de pensar y de ser, y relaciones de poder desiguales que de diferentes formas deterioran al mundo/ambiente y contribuyen a la crisis ambiental actual. No obstante, es necesario aclarar que cuando en este trabajo se ha hablado de sumisión, no se ha pretendido ni se pretenderá afirmar un papel absolutamente pasivo por parte de los sujetos ante tales aparatos y dispositivos, ya que se entiende, con Foucault, que “los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder” (2007, p. 116). Lo anterior significaría que de diferentes maneras los sujetos ejercen un contrapoder hacia las fuerzas que buscan someterlos y dominarlos. Sin embargo, dado que el principal interés de estas reflexiones es mostrar, sobre todo, la fuerza que dichos dispositivos ejercen de diferentes formas y en distintas intensidades sobre los sujetos, se ha enfatizado en el análisis de las maneras en las que, desde la óptica del biopoder, tales dispositivos afectan las formas en que los sujetos piensan el mundo. Asimismo, es necesario aclarar que con este análisis no se ha tenido ni se tendrá la intención de afirmar que dichos dispositivos son algo negativo, ni se ha pretendido hablar de ellos en términos del “bien” o el “mal”. Se reconoce que cada uno de esos dispositivos ha contribuido de diferentes formas a la construcción de una mejor sociedad. No obstante, debido a que con este trabajo se ha buscado problematizar los principales dispositivos que, mediante

⁸ Se hablará de los medios masivos de comunicación como parte e instrumento de un sistema mayor que está conformado por (o en el que influyen) diferentes tipos de empresas, el mercado y los Estados.

procesos disciplinarios y de control, producen sujetos que reproducen y fortalecen formas de pensamiento hegemónicas que directa o indirectamente propician fenómenos que deterioran al mundo, no es posible dejar fuera de este análisis crítico a tales dispositivos, ya que, por ejemplo, en la familia es en donde se comienza la inserción de una parte importante de los valores, prácticas y de las formas de pensamiento de la cultura dominante, en la escuela es en donde se continúan fortaleciendo muchos de los valores y formas de pensamiento aprendidos en la familia (principalmente los llamados valores cívico-morales, y otros valores, formas de pensamiento y paradigmas de la cultura hegemónica), y los medios masivos de comunicación transmiten y fortalecen valores con los que se afirman, reproducen y fortalecen dichas culturas. Como se verá en este apartado, en cada uno de los dispositivos mencionados es posible encontrar diferentes manifestaciones de poder disciplinario, un poder que, como apunta Foucault, no está restringido a un sólo espacio ni a una única estrategia:

La "disciplina" no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una "física" o una "anatomía" del poder, una tecnología. (1976a, p 199)

Con la palabras de Foucault, se entiende que la disciplina, en tanto ejercicio de poder, no se encuentra en un sólo lugar, sino en diferentes espacios y aplicada de diferentes formas y a distintos niveles. Así pues, con el análisis y la problematización que se ha realizado y que se continuará realizando sobre la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación, es con el fin de localizar y mostrar que el poder disciplinario y de control, que produce sujetos dóciles y obedientes, tiene una relación con el deterioro del mundo/ambiente y la crisis ambiental planetaria. Así pues, se intentará conectar y entender tres cuestiones: 1) cómo las formas de pensamiento que nos definen como individuos y como sociedad tienen su origen, principalmente, en procesos de educación disciplinaria que generalmente se dan al interior de la familia, la escuela y desde los medios masivos de comunicación⁹, 2) cómo

⁹ Consultando las obras de Foucault, se podrá encontrar que existen otros espacios y dispositivos disciplinarios tales como el trabajo (fábrica), el cuartel, la cárcel y el hospital. No obstante, el objetivo de este trabajo es analizar el tema de la disciplina generada únicamente en los espacios de la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación.

dichas formas de pensamiento han sido producto de fuerzas que pueden ser directas o sutiles, violentas o no violentas, claramente opresoras o con intenciones de liberación, que esos diferentes aparatos y dispositivos ejercen sobre nosotros, y 3) cómo, directa o indirectamente, dichas formas de pensamiento tienen una relación con la crisis ambiental del planeta.

2.8.1 La subjetividad producida por la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación

Si seguimos tomando como fundamento las reflexiones sobre el biopoder presentadas en apartados anteriores, tenemos que si analizamos en tanto dispositivos a la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación, encontraremos un elemento común en los tres: las intencionalidades de control que se llevan a cabo a través de diferentes formas de vigilancia, evaluación y corrección. Estos procesos emergen y se sostienen a partir de discursos de saber. ¿Y qué implican estos procesos? En primer lugar, con relación a la vigilancia, la evaluación y la corrección, existe un problema ético que vale la pena analizar: que tales procesos son, en sí mismos, procesos disciplinarios. Si consideramos que la disciplina es una tecnología que constantemente examina, y que el examen es una manera permanente de vigilar, ajustar, clasificar y distribuir a los individuos para juzgarlos, medirlos, localizarlos y, por lo tanto, utilizarlos al máximo para convertir el factor de la individualidad en un ejercicio de poder (Foucault, 1978a), es evidente que tales procesos producen cuerpos controlados y, por lo tanto, cuerpos dóciles y sumisos, lo cual se traduce en sujetos con poca capacidad para resistir a las dinámicas que hacen funcionar al sistema cultural dominante, muchas de las cuales le dan vida a sistemas que oprimen al propio sujeto y al mundo que habita. En segundo lugar, con relación a los discursos de saber, sabemos que éstos son, en sí mismos, discursos de poder, y que éstos producen condiciones de posibilidad para el establecimiento de determinadas verdades. Dicho esto, se entiende que el poder controla el saber a través de distintos procedimientos, uno de los cuales es, precisamente, el discurso. De este modo, los discursos de dispositivos como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación implican, en primer lugar, procesos disciplinarios a partir de los cuales se construyen sujetos con poca capacidad de resistencia hacia los procesos de saber-poder característicos de tales dispositivos, por lo tanto, y en segundo lugar, al constituirse tales dispositivos por discursos de saber (que implican poder

y éste, a su vez, verdad), se constituye una amplia gama de visiones determinadas sobre lo que debemos ser, pensar, decir y hacer como sujetos, muchas de las cuales son formas de ser, pensar, decir y hacer que construyen relaciones que destruyen al mundo/ambiente y que, como consecuencia, abonan directa o indirectamente a la ya mencionada crisis ambiental.

Nietzsche, en su obra *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, hace una interesante y crítica reflexión sobre la verdad y la forma en que ésta se construye y se acepta a partir de los discursos. A pesar de que dicha obra fue escrita en 1873, tales reflexiones son vigentes para nuestra actualidad y, sobre todo, muy pertinentes para el tema que aquí se analiza. Por ejemplo, en dicho texto, el filósofo alemán expresa lo siguiente:

Porque en este momento se fija lo que desde entonces debe ser verdad, es decir, se ha inventado una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria, y el poder legislativo del lenguaje proporciona también las primeras leyes de la verdad, pues aquí se origina por primera vez el contraste entre verdad y mentira. El mentiroso utiliza las legislaciones válidas, las palabras, para hacer aparecer lo irreal como real. (p. 4)

Siguiendo lo anterior, la verdad no se establece como una posibilidad, sino, más bien, como algo que se determina que debe ser, algo que se construye para uniformar y validar lo que conviene que se entienda y que se acepte como verdadero. En tal sentido, ya se explicó que los discursos de los dispositivos de la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación buscan precisamente eso: fijar, establecer y hacer que se acepte y reproduzca lo que conviene que se vea como verdadero.

Del mismo modo, Nietzsche señala la displicencia del hombre al aceptar ser engañado a cambio de ciertas dosis de seguridad:

Por eso los hombres no huyen tanto de ser engañados como de ser perjudicados por engaños. En el fondo, en esta fase tampoco detestan el fraude, sino las consecuencias graves, odiosas, de ciertos tipos de fraude. El hombre nada más que desea la verdad en un sentido análogamente limitado: desea las consecuencias

agradables de la verdad, aquellas que conservan la vida, es indiferente al conocimiento puro y sin consecuencias, y está hostilmente predispuesto contra las verdades que puedan tener efectos perjudiciales y destructivos. (p. 4)

Lo anterior invita a pensar en los procesos que a lo largo de nuestras vidas nos llevan a aceptar lo que los distintos dispositivos establecen como verdadero. Durante nuestra infancia es sumamente difícil escapar de las “verdades” que nos enseñan sobre la vida los integrantes jerárquicamente superiores de la familia, o de las “verdades” sobre la historia que nos enseñan en la escuela, o de las “verdades” sobre lo que debemos ser o tener (poseer) que nos enseñan los medios masivos de comunicación. No obstante, cuando crecemos y adquirimos una mayor conciencia sobre el mundo, podemos descubrir que existen otras formas distintas de darle sentido a aquella realidad que se nos enseñó desde etapas tempranas de nuestra vida. Pero la seguridad que nos genera el ser, hacer y pensar lo que toda nuestra vida hemos sido, hecho o pensado, hace que, parafraseando a Nietzsche, nos importe poco seguir siendo engañados, que no temamos seguir fundamentando nuestra vida con verdades fraudulentas, ya que nuestro arraigo a ellas será suficiente para que continuemos sintiendo la seguridad que proveen las mentiras enmascaradas de verdad.

Asimismo, nuestro autor define el significado de la verdad en un mundo en el que dicho concepto se ha maniqueado, vaciado y viciado hasta un punto en el que hemos olvidado lo relativo de la verdad en un mundo construido a partir de perspectivas humanas:

¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal [...] El hombre se olvida de que su situación es ésta, por tanto, miente inconscientemente de la manera que hemos indicado y en virtud de hábitos milenarios -y precisamente en virtud de esta inconsciencia, precisamente en virtud de este olvido, adquiere el sentimiento de la verdad-. (p. 6)

Y, haciendo alusión a la construcción de la verdad, señala:

[...] pero cuando la misma imagen se ha producido millones de veces y se ha transmitido hereditariamente a través de muchas generaciones de seres humanos, apareciendo finalmente en toda la humanidad como consecuencia cada vez del mismo motivo, entonces acaba por tener el mismo significado para el hombre que si fuese la única imagen necesaria [...] (p. 8)

Así, la reflexión nietzscheana permite pensar en la relación que tienen los discursos con la producción de verdad, lo cual se relaciona con la construcción de subjetividad, es decir, con la construcción de ciertas formas de sentir(se), saber(se) y afirmar(se) el(en el) mundo que se constituyen al interior de dispositivos como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación. Por ejemplo, no es ningún secreto que los discursos emanados de la familia definen una parte importante de las maneras en las que comprendemos y abordamos la vida (“verdades”), y que tales discursos se estructuran y construyen a partir de diferentes elementos morales, ideologías políticas y religiosas, y distintas tradiciones familiares. Con ello se afirman valores con los que se intenta que los miembros de las generaciones más jóvenes adquieran “buenos” comportamientos y las costumbres tradicionales de la familia; además, se constituyen diferentes ideales de sujeto como, por ejemplo, el ser niño, el ser niña, el ser estudioso, el ser trabajador, el ser religioso, el ser familiar, el ser exitoso, el “ser alguien en la vida”, entre otros, todo lo cual se logra mediante los ya mencionados procesos de normalización disciplinaria. La construcción histórica de la relación familia-disciplina-normalización es resumida por Foucault de la siguiente forma:

[...] las relaciones intrafamiliares, esencialmente en la célula padres-hijos, se han "disciplinado", absorbiendo desde la época clásica esquemas externos, escolares, militares, y después médicos, psiquiátricos, psicológicos, que han hecho de la familia el lugar de emergencia privilegiada para la cuestión disciplinaria de lo normal y de lo anormal. (1976a, p. 199)

Por otro lado, con relación a la escuela, los discursos que en ese espacio emergen buscan enseñarnos a abordar el mundo a partir de la perspectiva de la razón y la ciencia, ya que se afirma que la primera es la mejor manera de pensar, y que la segunda es la mejor manera de

acceder al conocimiento y descubrir la verdad de los diferentes fenómenos de los que somos parte. Ahí también se nos enseña una historia única y oficial sobre el mundo y el universo. Asimismo, dicho discurso nos enseña una ética deontológica vinculada a una moral regida por la verdad, con lo cual se busca imponernos determinadas formas de pensar y actuar para convertirnos en “mejores” personas. Todo esto nos lleva a que, desde edades tempranas, las personas adquiramos una manera determinada y homogénea de pensar y concebir al mundo y que, además, reproduzcamos la cultura dominante y que nos insertemos en el mundo cultural (político, económico, epistemológico) hegemónico. En este sentido, el discurso escolar, con sus elementos de saber (ciencia, historia, moral, etc.) y poder (disciplina), tiene implicaciones vinculadas al poder disciplinario, así lo podemos entender con Foucault:

La formación natural del discurso puede integrar en ciertas condiciones y hasta cierto punto, los procedimientos de control (es lo que pasa, por ejemplo, cuando una disciplina toma forma y estatuto de discurso científico); e inversamente, las figuras de control pueden tomar cuerpo en el interior de una formación discursiva. (1992, p. 41)

Finalmente, con relación a los medios masivos de comunicación, los discursos de estos aparatos se componen, sobre todo, por elementos noticiosos y publicitarios. Con los primeros, generalmente se nos muestran limitadas, ambiguas y/o tergiversadas realidades sociales, y con los segundos se nos muestran mundos que omiten que la estética y la moral son perspectivas, y que afirman que la esencia es verdad, siendo la esencia, en este sentido, los innumerables estereotipos a los que nos tenemos que ajustar. Con esto se producen subjetividades con diferentes dosis de inseguridad, ingenuidad, ignorancia, vanidad, frivolidad, avaricia y dependencia económica, material y sexual, las cuales construyen y persiguen ideales como la belleza occidentalizada, la opulencia, la riqueza material, el prestigio, el desarrollo económico, entre otros más. Todo esto favorece que los sujetos se impliquen con más facilidad en las dinámicas que requiere el sistema capitalista para subsistir. Lo anterior se relaciona a lo que Foucault nos explica sobre la relación del sistema político y económico con la producción de subjetividad en las masas:

[El Estado debe] intervenir sobre la conciencia de la gente, no simplemente para imponerle una serie de creencias verdaderas o falsas [...] sino a fin de modificar su opinión y con ella su manera de hacer, su manera de actuar, su comportamiento como sujetos económicos, su comportamiento como sujetos políticos. Todo ese trabajo de la opinión del público va a ser uno de los aspectos de la política de la verdad en la razón de Estado. (2006, p, 323)

Pero los discursos no son asimilados por los sujetos sólo porque sí. Para ello se llevan a cabo los procesos de vigilancia, evaluación y corrección anteriormente mencionados. Sabemos que el sujeto constantemente es vigilado, evaluado y sancionado por la sociedad. Por ejemplo, desde que somos pequeños, los integrantes jerárquicamente superiores de la familia vigilan, evalúan y corrigen de manera constante nuestras acciones, sobre todo las relacionadas a los comportamientos cívico-morales (qué debemos pensar, qué debemos decir, qué debemos hacer). Posteriormente, cuando transitamos a la escuela, los maestros constantemente vigilan, evalúan y corrigen ya no únicamente nuestros comportamientos cívico-morales, sino también nuestros conocimientos y maneras de acceder a ellos, es decir, lo que tenemos que saber y cómo tenemos que determinar que eso es verdad. También, de manera permanente, los medios masivos de comunicación, en tanto instrumentos de las empresas, orientan y/o corrigen nuestras emociones, sentimientos y pensamientos (gustos, deseos, intereses) a través de distintos programas y mediante la publicidad, emociones, sentimientos y pensamientos que, a su vez, son examinados y vigilados a través de estudios de mercado (encuestas, navegadores web, redes sociales, etc.), con los cuales se obtiene parte de lo que sentimos y pensamos, para diseñar las estrategias publicitarias con las que se vuelven a orientar y/o a corregir nuestros sentimientos y pensamientos para favorecer los intereses de dichas empresas. Así, la familia, la escuela y el conjunto medios masivos de comunicación/empresas/mercado son dispositivos que constantemente vigilan, evalúan y corrigen nuestros pensamientos y comportamientos.

De este modo, los discursos de la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación determinan lo verdadero y lo falso, lo que se debe y lo que no debe ser, lo correcto y lo incorrecto, lo aceptable y lo inaceptable, lo normal y lo anormal. El poder disciplinario de tales dispositivos, en tanto estrategia de subyugación, facilita que los sujetos no sólo

asimilen los discursos, sino también que entren en la dinámica de normalizar(se) (en) aquello que los dispositivos requieren hacer ver como verdadero, correcto, aceptable y normal. Con discursos como estos, no sólo aprendemos a normalizar lo que se determina como verdadero, correcto, aceptable y normal, sino también aprendemos a normalizar la vigilancia, la evaluación y la corrección. Pero ¿qué problema hay en esto? Si se vigila, examina y corrige para guiar y liberar, quizás no existiría ningún problema; pero si se vigila para someter, si se evalúa para excluir y si se corrige para imponer y oprimir, entonces existe un problema. Esto es un problema porque, salvo ciertas excepciones, el tipo de educación que se imparte en las familias, en las escuelas y a través de los medios masivos de comunicación se acerca más a la vigilancia, evaluación y corrección que somete, excluye, impone y oprime. Por ejemplo, con el tipo de vigilancia que se lleva a cabo dentro de las familias y las escuelas, así como por la corrección que se lleva a cabo a través de la publicidad de los medios masivos de comunicación, se cuida que los movimientos que ejecutan los cuerpos se realicen dentro de ciertos parámetros que llevan a la normalización de los sujetos, es decir, se cuida que éstos no se desvíen de las normas que esos dispositivos esperan y requieren para poder funcionar. Si los sujetos se mantienen dentro de cierta normalidad, son evaluados positivamente, se premia a sus cuerpos y cerebros, un premio que puede consistir, por ejemplo, en comentarios de orgullo y gusto por parte de la familia, o una buena calificación por parte del maestro o la maestra en la escuela. Pero si el cuerpo no cumple con las expectativas y se desvía de las normas y los parámetros establecidos, entonces es evaluado negativamente con reprimendas o comentarios de decepción por parte de la familia, con llamadas de atención o bajas calificaciones por parte del maestro en la escuela, o con sentimientos de decepción propia si no nos ajustamos a lo que la publicidad de los medios masivos de comunicación nos dice que tenemos que ser.

Lo anterior tiene distintas implicaciones. Primero, el tipo de vigilancia, evaluación y corrección a la que somos sometidos en la familia, la escuela y a través del conjunto de medios masivos de información/empresas/mercado, son procesos que en muchos casos generan exclusión. Por ejemplo, es verdad que si la familia nos evalúa positivamente, no nos excluye, pero esta evaluación positiva genera que se creen los opuestos, es decir, evaluaciones negativas para sujetos que adoptan otras formas de ser o de pensar, sujetos que, siendo parte o no de la familia, son colocados en una posición del ejemplo a no seguir,

de lo no deseado, sujetos que, por lo tanto, directa o indirectamente, amable o violentamente, son excluidos.

Lo mismo sucede en la escuela con el caso de las calificaciones, ya que de distintas maneras ese tipo de evaluaciones generan exclusión. Por ejemplo, los alumnos que obtienen notas altas son colocados en lugares privilegiados, frecuentemente obtienen mejor atención y obtienen reconocimientos de diferente tipo; en otras palabras, se les trata mejor y son convertidos en modelos a seguir. Todo lo opuesto ocurre con los alumnos que obtienen bajas calificaciones, ya que son marginados de diferentes maneras, son etiquetados con adjetivos tales como “niños burros”, “niños problema” o “retrasados”, e incluso se inventa enfermedades para ellos. Sobre esto último reflexiona Foucault con las siguientes palabras:

Nuestra sociedad ha estado aquejada por una enfermedad, una enfermedad muy paradójica y extraña, para la cual aún no hemos encontrado un nombre; y esta enfermedad mental tiene un síntoma muy curioso, y es que el síntoma mismo produjo la enfermedad mental.¹⁰

En otras palabras, los niños que no llenan las expectativas de rendimiento y comportamiento según los parámetros establecidos por el sistema educativo, son convertidos en niños anormales, se les impone una baja calificación y, por lo tanto, son excluidos. Las bajas calificaciones que se les impone a los niños en las escuelas se convierten en problema cuando se les compara con niños de otras escuelas o de otros países, o cuando las calificaciones se colocan como el indicador universal para determinar sus capacidades, o cuando el valor de las calificaciones únicamente es sobre conocimientos predeterminados y esperados. Pero las bajas calificaciones de los niños no serían problema si no existiera la perspectiva jerarquizante sobre la cual se mueve la sociedad, es decir, una perspectiva cultural que busca excluir a los sujetos que no son útiles para su existencia y reproducción, y absorber (incluir) a todos aquellos que muestren “capacidad” (que muchas veces no es otra cosa que sumisión y obediencia) para hacer que tal sistema funcione, se reproduzca y perpetúe. Pero tampoco sería problema para los niños obtener bajas

¹⁰ Fuente: Chomsky y Foucault: la razón y la navaja. Fuente: <http://www.jornada.unam.mx/2008/01/06/sem-rafael.html>

calificaciones si los adultos no les enseñáramos que ellos son lo que sus calificaciones son, es decir, que las calificaciones bajas son propias de niños “burros”, brutos, torpes, tontos, incapaces, no aptos, y si no hubiéramos construido una sociedad en la cual siempre estamos bajo vigilancia para ser evaluados, controlados, sistematizados y normalizados. Sin embargo, como precisamente les hemos enseñado eso, ellos han aprendido que, a como dé lugar, siempre deben obtener buenas calificaciones para sentirse aptos, inteligentes, capaces, normales. De este modo, con las evaluaciones y su posterior calificación, la escuela nos corrige, y con esto nos produce, nos convierte en productos, nos individualiza y nos normaliza. Nos convierte en productos porque dentro de ese espacio sólo somos un número, un indicador que oscila entre lo aprobado y lo desaprobado, entre una nota alta y una nota baja, entre un valor sobresaliente y uno deficiente, entre un excelente y un pésimo, entre extremos buenos y malos, aptos y no aptos, útiles y no útiles. Y al mismo tiempo nos individualiza porque, entre otras cosas, fomenta la competencia al naturalizar la idea de que una calificación alta nos convierte en más aptos, en mejores, en superiores, en mejor calificados para enfrentar y conquistar al mundo. Y también nos normaliza porque nos va indicando dentro de qué parámetros debemos existir, esto es, promueve ciertas conductas, actitudes, deseos, formas de vida que con el tiempo acabamos percibiendo como normales, siendo lo normal todo aquello que nos han dicho que debemos ser, es decir, el buen comportamiento, la obediencia, el respeto temeroso a la autoridad y la aceptación de las reglas establecidas, aunque muchas de estas reglas nos opriman. Así, de manera casi inevitable, nos introducimos en la lógica de ese círculo: aceptar y buscar ser lo que se considera normal, y rechazar y evitar ser lo que se ha establecido como anormal.

Finalmente, ¿cómo funciona la vigilancia, la evaluación y la corrección en los medios masivos de comunicación? Todo esto se configura mediante un proceso distinto que aquel que se lleva a cabo en las familias y las escuelas, ya que los medios masivos de comunicación no nos vigilan ni nos evalúan directamente. Primero, la vigilancia la llevan a cabo las empresas a través de estudios de mercado, los cuales son fundamentales para generar procesos de subjetivación (normalización-corrección-normalización) a través de la publicidad. Segundo, la evaluación sobre lo que somos y hacemos la llevan a cabo las empresas a través de los mensajes contenidos en la publicidad que nos entregan. Con esta estrategia se nos dice que si aceptamos lo que se nos ofrece, entonces seremos y haremos lo

correcto, haremos lo necesario para ser felices y exitosos, y con esto podremos ser bien evaluados por la sociedad y, por lo tanto, lograremos pertenecer al mundo de fantasía que nos ofrecen. Pero los mismos mensajes de dicha publicidad también nos dicen, de manera implícita y explícita, que si no aceptamos lo que nos ofrecen, no haremos lo correcto, tampoco seremos importantes ni felices, que no podremos pertenecer a ese mundo de fantasía, en otras palabras, se nos dice que seremos excluidos. Pero la publicidad genera otro tipo de evaluación que podríamos relacionar a lo que Foucault nos dice con las siguientes palabras con relación a ésta que es la sociedad de la vigilancia:

[...] bajo la superficie de las imágenes, se llega a los cuerpos en profundidad; detrás de la gran abstracción del cambio, se persigue el adiestramiento minucioso y concreto de las fuerzas útiles; los circuitos de la comunicación son los soportes de una acumulación y de una centralización del saber; el juego de los signos define los anclajes del poder; la hermosa totalidad del individuo no está amputada, reprimida, alterada por nuestro orden social, sino que el individuo se halla en él cuidadosamente fabricado, de acuerdo con toda una táctica de las fuerzas y de los cuerpos. Somos mucho menos griegos de lo que creemos. No estamos ni sobre las gradas ni sobre la escena, sino en la máquina panóptica, dominados por sus efectos de poder que prolongamos nosotros mismos, ya que somos uno de sus engranajes. (1976a, p 200)

Así, con los mensajes que nos entregan los medios masivos de comunicación a través de la publicidad, somos subjetivados de tal forma que se logra que la evaluación y la corrección de lo que somos y hacemos, la llevemos a cabo nosotros mismos. Es decir, al ver y aceptar los mundos de fantasía que nos ofrece la publicidad, nosotros mismos tomamos el rol de juez y parte; esto es, comparamos nuestras formas de ser y hacer con relación a lo que la publicidad nos dice que tenemos que ser y hacer, y, además, las juzgamos: si vemos que lo que somos y hacemos no corresponde a lo que la publicidad nos dice que tenemos que ser y hacer, entonces nos evaluamos negativamente, y si nos evaluamos negativamente, entonces buscamos corregirnos a nosotros mismos, lo cual intentamos llevar a cabo buscando ser y hacer lo que la publicidad nos dice a través de sus mensajes.

2.8.2 Efectos de la normalización disciplinaria para el sujeto

Es necesario insistir en que con las reflexiones sobre la familia, las escuelas y los medios masivos de comunicación que le han dado forma a este capítulo, no se ha tenido ni se tendrá la intención de afirmar una condición homogénea, uniforme o invariable de dichos dispositivos en lo que se refiere a sus objetivos, implicaciones y efectos educativos disciplinarios. Para decirlo de otra manera, no se niega ni se negará que existan familias excepcionales en las que se educa con esquemas distintos a la disciplina, o escuelas y/o corrientes educativas que también rompan el paradigma disciplinario, o medios de comunicación que no están al servicio del Estado y que buscan informar de manera objetiva, o publicidad que no tiene el objetivo de normalizar a la población. Lo que se ha estado tratando de mostrar han sido los elementos característicos de patrones disciplinarios que en esos dispositivos y aparatos se han constituido históricamente.

Dicho y aclarado lo anterior, y con todo lo analizado hasta aquí sobre el biopoder, se podría formular y al mismo tiempo responder a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que la familia, la escuela y la publicidad de los medios masivos de comunicación nos dicen que tenemos que ser y hacer, y qué efectos tiene esto para el sujeto? En la familia se nos dice que debemos obedecer y no cuestionar a los adultos, que el niño debe comportarse como hombre y la niña como mujer (pero no al revés), que debemos ser creyentes y profesar determinada religión, que debemos celebrar las tradiciones familiares y sociales, que debemos prepararnos para tener un buen trabajo, y que debemos formar una familia. En la escuela se nos dice directamente que debemos ser buenos alumnos, que debemos asistir bien uniformados, que debemos hablar correctamente, sentarnos bien y sacar buenas calificaciones, que debemos ser buenos ciudadanos, que debemos aprender y aceptar la historia oficial que nos presentan, que debemos ser patriotas, y que debemos aprendernos y cantar los himnos nacionales. A través de la publicidad de los medios masivos de comunicación se nos dice que debemos perseguir aquello a lo que comúnmente se le llama “éxito” (es decir, consumir ideas), que debemos vestir a la moda y ser bellos (consumir productos y estereotipos), y que debemos actuar de ciertas formas (consumir comportamientos), en otras palabras, de una o de otra manera, la publicidad siempre nos

dice que si queremos ser importantes y no ser excluidos, debemos hacer una sola cosa: consumir.

De este modo, individual y masivamente, buscamos ajustarnos a las normas de la sociedad. Aceptamos las normas de la familia, aceptamos las normas de la escuela y aceptamos lo que nos ofrece la publicidad. Es decir, hacemos todo lo posible por normalizarnos para poder ser parte de aquello a lo que se nos dice que debemos pertenecer, porque si no nos ajustamos a esos valores, ideales y conductas, seremos colocados en el lugar de la irreverencia, la traición, la herejía, lo anticuado, la rebeldía, la desobediencia, la indisciplina, el fracaso, lo raro, lo anormal. Y como nos han enseñado que si nos salimos de la norma seremos señalados, condenados y castigados, entonces hemos aprendido a no querer ser eso, a no desear ser aquello, por lo tanto nos ajustamos, por lo tanto nos moldeamos, por lo tanto nos normalizamos.

La normalización de lo que somos es producto no sólo de la vigilancia “externa” de lo que decimos, hacemos y pensamos (esa que realizan los aparatos sociales sobre los sujetos), sino también de una vigilancia “interna”, esto es, una que es llevada a cabo por el sujeto sobre sí mismo. Al interiorizar y aceptar las normas que nos imponen los diferentes aparatos y dispositivos disciplinarios y de control, llevamos a cabo procesos de autovigilancia con los que tratamos de evitar salirnos de las normas de lo que se permite decir, hacer y pensar, porque no queremos ser anormales. Llevamos a cabo este proceso sabiendo que constantemente somos vigilados. Esta idea la formula Foucault con la siguiente reflexión:

El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento. Por ello, el poder externo puede aligerar su peso físico; tiende a lo incorpóreo; y cuanto más se acerca a este límite, más constantes, profundos, adquiridos de una vez para siempre e incesantemente prolongados serán sus efectos: perpetua victoria que evita todo enfrentamiento físico y que siempre se juega de antemano. (1976a, p. 187)

Este doble juego de vigilancia tiene a la evaluación como uno de sus fines. Cuando los niños (y posteriormente los adultos) atraviesan por todo este proceso, internalizan la idea de siempre estar buscando ser bien evaluados por la sociedad, es decir, de ser “bien calificados” por el entorno social que siempre vigila, y de ser “bien calificados” por el propio sujeto que desea aprobación del panóptico social. Lo anterior podría explicar por qué, desde que somos niños, nace, se arraiga y se solidifica un tipo de sujeto en nosotros, esto es, un sujeto que constantemente desea ser premiado, recibir honores, ser aceptado, admirado, adulado, que siempre desea y disfruta estar por encima de los demás, destacar, saberse mejor que otros. Pero si por cualquier motivo no podemos obtener buenas notas de la sociedad, entonces somos señalados de distintas formas, se nos hace ver nuestras fallas, nuestra incapacidad, nuestra anormalidad, con lo cual, violenta o sutilmente, consciente o inconscientemente, somos excluidos, devenimos sujetos anormales, inadaptados, enfermos, individuos cuyas características se convierten en el ejemplo a no seguir, en el modelo que el mercado laboral no quiere, en el ejemplo al que las personas no deben aspirar ser. Además, cuando sentimos que hemos fallado, que hemos fracasado, que no somos lo que debemos ser o lo que la sociedad espera de nosotros, nos angustiamos, nos preocupamos, construimos en nosotros mismos la figura de un sujeto fracasado, una percepción propia de descontento, de decepción, lo cual, en muchos sentidos, nos impide sentirnos bien. Con esto construimos un problema que necesita ser resuelto, naciendo así nuestro esmero por obtener, a como dé lugar, una buena evaluación de la sociedad. El esmero por ser bien evaluados no es algo negativo, al contrario, en ello radica nuestra motivación por hacer mejor las cosas, y esto ha posibilitado muchos de los avances que hemos tenido como humanidad. El problema se genera cuando internalizamos la idea de que somos lo que los demás dicen de nosotros, en el momento en el que si no logramos ser lo que los demás esperan que seamos, nos aborda la sensación de fracaso; el problema es, pues, cuando sólo nos podemos sentir bien si obtenemos una buena evaluación, cuando esto determina nuestro sentir, nuestro pensar y nuestro actuar. Pero ¿por qué esto es un problema?

Con frecuencia, la manera de sentirnos influye en lo que pensamos, y lo que pensamos influye en cómo nos sentimos. A su vez, lo que sentimos y pensamos es mediado por cómo nos percibimos y por nuestra manera de significarnos, es decir, por los valores que tenemos de nosotros mismos y de nuestra existencia personal. Y todo esto es determinado en gran

medida por un contexto que se compone, entre otras cosas, por dispositivos como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación. Como ya vimos, desde que somos pequeños, estos aparatos nos normalizan todo el tiempo y de distintas formas. Dicha normalización incluye formas de pensar, aprender y significar lo que somos y lo que es el mundo, y con esto construimos y aprehendemos formas de relacionarnos con nosotros mismos, entre nosotros y, en general, con el mundo. Por ejemplo, el discurso de saber-poder de la escuela lleva explícito valores como el patriotismo, un ideal que nos puede hacer sentir una ajena incomodidad frente a personas de culturas distintas, una incomodidad que puede potenciar actitudes xenófobas, racistas o de discriminación, por eso, parafraseando a Hardt y Negri (2000), cuando se construye la identidad nacional, se garantiza una legitimación reforzada continuamente de la cultura y, con ello, el derecho y poder de una unidad sacrosanta e irreprimible. La escuela también enfatiza la enseñanza de la ciencia como la forma de conocimiento por antonomasia. Esto puede propiciar que, al aceptar a la ciencia como forma de pensamiento superior, se margine a otras formas de pensar, concebir y comprender el mundo, así como otras maneras de existir y vivir en él. Asimismo, debido a que la escuela es un dispositivo de saber y, como ya vimos, donde hay saber hay poder y donde hay poder hay verdad, el trinomio saber-poder-verdad ejercido en la escuela es una fuerza que puede fomentar actitudes como la obediencia y el respeto temeroso a la autoridad, con lo cual se favorece la formación de sujetos dispuestos a aceptar formas de pensar que dicho aparato nos presenta como superiores, prácticas autoritarias violentas o sutiles que se llevan a cabo en las aulas, y valores que favorecen la inserción de dichos sujetos a los sistemas políticos y económicos que oprimen nuestro ser y laceran el mundo que habitamos.

La normalización que propician la escuela, la familia y los medios masivos de comunicación ejerce distintos tipos de poder sobre nosotros, y esto es así desde que somos pequeños hasta que llegamos a etapas adultas. De diferentes maneras, dicho poder tiene efectos sobre nuestra autoestima, influyendo en cómo nos sentimos y en lo que pensamos sobre nosotros, lo cual, a su vez, influye en las relaciones que establecemos con el mundo. Pero ¿en dónde está ese poder?, es decir, ¿quién y cómo lo ejerce? Antes que nada, como nos dice Foucault (1984), el poder no es el mal, y no es algo que se posea definitivamente o que sólo tengan unos cuantos, más bien, fluye por todos nosotros, a través de diferentes

medios, de distintas formas y a diferentes niveles. Por ejemplo, el poder se manifiesta al interior de las familias cuando los padres ejercen distintas fuerzas para inculcar a los hijos valores cívico-morales promovidos por la escuela o valores familiares que se busca que acepten las nuevas generaciones; pero también se ejerce un poder opuesto, es decir, resistencia, cuando los hijos buscan y encuentran la manera de establecer sus propias reglas de juego, por ejemplo, cuestionando la jerarquía familiar, negándose a asimilar los valores que se les quieren imponer o constituyéndose en sujetos distintos a lo que se intenta desde la tradición y/o el deseo familiar. Asimismo, se ejerce poder en las escuelas cuando los maestros buscan que los niños adquieran una serie de saberes, valores, comportamientos, conductas, actitudes, aptitudes y habilidades para insertarlos en la cultura hegemónica; pero también los alumnos ejercen poder cuando resisten a lo que desde la escuela se les quiere imponer, por ejemplo, desobediendo y cuestionando las normas a las que los maestros los quieren someter. Finalmente, los medios masivos de comunicación ejercen poder cuando, mediante la táctica del miedo usada por los noticieros o dentro de mensajes implícitos o explícitos en la programación y en la publicidad, intentan influir en los sentimientos, pensamientos y las emociones de las personas, haciendo que éstas construyan tendencias de opinión sobre determinados temas (sobre todo políticos) o que adquieran hábitos y comportamientos (sobre todo de consumo) que favorecen al sistema político y económico hegemónico; pero también se ejerce poder cuando las personas resisten erigiéndose como contrapeso de dichos medios al ser ellas mismas quienes, por ejemplo, al crear plataformas web de información alternativa o al utilizar las redes sociales para crear *trending topics* o para viralizar videos, fotografías infraganti o memes, cuestionan, refutan o ironizan lo que los medios oficiales informan.

Pero hablando específicamente del poder que se gesta y ejerce del lado de los aparatos y dispositivos disciplinarios que se han venido analizando, ¿qué tipo de relaciones construimos con el mundo como consecuencia de ese poder de normalización que dichos dispositivos ejercen sobre nosotros? Ejemplos hay muchos, pero se mencionarán sólo unos cuantos para comprender dicha relación. Por ejemplo, si en la familia se nos hace creer que la religión que profesamos es la única válida y verdadera, posiblemente tendremos prejuicios sobre personas que profesan otras religiones, o si llegamos al extremismo religioso, probablemente las trataremos con cierta violencia. Otro ejemplo puede ser que si

en la escuela se nos enseña a creer que somos una forma de vida superior a las demás, es posible que normalicemos la idea de ver al mundo natural únicamente como una fuente de recursos al servicio de la humanidad, o quizás internalicemos la idea de que las demás formas de vida son, existencialmente, poco o nada importantes, con todas las consecuencias negativas que sabemos que este tipo de visiones ha generado para muchas de las otras formas de vida a las que acompañamos en este planeta. Un ejemplo adicional es que si a través de la publicidad que difunden los medios masivos de comunicación se nos hace creer que es necesario adquirir todo cuanto producto sale al mercado para satisfacer nuestras necesidades de ser y pertenecer, terminaremos adhiriéndonos al fenómeno del consumismo, con todas las consecuencias negativas que también sabemos que este fenómeno tiene para el mundo.

Así, los procesos de producción de subjetividad que llevan a cabo los aparatos y dispositivos disciplinarios y de control de los que somos parte, se reflejan en actitudes de obediencia y sumisión ante sistemas que oprimen nuestros pensamientos y limitan nuestra libertad. Si estamos de acuerdo con lo anterior, entonces podríamos terminar este apartado afirmando que la normalización disciplinaria a la que generalmente somos sometidos por la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación, tiene una serie de consecuencias para el mundo y una relación con la crisis ambiental del planeta. De esto se hablará a continuación.

2.8.3 La crisis ambiental como concepto construido y como fenómeno preocupante

Quizás estemos de acuerdo en que si el ser humano no existiera en este planeta, tampoco existiría aquello que denominamos “crisis ambiental”. Y esto es no sólo porque nuestra especie es la que ha provocado aquello a lo que nos referimos cuando mencionamos dicho concepto, sino también porque la crisis ambiental sólo adquiere sentido con relación a la existencia humana, ya que dicho término, como cualquier otro, es una construcción social. Sin embargo, también es verdad que cuando hablamos de “crisis ambiental” nos referimos a circunstancias particulares, las cuales, generalmente, son consecuencia de algún fenómeno que pone en riesgo la vida individual y colectiva de las personas y, en general, la de una parte importante de las otras formas de vida del planeta. Así, se podría decir que los factores que le dan sentido a dicha crisis han sido contruidos como concepto, pero también

como circunstancia y consecuencia. El concepto, por un lado, sería lo abstracto de esa condición, lo que se capta con el intelecto pero que no se puede experimentar de manera física, aquello con lo que lo identificamos y ubicamos en el mundo de las ideas. Y, por otro lado, la circunstancia/consecuencia sería lo concreto de eso a lo que llamamos problema, crisis, esto es, lo tangible, lo físicamente experimentable, el estado atribuido a ese ambiente, con lo cual adquiere la condición de problema.

Sobre aquello a lo que llamamos “crisis ambiental”, se podrían destacar varios fenómenos que afectan al mundo social, varios de los cuales se mencionaron al inicio de esta tesis, por ejemplo la homofobia, el machismo, la discriminación, el bullying, los conflictos bélicos, la corrupción, la trata de personas, la delincuencia, la pobreza alimentaria, la riqueza económica, la drogadicción, el pandillerismo, el consumismo, entre otros más; así como muchos otros fenómenos que, además de causar graves consecuencias para el bienestar de las personas, también afectan la existencia de otras formas vida y los espacios que necesitan para vivir, por ejemplo la deforestación, la contaminación de cuerpos de agua (ríos, arroyos, lagos, océanos), atmosférica, sonora, lumínica y de suelos, la desaparición de especies de flora y fauna, la sobreproducción de residuos sólidos, la degradación de suelos, la lluvia ácida, el desgaste de la capa de ozono, el cambio climático, entre otros.

Todos y cada uno de los fenómenos que son parte de la crisis ambiental actual, han sido consecuencia de diversas actividades llevadas a cabo por las sociedades humanas, y si hablamos específicamente de los fenómenos de este tipo que nos han afectado en las últimas décadas, Rist (2002) y Aledo (2010) afirman que han sido y son consecuencia, sobre todo, de los paradigmas que han caracterizado a las sociedades occidentales. En este sentido, ya se ha mencionado el papel que han tenido los diferentes dispositivos y aparatos disciplinarios y de control en la producción de subjetividades con las que la sociedad se ha autoafirmado y a partir de lo cual ha pensado el mundo. Así, se podría decir que todos y cada uno de los problemas ambientales que afectan a las diferentes comunidades de vida en este planeta, son consecuencia de diferentes formas de pensamiento que han sido implantadas en el colectivo humano. Con dichas formas de pensamiento hemos construido relaciones destructivas con el mundo natural y social, relaciones que son potenciadas por la manera en la que nos sentimos y pensamos de manera individual, entre nosotros y con

relación a la otredad en el mundo. Con esto queremos decir que las distintas formas de sentir(nos) y pensar(nos) con relación al mundo, las cuales, como ya vimos, han sido constituidas en y desde aparatos como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación que han ejercido sobre nosotros diferentes fuerzas que normalizan nuestros sentimientos, pensamientos y conductas, han contribuido, de diferentes maneras y en diferentes niveles, a que normalicemos un gran número de relaciones con ese mundo, muchas de las cuales originan, alargan y/o acentúan la existencia de los diferentes problemas ambientales que afectan las distintas dimensiones de la existencia humana y no humana.

Dicho lo anterior, a pesar de que los problemas ambientales y la consecuente crisis ambiental que atravesamos quizás no existan fuera de la mente humana, ésto es un problema para nosotros no sólo por nuestra condición consciente y reflexiva, ya que eso nos hace sentir y padecer los diferentes efectos que dichos problemas tienen sobre nosotros, y también porque afectan de diferentes maneras a otras formas de vida que también son capaces de sentir dolor y sufrimiento.

Si fuéramos entes sin miedo a la muerte, al dolor y al sufrimiento, si no tuviéramos deseos y anhelos de una vida larga, placentera y transgeneracional, o si no supiéramos que para lograr realizar y llevar a cabo nuestras vidas requerimos vivir lo más posible en ausencia de eso que precisamente pone en riesgo nuestra existencia, entonces la crisis ambiental no sería ningún problema para nosotros. Pero tenemos conciencia reflexiva, una conciencia a la que se hizo alusión al inicio de este documento. Y esa conciencia nos permite no solamente crear los problemas como concepto, sino también como circunstancia y consecuencia, es decir, problemas que son circunstancia y consecuencia de nuestras actividades como sociedad humana, lo cual, recordemos, se relaciona de manera directa con nuestras formas de pensar al mundo, y esto es consecuencia, a su vez, de la manera en la que hemos sido educados por diferentes dispositivos disciplinarios y de control.

Pero también podemos reflexionar sobre lo anterior si pensamos que en este lugar que llamamos Universo, todo el tiempo mueren estrellas, es decir, de las miles de millones de estrellas que componen la bóveda celeste que nos rodea, con frecuencia muchas de ellas explotan y dejan de existir en la forma que son, provocando la destrucción de otras estrellas

cercanas y de posibles planetas que existen a su alrededor. Estos fenómenos interestelares no ponen en riesgo nuestras vidas, por lo tanto, no nos angustian, no nos preocupan, porque no son ningún problema para nosotros. Pero si hoy nos diéramos cuenta de que la estrella más cercana a nosotros explotará en los próximos meses, entonces, sin duda, consideraríamos que eso sería un gran problema para toda la humanidad, porque si esa estrella, que es el Sol, explota, irremediablemente desaparecerían todas las formas de vida de este planeta, incluyendo, por supuesto, la especie humana. Lo mismo sucede con eso que llamamos problemas ambientales y crisis ambiental. No nos debería preocupar si en el planeta Marte hay un efecto invernadero y, como consecuencia, un cambio climático, porque no nos afectaría de ningún modo. Pero un efecto invernadero en la Tierra, con su consecuente cambio climático (tal como se sabe que está sucediendo en la actualidad), así como los muchos y graves problemas ambientales que hemos provocado por las formas en las que hemos aceptado pensar el mundo, es motivo suficiente para angustiarnos y preocuparnos, ya que han provocado precisamente la crisis ambiental que pone en riesgo la existencia de la humanidad y la de muchas otras formas de vida a las que acompañamos y de las que dependemos en este planeta.

Aún no sabemos si en otras partes de este Universo en el que emergimos existen formas de vida con una conciencia similar a la de nosotros, es decir, que puedan sentir miedos y anhelos sobre situaciones de su presente o el devenir de su futuro. Pero lo que sí sabemos es que en este lugar del Universo que llamamos Tierra, existen formas de vida con ciertos tipos de conciencia que les permite ser capaces de tener diferentes propósitos y deseos de autorrealización. Algunas de esas formas de vida quizás no sean capaces de preocuparse o angustiarse psicológicamente como lo hacemos nosotros, pero sí tienen la capacidad de sentir dolor y de sufrir de diferentes maneras. Algunas otras, teniendo conciencia, quizás no sean capaces de reflexionar sobre las consecuencias de la crisis ambiental que la sociedad humana ha provocado, pero sí tienen la capacidad de sentir dolor, de sufrir, angustiarse y estresarse al experimentar muchos de los impactos que ejercemos sobre ellos o sobre los ecosistemas en donde habitan. Y otras más, teniendo conciencia y capacidad de reflexión, como los humanos, no solamente sentimos dolor, sufrimos, nos angustiamos y nos preocupamos cuando pensamos en las consecuencias de lo que estamos provocando a nuestro alrededor, sino también, en muchos casos, deseamos que eso que nos preocupa se

resuelva no sólo porque queremos tener esperanza de una vida larga, placentera y transgeneracional, sino también porque deseamos que las otras formas vivas y no vivas puedan continuar los caminos de existencia que nosotros, con nuestra presencia, hemos estado destruyendo.

TERCERA PARTE

Explorando alternativas de pensamiento y de educación



Fotografía de Nick Brandt

CAPÍTULO 3. ALTERNATIVAS TEÓRICAS PARA PENSAR AL MUNDO DE OTRO MODO

En el capítulo anterior se analizaron algunos temas que, desde la perspectiva del biopoder, han tenido un papel determinante en los procesos que han llevado a la construcción del sujeto de nuestro tiempo, un sujeto que, a partir de formas de pensamiento gestadas en dispositivos como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación, ha construido una serie de formas de pensar y relaciones de poder que han afectado de diferentes maneras al mundo que compartimos, provocando con ello una crisis ambiental planetaria. Visto eso, ahora es momento de pensar cómo podríamos constituirnos en sujetos distintos que aquello que se ha construido de nosotros, más específicamente, en sujetos capaces de transformar sus formas de pensar y sus maneras de sentir(se) y de relacionarse con el mundo/ambiente que compartimos. Para esto, en el presente capítulo se explorarán algunas aproximaciones teóricas que podrían considerarse alternativas para hacer emerger otros modos de pensar el mundo/ambiente que nos permitan confrontar los procesos que nos han llevado a la actual crisis ambiental.

3.1 El ambiente como reflexión

Al inicio de este documento se explicó que se utilizaría el concepto “ambiente” para referir a un medio de vida que incluye al conjunto de elementos físicos que existen en el planeta (seres vivos y no vivos), así como las interrelaciones que se dan entre todos estos elementos (incluyendo la cultura, para el caso del ser humano), es decir, todo aquello que afecta la vida, el desarrollo y la supervivencia de los seres vivos. Definir al ambiente de tal forma, ha sido con el fin de resaltar los problemas que afectan a la dimensión física de los ecosistemas y cultural humana, así como las interrelaciones que son parte de dichas dimensiones, pero también para enfatizar uno de los elementos sobre el cual es necesario pensar y actuar a través de una educación que nos ayude a confrontar los procesos de saber-poder que de diferentes formas producen subjetividades que detonan los problemas ambientales.

Ahora, se explorarán otras miradas sobre el concepto ambiente que quizás podrían permitirnos pensar esta dimensión de la vida de un modo distinto, quizás de manera más compleja, reflexiva, no solamente como aquellos elementos del mundo natural y social de

los que somos parte, sino también de una forma que abra caminos para su problematización a través de la indagación del pensamiento social y sus efectos sobre el mundo. En tal sentido, una posibilidad interesante es entender al ambiente como lo sugiere Enrique Leff (2006) cuando nos habla de epistemología ambiental, es decir, el ambiente como reflexión. La epistemología ambiental, de acuerdo con Leff, considera al ambiente como su objeto de reflexión, desembocando en un saber que desborda al campo de las ciencias y cuestiona a la racionalidad de la modernidad. Es decir, el ambiente no sería entendido sólo por la “ecología”, sino como “un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento” (p. 5).

Desde la perspectiva de nuestro autor, el ambiente, entendido no como entidad, sino como epistemología, se orientaría a pensar los procesos a través de los cuales, como sujetos y como sociedad, construimos al mundo y a la naturaleza mediante una significación regida por el poder que ejercemos sobre este mundo a través de las formas hegemónicas de afirmación de la realidad. Dicho pensamiento busca reconocer “los efectos de las formas de conocimiento en la construcción/destrucción de la realidad” (p. 16) y desentrañar “las estrategias de poder que se entretajan en los paradigmas científicos y en la racionalidad de la modernidad” (p. 32). Es decir, dicha perspectiva se interesa en indagar los procesos de poder que le dan sentido a las formas actuales de entender la realidad, sobre todo aquellos procesos de saber-poder que al mismo tiempo construyen y destruyen al mundo. En tal sentido, “el ambiente emerge como un saber que problematiza los paradigmas científicos y cuestiona la objetivación del mundo que produce la ciencia” (p. 14); problematiza los paradigmas como una forma de señalar las relaciones de poder que se han gestado entre el sujeto y la sociedad con el mundo, las cuales han provocado la destrucción de este último. Esto es, problematiza los procesos de saber-poder a partir de una reflexión de la relación del ser con el saber, una reflexión que deviene indagación sobre dicha relación con la que se busca dar “un salto fuera de la epistemología y de la metodología para mirar cómo las formas del conocimiento del mundo lo construyen y lo destruyen” (p. 8).

De esta forma, el saber ambiental propuesto por Leff “lanza nuevas miradas y va barriendo certezas” (p. 6) ubicándose en una posición de “exterioridad en relación con la ciencia

normal y el sistema de conocimientos establecidos, [debido a] su vocación antitotalitaria y crítica, [y a] su inconformidad con los saberes consabidos” (p. 6). En esta dinámica, dicho saber trabaja no para afirmar las miradas convencionales de conocer, entender y relacionarse con el mundo, sino para dar pasos a un costado de esos caminos marcados por formas de pensamiento que, sobre todo en la etapa más reciente de nuestra historia, se han puesto en pedestal, y así, a través de una mirada crítica y problematizante, rechazar lo convencionalmente aceptado.

Así, pues, el ambiente como una forma de pensar los procesos de saber-poder que nos han llevado a lo que Leff llama “crisis civilizatoria” “abre la verdad del ser en su por-venir por la resignificación del mundo, de aquello que está más allá de las verdades legitimadas por la legalidad científica” (p. 6). Con esto se posibilitan otras maneras de entender el mundo, otras formas de pensar lo que somos, lo que hacemos y lo que pensamos desde un lugar epistémico que va más allá de las imposiciones no sólo de la racionalidad de la ciencia, sino también de la agresividad del capitalismo que ha normalizado la destrucción del mundo. De este modo, debido a que “esta postura epistemológica impide convertir la crítica en dogma y lleva a seguir indagando al saber desde todos los frentes y proyectarlo hacia todos los horizontes” (p. 6), se abren posibilidades para problematizar las formas convencionales de conocer y afirmar al mundo, sobre todo aquellas que han sido aceptadas hegemónica e incondicionalmente y normalizadas en tanto estructuras discursivas e históricas de los dispositivos de poder que, sutil o violentamente, rigen y controlan nuestras formas de decir, hacer y pensar. Por ello, el ambiente así entendido posibilita pensar al mundo de otro modo, ya que “cambia las formas de ser en el mundo en la relación que establece el ser con el pensar, con el saber y el conocer” (p. 32). Esto es, se crean las condiciones para pensar nuestra relación con la verdad, sobre todo la manera en la que nos vinculamos con las verdades que le dan sentido a ese mundo que se ha construido para ser destruido. Así, el ambiente como episteme “da un salto para pensar el saber ambiental [...] para plantear la construcción de nuevos conceptos para fundar una nueva racionalidad social” (p. 7-8) a partir de la cual se posibiliten otras condiciones para otros modos de ser, de pensar, de sentir, es decir, para devenir sujetos capaces de construir caminos alternos para transformar lo que los dispositivos de poder nos han dicho que debemos y tenemos que ser, pensar y

sentir con relación al mundo. En este sentido, el saber ambiental “emerge como un cambio de episteme, [como] una nueva relación entre el ser y el saber” (p. 9).

Por todo lo anterior, la manera de entender al ambiente como objeto de reflexión, tal como lo plantea Leff, posibilita alternativas para pensar al mundo de otro modo. Y esto es porque, parafraseando a dicho autor, si en esta crisis civilizatoria consideramos al ambiente no como ecología (o no solo como eso), sino como un objeto de reflexión y como una fuente de pensamientos, de sensaciones y sentidos, ello nos puede permitir indagar sobre las maneras en que nos hemos apropiado del mundo a través de relaciones de poder construidas con las formas hegemónicas de afirmar la realidad, y con esto podemos hacer emerger posibilidades para lanzar nuevas y cuestionantes miradas que faciliten barrer las certezas de los sistemas de conocimientos que se establecieron con la racionalidad de la modernidad, sobre todo aquellos que han destruido al mundo.

De este modo, abordar el ambiente como reflexión podría llevarnos a transitar por caminos epistémicos inexplorados y, talvez, permitirnos construir no sólo nuevas formas de entender al mundo, sino también construir nuevas relaciones con él. Pero, para lograr esto, consideramos que es necesario explorar y pensar formas no convencionales de entender y significar el conocimiento con el que afirmamos las distintas realidades. De esto se trata el siguiente apartado.

3.2 La episteme como rizomatización

Si recordamos, en el primer capítulo se habló sobre la episteme, la cual, si regresamos a Foucault, es aquello que en una cultura y en un momento dado define las condiciones de posibilidad de todo saber (1968a). Con relación a esto, Deleuze y Guattari, en su obra *Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia* (2004), utilizan al árbol a manera de metáfora para hablarnos de un tema relacionado a la episteme, particularmente sobre el paradigma epistemológico de nuestro tiempo. Los autores afirman que el modelo del árbol ha sido una forma de estructurar el conocimiento, siendo esto algo que ha dominado no sólo la realidad occidental, sino todo el pensamiento en occidente. Esta forma de organizar el conocimiento, nos explican los autores, da lugar a sistemas jerárquicos que implican centros de significancia y de subjetivación, los cuales corresponden a modelos en los que

un elemento sólo recibe información de una unidad superior y una afectación subjetiva de uniones preestablecidas. Pero, más específicamente, ¿qué elementos definen al árbol como modelo y paradigma de conocimiento característico de esta episteme? Silvio Gallo (1999) nos ayuda a responder esta pregunta cuando explica que una de las características que ha marcado a la episteme actual es la búsqueda de una racionalidad operativa analítica que funciona a partir de la compartimentación del conocimiento, el cual se divide en campos y subcampos menores, dando origen a diversas disciplinas de conocimiento. En la episteme moderna, nos explica el autor, el conocimiento es considerado como un gran árbol, cuyas extensas raíces están fijadas en un suelo firme (las premisas verdaderas), con un tronco sólido que se ramifica en gajos y más gajos, extendiéndose por los más diversos aspectos de la realidad. Así, el árbol es el paradigma que representa la concepción mecánica del conocimiento y de la realidad y reproduce la fragmentación cartesiana del saber, del cual se han derivado las concepciones científicas modernas. Continuando con este modelo/metáfora, el autor explica la construcción histórica del conocimiento:

El tronco del “árbol de la ciencia” sería la propia Filosofía, que originariamente reunía en su seno la totalidad del conocimiento; con el crecimiento progresivo del “árbol”, adobado intensamente por la curiosidad y sed de saber propia del ser humano, ella comienza a desenvolver los ramos de las más diversas “especializaciones” que, aunque mantengan sus legaduras con el tronco - se nutren de su savia y a él le devuelven la energía conseguida por la fotosíntesis de las hojas en sus extremidades, en un proceso de mutua alimentación/fecundación - apuntan a las más diversas direcciones, sin guardar entre sí otras legaduras que no sean el tronco común, que no sea la legación histórica de su genealogía. Para ser más preciso, las ciencias se relacionan todas con su “tronco común” - por lo menos en el aspecto formal y potencialmente - aunque no consigan, en el contexto de este paradigma, relacionarse entre sí. (Gallo, 1999, párr. 16)

Una de las implicaciones de entender la realidad a partir del paradigma arbóreo ha sido la construcción y reproducción de visiones que han propiciado que se fortalezcan expresiones de dominación que han detonado diversos problemas que contribuyen a la crisis ambiental planetaria. Y esto es porque la jerarquización del conocimiento que se produce bajo esa

perspectiva no es otra cosa que la construcción de esquemas de saber-poder con los que se empoderan ciertos aspectos (creencias, grupos humanos, formas de vida), mientras que al mismo tiempo se desempoderan otros, generando desigualdades y opresiones de distinta naturaleza. Se puede ejemplificar lo anterior reflexionando de manera breve sobre algunos ámbitos en los que podemos ver representadas las relaciones producidas a partir del modelo arbóreo, un modelo que, al producir relaciones jerárquicas de conocimiento, genera, como consecuencia, relaciones de poder desiguales.

- **La sociedad.** Es posible encontrar la configuración arbórea en la sociedad, por ejemplo, en la manera en la que ésta ha sido estratificada a partir de categorías (ramas) referentes a la raza, la cultura, el origen étnico, la preferencia sexual, el género, la edad, por mencionar sólo los más conocidos. Este tipo de estratificación ha generado y normalizado la idea de superioridad de ciertas territorialidades, rasgos raciales y/o condiciones. Por ejemplo, se ha generalizado la idea de que, geopolíticamente, el Norte es superior al Sur, de que Europa y Estados Unidos lo son con relación a África y/o América Latina, que lo urbano y la ciudad también lo son con relación al pueblo y a las comunidades originarias, que las personas de piel clara son de mejor raza que las de piel oscura, que los hombres son superiores a las mujeres, que los adultos son superiores a los niños, y que los niños son mejores que las niñas. Estos tipos de visiones han impactado fuertemente al mundo generando, por ejemplo, fenómenos como el racismo, la homofobia, la discriminación, la violencia de género e intrafamiliar, el *bullying*, así como numerosos casos de genocidio, terrorismo y el cada vez más intenso fenómeno de ecocidio del que toda la humanidad hemos sido y seguimos siendo parte con nuestras acciones cotidianas.
- **La familia.** La estructura del paradigma arbóreo y las consecuentes relaciones de dominación (y muchas veces de opresión) también podemos verlas reflejadas en la familia. En ella, el conocimiento/saber/poder válido y determinante es el que producen y detentan la madre, el padre, los hermanos mayores, los tíos, los abuelos, etc., es decir, las ramas superiores del árbol. En el caso de las ramas inferiores, es decir, de las generaciones más jóvenes y sobre todo los niños, no sólo sucede que se subestima e ignora sus conocimientos, saberes y poder, sino que son inhibidos debido a la educación disciplinaria a la que son sometidas por las ramas superiores.

Este proceso subestima a la infancia y conlleva un intento constante de tratar de convertir a los niños en adultos pequeños, lo cual sucede, por ejemplo, cuando de diferentes formas se considera a la niñez como una condición o etapa que se tiene que superar llegando a una rama superior, es decir, a la etapa adulta. Algunas consecuencias de esto es la emergencia y el fortalecimiento de visiones adultocéntricas que subestiman a la infancia, mismas que ven a la niñez despectivamente, definiéndola como inmadura o torpe. Esto conlleva al fortalecimiento de la idea de que la niñez es una etapa que debe ser superada, y esto, a su vez, impide considerar la posibilidad de que la niñez puede ser una experiencia que como adultos podemos (re)vivir. Todo esto implica un desempoderamiento de los más jóvenes que favorece la creación de sujetos con poca capacidad de resistencia, que aceptan y normalizan el autoritarismo, esto es, personas con poca capacidad para hacer frente a fuerzas opresoras que pudieran ejercerse sobre ellas o sobre el mundo.

- **La escuela.** Otro caso en el que se pueden ver estructuras arbóreas de saber-poder es en la escuela. En nuestras sociedades se entiende que la educación que se adquiere en la escuela es como un árbol en el que las ramas están representadas por los diferentes grados y niveles escolares. En dicho árbol, la única manera de avanzar hacia la copa (especialización) es cursando los niveles anteriores, es decir, se tiene que pasar por el tronco, un tronco común constituido por saberes/conocimientos que todos deben adquirir antes de transitar hacia la cima, una cima en donde se producen los saberes/conocimientos que son considerados superiores, verdaderos, válidos. Así, en esta estructura no sólo el conocimiento/saber tiene una relación jerárquica, sino también la posibilidad de adquirirse y validarse tiene tal relación; es decir, el saber/conocimiento es mayormente válido conforme se hace de nivel, de rama, conforme se transita a la copa del árbol, y no se puede validar si antes no se transitó por los anteriores niveles. De este modo, en el modelo arbóreo del conocimiento existe una jerarquización del saber, en donde la especialización representa una de las ramas superiores del árbol. En la perspectiva de tal esquema, eso significaría que la realidad planteada desde las disciplinas de dicha especialización es más fidedigna, más correcta, más verdadera. Esto genera la idea

de que los saberes académicos y, sobre todo, los especializados, son más válidos que aquellos que se encuentran en ramas inferiores del árbol, los cuales, en este sentido, serían los saberes no académicos o los que aún no han alcanzado un alto grado de especialización. Una de las implicaciones de esto ha sido que muchos saberes/conocimientos no forman parte de este árbol porque no son disciplinas, porque no se han institucionalizado, por lo tanto se marginan, se desdeñan, se dejan de practicar y desaparecen. Otra consecuencia es que esto ha generado una fragmentación del conocimiento, lo cual, a su vez, ha favorecido la construcción de formas de entender el mundo que se desconectan de y que desdeñan otros modos de pensar, comprender, abordar y explicar la realidad. Y esto, a su vez, genera una dificultad de comunicación que impide procesos de comprensión común de la realidad. Esto también ha generado relaciones de poder que institucionalizan el saber, creando la idea de que únicamente se puede acceder al conocimiento (verdadero, superior, válido) si es a través de la educación institucionalizada, sobre todo si es a través de las disciplinas científicas. Los saberes/conocimientos se han institucionalizado, y la consecuencia de esto es que entre más academizados sean, más válidos y verdaderos se consideran.

- **La ciencia.** Las ciencias naturales organizan y clasifican a las diferentes formas de vida en categorías taxonómicas (dominio, reino, filo, clase, orden, familia, género y especie), en las cuales un grupo abarca a otros menores que, al mismo tiempo, se encuentran subordinados a otro mayor, por lo que se trata de una estructuración jerárquica. Cuando se trata de representar a las diferentes especies, sus relaciones y su historia evolutiva, generalmente se utiliza la figura del árbol (el árbol de la vida, el árbol de la evolución). Esta forma de entender y organizar a los seres vivos ha naturalizado la idea de que las ramas más altas, es decir, las especies más recientes tienen una superioridad con relación a las ramas más bajas, esto es, las más antiguas. Una de las consecuencias de lo anterior ha sido que se ha forjado, extendido y normalizado la idea de que la especie humana es la especie más importante del planeta por “estar ubicada” en la punta del árbol de la evolución¹¹. Y

¹¹ Se sabe que la Evolución planteada por Darwin también ha generado perspectivas distintas, como aquella a partir de la cual se afirma que el ser humano no es una especie evolutivamente superior, sino una especie más entre muchas otras.

esto, entre otras cosas, ha fortalecido visiones antropocentristas que han tenido un estrecho vínculo con innumerables relaciones destructivas hacia el mundo natural por parte de la sociedad.

De esta manera, vemos que, bajo ciertas circunstancias, el paradigma arbóreo de conocimiento genera diversas manifestaciones de poder que en muchos casos implican formas de pensar que de diferentes maneras perjudican al mundo/ambiente. Por este motivo, es necesario encontrar nuevas y distintas maneras de abordar la realidad, pero, para esto, primero es necesario encontrar nuevas formas de pensar y de relacionarnos con el saber/conocimiento. Una propuesta en este sentido la podemos encontrar en la obra ya citada de Deleuze y Guattari, en la que dichos autores, en oposición al paradigma arbóreo, proponen una perspectiva rizomática de conocimiento. Para desarrollar este modelo, los autores toman del campo de la Biología el ejemplo del rizoma, el cual es un tallo subterráneo que se caracteriza por tener múltiples yemas, de las cuales emergen múltiples raíces y brotes herbáceos y por crecer horizontal e indefinidamente. De acuerdo con los autores, un rizoma se distingue de las raíces que dan origen a las estructuras arbóreas por lo siguiente:

- Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, lo cual no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden.
- Frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una, un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras.
- Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma.
- Un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo, es decir, es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda.
- El rizoma es mapa, no calco. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por

un individuo, un grupo, una formación social. Una de las características fundamentales del mapa o del rizoma es tener múltiples entradas, incluso se tendrá en cuenta que se puede entrar en él por el camino de los calcos o por la vía de los árboles-raíces. El rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significativo.

De esta forma, vemos que la estructura rizomática analizada desde la mirada de Deleuze y Guattari (2004) sugiere formas de pensar la realidad desde perspectivas menos rígidas, con menos grilletos y más abiertas a la posibilidad. Menos rígidas, porque permite la ruptura y la interrupción de los esquemas, lo cual favorece el no condicionamiento a las estructuras o la ruptura de éstas. Más abierta a la posibilidad del acontecimiento, porque favorece la desterritorialización, es decir, permite la ruptura y el escape de los condicionamientos característicos de la organización arbórea clásica del conocimiento/saber, y esto es porque, precisamente, no responde a modelos estructurales, lo cual favorece la creación espontánea del acontecimiento. Y esto último, el acontecimiento, la posibilidad, se favorece debido a la apertura del modelo rizomático para ser afectado por diferentes elementos debido a su enorme capacidad de interconexión, de alteración, de modificación y de recepción de información. Todo esto permite que el modelo rizomático sea, sobre todo, y en contraposición a la estructura arbórea, no jerárquico, favoreciendo así la interrelación de los elementos que lo componen y el empoderamiento de los mismos sin oprimir a ninguno de los demás componentes.

Los elementos a partir de los cuales funciona el modelo rizomático nos permiten pensar en alternativas que nos pueden ayudar no sólo a resistir a los intensos procesos de educación disciplinaria a los que somos sometidos desde distintos dispositivos de poder, sino también confrontar de manera distinta el poder que tales dispositivos ejercen sobre nosotros. Lo anterior va en tono con las reflexiones de Guevara (2012), quien nos dice que para cambiar a la sociedad es necesario tomar distancia de la ideología dominante. Para ello el autor sugiere la perspectiva rizomática, la cual entiende como una forma de ejercer resistencia contra el modelo epistemológico actual que se traduce en una estructura social opresiva. Así, de acuerdo con dicho autor, el pensamiento rizomático nos puede permitir construir una contrahegemonía, ya que la construcción de la realidad a partir de este modelo se fundamenta en una organización de elementos que no sigue líneas de subordinación jerárquica. De esta forma, esta noción del conocimiento confronta a la estructura

convencional de las disciplinas cognoscitivas. En concordancia con lo anterior, González (2009) nos dice que pensar rizomáticamente es mirar las cosas desde otro punto de vista, siendo esto una política performativa de dicha perspectiva, ya que este es un proceso inmanente que destruye el modelo y esboza un mapa.

Considerando todo lo anterior, se entiende que el pensamiento rizomático es una manera de pensar de otro modo, una perspectiva que nos puede permitir luchar en contra de los modelos establecidos de ser, hacer y pensar que de distintas formas oprimen al mundo. Esto puede tomar fuerza si se traduce en una lucha que no se reduzca únicamente al simple rechazo de los saberes y conocimientos que a los dispositivos disciplinarios les conviene que adquiramos, ni sólo una lucha con la que potenciemos la desterritorialización, el escape y abandono de aquellos mundos que han sido constituidos para favorecer la docilidad, la obediencia y la sumisión y para inhibir la lucha y la resistencia, sino también si con esa lucha somos capaces de crear mapas rizomáticos que permitan y potencien ser, hacer y pensar de otros modos, de modos distintos al pensar arbóreo. Si el árbol implica opresión, entonces nos convendría hacer eco del sentir de Deleuze y Guattari cuando expresan: “Estamos cansados del árbol. No debemos seguir creyendo en los árboles, en las raíces o en las raicillas, nos han hecho sufrir demasiado” (2004, p. 20).

3.3 El pensamiento como deconstrucción

En capítulos anteriores, se han descrito y analizado las formas en las que diferentes aparatos como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación contribuyen de manera directa a construir al sujeto moderno. También se ha visto que, con relación al mundo, dicho sujeto se rige por una serie de ideas, creencias y formas de percibir, entender y vivir la realidad a partir de las cuales ha construido distintos tipos de relaciones con ese mundo, relaciones que, en muchos sentidos, afectan a la vida humana y no humana y al mundo del que somos parte. Y en este capítulo se han comenzado a explorar planteamientos teóricos que podrían representar otras formas de pensar la realidad, perspectivas que quizás puedan guiarnos hacia nuevos caminos de construcción de lo que podemos ser y lo que puede ser el mundo. En este sentido, para construir modos de pensar distintos a los convencionales, primero es necesario deconstruir aquello que hegemónicamente ha sido aceptado y normalizado, sobre todo aquellas ideas, creencias y

paradigmas que definen nuestras maneras de abordar lo que creemos que somos y lo que creemos que el mundo debe ser. Por eso, para los fines de esta búsqueda, se considera que el concepto de “deconstrucción” ofrece interesantes y potentes posibilidades.

Jacques Derrida es el principal exponente de la deconstrucción. En sus obras trabajó dicho concepto, proponiéndolo como un tipo de análisis que busca desmontar construcciones conceptuales para mostrar sus contradicciones y ambigüedades. Para ser más específicos, dicho filósofo explica la deconstrucción de la siguiente manera:

Hay que entender este término, “deconstrucción”, no en el sentido de disolver o de destruir, sino en el de analizar las estructuras sedimentadas que forman el elemento discursivo, la discursividad filosófica en la que pensamos. Este analizar pasa por la lengua, por la cultura occidental, por el conjunto de lo que define nuestra pertenencia a esta historia de la filosofía. (Derrida, 2004, párr. 1)

Así pues, se podría considerar que la deconstrucción derridiana es un tipo de análisis lingüístico que nos puede servir para analizar las relaciones que existen entre el lenguaje y, por ejemplo, la ética¹² y la política, y esto, a su vez, nos puede ayudar a reflexionar sobre las relaciones de poder que llevamos entre nosotros y con el mundo, siendo éste el tema que se ha venido analizando a lo largo de este texto. Las siguientes palabras reafirman lo que se acaba de explicar:

La deconstrucción desautoriza, deconstruye, teórica y prácticamente, los axiomas hermenéuticos usuales de la identidad totalizable de la obra y de la simplicidad o individualidad de la firma. (Derrida, 1987, p. 15)

¹² Un ejemplo interesante sobre cómo la deconstrucción puede ser un ejercicio de análisis ético (tema que atraviesa las reflexiones de esta tesis) es el libro *El animal que luego estoy si(gui)endo*, de Jacques Derrida, publicado por Editorial Trotta, en 2008. En el prefacio de dicha obra, escrito por Marie-Louise Mallet, se encuentra la siguiente introducción al respecto: “Finalmente, lo que está en juego en esta deconstrucción de la tradición filosófica que ha maltratado de este modo a los animales no concierne solamente a éstos. Lejos de llevar a cabo una simple inversión de perspectiva y, por ejemplo, de devolver a “el animal”, en general, aquello de lo que esta tradición siempre lo ha privado, lejos de sustituir la oposición clásica por la confusión de una indiferenciación no menos engañosa, la deconstrucción, al multiplicar pacientemente las diferencias, hace que aparezca la fragilidad, la porosidad de estas presuntas fronteras de lo “propio” en base a las cuales se ha creído durante tanto tiempo poder fundar la oposición tradicional entre “el hombre” y el “animal”. Al hacer esto, la deconstrucción socava cualquier seguridad respecto a “la animalidad” del animal “en general” y en no menor medida socava la seguridad respecto a “la humanidad” del hombre”.

De acuerdo con lo anterior, la deconstrucción no sólo podría ser un ejercicio de análisis conceptual, sino también un ejercicio práctico para confrontar los discursos autoritarios a través de los cuales se nos imponen ciertas formas de ver y entender el mundo. En tal sentido, una de las maneras de confrontar las visiones hegemónicas sobre el mundo que se nos han impuesto es luchando en contra de las jerarquías conceptuales que de diferentes modos han generado enormes dosis de desigualdad a lo largo de la historia.

Deconstruir la oposición, significa, en un momento dado, invertir la jerarquía. Olvidar esta fase de inversión es olvidar la estructura conflictual y subordinante de la oposición. Significa pasar demasiado aprisa, sin detenerse sobre la oposición anterior, a una neutralización que, prácticamente, dejaría el campo anterior en su estado y se privaría de todo medio de intervenir efectivamente. Se sabe cuáles han sido siempre los efectos prácticos (en particular políticos) de los pasajes que saltan inmediatamente por encima de las oposiciones. (Derrida, 1977)

Manuel Asensi (2001) entiende a la deconstrucción como un ejercicio para hacer frente a las jerarquías conceptuales. Dicho autor afirma que la deconstrucción es un tipo de resistencia política para luchar en contra cualquier forma de fascismo. En otras palabras, explica Asensi, hay que deconstruir las oposiciones incommunicables en las relaciones jerárquicas de la sociedad:

Obviamente, no hay problema en reconocer una diferencia, por ejemplo, entre lo masculino y lo femenino, el problema reside en que esa diferencia crea un efecto de jerarquía [...] Naturalmente, no todas las oposiciones son jerárquicas, pero sí las metafísicas [...] Cuando quienquiera que sea juzga al extranjero, al diferente, al de distinta raza, al de distinta sexualidad, al de distinta condición física, etc., como inferior, entonces está ya incurriendo en la barra metafísica, está siendo guiado por ella. También cuando alguien se aferra a la oposición jerárquica entre el bien y el mal, lo bello y lo feo, la verdad y la mentira, está asimismo instalado en el movimiento propio de la metafísica, está haciendo funcionar la barra. (Asensi, 2001, p. 12-13)

Tales oposiciones, afirma Asensi, guían el campo de las acciones sociales y políticas. Estando de acuerdo con lo que explica nuestro autor, podemos observar que, en todos lados y de distintas maneras, siempre estamos utilizando esas barras de oposición. Por ejemplo, en nuestra vida cotidiana hacemos eso cuando determinamos las diferencias que existen entre elementos a los que queremos posicionar con relación a ciertos presupuestos para darles un sentido que satisfaga ciertas conveniencias humanas. Nuestro pensamiento, lenguaje y determinaciones están basadas en categorías que jerarquizan y, por lo tanto, excluyen, tal es el caso de lo bueno y lo malo, lo bello y feo, lo correcto y lo incorrecto, lo mejor y lo peor, lo deseable y lo indeseable, lo normal y lo anormal, entre muchas otras más. Dentro de todas estas categorías existen preconcepciones sin las que sería difícil ubicar algo en alguna de las oposiciones. Por ejemplo, lo bello lo definimos como tal no porque sea algo innatamente bello, sino porque hemos construido el concepto de belleza a partir de patrones contrarios que, en conjunto, le dan origen al opuesto, opuesto que también ha sido construido a partir de los patrones contrarios que, en conjunto, le dan origen al opuesto. Y así con cada concepto/oposición.

Según Asensi, no es problema que construyamos conceptos opuestos para establecer diferencias entre los elementos que nos rodean, sino que la mayoría de las veces dicha construcción tiende a crear jerarquías. Lo anterior se relaciona con los temas de este trabajo en tanto que se entiende que dichas jerarquías generan una serie de ideas y creencias a partir de las cuales le damos forma al mundo, y dichas ideas y creencias generan condiciones para construir un mundo de relaciones de saber/poder que deterioran el ambiente que compartimos. En otras palabras, el problema que surge con la categorización es cuando normalizamos y moralizamos esas oposiciones. Por ejemplo, no existe problema con que consideremos que una persona es físicamente bella, el problema surge cuando normalizamos y moralizamos la belleza, es decir, cuando aprendemos a ver la belleza como algo normal y superior, y cuando, a partir de eso, anormalizamos lo que consideramos opuesto, esto es, lo que comúnmente llamamos “feo”, percepción que, por cierto, es construida a partir de la concepción de belleza. De esta forma es como generamos las condiciones para que tomen forma fenómenos que perjudican al mundo/ambiente que compartimos, tales como la discriminación y el *bullying*, mismos que facilitan la emergencia de otros fenómenos como el consumismo de ideas y productos que prometen

emancipar a aquellas personas que han sido categorizadas como anormales e indeseables para llevarlas al mundo de lo que ha sido definido como normal y deseable.

Otro ejemplo del cual también se podría hablar es sobre aquello que moralmente consideramos “bueno”. Cuando utilizamos esta palabra para referirnos, por ejemplo, a una persona solidaria, altruista, honesta, monógama, estudiosa o religiosa, estamos creando una jerarquía que coloca a personas con estos valores y/o actitudes en una posición de superioridad con relación a aquellas cuyas vidas no se basan en dichos valores, conductas y/o formas de vida. Esto nos lleva a percibir a las personas con características opuestas como personas malas, indeseables o anormales, y esto provoca que sintamos rechazo o desprecio hacia ellas. No obstante, el hecho de que las personas tengan tales características no asegura, ni mucho menos, que todas las cosas que hagan en sus vidas generen algún tipo de bienestar. Por ejemplo, una persona con cualquiera de esos valores, conductas y/o estilos de vida también puede practicar la cacería de animales, o ser altamente consumista, o discriminar por raza o religión, o apoyar y promover ideas políticas beligerantes, etc.; o viceversa, una persona que no tenga aquellos valores, conductas y/o estilos de vida puede llevar a cabo, sin ningún problema, acciones que abonen a construir un mundo de mayor bienestar.

Así como esas ideas/opuestos que explican la manera en la que jerarquización metafísica, de la que nos habla Asensi, deviene efectos negativos para el mundo, hay muchas otras más que son parte del andar cotidiano de nuestros pensamientos, algunas de las cuales valdría la pena mencionar con el fin de reflexionar sobre sus implicaciones. Por ejemplo, páginas atrás se analizaron algunas de las ideas que en la actualidad son parte importante de nuestro vocabulario, ideas que, en muchos sentidos, orientan nuestras formas de vida y que determinan la manera en la que nos relacionamos con el mundo. Se comentó, entre otras cosas, que los conceptos de desarrollo y pobreza han sido contruidos con una connotación economicista y materialista. Una de las implicaciones de haber contruido al concepto de desarrollo de esa forma, es que hoy lo entendemos, con relación a sus opuestos (subdesarrollo, no desarrollado, poco desarrollado, etc.), como algo superior, habiéndose normalizado la idea de que lo opuesto al desarrollo es indeseable. Asimismo, una de las implicaciones de haber contruido la noción de pobreza de aquella forma, es la relación que

hacemos de dicha palabra con la carencia de riqueza material y económica, habiéndose normalizado la idea de que lo opuesto a la pobreza, es decir, la riqueza, es deseable, ya que se ha construido la percepción de que la riqueza consiste, sobre todo, en la posesión y acumulación de bienes materiales y económicos. Asumir de esta forma los conceptos, genera o hace que se fortalezcan fenómenos que son parte de la crisis ambiental planetaria. Por ejemplo, comprender de aquel modo conceptos como “desarrollo” y “pobreza” provoca que nos convirtamos en sujetos para quienes sus búsquedas más significativas son las riquezas materiales, motivo por el cual nos insertamos en intensos procesos de consumo no sólo de productos (autos, teléfonos móviles, ropa, muebles, etc.), sino también de ideas (moda, belleza, necesidades, riqueza, etc.), valores/formas de vida (avaricia, corrupción, etc.) y actitudes (arrogancia, frivolidad, etc.) que, de una manera u otra, dañan el ambiente que compartimos y acentúan la crisis ambiental.

Todas estas ideas/conceptos han sido construidos de tal forma que en la actualidad se han esencializado, motivo por el cual nos cuesta tanto trabajo pensarlas de una forma distinta que como ahora las entendemos. El esencialismo de las ideas puede surgir de ciertos tipos de totalitarismos. El totalitarismo en la construcción de las ideas que tenemos sobre el mundo, se manifiesta de diferentes formas a través de los dispositivos/instituciones que se han mencionado con anterioridad (familia, escuelas y medios masivos de comunicación). Y es el totalitarismo, en cualquiera de sus formas y manifestaciones, lo que nos dice Asensi que hay que evitar a través de la deconstrucción. Por eso, desde esta perspectiva, la deconstrucción podría ser una forma de analizar y buscar las contradicciones y ambigüedades de los discursos que, a través de la disciplina y el control, quieren imponernos lo que debemos ser, decir, hacer y pensar. Con esto quizás podamos encontrar modos de escape y desterritorialización que nos permitan construir otros modos de ser, de hacer y de pensar.

La deconstrucción, afirma Asensi, puede considerarse una política que afecta a la totalidad de los campos del saber, que toca y afecta a la idea de límite, separación, polaridad, frontera, jerarquía, origen, finalidad. Visto como lo explica este autor, un ejercicio deconstructivo puede ayudarnos a repensar la aparente naturaleza de los conceptos que los procesos de saber-poder de los discursos nos llevan a aceptar con tanta normalidad. En

otras palabras, abordar el mundo deconstructivamente nos permitiría poner en tela de juicio los discursos que esencializan las ideas y conceptos que tenemos sobre el mundo, como, por ejemplo, lo que se ha construido en torno a nociones como ambiente, desarrollo, pobreza, riqueza, necesidades, bienestar, educación, belleza, bueno, malo, correcto, incorrecto, normal, anormal, etc., y quizás con esto podríamos descomponer las estructuras hegemónicas que se han establecido en torno al mundo, y pensar nuevas formas de entender y proponer la realidad.

Asensi también explica que lo que se persigue con la deconstrucción es reblandecer la barra que mantiene la oposición jerárquica entre los conceptos, de manera que los términos que permanecían separados rígidamente, puedan interpenetrarse, que hagan contacto los unos con los otros, que se contaminen entre sí. Lo anterior puede ser útil para pensar de otros modos el mundo/ambiente, porque pensando deconstructivamente podríamos hacer que la contrariedad y la exclusión de los conceptos que se genera con los procesos de jerarquización, pierdan fuerza, se debiliten, posibilitando así que, por un lado, se transformen las ideas preestablecidas y esencialistas de los conceptos y, por otro, que se generen las condiciones para dejar de ver los opuestos a partir de la perspectiva de la moralidad.

Invertir los conceptos, resalta Asensi, es algo que sólo funciona en un primer movimiento deconstructivo, y esto puede ayudar a que la barra se torne líquida. Sin embargo, si todo se limitara a esa inversión, la barra, la molaridad, se endurecería de nuevo. Con lo dicho por el autor, se entiende que no se trata de invertir la barra de oposición jerárquica de los conceptos, sino de buscar la manera de hacer que, aun sabiendo que entre dos o más elementos existen diferencias, ninguna diferencia sea esencializada, porque, de lo contrario, se construirán, legitimarán y justificarán posiciones jerárquicas. Pensemos, como lo hace Asensi, en las posibilidades que se desprenden de este planteamiento si lo aplicamos a problemas como el racismo, la discriminación sexual o los nacionalismos, o en las diferentes ideas que se han analizado en este texto, por ejemplo el desarrollo, la pobreza, el bienestar, y tantas otras ideas más que, concebidas bajo el esquema de la barra jerárquica, originan muchos de los diferentes problemas que afectan al mundo.

Para finalizar este apartado, es importante enfatizar la importancia del cuestionamiento y la pregunta para el ejercicio de deconstruir las formas convencionales de ver, pensar y afirmar el mundo. Para que haya deconstrucción, es necesario que antes exista el cuestionamiento, la pregunta sobre el por qué las cosas tienen que ser como se ha determinado que son. Por eso, Krieger (2004) nos dice que el análisis deconstructivista cobra fuerza gracias a la actividad de las preguntas: “nada ni nadie se puede sustraer a las preguntas, y todo conocimiento es cuestionable” (p. 188). Desde esa perspectiva, la deconstrucción, como ejercicio fundado en las preguntas, es necesario para desensamblar los presupuestos que tenemos sobre nosotros y el mundo, particularmente de aquellas ideas que, debido a que están profundamente naturalizadas en nuestras mentes, no cuestionamos, motivo por el cual las seguimos solidificando y reproduciendo. Este ejercicio se puede ver fortalecido si, como sugiere Krieger, deconstruimos como un acto de descentralización, como una disolución radical de todos los reclamos de verdad absoluta, homogénea y hegemónica. De este modo, con un ejercicio de deconstrucción, las ideas que se han establecido como verdades absolutas, tal como las que hemos analizado en páginas anteriores, pueden ser cuestionadas y podemos dejar de pensarlas como se nos ha enseñado a hacerlo. Quizás así podamos crear posibilidades de pensar al mundo de otro modo.

3.4 La experiencia como educación

La palabra “experiencia” es uno de esos conceptos que se repiten de manera constante en diferentes ámbitos de la sociedad, siendo la noción más generalizada aquella que hace alusión a la acumulación de conocimientos que hacen que las personas desarrollen capacidades que les facilitan realizar determinadas actividades. Algunos dispositivos educativos, tales como la escuela, se caracterizan por fortalecer este tipo de experiencia. A través de dispositivos como la escuela, el aprendizaje se obtiene mediante procesos que incluyen a un emisor (maestro, docente) que repite/transmite de manera constante cierta información sobre determinados temas, y a un receptor (alumno, estudiante) que memoriza dicha información mediante ejercicios constantes de repetición, reproducción y repaso hasta alcanzar cierto nivel de familiarización con los temas. Con este tipo de educación/formación/ las personas (niños, estudiantes, sociedad) devienen sujetos de

conocimientos memorizados, convirtiéndose así en aptos (útiles) para encajar en los sistemas políticos y económicos hegemónicos.

De lo anterior nos habla Merçon (2004), quien, en diálogo con ideas de Michel Foucault, explica la comprensión general del concepto experiencia. La significación general de este concepto, nos explica Merçon, se relaciona con la acumulación de conocimientos y habilidades obtenidas a partir de la vivencia de muchas situaciones de un cierto tipo, adquiriendo así un sentido acumulativo y cuantificable que permite el progreso hacia fines que, en muchos casos, se pueden anticipar. Tal acepción tiene que ver con la constitución del sujeto que ocurre como resultado de “correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2012, p. 10: citado en Merçon, 2004). Pero, de acuerdo con la autora, el mismo Foucault nos permite pensar en otro sentido, menos habitual y ordinario, para dicho concepto, sugiriéndolo como aquello que nos hace ser diferente de lo que somos o lo que permite “arrancar al sujeto de sí mismo” en un movimiento de des-subjetivación (Foucault, 1994: citado en Merçon, 2004), por lo que, en este sentido, la experiencia tendría un carácter transformador:

Si la experiencia es, por un lado, lo que nos constituye como sujetos, haciéndonos decir “yo soy” y establecer un cierto tipo de relación cognoscitiva y moral con nosotros, ella es, por otro lado y al mismo tiempo, aquello que nos permite desprendernos de ese yo y de ese “ser” un yo. Es lo que nos posibilita des-ser, y lo que nos coloca en “devenir” otro, otra, otros. (Merçon, 2004, p. 2)

En la línea de pensar la experiencia como un elemento transformador, se encuentran autora/es como Waksman y Kohan (2005). Por ejemplo, indagando sobre la etimología de dicho concepto y su relación con la filosofía, dicha autora y dicho autor nos explican lo siguiente:

El término experiencia viene del latín *experientia*¹³ que, a su vez, deriva del verbo *experior* que significa "demostrar", "tener la experiencia de." En griego hay un sustantivo original *peîra* (prueba, experiencia) del que se derivan palabras interesantes como *empeiría* (experiencia), *péras* (límite, extremo), *ápeiron*

¹³ En este párrafo, el formato en cursivas es agregado mío.

(inatravesable, inmenso, sin límite, infinito), *póros* (paso, camino), *aporía* (sin camino, sin salida, imposibilidad), *empóron* (centro de tránsito, mercado), y *peiratés* (que cruza el mar, pirata). En castellano, algunas palabras que fluyen de esta raíz son: experto, perito (“que tiene experiencia”) y peligro. Peligro viene de *periculum* que originariamente significa ensayo, prueba. De tal manera que en la raíz de la palabra experiencia hay una preposición (ex) que indica origen, procedencia, y un tema verbal (perí) que señala un movimiento que atraviesa, un curso que no tiene destino cierto y por eso es incierto, peligroso. Como lo indica su etimología, toda experiencia auténtica es un viaje, un curso que atraviesa la vida de quién la sostiene. También es un peligro. En este sentido, afirmamos la filosofía como experiencia del pensamiento, como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la práctica. (p. 70)

En diálogo con esta misma perspectiva, Jorge Larrosa (2006) amplía el concepto de experiencia. Para esto, en un intento por ir más allá de las nociones empíricas y empiristas con las que se ha construido el término en los últimos siglos, el autor sugiere comprenderlo enfatizando su dimensión subjetiva, definiéndolo como un “eso que me pasa”. Ese “eso”, nos dice el autor, es el “ex” de la experiencia, motivo por el cual lo llama “principio de exterioridad”, siendo esto un acontecimiento, el pasar de algo que no soy yo. El “me”, que él llama “principio de transformación”, es algo no que pasa ante mí, sino a mí, en mí; es el lugar donde la experiencia tiene lugar; por eso, vista así, la experiencia es algo que “me” transforma, es decir, un lugar en donde el sujeto de la experiencia no es el sujeto del saber, sino el de la transformación. El “pasa” es la experiencia en sí misma, entendida como un paso, como un pasaje, como un recorrido. Aquí, el “ex” sería algo que viene de afuera, del ex-terior, y el “per”, una travesía, un pasaje, un camino, un viaje, es decir, una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa. Y, dado que ese paso viene del ex-terior, ese “ex”, que también viene de “periri”, es decir, peligro, aquél sería una aventura, una incertidumbre, un riesgo, un peligro. Así, el sujeto de la experiencia sería como un territorio de paso, ya que, al pasar por él, por mí, deja una huella, una marca, un rastro; por eso Larrosa llama a esto el “principio de pasión”. Con todo esto, el autor nos dice que la experiencia genera una relación con algo que no soy yo, una relación en la que algo tiene lugar en mí, una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí; y, en ese

paso, tanto yo como lo otro sufrimos efectos, somos afectados; y, después de eso, ya no puedo ser el mismo que era.

Las aproximaciones al concepto de experiencia que realizan cada una de las anteriores autoras y autores, son, al mismo tiempo, vínculos que implícita o explícitamente hacen de dicho concepto con la filosofía y la educación. Por ejemplo, Waksman y Kohan (2005) explican la relación experiencia/filosofía de la siguiente manera:

[...] como experiencia del pensamiento, como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica. Como tal, comporta un rumbo incierto, un destino indeterminado, un peligro. La práctica de la filosofía conlleva riesgos. No promete tesoros ciertos —“ciudadanos de tal y cual manera”— al final del camino. Es una forma de abrir el pensar a sí mismo y a lo nuevo, abrirlo a nuevas formas de pensar y a pensar de nuevo. (p. 70)

En el mismo sentido, Kohan (2007) entiende que “la experiencia filosófica tiene el sentido de desplazar las bases del pensamiento, la relación que tenemos con lo que pensamos” (p. 46), trasladando dicha conexión con el ejercicio de pensamiento:

[...] se trata de un pensamiento en movimiento, de su cuerpo vivo, de una relación viva y filosófica en quien lo ejerce. Nos encontramos, entonces, con la filosofía [...] un ejercicio de pensamiento que permita transformar lo que somos, que nos posibilite extranjerizarnos del juego de verdad en el que estamos cómodamente instalados, que nos permita deshacernos no ya de esta o aquella verdad, sino de una cierta relación con la verdad, ese trabajo del pensamiento que busca pensarse a sí mismo para tornarse siempre otro del que es. La búsqueda que cada quien entabla consigo mismo para transformarse es también la posibilidad de que el mundo sea diferente de lo que es. (p. 62)

Asimismo, leyendo a Foucault, Merçon (2004) entiende y sugiere tal conexión de la siguiente manera:

[La] experiencia es aquello a través de lo cual nos tornamos otro, y el filosofar, en este sentido, sería una “experiencia modificadora de sí en el pensamiento”

(Foucault, 1984, p 13). La experiencia del filosofar podría así llevarnos al filosofar como experiencia [...] La experiencia que nos torna en lo que somos sería también condición para que nos tornemos algo diferente de lo que venimos siendo [...] también se puede tornar el espacio en el cual irrumpirá el filosofar como experiencia, o sea, el pensamiento, siempre imprevisible, irrepetible e intransferible, que nos libera de algunas verdades, poderes y formas de ser. (p. 2)

Finalmente, en la misma perspectiva que Waksman, Kohan y Merçon, Larrosa (2006) nos explica:

La experiencia no puede ser anticipada [ni] se puede saber de antemano cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos [...] porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino del tiempo de la apertura [...] la incertidumbre le es constitutiva. (p. 104)

Además, en el mismo intento por mostrar la relación de la experiencia con el pensar de otro modo, el autor nos ayuda a vincular la experiencia con la educación cuando nos habla de la lectura:

Podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por consiguiente, a no reconocerse en el espejo [...] Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, [y en relación con cualquier lectura, es cómo] puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar [o] a formar o transformar mi propio pensamiento. (Larrosa 2006, p. 93-95)

Así, las reflexiones de las autoras y los autores que acabamos de leer nos posibilitan pensar en otras formas de constituirnos en sujetos de experiencias, pero no de experiencias de conocimientos, saberes y habilidades, sino en sujetos dispuestos a ser atravesados por experiencias a través del pensamiento. Pero esto también nos permite pensar en otra

educación no disciplinaria, en una educación en la que esté presente la filosofía, porque, como nos sugiere Kohan (2007), con la filosofía se puede exigir y afirmar que otro mundo es posible, porque con “el solo hecho de pensar contra la corriente ya es una afirmación de otro mundo, [porque] del pensamiento nace otro mundo: no un mundo ideal, sino un mundo en el que por pensar de otro modo ya no somos los mismos” (p. 65).

3.5 La filosofía como problematización

Transformar las ideas que históricamente se han arraigado en la mente del sujeto y del colectivo social, sobre todo aquellas que han venido presentando a lo largo de este texto, implicaría, necesariamente, pensar de otro modo. Es decir, no podemos modificar las formas de concebir(nos), entender(nos) y afirmar(nos) (en) el mundo si continuamos pensando de la misma forma que aquella que nos ha llevado a pensar que somos y que el mundo es únicamente aquello que se nos ha impuesto desde los dispositivos educativos de los que somos parte. En otras palabras, transformar el mundo establecido implicaría darnos cuenta de que lo que entendemos como verdad (creencias, conceptos, ideales, etc.) no es esencia, no es algo dado desde siempre y para siempre, sino construcciones históricas que a lo largo del tiempo han ido cambiando de acuerdo a ciertas epistemes (y a ciertos intereses, muchas veces perversos), hasta llegar a nuestra época convertidas en lo que en este momento son, es decir, perspectivas de una sociedad en una determinada época, y esto último significa que es posible pensar de otro modo. En principio, tal ejercicio requeriría reconocer que, por ejemplo, lo que ahora conocemos como belleza, amor, vida, muerte, mujer, hombre, niño, homosexual, planeta, ciencia, filosofía, ambiente, necesidades, desarrollo, pobreza, riqueza, felicidad, bienestar, etc., no son verdades absolutas, sino nociones, perspectivas históricas que han llegado hasta nosotros representando algo que entendemos como tal, algo que se entendía y pensaba de manera distinta años, décadas o siglos atrás, y que, quizás, se entenderá y pensará de otro modo en los próximos años, décadas, siglos, etc. Pero también dicho ejercicio consistiría en analizar las implicaciones de las formas convencionales de pensar al mundo con el fin no sólo de anormalizar lo determinado, lo aprendido y lo aceptado, para ver de diferente forma lo que siempre hemos visto igual, sino también y sobre todo de descubrir lo que estamos siendo, pensando y haciendo para poder ser, pensar y hacer las cosas de manera distinta. Así pues, cuando en

este texto se ha hecho mención a un “pensar de otro modo”, se ha sugerido como un tipo de pensamiento que sea capaz de romper los esquemas que nos han llevado a ser lo que ahora somos, sobre todo lo que se nos ha impuesto ser, decir, hacer y pensar desde los diferentes dispositivos y aparatos disciplinarios.

En este intento de aprender a pensar de otro modo, el pensamiento de Michel Foucault nos puede ayudar bastante. En diferentes obras de este pensador podemos encontrar algunas reflexiones que sugieren formas de comprender la filosofía que pueden intensificar el ejercicio que estamos buscando. Por ejemplo, en su obra *¿Qué es la Ilustración?*, Foucault nos habla de la ontología crítica:

La ontología crítica de nosotros mismos no hay que considerarla, ciertamente, como una teoría, como una doctrina, ni como un cuerpo permanente de un saber que se acumula; hay que concebirla como una actitud, como un ethos, como una vida en la que la crítica de lo que somos sea, simultáneamente, un análisis histórico de los límites que nos son impuestos y un experimento de la posibilidad de rebasar esos mismos límites. (Foucault, 1993, p. 18)

Con estas palabras, Foucault nos sugiere no ver a la filosofía como una doctrina que nos puede enseñar o instruir para pensar o actuar de determinada manera, ni como un cuerpo de saberes que se acumulan a lo largo del tiempo. Esto es importante, sobre todo si consideramos que la forma tradicional de enseñar filosofía en las escuelas es, precisamente, como un contenido, es decir, enseñando la historia de la filosofía o lo que dijeron los filósofos. Foucault nos sugiere, más bien, concebirla como una manera de realizar una crítica de lo que somos, indagando sobre aquellos límites que nos han constituido como sujetos, aquello que históricamente nos ha hecho ser lo que somos, para tener alguna posibilidad de escapar de lo que se nos ha impuesto.

En la misma obra, Foucault señala que la ontología crítica es una crítica de lo que decimos, hacemos y pensamos a través de un análisis de nosotros mismos, esto es, una indagación de lo que nos ha llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que pensamos, decimos y hacemos, para no seguir siendo, pensando y haciendo lo que somos, hacemos o pensamos. Para los fines de esta tesis, lo anterior adquiere gran importancia porque lo que

decimos normalmente es determinado por lo que pensamos, y lo que pensamos muchas veces determina lo que hacemos. Lo que decimos, pensamos y hacemos es, parte más, parte menos, resultado de los diferentes elementos con los que hemos sido subjetivados. Así, la ontología crítica que nos describe Foucault es un ejercicio de pensamiento con el que podemos poner en tela de juicio lo que ha sido construido en nosotros, esas formas de pensamiento con las que afirmamos nuestra comprensión y aprehensión del mundo, esas formas de pensar que se encuentran tan profundamente arraigadas en nuestra mente, y con las que construimos nuestras relaciones con el mundo. Así pues, siguiendo a Foucault, con la ontología crítica podemos responder cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber, como sujetos que ejercemos y soportamos diferentes tipos de relaciones de poder (se retomará este tema más adelante).

En otras obras, Foucault nos comparte algunas reflexiones sobre el pensamiento que respaldan el ejercicio de ontología crítica comentado. Por ejemplo, en la *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres* (2012), dicho autor resalta que la filosofía es “esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo” (p. 14-15). Con esto se podría entender que la curiosidad, en tanto filosofía, sería un ejercicio no para buscar sustentos que reafirmen lo que sabemos o lo que somos, sino con el que seamos capaces de alejarnos de eso que nos ha constituido, de esa condición con la que sentimos que somos lo que somos y con la que afirmamos nuestra comprensión sobre el mundo, un ejercicio de pensamiento que sea capaz de poner en jaque lo que se ha construido y lo que hemos construido sobre nosotros mismos. Y, en este mismo tenor, Foucault se pregunta: “¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce?” (p. 14). Extraviarnos, nos sugiere Foucault, extraviarnos de ese lugar en el que nos hemos ubicado y en el que nos han instalado, ese lugar de saberes, creencias y verdades incuestionables, ese lugar preciso, tranquilo y seguro en el que se han conformado nuestras subjetividades; lo que creemos que somos, lo que nos han dicho que debemos ser, eso que nos permite reconocernos cada vez que nos miramos a nosotros mismos y cada vez que miramos a otros distintos o iguales a nosotros. Es por eso que Foucault nos sugiere ver a la filosofía como un extravío, como un abandono de ese lugar

que nos hace sentir seguros, y como un arribo a ese camino que no sabemos a dónde nos conducirá; una filosofía, en este sentido, como tierra de incertidumbres, como tierra que tiembla bajo nuestros pies y que agrieta y desconfigura el camino andado, el camino que nos ha forjado. Y, luego, agrega Foucault que “hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando y reflexionando” (p. 14). Sólo podemos contemplar lo que admiramos, y sólo podemos admirar lo que, hasta cierto punto, es distinto, no familiar, no común. Y esto, lo no familiar, lo que nos causa extrañeza, lo que hasta cierto punto es desconocido, es lo que nos hace reflexionar, interesarnos, involucrarnos en pensamiento, es decir, vivir una experiencia de pensamiento. Por eso, para seguir contemplando y reflexionando, es necesario pensar y percibir distinto, sobre todo aquello que nos parece tan familiar, tan conocido, aquello de lo que no tenemos la más mínima duda. Pero, para pensar de esta forma, se necesita un profundo trabajo autocrítico, quizás por eso Foucault se pregunta “¿Qué es la actividad filosófica [...] si no un trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo?” (p. 15). Sí, un trabajo crítico sobre los sujetos que somos, sujetos sujetados a ideas que consideramos verdaderas y verdades que consideramos incuestionables, ideas y verdades que nos indican los márgenes dentro de los cuales debemos mirar y entender el mundo; un trabajo crítico sobre lo que nos ha constituido, sobre lo que somos, sobre lo que se nos ha dicho que debemos ser, para poder pensar en ser lo que no nos han enseñado a ser. De este modo, Foucault nos invita a ver a la filosofía como un ejercicio que, en vez de llevarnos a legitimar lo que ya sabemos, nos permita saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otro modo; es decir, la filosofía como una ascesis, como un ejercicio de sí (de nosotros) que modifique nuestro pensamiento.

Nuestro autor retoma el tema de la curiosidad en *El filósofo enmascarado: entrevista clandestina a Michel Foucault*, en donde, acerca de dicha palabra, comenta lo siguiente:

[...] la palabra me gusta [...] evoca el “cuidado”, evoca la solicitud que se tiene con lo que existe y podría existir, un sentido agudizado de lo real pero que nunca se inmoviliza ante ello, una prontitud en encontrar extraño y singular lo que nos rodea, un cierto encarnizamiento en deshacernos de nuestras familiaridades y en mirar de otro modo las mismas cosas, un cierto ardor en captar lo que sucede y lo que pasa,

una desenvoltura a la vista de las jerarquías tradicionales entre lo importante y lo esencial. (Foucault, 1980, p 222)

De esta manera, para Foucault, la filosofía, entendida como curiosidad, es una forma de estar alertas, de poner nuestra atención sobre aquello que ha sido establecido y aceptado como real para no someternos a ello, para estar intranquilos ante ello, para siempre dudar de ello. Así, el autor nos invita a ver la curiosidad, en tanto filosofía, como un ejercicio de pensamiento para ver extraño lo asumido como normal, para sentir desconocido lo que siempre nos ha parecido familiar, y para mirar con otros ojos las cosas que, por ser parte de la tradición, hemos dejado de cuestionar. Luego, más adelante, nos pregunta “qué es la filosofía”, al mismo tiempo que nos guía sobre una posible respuesta: “¿qué es, si no una manera de reflexionar, no tanto acerca de lo que es verdadero o lo que es falso, sino sobre nuestra relación con la verdad?” (p. 223). Aquí, Foucault nos dice algo fundamental: filosofar no para determinar qué es verdad y qué no lo es, sino para indagar sobre las formas en las que nos relacionamos con aquello que se conoce como “verdadero”; es decir, escudriñar de qué forma entendemos lo real, lo verdadero (¿Cómo construcción? ¿Cómo esencia? ¿Cómo temporal? ¿Cómo definitivo?...). Por esto, y partir de esto, Foucault enfatiza a la filosofía como una actividad, como un “movimiento por el cual, no sin esfuerzos y tanteos y sueños e ilusiones, nos desatamos de aquello que está establecido como verdadero y buscamos otras reglas de juego” (p. 223). De este modo, desatarnos (desapegarnos) de lo que se nos presenta como verdad, quizás sea el primer paso para comprender cómo llegamos a pensar lo que pensamos y cómo llegamos a ser lo que somos. Por eso, entendemos con Foucault que, vista así, la filosofía nos permite desplazar y transformar nuestros cuadros de pensamiento y modificar los valores que hemos recibido para pensar de forma diferente, para hacer otra cosa, para devenir otra cosa que lo que hemos sido.

Continuando con reflexiones en torno al “pensar de otro modo, Foucault expresa en su obra *La filosofía analítica de la política*, que la filosofía “no consiste en descubrir lo que está oculto, sino en hacer visible lo que, precisamente, es visible, es decir, en hacer aparecer lo que es tan próximo, tan inmediato, lo que está tan íntimamente ligado a nosotros mismos, que, por ello, no lo percibimos” (1978c, p. 117). Es decir, para Foucault, la filosofía es un

trabajo de indagación que hacemos no sobre lo que no conocemos, no para encontrar algo nuevo ni para sorprendernos con lo que no sabíamos que existía, sino, más bien, un trabajo indagatorio sobre lo que nos parece normal, sobre lo que aparentemente conocemos bien, sobre eso que nunca ha dejado de estar ahí, frente a nuestros ojos, lo conocido, lo familiar, lo común, sobre lo que no tenemos ninguna duda, sobre lo que estamos seguros de entender por completo, sobre lo que aceptamos como incuestionable. Con un trabajo tal, sostiene Foucault, podemos ser capaces de deformar lo formado, de desfamiliarizar lo familiarizado, de problematizar lo establecido, para poder ver con nuevos ojos lo que nos enseñaron a ver de cierta manera, lo que no nos enseñaron que se podía pensar de otra forma, lo que nos dijeron que no podía cuestionarse, es decir, aquello que entendemos como verdad, para que así seamos capaces de sorprendernos con lo que creíamos que no podía sorprendernos.

Finalmente, en *Microfísica del poder*, Foucault menciona: “Lo que he dicho no es “aquello que pienso”, sino lo que con frecuencia me pregunto si no podría pensarse” (1979b, p. 174). Esta frase nos permite entender, en cierto modo, la relación que este pensador tenía con la verdad. Foucault no se preocupaba por distinguir la verdad de la falsedad, lo que decía no era para colocarse en una posición de afirmaciones eternas, inamovibles e incuestionables. Más bien, preguntaba, y se preguntaba mucho. Cuestionaba, y se cuestionaba mucho. Así, lo que decía no era lo que afirmaba, sino lo que se preguntaba si era posible pensarse de otras formas. Esto es importante debido a que expresamente sugiere un tipo de pensamiento que no se fundamente a partir de verdades, sino que sea capaz de pensar y proponer pensar de otros modos.

De esta manera, lo visto en cada uno de los párrafos anteriores nos permite comprender cómo a través de varias de sus obras Michel Foucault nos sugiere a la filosofía como un ejercicio para pensar de otro modo. Para los fines de este trabajo, todas y cada una de dichas reflexiones son una interesante y potente posibilidad para pensar de otro modo el mundo establecido (jerarquías, paradigmas, creencias, conceptos, esquemas, ideales, formas de vida, relaciones, etc.), la relación que tenemos y hemos construido con todo lo anterior debido a que se ha establecido e impuesto como “verdadero”, y todo ese mundo que hoy nos parece tan familiar, tan normal, tan incuestionable. En otras palabras, el pensar de otro modo del que nos habla Foucault a través de sus obras, puede ser un tipo de pensamiento

que puede ayudarnos a pensar de otro modo al sujeto de nuestro tiempo, la forma en que éste ha construido al mundo y los dispositivos que han contribuido a ello. Con esto quizás podamos abrir nuevas posibilidades para pensarnos y pensar al mundo, y así tal vez encontrar un punto de partida y un horizonte distinto que nos permita crear nuevas posibilidades de relacionarnos con ese mundo en el que existimos y con ese mundo que existe en y con nosotros.

CAPÍTULO 4. LA PROPUESTA DE FILOSOFÍA CON NIÑOS: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA PARA PENSAR AL MUNDO DE OTRO MODO

En el capítulo anterior se exploraron y analizaron conceptos con los que podríamos detonar formas de pensar para resistir a los procesos educativos disciplinarios, particularmente a las miradas tradicionales de entender y afirmar la realidad que nos someten a formas de vida que deterioran al mundo/ambiente y que contribuyen a la crisis ambiental planetaria. Primero, se exploró y analizó sobre el concepto “rizoma”, al cual Deleuze y Guattari presentan como una alternativa epistémica para romper con los esquemas arbóreos de conocimiento que se han convertido en un paradigma para abordar la realidad, esto es, modelos a partir de los cuales hemos creado relaciones de conocimiento jerárquicas de distinto tipo. Asimismo se exploró el concepto “deconstrucción” desde la perspectiva de Derrida y, sobre todo, la adoptada por Asensi, quien propone a la deconstrucción como un ejercicio de resistencia política ante los diferentes tipos de fascismos que generan relaciones jerárquicas de pensamiento. También, se abordó el concepto “experiencia” que Kohan, Waksman, Larrosa y Merçon sugieren como una forma de generar procesos transformadores del ser, del pensar, del sentir, del hacer. Finalmente, explorando varias obras de Michel Foucault, se analizaron los conceptos “ontología crítica”, “curiosidad” y “filosofía”, mismos que establecen una relación con un ejercicio orientado a “pensar de otro modo”, y el cual se experimenta a través de una indagación de lo que nos ha llevado a constituirnos como sujetos de lo que somos, hacemos y pensamos. En este trabajo, se sugiere que dichos conceptos podrían ayudarnos a abordar de manera distinta lo que pensamos sobre el mundo. No obstante, como se pudo ver, en dichos apartados no se exploraron estrategias que podrían poner en práctica tales conceptos. Por tal motivo, en este capítulo se analiza la propuesta de filosofía con niños, del filósofo y educador Walter Kohan, no solo porque se vincula a algunos de los conceptos mencionados, sino también porque su enfoque y sus características podrían potenciar las formas de pensar que se sugieren con dichos conceptos.

4.1 El programa de filosofía para niños de Mathew Lipman¹⁴

Antes de analizar la propuesta de filosofía con niños, es necesario hablar sobre el programa de Filosofía para Niños. La Filosofía para Niños (en adelante FPN) es un programa educativo con enfoque democrático que fue creado en Estados Unidos durante la década de los 60's; sus autores principales son Matthew Lipman¹⁵ y Ann Margaret Sharp¹⁶. Con el paso de los años, el programa se internacionalizó, y actualmente se imparte en escuelas públicas de varios países alrededor del mundo, por ejemplo España, Austria, Bélgica, Francia, Holanda, Hungría, Polonia, Islandia, Italia, Suecia, Suiza, Portugal, Rumanía, Gran Bretaña, Taiwán, China, Australia, Argentina, México, Brasil, Costa Rica, Perú, Chile, Ecuador, Colombia, Venezuela, República Dominicana, entre otros (Peña, 2013).

De acuerdo con García (2014), la FPN tiene fundamentos basados en la psicología cognitiva y social, en los nuevos enfoques críticos de la investigación pedagógica, particularmente de los trabajos de Paulo Freire en su defensa de una educación dialógica, así como en la propuesta del pragmatismo norteamericano de John Dewey. Lipman se basó principalmente en las teorías educativas de Dewey para el enfoque democrático que le imprimió a su propuesta. Según Westbrook (1993), Dewey tenía el ideal de unir la teoría y la práctica filosófica, así como una fuerte convicción moral de que democracia es sinónimo de libertad, lo que lo llevó a dedicar toda su vida a construir una argumentación filosófica para fundamentar esa convicción, y también a militar para llevarla a la práctica, con lo cual puso de relieve sus deseos de luchar por reformar la educación de su país. Así, se puede decir que Lipman, con el apoyo de otras autoras y otros autores que con el tiempo se sumaron al diseño de la propuesta, trasladó los ideales de John Dewey al programa de

¹⁴ Como estudiante del proceso doctoral que me permitió elaborar esta tesis, asistí a los módulos I y II del *Diplomado en Filosofía para Niños*, impartidos por David Sumiacher D'Angelo, del Centro Educativo para la Creación Autónoma y Pedagógica en Filosofía (CECAPFI). En este diplomado se explican y ponen en práctica algunas de las distintas formas de hacer filosofía para niños, una de las cuales es el programa de Filosofía para Niños de Lipman. En estos cursos pude conocer, comprender, experimentar y aprender parte de esta propuesta tal y como se describe en la bibliografía y tal como lo propone dicho programa. Algunos de los aprendizajes ahí adquiridos me han servido para construir este apartado.

¹⁵ Matthew Lipman (1922-2010) nació en Estados Unidos. Fue un filósofo, educador, lógico e investigador especialista en pedagogía estadounidense. Fue fundador, teórico y líder del programa de FPN. (Fuente: <http://fpnmexico.org/site/index.php/historia/biografias>)

¹⁶ Ann Margaret Sharp (1942-2010), también nacida en Estados Unidos, fue una filósofa que dirigió, de forma asociada, el Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños en la Universidad de Montclair, y fue la más cercana colaboradora de Matthew Lipman. Viajó por el mundo diseminando el programa de FPN. (Fuente: <http://fpnmexico.org/site/index.php/historia/biografias>)

Filosofía para niños, programa en el que la filosofía se aborda no como una disciplina o un contenido más, sino como una práctica, como un ejercicio filosófico.

Los antecedentes de la FPN pueden encontrarse en el origen de la filosofía, así nos lo hace saber el propio Lipman:

Todos sabemos que la filosofía surgió en Grecia hace un centenar de generaciones, y que en esta hazaña reconoceremos figuras como Tales, Anaximandro, Anaxágoras y Anaxímedes. Aparentemente la filosofía estuvo primero encarnada en aforismos, poesía, diálogo y drama. Pero esta variedad de vehículos duró poco, y la filosofía se convirtió en lo que a la larga ha continuado siendo, una disciplina académica, cuyo acceso estaba limitado a los estudiantes universitarios. En su mayor parte, estos estudiantes de los niveles más altos de educación han *aprendido filosofía* más que a filosofar. Estudian la historia de los sistemas filosóficos (quizás desde los presocráticos a Hegel, o desde Aristóteles a Sto. Tomás, o de Russel a Quine) preparando exámenes finales o extensas argumentaciones filosóficas sobre oscuros pero respetados temas para obtener un grado académico. (Lipman, 2002, p.29).

Sin embargo, con el programa de FPN, Lipman invita a vivir la filosofía como la hacía Sócrates:

No obstante, *aplicar* la filosofía no es lo mismo que *hacerla*. El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates, para quien filosofía no era adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni a aplicarla, sino a *practicarla*. Nos desafía a reconocer que la filosofía es, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar (Lipman, 1992, p. 30).

Lipman creó el programa de FPN convencido de que el binomio filosofía-educación podía ser un medio para emancipar a los sujetos, así puede entenderse con la siguiente reflexión:

Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando

estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas. Niños diferentes tienen diferentes valores. Pero si defienden esos valores reflexivamente, si han considerado por qué sienten y piensan del modo en que lo hacen, si han reflexionado un poco acerca de sus necesidades y sus intereses y sus actividades, esto será una indicación de que sus discusiones filosóficas les han sido provechosas. No importa de una forma especial si han llegado a adquirir diferentes modos de ver las cosas. No importa particularmente si están en desacuerdo unos con otros o con el profesor en asuntos filosóficos. Lo que más importa es que adquieran una comprensión mejor de lo que piensan, y de por qué piensan y sienten y actúan del modo en que lo hacen, y de cómo sería el razonar de manera efectiva. No hay ningún estudio que pueda preparar al niño de manera más efectiva para combatir el adoctrinamiento que la filosofía. (Lipman *et al.*, 1992, p. 171).

En palabras de Lipman (1992), el objetivo más importante del programa de FPN es ayudar a que los niños aprendan a pensar por sí mismos. Para esto, se busca que los participantes mejoren su capacidad de razonar, que desarrollen su creatividad, que crezcan personal e interpersonalmente, que desarrollen su comprensión ética y su capacidad para encontrar sentido en la experiencia para descubrir alternativas y la imparcialidad e coherencia de lo que se dice, que incrementen su capacidad para ofrecer razones en favor de las creencias, y que sean capaces de ver la globalidad y las relaciones parte-todo (Lipman, 1992). Todo esto, como afirma Arnaiz (2007), se traduce en que los participantes fortalezcan su pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Lipman utiliza el concepto “Habilidades de pensamiento” para referirse a dicho objetivo. En tal sentido, Puig y Sàtiro (2008) hacen un listado pormenorizado de dichas habilidades, presentando lo siguiente:

Habilidades de investigación: formular hipótesis, reconocer evidencias, observar, formular cuestiones, describir, narrar, descubrir alternativas, verificar, predecir,

hacer estimaciones y medir, buscar alternativas, seleccionar posibilidades, hacer consideraciones pertinentes, y generar nuevas ideas y soluciones.

Habilidades de conceptualización: ejemplificar y contra-ejemplificar, relacionar, hacer conexiones, hacer distinciones, establecer diferencias, formular cuestiones, formular conceptos precisos, clasificar, clarificar, definir, seriar, reconocer palabras vagas y ambiguas, y tolerar o evitar ambigüedades.

Habilidades de razonamiento: justificar hipótesis, hacer inferencias (inductivas, deductivas, analógicas, no verbales, etc.), aplicar reglas, generalizar, universalizar, buscar y dar razones, argumentar, reconocer consistencias y contradicciones, reconocer consideraciones pertinentes, establecer relaciones entre causas y efectos, entre partes y todo, entre fines y medios, identificar y usar criterios, reconocer supuestos, etc.

Habilidades de traducción: reformular, transformar, explicitar, relacionar, conectar, improvisar, considerar diferentes perspectivas, tener en cuenta el contexto, pasar del lenguaje oral al escrito y viceversa, del dibujo al lenguaje oral, del ritmo al baile, etc.

A estas habilidades de pensamiento Lipman (1992) les llama “pensamiento superior”. Así, con la FPN se busca fortalecer de tal forma el pensamiento de los niños. Para esto, dichas prácticas se apoyan de literatura elaborada especialmente para el programa, de la actividad dialógica entre sus participantes como medio para potenciar el pensamiento y de la figura de la “Comunidad de investigación” dentro de la práctica para vivenciar la filosofía. Lo anterior se explicará en los siguientes párrafos.

Según palabras del autor del programa, al mejorar la capacidad para razonar, al promover el crecimiento personal e interpersonal y contribuir al desarrollo de la creatividad y de la comprensión ética de los niños, con la FPN se incrementa la posibilidad de que éstos reflexionen más profundamente sobre el mundo que los rodea, así lo da a entender con la siguiente reflexión:

[La FPN] consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas lo suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipuladores de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos. (Lipman, 1992, p.140-141)

El proceso para incrementar las habilidades de pensamiento en la FPN se lleva a cabo en la “Comunidad de investigación”, figura característica del programa. Según García (2014), lo que se busca en una “Comunidad de investigación”

[...] no es tanto cambiar necesariamente las creencias de los niños, sino ayudarles a encontrar razones mejores y más sólidas para creer en aquellas cosas en las que, después de una cuidadosa reflexión, ellos han elegido creer. No pretende proporcionar valores y máximas, sino facilitar y clarificar el proceso de valoración. Desarrollar, en definitiva, las habilidades cognitivas para posibilitar la reflexión crítica y autónoma sobre el mundo, utilizando para ello una metodología dialógica y unos materiales expresamente elaborados para este fin. Se trata, pues, de un proyecto educativo que desarrolla una programación (currículum y materiales) e implica una metodología (el diálogo en una comunidad de investigación). (García, 2014, p. 4)

Los materiales a los que se refiere el autor son novelas, para los alumnos, y manuales, para los profesores, que los creadores del programa diseñaron específicamente para el programa. Con relación a las novelas, éstas tienen como protagonistas a niños y niñas que experimentan distintos tipos de cuestiones lógicas, éticas, estéticas y políticas con las que se fomenta la reflexión y el pensamiento. Lipman (1992, p. 126) presenta las novelas para niños, pero se ha tomado el siguiente cuadro, elaborado por Peña (2013, p. 80), por considerar que es un muy buen resumen para exponer todos los materiales del programa con las edades y grados sugeridos:

Cuadro 1. Currículum tradicional del programa de Filosofía para Niños.

Libro del alumno	Libro de apoyo para el docente	Área	Curso	Edad	Margen de flexibilidad
Hospital de muñeca	Poner nuestros pensamientos en orden	Introducción	Salas de 4 años	3-4	3-5
Elfi	Descubriendo mi propia experiencia	Introducción	Pre-escolar 1er grado	5-6	5-7
Kio y Gus	Asómbrense ante el mundo	Filosofía de la naturaleza	2do y 3er grados	7-8	7-11
Pixi	En busca del sentido	Filosofía del lenguaje	4to y 5to grados	9-10	6-10
Ari	Investigación filosófica	Lógica	6to, 7mo y 8vo grados	11-13	9-14
Lisa	Investigación	Ética	8vo y 9no grados Polimodal	12-18	11-18
Suki	Escribir: Cómo y por qué	Estética	8vo y 9no grados Polimodal		
Mark	Investigación social	Filosofía política	Polimodal	15-18	12-18

Estas novelas posibilitan un aprendizaje significativo, estimulando la reflexión y ayudando al cuestionamiento y replanteamiento de los temas y asuntos que preocupen e interesen a los niños y niñas, según su edad, situación y contexto. (García, 2014)

Con relación a los manuales para los maestros¹⁷, son materiales que orientan y ayudan a propiciar el diálogo mediante la aplicación de ejercicios, planes de discusión, cuestiones, textos, etc. que el profesor puede utilizar en su trabajo de orientación y coordinación, y que corresponden a cada una de las novelas (García, 2014).

¹⁷ En el capítulo 8 del libro *La filosofía en el aula*, de Matthew Lipman, se hace una descripción de cada una de las novelas y manuales de apoyo del programa de Filosofía para Niños, así como de la forma en la que se recomienda utilizar dichos materiales

Tanto las novelas como los manuales acompañan y potencian las reflexiones de la “Comunidad de investigación” para fortalecer el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Con estos tipos de pensamiento y en estas comunidades se busca que los estudiantes aprendan “a pensar con otros, a escuchar y respetar las opiniones ajenas y a argumentar adecuadamente las propias para que resistan a las objeciones del debate” (García, 2014, p. 10). Carmona (2005) enfatiza que en este tipo de comunidades

[...] tienen lugar procesos cognitivos, a través del ejercicio dialógico, de razonamiento, de investigación, de organización de la información; todo ello tendiente a la formulación de juicios y al desarrollo de sus habilidades intelectuales. Los alumnos aprenden a objetar el razonamiento débil, a construir argumentos sólidos, a aceptar la responsabilidad sobre sus aportaciones, a respetar otras perspectivas y a practicar la autocorrección [...] Además de estas conductas cognitivas que se desarrollan en la comunidad de investigación, se desarrollan otras que muestran el desarrollo moral, tales como escuchar al otro con respeto, alentar a los demás a expresar sus opiniones, tomar turnos para participar, cuidar los procedimientos de la investigación y comprometerse con aquello en lo que se cree. (p. 113-114)

Vemos así que en la “Comunidad de investigación” se busca fomentar, propiciar y fortalecer distintas habilidades de pensamiento para activar y fortalecer diferentes valores cívicos para que los participantes adquieran la capacidad de comportarse más democráticamente. Así, se puede decir que el componente político-democrático es el objetivo más importante que se persigue con esta propuesta. Esto lo podemos constatar con las palabras de Splitter y Sharp (1995), quienes señalan que la FPN maximiza las oportunidades de que los participantes se comuniquen y comporten democráticamente unos con otros. De esta forma, comenta Tébar (2005), “el alumno aprende el arte de la incorporación al aula, al grupo: aprender a escuchar, a ser escuchado con respeto, en un clima de tolerancia, prepara para la vida en democracia (objetivo del Programa FPN)” (Tébar, 2005, p. 105).

Los valores democráticos que se buscan en una “Comunidad de investigación” son puestos de relieve a través de las principales formas de pensamiento que se busca propiciar con este programa. En tal sentido, Tébar (2005, p. 106) explica que la FPN

Usando principalmente un proceso de búsqueda y convirtiendo la clase en una “comunidad investigadora”, logra desarrollar en los niños la capacidad de pensar de manera crítica y creativa. Los valores propios y colectivos, el medio natural en que nos desarrollamos, el diálogo, la solidaridad y la acción comunitaria, el uso de técnicas y relaciones grupales, de ayuda y apoyo en la búsqueda, son temas permanentes de la FPN.

Peña (2013) también enfatiza lo anterior cuando comenta que la FPN

[...] nace por la necesidad de crear individuos más pensantes y solidarios, donde el valor y el respeto por las ideas, sean los fundamentos de su educación, además, de que la investigación no se reduzca a la acumulación de información, sino que sirva para que la comprensión de la realidad, les permita a éstos un razonamiento y desenvolvimiento en la resolución de problemas en la vida diaria. La practicidad de este programa no le reduce en lo más mínimo en su rigor, sino que permite una mayor cercanía con la naturaleza práctica, curiosa e investigadora de los niños (p. 84).

Además de los componentes relacionados con las habilidades democráticas que se buscan con el programa de FPN, Tébar (2005, p. 106) menciona la importancia de otros muchos objetivos, por ejemplo:

- Favorecer una actitud crítica y creativa en los alumnos.
- Desarrollar las destrezas de razonamiento lógico.
- Familiarizar a los jóvenes con los componentes éticos de las experiencias humanas.
- Reforzar aspectos afectivo-emocionales y cognitivos en la experiencia juvenil.
- Lograr la plena integración activa de todos los alumnos. Todos tienen voz.
- Crear una atmósfera científica, por la exigencia en el rigor y la calidad en el aula.

Finalmente, Stella Accorinti (1999, p. 34-35) resume muy bien lo anterior cuando explica que con la FPN se busca que la filosofía facilite un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en el marco de una Comunidad de Indagación, la cual no se debe ver como un objeto concluido, sino como un proceso y, sobretodo, una experiencia que puede generar determinadas conductas, entre las que destaca:

- Aceptar de buen grado las conexiones de los compañeros.
- Ser capaz de escuchar atentamente a los otros.
- Poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos de los demás.
- Ser capaz de considerar y estudiar las ideas de los otros.
- Construir a partir de las ideas de los demás nuestro pensamiento.
- Poder desarrollar nuestras propias ideas seriamente y sin sentir miedo por el rechazo y por la posible incompreensión de los otros.
- Estar abierto a nuevas ideas y ser fieles a nosotros mismos.
- Aceptar y respetar los derechos de los otros a expresar sus puntos de vista.
- Ser capaz de detectar opiniones subyacentes.
- Buscar la coherencia cuando argumentamos diferentes puntos de vista y preguntar cuestiones relevantes.
- Hacer patentes las relaciones de medios y fines.
- Mostrar respeto por las personas que integran la comunidad.
- Mostrar sensibilidad respecto del contexto especialmente cuando se discute la conducta moral.
- Pedir y dar razones.
- Discutir los temas con la mayor imparcialidad posible.
- Preguntar por los criterios que se están utilizando.

La “Comunidad de investigación” tiene un funcionamiento particular y definido por el mismo programa. Esto lo podemos entender mejor con la descripción hecha por Arnaiz (2007):

- 1- Primero, sentados en círculo o semicírculo, los alumnos leen, en voz alta y por turnos, algún capítulo o epígrafe de la novela que les corresponde por edad y temática.

2- Después, el profesor apunta en el pizarrón las preguntas o cuestiones que a los niños les sugiere la lectura del fragmento leído, así como el nombre de los niños que las propusieron. Estas preguntas formarán la “agenda filosófica” de la clase, es decir, la propuesta de temario, la cual también habría que tener en cuenta para las sesiones posteriores.

3- Enseguida, se elige una de las preguntas formuladas. El método para elegir el tema a debatir puede variar. Normalmente se elige el tema que se va a investigar de modo democrático, es decir, mediante una votación del grupo. Sin embargo, también pueden utilizarse otro tipo de estrategias, como, por ejemplo, agrupar las diferentes preguntas por similitudes temáticas o de interés, elegir una al azar, permitir que algún alumno elija el tema o la pregunta, o también puede hacerlo el profesor.

4- Posteriormente, los integrantes de la comunidad de investigación filosófica discuten sobre el tema planteado. El profesor debe guiar la discusión y, si lo considera conveniente, en esa sesión o en las siguientes, utilizará alguno de los ejercicios y planes de discusión que están contenidos en el manual para el profesor que acompaña a cada novela.

5- Finalmente, se realiza una breve evaluación global y/o individual de la dinámica de la clase de ese día, es decir, de la eficacia de la investigación filosófica emprendida durante esa sesión.

Con otras palabras, Tébar (2005, p. 110) explica que en la metodología de la FPN se abordan 3 etapas esenciales:

1) Los alumnos leen en voz alta y por turno un trocito del capítulo de la novela. Se sienten todos implicados en la lectura; después se compartirán las ideas y puntos de vista.

2) Los niños sugieren sus preguntas. Se escriben todas en la pizarra. Esta etapa recoge los centros de interés de los niños, sus ideas recordadas, se despierta la diversidad y también las coincidencias.

3) Los alumnos seleccionan un tema y se estudia desde los puntos de vista de todos los alumnos. Aquí interviene especialmente la habilidad del Profesor. El diálogo suscita una dinámica permanente de creación de equipo investigador. Se toma conciencia de los propios sentimientos y los de los demás. La discusión permite profundizar en los aprendizajes: saberes (el tema discutido), saber-hacer (habilidades de pensamiento) y saber-ser (las actitudes que emergen constantemente: imparcialidad, objetividad, escucha atenta, respeto, tolerancia, etc.).

Un componente importante que se puede leer entre líneas en las reflexiones de los autores y las autoras que analizan el programa de FPN, es el diálogo. Al respecto, García (2014) comenta que en este programa el dialogo es utilizado como herramienta pedagógica, y explica lo siguiente:

[...] se defiende el diálogo como la condición para que se produzca la reflexión, y la comunidad de investigación como el medio adecuado para plantear las cuestiones, posibilitar el diálogo y buscar y construir las respuestas. Así, lo que se pretende es convertir el aula en una comunidad de trabajo conjunto, participativo y cooperativo, en la que alumnos y profesor buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas [...] La base, pues, de la metodología es el diálogo. Se trata de conseguir que los alumnos y alumnas tengan la experiencia de descubrir en qué consiste vivir en un contexto de mutuo respeto, de indagación cooperativa, libre de arbitrariedades y manipulaciones. (p. 5)

La metodología empleada es la propia del programa de FPN, centrándose en los aspectos activos y participativos de una “comunidad de investigación” y el fomento del diálogo como elemento esencial en la educación. (p. 8)

Pero, para que la “Comunidad de investigación” funcione como lo sugiere el programa, es necesaria una implicada participación y habilidad de los maestros y las maestras responsables del proceso. De esto nos habla García (2014):

[...] para que esa comunidad de investigación se constituya realmente, el profesor debe renunciar al rol tradicional de “experto”, visto como fuente de información y autoridad. Dentro de una verdadera comunidad de investigación, los profesores y los

alumnos son vistos como co-investigadores, y la función del profesor es en todo caso la de un facilitador, que ayuda a estimular el intercambio de opiniones y a respetar las correcciones lógicas y de pensamiento. El profesor será responsable de que los participantes se comprometan efectivamente en la comunidad de investigación y asuman las reglas del juego [...] El facilitador posee una doble responsabilidad: en el plano formal, debe definir las reglas del debate y vigilar su correcta aplicación; en el plano material, debe desarrollar y estructurar el contenido de la discusión. (p. 9)

Tébar (2005) nos ayuda a comprender mejor las funciones de los maestros responsables de una “Comunidad de investigación”, enfatizando que ellos deben organizar el tema a debatir, cuidar del orden y la coherencia en las intervenciones, aporta rigor y claridad a las preguntas, reconducir el tema, pero no intervenir en la discusión, clarificar y enriquecer el vocabulario, atender a la introspección de los alumnos, ofrecer preguntas de autocorrección o remitir al texto, asegurar la participación de todos los alumnos, respetar el ritmo del grupo, motivar para provocar la curiosidad y búsqueda, desarrollar habilidades cognitivas, pedir inferencias, evaluar el proceso y los resultados de cada lección.

Es importante el cuidado sobre la actividad del preguntar que el mismo autor sugiere para el rol de maestros en una “Comunidad de investigación”:

No menos reseñable es el rol del profesor: La no-directividad, en cuanto a la elección de las ideas y al contenido de la misma discusión, le impide toda manipulación y adoctrinamiento. La reflexión filosófica consiste en todo caso en lanzar la pregunta clave, en retomar el tema, en dar una interpretación coherente. El profesor no debe ofrecer soluciones y respuestas definitivas [...] Un elemento común en los métodos para “enseñar a pensar” se localiza en el arte de preguntar. La pregunta lleva connotaciones afectivas e intelectuales, por eso es la función lingüística más tardíamente adquirida por el ser humano, y la más específicamente humana. (Tébar, 2005, p. 110)

Pero aprender a pensar mediante la FPN no es el fin último del programa, explica García (2014), sino solo un medio para mejorar la relación de los participantes con su contexto y

con el mundo a través de la comprensión de las situaciones, la adquisición de sentido y una actuación coherente. Por eso, prosigue el autor, la FPN no cae en puro intelectualismo, sino que busca que se integre una coherencia entre lo que se piensa, lo que se desea y lo que se hace, estrechando una relación entre la razón, la afectividad y la conducta, para desarrollar habilidades cognitivas, emotivas y sociales, para que los niños aprendan a pensar de manera crítica y cuidadosa con el fin de preparar a los futuros ciudadanos.

Un elemento clave y central en la práctica de FPN, es la pregunta, así lo enfatiza García (2014), quien nos dice que “si realmente queremos que el pensamiento filosófico surja durante la discusión es preciso introducir la práctica del cuestionamiento, entendiendo por pregunta toda interrogación que ponga a prueba la coherencia de un discurso y que clarifique las hipótesis de partida”. (p. 9)

Cabe mencionar que si bien es verdad que para aplicar la FPN es necesaria la utilización de los materiales diseñados para el programa, también se debe destacar que su metodología es abierta, así lo explica García (2014):

[...] la metodología que Lipman propone es sumamente abierta y permite la utilización de múltiples técnicas didácticas, tales como la discusión de dilemas, *role-planning*, etc. Posibilita y exige la adaptación a las circunstancias y condiciones concretas en que se vive, atendiendo siempre a los intereses de los alumnos y alumnas, la problemática del entorno, el contexto, etcétera [...] se pueden utilizar todos los recursos necesarios para llevarla a buen término: búsqueda de documentación, aclaración de conceptos, trabajos complementarios, etcétera. (p. 6)

Es importante destacar algunos aspectos de la práctica de FPN. Lo primero es que la configuración colectiva ayuda a que los participantes incrementen su interés por participar en el grupo. Es decir, el hecho de que el profesor/facilitador y niños/participantes se acomoden dentro del mismo círculo, propicia que los estudiantes, al no estar conformados en filas y al no observar al maestro como una autoridad que se encuentra en una dimensión externa o en nivel espacial superior al que se encuentran ellas, disminuyan la sensación disciplinar que provoca la formación tradicional escolar. Así, si los participantes se sienten más incluidos en la práctica educativa, incrementan su sensación de seguridad, y esto, a su

vez, ayuda a que se involucren con más facilidad en las reflexiones, debates y generación de ideas de la experiencia. Segundo, con relación a las dinámicas que se llevan a cabo durante la implementación del programa, el uso y la lectura de las novelas del programa contribuye a la generación de ideas que incentivan y propician el debate y ayudan a enriquecer la percepción, reflexión y profundización de los problemas que se discuten. Finalmente, las reglas implícitas y explícitas que es necesario tomar en cuenta dentro de la Comunidad de Investigación Filosófica, como, por ejemplo, respetar los turnos para hablar y las opiniones de los demás, levantar la mano cuando se quiere opinar, así como estructurar, organizar y elegir colectivamente las preguntas que se debatirán, contribuyen a que los participantes adquieran valores que abonan a desarrollar comportamientos más democráticos.

4.2 La propuesta de filosofía con niños de Walter Kohan¹⁸

La FPN ha sido adaptada e implementada de forma menos ortodoxa por otros investigadores, algunos de los cuales han adaptado nuevos estilos para las prácticas y han enriquecido el campo con novedosas maneras de pensar y hacer filosofía con niñas y niños. En este sentido, un nombre muy importante en nuestro continente es Walter Kohan. Desde el año 2007, Kohan y sus colaboradora/es han desarrollado, en algunas escuelas de Río de Janeiro, Brasil, el proyecto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*¹⁹, con el cual han implementado y desarrollado a su vez una propuesta educativa a la que le han dado por nombre “Filosofía con niños” (FCN). Walter Kohan es un filósofo y educador que pasó parte de su vida académica aprendiendo de Matthew Lipman, creador del programa de FPN. Con el paso de los años, Kohan problematizó el programa de FPN y, junto con otros y otras colaboradoras, desarrolló la propuesta de FCN. Debido a que esta propuesta fue inspirada y constituida a partir de las premisas del programa de FPN, es posible encontrar algunas similitudes entre aquella propuesta y dicho programa. Por ejemplo, en ambas

¹⁸ Gracias a una estancia de investigación doctoral que realicé en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, en Brasil, tuve la oportunidad de conocer el proyecto de filosofía con niños que Walter Kohan y sus colaboradora/es han implementado desde hace varios años en aquel país. Durante 4 meses, asistí semanalmente a escuelas en las que algunas maestras y maestros llevan a cabo actividades para poner en práctica dicha propuesta. Esta experiencia me sirvió como base para algunas de las reflexiones escritas en este apartado.

¹⁹ Dicho proyecto es coordinado por Walter Kohan y por algunas maestras y maestros del Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia (NEFI), de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, en Brasil.

prácticas se promueve el pensamiento crítico y creativo. Asimismo, en ambas, la configuración espacial de los participantes generalmente es circular y con la maestra o maestro sentados dentro del mismo grupo. Del mismo modo, en una y otra propuesta existe cierta flexibilidad en cuanto a metodologías y materiales. Por último, tanto en el programa de FPN como en la propuesta de FCN se pone especial atención y cuidado a valores como la escucha atenta, al respeto a las opiniones de los demás y a los turnos para hablar, al diálogo como estrategia educativa para potenciar el pensamiento y a la generación de preguntas, todo esto con el fin de posibilitar y profundizar la actividad dialógica y el pensamiento individual y grupal.

Sin embargo, profundizando en los objetivos de ambas propuestas, también es posible encontrar que entre una y otra existen importantes diferencias teórico-prácticas, así como objetivos y búsquedas educativas distintas. Por ejemplo, una importante diferencia radica en los materiales utilizados en una y otra propuesta, ya que si bien es verdad que para las prácticas de FPN se pueden utilizar materiales distintos a los creados específicamente para el programa, también es cierto que en algún momento de estos mismos procesos necesariamente se tiene que hacer uso de la literatura mencionada. Por otro lado, para implementar experiencias de FCN no se requieren libros específicos, incluso se puede prescindir de estos materiales; en otras palabras, para hacer FCN se pueden utilizar libros o no, pero si el facilitador/a decide utilizarlos, no tienen que ser novelas exclusivas, basta cualquier obra que el facilitador considere que puede potenciar la sensibilidad en los participantes, por ejemplo novelas, cuentos o fragmentos de poemas, o incluso pueden ser textos no escritos tales como fotografías, imágenes o cualquier material que incite a la reflexión filosófica de los participantes, siempre y cuando estos materiales no sean dogmáticos, moralizantes o pobremente escritos. Pero la diferencia más importante entre ambas propuestas se puede encontrar en sus fines. Mientras que en la FPN se busca que los participantes adquieran determinados valores y habilidades de pensamiento para que se conviertan en sujetos más democráticos y, con eso, en futuros mejores ciudadanos, con la propuesta de FCN se busca que los participantes vivan experiencias de pensamiento con el fin de que ellos decidan qué quieren pensar y qué quieren ser. Veamos más a fondo las bases, objetivos, metodología y valores de la propuesta de FCN para entender mejor lo anterior.

Primero, con relación a las bases, cabe destacar que la propuesta de FCN se sustenta con ideas de varios pensadores, algunos de los cuales son Simón Rodríguez, Manoel de Barros y, quizás el más importante, Michel Foucault. Kohan habla de estos autores en su libro *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Sobre Rodríguez, Kohan destaca que dicho autor tenía el deseo de que los países de América Latina no imitaran nada de los modelos dominantes de Europa y Estados Unidos, incluyendo la política y la educación. Al contrario, señala Kohan, Rodríguez consideraba que era necesario inventar una nueva sociedad, por lo tanto, afirmaba que era imperativo inventar, porque imitar significa reproducir la lógica de sumisión y exterminio que afecta desde hace varios siglos a nuestro continente. Haciendo eco de las reflexiones de Rodríguez, Kohan (2013) menciona que

[...] es necesario pensar sobre otras bases [...] de modo que, o inventamos o nos equivocamos [...] no todas las invenciones son verdaderas, pero sabemos que si no inventamos no podemos acceder a la verdad, que la verdad no puede ser imitada, reproducida, copiada, modelada a partir de otra realidad. (p. 38-39)

Lo anterior refleja una de las principales críticas que hace Kohan al programa de FPN, argumentando que dicha propuesta se desarrolló en un cocontexto social, político y económico (Estados Unidos) muy distinto al contexto latinoamericano, siendo ese uno de los motivos más importantes que lo llevaron a crear (no reproducir) una propuesta educativa que vinculara la infancia y la filosofía, pero considerando la historia, las características y las luchas de los países de América Latina.

Por otro lado, con relación a Manoel de Barros, Kohan señala la importancia que tiene dicho poeta, artista y creador brasileño para la expresión del proyecto de filosofía con niños. Kohan, vinculándose a Barros, menciona: “el tono de la experiencia filosófica que nos anima se aproxima del de la experiencia artística, el tono de la sensibilidad creadora” (Kohan, 2013, p. 48). Como se verá en los siguientes párrafos, el término “experiencia” no tiene el mismo significado que se le da dentro del programa de FPN de Lipman, más bien está estrechamente vinculado a los conceptos de “experiencia” y “filosofía” de pensadores como Jorge Larrosa y Michel Foucault, respectivamente (ver Capítulo 3); y es la experiencia, vista desde las perspectivas de estos pensadores, fundamental en la propuesta de FCN.

Finalmente, sobre Michel Foucault podemos encontrar amplias referencias en la propuesta educativa de Kohan. Ejemplos de esto aparecen en el libro *La escuela pública apuesta al pensamiento*, en donde este autor nos explica la relación que su propuesta tiene con el pensamiento del sociólogo y filósofo francés, sobre todo con el aprender a pensar de otro modo. Leamos algunas acotaciones que sobre esto explica Kohan:

Sentimos una gran inspiración en el trabajo de M. Foucault en su relación con la escritura y el pensamiento [...] De tal modo que la filosofía es este ejercicio o experiencia de pensamiento donde la forma y el contenido se encuentran en la búsqueda de pensar siempre de otra manera, de no consagrar o legitimar lo que se piensa y se sabe, sino de buscar siempre otras formas de pensar y saber [...] De Foucault aprendemos [...] a mirar a la escuela como un dispositivo moderno disciplinario, a estar atentos a los diversos modos de ejercicio de poder que en ella se practican, a desconfiar de las evidencias y de las buenas intenciones que parecen desoír los modos instituidos de ejercer el poder. Aprendemos también que somos constituidos por relaciones de poder que estamos ejerciendo, y que la filosofía, como ejercicio y experiencia, tal vez pueda ayudarnos en el siguiente sentido: a comprender lo que estamos siendo para poder ser de otra manera. (Kohan, 2013, p. 40-41)

De este modo, el pensamiento de estos tres autores (de Barros, Rodríguez y Foucault) se puede ver plasmado en la propuesta educativa que Kohan y sus colaboradora/es han creado. Por ejemplo, la relación que Manoel de Barros tenía con la poesía, la creatividad y el arte, se manifiesta tanto en la manera de practicar filosofía en las aulas, como en la forma en la que se concibe esta práctica al interior del grupo de trabajo del proyecto. Por otro lado, los ideales que Simón Rodríguez tenía sobre la necesidad de no imitar los modelos educativos de los llamados “países desarrollados” y de inventar una educación para nuestra región, la podemos encontrar de forma explícita en la propuesta de filosofía con niños de Kohan, ya que si bien se podría considerar que dicha propuesta nació a partir de la idea de Filosofía para Niños de Lipman, Kohan y colaboradore/as no reprodujeron dicho programa, más bien, inventaron una manera distinta de hacer filosofía, no para niños, sino con niños. Asimismo, la presencia de Michel Foucault en el proyecto de Kohan es explícita y muy

fuerte, y la podemos encontrar, sobre todo, en el ejercicio de pensamiento que se busca con su propuesta, específicamente con el aprender a pensar de otro modo, con la problematización de la verdad y con el intento que se hace de cuestionar los procesos de dominación que se llevan a cabo en los aparatos educativos.

Con relación a los objetivos que se persiguen y los valores que se promueven con la práctica de la FCN, con esta propuesta se busca liberar el pensamiento de los niños para que piensen de otros modos a partir del ejercicio de pensamiento crítico, cuestionante y creativo. No obstante, la intención de promover estas maneras de pensar en los niños no es para que se amolden a sistemas políticos determinados o porque se tenga como fin forjar a mejores ciudadanos o buenas personas, sino para que los niños se constituyan en sujetos libres, capaces de transformarse a sí mismos para que a su vez tengan el poder de transformar su realidad social. De este modo, la política principal de la propuesta de FCN es la del pensamiento, la de la experiencia y la de la inconformidad con lo establecido:

Se trata de instaurar una otra política, en primer lugar, en el pensamiento, una política de la experiencia y no de la verdad, una política de interrogación permanente sobre la posibilidad y las formas de la propia política, que la desinstale del lugar de la imposibilidad. Una política abierta, de inconformidad e insatisfacción y que, partiendo de la igualdad y sin saber el punto de llegada de sí misma, se impacienta con la sinrazón dominante y la trastorne. (Kohan, 2007, p. 29)

Este ejercicio político podría entenderse como un desmarque que la propia propuesta de filosofía con niños hace no sólo del programa de Filosofía para Niños de Lipman, sino también de la educación tradicional, sobre todo por el interés de que el ejercicio de la filosofía sea un acto de resistencia, y en donde la incertidumbre potencie el pensamiento. Lo anterior no significa que con la FCN no se practiquen valores característicos de la democracia, al contrario, dicha propuesta se constituye con valores como el diálogo razonado (como una manera de producir conocimiento), la cooperación y la solidaridad (como formas de trabajar con los demás miembros de la comunidad), el cuestionamiento constante y la investigación (como formas de abordar los problemas sociales), la libertad de pensar el pensamiento, la igualdad como principio de la inteligencia, la diferencia (para dar

lugar a un mundo no hegemónico) y la apertura a ser lo que no somos²⁰. No obstante, es el pensamiento, y no la democracia, el objetivo principal y último de la propuesta, así lo constata la siguiente reflexión:

Ciertamente, educamos desde principios políticos y con finalidades políticas. Afirmamos en nuestra práctica un modo de relación con cuestiones como igualdad, justicia, libertad, solidaridad o cooperación. Propiciamos un espacio donde, por ejemplo, es importante cuidar al otro, escucharlo; donde se estimula la atención por lo que parece normal o natural, la participación de todos y la resistencia frente a las imposiciones; apreciamos la alteridad, estimulamos la creación y no nos molesta la falta de certidumbres. (Kohan, 2007, p. 70)

Con relación a los métodos de la FCN, esta es una propuesta para la que Kohan *et al.* (2013, p. 24-25) recomienda los siguientes pasos y materiales:

1) Disposición inicial: Esta es una actividad inicial que puede facilitar o enriquecer la relación de los niños con los textos y la discusión filosófica. Con ella se pueden propiciar condiciones para la participación individual o grupal en una experiencia, generar una disposición emocional e intelectual favorable al trabajo colectivo, afianzar algún aspecto social, psicológico o pedagógico y generar alguna experiencia efectivo-reflexiva para trabajar las ideas y ejercitar alguna forma de pensamiento.

2) Vivencia (lectura) de un texto: Este paso es importante porque, de acuerdo con Kohan, sólo pensamos cuando algo, como un texto, fuerza el pensamiento. Los textos sugeridos pueden ser escritos, narrativos o poéticos, pero también imagéticos, dramatizaciones corporales, audiovisuales o virtuales. Estos materiales pueden ayudar a ejercitar diversas formas de expresión y experimentación de lectura participativa, dramática, etc. Se tiene que cuidar que los textos sean sensibles a la capacidad de los participantes, pero también que potencien esa capacidad. Para ello se debe evitar que sean materiales dogmáticos, moralizantes o pobremente escritos, y que tengan belleza, enigma y fuerza.

²⁰ Fuente: <http://www.filoeduc.org/caxias/>

3) Problematización del texto. Indicación de temas/preguntas: Suele ser importante que niños y adultos planteen preguntas que los textos les provoquen. Para ello, se puede trabajar de forma individual o en grupo, alternadamente. Se trata de encontrar problemas que afecten a los participantes para que piensen juntos, y de que las preguntas puedan dar lugar a esos problemas. Las preguntas son un punto de partida para el pensar porque trazan caminos. Por eso es importante propiciar que los participantes pregunten, y que se pregunten, como un modo de abrir esos nuevos espacios en el pensamiento. Para estas prácticas no debemos pensar que hay preguntas buenas o malas, sino más bien una relación con el preguntar que puede propiciar o ponerle límites al camino del pensar. Se trata, entonces, de crear las condiciones para un preguntar lo más intenso, potente y alegre posible.

4) Elección de temas/cuestiones: El texto utilizado provocará preguntas. Si fuesen muchas preguntas, se puede partir de: I) alguna de ellas definida por sorteo; II) una pregunta elegida por uno de los niños que no haya hecho ninguna pregunta; III) un criterio lógico que establezca una secuencia entre las preguntas; IV) establecer relaciones entre las preguntas; V) cualquier otro criterio que se considere pertinente para potenciar filosóficamente la experiencia. En este sentido, lo que debe interesarnos, más que encontrar relaciones lógicas y mecánicas entre las preguntas, es que el grupo las explore con detención, que experimente cierto paladeo de las preguntas surgidas. Se recomienda focalizar el problema al que se dirigen, detectar las perspectivas que ellas afirman y profundizar las cuestiones que inquietan al grupo.

5) Diálogo: Se buscará generar un diálogo en el que los participantes intercambien ideas y argumentos, teniendo en cuenta el examen de sus presupuestos y sus consecuencias. La discusión filosófica es la tierra de los “por qué” y de los “para qué”. El docente no debe ser el centro por el que pasen todas las cuestiones, sino más bien alguien que propicie una participación amplia y compartida, que cuide que la discusión no pierda el foco, que genere las condiciones para el diálogo colaborativo. En esta instancia, el docente debe tener especial cuidado en considerar que lo que está en juego no son las ideas, sino la manera de tratarlas. El contenido

de lo que se discute debe estar estrechamente ligado al modo en cómo se discute. Debe ser más importante la manera en que la palabra circula, el lugar que el grupo y cada uno crea para escuchar lo que los otros tienen para decir, la posibilidad de que los pensamientos no estén acompañados apenas por palabras, sino también por silencios, gestos y otros lenguajes.

6) Para continuar pensando: Para terminar, se recomienda evaluar, destacar o recuperar alguna dimensión de la experiencia individual o colectiva. Lo que se evalúa, se destaca o se recupera es la experiencia, y no sus participantes. Para esto, se pueden abrir nuevos rumbos para el pensamiento, recrear conceptos, presentándolos de un modo diferente, etc.

Sin embargo, los pasos y materiales recomendados para estas prácticas no son exclusivos ni, mucho menos, obligatorios. Esto nos parece importante porque al no estar la FCN ceñida a métodos y materiales específicos, hace que sea una propuesta que podríamos llamar “rizomática”, es decir, una propuesta abierta, con múltiples entradas, alterable, adaptable a distintos montajes, flexible, modificable y con posibilidad de ser construida según el contexto requerido y de acuerdo a las necesidades de las y los facilitadores; esto es, una propuesta que no sería un calco ni una reproducción de estructuras, sino un mapa que, dependiendo de los caminos, recorridos y territorios, puede ser construido y reconstruido. Una propuesta así invita a la creatividad de quienes la llevan a cabo, así lo sugiere Kohan con las siguientes palabras:

[...] queremos aproximar nuestra propuesta metodológica al trabajo que hacen los artistas. Los materiales, las técnicas, están al servicio del músico o del pintor, pero el resultado de lo que hacen va más allá de la técnica, los materiales y los instrumentos. Sugerimos estos materiales no como una receta, sino como una materia plástica, para que sobre ella se comience a componer la obra propia. (Kohan, 2013, p. 23)

De esta forma, los facilitadores interesados en implementar prácticas de FCN pueden seguir los pasos y utilizar los materiales sugeridos, o bien inspirarse en dichas recomendaciones,

echar a andar su maquinaria inventiva y, con niñas y niños, crear experiencias de pensamiento.

4.3 El porqué de la elección de la propuesta de filosofía con niños para analizar en esta investigación

La elección de la propuesta de FCN (Walter Kohan) para abordarla mediante un análisis teórico y a través de su implementación práctica, para conocer sus posibilidades educativas y con ello darle forma a este trabajo de investigación, fue resultado de un proceso en el que durante un año y medio exploré²¹ el programa de FPN de Lipman y la propuesta de Walter Kohan. Esto implicó, por supuesto, la consulta de literatura de cada una de las dos propuestas, así como observaciones directas de cada práctica. Lo anterior me permitió comprender lo suficiente de cada práctica para poder decantarme por la propuesta de FCN.

Haber conocido primero el programa de FPN de Lipman significó una muy grata experiencia para mí, ya que en su momento entendí que era una manera diferente de hacer educación. Particularmente me llamó la atención la forma en la que la “Comunidad de Investigación” rompe con algunos esquemas y normas de la escuela tradicional, logrando, entre otras cosas, que exista una participación más fluida entre los niños que son parte de la práctica, que se experimente una educación dialógica y que las y los participantes incrementen su pensamiento crítico. Sin embargo, conforme fui indagando más sobre dicho programa, y al mismo tiempo que conocía la propuesta de Walter Kohan, entendí algunas implicaciones de la FPN que me generaron dudas con relación a si ésta sería la experiencia que buscaba para desarrollar mi investigación; particularmente me refiero a que, como lo adelanté en párrafos anteriores, en el programa de FPN el pensamiento no es un fin en sí mismo, sino un medio para el objetivo principal, a decir: la democracia²². Conforme reflexioné sobre esto, fui comprendiendo que si una experiencia educativa utiliza al pensamiento no como un fin sino como una herramienta para llegar a otro fin que no sea el propio pensamiento, entonces el pensamiento *per se* deja de tener la importancia en calidad

²¹ He escrito este apartado utilizando el estilo de primera persona en singular debido a la necesidad de referirme a experiencias y puntos de vista personales.

²² Para profundizar más sobre estos aspectos se sugiere consultar: 1) Kohan, W. (2000). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial; y 2) Waksman y Kohan (2005). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

de pensamiento. La democracia es una excelente herramienta que hemos construido para crear sociedades más justas y libres, cierto, pero me parece que si el programa de Lipman tiene como objetivo último y primordial crear ciudadanos más democráticos, explícitamente cae en una ética deontológica que limita la libertad de los sujetos; es decir, por un lado, educa para formar a ciudadanos más libres y justos, lo cual es un objetivo encomiable, pero, por otro lado, educa para convertirlos en parte de un ideal social, lo cual, a mi parecer, es un objetivo cuestionable. Al decir esto no estoy denostando, quitándole mérito o restándole importancia al programa de Lipman, porque, de hecho, me parece una alternativa educativa novedosa que rompe con esquemas de educación tradicionales que en muchos sentidos nos impiden ser sujetos y sociedades más libres y pensantes. Sin embargo, debido a lo que ya expliqué, gradualmente fui descartando la propuesta de FPN, porque lo que buscaba explorar era una experiencia educativa que tuviera como enfoque y fin principal y último al propio pensamiento, y no a un ideal de sociedad como lo es la democracia.

Posteriormente, tuve la oportunidad de conocer, teóricamente y en la práctica, la propuesta de FCN que desarrollaron Kohan y sus colaboradora/es. Me ayudó mucho conocer esta propuesta habiendo conocido previamente el programa de Lipman y Sharp, ya que dicho programa me sirvió como antecedente para analizar más reflexivamente y a partir de lo experimentado, los objetivos, la composición, las estrategias, las formas y los resultados que se persiguen con la propuesta de Kohan. Debo admitir que, en principio, no encontré en la FCN una propuesta que me convenciera completamente, ya que me parecía una práctica en la que no se enfatizaba lo suficiente en lo que yo entendía como un “buen razonamiento” o un pensamiento “verdaderamente objetivo”; además, me parecía muy centrada en la dimensión estética y afectiva, lo cual era algo que no me atraía del todo. De hecho, reconozco que en cierto momento encontré más atractivo el programa de Lipman, ya que creía entender que enfatizaba más el tipo de pensamiento que yo buscaba analizar, aunque, como ya lo expliqué, después descarté elegir dicha propuesta para implementarla y analizarla en la práctica.

Y entonces mi búsqueda continuó. Y parte importante de esto fue la lectura que realicé de diferentes obras escritas por distintos autores para tratar de orientar mi investigación. Este

proceso me llevó a Michel Foucault. Cuando leí a este autor y conforme más me adentraba en sus pensamientos, me di cuenta de lo interesantes y potentes que, desde mi punto de vista, resultan sus reflexiones sobre el biopoder. Dichas reflexiones fueron de gran utilidad para construir la primera parte de este trabajo, en donde pensé y traté de problematizar el papel constitutivo de los dispositivos disciplinarios de los que somos parte. Pero también encontré en esas y otras reflexiones de dicho pensador un enorme potencial educativo, como, por ejemplo, los análisis de las relaciones de poder que atraviesan una parte de su obra, así como distintas aproximaciones que hace sobre el pensamiento, las cuales, de un modo u otro, siempre sugieren al ejercicio filosófico como un “pensar de otro modo”. Y fue así como decidí que este autor atravesaría, como se ha visto a lo largo del texto, las diferentes partes de mi trabajo escrito. Pero también fue así como pude encontrar el fuerte vínculo que existe entre el pensamiento de Michel Foucault y la propuesta de FCN. Con relación a esto, Kohan ofrece implícitas y explícitas referencias sobre Michel Foucault en el libro *La escuela pública apuesta al pensamiento*, en el cual explica que en la experiencia educativa que su grupo de investigación propone, se busca aprender a ver la filosofía como

[...] un ejercicio o experiencia de pensamiento donde la forma y el contenido se encuentran en la búsqueda de pensar siempre de otra manera, de no consagrar o legitimar lo que se piensa y se sabe, sino de buscar siempre otras formas de pensar y saber, [y se aprende, también,] a mirar a la escuela como un dispositivo moderno disciplinario, a estar atentos a los diversos modos de ejercicio de poder que en ella se practican, a desconfiar de las evidencias y de las buenas intenciones que parecen desoír los modos instituidos de ejercer el poder [y] que somos constituidos por relaciones de poder que estamos ejerciendo, y que la filosofía, como ejercicio y experiencia, tal vez pueda ayudarnos en el siguiente sentido: a comprender lo que estamos siendo para poder ser de otra manera. (Kohan, 2013, p. 40-41).

Entonces, indagando más sobre la propuesta de FCN, me di cuenta de que su enfoque ético y político ofrece una posibilidad de libertad de pensamiento y de ser que puede ayudarnos a construir experiencias educativas para vivir y pensar al mundo de otro modo. Un ejemplo de esto es el siguiente párrafo:

[...] hay toda una política en juego en nuestra práctica de filosofar con infantes [...] Pero la forma política de nuestros sentidos y finalidades está abierta: no sabemos cómo debe ser el mundo. Tampoco lo queremos saber, porque no nos interesa trabajar para una normativa predefinida que dé sentido al presente de la acción pedagógica y en cuya definición el otro, objeto de esa normativa, ha estado ausente. Educamos para otro mundo, porque otro mundo es posible, porque otro mundo ya existe desde el momento en que pensamos de manera diferente este mundo, pero no sabemos la forma precisa de ese mundo ni pensamos que somos nosotros los que debemos definirla. Por lo menos, no sólo nosotros. Ponemos a disposición el filosofar para ayudar a pensar y a pensarnos en ese mundo, para ayudarnos a poner en cuestión nuestra relación con ese mundo y para que otros también puedan hacerlo. Pero la forma política de un nuevo mundo permanece abierta. Nuestros principales motivos para hacer filosofía con infantes están en el poner a disposición nuestras instituciones, sensibilidades y pensamientos para que esos infantes puedan pensar del modo más libre, potente y abierto posible la forma que quieren darle a su estar en el mundo. (Kohan, 2007, p. 70-71)

Mi convencimiento por explorar esta propuesta llegó al comprender las implicaciones de su enfoque ético y político, pero también con observaciones que llevé a cabo de la propia práctica durante una estancia doctoral de 5 meses que realicé en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, Brasil, para conocer el proyecto de FCN que Walter Kohan y varias colaboradora/es coordinan en dicha universidad. Durante esa etapa, en la que por varias semanas visité las escuelas en donde se llevaban encuentros de FCN, me di cuenta de que esas prácticas logran captar la atención de los niños y niñas llevándolos al terreno de la curiosidad, el interés y la reflexión, detonando en ellos una gran cantidad de preguntas que van desde el indagar sobre las imágenes, mensajes, personajes e historias de los textos y/o dinámicas, hasta preguntas que trascienden los contenidos de los textos y actividades. Así, observé cómo las niñas y los niños tratan de darle vida a sus pensamientos y pensamientos a sus vidas, vidas y pensamientos que durante esos momentos expresan la libertad ética, política y estética que les posibilitan esos encuentros. Ser parte de dichos encuentros me permitió ser testigo del enorme e inusual interés y entusiasmo que mostraban las niñas y los niños durante los momentos en los que las maestras leían algún libro, poema o cuento, o

cuando desarrollaban alguna actividad distinta a las lecturas dentro o fuera del aula. Lo anterior se veía reflejado no sólo durante las sesiones, sino también en los casos de algunos niños que, además de asistir a la sesión del horario que les correspondía, llegaban a una sesión antes, o bien se quedaban a una sesión posterior, para disfrutar más tiempo de los encuentros. Pero lo que más me pareció significativo fue la profunda, honesta y admirable actitud reflexiva de las niñas y niños que participaban en las actividades, ya que no dejaban escapar la oportunidad para realizar preguntas y cuestionamientos no sólo a sus maestra/os, sino también a las personas que por primera vez nos acercábamos a ellos. En este sentido, puedo decir que durante varios años de mi vida he realizado actividades educativas con niñas y niños, pero nunca he visto ese interés y entusiasmo por el pensamiento reflexivo que pude notar en las niñas y niños que conocí en esos encuentros.

Conocer, comprender y experimentar la FCN fue lo que me llevó a saber que esta era la propuesta que estaba buscando para explorar las posibilidades para pensar al mundo de otro modo, así como para analizar sus posibilidades educativas. Dicho de otro modo, este proceso me llevó a descubrir en la propuesta de FCN una posibilidad educativa que podría ayudarnos a cuestionar nuestra relación con la verdad, como, por ejemplo, los presupuestos, ideas, creencias y representaciones que definen nuestras relaciones con el mundo, aquello que desde diferentes medios, aparatos y dispositivos disciplinarios y de control nos han dicho que tenemos que ser, sobre todo las cosas que nos es muy difícil pensar de otro modo, aquello cuya incuestionabilidad genera que de distintas formas continuemos ejerciendo relaciones de opresión hacia el mundo. Y todo esto porque, diciéndolo con Waksman y Kohan (2005), “precisamos esperar lo que no sabemos, lo nuevo, lo impensable, lo que no podemos prevenir, lo que hoy, en las condiciones actuales, parece imposible de pensar” (p. 72).

4.4 Estudios surgidos del proyecto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*

Después de haber explicado los pasos y las experiencias que determinaron la elección de la FCN como la propuesta que en esta investigación se analizará de manera teórica y práctica, ahora es importante presentar algunos estudios que reportan la implementación y/o análisis de experiencias que vinculan los temas de educación, filosofía e infancia.

Para empezar, se presentan breves resúmenes de estudios que comparten experiencias de investigación vinculadas al proyecto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*, coordinado por Walter Kohan. Es importante mostrar estos estudios porque en ellos se pueden encontrar premisas teórico-prácticas que se relacionan con lo realizado con este trabajo de investigación, sobre todo en lo que se refiere a la forma de pensar y abordar la práctica de la filosofía con niños.

El primer trabajo corresponde a una tesis de maestría intitulada *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?* realizada por Vanise Dutra Gomes, en 2011. En este trabajo, la autora nos comparte sus reflexiones sobre la vivencia de una experiencia de filosofía con niños de la que, como maestra, fue parte en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, en el municipio de Duque de Caxias, en el Estado de Rio de Janeiro, Brasil. A lo largo de su texto, y apoyándose de las perspectivas de Foucault, Deleuze y Larrosa, la autora reflexiona sobre el tipo de experiencia de aprendizaje escolar que desarrolló al interior de la escuela, para la cual se buscó que la filosofía se vivenciara como un caminar abierto, enigmático, imprevisible hacia lugares aún no vividos o pensamientos aún no pensados a partir de la creación de un espacio y tiempo de igualdad, en el que, tanto alumnos como profesores, pudieran pensar juntos en un mismo nivel, sin jerarquías, dialogando, en donde las palabras, los gestos, los silencios y otros lenguajes circularan igualmente. Asimismo, se trató de crear una experiencia que rompiera con la comprensión de la infancia como ausencia de pensamiento, como seres sin pensamiento. También, desde perspectivas de autores como Rancière y Freire, se buscó crear un espacio de diálogo que escapara de la postura de aquel que enseña y aquel que aprende. Así, a decir de la autora, esta experiencia generó una serie de transformaciones y auto-transformaciones, particularmente en lo que se refiere al proceso de enseñar y aprender considerado como una experiencia/sentido. Por ejemplo, se posibilitaron otras maneras de experimentar, ser y pensar la práctica pedagógica en la cotidianidad de la escuela-aula, y se crearon las condiciones para que los alumnos se apropiaran del arte de pensar. Además, la autora afirma una transformación de su propio pensamiento, una modificación de valores y un pensar de otro modo, diferenciando lo que fue, de lo que puede llegar a ser, posibilitando nuevos inicios para la experiencia en el sentido más pleno posible para no pensar lo que se pensaba. Así, concluye, se vivió el

filosofar como una forma de posibilitar el acontecimiento, el nacimiento, la creación de un nuevo modo de ser maestra, y se fomentaron otras maneras de experimentar, pensar y ser personal y educativamente.

Otro trabajo es el de Edna Olímpia da Cunha, quien, a partir de una experiencia de filosofía con niños en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, en el municipio de Duque de Caxias, realizó la tesis de maestría intitulada *Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública* (2014). Edna Olimpia narra una aventura con niños para pensar la relación entre las experiencias de pensamiento y escritura. El texto, nos dice la autora, es un modo de acoger la problematización, las suspensiones, los desvíos que remiten a la compleja temporalidad que se ha configurado en el proyecto de extensión e investigación *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*, desde el año 2007. La autora explica que el encuentro con los niños y jóvenes que fueron parte de la experiencia, desmoronó pilares y puso en cuestión el confortable lugar de las certezas, de las verdades que son parte de una trayectoria formativa. Dicha experiencia permitió mirar de otro modo las verdades, los discursos que transforman escritura y fracaso en un sintagma inquebrantable.

Como parte del mismo proyecto, pero en una escuela distinta, José Ricardo Pereira realizó, en 2013, una tesis de maestría intitulada *Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes*. Pereira implementó e investigó una experiencia de filosofía con niños llevada a cabo en la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, ubicada también en el municipio de Duque de Caxias, Río de Janeiro, Brasil. El autor comenta que, como maestro participante de la experiencia, pudo percibir que dichas prácticas mostraron indicios de que otra relación con los tiempos, los saberes y las infancias era posible en la complejidad diaria de una escuela y con los sujetos formados por ella. Las prácticas fueron enriquecidas por la presencia de Walter Kohan y sus percepciones sobre la infancia, así como por las reflexiones de Michel Foucault sobre las relaciones de saber/poder, vinculando a éste último con Jorge Larrosa, para discutir la formación del sujeto y las posibilidades de la filosofía y de la educación. Quizás la conclusión más importante del texto sea que, de acuerdo con la experiencia vivida por el propio autor, se afirman posibilidades de construcción de un espacio y un tiempo en donde las relaciones entre sujetos y saberes pueden darse de otra manera.

En la misma línea, Adeláide Léo es acompañada por José Ricardo Pereira en una investigación que intitulan: *Recorridos de la Filosofía con Niños en la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo* (2013).²³ A partir de esto, la autora y el autor del trabajo reflexionan y narran la forma en la que las experiencias educativas afectaron a niñas y niños de entre 6 y 9 años que los acompañaron. Por ejemplo, mencionan la creación de un nuevo espacio-tiempo en la cotidianeidad de la escuela, con el cual se construyó un ambiente en el que las subjetividades y la indiferencia de las lógicas escolares resultaron muy valoradas por los niños, tanto que en diferentes momentos mostraron su gusto e interés por ser parte de la experiencia. La experiencia los condujo a reflexionar y preguntarse lo siguiente: ¿qué marcas se imprimieron en ellos al punto de no olvidar y desear tanto ocupar nuevamente el espacio-tiempo que estas experiencias posibilitaron configurar? Indagando sobre lo anterior, y apelando para ello a la memoria de las experiencias vividas, mencionan tres elementos de las experiencias de filosofía que fueron importantes para los niños:

1. La dimensión afectiva, de la que mencionan que talvez podría entenderse (y los niños pudieron entenderla) como una experiencia de estar incluido, de formar parte.
2. El carácter lúdico de la experiencia, de la que comentan que los niños establecieron una relación más ligera con el conocimiento, y que permeó la trayectoria que recorrieron mientras filosofaban.
3. El espacio-tiempo de la pregunta y del saber, lo cual reflexionan como una dimensión en la que los niños reconocieron con la filosofía, con las preguntas y la confianza.

A partir de esto, la autora y el autor comentan el gran desafío que significó una experiencia de este tipo tanto para ellos (facilitadores) como para los niños. Por ello, comentan la dificultad para determinar con exactitud si dicha experiencia se configuró para los niños en un ambiente puramente filosófico, ya que muchas de sus intenciones y percepciones no corresponden a la diversidad de sentidos que un niño puede atribuirle a una experiencia filosófica. Por eso, a manera de conclusión abierta, se preguntan si la experiencia en sí misma fue filosófica, o si es filosófica la relación que los niños establecieron con esa experiencia.

²³ Fuente: Kohan, W. y Olarieta, B. (2013.). *La escuela pública apuesta al pensamiento* (101-116). Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.

Otra investigación podemos encontrarla en la tesis doctoral que Fabiana Olarieta desarrolló en 2014, la cual se intitula *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola*. En este trabajo, Olarieta reflexiona sobre el sentido y la forma de la escritura de una investigación para encontrar su punto de partida en la experiencia vivida. Apoyándose fuertemente en el filósofo Giorgio Agamben, la autora pone especial atención en el gesto, al cual presenta como:

[...] una ausencia que se hace presente; donde lo que se dice comunica una incomunicabilidad (expone la carne de las palabras a lo que nunca pudieron decir); donde lo que aparece es lo que desaparece; donde lo que se hace pierde su rumbo y queda como partiendo, sin fin, sin punto de llegada cierto, soportando y exhibiendo ese andar; donde los ojos profanan su misión de ver, venir y entregarse al luto, que difumina todo el horizonte y les permite ver aquello que, inesperadamente, viene de atrás, de encima, de abajo; donde lo que se muestra sólo se ve si nos aproximamos amorosamente y poéticamente; donde lo que se escucha sólo se puede apreciar si nos acercamos para eso y lo dejamos resonar. (p. 192-193)

Es por ello que, tal como lo expone al inicio de su texto, Fabiana abraza al gesto en la experiencia de pensamiento como un medio que da sustento a la experiencia y como un espacio de profanación que exige un trabajo sobre la propia percepción de lo que acontece.

El último trabajo también es de Olarieta, pero ahora como co-autora del libro *La escuela pública apuesta al pensamiento*, publicado por HomoSapiens ediciones, en 2013. Aquí, la autora describe una historia llamada *De las cosas maravillosas: el cuidado del tiempo en la práctica de filosofar en la escuela*, la cual surgió a partir de una vivencia de la que fue parte durante tres años con un grupo de niños de cinco años en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, en el municipio de Duque de Caxias, en el Estado de Rio de Janeiro, Brasil. En su historia, Olarieta plantea la posibilidad de considerar al tiempo como una dimensión que envuelve el ejercicio de pensar con otros. Afirma que en la experiencia de filosofar irrumpe un tiempo que es diferente al tiempo ordinario, y que cuando ese tiempo se hace presente debe ser cuidado porque es frágil, y porque él abre la posibilidad de sacudir nuestra mirada y movilizar el hábito que nos lleva a ver siempre lo mismo. Esto, descubre la autora, se vio reflejado a través de las voces de varios niños que formaron parte de la

experiencia, la cual afirmaron como una experiencia distinta a la escolar en donde se juega, se dialoga, se hacen preguntas, se conversa, se aprende, crecen las dudas y las respuestas, se debate, se dibuja, se pinta, se piensa, una experiencia que se parece al recreo, que ayuda a pensar, en donde se piensa con otros, se tiene tiempo libre y se habla. Fabiana encuentra en estas expresiones una relación con el tiempo y el espacio que se relaciona con un encuentro de filosofía, un tiempo y un espacio diferentes: diferente del tiempo de clase, del tiempo del *chat*, del tiempo con la familia; más bien es un tiempo que se aproxima al tiempo del recreo, al tiempo libre, a un tiempo sin interferencias, sin estorbos, sin que nada se entrometa. La filosofía, para ellos, toma forma en una conversación colectiva que se inscribe en un tiempo percibido como un tiempo fuera de lo ordinario, un tiempo que, afirma la autora, se podría pensar como un tiempo extra-ordinario, fuera de lo habitual (tal vez por eso se asemeje al recreo) y que genera un tipo de comunicación distinta, que permite a los niños inscribirse, explorar lo que les sucede, lo que los inquieta, lo que los afecta, lo que piensan, lo que son. Los niños hacen filosofía en la escuela, comenta Fabiana, pero el momento de la filosofía parece alterar el tiempo habitual de la institución y la forma de habitarlo. Por lo anterior, este tipo de tiempo se contrapone al tiempo tradicional de la escuela, caracterizada por un tiempo lineal y mensurable. Luego, partiendo de lo anterior, Fabiana se pregunta: “¿Qué es lo que se produce en los encuentros de filosofía que los transforma en un tiempo y espacios diferentes a los otros por los cuales transitan estos chicos?” (p. 91). Tratando de responder, la autora sugiere que, para los niños, las preguntas tienen un lugar central, pero no cualquier pregunta: las preguntas que hacen que la conversación se torne filosófica son aquellas que salen de nuestra mente para pensar con ellas, para aprender a discutir. La discusión será filosófica si las preguntas aumentan, si podemos juzgar las preguntas que tenemos en la cabeza, si se permite que crezcan las dudas y las respuestas, si podemos pensar más fácil con ayuda de los otros, o si, a partir de ellas, aprendemos cosas que no imaginábamos. Olarieta vincula lo anterior a la curiosidad foucaultiana, es decir, a la curiosidad que permite alejarse de uno mismo de lo que ya se conoce. Esa curiosidad produce un movimiento contrario: nos aleja de lo que somos y de lo que ya sabemos. Y, continuando con su reflexión, Fabiana se pregunta: “¿Cómo pensar un tiempo en el cual es posible continuar mirando el mismo mundo que todo el mundo mira y, sin embargo, distinguir los desvíos que en él habitan?” “¿Qué tiempo es ese en el cual

pueden aflorar preguntas que nos habitan, pero que desconocemos, donde se pueden aprender cosas que ni se imaginaban?” (p. 94). Sugiriendo algunas respuestas, comenta que el tiempo que perciben los niños en los encuentros de filosofía es aquel que no está sometido a los intereses prácticos. Por eso, concluyendo la cuestión inicial sobre la temporalidad en este tipo de prácticas educativas, la autora considera que es principalmente el tiempo lo que se debe cuidar si buscamos embarcarnos en la experiencia colectiva del pensar, es decir, cuidar de las condiciones para esperar que ese tiempo irrumpa, cuidar de ese tiempo y de ese lugar donde nacen las ideas que no tienen compromiso con un resultado predeterminado, que no responden a intereses prácticos o a un futuro previsto, cuidar de ese tiempo y momento en donde lo extraordinario puede ser común y lo común puede volverse extraordinario, cuidar la obstinación de esa curiosidad que nos permite extraviarnos, apartarnos de lo que ya sabemos. En fin, a partir de su experiencia, Fabiana Olarieta nos sugiere que para que una experiencia de pensamiento con otros sea posible, debemos cuidar de ese tiempo en el cual somos lo mismo de siempre y al mismo tiempo podemos permitirnos pensar lo que no pensamos siempre.

4.5 Estudios críticos sobre la institucionalización del pensamiento

A continuación, se exploran dos trabajos de investigación en los que, con relación a la propuesta de filosofía con niños, reflexionan sobre sus propias prácticas a la luz de un análisis crítico sobre ciertos elementos de la labor escolar institucionalizada. Se exploran estos trabajos debido a que tienen una afinidad con lo que realizamos en este estudio, sobre todo lo relacionado a la intención de generar perspectivas que propicien reflexiones que rompan y/o cuestionen los esquemas de saber-poder característicos de la educación institucionalizada.

El primer estudio, intitulado *Si en el nombre está lo que somos ¿qué somos? Institucionalización y roles en prácticas de filosofía con niñ@s*, es un trabajo que reportan Quiroga, Morales y Guillermo (2012). Las autoras son parte de un grupo que comparte ciertos objetivos políticos, entre los cuales se encuentra propiciar espacios de diálogo y reflexión entre los niños y los docentes a partir de una perspectiva práctica, como un tipo de acción que busca alcanzar mayorías y transformar ciertos aspectos de la realidad educativa con los que no están conformes. Su labor de educación e investigación se da dentro del

proyecto *Filosofía con niños, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo de la Universidad Nacional del Sur*. Parte fundamental de sus prácticas es conformar, junto con otras instituciones de los distintos niveles educativos, una red interinstitucional. Como grupo, son afines a la idea de hacer de la escuela una “experiencia”, vista ésta como la propone Larrosa, propiciándola en las aulas y pensando a la educación a partir de dicha noción. Desde este proyecto han buscado generar una mayor apertura como grupo, particularmente repensando el modo en el que se constituyen como sujetos dentro de las distintas instituciones educativas. Por este motivo, su interés se centra fundamentalmente en el problema del nombre, del lenguaje, dada su incomodidad sobre cómo autodenominarse y cómo son denominadas en las diferentes instituciones al momento de realizar sus prácticas de filosofía con niños, específicamente cuando son referidas como “expertas”, “capacitadoras”:

Si bien nosotras transitamos, con reticencias y desconfianza, algunos de estos roles dicotómicos, no lo deseamos ni buscamos. Pues no queremos hacer preguntas por otros ni que los otros reproduzcan nuestras preguntas en tanto no se las apropien; ni tampoco enseñar a pensar ni decir al otro lo que debería pensar; ni llevar un método determinado para que el otro lo tome tal cual [...] nosotros consideramos al hacer filosófico desde un pensar y preguntar encarnado. Y en nuestro caso, esta experticia no es tal, no producimos contenidos y procedimientos a ser aplicados para obtener ciertos resultados. (p. 6)

Las autoras consideran la desconfianza en el lenguaje como una manera de propiciar territorios fértiles para pensar. Pensar el lenguaje marca sus pretensiones como grupo, porque este ejercicio puede contribuir a la técnica, la práctica y la experiencia de su labor educativa sin negar ni eludir las tensiones que en ello existe. Pero dichas tensiones, afirman las autoras, no las paralizan en el plano técnico y práctico, ya que de esto pueden surgir aperturas a nuevas, cambiantes, distintas, innombrables e impredecibles experiencias. De este modo, en palabras de las autoras, cuestionar el lenguaje es una manera de alejarse del sentido totalizador del término y de generar nuevos espacios y sentidos de relación.

El segundo trabajo lleva por nombre *Una apuesta infantil: institucionalización de la filosofía*, y es reportado por Quiroga, De la Fuente y Morales (2010). Las autoras

reflexionan sobre las posibilidades de la “filosofía filosofante”²⁴ en los contextos institucionalizados. Su trabajo es parte de un recorrido colectivo de prácticas institucionales que han buscado relacionar las nociones de filosofías, escuelas e infancias con las transformaciones de ese andar. En ese camino, las autoras han tomado decisiones teórico-políticas y han adoptado modalidades como producto de varios años de experiencia y de los interrogantes que se siguen desplegando a partir de dicha tarea. Y esto es porque en la práctica docente de filosofía con niños surgen tensiones relacionadas al ejercicio de, por ejemplo, preguntar y callar, y de hospedar y determinar a quiénes y por qué hospedamos en las prácticas filosóficas. Con esto no tratan de eliminar dicha tensión, ni mucho menos convertir la hospitalidad en “una expresión de la economía de guerra”, sino abrir un espacio conjunto para el pensar. Con relación a los interrogantes surgidos durante sus experiencias, las autoras se han planteado las siguientes preguntas: ¿Se puede repensar y desaprender el rol docente tradicional/hegemónico? ¿Qué incidencia tiene, en las prácticas de Filosofía con Niños, la forma en que se ha aprendido la filosofía como disciplina, tanto en el ámbito escolar como académico? ¿Cómo se vinculan los problemas filosóficos con las primeras inquietudes de la infancia? ¿Permiten estas inquietudes infantiles, dentro de los marcos de la educación formal, criticar a los y las docentes sus propias representaciones de qué es la educación, la escuela y la filosofía? Todo esto lleva a las autoras a plantearse el interrogante de Cerletti (2008): ¿Es pensable una expresión “libre” de la filosofía en las instituciones educativas? Además, reflexionan la relación que se da entre el obedecer y el criticar:

¿Qué lugar hay para políticas del pensamiento donde irrumpa la novedad? Más aún, si esa novedad se ve potenciada por la noción y la experiencia de la infancia como lo radicalmente otro, lo que desdibuja los campos disciplinares, los roles institucionales, los vehículos privilegiados del enseñar, las relaciones de poder/saber, entre otros.

²⁴ Este concepto “considera tanto al sujeto de la actividad filosófica como al objeto disciplinar y se opone al academicismo desde una perspectiva que abreva en el pensamiento situado como categoría filosófica y la experiencia en el sentido de transformación del sujeto” (Morales y Bedetti, 2013, p. 141). En otras palabras, “comprende dos conceptos-herramientas: una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza y la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna” (Morales y Rodríguez, 2011, citado en De la Fuente y Morales, 2015, p. 20).

Las autoras finalizan su texto comentando los aprendizajes que han dejado las reflexiones y preguntas generadas durante sus años de experiencia. Primero, tratar de conformar prácticas no que nos enseñen a pensar, sino que nos inviten a pensar. Asimismo, comentan que la “filosofía filosofante” no puede quedar subordinada a los requerimientos de la escuela, si se le pide que dé unidad de sentido a las prácticas y contenidos curriculares, para evitar que la filosofía se pierda en los mecanismos de la reproducción institucional. Asimismo, con relación a la paradoja entre una filosofía que no quiere perder su poder subversivo y que a su vez necesita la institucionalización, inicialmente consideraban que un proyecto que hiciera filosofía con niños requería que poco a poco fuera tomado como propio por todos los grupos áulicos de cada escuela. Sin embargo, sus experiencias les ha enseñado que eso era precisamente lo contrario a pensar cómo nos constituimos como sujetos en la escuela, en el sentido de poder ejercer resistencia a los dispositivos que ella propone si consideramos que nos sujetan. Para terminar, se preguntan, a modo de invitar a pensar, en qué momento es institucional un proyecto que tiene su centro en una “filosofía filosofante”.

4.6 Estudios que reportan metodologías participativas

Finalmente, se exploran un par de estudios que vinculan educación, pensamiento, niños y metodologías participativas, con el fin de realizar una aproximación a las metodologías que inspiran y justifican el presente trabajo.

El primer estudio, realizado por Díaz y Olaya (s.f.), es resultado de un trabajo intitulado *Filosofía a través del arte en Educación Infantil. Un proceso de investigación-acción*, desarrollado en el CEIP Mare Nostrum de Torrox, en Málaga. El objetivo fue implementar y evaluar un proceso de filosofía para niños a través del arte, usando el cuadro “La Mona Lisa” como hilo conductor de los diálogos, con el fin de enfatizar lo que se ve, siente y percibe. Más específicamente, se buscó saber si el trabajo filosófico del aula, teniendo como referencia particular la dimensión artística, proporciona una referencia clara para diseñar la práctica educativa, determinando el soporte, el contenido de la educación y el modo o los modos de llevarla a cabo. La investigación se caracterizó por tener un enfoque cualitativo y una metodología participativa para valorar el propio proyecto y analizar la práctica docente. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante, entrevistas y fotografías. Asimismo, se definieron categorías de análisis a

partir del método de codificación abierta que propone Santos Guerra (1990). Con su trabajo, las autoras sugieren que para poder llevar a cabo una comunidad de investigación, es necesario que el aula se convierta en un espacio de encuentro para construir el conocimiento a partir del intercambio, la reflexión y el análisis tanto individual como grupal.

No se trata por tanto del aprendizaje pasivo en el que somos maestras que sabemos y transmitimos nuestro conocimiento al alumnado. Lejos de este papel de control del conocimiento, debemos situarnos como mediadoras y facilitar la colectivización del saber, de forma que todos y todas aprendamos de la experiencia y de la sabiduría de los y las demás. (Díaz y Olaya, s.f., p. 95)

Asimismo, señalan que, para lograr involucrar a las y los participantes en los encuentros de pensamiento, es necesario que los y las facilitadoras de este tipo de experiencias se involucren de manera honesta en las dinámicas de pensamiento de la comunidad de investigación:

Entendemos que un aspecto muy importante para el buen funcionamiento de las sesiones es que las maestras realmente disfruten el proceso de indagación. Para esto es fundamental el significado que para el docente tiene el formar parte de una comunidad de búsqueda: la alegría y el placer experimentado al involucrarse en la indagación filosófica. (Díaz y Olaya, s.f., p. 95)

Además, explican las dificultades de procesos de este tipo, en los que las certezas que podrían tenerse al principio, gradualmente se transforman en cuestiones y horizontes abiertos. Dicha cuestión lleva a las autoras a concluir con una serie de reflexiones generadas a partir de la experiencia vivida y evaluada, con las que se preguntan, por ejemplo: ¿Cómo favorecer planteamientos que huyan de la sistematización y aprecien la aventura de lo incierto?, ¿Cómo eliminar rígidos programas, planificaciones y obsesiones por enseñar?, ¿Cómo respetar los deseos del alumnado aunque no coincidan con los nuestros?, ¿Cómo mirar para comprender, no para juzgar o calificar?, ¿Se puede prevenir el fracaso escolar desde la educación infantil, cambiando la forma de entender la escuela?

Otro estudio es el que nos comparte Paula Shabel (2014), el cual lleva por nombre *Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa*. La autora hace un recorrido teórico que da cuenta del proceso histórico de invisibilización sufrido por niñas y niños en tanto sujetos. Por ello, afirma, la investigación social con niños y niñas es producto de un giro epistemológico nuevo que ha llevado a tratar de visibilizarlos como sujetos miembros de la sociedad, ya que han comenzado a ser tomados como interlocutores válidos de los procesos de investigación para comunicar sus experiencias. Lo anterior lleva a la autora a abordar la investigación acción participativa (IAP) con niños como objeto de estudio. En su trabajo propone los enfoques participativos para recuperar las voces de las niñas y niños que históricamente han sido silenciadas. Dicho enfoque lo pone en práctica en una experiencia llamada “Aula Vereda”, un espacio de educación popular con niños y niñas en un barrio de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, donde se desarrollan procesos de investigación participativa. En palabras de la autora, la implementación del estudio resultó ser más compleja de lo esperado, por lo que no se pudieron aplicar en todo el sentido de la palabra los métodos de IAP planeados. Sin embargo, citando a Sirvent (2008), comenta que el estudio podría caracterizarse por haber tenido “instancias participativas”, ya que hubo algunos momentos del taller en los que se logró una fusión entre práctica científica, pedagógica y política. Pero, a pesar de que la autora considera que dicha experiencia de politización no transformó radicalmente a las niñas y niños, sí cambió su mirada acerca de su implicación como sujetos políticos, esto gracias a que, mediante el diálogo y la reflexión colectiva, se logró un acercamiento a los procesos de producción, reproducción y de sentidos en permanente confrontación, negociación y transformación, realizada activamente por sujetos en desiguales relaciones de poder, es decir, en el marco de relaciones de hegemonía y resistencia históricamente construidas.

4.7 La relación de las prácticas y estudios reportados con esta investigación

Las prácticas/estudios reportados en el apartado anterior son afines a la investigación que se reporta en esta tesis, ya que existe una similitud en el abordaje teórico y práctico que se hace de la filosofía con niños, en la postura crítico-reflexiva acerca de elementos que son parte de o en los que se inserta la intencionalidad de dichas prácticas, o en la metodología

adoptada por las investigaciones que dan cuenta dichas experiencias. Por ejemplo, varios de estos estudios han sido resultado de prácticas que se han fundamentado en y desde conceptos tales como la experiencia, la transformación personal, el pensar de otro modo, la vivencia del filosofar, el pensamiento como apertura, como problematización, como cuestionamiento, como pregunta y como incertidumbre, las relaciones de poder, la dimensión afectiva, el carácter lúdico de los encuentros, los gestos del pensamiento, la estética, los tiempos y espacios distintos al tiempo y espacio escolar tradicional, y los diálogos y las conversaciones. Cabe destacar que estos conceptos corresponden a elementos que se han venido explorando hasta esta parte del documento. Por ejemplo, el pensamiento como problematización, cuestionamiento, pregunta e incertidumbre que se presentan en dichos trabajos, son parte de la reflexión con la que en los primeros capítulos se analizaron la *episteme* de nuestro tiempo y los procesos de subjetivación disciplinaria (Foucault) a partir de los cuales se constituyen formas tradicionales de pensar que destruyen al mundo/ambiente (Leff) del que somos parte, y con los cuales se sugirieron miradas que podrían definirse como “rizomáticas” (Deleuze y Guattari). A su vez, los elementos mencionados, sumados a otros más que fueron parte fundamental de dichas experiencias educativas y de investigación, tales como la vivencia de la filosofía como experiencia de pensamiento, el diálogo y las conversaciones, el enfoque estético, lúdico y afectivo de los encuentros descritos, y la vivencia de tiempos y espacios distintos a los experimentados en los dispositivos educativos tradicionales, son aspectos con los que, implícita o explícitamente, se busca resistir y confrontar lógicas institucionales construidas sobre un biopoder (Foucault) que, a partir de tecnologías de poder disciplinario y de control que vigilan, examinan y sancionan al cuerpo individual y social (Foucault), produce subjetividades que de diferentes formas afirman y favorecen la crisis ambiental planetaria. Por lo anterior, los elementos en los cuales se apoyan las prácticas/estudios que se exploraron coinciden con las reflexiones teóricas presentadas en los primeros capítulos. Por ejemplo, se justifica la necesidad de deconstruir (Derrida, Asensi) las subjetividades de nuestro tiempo, apoyándonos en una perspectiva que se sustente en un ejercicio de pensamiento (Foucault, Kohan), esto es, un pensamiento abierto a la incertidumbre, a la experiencia, que escape a lo establecido y a lo convencional que abona a la destrucción del mundo/ambiente que compartimos.

También es importante enfatizar que las prácticas/estudios inspirados en la propuesta de filosofía con niños no reportan diseños experimentales, es decir, no llevan a cabo conformación de grupos de control, la realización de comparaciones entre grupos, ni la toma de muestras representativas de los participantes, etc. El abordaje realizado en esos estudios parte de enfoques y premisas que son propias de la propuesta de filosofía con niños, en la cual se consideran más importantes aspectos como la experiencia (Foucault, Larrosa), que la “experimentación científica” (objetos, muestras, comparaciones, controles, comprobación, etc.). Dicho de otra manera, con las prácticas/estudios de filosofía con niños el objetivo no es llegar a un resultado deseado, predefinido o hipotetizado, es decir, no se busca comprobar algo específico ni obtener respuestas anticipadas, sino, más bien, vivenciar experiencias de pensamiento. Al igual que las prácticas de FCN, los estudios sobre esta propuesta no buscan encontrar lo que de antemano se sabe que otros quieren escuchar, ni lo que necesariamente encaja en lo política ni en lo socialmente correcto, ni en lo que se considera que es “bueno”, correcto o útil decir, más bien tienen una apertura a lo impensado, a lo no esperado, a lo incierto, a lo que escapa de los esquemas, de los moldes, de las convenciones, de la tradición y de lo pragmático. Del mismo modo, como también ya vimos, y como veremos más adelante, la metodología de estos trabajos no es, propiamente dicho, científica, sino un trabajo más cercano a la actividad artística, así lo deja ver Kohan con la siguiente reflexión:

[...] queremos aproximar nuestra propuesta metodológica al trabajo que hacen los artistas. Los materiales, las técnicas, están al servicio del músico o del pintor, pero el resultado de lo que hacen va más allá de la técnica, los materiales y los instrumentos. Sugerimos estos materiales no como una receta, sino como una materia plástica, para que sobre ella se comience a componer la obra propia. (Kohan, 2013, p. 23)

Así, por un lado, las “técnicas” y “materiales” para llevar a cabo estas prácticas son flexibles, se pueden ajustar según las necesidades, contextos y circunstancias educativas, y esto es porque, en palabras de Kohan, “el mejor método aplicado con rigidez puede no provocar una experiencia de filosofía, [ya que] ella puede surgir sin ningún método o de una práctica antimetódica (Kohan, 2013, p. 48). En tanto que las prácticas/estudios de

filosofía con niños no se consideran un experimento científico y no se ajustan necesariamente a un método establecido, aquellas no se ciñen al llamado “rigor científico” ni se someten al diseño experimental tradicional. Lo anterior no significa que dichas prácticas/estudios no sean investigación, es decir, que no cuenten con estrategias para alcanzar los objetivos planteados y para responder a las preguntas establecidas por los investigadores. Al contrario, la investigación llevada a cabo con estas prácticas cuentan con pasos, estrategias, actividades, momentos y estilos propios y poco convencionales para analizar diferentes aspectos relacionados, por ejemplo, a la práctica, al pensamiento, a los participantes, a las estrategias, y algunos más que pueden enriquecer campos de estudios como el de la educación, la filosofía, la infancia, entre otros.

Por otro lado, también vimos que algunos estudios reportan enfoques cualitativos y metodologías participativas. Y aunque dichos estudios no son estrictamente de filosofía con niños, tienen como objetos de estudio a la educación, al pensamiento y la infancia, es decir, los mismos que se abordan con dicha propuesta, motivo por el cual se consideran ejemplos de investigación que han abordado temas, enfoques y metodologías relacionadas a este trabajo.

De esta forma, los estudios explorados en este apartado permiten explorar los abordajes teóricos, prácticos y epistémicos de trabajos inspirados en la propuesta de filosofía con niños, y otros más que indagan y conjugan estudios sobre educación, pensamiento e infancia. En el capítulo que sigue se presenta el diseño metodológico de la presente investigación, para lo cual se hace uso de los conceptos, teorías, prácticas y miradas epistémicas exploradas hasta esta parte del presente documento.

CUARTA PARTE

Miradas, componentes y resultados de la experiencia educativa implementada y de la investigación realizada



Fotografía de Chee Keong Lim

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

5.1 Los caminos que hice al andar: el origen y los motivos de mi locus de enunciación²⁵

En este apartado explicaré algunos aspectos de mi experiencia personal y académica que confluyeron para que al momento de empezar la aventura doctoral que me permitió realizar esta tesis, me fuera posible posicionarme epistemológicamente y, por ende, tener elementos para decidir adoptar la metodología y dar los pasos que me llevaron a realizar este trabajo de investigación. Comenzar hablando sobre ciertos aspectos de mi experiencia académico-personal apelando a un estilo literario y narrativo para mostrar la aproximación, posicionamiento y justificación epistemológica de mi investigación, obedece a la intención de hacer eco de dos aspectos: 1) a la forma de relatar la metodología a partir de la biografía del investigador propuesta por Denzin y Lincoln (2005), y 2) al estilo de redacción literario-narrativo que se justifica para investigaciones con orientación cualitativa (Denzin y Lincoln, 1994), con una mirada etnográfica²⁶ (Restrepo, 2016) y tomando en cuenta los antecedentes que se reportan en el campo de la filosofía y la infancia (ver apartado 4.5). Sobre esto, Denzin y Lincoln (1994) explican que el estilo de este tipo de estudios puede adoptar, entre otras cosas, la narrativa histórica de relato en primera persona, así como los relatos autobiográficos. Por su parte, Restrepo (2016) señala que los estudios con esta orientación pueden inscribirse en un género literario con el que se relatan aspectos resultantes de investigaciones empíricas y rigurosas, por lo que su escritura depende del estilo del investigador, el cual puede apelar a sus sensibilidades y emociones, resultando muchas veces en textos con estilos creativos que pueden dar lugar al locus de enunciación del/a investigador/a. Sobre esto mismo, Van Maanen (1998, citado en Denzin y Lincoln, 1994) señala que el texto final de una investigación cualitativa puede tomar diferentes formas, pudiendo ser un texto con estilo confesional, realista, impresionista, crítico, formal, literario, analítico o de teoría general. Resaltando este mismo aspecto, Sandoval (2015) señala la importancia de los posicionamientos personales para justificar los posicionamientos teóricos y metodológicos de una investigación, enfatizando lo que se

²⁵ Se ha escrito este apartado con el estilo de primera persona en singular debido a que el autor de la tesis narra y explica experiencias personales que influyeron en su decisión de adoptar la metodología que se explica a lo largo de este capítulo.

²⁶ Esta no fue una investigación etnográfica, pero algunas características del trabajo que se describe en este capítulo, justifican la adopción de un estilo etnográfico.

conoce, lo que se siente, lo que se cree y lo que se ha vivido, en tanto aspectos que es necesario comentar en investigaciones de esta naturaleza. Explicado lo anterior, me permito compartir un breve relato sobre los aspectos más importantes que en mi vida influyeron para configurar los marcos de pensamiento que originaron los enfoques epistemológicos que adopto en esta investigación.

Se podría decir que uno de los gustos y pasiones más profundas que he tenido desde que era niño, ha sido el mundo natural. Muchos de mis más antiguos recuerdos me trasladan a anécdotas que experimenté en los desiertos que había alrededor del lugar donde viví durante mi infancia, en ciudad Juárez, Chihuahua. Cerros polvorosos, altas temperaturas, escasas pero celebradas lluvias, sufribles pero divertidas nevadas, así como una gran variedad de animales que peligrosamente atrapaba con mis manos en mis inolvidables aventuras, fueron cosas que marcaron y definieron una parte importante de mi vida. Ese gusto por el mundo natural me llevó a desarrollar un apasionado gusto por observar el suelo y los increíbles microorganismos que habitan en él, pero también el cielo, las nubes y las infinitas estrellas, los fugaces meteoritos y la bellísima vía láctea por las noches. Con esto, poco a poco fue naciendo en mí una enorme curiosidad por entender cómo sucedían fenómenos ya no sólo del mundo natural planetario, sino también por comprender los eventos astronómicos. Como consecuencia de dicha curiosidad, durante varios años de mi niñez, y algunos de mi adolescencia, cada mes acudía a los puestos de revistas para gastarme mis “domingos”²⁷ comprando revistas de divulgación científica, publicaciones con las que descubría más cosas sobre la naturaleza, pero también, al mismo tiempo, nacía en mí una atracción por la ciencia y la investigación.

Con el paso de los años, todo esto me condujo a tener mi primer acercamiento formal al mundo de la ciencia y la investigación: decidí estudiar la carrera de Biología en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Durante la mayor parte de aquella etapa universitaria se incrementó mi gusto no sólo por las ciencias naturales, sino también por el enfoque de investigación de las denominadas ciencias positivistas. Pero, durante la última etapa de mi carrera, sucedieron algunas cosas que provocaron que mis intereses tomaran

²⁷ Término usado en México para referirse a pequeñas cantidades de dinero que los niños reciben de los adultos los fines de semana.

otros rumbos. Lo primero fue cuando personalmente conocí algunos proyectos que hacían un uso poco ético (cruel) de animales para realizar investigaciones. Esto provocó mis primeros cuestionamientos hacia ese tipo de ciencia, y poco a poco me hizo perder el deseo de practicar esas formas de investigar el mundo y de generar conocimiento, y decidí que si algún día iba a ayudar a construir un mundo mejor, no sería de esas maneras. Otro momento fue cuando ciertas experiencias educativas me ayudaron a darme cuenta de los graves problemas ambientales que histórica y actualmente han afectado al mundo que compartimos. Hacerme consciente de esto me hizo sentir una gran angustia y preocupación, por lo que surgió en mí interior un enorme interés y una gran necesidad de incursionar a procesos con los que pudiera ayudar a enfrentar dichos problemas. Por eso, para terminar mi carrera, decidí hacer una tesis sobre educación ambiental, específicamente estudiando las conductas y percepciones ambientales de maestros y alumnos de diferentes niveles educativos. Esa decisión no fue fácil, porque en dicha carrera nunca antes se había realizado una tesis con un tema que no fuera la ciencia natural, mucho menos de educación ambiental, por lo que tuve que enfrentarme a diversos obstáculos académicos y administrativos para poder llevar a cabo mi investigación. Quizás el obstáculo más fuerte fue que no había en todo el instituto ninguna maestra o maestro que estuviera mínimamente vinculado a la educación ambiental, motivo por el cual tuve que realizar mi trabajo recepcional prácticamente sin asesoría. No obstante, la pasión por la lectura y la investigación que adquirí durante mi niñez y adolescencia, se constituyó en mi mejor argumento y apoyo para poder desarrollar, concluir y defender mi tesis en tiempo y forma. Si bien es cierto que con la tesis que realicé presenté un tipo de estudio que no se había hecho antes en dicho instituto, también es verdad que el enfoque de mi investigación se apegó bastante a lo que se busca en las ciencias como la biología, es decir, mi estudio partió del planteamiento de un problema, contó con una hipótesis, una metodología cuantitativa, un diseño experimental cuantitativo y comparativo, elección de muestras de población validadas estadísticamente, y los resultados también estuvieron respaldados por análisis estadísticos; cabe mencionar, además, que siempre percibí a los niños y maestros que fueron parte de mi estudio como “objetos” y no como sujetos, mi interacción con ellos fue únicamente para pedirles que respondieran una serie de cuestionarios para obtener la información que yo necesitaba, por lo que en mi estudio ellos no fueron otra cosa que

objetos para realizar un experimento. No obstante, introducir los elementos “educación” y “personas” en dicha investigación me sirvió para dar el primer paso que me hizo transitar de las ciencias naturales a las ciencias sociales.

La etapa y experiencia anterior me llevó a estudiar una maestría que vinculaba los campos de la ecología y lo social, y realicé un trabajo de investigación en educación ambiental, específicamente sobre los conocimientos, percepciones y opiniones relativas al ambiente de niños y niñas de Cuyuxquihui, una comunidad totonaca veracruzana. Esta investigación implicó enfoques nuevos para mí: los estudios cualitativos de tipo etnográfico y con metodologías participativas. Durante dicha etapa implementé talleres de educación ambiental en los que las niñas y niños colaboraron para pensar sobre los problemas ambientales de su comunidad y poner en marcha acciones para resolverlos. Por ejemplo, interactuamos con las niñas y niños a través de juegos, videos, comidas comunitarias, salidas de campo, entre otras cosas, con el fin de fomentar la reflexión sobre diferentes aspectos del mundo social y natural y el interés para llevar a cabo acciones colectivas orientadas al cuidado del ambiente. Este trabajo me permitió transformar ciertas perspectivas aprendidas, ya que comencé a ver que ahí donde tradicionalmente se ven “objetos” de estudio, hay personas; además, si bien es verdad que estudié diferentes elementos mediante un abordaje cuantitativo, también es cierto que otra parte de mi investigación se enfocó en analizar diferentes aspectos a través de un enfoque cualitativo y etnográfico tales como la cultura, las tradiciones y la historia de la comunidad. Así, con este estudio pude dar algunos pasos distintos con relación a mi etapa académica anterior, ya que fue durante ese tiempo que pude interactuar educativamente con personas, transformar la visión objetivizante que tenía de los sujetos y dar mis primeros pasos fuera de las ciencias positivistas. De este modo continué mi camino hacia formas de investigar más interpretativas y subjetivas. También fue así como desarrollé un mayor interés por hacer intervenciones educativas con las personas con el fin de llevar a cabo acciones para cuidar el ambiente, y como conocí de manera más profunda los presupuestos del campo de la educación ambiental. Sobre este último punto, a pesar de que esta etapa me permitió darme cuenta que la educación ambiental ha tenido una gran repercusión alrededor del mundo, fue durante este mismo proceso cuando me di cuenta que, si bien quería seguir desarrollando estudios que vincularan la educación y el ambiente, también deseaba dar pasos distintos que

me permitieran explorar procesos educativos que fomentaran ejercicios de pensamiento más críticos y cuestionantes sobre las formas en las que hemos sido constituidos como sujetos que afirman formas de pensar que deterioran el mundo/ambiente que compartimos. En otras palabras, quería explorar procesos educativos que quizás pudieran propiciar cambios profundos en los sujetos a través de dinámicas de reflexión sobre la complejidad de los diversos fenómenos y procesos de los que somos parte y sus implicaciones no sólo para aquello que llamamos “ambiente”, sino también para el sujeto mismo. Fue así como decidí dar otro paso importante en este proceso, el cual consistió en buscar y explorar alternativas educativas enfocadas en pensar el mundo desde perspectivas distintas a las tradicionales, a las convencionales, esto es, alternativas cuyos presupuestos teóricos, éticos, políticos y metodológicos estuvieran orientados a poner en tela de juicio las formas de ser, pensar y existir que han sido normalizadas, sobre todo aquellas que detonan fenómenos que deterioran el mundo/ambiente.

Y fue así como llegué a esta etapa doctoral. Al iniciar este proceso, decidí llevar a cabo una investigación cuyas temáticas fueran el ambiente, la educación y la filosofía desde una perspectiva cualitativa y con un enfoque participativo, no sólo para continuar explorando los campos y enfoques a los que me vinculé en mis etapas académicas anteriores (ecología/ambiente/educación/participación), sino también para abordar con un elemento distinto (filosofía) la investigación que me propuse continuar. Así, durante este proceso decidí explorar y analizar la filosofía con niños, una propuesta que, como ya vimos en el capítulo anterior, fue reconceptualizada por el filósofo y educador Walter Kohan, entre otras y otros colaboradores. Considero necesario mencionar que la mayoría de las dudas que en su momento experimenté con relación a dicha propuesta fueron consecuencia directa de la formación académica que tuve hasta antes de esta experiencia doctoral, sobre todo durante mi etapa formativa en la universidad, en donde aprendí que la única forma válida de conocimiento eran las ciencias exactas; pero también durante la maestría, etapa en la que, además de abordar una parte de mi investigación de manera cuantitativa y “objetiva”, también aprendí la idea de que la educación “debe” ser una transmisión de conocimientos, y “debe” conducir los pensamientos de las personas. No obstante, poco a poco fui cuestionando mis propios presupuestos, sobre todo las ideas que tenía acerca de la ciencia, la investigación, la verdad, la educación y la filosofía.

De esta manera, como ya lo he explicado en diferentes partes de este texto, en esta etapa me he interesado en encontrar, explorar y analizar una propuesta educativa que facilite la reflexión sobre lo que somos, decimos, hacemos y pensamos desde una perspectiva crítica, para cuestionar las ideas, creencias y afirmaciones que nos constituyen como sujetos y como sociedad, sobre todo aquello relacionado con los problemas ambientales que nos afectan. Para ser más preciso, con este trabajo pretendo investigar la propuesta de filosofía con niños, en tanto que esta podría ser una experiencia educativa con el potencial de ayudarnos a pensar, ver y sentir el mundo de manera distinta que como los diferentes dispositivos de poder disciplinario y de control nos han enseñado a hacerlo, y con ello quizás tener elementos para enfrentar los fenómenos que han contribuido a la crisis ambiental que tanto nos afecta.

5.2 Miradas que orientaron esta investigación

Esta es una investigación que aborda temas y campos como la filosofía, la educación y el ambiente, que utiliza y al mismo tiempo explora a la filosofía con niños como metodología, que transita por la fenomenología, y que tiene a lo cualitativo como carácter y a lo participativo como enfoque. En este sentido, el hecho de hacer confluír diferentes miradas, da como resultado un trabajo que invita a la flexibilización epistémica. Al respecto, algunos autores reflexionan sobre trabajos de investigación que intentan abrir y flexibilizar caminos epistémicos. Primero, Schuster *et al.*, (2013) afirman que la investigación educativa se compone por diferentes paradigmas y epistemologías, formas de conocer y construir conocimiento, así como diferentes métodos y diseños de investigación, por lo que se considera que son estudios con enfoques y diseños abiertos, flexibles y emergentes. Asimismo, Weisbord y Janoff (2000, p. 14) comentan que ninguna combinación de teorías y técnicas abarca la realidad total, motivo por el cual afirman que el concepto de “mejor modelo” es un anacronismo. Para dichos autores, el mejor modelo es un “caleidoscopio”, es decir, un modelo en el que todas y todos trabajamos con los mismos fragmentos de vidrios de colores armando nuevos patrones a medida que ganamos experiencia, motivo por el cual consideran que el mejor modelo es el que encaja con los objetivos, valores y capacidades particulares de cada investigador/a. Finalmente, Cook y Reichardt (2005) señalan que no existe nada, con excepción quizás de la tradición, que impida que un/a investigador/a

mezcle y acomode atributos de diferentes paradigmas para lograr la combinación que resulte mas adecuada al problema de la investigación y a los medios con que se cuenta. Así, en varios sentidos, este trabajo podría verse reflejado en las afirmaciones anteriores, ya que se construyó a partir de y con diferentes miradas, metodologías y métodos que le dieron la forma y el sentido que ahora tiene.

5.2.1 La fenomenología como aproximación

Con este estudio se buscó describir, analizar y comprender elementos que son parte de la conciencia humana, tales como los pensamientos, las relaciones de poder y las subjetividades de niñas y niños que formaron parte de una experiencia educativa, por lo tanto, podría decirse que es una investigación que transita por la fenomenología. La fenomenología es un tipo de investigación cualitativa que describe los fenómenos que un determinado grupo de personas experimentan. Su fundador fue Edmund Husserl, un filósofo que, de acuerdo con Aguirre y Jaramillo (2012, p. 53), explicó la fenomenología de la siguiente manera:

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica *a priori*, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un *organum* [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias.

Aguirre y Jaramillo (2012) comentan que, desde su origen, el desarrollo investigativo de la fenomenología transitó por diversas etapas, cada una de las cuales abordó distintos asuntos, pero siempre apuntó a su primera intención: fundamentar la ciencia. Dichos autores explican que Husserl pensaba que dicha fundamentación debía hacerse desde el campo de la filosofía y no de la ciencia, y aunque la fenomenología nace en un contexto científico, eso no significó que se constituyera en una filosofía científicista, ya que su interés en la ciencia no se aliena a los desarrollos de la ciencia, sino que busca modos de fundamentarla (Aguirre y Jaramillo, 2012).

Los mismos autores nos dan elementos para entrelazar la fenomenología con esta investigación, por ejemplo cuando señalan que los objetos de estudio de esta disciplina

metodológica no pertenecen al mundo objetivo, por ejemplo un planeta, el dolor que produce una inyección o un electrón, ya que estos son ámbitos del científico (astrónomo, médico, químico o físico), sino que

[...] se dirige a la estructura (o condiciones) de la experiencia o vivencia de X. El cambio de la dirección no indica que el mundo importe poco para el fenomenólogo (importa mucho: ¡si no hay mundo, no habría nada que vivenciar!); indica más bien, que la búsqueda se ancla en la esfera subjetiva: cómo, estando tan lejos, percibo planetas; cuál es la estructura del dolor; bajo qué condiciones existen entidades inobservables. La pregunta tiene como respuesta “descripciones”. Así pues, la fenomenología se dirige a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia. (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 55).

Sabiendo que el abordaje de la fenomenología busca hacer descripciones de fenómenos inobservables que son parte de las experiencias y vivencias de los sujetos, y que pertenecen a la conciencia de éstos, el presente trabajo se enmarca en dicha disciplina de investigación, ya que algunos de los principales objetivos fueron generar una experiencia educativa para describir y analizar los pensamientos, las relaciones de poder y las subjetividades producidas durante dicho proceso.

Además, en tanto que con con este estudio se buscó describir y analizar determinados elementos generados durante un proceso educativo implementado, la metodología utilizada encuentra sentido en palabras de dichos autores, en tanto que afirman que el método fenomenológico contribuye al conocimiento de realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo.

Los mismos autores mencionan que la fenomenología consiste en buscar las condiciones trascendentales de la estructura de la conciencia, de los modos como los objetos se dan a un sujeto cognoscente, del papel de la percepción en el proceso de conocimiento, del lugar que tiene el cuerpo en el acceso a las realidades del mundo, así como de las maneras en las que podemos abordar al otro. Lo anterior también tiene relación con este trabajo, porque interesa explicar la manera en la que los elementos analizados son apropiados y expresados por los participantes de la experiencia educativa implementada, lo cual se vincula con

fenómenos como la percepción, el conocimiento, la comprensión de lo entendido como “verdad”, el lugar del sujeto frente a las realidades que se afirman del mundo y las formas en las que nos relacionamos con la otredad.

Por su parte, Martínez (2005) pone de relieve un elemento importante con el que también se puede vincular el presente trabajo a la fenomenología, particularmente cuando explica que esta aproximación metodológica ofrece un punto de vista alternativo y diferente del positivista acerca de la objetividad y los métodos apropiados para el estudio de la conducta humana. Esto es importante porque con este trabajo se ha buscado realizar una investigación ajena a la mirada positivista de la ciencia, es decir, de la perspectiva que afirma que el único conocimiento verdadero es el generado a través del método científico. Por tal motivo, se planteó analizar la propuesta de filosofía con niños, ya que, además de ser un proceso educativo, se ha constituido como un trabajo colectivo de investigación que busca analizar, describir, investigar y generar conocimiento sin apegarse a los discursos ni metodologías que históricamente se han apegado al llamado “rigor científico”, poniendo sobre la mesa otras maneras generar conocimiento.

Por último, un factor adicional que relaciona a este estudio con la fenomenología lo encontramos en palabras de Medina (2012), quien comenta que desde la mirada de este paradigma de investigación no se entiende al mundo como algo acabado, sino como algo que se encuentra en constante construcción, debido a que los sujetos que lo viven son capaces de modificarlo y darle significado (Medina, 2012). Lo anterior es importante para los fines de esta investigación, porque este estudio encuentra afinidad con la perspectiva de investigación de Walter Kohan, autor principal de la propuesta de filosofía con niños, quien la ha descrito como una metodología abierta a la invención, a la incertidumbre, a lo impensado, que escapa a las convenciones y los esquemas establecidos desde los discursos y dispositivos de poder tradicionales, entre los cuales se encuentran, claro está, la ciencia y su llamado “rigor científico”.

5.2.2 Lo cualitativo como carácter

Esta investigación comparte algunos elementos que Denzin y Lincoln (1994) describen como característicos de los estudios cualitativos, por ejemplo la reflexividad, la interpretación y los posicionamientos ético-políticos. El enfoque de este trabajo es profundamente reflexivo y se vincula fuertemente a los pensamientos e interpretaciones porque interesa indagar sobre los pensamientos y formas de pensar que nos han llevado a ser lo que somos, sobre todo lo que nos vincula a los fenómenos que deterioran el mundo/ambiente y que hacen parte de la crisis ambiental planetaria. Además, es un estudio interdisciplinario y contradisciplinario. Interdisciplinario, porque se intenta tejer una red entre distintos campos, disciplinas y corrientes, por ejemplo el ambiente, la educación y la filosofía; y contradisciplinario, porque se busca explorar alternativas que confronten los procesos educativos que constriñen el pensamiento, principalmente aquellos procesos que son parte de instituciones que enclaustran y disciplinan al conocimiento y las experiencias del pensar. Con esto, el presente estudio se ubica en una dimensión que se podría considerar ética y políticamente crítica, ya que, específicamente, se busca afirmar una lucha por la libertad, la justicia y la igualdad a través de la educación, o, para decirlo con Paulo Freire (1976), a través de una educación como práctica de la libertad.

Como se explicó al inicio de este documento, la investigación implicó la implementación de una experiencia educativa con niñas y niños de una escuela semi-rural. Se hace mención de esto porque autores como Restrepo (2016) señalan algunas características (no exclusivas) de los estudios cualitativos con miradas etnográficas, entre las que se encuentran, por ejemplo, la transformación personal del/a investigador/a, los largos periodos de trabajo de campo con la gente y los procesos de “desnaturalización” del mundo que acompañan al/a investigador/a. Lo anterior, para el caso del autor de esta tesis y para este estudio, no fue la excepción, ya que uno de los aspectos que se abordaron durante esta investigación fue la transformación personal que se experimenta con este tipo de investigaciones. Es decir, el proceso educativo y de investigación que se llevó a cabo fue un tipo de confrontación personal que requirió que el autor de este trabajo sensibilizara no sólo sus planos de percepción y escucha (incluyendo los silencios), sino también que incrementara su capacidad de desnaturalizar concepciones culturales y de abrir su mente a

nuevas formas de ser, de pensar, de sentir y de estar. Asimismo, este proceso requirió de un proceso largo de trabajo de campo, en el cual se tuvieron encuentros semanales durante un año con los grupos que fueron parte del trabajo. Durante ese periodo, se pudo compartir una experiencia educativa y de investigación, forjar lazos de pensamientos, de afectos, de amistad, de interés por reflexionar el mundo del que somos parte. Y con ello, como lo sugiere Restrepo (2016), se logró des-trivializar y des-familiarizar ese mundo, lo cual ayudó a abordarlo a través de un ejercicio de pensamiento crítico y cuestionante.

Continuando con el tipo de estudio que se realizó, se describieron los pensamientos y las relaciones de poder que se exploraron durante la experiencia implementada, en tanto que ese era uno de los objetivos de este estudio. En tal sentido, el carácter descriptivo es parte de los estudios de carácter cualitativo, así lo afirman Schuster *et al.*, (2013) cuando explican que una de las características de las investigaciones de este tipo

[...] consiste en [realizar] descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observados. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos. (p. 129)

En el caso de este estudio, también se describe la experiencia educativa implementada no sólo para dar a conocer el proceso que implicó su puesta en marcha, sino además para ayudar a comprender sus implicaciones a través de los análisis llevados a cabo sobre la misma. Pero también se describió lo que surgió de esa experiencia y de ese proceso, específicamente los pensamientos y formas de pensar, las relaciones de poder que se ejercieron y los procesos de saber-poder, con el fin de relacionarlos al problema de investigación y los objetivos planteados en este trabajo.

Con Hernández Sampieri *et al.* (1991) también podemos analizar la naturaleza descriptiva de este estudio. Dicho autor señala que es posible que al revisar la literatura encontremos que hay piezas y trozos de teoría con apoyo empírico moderado, es decir, estudios descriptivos que han detectado y definido ciertas variables. En tales casos, una investigación puede iniciarse como descriptiva debido a que existen ciertos elementos detectados en los que se puede fundamentar el estudio. Con este tipo de investigaciones se

busca conocer cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno, por lo que se pueden analizar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que se investiga. Visto así, esta investigación también tiene un corte descriptivo, ya que la exploración de la experiencia educativa implementada, así como la observación e interpretación de los diferentes elementos que interesan a este estudio, fue un proceso que también condujo a un proceso de descripción. En tal sentido, se buscó describir las distintas relaciones de poder que se configuraron durante el taller, así como los procesos de saber-poder implícitos y explícitos de la práctica educativa y los efectos de subjetividad sobre los niños, las múltiples expresiones que se generaron durante el transcurso de la experiencia y su relación con dicha práctica, y las manifestaciones de resistencia de la experiencia educativa implementada que se podrían considerar para confrontar procesos y fenómenos que abonan a la crisis ambiental planetaria.

Además de ser descriptivo, este estudio tiene un carácter interpretativo. La interpretación, como lo enfatizan Denzin y Lincoln (1994), es parte de los estudios cualitativos. Con relación a esto, Schuster *et al.* (2013) explican que los estudios interpretativos se centran en analizar los significados, percepciones, acciones, intenciones, creencias, motivaciones y otros aspectos no susceptibles de experimentación de los sujetos que intervienen en los espacios educativos, con el fin de comprenderlos, concibiéndose la realidad como múltiple, holística y dinámica, y considerando como criterio de evidencia los elementos intersubjetivos estudiados. Tomando en cuenta la perspectiva de dichos autores, los elementos que con este estudio se buscó indagar, tales como pensamientos, formas de pensar, expresiones, gestos, opiniones, relaciones de poder y efectos de la práctica educativa sobre las y los participantes, requieren un ejercicio interpretativo como parte del proceso de análisis. Este proceso tiene relación no con el “descubrimiento” de verdades objetivas, sino con un ejercicio mediante el cual construimos la realidad observada a través de nuestra episteme, es decir, de nuestras formas y marcos de saber y conocimiento a partir de los cuales entendemos el mundo. Así, se puso especial atención a procesos que no están rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, monto, intensidad o frecuencia, y se hizo hincapié en la construcción social de la realidad a través de, por ejemplo, la estrecha relación que el autor de este estudio tiene con los aspectos analizados y con la búsqueda de respuestas a preguntas sobre cómo se produce la experiencia social y

sus significados. En tal sentido, con la interpretación realizada sobre la experiencia educativa implementada, se buscó resaltar las singularidades de un contexto para tratar de definir cómo dichas singularidades pueden aportar a la comprensión de lo que sucede en otros contextos, ya que, como lo afirma Restrepo (2016), los conocimientos que se adquieren en los casos de estudio particulares, nos dicen cosas que pueden ser generalizables.

Contreras (2001) y González (2001) también nos ayudan a entender más sobre el carácter interpretativo de este estudio. Por un lado, Contreras (2001) señala que con estos estudios el comportamiento humano puede ser explicado de formas distintas a las que se llevan a cabo para fenómenos característicos de las ciencias experimentales. Algunas de esas formas son la participación en el contexto de estudio, así como un cuidadoso registro a través de notas de campo, grabaciones, etc., y una profunda reflexión analítica. Otro punto es que, a diferencia de los modelos de corte positivista, los investigadores no se mantienen al margen, sino que se implican en el proceso de relaciones humanas que es parte del proceso de estudio, por lo que se producen constantes interacciones e influencias. Por otro lado, González (2001) explica los rasgos más importantes de este tipo de trabajos, entre los cuales se encuentran el concepto de realidad como algo construido, el énfasis sobre lo cualitativo y la visión dialéctica que trasciende al dualismo entre el sujeto que conoce y el objeto, por lo que estas investigaciones pueden tener enfoques abiertos, emergentes, inductivos, holísticos e implicativos. En tal sentido, como se explicará más abajo, la experiencia educativa implementada contó con métodos participativos, es decir, se interactuó con el grupo de estudio, se facilitaron una serie de actividades propias del taller, se reflexionó sobre la realidad como una dimensión socialmente construida, y se utilizaron diferentes técnicas para realizar el trabajo con las niñas y niños, y todo esto permitió realizar una aproximación interpretativa a los múltiples y diversos gestos que fueron parte de las expresiones de las y los participantes. Por ejemplo, se buscó que durante las actividades dialógicas realizadas, los niños compartieran de manera oral, escrita o gestual diferentes expresiones que abonaran a la construcción del pensamiento colectivo. De este modo, el facilitador e investigador de este trabajo requirió hacer un ejercicio interpretativo no sólo para ayudar a los niños a expresar lo que deseaban decir y para tratar de darle fuerza a sus expresiones con el fin de que éstas potenciaran los diálogos que se llevaban a

cabo, sino también para interpretar la gran riqueza de expresiones generadas por las niñas y niños y analizar la práctica llevada a cabo.

Se puede decir, además, que este es un estudio de corte exploratorio, porque la implementación de una experiencia de filosofía con niños fue con el fin de analizar las implicaciones de una alternativa educativa reciente, de la cual se sabe, gracias a fuentes directas e indirectas (literatura, consulta con especialistas), que se han realizado intervenciones y estudios similares en otros contextos, pero no en nuestro país. Sobre este tipo de estudios, Hernández Sampieri *et al.* (1991) afirman lo siguiente:

Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real [...] identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables. (Dankhe, 1986: citado en Hernández Sampieri *et al.*, 1991, p. 70)

Otro factor que hace que esta investigación sea exploratoria es que la experiencia de filosofía con niños implementada tuvo un enfoque temático que no se ha abordado en experiencias de este tipo, esto es, un enfoque ambiental. Asimismo, es exploratoria, porque se buscó generar información nueva para contribuir a conocer más a fondo las implicaciones y las posibilidades de una propuesta educativa de relativa reciente creación, tal como lo es la filosofía con niños.

5.2.3 Lo participativo como enfoque

Como se ha venido explicando, con este estudio se intenta hacer eco de los trabajos sociocríticos con los que, aprendiendo con y de la gente (Geilfus, 2002), se busca hacer frente a los procesos de saber-poder que de diferentes formas oprimen al pensamiento y que tienen una relación con diferentes fenómenos que deterioran el mundo/ambiente que compartimos. Por eso, con la experiencia educativa implementada con las niñas y niños, se buscó indagar el mundo de las ideas, los pensamientos, las maneras de concebir la realidad, los procesos de construcción de realidades que han provocado diferentes afectaciones al entorno, y generar las condiciones para que ellas y ellos se involucraran de distintas formas

durante el proceso. Para ello se realizaron una serie de actividades participativas que le dieron forma a la experiencia educativa implementada. En este sentido, uno de los elementos que enfatizamos en las actividades realizadas durante nuestro taller, fue la experiencia de compartir pensamientos, sentimientos e ideas, algunas de las cuales contribuyeron para que en diferentes momentos se pudieran tomar decisiones colectivas sobre la marcha de los encuentros. Algunas autoras y autores señalan la importancia de lo anterior para los procesos participativos. Por ejemplo, Corona y Gáal (2009) comentan que experiencias de este tipo se caracterizan por ser “una relación [...] con otras personas, con otros miembros de la comunidad de referencia y con los cuales se toma parte en la toma de decisiones” (p. 11). Asimismo, Corona y Morfín (2001) señalan que “a través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y la de la sociedad a la que pertenecemos (p. 37). En la misma línea se pronuncia Hart (1993), quien nos dice que este tipo de procesos tratan de “compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida en comunidad en la cual se vive” (p. 5). Asimismo, en Alianza (s.f.) se comenta que con este tipo de enfoques se anima y fomenta que las personas se apropien de determinados temas y que contribuyan con sus experiencias.

Otro de los elementos compartidos durante el taller fue la conversación. Sobre esto nos habla Canales (2002), quien explica que la conversación es una forma de hacer sentido en los grupos, un sentido que vincula pero no ata. En las conversaciones se posibilita tener una relación con el lenguaje colectivo para compartir subjetividad, como una manera de crear autonomía pero también grupalidad. De esta forma se revela una forma de hablar, pero también de callar, con lo cual se interroga el sentido del discurso y lo que en colectividad se cuenta. Así, nuestro autor, en parafraseo de Freire, comenta que educar es conversar. La conversación, concluye Canales, sólo sucede en un ambiente no unidireccional ni asimétrico. En tal sentido, las conversaciones llevadas a cabo entre facilitadore/as y niña/os, fue una experiencia que generó sentido para los pensamientos, pensamientos que vincularon al grupo, ya que gracias a eso el colectivo pudo crecer en reflexión y en apertura; pero dicho vínculo no significó atadura, porque, en lugar de afirmarnos a partir de las subjetividades compartidas, buscábamos desprendernos de ellas para problematizar al mundo y para pensar más allá de lo normalizado.

Lo compartido durante el taller encuentra eco en lo que López-Noguero (2005: citado en Fernández, 2006) nos comenta sobre lo que se favorece y estimula con las actividades participativas, por ejemplo el intercambio de experiencias, vivencias y sentimientos ya comentadas, pero también el trabajo colectivo realizado con niñas y niños para darle forma al taller, la aplicación práctica de lo que colectivamente aprendimos (crítica y cuestionamiento de lo que veíamos en nuestra cotidianidad), la importancia y el protagonismo dados a las niñas y niños (con lo cuál emergieron como sujetos de una experiencia educativa), también la motivación para ser parte de la experiencia, así como el fomento del debate, de las preguntas, del espíritu crítico, creativo y reflexivo, de la sensibilidad, la comunicación, la libertad, la igualdad, la autonomía, la independencia, la colaboración y el diálogo que le dieron forma a nuestros encuentros. Lo anterior fue consecuencia de haber generado un ambiente de confianza, escucha, creatividad y protagonismo por parte de las niñas y niños, y todos estos son elementos que Alberich *et al.* (2009) mencionan como parte de las metodologías participativas.

Uno de los motivos principales que justificaron la elección de metodologías participativas para este estudio, fue la búsqueda de la transformación de las personas, sobre todo aquello relacionado a pensamientos y formas de pensar que oprimen su propia existencia y que tienen relación con fenómenos que deterioran el mundo/ambiente. De cierta forma, esto encuentra un fuerte sentido con lo que busca Freire cuando nos habla sobre educación popular y educación para la liberación. Por ejemplo, Freire, en su libro *Pedagogía del oprimido*, sostiene que el verdadero compromiso con la gente implica la transformación de la realidad que los oprime, por lo que se necesitan acciones transformadoras que les conceda un papel fundamental en el proceso de transformación. En sintonía con esto, Hernández (2010) habla sobre el “modelo transformador” de las metodologías participativas, y explica que las motivaciones profundas de estas prácticas van en la línea de la liberación, ya que las personas no son lo suficientemente libres para elegir y decidir, por lo que se busca provocar la reflexión sobre su situación para que, colectivamente, se construyan procesos de cambio hacia situaciones de “mejor vivir”. Desde esta perspectiva, sostiene la autora, se entiende que “estamos metidos en el mismo barco, un barco con distribución muy injusta de cubiertas y camarotes y muchas veces, con una tripulación bastante despótica” (p. 6). Por ello, se busca que las personas identifiquen las barreras que les impiden desarrollar sus

potencialidades, que construya las estrategias para superarlas o destruirlas, ampliar visiones, sacar de encasillamientos, poner en marcha hacia la acción, cambiar las relaciones patriarcales en algunas de sus múltiples facetas, cuestionarlas para que existan unas relaciones más horizontales, cambiar las distintas relaciones de poder, existencias y las formas de comunicación, cuestionar la misma estructura política, social y económica que rige al mundo tan injustamente, que está provocando tanto dolor, tanta miseria y tantas diferencias en las distintas esferas del poder (Hernández, 2010).

En la línea de la transformación también se pronuncian otras autoras y autores. Por ejemplo, Soliz y Maldonado (2012) comentan que las prácticas participativas se caracterizan por su compromiso con la transformación, ya que construyen pensamiento crítico, permiten el empoderamiento y la construcción de soberanía ayudando en la transformación de los grupos marginados, supera la distancia sujeto-objeto, transitando hacia relaciones más horizontales, de crecimiento mutuo y aprendizaje conjunto, donde se reconoce el aporte que puede dar cada persona dentro del proceso. Con todo esto, concluyen las autoras, se busca reflexionar y problematizar la realidad que nos afecta para tratar de comprender los problemas naturalizados para desnaturalizarlos y tratar de actuar en consecuencia. Por su parte, Hart (1993) señala que, además de la transformación que se propicia sobre algunas de las condiciones relacionadas con algún problema práctico en las vidas de los participantes, éstos también se autoeducan sobre su situación general, adquiriendo así nuevo poder para futuras acciones para encarar las barreras para su propio cambio. Asimismo, Jáuregui (2009) comenta que estos procesos se caracterizan por ser acciones que emergen en torno a intereses comunes, relacionados con la mejora de las condiciones de vida de un colectivo. De este modo, las pretensiones dialógicas, críticas y transformadoras de este tipo de metodologías abren paso a procesos creativos con la gente (Villasante, 2010) para potenciar su capacidad política en tanto grupos socialmente excluidos (Arnanz, 2011). Finalmente, Hall (1983) señala que este tipo de trabajos buscan la transformación de la población involucrando a las personas, orientando el trabajo hacia los oprimidos, brindando recursos para su movilización, promoviendo que las personas realicen análisis críticos sobre su realidad, todo esto con el fin de generar una línea frontal contra la manipulación y ayudar a las personas para que se desaten de los mitos que les ha

impuesto la estructura del poder, lo cual les ha impedido ver su propia opresión y encontrar formas de liberación.

Todo lo anterior se vincula al trabajo realizado con los niños en el taller. Por ejemplo, parte de las motivaciones para realizar este trabajo fueron la investigación social, el trabajo educativo y la acción, así como la posibilidad de incidir en la transformación (pensamiento) de los participantes (niñas y niños) para que ellos, en tanto comunidad, fueran los beneficiarios de la intervención, además el enfoque hacia grupos oprimidos (niñas y niños de una comunidad semi-rural²⁸), el poder brindar recursos para su movilización (pensamiento crítico), para cambiar relaciones de poder opresivas, y que dicho grupo se convirtiera en investigadores (pensantes críticos sobre el mundo) para desnaturalizar las verdades impuestas por dispositivos de poder, cuestionar la estructura política y social que afecta al mundo, promover diálogos, discusión e indagación sobre temas construidos colectivamente, que la presencia de los facilitadores en los encuentros fuera no como la de los maestros que saben y hablan y que piensan que el alumno no sabe y que se debe limitar a llenar de contenidos la cabeza de los estudiantes, sino más bien la del facilitador que en la medida de lo posible tratara de ubicarse al nivel de los participantes para compartir una experiencia educativa en la que todos pudiéramos aprender de todos para propiciar un empoderamiento individual y colectivo, y con todo esto generar condiciones para su liberación a través de la educación.

Es importante señalar que, como se explicará con más detalle más adelante, la participación de las niñas y niños en el taller no fue homogénea, es decir, que todos se involucraron con distinta intensidad, de diferentes formas y en distintos momentos. Esto, de acuerdo con varias autoras y autores, es algo que suele suceder en este tipo de experiencias. Por ejemplo, Hernández (2010) comenta que en procesos participativos se trabaja desde el compromiso, desde la implicación, aunque con distintos niveles según las distintas situaciones. Asimismo, Geilfus (2002) señala que “la participación no es un estado fijo [sino] un proceso mediante el cual la gente puede ganar más o menos grados de participación en el proceso de desarrollo” (p. 1). En el mismo tenor, Guber (2001) nos dice que “el acto de participar cubre un amplio espectro que va desde “estar allí” como un

²⁸ Ver apartado 1.5

testigo mudo de los hechos, hasta integrar una o varias actividades de distinta magnitud y con distintos grados de involucramiento. (p. 72). Sobre este mismo tema, pero enfocado a los procesos con niñas y niños, Corona y Morfín (2001) señalan varios puntos importantes. Comentan, por ejemplo, que la participación consiste en intervenir, opinar y tomar decisiones con relación a circunstancias que afecten a los grupos, por lo que el contenido de la participación está constituido por las propias necesidades, preocupaciones, emociones e ideas de los participantes. Por eso, sostienen que participar significa intercambiar, expresar, indagar, difundir, proponer necesidades, preocupaciones, conocimientos, ideas y emociones. Pero las expresiones no sólo pueden ser verbales, explican las autoras, ya que las niñas y niños tienen múltiples formas para manifestar lo que está pasando en su interior, por ejemplo los berrinches, las actitudes y el silencio, formas que están llenos de sentido y para las cuales se requiere agudizar la sensibilidad para entender su significado.

Del mismo modo, las actividades llevadas a cabo por las y los facilitadores de estos procesos pueden propiciar diferentes formas e intensidades de participación, o, con o sin intención, implementar actividades pseudoparticipativas. Para ejemplificar esto, se muestra el Diagrama de la Escalera de Participación infantil elaborado por Hart (1993):

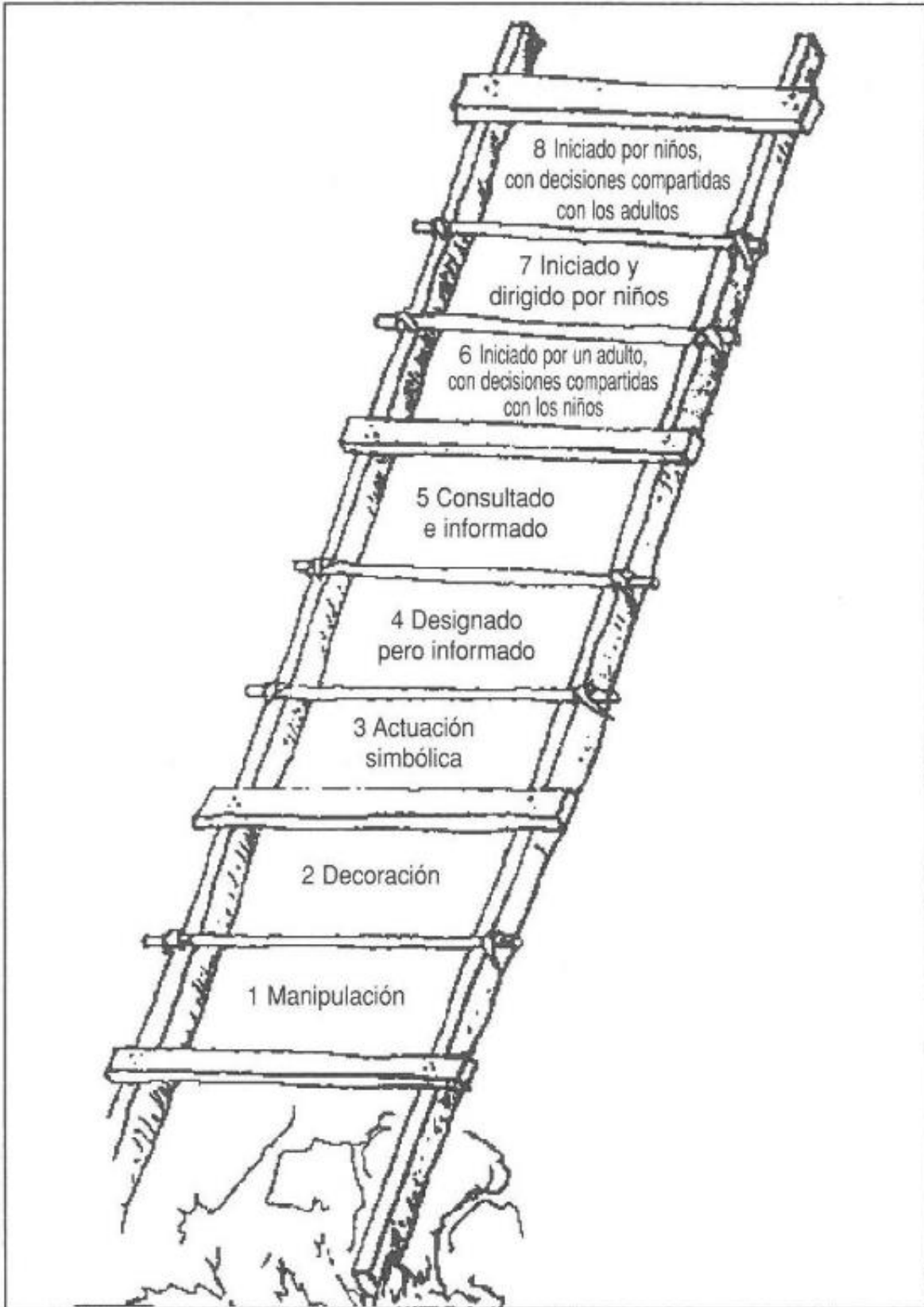


Imagen tomada de Hart (1993)

En dicho diagrama, los tres primeros niveles corresponderían a modelos de no participación:

1. Manipulación: si en alguna actividad en la que involucramos niños éstos no comprenden de qué se trata y por lo tanto no comprenden sus propias acciones, entonces se trata de manipulación.
2. Decoración: se utiliza a los niños para alguna causa o evento, pero ellos no tienen ninguna idea de lo que se trata y ninguna posibilidad de participar en la organización.
3. Participación simbólica: aquellos casos en los que aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o nula incidencia sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo, y poca oportunidad o ninguna de formular sus propias opiniones.

Los cinco restantes niveles serían modelos de participación genuina:

4. Asignados pero informados: los niños comprenden las intenciones del proyecto, saben quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué, tienen un papel significativo (no decorativo) se ofrecen como voluntarios después de que se les explica el proyecto claramente.
5. Consultados e informados: el proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio. En estos casos, los niños tienen la oportunidad de involucrarse activamente en la medida en que entiendan el proceso, se consulten sus opiniones y se tomen en cuenta.
6. Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños: es realmente participativo, porque aunque los proyectos a este nivel son iniciados por los adultos, la toma de decisiones se comparte con los niños. En casos de este tipo, muchas decisiones se llevan a cabo de manera conjunta entre los adultos y los niños, forjándose relaciones de igualdad.
7. Iniciada y dirigida por los niños: se da cuando los niños y niñas deciden por ellos mismos qué hacer y los adultos únicamente participan si los niños lo solicitan.
8. Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos: en este último nivel, los niños inician su propio proyecto de participación, lo dirigen y lo gestionan, pero

siguen incluyendo a los adultos, lo cual refuerza la idea de integración en una comunidad mayor y demuestra que los niños se sienten lo suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de esa comunidad como para no negar su necesidad de colaboración ajena.

Hart aclara que no es necesario que los niños participen siempre en los peldaños más altos de la escalera, ya que distintos niños en oportunidades diversas pueden preferir desempeñarse a diferentes grados de participación o de responsabilidad, es decir, pueden no desear participar al máximo grado de sus habilidades en todos los proyectos, por lo que las y los facilitadores de estos procesos deben respetar la posibilidad de elección de las niñas y niños. Sobre esto mismo, Corona y Morfín (2001) señalan que el modelo de la escalera no debe tomarse como etapas progresivas que los niños van alcanzando en cuestiones de participación, ya que esto no necesariamente se apega a lo que en realidad de dichos procesos, sino que, más bien, debe entenderse que la participación puede darse en ciertos niveles, o bien pasar de uno superior a uno inferior, de acuerdo a las circunstancias o situaciones que los niños enfrentan.

Partiendo del diagrama anterior, se pueda afirmar que, tal como se describirá en el siguiente apartado, las condiciones generadas durante la experiencia educativa implementada, permitieron que las niñas y los niños tuvieran diferentes niveles de participación a lo largo de los encuentros. Primero, porque a las niñas y niños se les explicó el proyecto desde el inicio, y la mayoría decidió participar voluntariamente en la experiencia, es decir, fueron asignados pero informados. Segundo, porque las niñas y niños fueron consultados e informados sobre un proyecto que si bien es cierto que inicialmente fue diseñado y dirigido por adultos, también es verdad que a lo largo del mismo se consideraron diversas opiniones de las niñas y niños para construir el proceso (ej. acuerdos de convivencia, temas de reflexión, lluvias de ideas, entre otras). Y tercero, porque, cierto, fue un proyecto iniciado por adultos, pero muchas de las actividades que llevamos a cabo en el taller fueron decididas conjuntamente con las niñas y niños (ej. salidas de campo, juegos, entre otras).

Otro aspecto que es importante mencionar es que los facilitadores²⁹ de este proceso buscaron cuidar diferentes elementos con el fin de crear un ambiente que propiciara la participación de las niñas y los niños, muchos de esos elementos coinciden con lo sugerido por algunos autores para implementar procesos de este tipo. Por ejemplo, Geilfus (2002) recomienda a los facilitadores:

- Crear una atmósfera de confianza
- Que todos los participantes tengan la misma posibilidad de expresar sus opiniones
- Facilitar diferentes medios y formas para expresarse y pensar.
- Tener paciencia y capacidad de escuchar
- Estar consciente de sus límites y siempre dispuesto/a a aprender
- Tener confianza en sí mismo/a y no tener arrogancia
- Respetar las opiniones y no imponer las suyas
- Ser creativo/a
- Ser flexible, adaptar los métodos a la situación y no seguir programas rígidos
- Ser sensible al estado de ánimo y a la sensibilidad de los participantes
- Tener buenas capacidades para dibujar y escribir
- Tener capacidad de síntesis y análisis.

En el mismo tenor, Alianza (s.f.) sugiere:

- Ayudar a la gente para que se sienta cómoda con las actividades implementadas
- Colectivizar la información, ideas, preocupaciones y conocimientos
- Fomentar el aprendizaje en grupo
- Ayudar a las personas para que se comuniquen de forma efectiva
- Asegurar que el trabajo sea práctico y relevante
- Invitar al grupo a tomar control del proceso de aprender y compartir
- Asegurar que toda/os tengan igualdad de oportunidades para participar
- Practicar la escucha activa y la formulación de preguntas
- Enfatizar la contribución de cada participante
- Promover la discusión de los temas
- Ser honesto y amigable
- Promover el respeto y la igualdad
- Fomentar el compartir y el aprender colectivo
- Mantener una comunicación abierta
- Resolver conflictos
- Equilibrar las intervenciones de la/os más y lo/as menos participativa/os

²⁹ Plural, porque hubo más de un facilitador durante el proceso. En el Apartado 6.2 se explican los detalles.

Todo esto abona a lo que sugieren Corona y Gáal (2009) para generar procesos participativos con niñas y niños. Las autoras comentan que es necesario que los niños reciban información sobre lo que queremos hacer dándoles la oportunidad de participar en las actividades. También debemos cuidar que exista un diálogo frecuente entre los niños y los adultos, el cual debe darse sobre la base del respeto recíproco y la división del poder. Asimismo, se debe permitir que los niños identifiquen cuáles son los temas importantes, que contribuyan en la metodología, que asuman un rol de investigadores, que se incorporen en las discusiones y también en la interpretación de los resultados. Además, citando a High Scope, las autoras sugieren cuidar la observación sensible, empática y receptiva, así como la escucha y la conversación. Acompañar estos procesos de participación, concluyen las autoras, significa no sólo escuchar a los niños, sino también construir otro modo de vincularnos, nuevas alternativas y nuevas realidades.

5.2.4 La filosofía con niños como metodología

La aproximación fenomenológica, el carácter cualitativo y el enfoque participativo de esta investigación encuentran sentido en la metodología principal de este trabajo: la propuesta de filosofía con niños. Primero, porque la implementación de una experiencia educativa basada en dicha propuesta es para describir y analizar fenómenos que son parte de la conciencia de los individuos que vivenciaron dicho proceso; porque tales elementos estudiados no son objetivos, sino subjetivos; y porque, para lograr lo anterior, se tuvieron que propiciar dinámicas participativas con niñas y niños. Y segundo, porque las características y la metodología de dicha propuesta, mismas que fueron presentadas en el capítulo anterior y que se detallarán un poco más en este apartado, encuentran consonancia con las metodologías fenomenológicas, cualitativas y participativas.

Dicho lo anterior, ahora se presenta una descripción metodológica más detallada de la experiencia de filosofía con niñas y niños implementada como parte de este trabajo de investigación. Primero, en todo momento de la experiencia educativa se trató de hacer lo necesario para que las niñas y los niños sintieran ganas de formar parte de los encuentros ofrecidos. Para ello, se cuidaron una serie de elementos tomados de Kohan (2013, p. 26) para lograr lo que él llama una “vivencia del filosofar”, por ejemplo la creación de un ambiente agradable y de un clima estimulante para inspirar la confianza de los participantes

y las ganas de formar parte de la experiencia, la integración de la dimensión afectiva e intelectual de los participantes y la búsqueda de una postura filosófica que nos condujera más al cuestionamiento que a la certeza. Tomando en cuenta estos aspectos, se buscó que el taller de filosofía fuera una experiencia atractiva e interesante para los niños y que propiciara relaciones afectivas, de colaboración y solidaridad, con el fin de facilitar ejercicios de pensamiento. Para esto, además, se integraron a los encuentros elementos que el mismo autor, en la misma obra, sugiere para construir una experiencia de pensamiento, tales como el diálogo razonado como una manera de producir conocimiento, el cuestionamiento constante y la investigación como una forma de abordar los problemas sociales, la libertad de pensar el pensamiento, la igualdad como principio de la inteligencia, la diferencia para dar lugar a un mundo no hegemónico, y la apertura a ser lo que no somos; además, la problematización de la verdad, la búsqueda de otras formas de pensar y saber, la atención constante a los diversos modos de ejercer el poder y la adopción de la filosofía como un ejercicio de pensamiento, todo esto para tratar de comprender lo que estamos siendo para poder pensar en ser de otra manera. Se adoptaron estos elementos como base y como una “materia plástica” (Kohan, 2013, p. 23) sobre la cual se compuso una obra propia para esta investigación.

Cabe mencionar que las sesiones del taller generalmente se llevaban a cabo dentro del aula. Sin embargo, buscando que las niñas y niños tuvieran momentos reflexivos en contacto directo con algunos elementos del ambiente natural, algunas ocasiones se realizaron actividades y sesiones al aire libre.

También es importante señalar que, considerando los momentos que proponen Kohan y sus colaboradore/as para realizar encuentros filosóficos con niños, generalmente las sesiones del taller se realizaron llevando a cabo y cuidando tres momentos:

- 1- **Bienvenida relajación** (± 10 minutos). Si los niños llegaban a la sesión relajados, se llevaba a cabo alguna actividad de bienvenida, la cual consistía en que tanto ellos como los facilitadores compartieran algún pensamiento y/o sensación sobre los días previos al taller o alguna breve reflexión que sirviera para integrar al grupo, “romper el hielo”, y así comenzar el ejercicio de pensamiento de la sesión. Si, por el contrario, los niños llegaban a la sesión después de haber realizado alguna actividad

física intensa (recreo, fútbol, educación física, etc.), se les daba un breve tiempo para que realizaran algún dibujo con el fin de que se relajaran para que pudieran comenzar la actividad reflexiva de la sesión con más confianza³⁰. Esta parte de las sesiones correspondería al primer momento que propone Kohan para llevar a cabo encuentros filosóficos con niños.

- 2- **Reflexión profunda** (± 1 hora). Posteriormente se daba inicio a la actividad reflexiva profunda de la sesión. Para esto, el grupo (facilitadores, niñas y niños) se sentaban formando un círculo y, utilizando diferentes materiales y recursos (textos, diría Kohan) como, por ejemplo, imágenes, fotografías, objetos, videos, reflexiones personales de los niños, y apoyándonos de la palabra oral y escrita, el dibujo y/o el juego, se buscaba propiciar la reflexión crítica y la problematización colectiva sobre algún tema relacionado al mundo/ambiente. En este momento de la sesión se intentaba que los niños expresaran lo que pensaban y que pusieran atención a lo que decían ellos mismos y los demás para que intentaran problematizarlo, cuestionarlo y pensar de otro modo los temas abordados. Esta parte de las sesiones correspondía al segundo, tercer, cuarto y quinto momentos que propone Kohan para vivenciar encuentros filosóficos con niños.
- 3- **Despedida o juego reflexivo** (± 10 minutos). Se concluía la sesión con alguna de las siguientes dinámicas: 1) se realizaba alguna actividad lúdica que contribuyera a que los niños continuaran ejercitando el pensamiento reflexivo, o 2) todos abrazados, en círculo, compartíamos breves reflexiones sobre lo que nos había gustado o disgustado y/o lo que habíamos aprendido de la sesión. Esta parte de las sesiones correspondía al último de los momentos que propone Kohan para facilitar encuentros filosóficos con niños.

Cada uno de estos momentos tuvo como objetivo propiciar diferentes formas de pensamiento reflexivo. Por ejemplo, con el momento de “Bienvenida relajación” se buscaba que los niños comenzaran la sesión con una reflexión intelectual y afectiva para propiciar una “disposición inicial” (Kohan, 2013). Con el momento de “Reflexión

³⁰ Delfos (2000) señala que cuando se trabaja con niñas y niños, el dibujo es una técnica que permite establecer un ambiente confortable en el grupo.

profunda” se buscaba crear un pensamiento colectivo y profundo sobre el mundo a partir del diálogo crítico, cuestionante y problematizador. Finalmente, con el tercer y último momento de la sesión se buscaba terminar con alguna actividad que permitiera a los niños expresar sus sensaciones sobre la experiencia de pensamiento, o con la que pudieran despedirse expresando individual y colectivamente su pensamiento a través del juego.

Con la actividad central de las sesiones, “Reflexión profunda”, se buscaba pensar, colectivamente, las ideas que tenemos sobre el mundo, poniendo énfasis en las que nos parecen obvias, familiares, incuestionables y en las que se relacionan con el deterioro del mundo, para tratar de realizar un ejercicio de pensamiento crítico y encontrar otras formas de pensar. Para ello, y al mismo tiempo, se buscaba que en diferentes momentos los niños experimentaran un ejercicio crítico sobre ellos mismos, específicamente sobre lo que dicen, hacen y piensan con respecto al mundo que compartimos, con el fin de hacer emerger la posibilidad de que pensarán distintas maneras de relacionarse con ese mundo. Todo esto se llevaba a cabo enfatizando el diálogo constante, comprendido éste como lo entienden Waksman y Kohan (2005):

[...] no es simplemente un procedimiento sino una característica del pensamiento, un pensamiento que se enriquece y se amplía en la medida en que puede incorporar diferentes voces, perspectivas y modos de pensar, [es decir] que incorpore dentro de su producción las palabras, los silencios, los tonos y los gestos de los participantes. (p. 76)

Cabe mencionar que los momentos que se acaban de explicar fueron potenciados por diferentes ejercicios y dinámicas lúdicas, afectivas, artísticas e intelectuales que estuvieron orientadas a la generación de preguntas y cuestionamientos sobre lo que somos, hacemos y pensamos sobre el mundo. Algunas de las actividades realizadas y/o recursos utilizados durante los encuentros fueron debates, representaciones teatrales, salidas de campo, cuenta cuentos vivos, dibujo³¹, lectura y escritura de cuentos, cortometrajes, fotografías, juegos, entre otras más. Los juegos ayudan a que los participantes se conozcan entre sí, les da más

³¹ En el Anexo 1 se pueden ver algunos de los dibujos que realizaron las niñas y niños durante nuestros encuentros.

energía y entusiasmo y facilita que trabajen juntos (Alianza, s.f.). Sobre este mismo punto, Corona y Morfín (2001) señalan que el juego

[...] proporciona un ambiente ideal para la expresión libre de los niños, ya que un entorno relajado elimina temores o presiones externas. En este sentido, se requiere que los adultos se esfuercen por crear espacios lúdicos en donde los niños tengan la posibilidad de expresarse libremente. (p. 45)

De este modo, se realizaron estos momentos y dinámicas tratando de generar dos cosas: 1) un ambiente diverso de opciones para pensar y para expresar, porque, de acuerdo con Corona y Morfín (2001), “una característica común en los procesos participativos es la diversidad de expresión” (p. 64) y 2) diferentes dinámicas para motivar el ejercicio de preguntar, porque, como afirman Waksman y Kohan (2005), “sin las preguntas poco podemos esperar del pensar, [porque] las preguntas hay que hacerlas, cada quien a su manera” (p. 72).

También es importante comentar que durante el primer semestre de esta experiencia los facilitadores llevabamos y proponíamos los temas a partir de los cuales se detonaban los diálogos crítico-problematizadores de las sesiones. La intención de hacer esto era que las niñas y los niños se familiarizaran lo más posible con la dinámica del taller, es decir, con el ejercicio del preguntar y cuestionar constante como una manera de problematizar los temas que se dialogaban al interior del grupo. Pero para el segundo semestre se cambió dicha dinámica buscando que fueran las niñas y niños quienes eligieran los temas para reflexionar durante las sesiones. Para esto, se iniciaron dos actividades que, de diferentes formas y con distinta intensidad, fueron parte de cada sesión durante el resto del taller: Exploradores filosóficos y Diarios filosóficos. La actividad de Exploradores Filosóficos consistió en que cada semana las niñas y niños llevaran a la sesión preguntas y/o cuestionamientos que ellos formularan sobre algo que observaran, leyeran o escucharan en su vida cotidiana (en la calle, en la televisión, de alguna persona, en la escuela, etc.) para utilizarlo como propuesta de tema para dialogarlo y problematizarlo al interior del grupo³². Por otro lado, la actividad de los Diarios Filosóficos no era para que las niñas y niños la compartieran con el grupo,

³² En el Anexo 2 se presenta un listado de las preguntas y reflexiones que compartieron las niñas y los niños durante el tiempo que duró esta actividad.

sino para que cada semana plasmaran sus reflexiones personales sobre las sesiones del taller y sobre pensamientos relacionados a sus experiencias filosóficas en su vida cotidiana³³. Estas dos actividades propiciaron que las niñas y niños se involucraran de una forma más intensa en el ejercicio del preguntar filosófico, esto es, un preguntar que “afirma la inconformidad ante cualquier respuesta que procure calmar la intensidad de las preguntas” (Waksman y Kohan, 2005, p. 73). En este sentido, en el siguiente capítulo se presenta un análisis de varias expresiones que compartieron las niñas y niños en diferentes momentos del taller.

5.3 Técnicas de recolección de información

Como se ha venido explicando, la implementación del taller de filosofía con niños tuvo el objetivo de analizar aspectos como pensamientos, gestos, expresiones, preguntas, reflexiones, relaciones de poder, de niñas y niños participantes de dicha experiencia. Ahora bien, la recolección de dicha información, para su posterior análisis, necesitó de determinados métodos. Schuster *et al.* (2013) señalan que para los estudios interpretativos que trabajan con datos cualitativos, las técnicas utilizadas para recolectar e interpretar la información tienen un carácter abierto, con múltiples enfoques que hacen que prevalezca el carácter subjetivo. Y así fue para caso de este trabajo, ya que se utilizaron diversas técnicas utilizadas para recolectar, analizar e interpretar la información subjetiva que se producía en el instante de los encuentros y posterior a ellos. Por ejemplo, se utilizó la videografía como método para capturar parte de la información que se requería para posteriormente analizarla en su forma de resultados. También se crearon dos herramientas, “Exploradores Filosóficos” y “Diarios Filosóficos”, y se utilizó la actividad del dibujo, cada una de las cuales, para los fines del taller, sirvieron para detonar el pensamiento de las niñas y niños, y para los fines de la investigación sirvieron para recolectar la información que se requería. A continuación se explican dichas técnicas de recolección.

³³ En el Anexo 3 se presentan algunos ejemplos de las reflexiones que escribieron las niñas y niños en sus diarios durante el tiempo que tuvieron esta herramienta en sus manos.

5.3.1 Videografía

Algunos autores nos hablan sobre el uso del video como herramienta para recopilar información en las investigaciones sociales. Por ejemplo, Alejandro Baer y Bernt Schnettler (2014), en el libro *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, analizan el video como instrumento de investigación social. Esta herramienta, de acuerdo con los autores, amplía el campo de observación, y desvela y documenta realidades que de otro modo serían difíciles de percibir, lo cual la hace muy útil para obtener información de campo, ya que extiende y amplía la perspectiva de observación e información para facilitar su análisis. Con esta técnica se pueden captar diferentes elementos de la subjetividad que se estudia:

Las imágenes, en definitiva, no responden exclusivamente al principio de precisión, factualidad y objetividad, sino que combinan formas diferentes de objetividad y subjetividad, realismo y reflexividad y en este sentido poseen un enorme potencial para enriquecer la investigación sobre la realidad social y las formas de su representación. (p. 9)

Asimismo, esta herramienta permite capturar miradas y múltiples aspectos de otras realidades que acontecen en el contexto de estudio:

[...] el vídeo no “documenta” simplemente la “realidad” exterior que “recoge” el ojo de la cámara, sino que constituye en sí mismo una “construcción”, es decir una versión de las muchas otras posibles “lecturas” de los acontecimientos que tienen lugar a nuestro alrededor en la vida cotidiana. (p. 20)

De acuerdo con los autores mencionados, lo captado con el video no es lo mismo que lo que percibimos cuando estamos en el campo de estudio participando en primera persona. En este sentido, si bien es cierto que existe una gran utilidad en los materiales en los que se conservan las observaciones durante una investigación, tales como notas de campo, protocolos y diarios de investigación, también es verdad que el video es una técnica que permite guardar el carácter procesal de la vida social, permitiendo descubrir microdetalles de las interacciones sociales. Esto es porque, por su volatilidad, la vida social no se deja estudiar fácilmente, es efímera, un continuo de acciones e interacciones entrelazadas entre sí y afectándose mutuamente de forma incesante. Por eso, “su estudio requiere que se

generen “datos”, es decir, muletas, sucedáneos, sustitutos que nos permiten acceder a una realidad transitoria, que si no es “registrada” y “conservada” de alguna manera, se nos escaparía de las manos” (p. 21). Así, según los autores, al ser utilizada como técnica en investigación social, la videografía presta atención al contexto en donde se generan los datos, y, debido a que tiene como centro el análisis de las situaciones registradas, tiene una funcionalidad etnográfica, por lo tanto se ubica dentro del paradigma interpretativo. De este modo, esta técnica es muy útil para estudiar actividades comunes y corrientes como las que cotidianamente acontecen en contextos como el trabajo, las escuelas, museos, calles, plazas o supermercados. Asimismo, este tipo de “etnografía videográfica” es útil para llevar a cabo trabajos de campo de tiempo limitado e intensivo, combinado con la exploración y el análisis extensivo de datos generados.

Mónica García (2011) también analiza la función y utilidad del video en las investigaciones sociales, y explica que

[...] el vídeo, requiere considerar a la imagen no solo como instrumento para almacenar, comprobar y verificar datos, sino como objeto y estrategia de investigación que posibilita el análisis y la reconstrucción de la realidad, así como diferentes lecturas de la misma. (p. 3)

La misma autora, en la misma obra, señala que el uso del vídeo en la investigación permite observar y comprender actividades, así como obtener información adicional acerca de comportamientos y hechos que de otra manera no serían posibles de obtener, incluyendo factores ambientales, anímicos y expresivos que pudieran afectar o intervenir en el desarrollo de la investigación; documentar procedimientos, situaciones, rituales y el desempeño de una comunidad o de un grupo de individuos, con la mínima intervención en la cotidianidad de las personas documentadas; conseguir evidencias frente a las problemáticas o situaciones que son observadas.

Habiendo visto lo anterior, se puede entender la importancia que tuvo la estrategia de videografiar las sesiones de filosofía con niños, ya que así se pudo analizar la propia práctica y vincular lo encontrado con dicho análisis al estudio teórico que realizamos sobre

esa propuesta. Dicho esto, ahora nos toca explicar la forma en la que se llevó a cabo este proceso.

Primero que nada, como ya se adelantó, se buscó que las sesiones de filosofía con niños fueron capturadas en video. Para esto, primero se habló con la directora de la escuela para obtener su permiso, luego con las niñas y niños para saber si sentían alguna incomodidad al respecto; la directora otorgó el permiso y los niños no tuvieron inconveniente. Cabe mencionar que, según lo observado, no hubo indicios de que la videocámara instalada durante los encuentros interfiriera de alguna manera en el actuar de los niños, porque, con excepción de las primeras dos sesiones, los niños no mostraron extrañeza ni interés por dicha herramienta.

Así, después de grabar y terminar cada sesión, los facilitadores revisaban el material captado en video no sólo para reflexionar sobre los procesos de facilitación con el fin de mejorar los encuentros, sino también para llevar a cabo observaciones preliminares que permitieran analizar la información generada en la propia experiencia. No obstante, el análisis completo y a profundidad de video se realizó una vez que la experiencia educativa concluyó. Fue en ese momento que se revisó cada video de cada sesión para hacer transcripciones resumidas de los diálogos, poniendo especial atención a los pensamientos, opiniones, preguntas, cuestionamientos, críticas, argumentos de cada una de las niñas y niños, así como a su implicación durante los encuentros y los gestos que proveyeran información sobre la propia experiencia.

De esta forma, utilizando el video como procedimiento de investigación, se pudo documentar información importante (diálogos, reacciones, gestos, palabras) que, debido al ritmo de los encuentros, así como a la volatilidad de tales elementos, hubiera sido muy difícil captar. Y es que, tal como lo expresan Baer y Schnettler (2014), lo que se capta con el video no es lo mismo que lo que alcanzamos a percibir cuando estamos en el campo de estudio. Es decir, en este estudio, esta herramienta permitió ampliar el campo de observación para analizar de mejor forma lo que sucedía y se decía al interior del grupo, así como una serie de microdetalles que de otra manera se hubieran perdido, detalles que fueron parte de las interacciones sociales que se llevaban a cabo, tales como gestos que denotaban las sensaciones de los niños sobre la propia experiencia, factores ambientales

que influyeron en la propia práctica, estados de ánimo colectivo y expresiones del *corpus* grupal sobre los encuentros, u otros detalles más intensos como las propias relaciones entre unos niños y otros, muchas de las cuales expresaban, por ejemplo, las relaciones de poder entre ellos en tanto niños, y entre ellos y los facilitadores de la experiencia.

Pero, tal como lo señalan Baer y Schnettler (2014), el video, como análisis en investigación social, es sólo una de las muchas técnicas que permiten recoger información en estudios de campo, por lo que si la información requerida se obtiene a través de otros medios, se pueden enriquecer y complementar las investigaciones. Por lo anterior, fue importante utilizar otras técnicas para recolectar la información requerida para este estudio.

5.3.2 Exploradores Filosóficos, Diarios Filosóficos y dibujo

Las actividades de Exploradores Filosóficos, Diarios Filosóficos y dibujo que se comentaron en el apartado anterior, no sólo fueron métodos para detonar el ejercicio de pensamiento de las niñas y niños durante la experiencia educativa, sino también, como ya se señaló, se constituyeron en herramientas que permitieron obtener información sobre diferentes aspectos que buscábamos analizar sobre el proceso de investigación y la propuesta de filosofía con niños. Por ejemplo, con la actividad de Exploradores Filosóficos se pudo obtener información sobre las maneras en las que las dinámicas de nuestra experiencia educativa afectaron los pensamientos y las formas de pensar de las niñas y niños. Esto fue así porque cada semana varias niñas y niños plasmaban sus reflexiones, muchas de las cuales eran preguntas abstractas sobre diferentes aspectos de la vida, cuestionamientos sobre cosas que se percataban que sucedían en el mundo global, local o cotidiano, o reflexiones un poco más desarrolladas sobre algún tema en particular que los inspiraba para pensar. Cabe mencionar que algunas niñas y niños complementaban sus preguntas, cuestionamientos y/o reflexiones con recortes animados y dibujos que ellos mismos realizaban, lo cual enriquecía mucho sus actividades y la expresión de sus pensamientos. Del mismo modo, la actividad de Diarios Filosóficos fue de gran ayuda para conocer la forma en la que la experiencia educativa impactó los pensamientos de las niñas y niños y sus maneras de pensar. Con esta estrategia, las niñas y los niños plasmaron durante el taller diferentes aspectos que al final fueron parte de la información que se utilizó para analizar la experiencia llevada a cabo. Algunas de las cosas que se recabaron a través de

esta estrategia y que sirvieron para analizar la experiencia de filosofía con niños, son la forma en la que se sintieron las niñas y los niños durante su estancia en el taller, reflexiones sobre el funcionamiento de la experiencia de pensamiento, así como diferentes preguntas y reflexiones sobre el mundo que escribieron durante el tiempo que fueron parte de nuestros encuentros. Asimismo, en diferentes momentos del taller surgía la necesidad de utilizar la actividad del dibujo como una estrategia de relajación, o como una dinámica distinta para la expresión del pensamiento, o porque, como lo señala Delfos (2000), el dibujo sirve para que los niños con menos inclinación verbal puedan expresar ideas y sentimientos. De este modo, con sus dibujos, muchas niñas y niños expresaron no sólo frases que acompañaron sus obras, sino también expresiones pictóricas con las que dejaron entrever sus formas de pensar. Además, esta actividad se convirtió en una técnica que ayudó a obtener información sobre el pensamiento y las formas de pensar de las niñas y niños durante la experiencia educativa. Es necesario dejar claro que con los dibujos de los niños no se realizó un análisis de contenido como el que normalmente se lleva a cabo desde la perspectiva de la psicología, ya que los datos que se buscaba obtener eran, básicamente, las expresiones explícitas que plasmaban en sus dibujos.

5.4 Análisis de la información obtenida

Los Diarios Filosóficos, las notas de Exploradores Filosóficos, los Dibujos y las videograbaciones de las sesiones del taller, se convirtieron en instrumentos de recogida de información importante que, como parte de los objetivos, se necesita analizar de la experiencia educativa implementada. Dicha información fue sometida a un análisis de contenido. El análisis de contenido es un método de investigación observacional que es utilizado para evaluar sistemáticamente el contenido simbólico de todas las formas de comunicación grabadas (Kolbe y Burnett, 1991). Aunque este tipo de análisis se centra en la comunicación, no se restringe al plano verbal (Cáceres, 2003), ya que también analiza información textual, visual, audiovisual (Leavi, 2000), fotos e ilustraciones (Gustafson, 1998). Con esta técnica es posible integrar datos a interpretaciones o abstracciones de mayor nivel, lo cual permite, si el investigador lo requiere, establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de éstos con teoría previa (Mayring, 2000, citado en Cáceres, 2003). De manera particular, para analizar los datos de interés del

presente estudio, se usó la técnica cualitativa de análisis de contenido de seis pasos que explica Cáceres (2003) en diálogo con otros autores.

Primer paso: selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación

Cáceres comenta que “cualquiera sea el contenido a analizar, antes de empezar a trabajar con él, es necesario definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el mismo” (p. 58). En tal sentido, ya se ha explicado que el hilo conductor del presente estudio fue la teoría que aborda el pensamiento, la educación y la propuesta de FCN, sobre todo a la luz del pensamiento de Michel Foucault. Con esto, se tomaron como objeto de análisis expresiones que las niñas y los niños compartieron durante la experiencia educativa implementada. Es necesario aclarar que debido a la gran cantidad de expresiones que los niños formularon durante las sesiones del taller, solo se eligieron para analizar las expresiones más importantes y representativas según los objetivos que se plantearon.

Segundo paso: desarrollo del pre-análisis

El segundo paso, de acuerdo con Cáceres (2003), es un “primer intento de organización de la información propiamente tal. Es un período dominado por la intuición, pero que tiene por fin establecer una forma de hacer las cosas con respecto al contenido a analizar” (p. 59). Este segundo paso correspondió al primer análisis realizado de la información que se generó durante los talleres, y esto se llevó a cabo al momento de hacer la transcripción de los videos tomados de las sesiones y del vaciado de la información obtenida con los materiales en los que las niñas y los niños plasmaron sus reflexiones.

Cáceres (2003, p. 59), citando a Briones (1988) y Rodríguez (1996), explica que “todas las investigaciones comienzan desde cierto número de temas o supuestos no muy definidos que sirven para orientar la investigación, pero ellos no son obstáculo a la hora de modificarlos o reemplazarlos por otros que se ajusten mejor a los hallazgos ulteriores. En este sentido, el tema inicial que orientó la búsqueda de este estudio fue los efectos de una experiencia educativa de FCN sobre un grupo de niñas y niños.

Con relación a los materiales desde donde se puede obtener información, tenemos que

Buenos corpus pueden ser entrevistas en profundidad sobre temas específicos, respuestas a un cuestionario, notas de campo previamente consensuadas, observaciones sobre acciones conductuales relativamente limitadas, discursos, transcripciones de reuniones o grupos de discusión centrados en un tema en particular y otros temas documentados, lo que abre un abanico amplio de posibilidades de investigación (Kolbe & Burnett, 1991, citado en Cáceres, 2003, p. 60)

Como se ha venido explicando, los materiales sobre los cuales se hizo el análisis de contenido fueron los Diarios Filosóficos, las notas de Exploradores Filosóficos y los dibujos elaborados por los niños, así como las videograbaciones de cada una de las sesiones del taller implementado.

Respecto a los indicadores representativos de los temas, implica prever qué elementos presentes en el corpus informarán -indicarán- la presencia de aquello que se busca dentro de las materias analizadas, dando lugar a la selección de las unidades de análisis más pertinentes (Bardin, 1996, citado en Cáceres, 2003, p. 60)

De esta forma, con el pre-análisis realizado de la información recabada se pudo ver que había distintos tipos de reflexiones compartidas por las niñas y los niños a través de sus tareas. Dichas reflexiones eventualmente fueron agrupadas en categorías que se relacionaron a los efectos que el taller tuvo sobre la manera de pensar de los niños y cómo éstos aprehendieron diferentes dimensiones de la experiencia, expresiones que, a la vez, ayudarían a analizar y comprender las diferentes formas en las que el poder circuló y se ejerció por los participantes de la experiencia educativa, los efectos que esto tuvo para los participantes y para la propia experiencia, y las implicaciones y posibilidades educativas de todo lo anterior para la educación y, sobre todo, para confrontar procesos y fenómenos que contribuyen a la crisis ambiental del planeta.

Tercer paso: definición de las unidades de análisis

El tercer paso consistió en definir las unidades de análisis, las cuales, siguiendo a Cáceres (2003, p. 60) fueron “los trozos de contenido sobre los cuales comenzaremos a elaborar los análisis, representan el alimento informativo principal para procesar, pero ajustándolo a los requerimientos de quien “devorará” dicha información. (Cáceres, 2003, p. 60). Dichas unidades de análisis, de acuerdo con Hernández (1994, citado en Cáceres, 2003, p. 60), corresponden a “los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos”. Para ser más específicos, Cáceres explica que

[...] la unidad de análisis es un grupo de palabras reunidas gramaticalmente. No tienen valor por sí solas, sino a través del conjunto que constituyen. Es importante que este tipo de unidad tenga separadores reconocibles; podríamos recoger todas las frases separadas entre puntos, o punto y una coma, etc. En ocasiones, como ocurre con los párrafos, la distinción de cada unidad es evidente. Pero esto tiene matices. En efecto, es posible que el investigador esté interesado en conjuntos de palabras no delimitadas explícitamente, sino a través de sus significados, lo que puede llevar a seleccionar más de una frase o más de un párrafo. En estos casos, es más propio hablar del “tema”, esto es, una proposición relativa a un asunto. (p. 61)

Cáceres (2003), en su lectura de Hernández (1994), afirma que dichas unidades de análisis, que no son otra cosa que los temas a analizar, también son llamadas “ítems” cuando su dificultad de interpretación y flexibilidad los hace difícil de clasificar. De su contribución, Cáceres explica que la delimitación del “ítem” radica en el interés que el investigador tiene sobre lo que considera que es material simbólico o por lo que mejor se ajuste a los intereses del estudio que realiza. Por lo anterior, comenta el mismo autor, “el investigador debe tener presente que las unidades de análisis representan segmentos de información, elegidos con un criterio particular y único que podrán codificarse y en definitiva categorizarse. (Cáceres, 2003, p. 63)

Así, los “trozos de contenido” sobre los que se comenzó a elaborar el análisis de este estudio fueron las diferentes expresiones que las niñas y los niños compartieron durante la

experiencia de FCN, particularmente aquello que la experiencia les hizo pensar, decir, hacer y sentir, por ejemplo frases, reflexiones, opiniones, cuestionamientos, preguntas, observaciones, etc.. Al organizar tales expresiones, se buscó ajustar la información de acuerdo a lo que se necesitaba para este estudio, es decir, describirlas, relacionarlas y establecer inferencias a partir de ellas para encontrar y analizar sus significados, en tanto que se trataba de material simbólico para entender los efectos e implicaciones de la experiencia sobre los niños, y para explorar las implicaciones educativas de dicha propuesta.

Cuarto paso: establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación

El siguiente paso en este proceso es definir las reglas de análisis, las cuales determinarán las condiciones para codificar y después categorizar la información obtenida (Mayring, 2000, citado en Cáceres, 2003). Sin embargo, dado el carácter cualitativo del análisis de contenido explicado hasta aquí, estas reglas están abiertas a modificación en la medida en que el material es procesado. (Cáceres, 2003, p. 63).

Una vez que se tiene claro cuál será la unidad de análisis, se procede a disponer el material separando el contenido en virtud de dicha unidad, de modo tal de agrupar todo aquel que parezca guardar relación, la suficiente como para ser considerada similar, mientras que otros conjuntos de datos conforman otros grupos (Morris, 1994, citado en Cáceres, 2003, p. 63).

Cáceres explica que la regla de análisis surge conforme se va avanzando en la tarea anterior, en ese momento el investigador va desarrollando los criterios de clasificación que orientan en la tarea de excluir o incluir contenido de manera más o menos sistemática. Es posible que la regla establecida no exprese agrupaciones naturales, pero reflejará las intenciones explícitas o implícitas que guían al investigador (Cáceres, 2003)

Después de que se realiza la segmentación y agrupación de los datos según las reglas de análisis, se procede a identificar cada grupo mediante códigos que pueden adoptar la forma de algún concepto conocido o una palabra o símbolo alfanumérico cualquiera de carácter distintivo, y dichos códigos podrán distinguirse por su alcance teórico y/o finalidad analítica y pueden ser descriptivos y/o explicativos (Cáceres, 2003).

Para el caso de este estudio, la regla de análisis y la codificación para incluir contenido fue que se tratara de expresiones que hicieran referencia a lo que el taller de FCN provocó en las niñas y los niños en lo referente al pensar, decir, hacer y sentir, quedando el encabezado de las tablas de análisis de la siguiente manera:

Tipos de expresiones	Códigos
Pensar/decir	PD
Sentir	ST
Hacer	HC

Quinto paso: desarrollo de categorías

Lo que sigue es el desarrollo de categorías, mismas que son definidas por Hernández (1994, citado en Cáceres, 2003, p. 67) como “los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo”. Para elaborar las categorías, explica Cáceres (2003), se necesita seguir un criterio que dependerá mucho más de elementos inferenciales, fundamentalmente razonamientos del investigador y elementos teóricos que permitan consolidar la categorización. Las categorías agrupan o vinculan la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio, abriendo el camino para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas, por lo que dichas categorías representarán nuevas aproximaciones teóricas, esto es, nuevas formas de entender la información recogida (Cáceres, 2003). Dicho autor, analizando otros trabajos, explica que

[...] si el trabajo no tiene más que un fin descriptivo, las categorías no estarán demasiado alejadas de la codificación previa, incluso es posible que los códigos pasen a ser categorías, simplemente conceptualizando los mismos en términos de mayor amplitud o abstracción teórica. Por otra parte, es posible que las categorías vayan un poco más allá, representando interpretaciones acerca del contenido que no se manifiesta de modo explícito, a través de la construcción del concepto o constructo que denote relaciones en el conjunto de material codificado (Ahuvia, 2001; Glaser & Strauss, 1999; Valles, 2000, citado en Cáceres, 2003, p. 68).

De este modo, del pre-análisis realizado sobre lo que la experiencia de FCN facilitó decir, pensar, hacer y sentir a sus participantes, surgieron nueve categorías: 1) nuestra la relación

con la verdad, 2) pensamiento crítico, 3) autocrítica, 4) curiosidad, 5) pensar de otro modo, 6) lo que sentimos con nuestro taller, 7) lo que aprendimos con nuestro taller, 8) lo que entendimos por eso que llamamos “filosofía” y 9) lo que cambió de nuestro pensamiento y de nuestra forma de pensar. Así, el encabezado final de las tablas de análisis con información codificada y categorizada, quedó de la siguiente manera:

Tipos de expresiones	Códigos
Pensar/decir	PD
Sentir	ST
Hacer	HC
Categorías	Códigos
Nuestra relación con la verdad	NRV
Pensamiento crítico	PC
Autocrítica	AC
Curiosidad	CU
Pensar de otro modo	POM
Lo que sentimos con nuestro taller	LQS
Lo que aprendimos con nuestro taller	LQA
Lo que entendimos por eso que llamamos “filosofía”	LQE
Lo que cambió de nuestro pensamiento y de nuestra forma de pensar	LQC

En el Anexo 5 se puede observar la tabla con la información completa, codificada y categorizada.

Sexto paso: integración final de los hallazgos

El paso final es utilizar la información organizada en las categorías para presentar y analizar los hallazgos. Para esto, explica Cáceres (2003), es importante tener en cuenta que es necesario que esta última elaboración cualitativa se apoye de todo el trabajo inductivo previo, tratando de descubrir lazos, causas e interpretándolas convenientemente. El mismo autor, en su lectura de otros estudios, explica que

[...] el alcance de un análisis cualitativo de contenido se enriquece de la elaboración teórica de los investigadores surgida a partir de los conocimientos previos como de aquellos aportados por la situación investigada, así como del apoyo que brinda la técnica al entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos brutos

(orientando el universo de interés), la codificación, la categorización y la interpretación final (Briones, 1988; Valles, 2000, citado en Cáceres, 2003, p. 75)

De esta manera, en el siguiente capítulo se analiza la información obtenida mediante este proceso a la luz de la teoría que orientó el presente trabajo, presentando así los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO 6. CARACTERÍSTICAS Y DERIVADOS DE NUESTRA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y DE INVESTIGACIÓN

6.1 Primera etapa: Taller piloto de filosofía con niñas y niños

Antes de presentar el análisis de la información que corresponde a los objetivos planteados al inicio de esta investigación, es necesario explicar lo concerniente a la planeación y composición de la experiencia de FCN implementada. Primero, es importante mencionar que la elección de la escuela y los grupos de niños que formaron parte de la experiencia educativa, respondió a las características que la propia investigación requería, es decir, de acuerdo a lo que se buscaba implementar y según los objetivos planteados para este estudio. Schuster *et al.* (2013) comentan que en estudios cualitativos e interpretativos es posible elegir una población o grupos que posean las particularidades o características de lo que se desea conocer. Estos grupos pueden irse ajustando al tipo y cantidad de información requerida durante la investigación. Generalmente se trabaja con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas. Sobre esto, Corona y Gáal (2009) afirman que en actividades participativas con niños, es recomendable que los grupos sean pequeños, de alrededor de 15 participantes, con el fin de mantener climas de mayor confianza. Dicho lo anterior, para implementar la experiencia educativa de esta investigación únicamente se necesitaba una escuela con disposición e interés para que durante un periodo escolar de un año se pudiera llevar a cabo la experiencia educativa y de investigación con un grupo de niñas y niños. De igual modo, con relación al grupo de niñas y niños, sólo se requería que sus edades oscilaran entre los 10 y 12 años, ya que la experiencia académico-educativa previa del facilitador de esta experiencia y autor de esta investigación había sido con niños de esas edades, por lo que se consideró que este factor facilitaría las actividades que se llevarían a cabo con los niños que serían parte del taller.

Señalado lo anterior, es importante explicar que la experiencia de filosofía con niños inició con una primera etapa de planeación intitulada “Taller piloto de filosofía con niñas y niños”. El objetivo de realizar estos primeros encuentros fue mostrar a las personas responsables de la escuela una experiencia educativa que, de ser aceptada más allá de las sesiones piloto y si las condiciones escolares lo permitían, se pudiera formalizar para el ciclo escolar de agosto de 2015 a junio 2016. Para ello, se visitó la escuela Prof. Rafael

Ramírez, con el fin de conversar con la directora y las maestras para ofrecerles llevar a cabo la experiencia educativa en su plantel escolar. Dicha reunión se realizó el día miércoles 3 de junio de 2015, fecha en la que se presentó el proyecto, mismo que fue bien recibido y aceptado para ser impartido en la escuela. Después de esto, la directora pidió al autor de este estudio elaborar un oficio con información del proyecto (responsables, institución de procedencia, características de los talleres y duración de los mismos) para presentarlo ante el supervisor escolar de la zona y formalizar el permiso necesario. De este modo, se elaboró el oficio y se entregó a la directora. Una vez obtenido el permiso, se acordó impartir cuatro sesiones piloto a los grupos de 4to y 5to año (17 niños en total) los días 10, 17 y 24 de junio y 1 de julio de 2015, en un horario de 11:00 a 12:30 hrs.

Como ya se explicó, el objetivo principal de estos primeros talleres fue mostrar una experiencia educativa para intentar formalizarla para el ciclo escolar 2015-2016. Con esto, se buscó conocer a los grupos de niños y a las maestras que acompañarían los encuentros, y al mismo tiempo que el grupo conociera a los facilitadores del taller y que se familiarizaran con la propuesta, para que si la experiencia era de su agrado, se procediera a acordar, formalizar y planear el taller para el ciclo escolar 2015-2016. Para las primeras sesiones del taller piloto, se realizaron actividades que fomentaron la escucha, la relajación, la integración, la imaginación y la curiosidad, con el fin de, primero, romper con el esquema de educación escolarizada, y, segundo, para que los niños sintieran que lo que se les estaba ofreciendo era una experiencia no de conocimientos, sino de pensamiento.

6.1.1 ¿Qué resultó del taller piloto de filosofía con niñas y niños?

En esta primera etapa del taller hubo ocho niñas y niños de 4to año y nueve de 5to año, cuyas edades eran de entre 10 y 12 años. Además, estuvieron presentes la maestra y el maestro de ambos grupos. Se podría decir que las sesiones piloto tuvieron resultados muy positivos, ya que durante cada uno de los encuentros las niñas y niños tuvieron una gran disposición para participar en las actividades ofrecidas. La mayoría participó con mucho interés, alegría y entusiasmo. Como en todos los grupos, había algunos niños que siempre pedían más la palabra que otros, que siempre querían responder u opinar, pero, en general, la mayoría participó de diferentes formas en las actividades propuestas. Así, estas primeras sesiones dejaron una serie de elementos significativos que es importante mencionar:

- Se conocieron e interactuaron el facilitador, las niñas, los niños y la maestra y el maestro de los alumnos.
- En general, el taller provocó interés, entusiasmo, participación, atención, preguntas.
- Se jugó con los tiempos para mejorar el ejercicio de pensamiento y para desapresurar las actividades.
- Aunque fueron pocas sesiones, en cada una de ellas se notó una mayor participación, involucramiento, entusiasmo, aporte de ideas y alegría por parte de los niños, lo cual generó que las actividades fueran mejor recibidas, más aprehendidas y más participativas.
- Se logró involucrar de mejor manera a algunos niños que, en grupitos, se distraían mucho entre ellos y que se apartaban de los demás.
- Se logró hacer que las actividades fueran afectivas y atractivas para los niños.
- Se distribuyó la palabra para interesar e involucrar más a los niños que se aislaban del grupo.
- Se indagó y escuchó las ideas de los niños para conectarlas con las de sus compañeros.

De este modo, durante esta breve etapa de pilotaje, las niñas y niños se mostraron felices, entusiastas y participativos. Además, para el ciclo escolar que inició dos meses después, la escuela mantuvo los horarios y actividades del ciclo anterior. Estos dos factores le abrieron las puertas al taller de filosofía con niños ofrecido, el cual se pudo formalizar para el ciclo escolar 2015-2016.

6.2 Segunda etapa: Formalización de nuestro taller de filosofía con niñas y niños³⁴

Oficialmente, comenzamos el taller de filosofía con niños el día 2 de septiembre de 2015 y lo concluimos el 14 de junio de 2016. Para esta segunda etapa, el grupo de 6to año estuvo conformado por siete niñas y cuatro niños, y el de 5to por cuatro niñas y cuatro niños. No obstante, el número de participantes varió un poco durante todo el taller, ya que dos niños fueron cambiados a otra escuela, otro asistió únicamente a las primeras dos sesiones, y cuatro más nos acompañaron en diferentes momentos del segundo semestre. Con relación a la maestra y el maestro que nos acompañaron durante los encuentros piloto, ninguno de los dos continuó durante esta siguiente etapa debido a que la maestra tenía un grupo de niños en el horario de nuestro taller, y el maestro ya no regresó a la escuela para ese semestre.

Durante las dos primeras sesiones, los niños de ambos grupos estuvieron juntos en el taller. Sin embargo, el grupo de 5to grado no nos pudo acompañar en la tercera ni en la cuarta sesión, debido a que la maestra de esos niños no los dejó quedarse en el taller porque necesitaba recuperar varias actividades escolares en las que estaban atrasándose. Esta situación nos provocó cierta angustia, ya que a los niños se les truncó una actividad de la que con tanto entusiasmo fueron parte durante las primeras sesiones del taller. Tanto entusiasmo y gusto tenían esos niños por ser parte de los encuentros que, en diferentes momentos, varios de ellos se acercaban a nosotros para pedirnos que les siguiéramos dando el taller o para preguntarnos si después los volveríamos a incluir en las “clases de filosofía”. Lo anterior nos motivó a hablar con la maestra de ese grupo y con la directora escolar para que, entre todos, buscáramos alguna forma de volver a impartir el taller a esos niños. Después de varias ideas compartidas, llegamos a la conclusión de que la única solución

³⁴ En este apartado y los siguientes, se utilizará el estilo de la primera persona en plural para hacer referencia al taller de FCN impartido, por dos motivos. Primero, porque para la implementación de esta experiencia educativa se recibió el apoyo de la Mtra. Isabel González Mungía, quien colaboró en la planeación de las actividades de las sesiones, en la elaboración de los diferentes materiales que se requerían para los encuentros, en la facilitación de las dinámicas llevadas a cabo y en el análisis de lo sucedido después de cada encuentro con el fin de planear las siguientes sesiones (Isabel González estudió Biología en la Universidad Nacional Autónoma de México, trabajó en la Coordinación de Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana planeando e implementando proyectos institucionales en materia de formación para la sustentabilidad, y estudió la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad de la misma universidad). Y segundo, porque, tal como se verá en algunos apartados de este capítulo, con sus expresiones y actividades, las niñas y los niños también fueron colaboradores y constructores del taller de FCN implementado. Lo anterior significa que la experiencia educativa fue de las niñas y los niños que nos acompañaron durante el taller, de la Mtra. Isabel González que nos ayudó en las sesiones y del autor de esta investigación.

sería continuar impartiendo el taller a ese grupo algún día de la semana en un horario de 12:30 a 14:00 hrs., es decir, fuera del horario escolar. Para eso, era necesario saber si los niños estaban dispuestos a quedarse una hora y media más después de terminadas sus clases y, sobre todo, saber si las mamás les daban el permiso de quedarse y si estaban dispuestas a ir por ellos a la escuela una hora y media después de lo que normalmente lo hacían. Por este motivo, la directora de la escuela, la maestra de esos niños y los facilitadores del taller planeamos una reunión con los niños y sus mamás para plantearles la idea. La reunión se llevó a cabo el día 1 de octubre de 2015 a las 08:00 hrs en una de las aulas de la escuela. Asistieron las mamás de diez niños y cada uno de los niños que asistían al taller. En esta reunión, primero que todo, la maestra y la directora les comentaron a las mamás los motivos por los que los niños ya no habían estado recibiendo el taller, y que la única posibilidad de que se integraran nuevamente a la experiencia sería que los niños se quedaran una hora y media después de terminadas sus clases en la escuela. Entonces, como facilitadores, consideramos que ese era un buen momento para intervenir, por lo que les hablamos un poco sobre los talleres, les comentamos las características, los objetivos, y algunas experiencias y avances positivos que se habían tenido con ese grupo de niños, y al final les pedimos a los niños que aprovecharan el momento para compartirnos si querían o no continuar con los talleres y si estaban dispuestos o no a quedarse más tiempo en la escuela para seguir siendo parte de la experiencia. Ocho de los diez niños que estaban en el salón dijeron que sí querían la experiencia y que estaban dispuestos a quedarse en la escuela. Así, una vez que las mamás supieron que sus niños deseaban continuar en el taller en el horario propuesto, aceptaron y dieron su permiso; además hicieron varios comentarios explicando los motivos por los que, para ellas, era importante una experiencia como la nuestra en las vidas de los niños. Por ejemplo, una de ellas mencionó que “es importante que los niños aprendan a pensar libremente, sin que nadie más les diga lo que deberían aprender”; otra comentó que “debería cambiar la forma de pensar, ya que existen países en los que nadie puede cuestionar a las autoridades porque se les sanciona o se les castiga”. De esta forma, la mayoría de los niños de 5to grado pudieron incorporarse nuevamente al taller, el cual se les impartió los martes de 12:30 a 14:00 hrs, justo después del taller que recibían los niños de 6to grado. Cabe mencionar que se decidió que los encuentros, inicialmente llevados a cabo los días miércoles, fueran impartidos los martes de cada

semana, esto con el fin de que ambas sesiones fueran consecutivas para facilitar tanto las actividades de la escuela como nuestra visita a la zona para impartir el taller. De este modo, en total tuvimos 29 encuentros de filosofía con el grupo de 6to grado y 21 con el grupo de 5to grado, así como algunas sesiones exclusivamente de convivencia con ambos grupos.

6.2.1 Los temas dialogados

Como se explicará con más detalle un poco más adelante, durante la primera mitad de nuestro taller, los facilitadores elegíamos los temas con los que comenzábamos los diálogos con las niñas y niños, y fue hasta la segunda parte del proceso cuando, a partir de ciertas actividades, las niñas y los niños tuvieron una participación más activa en la elección de los temas con los que hacíamos surgir los diálogos filosóficos. No obstante, independientemente de que fueran los facilitadores o los niños los que elegían los temas para dialogar, éstos siempre detonaban otros temas más que, de un modo u otro, siempre estaban vinculados. Cabe mencionar, sin embargo, que, por sí solos, los temas dialogados no eran filosóficos, sino que, más bien, buscamos darles un tratamiento filosófico a través de la problematización que hicimos de ellos. Waksman y Kohan (2005) nos ayudan a entender mejor esto cuando nos explican que

[...] no son los temas los que dan el carácter filosófico a una discusión [...] devienen filosóficos en la medida en que se convierten en problema para alguien que los piensa. Así, podemos decir que algo llega a ser un problema cuando es un problema para alguien al mismo tiempo que se lo está planteando como tal. El problema no sólo tiene un aquí y un ahora, en el sentido en que pertenece a un lugar y a un tiempo, existe en tanto tiene alguien que se inquieta, se preocupa, se conmueve por él, alguien que lo vive como tal. (p. 95)

Haciendo eco de lo anterior, tratábamos de convertir a los temas en “filosóficos” problematizando nuestro pensamiento sobre el mundo. Para ello, conversamos y problematizamos el mundo natural desde el enfoque de la ecología y la conservación (deforestación), la ética (maltrato animal), la ontología (el ser de los animales y las plantas). También, dialogamos sobre diferentes fenómenos sociales que nos afectan, por ejemplo la discriminación, el racismo, el suicidio, la homofobia, la violencia (familiar, de género,

escolar, social) y la delincuencia. Del mismo modo, conversamos sobre fenómenos sociales que generan problemas sobre el mundo natural, tales como el consumismo, la deforestación, la cacería de animales y la contaminación. Asimismo, reflexionamos sobre el ser (ontología) y la otredad en el mundo, por ejemplo el ser mujer, el ser hombre, el ser homosexual, el ser normal, el ser anormal, el ser animal, el ser planta. De la misma forma, abordamos, de manera reflexiva, la ontología de los pensamientos, analizando en diferentes momentos lo que somos, lo que hacemos y lo que pensamos con relación a nosotros y al mundo. Igualmente, dialogamos sobre el papel y las estrategias que tienen diferentes instituciones como la familia, la religión, la escuela y los medios masivos de comunicación para determinar lo que pensamos y la forma en que actuamos en nuestra vida cotidiana. De la misma manera, conversamos sobre diferentes formas de percibir el mundo y de afirmar la realidad, por ejemplo el destino, Dios, ateísmo, antropocentrismo, leyendas, tradiciones. Asimismo, conversamos sobre el significado de diferentes palabras que de diferente forma y en distintos niveles nos afectan y que interpelaron a los niños durante nuestros encuentros, por ejemplo la locura, la amistad, la felicidad, el ambiente, la música, las virtudes, los sentimientos, los valores, la democracia, el desarrollo, la ética, el pensamiento, la filosofía, la naturaleza, la muerte, la realidad. Con todo esto, de diferentes formas y en distintas intensidades, todos y cada uno de estos temas fueron parte de los diálogos de nuestros encuentros, los cuales se constituyeron filosóficos porque, parafraseando a Kohan (2007, p. 82), tratamos de pensar “para poder pensarnos de otra manera, para renovar el modo y los motivos que nos tenemos reservados para entendernos, a nosotros mismos y al mundo”, y porque, en diálogo con Foucault, intentamos analizar nuestras relaciones con la verdad vinculada a cada uno de esos temas³⁵.

Así, nuestros encuentros se nutrieron de una gran cantidad y variedad de temáticas que nos permitieron realizar un ejercicio reflexivo y problematizador sobre diversos aspectos y fenómenos del mundo. Estamos de acuerdo con Maximiliano López (2008) cuando nos dice que “cuando el pensamiento se separa de los problemas se transforma en cliché, en palabra muerta” (p. 69) y cuando señala que “los problemas no son naturales ni dados; al

³⁵ En el Anexo 4 se presentan breves resúmenes de lo sucedido durante nuestros encuentros. Asimismo, en el Anexo 6 se comparten varias fotografías que muestran algunos de los momentos que fueron parte de nuestros encuentros.

contrario, ellos precisan ser colocados” (p. 71). Por eso, el enfoque de pensamiento con el que abordábamos los temas dialogados era tratando de hacer emerger problemas a partir de ellos.

También es necesario mencionar que si bien es verdad que fueron muchos los encuentros en los que logramos que los temas abordados despertaran un gran interés en las niñas y niños, también es cierto que hubo momentos en los que no logramos la profundidad del diálogo y la discusión que pretendíamos. A propósito de esto, Waksman y Kohan (2005) nos hablan sobre las dificultades de lograr siempre encuentros de pensamiento profundo:

En ocasiones, la discusión girará en torno del problema sin lograr definirlo, o se quedará en las definiciones sin llegar al cuestionamiento. Algunas veces se irá en profundidad, otras en superficie, y podrá llegarse tal vez a una profundidad en la que no haya nada o podrá abarcarse una superficie rica y gustosa. (p. 98)

Lo anterior conduce al tema de la facilitación, del cual se hablará a continuación.

6.2.2 Facilitación de los encuentros y participación de las niñas y los niños

Durante las primeras sesiones del taller nos dimos cuenta de que no considerábamos todos los comentarios que realizaban las niñas y niños, y de que aquello que considerábamos no lo aprovechábamos completamente para realizar una conexión coherente con los temas sobre los que se estaban dialogando. Además, notamos que algunas veces realizábamos preguntas o problematizábamos algunas ideas por el simple hecho de hacerlo, pero no utilizábamos las ideas de los niños para profundizar los temas. En tal sentido, creemos que en esos momentos quizás nos faltó lo que Waksman y Kohan (2005, p. 73) llaman un “preguntar filosófico”, es decir, nos preguntábamos las preguntas de otros sin tener un compromiso interrogativo personal o, lo que es lo mismo, el compromiso interrogativo de quién formula y hace las preguntas. Esta situación generó que en algunos momentos habláramos de muchas cosas pero sin profundizar en los temas. Uno de los motivos por los que ocurría esto era porque, como facilitadores, no cuidábamos lo suficiente que los niños escucharan con atención lo que los demás decían y, como consecuencia, los comentarios que algunos de ellos hacían, muchas veces no tenían relación con el eje temático de la sesión, por lo que constantemente se cambiaba de tema. Percatándonos de eso, poco a poco

fuimos cuidando más los comentarios de los niños, no para indicarles lo que debían decir, sino para orientar sus reflexiones y opiniones hacia los temas que colectivamente intentábamos construir.

Nuestro rol, como facilitadores, implicaba motivar a los niños que menos participaban para que lo hicieran no necesariamente con la misma intensidad ni de la misma forma que los niños más extrovertidos, pero sí con menos temor, con más confianza y de la forma en que ellos se sintieran más a gusto. Desde el principio de los talleres nos percatamos de que tres niños de 6to año y dos de 5to hablaban muy poco. Incluso, posteriormente, sin que nosotros le mencionáramos el tema, la maestra de ese grupo nos comentó que durante sus clases le era muy difícil hacer que esos niños participaran. Buscando abordar esta situación, poco a poco y sutilmente fuimos tratando de hacerles ver a esos niños la importancia de sus participaciones. Por ejemplo, cuando era posible, enfatizábamos sus comentarios y llevábamos a cabo algunas actividades afectivas buscando que sintieran confianza en sí mismos, hicimos esto porque, como señalan Waksman y Kohan (2005)

Filosofía y amistad son también relaciones de afectividad, profundidad, intensidad, modos de vivir la vida. Los practicantes de la filosofía son también amigos porque son cómplices, porque comparten algo importante, íntimo, algo de lo que los otros no quieren participar y, quizás, incluso, no entienden. En este sentido, los practicantes de la filosofía están en relación de intimidad, que no es privacidad sino camino compartido, búsqueda común, imposibilidad de ser lo que se es sin el otro mismo, el amigo. (p. 75)

De esta forma, al avanzar las sesiones, dos cosas nos hicieron pensar que la atención que pusimos sobre estos niños tuvo efectos positivos sobre su participación, ya que comenzaron a involucrarse con más confianza en los encuentros: primero, la maestra de ese grupo nos comentó que esos niños ya estaban hablando más en sus clases, situación que ella atribuyó a los talleres de filosofía; y, segundo, al menos en los encuentros de filosofía, aquellos niños cada vez participan más pidiendo la palabra.

Asimismo, durante las primeras sesiones las niñas y niños ponían bastante atención a las dinámicas y a lo que decían entre ellos. En el caso del grupo de 6to año, todos mostraban

mucha energía y entusiasmo, lo cual se veía reflejado participando en las actividades, pidiendo la palabra, respondiendo, dando ejemplos, etc. También notamos que los niños que tenían más energía eran los que más monopolizaban la palabra. Ese entusiasmo por querer hablar mucho comenzó a generar una constante distracción de esos niños y representó una dificultad para que entre ellos se pudieran escuchar y para seguir las dinámicas dialógicas que buscábamos. Dicha situación coincidió con el momento en el que ya no pudo acompañarnos ninguna maestra en las sesiones, por lo que creemos que la ausencia de una autoridad escolar pudo influir para que se diera ese cambio de comportamiento en los niños. Esto provocó que, no pocas veces, tuviéramos que utilizar parte importante del tiempo de las sesiones para tratar de involucrar a esos niños en las dinámicas. Esta distracción constante impedía el diálogo y, por lo tanto, dificultaba la profundización del pensamiento sobre los temas que se buscaba construir. Entonces, poco a poco y de diferentes maneras, fuimos abordando esta situación. Por ejemplo, individual y grupalmente no dejamos de recordarles a esos niños que era necesario que colaboraran para que en las sesiones pudiéramos pensar colectivamente sin distracciones; cambiábamos de lugar a algunos niños que se juntaban con otros y que, en grupo, distraían a los demás; también implementamos dinámicas más participativas; asimismo, durante los encuentros, les pedíamos a esos niños que ayudaran con algo a los facilitadores para ocupar sus energías a favor de las sesiones (p. e. tomando fotografías de nuestros momentos, cuidando dar la palabra a quienes levantaban la mano, etc.). Todo esto sirvió, ya que, a pesar de que el resto de las sesiones del taller hubo momentos en los que volvíamos a vivir dicha situación, gradualmente los niños colaboraron de forma más comprometida para realizar de manera más fluida el ejercicio de pensamiento colectivo. Cabe comentar que al menos la mitad de los niños de este grupo siempre mostraron una actitud de interés, voluntad y entusiasmo durante los encuentros, por ejemplo opinando, escuchando, tratando de construir, respetando los acuerdos colectivos de atención, escucha y respeto a la palabra de los demás. Por este motivo, además de intentar generar las condiciones para que los niños más hiperactivos se involucraran en las dinámicas, tratamos de cuidar a aquellos otros niños para que no se desmotivaran debido a los que durante las primeras sesiones no querían colaborar. Esto lo hicimos hablando con esos niños, pidiéndoles paciencia hacia sus compañeros y con nuestra facilitación para que poco a poco pudiéramos construir una

agradable e interesante experiencia filosófica, y, sobre todo, reconociéndoles el esfuerzo que hacían durante las sesiones. El hecho de que el taller con este grupo mejorara gradualmente en diferentes aspectos, fue posible, en gran parte, debido a la entusiasta implicación de estos niños durante los encuentros.

Con el grupo de 5to año los encuentros fueron un tanto diferentes. Desde las primeras sesiones los niños de este grupo no eran los que más hablaban, pero sí los que más colaboraban para que los encuentros fluyeran de manera adecuada, además participaban cada vez que las actividades lo requerían. Esto cambió cuando este grupo fue separado del grupo de niños de 6to año. A partir de este momento la mayoría de ellos mostró una gran disposición para opinar, preguntar y cuestionar con mucho entusiasmo durante las sesiones. Esto nos ayudó bastante no sólo para que pudiéramos llevar a cabo las actividades planeadas, sino también para que no pocas veces lográramos construir momentos de pensamiento muy enriquecedores, momentos que podemos definir como “vivencias filosóficas”. También hay que mencionar que en este grupo había algunos niños que al inicio monopolizaban la palabra, sin embargo, no tardaron mucho tiempo en comprender la importancia de escuchar a los demás mientras hablaban y de esperar sus turnos para hablar, lo cual contribuyó para que pudiéramos avanzar en los ejercicios de pensamiento de nuestros encuentros. Asimismo, ya se mencionó que en este grupo hubo dos niños que al inicio hablaban poco o nada, pero que con algunas estrategias individuales o colectivas se logró que poco a poco participaran más durante los encuentros. El gran entusiasmo y enorme compromiso de este grupo de niños se reflejó no solamente con su entrega en cada una de las sesiones, sino también por la petición constante que nos hicieron para volver a ser parte de la experiencia cuando al inicio fueron separados del taller, y sobre todo al decidir voluntariamente quedarse en la escuela una hora y media después de sus clases con tal de seguir siendo parte de los encuentros filosóficos. Sin embargo, a pesar del gran entusiasmo y compromiso de los niños de este grupo, algunos de ellos ya no pudieron asistir a los encuentros. Esto generó que disminuyera el entusiasmo y compromiso de los pocos niños que quedaban en el grupo, por lo que decidimos finalizar el taller con este grupo dos meses antes de lo planeado.

Así, en términos de participación de los niños, el proceso tuvo algunas dificultades esperadas y otras no esperadas. Sin embargo, se puede decir que durante el transcurso del taller, niños y facilitadores aprendimos a transformarnos para construir una experiencia de pensamiento con la que los encuentros fueron más interesantes y participativos.

En todas las prácticas educativas con niños (y adultos) en las que se busca que exista una participación colectiva con el fin de caminar hacia cierto tipo de objetivos, siempre habrá participantes más interesados y comprometidos que otros, u otros cuyas participaciones serán distintas o menos visibles. En este sentido, Corona y Morfín (2001) señalan que en actividades con niños, su participación es un derecho, no un deber, motivo por el cual son ellos quienes deben decidir hasta dónde se quieren involucrar en un proceso. En nuestro taller lo primero no fue una excepción y no ignoramos lo segundo. Por diferentes motivos, no todas las niñas y niños participaron de manera constante a lo largo de la experiencia, a pesar de las diferentes formas que les ofrecimos para que pudieran participar en el ejercicio de pensamiento que buscábamos. Por ejemplo, algunos niños sólo escribieron en su Diario Filosófico durante las primeras sesiones, o no escribían ni llevaban sus tareas de Exploradores Filosóficos para dialogar sus reflexiones, o participaban muy poco en las actividades de pensamiento durante los encuentros, o se expresaban oralmente muy poco o nada durante las sesiones. Lo anterior quizás se debió a que, como facilitadores, no fuimos capaces de crear las condiciones para que esos niños pudieran vivenciar una experiencia de pensamiento, o tal vez esta experiencia la vivenciaron de manera distinta, o también es posible que los niños que no participaban oralmente, no necesariamente no participaban en los encuentros, es decir, quizás estos niños participaron a través de su escucha y de un ejercicio interno de pensamiento. Con relación a la segunda posibilidad, Waksman y Kohan (2005) nos dicen que “no hay dos experiencias iguales de pensar filosófico: dos grupos, ante un mismo acontecimiento, tienen experiencias diferentes y un mismo grupo no puede repetir una experiencia de pensamiento en dos momentos” (70-71); por lo tanto, tal vez sí hubo participación y vivencia de una experiencia de pensamiento por parte de las niñas y niños que menos se visibilizaron durante en las actividades de nuestro taller, pero posiblemente lo hicieron y vivieron de manera distinta que la que pretendíamos. Con respecto a la tercera posibilidad, dicha autora y dicho autor nos explican que:

[...] es frecuente pensar que el individuo que participa es aquel que habla en clase durante la discusión. Evidentemente, aportar ideas e intervenir oralmente en la discusión es un aspecto importante en cuanto a la participación. Sin embargo, no necesariamente participa bien en una discusión quien habla mucho. Alguien puede hablar y no dejar hablar a nadie más, acaparar la palabra, no considerar más que su punto de vista, etc., con lo cual, la calidad de su participación se ve seriamente cuestionada. Mientras tanto, otro puede seguir silenciosamente el curso de la discusión, considerar los argumentos que se dan e hilar mentalmente el recorrido de la investigación sin emitir palabra. (p. 76)

Larrosa (2006) también nos puede ayudar a entender más sobre las diferentes formas de vivir una experiencia. El autor señala que una experiencia es singular, es decir, que cada quien vive la suya, pudiendo ser ésta, también, un no-saber, un no-poder-decir, un no-poder-pensar, una impotencia, es decir, el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes.

De esta manera, es posible que diferentes circunstancias influyeran para que estos niños no pudieran ser atravesados por ninguna experiencia de pensamiento durante nuestros encuentros, o quizás vivieron la experiencia de manera diferente. Independientemente de lo que haya sido, el tipo de participación que tuvieron estos niños hace que sea difícil determinar el efecto que nuestro taller tuvo en sus pensamientos. Se podría suponer que el hecho de que algunas niñas y niños no se implicaran de forma constante durante el periodo de un año que duró el taller, fue porque, como facilitadores, no fuimos capaces de crear una experiencia que fuera lo suficientemente interesante y agradable para ellos, es decir, que no logramos crear condiciones ni generar suficiente motivación para que se implicaran de manera más entusiasta durante los encuentros; si esto fue así, quizás la escasa participación de algunas niñas y niños podría haber sido una forma de expresar su rechazo por una experiencia que, por diferentes motivos, pudo haber sido de su desagrado; en otras palabras, que su escasa participación fue resultado de la dinámica de las relaciones de poder que se constituyeron durante nuestra propia experiencia (en el siguiente capítulo se profundiza más sobre este tema). No obstante, también existe la posibilidad de que los pensamientos de alguno de estos niños sí pudieron haber sido afectados por nuestro taller, pero quizás no

tuvimos el acierto y la sensibilidad para percatarnos de ello. En este sentido, nuestro deseo es que lo que estos niños pudieron vivenciar durante el taller haya sido lo suficientemente significativo para que continúen recorriendo el sendero de las preguntas y la reflexión, aunque en el camino dejen huellas invisibles.

Por otro lado, con relación al grupo de niñas y niños que se implicó de forma constante y entusiasta en las actividades del taller, es mucho más fácil determinar el efecto que nuestra experiencia tuvo en sus pensamientos, ya que con su participación a lo largo de los encuentros nos dejaron diversas huellas visibles que nos permitieron conocer el tipo de reflexiones que derivaron de las distintas actividades que llevamos a cabo y, con esto, lo que el taller provocó en sus pensamientos. Los pensamientos que nos compartieron estas niñas y niños son la base para construir este capítulo.

6.3 Rizomatizando los pensamientos de las niñas y los niños

A partir de los diálogos que tuvimos con los niños sobre diversos temas relacionados al mundo, ellos nos compartieron una gran variedad de reflexiones que, para los fines de este trabajo, se presentan y analizan en el siguiente apartado. No obstante, primero es importante aclarar que no se jerarquizará lo que los niños expresaron, sino, más bien, se mostrarán las formas y la potencia de sus pensamientos y la relación de éstos con el taller de filosofía. Por lo anterior, se presentarán dichas reflexiones en nueve categorías (apartados) que estarán configuradas de forma rizomática (recordar Apartado 3.2, sobre el concepto “rizoma”, formulado por Deleuze y Guattari), ya que no estarán compuestas ni organizadas jerárquicamente. Por ejemplo, la información (reflexiones de los niños) presentada en la primera categoría, no conducirá necesariamente a la información presentada en la segunda, ni la de la segunda a la de la tercera, etc., y la información de éstas últimas no será jerárquicamente superior con relación a la información de las anteriores. Además, dichas categorías serán, a su vez, independientes e interdependientes las unas de las otras, es decir, cada una podría consultarse o leerse sin necesidad de las demás, pero, al mismo tiempo, debido a las múltiples entradas que tendrá cada una de ellas, las reflexiones de una podrían transitar a cualquier otra sin ningún inconveniente. Esto último se entiende porque, independientemente de sus mensajes, cada una de las reflexiones tuvo una relación muy estrecha con las demás, sobre todo porque la mayor parte de ellas se

expresó en forma de preguntas, cuestionamiento, crítica e interrogación. Además, tales reflexiones fueron, al mismo tiempo, entrada y salida de otras reflexiones. Fueron entrada porque ninguna de ellas se configuró como afirmación (verdad) tajante (cerrojo), sino, más bien, como preguntas, cuestionamientos, crítica y/o interrogantes, es decir, configuraciones de pensamiento que favorecieron la generación (entrada) de otras preguntas, de otros cuestionamientos y de otras interrogaciones, lo cual generó otras formas de entender la realidad pensada; y también fueron salida porque, con ese ejercicio reflexivo, se propiciaron dinámicas de escape y desterritorialización de las formas de pensamiento convencionales. Asimismo, se decidió organizar los pensamientos de esa forma porque el tipo de investigación llevada a cabo, y lo que se buscó promover con ella, fue el escape, el abandono y la ruptura de los grilletes y de las estructuras tradicionales que muchas veces obstaculizan el pensar y el hacer las cosas de otro modo. De ahí el intento de no partir de, ni de ceñir este análisis a una estructura predefinida, calcada o reproducida de y por otros trabajos, sino de organizar dicha información a modo de mapa rizomático, esto es, un mapa (camino) que se crea en el instante mismo en el que se camina, tal como el caminante que poetiza Antonio Machado, porque el autor de esta tesis acepta la invitación que hacen Deleuze y Guattari cuando expresan que “el rizoma hay que hacerlo”, porque el rizoma es mapa, y el mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, tal como lo son las reflexiones que nos compartieron las niñas y niños. Dicho lo anterior, a continuación se presentan y analizan una parte importante de dichas expresiones.

6.4 Las expresiones de las niñas y los niños con relación a la experiencia de FCN

En las nueve secciones que conforman este apartado se analizan diversas expresiones que las niñas y niños nos compartieron durante los encuentros de FCN, y con esto se presentan los resultados correspondientes al primer objetivo específico de este trabajo.

Si se considera que, como estudiantes, los niños están acostumbrados a procesos educativos en los que no se ejercita el pensamiento crítico, ni la problematización de las ideas, ni el diálogo a partir de las preguntas, entonces se podría pensar que quizás uno de los retos más importantes en la educación es lograr que los niños transiten hacia ejercicios de pensamiento como el que se pretende en los encuentros de filosofía con niños.

Como se adelantó en el capítulo anterior, no fue nuestra intención que durante el inicio del taller las niñas y niños se embarcaran en un ejercicio de preguntas y cuestionamientos realizado por ellos mismos, más bien, buscamos realizar este ejercicio desde nuestra posición como facilitadores proponiendo diferentes temas relacionados con el mundo/ambiente, temas que fueran un tanto provocadores o dilemáticos y que se caracterizaran por ser parte del ideal colectivo, de la forma de pensar predominante, con el fin de que los niños opinaran tanto como fuera posible para que los facilitadores realizáramos un ejercicio constante de cuestionamiento y problematización sobre lo que pensamos, sobre las ideas con las que le damos sentido a nuestra realidad, esas que nos hacen sentirnos y relacionarnos tal como normalmente lo hacemos con el mundo. Comenzamos la experiencia de esa manera para que los niños se acostumbraran a las preguntas, a que sus afirmaciones, creencias y argumentos fueran cuestionados y problematizados, y para que poco a poco entendieran y asimilaran la dinámica del taller. Así, una vez que logramos que los niños se familiarizaran con esa dinámica, buscamos que ellos asumieran ese rol con tareas como Exploradores Filosóficos, Diarios Filosóficos y con varias actividades más pensadas para que ejercitaran el pensamiento de ese modo. En tal sentido, se puede decir que durante las primeras sesiones del taller, las opiniones de las niñas y los niños expresaban certeza y saber, y no cuestionamiento o problematización de los temas que se dialogaban. Sin embargo, conforme avanzaron los encuentros, las tareas y actividades fueron contribuyendo para que los niños analizaran los temas sobre los que dialogábamos desde una postura crítica, cuestionadora y problematizadora, encontrando, en muchos casos, nuevas maneras de pensar el mundo. Para mostrar lo derivado de este proceso de pensamiento, en las siguientes secciones se presentan y analizan una parte importante de las reflexiones que nos compartieron las niñas y niños durante nuestra experiencia de pensamiento.

Cada una de las categorías que se presentan en las siguientes secciones contiene algunas de las expresiones que consideramos más representativas de lo que las niñas y los niños nos compartieron durante el taller de FCN ^{36,37}. Recordemos que dichas expresiones fueron

³⁶ Al final de cada una de las expresiones hemos colocado letras, a manera de códigos, para mantener el anonimato de las niñas y niños autores.

³⁷ En algunos casos fue necesario corregir algunas palabras escritas por las niñas y niños con el fin de hacer más inteligibles sus expresiones, pero en ningún caso cambiamos el sentido de sus expresiones.

agrupadas en 9 categorías. De estas categorías, las expresiones agrupadas en las primeras cinco (*Nuestra relación con la verdad, Pensamiento crítico, Autocrítica, Curiosidad y Pensar de otro modo*) estarán analizadas a la luz del pensamiento de Michel Foucault. Esto último tiene sentido porque, tal como se pudo ver en diferentes partes de este documento, este estudio encuentra en el pensamiento de Foucault un fundamento importante para el pensar filosófico que tratamos de incentivar en las niñas y niños durante nuestro taller, por lo que ahora encontramos un momento adecuado para hacer dialogar a los pensamientos de las niñas y niños con el pensamiento de dicho filósofo. Las expresiones de las niñas y niños categorizadas y analizadas en esas cinco primeras secciones nos permitirán conocer la forma en la que ejercieron su pensamiento con relación a los diferentes temas que abordamos. Como se verá, tales expresiones tomaron la forma de preguntas, cuestionamientos y reflexiones sobre lo que, como individuos y sociedad, hacemos con, pensamos sobre y decimos acerca del mundo, lo cual se relaciona con el concepto de ontología crítica de Michel Foucault. También, es importante aclarar que se han organizado las reflexiones de las niñas y niños en diferentes apartados/categorías no porque exista entre ellas diferencias de naturaleza, clase o algo por el estilo, sino porque, precisamente, se busca establecer un diálogo entre lo que pensaron las niñas y niños y lo que Michel Foucault reflexiona sobre el pensamiento. Así, pues, como ya se adelantó en el Apartado 6.3, los apartados y secciones no guardan ni queremos que guarden una relación categorial- jerárquica, sino, más bien, una relación rizomática, ya que los pensamientos de las niñas y niños y el de Michel Foucault se atravesaron y se afectaron no sólo a través del texto escrito, sino también durante el ejercicio de pensamiento de nuestros encuentros, de modo que el pensamiento crítico podía ser consecuencia de la curiosidad, y ésta podía generar interrogación, y de aquí podía emerger la problematización, y de ésta el cuestionamiento, y de todos estos podía surgir cualquiera de los otros; además, cada elemento era componente de reflexiones sobre nuestra relación con la verdad y de nuestro intento de pensar de otro modo, siendo este último el detonante del primero, y éste, a su vez, el detonante del segundo.

Por otro lado, con las reflexiones agrupadas en las últimas cuatro categorías (*Lo que sentimos con nuestro taller, Lo que aprendimos con nuestro taller, Lo que entendimos por eso que llamamos “filosofía” y Lo que cambió de nuestro pensamiento y de nuestra forma*

de pensar) se muestran diversas expresiones ya no sobre lo que las niñas y niños pensaron de manera crítica, cuestionante e interrogante sobre el mundo exterior, sino lo que ellas y ellos sintieron en nuestro taller, lo que aprendieron en nuestros encuentros, lo que entendieron con relación al pensamiento y lo que, desde su punto de vista, se transformó en ellos al ser parte de nuestra experiencia filosófica. Estas expresiones son importantes porque permiten analizar no sólo lo que pensaron las niñas y niños durante nuestros encuentros, sino también lo que sucedió en ellos, lo que sintieron y las emociones que experimentaron al ser parte de la experiencia, y todas estas son expresiones que se vinculan, precisamente, a la noción de experiencia (recordar apartado 3.4), misma que fue un elemento fundamental en nuestro taller. Además, dichas expresiones podrán ser un preámbulo de las formas en la que las niñas y niños ejercieron el poder a lo largo del taller, así como los efectos de subjetivación que la experiencia tuvo sobre ellos, tema que se abordará con más detalle un poco más adelante.

Para terminar este apartado introductorio y comenzar a analizar las reflexiones de las niñas y niños, es necesario advertir que se mostrarán tales reflexiones no con el afán de sugerir que en un supuesto caso de que los niños se encontraran en alguna de las situaciones que problematizan, actuarán de manera distinta, ni tampoco para afirmar que automáticamente actuarán tal como lo sugieren con sus pensamientos. Es decir, no se estará suponiendo que sus críticas y cuestionamientos se verán reflejados en cambios de comportamientos más allá del ejercicio de pensamiento que quisimos propiciar durante nuestros encuentros. Se enfatiza esto porque nuestro taller, recordemos, fue implementado con el objetivo de compartir, con niñas y niños, una experiencia de pensamiento para analizar los efectos que un proceso de este tipo tiene sobre los participantes, y no porque nuestro fin último fuera convertir a los niños en personas más cívicas. Y aunque puede haber motivos para creer que si cambiamos nuestra manera de pensar, podríamos modificar nuestra manera de actuar, el objetivo final de nuestro taller no fue formar “mejores” ciudadanos, sino vivenciar una experiencia para relacionarnos de otra manera con el pensamiento, para pensar de otros modos lo que se ha construido de nosotros y del mundo y, a través de esto, analizar las implicaciones educativas de una experiencia con la que buscamos pensar de otro modo. Se precisa aclarar, también, que con el análisis que se hará de las preguntas y cuestionamientos que las niñas y niños nos compartieron durante nuestro taller, no se pretenderá otorgar un

significado único y determinante a lo que ellas y ellos quisieron decir cuando formularon tales expresiones. Más bien, a modo de juego hermenéutico, se ha buscado, con el riesgo que esto supone, sugerir significados e implicaciones de tales expresiones con el fin de intentar establecer relaciones que permitan plantear una probable conexión entre nuestra experiencia de filosofía con niños, las actividades que llevamos a cabo inspirándonos en reflexiones de Michel Foucault y otros autores, y las expresiones que nos compartieron las niñas y niños durante nuestros encuentros, y, con todo esto, analizar y problematizar nuestra propia práctica y la experiencia de FCN. Así, pues, el análisis de las expresiones de las niñas y niños que se presentará a continuación, no es más que un intento por encontrar relaciones entre lo que hicimos durante nuestro taller y la interpretación de tales expresiones, para analizar los efectos que la práctica de FCN tiene sobre los niños. Dicho esto, a continuación se presenta dicho análisis.

6.4.1 Nuestra relación con la verdad

Se puede decir que el intento que hicimos durante el taller de fomentar y facilitar un pensamiento crítico y con curiosidad sobre el mundo, se basaba en el propósito que teníamos de, colectivamente, niñas, niños y facilitadores, problematizar nuestra relación con la verdad, sobre todo aquello que desde diferentes dispositivos disciplinarios y de control se ha determinado que tenemos que decir, hacer y pensar. Para esto, un importante fundamento de nuestro taller lo constituyó la siguiente reflexión que Foucault (1980), a manera de pregunta retórica sobre la filosofía, expresa: “¿qué es, si no una manera de reflexionar, no tanto acerca de lo que es verdadero o lo que es falso, sino sobre nuestra relación con la verdad?” (p. 217). Además de esta otra expresión con la que dicho autor, en la misma obra, enfatiza a la filosofía como una actividad y como un “movimiento por el que, no sin esfuerzos y tanteos y sueños e ilusiones, nos desprendemos de lo que está adaptado como verdadero y buscamos otras reglas de juego” (p. 223). Estas palabras permiten pensar sobre la manera en la que nos relacionamos con los discursos que afirman verdades sobre el mundo. Y esto es porque, como ya se explicó, somos constituidos por discursos que, imponiendo lo verdadero y lo falso, lo correcto y lo incorrecto, lo permitido y lo prohibido, lo bueno y lo malo, lo aceptado y lo no aceptado, lo normal y lo anormal, determinan gran parte de lo que decimos, hacemos y pensamos sobre el mundo. Esto nos

puede permitir reflexionar no sobre lo que podría ser verdadero o falso, sino sobre la manera en la que nos relacionamos con aquello que se afirma que es verdad. En tal sentido, algunas preguntas que interpelaron este proceso de investigación fueron: ¿Qué nos provocan los discursos que afirman verdades?, es decir, ¿cuál es nuestra reacción ante tales discursos?, ¿nos sometemos incuestionablemente a ellos o los desafiamos? Si nos sometemos a ellos, ¿por qué y cómo lo hacemos? Si los desafiamos, ¿por qué y cómo lo hacemos?, ¿afirmando otras verdades?, ¿problematizándolos para abrir caminos diferentes de entendimiento sobre el mundo? ¿Cómo establecer otras reglas de juego que nos permitan superar lo que se ha constituido en nosotros?

Con las actividades llevadas a cabo durante nuestro taller no buscábamos responder una por una y de manera profunda a dichas preguntas. Este tipo de preguntas, más bien, fueron las que nos motivaron para intentar problematizar afirmaciones y normativas de verdad y de poder que surgían no sólo del discurso de los diferentes dispositivos educativos que son parte de nuestra vida cotidiana (familia, escuela, religión, ciencia, medios masivos de comunicación), sino también del discurso de las niñas y niños y de los facilitadores. Así, problematizando nuestras relaciones con la verdad, a lo largo de los encuentros surgieron diferentes expresiones que nos podrían permitir entender cuáles fueron algunas de las aportaciones que las niñas y niños realizaron en este sentido. A continuación, se presentan, en cursivas, algunas de las expresiones de los niños que, desde nuestro punto de vista, podrían reflejar esa indagación sobre nuestra relación con la verdad.

Buscando otras reglas de juego con relación a:

La idea tradicional que afirma que las mujeres deben quedarse en casa para educar a los hijos:

- *Eso es un estereotipo (A)*
- *Es una costumbre machista (B)*
- *Es machismo porque tanto el hombre como la mujer tienen la responsabilidad de educar a los hijos. Las mujeres no tienen que ser esclavas de cuidar a un niño (C)*

El trato que algunas personas les dan a los animales:

- *No debemos comprar perros, sino adoptarlos, porque hay muchos perros que necesitan un hogar (D).*

Crear en cosas sobrenaturales:

- *Hay que estar buscando, observando, viendo, buscando información hasta que la encuentres y confirmas que es o no es verdad (E).*

El cuestionamiento es el desafío a la verdad. Si no cuestionamos, entonces, aceptamos. Y si aceptamos, entonces, en cierto sentido, afirmamos. Al ser una gran parte de la realidad que conocemos una realidad construida, ésta se compone por afirmaciones de verdad que son parte de ciertos discursos a través de los cuales se ejerce la voluntad de poder de dispositivos y aparatos disciplinarios y de control. El objetivo de éstos es imponer determinadas formas de entender el mundo, para lo cual producen sujetos capaces de decir, hacer y pensar lo necesario para afirmar el mundo que tales discursos promueven. Así, la aceptación de dichos discursos deviene subjetividades que afirman al propio discurso. Y, entonces, afirmando los discursos, se afirman las verdades que éstos promueven. Empero, si desafiamos los discursos cuestionando y, por lo tanto, no aceptando las verdades que éstos afirman, no devendremos sujetos de esos discursos, y así posibilitaremos la emergencia de otros modos de pensar el mundo que compartimos.

Dicho lo anterior, se puede ver que, en diferentes sentidos, las niñas y niños tratan de ser parte de otras reglas del juego en nuestra relación con la verdad. Esto es, con sus preguntas y cuestionamientos, desafían las verdades que los discursos convencionales han tratado de imponer para percibir al mundo de ciertas formas. En primer lugar, para elaborar sus expresiones, las niñas y niños identificaron conceptos que se relacionan con una parte del mundo que ha sido normalizada (alma, realidad, perro-amigo, machismo, maltrato animal), para, posteriormente, formularse preguntas con las que ponen de manifiesto su incomodidad ante lo que se afirma con aquello que cuestionan. Con esto, se podría entender que la aceptación incondicional que se tiene con algunas afirmaciones de verdad, provoca en los niños un extrañamiento que los lleva, precisamente, a cuestionar lo que con tanta seguridad se afirma a través de ciertos discursos. Es importante mencionar, también, que, con tales expresiones, las niñas y niños no afirman ni niegan las cosas que generalmente son asumidas como verdad, sino, más bien, cuestionan las cosas que asumimos como

verdaderas, algunas de las cuales son incuestionables para una parte importante de la sociedad, como, por ejemplo, eso que llamamos “realidad”, así como algunas formas de darle sentido al mundo, tales como algunas creencias que rigen nuestras vidas. Por otro lado, también se puede ver que las niñas y niños cuestionan algunas cosas que, en ciertos contextos, son consideradas normales, por ejemplo el machismo y el comercio de animales. De esta forma, sus cuestionamientos podrían interpretarse como una problematización de las prácticas que tienen como origen una visión de la vida asumida como verdad, es decir, un cuestionamiento de la relación que se tiene con eso que se ha normalizado como no problemático. De este modo, tales expresiones dejan entrever un desafío a lo establecido como verdadero a través de las preguntas y el cuestionamiento, lo cual podría ser un intento de establecer otras reglas de juego para problematizar el discurso de la verdad.

6.4.2 Pensamiento crítico

Como se ha mostrado, el pensamiento crítico fue uno de los elementos que constituyeron las reflexiones de las niñas y niños sobre nuestra relación con la verdad. Acerca de este tipo de pensamiento Foucault nos habla cuando analiza lo que él llama “ontología crítica”:

La ontología crítica de nosotros mismos no hay que considerarla, ciertamente, como una teoría, como una doctrina, ni como un cuerpo permanente de un saber que se acumula; hay que concebirla como una actitud, como un ethos, como una vida en la que la crítica de lo que somos sea, simultáneamente, un análisis histórico de los límites que nos son impuestos y un experimento de la posibilidad de rebasar esos mismos límites. (Foucault, 1993, p.18)

Así, con las actividades que llevamos a cabo durante el transcurso del taller tuvimos como objetivo, precisamente, analizar el mundo para encontrar y rebasar los límites que nos imponen desde diferentes aparatos y dispositivos, por ejemplo, desde la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación. Con dicho ejercicio crítico buscamos, siguiendo a Foucault (1993) y guardando las debidas proporciones, hacer una investigación de lo que nos ha conducido a constituimos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos. De esta forma, las actividades que realizamos nos ayudaron a reflexionar sobre lo que decimos, hacemos y pensamos como una manera de pensar de otro

modo para desesclavizarnos de la comodidad de aceptar incondicionalmente lo que se dice, lo que se hace y lo que se piensa. A continuación, se presentan algunas de las expresiones críticas que las niñas y niños nos compartieron durante nuestro taller sobre lo que decimos, hacemos y pensamos como sociedad, expresiones con las que ellas y ellos cuestionan nuestra relación con la verdad:

Durante una dinámica en la que les propusimos ser Presidentes de su localidad:

- *¿Cómo sabemos que ustedes van a ser buenos candidatos para eso? Ahorita decimos que sí porque sólo conocemos un lado de ellos, pero no conocemos lo demás que pasa en su vida (C)*

Al analizar imágenes publicitarias sobre agua embotellada:

- *Según nos dice [la publicidad]³⁸ que nos mueve a cuidar al planeta (F); Es mentira porque luego toman agua Ciel y en vez de cuidar eso tiran la basura (G)*

Reflexionando sobre la importancia del ser humano en el planeta:

- *El ser humano no es tan importante porque otras especies ayudan al medio ambiente, cuando el humano lo destruye (C)*
- *Creen que el ser humano es más dominante, el ser humano tiene esa mentalidad (C)*

Pensando sobre nuestras creencias:

- *¿Por qué siempre las personas de generación en generación tienen que creer en algo como un dios? (B)*
- *¿Por qué creemos en cosas que no vemos? (B)*

Dialogando sobre nuestras relaciones con el ambiente:

- *¿Por qué no reflexionamos que si seguimos contaminando el hermoso paisaje que tenemos, se va a acabar, y después vamos a querer lo que ahora tenemos?(H)*
- *¿Por qué decir que México es basura y no lo ayudamos? (A)*

Analizando nuestros hábitos y comportamientos sociales:

- *¿Por qué vemos la televisión si nos afecta..., en vez de estar haciendo... leyendo...otra cosa? ¿Por qué el gobierno da televisiones en vez de dar libros a la gente?... ¿porque se quedan con esa idea tan pequeña? La televisión nos va a hacer mal... ¿a poco el programa de Laura nos va a hacer mejor?, ¿qué nos enseña?,*

³⁸ El texto entre corchetes es agregado mío.

¿por qué lo vemos?, ¿ por qué a la gente le gusta ver esa...cochinada de cosa en vez de estar viendo otra cosa? (A)

- *¿Por qué criticar a los cantantes y artistas por su apariencia sexual?(A)*
- *¿Por qué algunas personas arreglan las cosas con violencia? (I)*
- *¿Por qué la gente busca problemas cuando la vida es corta para vivir?(A)*

Durante una conversación sobre la violencia familiar:

- *¿Por qué [los padres] creen que nos pueden golpear?... [nos dicen] “somos tus padres”, ¿pero eso qué? (C)*
- *¡¿Quiénes son los padres para regañar a los hijos?!(I)*
- *Hoy estaba hablando con mi mamá y me dijo que la obedeciera, y me pregunté: ¿por qué los mayores exigen respeto y no te lo dan? Si también tenemos el respeto, si quieren que los respetes, [entonces] que te [nos] respeten. Y también, ¿por qué los adultos quieren que los obedezcas si ellos no te [nos] obedecen? Ya sé que siempre nos dicen que los tenemos que obedecer porque somos sus hijos, pero ¿por qué [ellos] no nos obedecen siendo nuestros padres? (H)*

Como se puede ver, con sus expresiones, las niñas y niños mencionan diferentes fenómenos problemáticos que son parte del mundo. Muchos de esos fenómenos nos afectan de distintas formas, sin embargo, al ser parte de nuestra vida cotidiana, los hemos normalizado, es decir, los sufrimos, pero ya no nos sorprenden. Esto nos ha impedido percatarnos de que muchas de las cosas que decimos, hacemos y pensamos son el combustible que potencia muchas de las problemáticas que nos afectan, y esto nos ha puesto límites que, a su vez, impiden que rebasemos (resolvamos) los fenómenos que sufrimos. Pero, con sus expresiones, las niñas y niños nos muestran que podemos pensar de modo distinto que como se nos ha dicho que tenemos que pensar, sobre todo las verdades con las que hemos normalizado el mundo. Por ejemplo, analizando lo dicho por las niñas y niños, se puede encontrar un cierto tipo de pensamiento crítico y cuestionante sobre distintas cosas que decimos, hacemos y pensamos, esto es, expresiones que sugieren una desalienación de los patrones de pensamiento convencionales. En otras palabras, con sus críticas y cuestionamientos, los niños detectan lo problemático en aquellas cosas que hemos convertido en familiar, lo cual puede interpretarse como una invitación para que rebasemos esos límites que nos son impuestos.

6.4.3 Autocrítica

El ejercicio crítico sobre las cosas que constituyen al mundo no es una actividad sencilla, para ello requerimos una atención constante y un análisis minucioso para tratar de encontrar, sobre todo, las implicaciones ocultas, no dichas o ignoradas de lo que a nuestro alrededor se dice, hace y piensa. Sin embargo, a pesar de lo difícil que pudiera representar dicho ejercicio, quizás sea aún más complicado estar atentos a lo que, de manera personal, decimos, hacemos y pensamos. Si nos escuchamos y analizamos con cuidado, encontraremos que nuestro lenguaje contiene una gran cantidad de palabras con las que afirmamos el mundo con gran seguridad, palabras que repetimos cotidianamente sin saber (y sin saber que no sabemos) lo que significa eso de lo que con tanta seguridad hablamos. Y a lo anterior le sumamos que nuestros discursos tienen una carga importante de incoherencias entre lo que decimos, hacemos y pensamos, y una muy fuerte carga de afirmaciones deontológicas que nos convierten, sin saberlo, en “policías” de la vida de los demás. Si nos continuamos analizando nos daremos cuenta de que muchas de las cosas que pensamos no son consecuencia de un ejercicio reflexivo personal genuino e interesado, sino de los efectos de subjetivación de la que somos y nos hacemos parte desde etapas tempranas de nuestras vidas a través de distintos dispositivos y aparatos de control. Y si nos indagamos todavía más, podremos descubrir que muchas de las cosas que hacemos no son coherentes con nuestros discursos ni con lo que pensamos, y tampoco son lo contrario que aquello que muchas veces criticamos. Es por ello que un aspecto importante y elemental del ejercicio de pensamiento crítico consiste en reflexionar sobre nosotros mismos, es decir, ya no sobre lo que la sociedad dice, hace y piensa, sino sobre lo que personalmente decimos, hacemos y pensamos. Por este motivo, para los fines de nuestra experiencia de pensamiento, se consideraron muy potentes las siguientes palabras que Foucault (2012) nos comparte cuando, a manera de pregunta retórica sobre el significado de la filosofía, afirma: “¿qué es [...] si no un trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo?” (p. 15).

Así, durante el transcurso de nuestro taller buscamos que, a través de distintas dinámicas, las niñas y niños reflexionaran y ejercitaran una autocrítica de las cosas que cotidianamente decían, hacían y pensaban, y/o de su participación en el taller. A continuación, se muestran algunos fragmentos de lo expresado por ellos y ellas sobre su propio decir, hacer y pensar,

lo cual es una muestra del pensamiento autocrítico que ejercitaron durante diferentes etapas de nuestra experiencia educativa:

Fragmentos de un cuento autocrítico escrito por las niñas y niños sobre su propia participación en el taller:

- *A pesar de que era muy divertida la clase, la venadita no ponía atención, no le gustaba que le dijeran lo contrario y que le digan las cosas que son verdad de ella. (C)*
- *Había una vez un conejito que era muy travieso y hablaba y hablaba, cuando estaba en su clase de filosofía interrumpía a los demás y sus cuestionamientos no eran tan buenos. (D)*
- *Hace mucho tiempo un colibrí salió de su nido y cuando salió se cuestionó por qué él era más pequeño que los demás, entonces se puso muy triste. Después de 5 días se le olvidó, y al salir se dio cuenta de que ella misma se tenía que autocriticar sobre qué hizo bien y qué hizo mal, y ella misma se dijo que le faltaba cuestionar cosas. (J)*

Actividades reflexivas sobre lo que hacemos con...

El mundo:

- *Excluyo a los demás. (A)*
- *Me quedo a veces callada en lo que veo.(H)*
- *A veces quiero que hagan lo que digo.(H)*
- *Cuando estoy con mis primos, tiramos basura.(H)*
- *Pienso, pero no actúo, o sea, no ayudo.(H)*
- *Siguiendo lo que soy, me puedo equivocar y creer que estoy en lo correcto.(C)*
- *Puedo destruirlo [el ambiente], puedo contaminarlo sin darme cuenta con lo que vivo a diario y hacerle mucho daño con mis acciones.(C)*
- *Cuando quiero ayudar [a mis compañeros] hago lo que pienso y no lo que ellos prefieran, puedo ser molesta y muy correctiva.(C)*

Lo que pensamos:

- *¿Por qué todos creemos que somos buenas personas? (C)*
- *¿Por qué pensamos que lo que decimos es correcto?(C)*
- *¿Por qué creemos que nosotros no nos equivocamos? (C)*

El objetivo de invitar a los niños a que realizaran ejercicios autocríticos fue para que trasladaran sus críticas y cuestionamientos del mundo exterior hacia su propio ser. Y, como acabamos de ver en las expresiones anteriores, de diferentes maneras las niñas y niños realizaron, parafraseando a Foucault (2012), un trabajo crítico del pensamiento sobre sí (ellos) mismo(s).

6.4.4 Curiosidad

Sabemos que prestar suficiente atención a los diversos detalles del mundo, de tal forma que no dejemos de sorprendernos ni de pensar lo impensable ni de preguntar lo impreguntable, no es una actividad fácil, y menos cuando ese mundo se vuelve parte de nuestra cotidianeidad. En otras palabras, no es fácil continuar percibiendo al mundo como cuando éramos niños, una etapa en la que no sólo nos era relativamente sencillo sorprendernos con cosas que, en etapas posteriores, ignoramos con cierta facilidad, sino también una etapa en la que, debido a esa capacidad que teníamos para sorprendernos con las cosas que había a nuestro alrededor, también teníamos una gran capacidad para pensar lo impensable y para preguntar lo impreguntable. Tal vez lo anterior pueda entenderse si consideramos que durante la etapa en la que somos niños no damos nada por sentado, nada nos parece obvio, el mundo no se rige por la lógica ni la razón. A lo anterior le agregamos que durante esta etapa muchas de las cosas que nos sorprenden las vemos por primera vez, y que, en dicho periodo, nuestro decir, hacer y pensar aún no está tan rígidamente condicionado por lo que los demás piensen de nosotros, por lo tanto podemos pensar lo impensable y preguntar lo impreguntable. En esta línea, Corona y Morfín (2001) señalan que, desde edades tempranas, los niños tienen una disposición a explorar, preguntar y provocar a quienes los rodean con el fin de descubrir el mundo y actuar en él.

Esta situación cambia cuando dejamos atrás la etapa de nuestra infancia cronológica. Cuando entramos a etapas adultas generalmente normalizamos al mundo y condicionamos

fuertemente nuestro decir, hacer y pensar de acuerdo con ciertos regímenes de verdad y poder, y según una serie de parámetros socialmente aceptables. Esto, quizás, sea consecuencia de que, como afirman Corona y Morfín (2001), en la mayoría de los espacios en los que nos desarrollamos durante nuestra infancia, generalmente son reprimidas las ideas, emociones y deseos con los que abordamos el mundo. Dicha represión, según las autoras, es porque los adultos buscan controlar y “acallar” dicha intensidad enseñando a los niños a obedecer y a seguir instrucciones, ya que, en caso contrario, la seguridad que sienten mientras educan a los niños, se tambalea cuando éstos intentan construir sus propios códigos de relación social. Con dicha explicación, quizás podamos comprender por qué cuando nos convertimos en adultos perdemos una considerable capacidad para apreciar las sencillas pero sorprendentes cosas que se encuentran y que suceden a nuestro alrededor, abandonando, como consecuencia, nuestro deseo por pensar y preguntar lo socialmente impensable e impreguntable. En otras palabras, lo anterior quizás podría explicarse porque, simple y llanamente, abandonamos la infancia, pero no sólo aquella infancia entendida tradicionalmente como la edad en la que cronológicamente somos ubicados desde que nacemos hasta lo que se conoce como adolescencia, sino también la infancia como la entiende Kohan (2009), es decir, no tanto una infancia cronológica, sino un devenir infantil, transformador, vital, o como cualquier etapa en la que tengamos una disposición y sensibilidad frente a la experiencia. De esta manera, nuestro abandono del percibir el mundo como si lo percibiéramos por primera vez, olvidándonos de pensar lo impensable y de preguntar lo impreguntable, puede ser consecuencia no sólo del abandono de nuestra infancia como una etapa cronológica, sino también de un abandono de nuestra infancia en tanto experiencia, o lo que es lo mismo, una infancia como un proceso sensible, atento y dispuesto a vivir el mundo como experiencia transformadora.

Quizás el abandono de nuestras infancias también se deba a que cuando entramos a etapas cronológicamente adultas, el mundo se torna en un caudal de ruidos generados en nuestras mentes, algarabías y bullicios consecuencia de las exigencias que nos imponemos durante dichas etapas, por ejemplo los trabajos que tenemos, los deberes que nos imponen los distintos dispositivos y aparatos sociales y los inagotables deseos de prestigio personal y riqueza material a los que nos sometemos. Quizás por todo esto ya no tenemos en nuestras mentes ese “¡Silencio!” que pide Zaratustra para poder escuchar y sentir “lo mínimo,

precisamente, lo más tenue, lo más ligero, el roce de un lagarto, un soplo, un ¡chist!, un abrir y un cerrar de ojos”, posibilitando que lo “poco” sea “lo característico de la mejor felicidad”, tal como cuando vivimos infancias cronológicas, pero sobre todo cuando experimentamos infancias ontológicas.

Así, quizás, el experimentar el mundo como lo hacemos durante nuestras infancias cronológicas y ontológicas se aproxime a lo que Merleau-Ponty (1994) entiende por filosofía, esto es, un "aprender de nuevo a ver el mundo" (p. 20), o lo que nos sugieren Waksman y Kohan (2005) cuando nos hablan de desnaturalizar la realidad, es decir, “pensar el mundo de lo humano como si fuera cada vez la primera vez, [un] pensar filosófico [que] se inquieta con las certezas, incluidas aquellas emanadas del propio pensar” (p. 72); o bien lo que de la filosofía entiende Foucault (2012) cuando nos dice que es “esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo” (p.14-15); o cuando este mismo autor, reflexionando sobre la curiosidad, expresa:

[...] evoca el “cuidado”, evoca la solicitud que se tiene con lo que existe y podría existir, un sentido agudizado de lo real pero que nunca se inmoviliza ante ello, una prontitud en encontrar extraño y singular lo que nos rodea, un cierto encarnizamiento en deshacernos de nuestras familiaridades y en mirar de otro modo las mismas cosas, un cierto ardor en captar lo que sucede y lo que pasa, una desenvoltura a la vista de las jerarquías tradicionales entre lo importante y lo esencial. (Foucault, 1980, p. 222)

Inspirados en todo esto, de distintas formas buscamos que durante nuestro taller expresáramos nuestra curiosidad y pensáramos y preguntáramos lo impensable y lo impreguntable a partir de un intento constante de problematizar lo asimilado como normal, como esencial, como incuestionable, tratando así de abrir la posibilidad de descubrir cosas nuevas en lo cotidiano, en lo familiar, para, en palabras de Foucault, “mirar de otro modo las mismas cosas”. A continuación, se muestran algunas preguntas generadas por las niñas y niños durante el taller, las cuales podrían reflejar ese percibir de otro modo al mundo comentado en párrafos anteriores:

Curiosidad por lo que existe y por lo que podría existir:

- *¿Qué sentirá la naturaleza?(C)*
- *¿Habrá una misma mente?(C)*
- *¿La filosofía será la mente?(C)*
- *¿El árbol talado habrá sentido feo al ser talado?(C)*
- *¿El agua contaminada sentirá la contaminación?(C)*

Por lo asumido como real:

- *¿El suicidio es un acto de valentía o de cobardía?(A)*
- *¿Hay vida después de la muerte?(K)*

Para encontrar extraño y singular lo que nos rodea:

- *¿Qué es la naturaleza?(C)*
- *¿Qué pasaría si no hubiera árboles?(D)*
- *¿Qué es pensar?(C)*
- *¿Qué es morir?(C)*
- *¿Por qué existe la música?(L)*
- *¿El pensar y el cuestionar será igual a hablar y jugar?(L)*
- *¿Por qué los árboles tienen las hojas verdes?(M)*
- *¿Cómo sería el planeta si no existiéramos? (N)*
- *¿Qué propósito tenemos en el planeta...qué hacemos aquí? (C)*

Para desfamiliarizar y mirar de otro modo las mismas cosas:

- *¿Qué serán esas pequeñas y brillantes cosas que están en el cielo?(C)*
- *¿El tiempo crece y madura? (C)*
- *¿Las plantas tendrán cerebro?(R)*
- *¿El cuestionamiento es la llave del pensamiento?(C)*

Para desenvolvernos de lo tradicional:

- *¿Qué sería esta vida sin nosotros?(N)*
- *¿Por qué celebramos los días marcados en el calendario?(J)*
- *¿Por qué tenemos que celebrar algo?(C)*
- *¿Por qué festejamos los cumpleaños?(C)*
- *¿Para qué sirve festejar que tienes más años?(C)*

- *¿Por qué seguimos la corriente?(N)*

En varias de estas expresiones, se puede ver que las niñas y niños tratan de percibir el mundo de otro modo que como se entiende desde las perspectivas de la lógica, la razón y la tradición. Por ejemplo, cuando se preguntan si la naturaleza podría ser un ente sintiente, pensante y musical, sugieren que ésta podría pensarse de manera distinta que lo que lo hacen las ciencias naturales y, en general, la sociedad. Asimismo, dejan entrever una desentortijadura del punto de vista de las masas cuando se preguntan por algunas de las celebraciones que tradicionalmente se llevan a cabo en la sociedad, es decir, intentan pensar de otro modo convirtiendo en extraño lo familiar y lo que se acepta como normal.

6.4.5 Pensar de otro modo

En este proceso educativo y de investigación se ha entendido el “pensar de otro modo” (que, en sí mismo, sería “pensar de otros modos”) como una forma de pensar que nos puede ayudar a desesclavizarnos de prácticas deontológicas que nos han sido impuestas históricamente por aparatos como la familia y la escuela y, más recientemente, por los medios masivos de comunicación, que, en conjunto, determinan lo que debemos decir, hacer y pensar en y con el mundo, produciendo así sujetos que aprenden a ver el mundo desde perspectivas que se encuadran en una serie de ideales y creencias que de distintas maneras potencian la crisis ambiental planetaria. Una condición que es fundamental para des-subjetivarnos de lo normalizado, para desatarnos de las formas con las que tradicionalmente hemos sido constituidos por tales aparatos y lograr pensar al mundo de otro modo, es abordar ese mundo desde la perspectiva de un pensamiento crítico, caracterizado por la curiosidad, motivado por el cuestionamiento constante y analítico sobre nuestra relación con la verdad. Debido a que la filosofía con niños y el pensamiento de Michel Foucault implícita o explícitamente promueven la práctica de este tipo de ejercicios para pensar de otro modo, dicha propuesta y los pensamientos de dicho autor representan alternativas para ese pensar de otro modo que requeriríamos para lograr dicha des-subjetivación. Es por ello que en nuestro taller llevamos a cabo diversas actividades para favorecer el pensamiento crítico, curioso, cuestionante y analítico sobre nuestra relación con la verdad para que, colectivamente, buscáramos pensar al mundo de otro modo.

De las actividades que llevamos a cabo durante nuestro taller derivaron las diversas expresiones que se han presentado y analizado en las secciones anteriores. Se han presentado tales expresiones no como un resultado de algo que con anticipación se esperaba encontrar a través de este estudio, sino para compartirlas como algo que derivó de una experiencia de pensamiento que inspiró a las niñas y niños a pensar al mundo de otro modo. Vale la pena recordar que, tal y como se explicó en un apartado anterior, los apartados en los que se han organizado dichas expresiones están intrínsecamente conectados, ya que las reflexiones ahí presentadas no son ajenas las unas de las otras, sino que, más bien, se atraviesan y se complementan. Con esto no se pretende decir que las expresiones organizadas en cada apartado podrían ubicarse en cualquiera de los otros. Sin embargo, el riesgoso intento de aproximar lo dicho por las niñas y niños a las reflexiones de Michel Foucault para construir un diálogo de pensamientos, hizo necesario especificar tales apartados para facilitar la comprensión del diálogo pretendido.

Explicado lo anterior, ahora toca mostrar y analizar las expresiones que se han ubicado en la categoría de “Pensar de otro modo”. Para esto, una de las reflexiones de Michel Foucault que condujeron el enfoque de nuestro taller se relaciona, específicamente, con el saber y el pensar:

¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando y reflexionando. (Foucault, 2012, p. 14)

Así, derivado de diversas actividades, las niñas y niños extraviaron sus pensamientos, por ejemplo:

Al reflexionar sobre la frase “¿Cómo puedes volverte un ser nuevo si primero no te transformas en cenizas?”:

- *“Tienes que terminar lo que fuiste o lo que eres para ser una nueva persona” (C)*
- *“Primero necesitas valer nada para valer mucho” (B)*

Al escuchar el cuento *El pato y la muerte*:

- “¿Por qué la muerte está muerta y por qué habla?” (Ñ)

Con las actividades de nuestro taller también buscamos, a través del pensamiento, modificar los valores que recibimos desde distintos dispositivos. Para ello, fueron tomadas como conductoras e inspiradoras las siguientes palabras con las que Foucault (1980) reflexiona sobre la filosofía, el pensamiento y el ser:

La filosofía no es sino el desplazamiento y la transformación de los marcos de pensamiento; la modificación de los valores recibidos y todo el trabajo que se hace para pensar de otra manera, para hacer algo otro, para llegar a ser otra cosa que lo que se es. (p. 223)

Relacionado con esto, las niñas y niños con su pensamiento modificaron valores recibidos de diferentes medios al reflexionar sobre:

¿Cómo nos gustaría que fuera el mundo?:

- *Más limpio, porque la mayoría tiran demasiada basura (D)*
- *Que no sea tan fijado en el dinero, porque hay mucha gente que es ambiciosa (C)*
- *Que hubiera menos guerras (A)*
- *Que ya no hubiera bullying, discriminación a otra personas, más en las escuelas (V)*
- *Que tuviera más naturaleza, porque se cortan muchos árboles (P)*
- *Que fuera más alegre (L)*
- *Que fuera menos injusto (B)*
- *Que no hubiera tanta violencia (I)*

La discriminación:

- *El domingo salí con mi familia, y había una persona que decía que no quería a su hijo porque era homosexual, y mi primo y yo nos preguntamos que por qué no lo dejan ser libre (H)*

La violencia familiar:

- *Cuando les quieras contestar a tus papás, que no te metan miedo (A)*
- *Podríamos actuar de otra manera, comprender a los demás(B)*
- *Dialogar antes de la violencia (I)*

El mundo natural:

- *¿Por qué el paisaje no lo consideramos como un ser vivo?... Hay algunas personas que dicen que el paisaje no es tan importante, nada más como adorno (H)*

La felicidad:

- *Es cuando te pasa algo bueno (O)*
- *Cuando te dejan ir a algún lugar, cuando te vas a ir de campamento y te pones muy feliz (R)*
- *La felicidad no se compra, se siente (P)*
- *No la puedes comprar porque tú ya tienes tu felicidad (Ñ)*
- *La felicidad no se compra, se expresa (P)*

Finalmente, con las niñas y niños tratamos de reflexionar sobre lo inmediato de nuestras vidas para hacerlo aparecer de manera distinta. Acerca de esto, Foucault (1978c) nos comparte su percepción sobre la filosofía y sobre lo que percibimos sobre el mundo:

[La filosofía] no consiste en descubrir lo que está oculto, sino en hacer visible lo que, precisamente, es visible, es decir, en hacer aparecer lo que es tan próximo, tan inmediato, lo que está tan íntimamente ligado a nosotros mismos, que, por ello, no lo percibimos. (p. 117)

Así, en diferentes momentos de nuestro taller, las niñas y niños, con su pensamiento, hicieron aparecer de manera distinta lo próximo, lo inmediato, lo ligado a ellos (y a todos nosotros), es decir, pensaron al mundo de otro modo. Esto sucedió, por ejemplo:

Durante una caminata al río de su comunidad:

- *El río es como la vida, es muy rápido, al río le pasan muchas cosas, a la vida igual, el río se contamina y la vida también se contamina...al río lo contaminan echándole lo de los drenajes, basura, líquidos tóxicos para el agua, y a la vida, talando árboles, tirando basura (D)*

- *Los animales también son importantes para nosotros, no nada más los humanos son importantes, los animales también importan, también la naturaleza (C)*
- *No sólo los animales son importantes, también los árboles (Q)*
- *Si seguimos contaminando el hermoso paisaje que tenemos, se va a acabar, y después vamos a querer lo que ahora tenemos pero no lo cuidamos (H)*
- *Los pájaros también están cuidando la naturaleza porque hacen sus nidos de basura (M)*

O cuando, en los jardines de la escuela, conversamos con un árbol:

- *Gracias, porque nos da aire limpio y algunos frutos para alimentarnos y aire cuando estamos acalorados (Ñ)*
- *Gracias, árbol, por darnos aire, cocos y naturaleza (R)*
- *Gracias, porque nos da oxígeno (S)*
- *Gracias, por darnos frutos y aire (O)*
- *Arbolito, estoy debajo de ti, sentada (T)*
- *Gracias, árboles, porque nos has dado mucho aire...los quiero” (Q)*
- *Gracias, porque nos das oxígeno (M)*

Como se puede observar, la mayor parte de los elementos que aparecen en los cuestionamientos de las niñas y niños hacen alusión a fenómenos que afectan al mundo, fenómenos que existen como consecuencia de ciertas formas de pensarnos y de pensar al mundo que han sido normalizadas a lo largo de nuestra historia. Por ejemplo, al señalar acciones de la sociedad que devienen deterioro del mundo natural, están cuestionando la tan normalizada visión antropocéntrica, un tipo de perspectiva que, aunque cuestionada en las últimas décadas, ha sido durante siglos la manera tradicional de entender la existencia humana en este planeta. Asimismo, al poner en tela de juicio ciertas formas de violencia, tales como la discriminación o la experimentada por sus familias, están cuestionando formas de pensamiento que pertenecen a un largo proceso histórico en el que se ha clasificado a las personas de acuerdo con ciertas características que colocan a unos individuos o grupos por encima de otros, formas de pensamiento que, por cierto, todavía se encuentran profundamente arraigadas en muchas culturas alrededor del mundo, incluyendo, por supuesto, las culturas de nuestro país. También, al objetar la actitud generalizada de percibir al mundo natural como una entidad que posee una importancia inferior a la especie

humana o con la que no podemos tener una relación afectiva, las niñas y niños intentan pensar de otro modo el mundo natural, otorgándole no sólo una importancia ontológica, sino también afectiva. Según esta interpretación, las niñas y niños cuestionan parte de una realidad que, como sociedad, hemos aprendido a ver desde ciertas perspectivas reduccionistas y antropocentristas que favorecen la existencia de los fenómenos que afectan la existencia del mundo que compartimos, perspectivas que las niñas y niños critican y cuestionan con sus expresiones, dejando entrever una manera de pensar al mundo de otro modo.

Con todo esto, se considera que las expresiones de las niñas y niños fueron, en algunos momentos y de diferentes formas, un ejercicio que deconstruyó sentidos y representaciones sobre los pensamientos y formas de pensar que se han normalizado en la sociedad, principalmente sobre pensamientos que tienen relación con ideas, creencias y paradigmas que han definido nuestras formas de abordar lo que creemos que somos y lo que creemos que el mundo debe ser. En tal sentido, recordemos que, con Derrida, vimos que la deconstrucción consiste en un ejercicio mediante el cual se busca analizar construcciones conceptuales con el fin de encontrar, evidenciar y desmontar contradicciones y ambigüedades en las estructuras que son parte del discurso, sobre todo lo que es parte de la cultura occidental y lo que define nuestra pertenencia a la historia, y todo esto puede ser una forma de pensamiento ético-político que nos podría ayudar a hacer frente a discursos autoritarios mediante los cuales se nos imponen ciertas formas de ver y entender el mundo. Asimismo, con Asensi, vimos cómo la deconstrucción puede ser una herramienta de resistencia política con la que podemos luchar en contra de cualquier tipo de fascismo a partir, primero, de una deconstrucción de las oposiciones del discurso que convierten en incomunicables las relaciones jerárquicas de la sociedad, y, segundo, a través de un cuestionamiento del lenguaje categorial que jerarquiza y excluye, y de una lucha en contra de la normalización y moralización jerárquica de los sentidos conceptuales. Retomando lo anterior, se puede decir que muchas de las expresiones de las niñas y niños fueron resultado de un análisis que llevaron a cabo sobre las construcciones discursivas que son parte de nuestra cultura, sobre todo aquellos discursos emanados de los diferentes aparatos y dispositivos de poder, tales como los medios masivos de comunicación, la familia, la religión, y otros más que generalmente son parte de la cotidianidad de la sociedad. Con

esto, las niñas y niños no pocas veces cuestionaron y confrontaron diversos elementos discursivos que producen categorías y relaciones autoritarias, jerárquicas y excluyentes. Sólo por mencionar algunos ejemplos, encontraron contradicciones en el discurso de los medios masivos de comunicación cuando, a través de la publicidad, se afirma que consumiendo tal o cual producto se contribuye a cuidar el mundo/ambiente en que vivimos. Otro ejemplo fue cuando pusieron en tela de juicio la normalizada idea que afirma una superioridad de la especie humana sobre las otras formas de vida. O bien, cuando cuestionaron la relación jerárquica y autoritaria que existe entre los conceptos padres-hijos, o cuando se reflexionó sobre la relación entre homosexualidad y libertad, cuestionando implícitamente la relación jerárquica y excluyente de la visión homofóbica.

De esta manera, el ejercicio de pensamiento que pudieron vivenciar las niñas y los niños durante nuestro taller, fue una experiencia que les permitió poner en práctica un ejercicio crítico y cuestionante con el que se deconstruyó y pensó de otro modo la realidad establecida.

6.4.6 Lo que sentimos con nuestro taller

Una parte de nuestros encuentros consistía en facilitar actividades para que las niñas y niños tuvieran un espacio y un momento para compartir las cosas que entendían que habíamos realizado durante cada encuentro, así como lo que sentían con las dinámicas y los motivos de sus respuestas. Lo que los niños expresaban durante esos momentos era una manera de aproximarnos, como facilitadores, a las sensaciones que la experiencia les provocaba, y con esto podíamos evaluar ciertos aspectos de nuestra práctica y orientarnos para construir los posteriores encuentros. Con relación a todo esto, a continuación se presentan un conjunto de expresiones que las niñas y los niños nos compartieron sobre su experiencia en el taller.

- **Varia/os niña/os:** *“Feliz”, “Libertad”, “Libre de pensamiento”, “Adrenalina”, “Diversión”, “Felicidad”, “Emoción”, “Reír”, “Alegría”... “Porque podemos hablar, podemos decir lo que nosotros tengamos en la mente”, “Porque estamos con ustedes”, “Porque nos enseña más”, “Yo estoy feliz en esta clase porque filosofamos”, “Damos expresiones”, “Movimos el cuerpo”, “Nos ayudamos en*

equipo”, “Todos fuimos creativos”, “A mí me gustó porque cuestionamos mucho”, “Porque los que escribieron sus cuestionamientos escribieron bonito”, “Porque venimos a darle gracias al árbol y que estoy aquí en el fresquito”, “Porque cuestionamos y vimos el video”, “Estar con mis compañeros”.

- **Varia/os niña/os:** *“Podemos sacar lo divertido de nuestra confianza, porque siempre tenemos que ser normales, y hoy pudimos sacar toda la intensidad que tenemos” (C), “Desahogarnos de todas las cosas que hemos querido hacer” (B), “Porque hicimos las cosas diferentes a lo normal, como cómicas” (C), “Porque hicimos cosas que no hacemos en otras clases, no hubo nadie que nos dijera nada” (D), “Porque fue divertido y nos liberamos de lo normal” (H), “Difícil e interesante, difícil porque no habíamos hecho eso de cuestionarnos, e interesante porque aprendí a que antes tenemos que cuestionarnos a nosotros” (H).*

Se puede ver que, con sus palabras, las niñas y los niños expresaron sensaciones de gusto por el taller. Sin embargo, lo más importante es, primero, la mención al cuestionamiento como actividad principal de los encuentros y, segundo, la fuerte referencia que hacen a la libertad que sintieron al ser parte de esta experiencia con relación a lo que sienten en otros espacios. En primer lugar, la mención recurrente del cuestionamiento puede ser un indicador de que las niñas y niños entendieron la dinámica principal de los encuentros. Esto es importante porque desde el principio quisimos construir una experiencia de pensamiento no para afirmar lo que desde diferentes dispositivos de poder se nos ha dicho que debemos decir, hacer y pensar, ni para fortalecer las relaciones que normalmente tenemos con la verdad, sino, al contrario, para cuestionar lo que decimos, hacemos y pensamos sobre el mundo y las cosas que entendemos como verdad. Sin embargo, más importante aún es que la percepción que las niñas y los niños tuvieron sobre el taller como un espacio para cuestionar el mundo establecido, se vio reflejada con el ejercicio que ellas y ellos hicieron cada vez más conforme avanzaba la experiencia, prueba de esto son las diversas expresiones mostradas en apartados anteriores. En segundo lugar, tomando como referencia la constante mención que implícita o explícitamente las niñas y niños hicieron sobre la sensación de libertad durante nuestra experiencia, se podría decir que se logró uno de los objetivos implícitos de nuestro taller: componer una experiencia de pensamiento que nos ayudara a desatarnos de regímenes deontológicos a los que generalmente nos tenemos que

ajustar en los diferentes espacios disciplinarios y de control de los que de un modo u otro nos hacemos parte durante diferentes etapas de nuestras vidas.

6.4.7 Lo que aprendimos con nuestro taller

Partiendo de que, como se explicó en capítulos anteriores, este no fue un taller para transmitir verdades, sino, más bien, para cuestionar aquello que se asume como verdad, durante nuestros encuentros llevamos a cabo diversas dinámicas con las que implícita y explícitamente buscamos mostrar la importancia de poner atención a lo que decimos, hacemos y pensamos individual y colectivamente, con el fin de problematizar nuestras relaciones con la verdad y, con esto, poder pensar en ser otra cosa que aquello que nos han enseñado que debemos ser. En tal sentido, explorando en las expresiones que las niñas y los niños nos compartieron durante nuestro taller, es posible seguir encontrando señales que permiten sugerir la relación que construyeron con la atención hacia nuestro decir, hacer y pensar como individuos y como sociedad. En tal sentido, a continuación se muestran algunas palabras/pensamientos con las que las niñas y los niños dejan entrever lo que aprendieron durante los encuentros:

- **Varia/os niña/os:** “Cuestionar”, “Pensar”, “Opinar”, “Recordar”, “Compartir”, “Reaccionar”, “Participar”, “Reflexionar”
- *Pensar lo que hacemos (D), Reflexionar las palabras (I), Cuidar lo que decimos (Q), Poner atención (L), Reflexionar las palabras que dices (C), Que no debemos confiar (U), A escuchar las opiniones de los demás (C), A cambiar nuestra opinión (A), A reflexionar sobre los temas que nos interesan (C), A reflexionar sobre las cosas que hacemos (C), Que no hay que creernos en las cosas que oímos de los demás (V), Vimos más allá de lo que decían las palabras (C), Reflexionar todo lo que hemos leído (V), Reflexionar sobre las palabras que vemos y decimos, ver más allá de lo que dice la gente (H), Hacer cuestionamientos más allá de lo que ya sabemos (U), Reflexionar sobre las palabras que decimos y hacemos (H), Reflexionar por qué hay frases o palabras que queremos saber, y llegamos más a fondo sobre lo que queremos saber (H), A no creer en lo que nos dicen, primero hay que checar (O), No creer, saber si está, si existe o no existe (L), A veces cuándo preguntamos, porque nuestros padres nos dicen “tú no preguntes”(V), A mí me dice*

mi padre “porque lo digo yo” (C), Llegamos más a fondo sobre lo que queremos saber (H), No tenemos que confiar en lo que nos dicen (O).

Es posible observar que, con sus expresiones, las niñas y los niños hacen referencia a la práctica de poner atención a lo que hacemos y decimos, a lo que se afirma como cierto, a lo que escuchamos, a lo que investigamos, a lo que creemos, a lo que aceptamos, a lo que sabemos y a lo que queremos saber. Dichas expresiones permiten entender de mejor manera el ejercicio de preguntas y cuestionamientos que cada vez con mayor frecuencia llevaron a cabo las niñas y niños durante nuestro taller, ejercicio que, de nueva cuenta, se relaciona a las expresiones mostradas y analizadas en párrafos anteriores.

6.4.8 Lo que entendimos por eso que llamamos “filosofía”

En varios momentos de nuestro taller, las niñas y los niños expresaron de distintas formas lo que entendían sobre la actividad filosófica que compartíamos cada semana. Gracias a esto, se pueden rescatar diversas expresiones que son muy pertinentes para complementar el intento que se ha venido haciendo de explicar no sólo lo derivado de nuestros encuentros con relación a las preguntas y cuestionamientos sobre el mundo, sino también la percepción y comprensión que tuvieron con relación a lo que hacíamos durante el taller y para qué lo hacíamos. Para ejemplificar lo anterior, a continuación se muestran palabras con las que las niñas y los niños explicaron lo que para ellos fue el ejercicio de pensamiento que llevamos a cabo, ejercicio que, durante nuestro taller, definíamos con la palabra “filosofía”:

- *Una forma más libre de pensar (C), La filosofía cambia tu forma de pensar (A), Es para cuestionar (C), Es como otra manera de pensar más allá de las cosas que nos ocultan (V), Es el poder de tomar fuerza de cuestionar a la sociedad, no tener esa opinión de la gente, sino la tuya propia (A), Que no es como yo pensaba, que trata de cuestionar, reflexionar, opinar, dialogar, etc.(H), Cuestionarnos todo y a nosotros (C), El poderte expresar con tus propias palabras, el saber reflexionar las cosas (V), Saber escuchar a la gente, cuestionar una idea...porque es la capacidad de asombro (A), saber cuestionar, saber reflexionar, saber que vas a opinar (H), Cuestionar al mundo y poder hacerlo cambiar también (C), Reflexionar algo que nos oculten las personas (V), Es cuestionar al mundo, es el porqué de todo en este mundo (A), Si hay algo mal, podemos opinar, perder el miedo en cuestionar, opinar*

sobre las cosas (H), Reflexionar sobre lo que hacemos o decimos (V), Para que no tengan la opinión de los demás (A), Para que opinen en cosas importantes y para que cuestionen (H), Pensar (O), Amor (M), Felicidad (U), Cuestionarnos lo que nos hacen (A), Pensar a defendernos (H), Aprender a decirles no, a preguntarles por qué lo hacen (C), Reflexionar sobre las cosas que vemos a nuestro alrededor (D), [porque, si no] la mente se nos cierra, nos quedamos con la opinión de los demás, la sociedad nos dice algo y nos lo creemos (A), Nos quedamos con la duda (H), Todo sería lo mismo (W), Se pierden nuestras ideas” (C).

La mayoría de estas expresiones hacen referencia, precisamente, a las características que tuvieron nuestros encuentros, ya que constantemente buscamos dialogar e intercambiar pensamientos, reflexiones y cuestionamientos sobre el mundo. No obstante, es importante destacar algunas palabras que podrían sugerirnos la gran fuerza que tuvo nuestra experiencia educativa para el pensamiento de las niñas y los niños. Por ejemplo, es de destacar la siguiente expresión: “una forma más libre de pensar”. Estas palabras dan mucho para pensar, por ejemplo, ¿qué motivos tuvo esa niña para formular esa expresión?, ¿será, para ella, una forma más libre de pensar con relación a qué?, ¿a las clases de su escuela?, ¿a las conversaciones que suele tener en otros espacios o con otros grupos de personas...con su familia, con sus amigos, con ella misma? Es difícil saberlo con certeza, pero lo expresó, y lo expresó con una palabra que evoca esa desesclavización de pensamiento que buscamos a través de las diferentes actividades durante nuestro taller, una desesclavización que implica libertad, palabra con la que esa niña definió lo que hicimos durante nuestra experiencia de pensamiento.

Otro ejemplo es esta afirmación: “la filosofía cambia tu forma de pensar”. Que las personas generalmente pensamos lo que nos imponen dispositivos como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación, es algo que se ha comentado y explicado a lo largo de este texto. Que la filosofía que mueve y fundamenta a este trabajo es, siguiendo a Foucault y a otros autores y autoras, un trabajo de pensamiento sobre sí mismo que nos puede ayudar a descubrir lo que somos para pensar de otro modo, también es algo que, en reiteradas ocasiones, se ha hecho alusión en este texto. Por eso, lo afirmado con la frase en cuestión es digna de reflexión. Reflexión porque, con tales palabras, la niña/autora podría estarnos

diciendo que lo experimentado en nuestros encuentros fue algo que, al menos para ella, contribuyó a transformar lo que pensaba.

Asimismo, las siguientes palabras difunden inspiración: “tomar fuerza de cuestionar a la sociedad”. Es inspiradora porque, durante nuestro taller, a través de las dinámicas que llevábamos a cabo, quisimos explorar otras formas de pensar al mundo, una de las cuales y más importantes fue, precisamente, la del ejercicio constante de cuestionar lo que dice, hace y piensa la sociedad y lo que desde los diferentes dispositivos disciplinarios y de control se nos dice que debemos decir, hacer y pensar. En tal sentido, en apartados anteriores pudimos ver cómo las niñas y niños formularon diferentes cuestionamientos hacia cosas que se dicen, hacen y piensan en la sociedad, lo cual es reflejo de esa fuerza para cuestionar que se comenta con aquella frase, una frase que resume, de manera muy precisa, no sólo lo que las niñas y los niños hacían durante nuestro taller, sino también el significado que ellas y ellos le atribuyeron a lo que en nuestros encuentros hacíamos con el nombre de “filosofía”.

Además, es para resaltar la fuerza de esta afirmación: “reflexionar sobre lo que hacemos o decimos”. Recordando lo dicho en capítulos anteriores, compusimos nuestro taller inspirándonos, entre otras cosas, en lo que Foucault (1993) llama “ontología crítica”, lo cual, a grandes rasgos, se refiere a un tipo de investigación sobre lo que decimos, hacemos y pensamos. Así, la frase en cuestión evoca, precisamente, un análisis de esa naturaleza. Y ahí radica su fuerza. Además, si se hace una lectura literal de dichas palabras, veremos que describen una de las características más importantes de nuestro taller y, por supuesto, una de las formas más precisas de definir lo que, desde la perspectiva de esta investigación, se entiende por “filosofía”.

También, sobresalen las siguientes dos menciones: “perder el miedo” y “defendernos”. Por el contexto en el que se generaron estas expresiones³⁹, se podría decir que dichas palabras hicieron alusión al cuestionamiento. Por eso sobresalen dichas menciones, porque podrían significar resistencia ante la opresión que la sociedad, en nombre de la educación (familiar y escolar) y el éxito/progreso, nos impone desde que somos pequeños, determinando lo que

³⁹ En algunos momentos de nuestros encuentros, la gran mayoría de las niñas y los niños comentaron haber sufrido violencia física y psicológica familiar, lo cual podría ser un indicador de que la resistencia a la que hacen alusión con algunas de sus expresiones pueden estar relacionadas a lo que viven en sus contextos familiares.

debemos decir, hacer y pensar. He ahí, también, la importancia de esas palabras, porque suponen significados e implicaciones de resistencia, desesclavitud y libertad.

Por último, se subrayan estas dos reflexiones: “la mente se nos cierra”, “se pierden nuestras ideas”. Dichas palabras podrían denotar una advertencia sobre las implicaciones de no cuestionar, sobre los riesgos de no pensar lo que decimos, lo que hacemos y lo que pensamos. Tales palabras podrían ser una manera que los niños tienen para decir ¡Cuidado!, esto es, expresiones para decirnos lo que puede suceder si seguimos pensando del mismo modo, si no hacemos lo que ellas y ellos entendieron que hacíamos cuando, colectivamente, hacíamos filosofía.

6.4.9 Lo que cambió de nuestro pensamiento y de nuestra forma de pensar

Por motivos que ya se explicaron en otras partes de este texto, no todas las niñas y niños participaron de igual forma durante los encuentros, y no todos nos pudieron acompañar hasta las sesiones finales de nuestro taller. Con relación a la poca participación de algunas niñas y niños, quizás pudo haberse debido a que, como ya se sugirió antes, nuestros encuentros de filosofía no provocaron en ellos un efecto transformador. Sin embargo, como lo advierten Waksman y Kohan (2005, p. 97-98), el “efecto transformador de la discusión filosófica no necesariamente ocurre todas las clases con todos los niños. A veces habrán descubierto algo significativo algunos, y otras veces otros”. Por lo tanto, sin dejar de considerar la posibilidad de que la baja participación de algunos niños en nuestro taller pudiera haber sido consecuencia del factor facilitación, también se podría considerar que ese tipo de participación es parte de todos los procesos educativos. Independientemente de lo que haya sido, dicha situación generó que al final del taller se tuvieran menos expresiones para analizar y para valorar la forma en la que se transformó el pensamiento de las niñas y los niños con nuestro taller. Pero en lo que respecta a los niños que pudieron expresarse con mayor intensidad, éstos nos compartieron palabras que sugieren que nuestra experiencia educativa tuvo un profundo efecto en sus pensamientos y en sus formas de pensar, es decir, que les sucedió lo que Kohan (2009) nos dice que sucede cuando la filosofía pasa de verdad por nuestro pensamiento, esto es: que ya no podemos saber lo que sabíamos ni pensar lo que pensábamos. Por ejemplo, tras su paso por nuestra experiencia, una de las niñas expresó lo siguiente: “Sé cuestionar, pienso más antes de hablar” (C). Ese

“pienso más antes de hablar” refleja, por sí mismo, uno de los objetivos más importantes de las dinámicas de nuestros encuentros: escuchar nuestras propias afirmaciones no sólo para buscar y encontrar incoherencias, incongruencias e inconsistencias en las cosas que decimos, sino también para poder formular nuestras afirmaciones argumentadamente.

Otras expresiones hicieron referencia al pensamiento y al cuestionamiento, por ejemplo las siguientes: “En mi forma de pensar” (V), “La forma de pensar y cuestionar al mundo” (H), “Ahora cada cosa que escucho y si puedo cuestiono, y antes no hacía eso” (H). Como se ha visto en apartados anteriores en los que se han analizado las expresiones de las niñas y los niños, frecuentemente hacen mención de las palabras “cuestionamiento” y “pensar”. Se podría interpretar esto como se ha hecho anteriormente, es decir, como la manera en la que las niñas y los niños entendieron nuestra experiencia, esto es, una experiencia de pensamientos y cuestionamientos. Sin embargo, en este caso, sus expresiones se refieren a una forma distinta de abordar al mundo, un abordaje que, como lo explicitan con sus palabras, se lleva a cabo mediante el ejercicio del cuestionamiento.

Otra respuesta para resaltar es la siguiente: “Antes no pensaba más allá de las cosas” (D). Estas palabras poseen un significado muy importante con relación a lo que nuestra experiencia provocó en la niña/niño que las expresó, ya que hace explícito un impacto con implicaciones transformadoras para el pensamiento. Con ese “Antes no pensaba más allá de las cosas” el/a niño/a puede estar expresando que ahora percibe al mundo de manera distinta que como lo hacía antes de pasar por nuestra experiencia, es decir, que ahora es capaz de problematizar lo cotidiano, lo normal, y que, quizás, ahora ve las cosas no como simples cosas, sino como oportunidades y posibilidades de reflexión.

Finalmente se hace énfasis de esta expresión: “Siento que me dio el poder de hablar y hablar y hablar, porque yo no era así, yo era... [la niña gesticula seriedad, no hablar]...y como que ahí me dio el poder...entonces dije: “¡Estoy hablando mucho! ¡Significa mucho para mí!” (A). Estas palabras hacen mención de un concepto que, a modo de estrategia/objetivo, atravesó toda nuestra experiencia de pensamiento: el poder/empoderamiento. En la medida de lo posible, buscamos que durante el transcurso de nuestro taller se disminuyeran las desiguales relaciones de poder que normalmente existen entre los individuos, un tipo de relaciones que, por cierto, son características de las

prácticas educativas tradicionales. Por ejemplo, constantemente buscábamos distribuir la palabra, con lo cual intentábamos que los niños que más poder ejercían, generaran las condiciones para que aquellos que menos lo hacían a través de su palabra, tuvieran el espacio y la oportunidad de hacerlo. También, entendiendo las diferentes personalidades de las niñas y niños y sus distintas maneras de poder y querer expresarse, les pusimos a su disposición diferentes formas de expresión para que pudieran hacerse presentes durante nuestros encuentros. Asimismo, desde el inicio de nuestro taller, nos presentamos ante ellos no como maestros, sino como personas que compartiríamos una experiencia con ellos, tratando, en la medida de lo posible, de forjar relaciones de afectividad no sólo por medio de las dinámicas que eran parte de los encuentros, sino también a través del trato interpersonal. Todos estos fueron factores que nos ayudaron a componer una experiencia de pensamiento en la que algunas niñas y niños tuvieron la oportunidad de ejercer distintas formas de poder, por ejemplo, el poder preguntar, el poder cuestionar, el poder ser “anormal”, el poder dialogar, el poder pensar diferente, el poder escuchar, el poder ser escuchado, o, como en el caso de la niña/niño que nos compartió la mención con la que iniciamos este párrafo, el “poder de hablar, hablar y hablar”.

6.5 La relación de los pensamientos de las niñas y los niños con nuestro taller

Nuestra experiencia educativa generó una amplia diversidad de pensamientos, sobre todo en forma de preguntas, cuestionamientos e interrogantes con las que las niñas y los niños problematizaron al mundo. Así, una vez presentado lo anterior, sería necesario responder a la pregunta sobre si dichas expresiones tienen alguna relación con nuestra experiencia de filosofía con niños. De acuerdo con lo mostrado en las secciones anteriores, la respuesta inicial afirmaría dicha relación. Sin embargo, es necesario explicar dos cosas: 1) la relación que existe entre una experiencia de este tipo y la actividad del preguntar y cuestionar por parte de los niños, y 2) la relación entre el avance de las sesiones de nuestro taller y la transformación del pensamiento y de las formas de pensar de las niñas y niños. Con relación al primer punto, es evidente que las características propias de nuestro taller, el cual buscamos constituir con dinámicas orientadas no a afirmar lo que normalmente decimos, hacemos y pensamos con relación al mundo, sino, más bien, a problematizarlo a través de las preguntas y el cuestionamiento, generó que en diferentes momentos y en distintos

niveles las niñas y los niños se implicaran, precisamente, en intensos ejercicios de preguntas y cuestionamientos. Podría refutarse, sin embargo, que el ejercicio de preguntar y cuestionar es una actividad normal durante nuestra infancia cronológica. No obstante, aunque dicho argumento pudiera ser cierto, si se consideran las características y el enfoque de la FCN y lo que pudimos vivenciar durante nuestro taller, es posible afirmar que experiencias de este tipo fortalecen el deseo de preguntar y cuestionar diferentes aspectos sobre el mundo. En otras palabras, si bien es cierto que nuestra infancia cronológica es la etapa durante la cual vemos el mundo por primera vez, y que esto nos inspira a preguntar constantemente sobre lo que experimentamos y percibimos y a cuestionar sobre la forma en que se vive o la manera en que se nos pide vivir, y que quizás esto puede ser consecuencia de que aún no estamos tan rígidamente condicionados por normas y reglas sociales, también es verdad que los dispositivos disciplinarios que nos conforman no nos enseñan a preguntar ni a cuestionar sobre el mundo, al contrario, nos enseñan a afirmarlo, a aceptarlo y, de diferentes formas, a someternos a lo que nos dicen que debemos decir, hacer y pensar. Podría afirmarse, por lo tanto, que, siendo la FCN una propuesta educativa con la que se busca problematizar nuestra relación con la verdad a través de las preguntas y los cuestionamientos constantes, dicha práctica contribuye a fortalecer el deseo de las niñas y niños de preguntar y cuestionar sobre el mundo.

Con respecto al punto número dos, lo sucedido durante nuestro taller permite sugerir, en primer lugar, que se pueden lograr encuentros intensos de preguntas y cuestionamientos durante las primeras etapas de una experiencia de este tipo; y, en segundo lugar, que la transformación del pensamiento y de los modos de pensar es algo que sucede de manera paulatina, es decir, que es un proceso que requiere tiempo y que se favorece con la vivencia constante de encuentros de este tipo. En este sentido, el primero de los efectos se puede lograr sobre todo si los facilitadores tienen la capacidad de generar encuentros lo suficientemente interesantes para motivar a las niñas y niños para que participen en la construcción de momentos de intensa y cuestionante reflexión, mientras que el segundo efecto es resultado de varias sesiones de FCN. En síntesis, el primer tipo de experiencia afecta los pensamientos de las niñas y niños, mientras que lo segundo afecta sus modos de pensar, o dicho con otras palabras, una sola sesión de filosofía que logre captar el interés de los niños puede ser suficiente para propiciar que éstos se involucren en un intenso ejercicio

de preguntas y cuestionamientos, pero sólo la vivencia constante de experiencias de este tipo afecta de forma profunda sus modos de pensar. Pero es importante aclarar que cuando se hace referencia a la “vivencia constante de experiencias”, no se están sugiriendo procesos graduales de acumulación de conocimientos a modo de tronco común para ir ascendiendo de nivel hasta llegar a las ramas superiores y lograr con ello la típica construcción arbórea de conocimiento. Es decir, para los efectos de este estudio, la “vivencia constante de experiencias” no es un proceso con el que primero se tengan que adquirir conocimientos o pasar por niveles inferiores como condición para poder adquirir conocimientos o pasar por niveles superiores, y así sucesivamente, tal y como sucede con los procesos de educación escolarizada. Más bien, aquí se entiende que una “vivencia constante de experiencias” es una vivencia paulatina y constante de procesos de des-subjetivación y re-subjetivación que son necesarios para descubrir y aprehender el ejercicio reflexivo que nos llevará a ser otra cosa que lo que somos, y para esto se requiere vivir frecuente y paulatinamente experiencias de pensamiento, en las cuales, tanto para los facilitadores como para los niños, serán importantes la paciencia, la contemplación, la atención y la reflexión constante.

Los puntos recién explicados se pueden ver ejemplificados en los breves resúmenes de nuestros encuentros de filosofía mostrados en el Anexo 4, así como con las expresiones de las niñas y niños mostradas en diferentes apartados de este capítulo y en el Anexo 2. Dichos resúmenes, por un lado, nos muestran que durante la primera etapa de nuestro taller hubo varios momentos de intensa actividad de preguntas y cuestionamientos por parte de las niñas y niños. Por otro lado, en los anteriores apartados de este capítulo es posible leer diferentes opiniones con las que las niñas y niños dejan entrever la transformación que tuvieron sus pensamientos y sus formas de pensar al ser parte de la experiencia de filosofía. En tal sentido, los niños mencionan, por ejemplo, que la experiencia los ayudó a tener “una forma más libre de pensar”, o que es algo que “cambia tu forma de pensar”, o “como otra manera de pensar más allá de las cosas que nos ocultan”, o que ayuda a tener “el poder de tomar fuerza de cuestionar a la sociedad, [a] no tener esa opinión de la gente sino la tuya propia”, o expresado en frases de niñas/niños que denotan la relación experiencia-tiempo: “antes no pensaba más allá de las cosas”, “[cambié] mi forma de pensar”, “ahora cada cosa que escucho y si puedo cuestiono, y antes no hacía eso”, “siento que me dio el poder de

hablar y hablar y hablar, porque yo no era así, y como que ahí me dio el poder...entonces dije: “¡Estoy hablando mucho! ¡Significa mucho para mí!”.

De este modo, si bien es verdad que desde etapas tempranas de nuestro taller hubo momentos de intensa reflexión y actividad interrogante y cuestionante por parte de las niñas y niños, también es cierto que, según lo que pudimos observar, la transformación del pensamiento y de los modos de pensar es algo que requiere paulatinidad y tiempo. Por tal motivo, para lograr experiencias de pensamiento transformadoras es necesario que se considere cuidar lo más posible cada uno de los encuentros vividos, ya que esto contribuirá no sólo a que se construyan momentos gustosos, entusiastas e intensos de reflexión por parte de las niñas y niños y los facilitadore/as, sino también ayudará a que se generen las condiciones para que, paulatinamente, se transformen los pensamientos y las formas de pensar de las y los participantes de experiencias de este tipo.

6.6 Las mallas del poder en nuestra experiencia de filosofía con niños

En el apartado anterior y sus respectivas secciones se analizó la información que resultó del abordaje del primer objetivo específico planteado en esta investigación. Ahora, en este apartado y sus respectivas secciones se presentan los resultados logrados a partir del trabajo realizado con el segundo objetivo específico de este estudio, un objetivo con el que se buscó identificar, describir y analizar el poder que propicia y que permite circular y ejercer la práctica de FCN y sus efectos sobre las y los participantes. Para esto, es necesario recordar que esta investigación se centró en el estudio de la propuesta de FCN tratando de encontrar alternativas educativas para pensar de otro modo, siendo una justificación fundamental la necesidad de resistir a distintos dispositivos educativos que nos imponen ciertas maneras de pensar que se relacionan con el deterioro y la crisis ambiental del planeta. De esta forma, el análisis de diversos elementos teóricos y prácticos de la propuesta de FCN, así como de una gran cantidad de reflexiones formuladas por Michel Foucault, fueron elementos que en este estudio sugirieron que una experiencia educativa basada en dicha propuesta e inspirada en reflexiones de dicho pensador, podría ayudarnos a problematizar nuestra relación con la verdad y a pensar el mundo de otro modo. Por ello implementamos un taller de FCN inspirado en pensamientos de Michel Foucault, con el fin de explorar de manera más profunda sus posibilidades educativas. Así, derivado de este

proceso, se ha mostrado que dicha práctica propicia que sus participantes se involucren en un ejercicio de pensamiento con el que ponen en entredicho las formas convencionales de pensar el mundo o, dicho en términos foucaultianos, cuestionan nuestras relaciones con la verdad, por lo tanto, piensan al mundo de otro modo. Esto puede favorecer la resistencia a ciertos tipos de poder que ejercen aparatos disciplinarios y de control como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación, sobre todo en aspectos relacionados con el “deber ser” que nos imponen formas de pensar relacionadas al deterioro y la crisis ambiental que tanto nos afecta.

No obstante, para profundizar en las implicaciones y posibilidades educativas de la propuesta de FCN, es necesario problematizar la experiencia que implementamos con el fin de identificar otras formas de poder que podrían conducir, atravesar y afectar a este tipo de prácticas y otras formas de subjetivación que podrían derivarse de estas experiencias; en otras palabras, y parafraseando a Foucault (1981), “saber cómo en un grupo, en una clase o en una sociedad funcionan las mallas del poder, es decir, cuál es la localización de cada uno en el hilo del poder, cómo lo ejerce de nuevo, cómo lo conserva, cómo le repercute” (p. 254).

6.6.1 El empoderamiento como factor inicial para la transformación del sujeto

El poder, en palabras de Foucault (2007), no es una institución, alguna estructura o cierta potencia de la que algunos estarían dotados, sino, más bien, una situación estratégica en una sociedad dada. Tampoco es el mal, ni algo que se posea definitivamente o que sólo tengan algunas personas, sino algo que fluye por todos nosotros, a través de diferentes medios, de distintas formas, a diferentes niveles y operando en múltiples lugares en donde haya relaciones humanas (Foucault, 1975). Partiendo de las anteriores palabras, nuestro taller de filosofía con niños fue pensado para que desde el inicio y durante el transcurso del mismo, y a través de diversas dinámicas, se constituyera en una experiencia con la que las niñas y niños pudieran ejercer distintos tipos de poder y para que éste fluyera por todos los participantes, con el fin de éstos vivieran un proceso de empoderamiento y no de sometimiento.

Foucault (2007) también explica que “no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos” (p. 115). En este sentido, el poder que como facilitadores ejercimos desde el primer acercamiento que tuvimos con las niñas y niños, fue con el fin de que todas y cada uno de ellos supieran y sintieran que, con el taller que les ofrecíamos, podrían ser parte de una experiencia educativa en la que tendrían la oportunidad de ejercer su derecho a decidir, a hablar, a callar, a aceptar, a rechazar, a saber, a ignorar, a acertar, a equivocarse, a ser distintos, a estar de acuerdo, a disentir, a estar, a no estar, a ser niñas, a ser niños, a ser lo que mejor los hiciera sentir. Como ya se explicó al inicio de este capítulo, desde que se impartieron las sesiones piloto de nuestro taller, se buscó que fueran las niñas y niños quienes decidieran si querían que les impartiéramos el taller durante un ciclo escolar. El resto de la historia ya se explicó: a los niños les gustaron las primeras sesiones del taller, se formalizó la experiencia educativa y las sesiones se impartieron los días martes de cada semana durante un año. Así, con lo que se presentó y analizó en los apartados anteriores, se puede afirmar que el enfoque y las dinámicas llevadas a cabo para hacer circular el poder entre las niñas y los niños, tuvo muy buenos resultados, ya que la mayoría de ellos participó intensamente y de diferentes maneras durante el tiempo que duró la experiencia.

De esta manera, las reflexiones de Foucault y lo sucedido con nuestro taller sugieren que implementar procesos educativos empoderando desde el principio a los niños, propicia que éstos se involucren con mayor intensidad y con más gusto en dichos procesos. Experiencias educativas iniciadas y llevadas a cabo de tal manera evita que los niños tengan que ser parte de procesos para cuya implementación, planeación y construcción no fueron considerados. Y aunque es verdad que hasta ciertas edades y para ciertas dinámicas es poco o nada factible que los niños puedan ser consultados para que tomen decisiones, también es cierto que cuando esto ya es posible, generalmente no se hace. Pero si a los niños que ya tienen desarrollada una mínima capacidad de comprensión se les da esa oportunidad, se da un paso importante para disminuir las brechas de poder que generalmente existe entre los responsables de algún proceso educativo y quienes lo reciben. La consecuencia de esto, tal como lo expresaron las niñas y los niños de nuestra experiencia educativa, es que los participantes viven procesos de transformación personal que potencian la participación y posibilitan la liberación de pensamiento.

6.6.2 El círculo que vigila y que normaliza, ¿una experiencia disciplinaria?

Una vez que nuestro taller fue formalizado, los facilitadores configuramos el espacio que ocupamos durante nuestros encuentros, determinamos formas de evaluación del ejercicio de pensamiento y planeamos las actividades de cada sesión. Con relación a la configuración del espacio, frecuentemente nos sentábamos en círculo. Sabemos que dicha configuración es característica de este tipo de prácticas educativas, y que esto se lleva a cabo con la intención de romper el esquema tradicional escolar en donde el maestro se ubica al frente de un grupo de estudiantes que se encuentran sentados en filas. Con relación a esto, Foucault (1976a) explica que el acomodo tradicional de los niños en las aulas favorece un tipo de examen característico de las sociedades disciplinarias con el que se coloca a los individuos en un determinado campo de vigilancia, para introducirlos en una dinámica que los capta y los inmoviliza, haciendo de cada uno de ellos un “caso” que constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder, logrando de esta forma que el individuo pueda ser descrito, juzgado, medido, comparado con otros, facilitando así el encausamiento de su conducta y su corrección para normalizarlo. Lo anterior obliga a preguntarse sobre la posibilidad de que las prácticas de FCN sean atravesadas por elementos disciplinarios, a pesar de que dicha propuesta busca alejarse de procesos de ese tipo. Esto pone en cuestión la configuración físico-colectiva en la que suelen acomodarse los participantes de las experiencias de FCN: el círculo. Sobre esto, algunas preguntas pertinentes serían: ¿Podría ser el círculo, característico de experiencias de este tipo, un elemento que se apoya de la vigilancia para examinar, evaluar y, sutilmente, corregir? O, dicho de otra manera, ¿podría ser el círculo un elemento disciplinario? En ciertas circunstancias, podría serlo.

En teoría, la propuesta FCN no tiene matices disciplinarios ni normalizadores, tampoco busca constituir a los niños en sujetos dispuestos a ser parte de sistemas ideológicos. Y en la práctica, ya se mostró que procesos de este tipo favorecen diferentes formas de ejercer el poder, como, por ejemplo, una mayor y más implicada participación y uso de la palabra, y una más atenta escucha. Esto, en primer lugar, favorece dinámicas de participación más igualitaria y, en segundo lugar, propicia formas de pensamiento que contribuyen a la liberación de los sujetos. Y esto se potencia en parte gracias a la configuración circular.

Según lo que pudimos observar, sentarnos de esa manera generó un ambiente grupal distinto al que tradicionalmente se experimenta en los espacios y momentos educativos tradicionales. Entre otras cosas, esto propició una participación grupal entusiasta e interesada que, como ya se explicó antes, ayudó a que emergieran expresiones que denotan diferentes manifestaciones de poder, tales como la confianza, la participación, el uso de la palabra oral y escrita, y el ejercicio de cuestionar y reflexionar, prácticas que, según lo que nos compartieron las niñas y niños, no se hacían de la misma forma, con la misma frecuencia, ni con la misma intensidad que antes de que fueran parte de nuestro taller. No obstante, es posible que la configuración circular, aun con las mejores intenciones e implementada y facilitada con el mayor de los cuidados, pueda producir efectos distintos a los que se buscan con este tipo de prácticas. Leamos las siguientes palabras de Foucault para profundizar un poco más sobre esto:

El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento. Por ello, el poder externo puede aligerar su peso físico; tiende a lo incorpóreo; y cuanto más se acerca a este límite, más constantes, profundos, adquiridos de una vez para siempre e incesantemente prolongados serán sus efectos: perpetua victoria que evita todo enfrentamiento físico y que siempre se juega de antemano. (1976a, p. 187)

Cierto es que en una configuración circular, al saberse más visibilizados, los niños pueden sentir que se incrementa la posibilidad de ser tomados en cuenta y, con ello, tener más confianza para participar; si esto es así, entonces dicha configuración empodera a los participantes. Pero también puede suceder que la organización circular incremente en los niños la sensación de “obligación” de participar, por lo que es posible que una mayor la participación pudiera ser resultado no tanto de una mayor confianza y empoderamiento, sino de una adaptación de lo que saben que el facilitador y el grupo consideran valioso decir, hacer y pensar; si esto fuera así, la implicación de los niños no sería otra cosa que una participación condescendiente. Lo que se acaba de sugerir pone sobre la mesa la posibilidad de que el círculo de visibilidad que comúnmente se utiliza como estrategia en este tipo de

prácticas, podría provocar que las niñas y los niños sean los artífices de su propio sometimiento, con lo cual se podrían estar produciendo sensaciones de opresión en los participantes o, lo que es lo mismo, un tipo de poder que podría estar siendo prolongado por las mismas dinámicas que tratan de evitar dicha opresión.

Al sugerir lo anterior no se pretende negar la potencia educativa que ofrece la configuración circular de prácticas educativas de este tipo, ya que, como se mencionó anteriormente, con nuestra experiencia educativa se mostró que dichas dinámicas favorecen una participación más entusiasta e interesada por parte de las niñas y los niños. No obstante, considerando que cada persona tiene distintas maneras de ser y distintas formas de querer estar, es necesario pensar en la posibilidad de que dicha configuración no es la más apropiada para todos los participantes. Con esto tampoco se está sugiriendo, ni mucho menos, abandonar este tipo de configuraciones, sino únicamente que valdría la pena enriquecerla con otras estrategias y dinámicas para favorecer no solo la participación de aquellos que gusten existir y estar visiblemente en los grupos, sino también la participación de aquellos que gusten existir y estar invisiblemente en los grupos.

La posibilidad de que la configuración circular tenga efectos opresivos en ciertos participantes, se fortalece si se considera que al saberse más descubiertos no sólo por los maestros sino también por los demás compañeritos, las niñas y los niños podrían sentir más presión sobre sí mismos y, por ende, menos confianza para participar. Se sabe que en todos los grupos siempre habrá niños con formas de ser más introvertidas y solitarias, que sienten que funcionan mejor al no estar tan expuestos. Considerando esto, quizás encontraríamos que el círculo podría representar un inconveniente para estos niños, ya que si bien es verdad que con dicha configuración se busca cierto tipo de igualdad de condiciones para favorecer un ejercicio de pensamiento colectivo, también es cierto que al ser distinto cada niño, y al tener algunos de ellos personalidades que gustan más de existir permaneciendo un tanto fuera de la vista de los demás, en el círculo no pueden escapar, y dentro de él ya no solo estarán siempre con la vista (vigilancia) del maestro, sino también con la mirada (vigilancia) de todos sus compañeros sobre ellos.

Dentro del círculo las niñas y los niños se encuentran más visibilizados con relación al maestro, por lo que éste puede tener más elementos para evaluarlos. Pero, en experiencias

este tipo, ¿de qué manera se manifestaría la evaluación? En primer lugar, el rol de los facilitadores es guiar una práctica con la que, a través de las preguntas y el cuestionamiento, se problematice la relación que comúnmente se tiene con la verdad. Esto obliga a los facilitadores a estar atentos a lo que los niños dicen, hacen y piensan para tratar de potenciar las expresiones hacia lo que se considera un ejercicio de pensamiento, un pensar de otro modo, un pensar lo impensable. Esta dinámica implica evaluar las expresiones para someterlas a un proceso de reflexión colectiva, proceso que es guiado y muchas veces llevado a cabo por los facilitadores. Y aunque este tipo de evaluación no se hace para definir lo que está bien o mal o lo que es correcto o incorrecto o mejor o peor, y aunque sus objetivos sean distintos a los que convencionalmente se hace y busca en los dispositivos disciplinarios y de control, tales mecanismos podrían tener implícitos y quizás explícitos procesos de normalización disciplinaria. Más adelante se profundizará más sobre este tema.

Otra forma de evaluar podría ser mostrando que lo que se dice es valioso, lo cual se puede hacer, por ejemplo, cuando en este tipo de experiencias se manifiesta asombro, curiosidad e interés por las expresiones de las niñas y niños. Así, al ser este tipo de expresiones algo que se recomienda que los facilitadores hagamos en este tipo de prácticas con el fin de generar confianza en las niñas y niños, entonces estas experiencias no dejan de ser evaluativas. Un ejemplo de esto es que, durante nuestros encuentros, las niñas y los niños algunas veces expresaban opiniones reproduciendo lo que normalmente se dice, hace y piensa (ideas convencionales), y otras más expresaban ideas que escapaban de la norma, es decir, opiniones distintas que lo que convencionalmente se dice, hace o piensa. Si bien es cierto que mostrábamos mayor asombro, curiosidad e interés por el segundo tipo de expresiones que por las primeras, también es verdad que, con el fin de generar confianza, seguridad e interés de participar en las niñas y niños, frecuentemente tratábamos de expresar curiosidad e interés por todo lo que ellos decían, siempre intentando mostrar las implicaciones de pensar lo que normalmente se piensa y lo que es poco común pensar. En otras palabras, con las primeras expresiones tratábamos de hacer un ejercicio de problematización para intentar pensarlas de otro modo, mientras que las segundas, al ser motivo de asombro dentro del grupo, eran tomadas como ejemplo para guiar nuestras reflexiones.

Si bien es cierto que existía una honestidad al momento de mostrar asombro, interés y curiosidad por lo que las niñas y niños decían, también es verdad que ese tipo de reacciones fueron también estrategias con las que tratábamos de generar en ellos un gusto por ser parte de nuestra experiencia. Así, el hecho de proporcionar a las niñas y niños un ambiente distinto al de la escuela tradicional, fue con la intención de que se sintieran afectados de manera positiva por la forma en la que nos compartíamos con ellos durante los encuentros, con el fin de que se implicaran de forma activa en nuestro taller. Tal intento de afectar a las niñas y niños constituyó, en sí mismo, un ejercicio de poder por parte de nosotros, los facilitadores, con el cual, implícita o explícitamente, orientamos sus conductas durante nuestro taller.

[...] en las relaciones humanas, sean cuales fueren -ya se trate de comunicar verbalmente, como lo hacemos ahora, o de relaciones amorosas, institucionales o económicas-, el poder está siempre presente: quiero decir la relación en la que uno quiere intentar dirigir la conducta del otro. (Foucault, 1984 p. 405)

Dicho con otras palabras, nuestro intento e interés por componer e implementar una experiencia de FCN que propiciara relaciones de poder equilibradas, que generara condiciones para ejercer un pensamiento más libre, crítico, cuestionante e interrogante, y que favoreciera la desesclavización de los dispositivos de poder que de distintas formas dictan lo que debemos decir, hacer y pensar, implicó que creáramos otro dispositivo de poder con el que establecimos otras maneras de afectar y conducir la conducta de las niñas y niños que intentamos desesclavizar. Las siguientes palabras que nos comparte Jorge Larrosa (1995), interpretando el concepto de poder foucaultiano, quizás nos ayuden a comprender un poco más la posibilidad que acabamos de plantear:

[...] una acción, un hacer que afecta a algo, un afectar [...] una acción sobre acciones posibles. Una acción que modifica las acciones posibles estableciendo con ellas una superficie de contacto o, a veces, capturándolas desde dentro y dirigiéndolas, bien impulsándolas bien conteniéndolas, activándolas o desactivándolas. Las operaciones del poder son operaciones de contener o impulsar, incitar o dificultar, canalizar o desviar. La estructura del poder, entonces, implica

algo que afecta (una acción), algo que es afectada (un conjunto de acciones) y una relación entre ellas. (Larrosa, p. 38)

Con las anteriores palabras se puede problematizar no sólo nuestro taller, sino también la propia práctica de FCN, ya que se ha planteado la posibilidad de que este tipo de experiencias y enfoques educativos puedan tener un componente no sólo conductista, sino también, como se sugirió más arriba, un componente disciplinario. Para analizar más esta posibilidad, leamos algunas palabras que Foucault nos dice sobre la disciplina:

La disciplina normaliza [...] analiza, descompone a los individuos [...] los gestos, los actos, las operaciones. Los descompone en elementos que son suficientes para percibirlos, por un lado, y modificarlos, por otro [...] intenta establecer los elementos mínimos de percepción y suficientes de modificación [...] clasifica los elementos así identificados en función de objetivos determinados. ¿Cuáles son los mejores gestos que conviene hacer para obtener tal resultado? [...] fija los procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente y por último, a partir de ahí, distingue entre quienes serán calificados como ineptos e incapaces y los demás. Es decir, que sobre esa base hace una partición entre lo normal y lo anormal. La normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo un modelo, un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo. (2006, p. 75-76)

Considerando dichas palabras, se podría afirmar que nuestra experiencia de FCN no fue, en sí misma, disciplinaria, ya que en ningún momento fue parte de nuestros objetivos adiestrar ni controlar a las niñas y niños, ni calificarlos como ineptos e incapaces, normales y anormales para plantear un modelo óptimo de niños a partir de los cuales normalizar a los demás. Sin embargo, y a propósito de la normalización, si bien es verdad que no pretendimos normalizar para clasificar, ni someter y excluir, quizás sí podríamos aceptar que hubo prácticas que atravesaron el proceso y que generaron ciertos tipos de normalización. Normalizamos, por ejemplo, la práctica de las preguntas y de los cuestionamientos, así como ciertas formas de participación tales como levantar la mano

antes de hablar y esperar nuestros turnos para expresar lo que queríamos decir. Esto lo hicimos de acuerdo con una serie de objetivos que contemplamos antes y durante nuestra experiencia, objetivos que se vincularon estrechamente con el percibir y analizar gestos, actos y operaciones de las niñas y niños, es decir, con analizar, encontrar y reproducir los mejores gestos para obtener como resultado un ejercicio de pensamiento crítico. Esto no es otra cosa que un proceso orientado a la modificación de la conducta, el cual, aunque podría parecer disciplinario en tanto que contiene el componente de la normalización, no podría considerarse educación disciplinaria debido a que no tiene el elemento de la sanción para lograr sus fines. Se ahondará más sobre esto más adelante.

6.6.3 Un dispositivo para hacer decir, hacer y pensar

El proceso de normalización de nuestro taller no podría entenderse sin la configuración de los diferentes elementos que se han explicado que fueron parte de nuestra experiencia y otros más que se continuarán analizando. Tales elementos le dieron forma a nuestra experiencia educativa, la cual se constituyó, como cualquier otro proceso educativo, en un dispositivo que de diferentes maneras hizo decir, hacer y pensar. Siguiendo a Michel Foucault (1977), un dispositivo es una red que puede establecerse entre discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en otras palabras, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho, y, en este sentido, los discursos de un dispositivo pueden aparecer como un programa de una institución o, por el contrario, como un elemento que permite justificar y ocultar alguna práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Debido a que en nuestro taller hubo un discurso (preguntas y cuestionamientos), que se llevó a cabo dentro de una institución (la escuela), que hubo algunas reglas de participación (levantar la mano para pedir la palabra, cuestionar, ser parte de las actividades), que fue atravesado por proposiciones filosóficas implícitas o explícitas (pensar de otro modo) y morales (atención) que justificaron la práctica educativa que llevamos a cabo, ésta se constituyó en un dispositivo de poder, específicamente un dispositivo que hizo decir, hacer y pensar a las niñas y niños.

Larrosa (1995) explica que “El poder, para afectar, saca a la luz, habla y obliga a hablar, juzga. El ver, el decir, y el juzgar son, desde ese punto de vista, parte de las operaciones de constitución de lo que es afectado” (p. 39). De esta forma, nuestra práctica hizo hacer, hablar y pensar a las niñas y niños con cada una de las actividades que facilitamos. Cuentos, fotografías, imágenes, cortometrajes, dibujos, debates, representaciones teatrales, diarios filosóficos, exploradores filosóficos, dinámicas artísticas y lúdicas, y el enfoque propio de los encuentros en los que fomentamos el ejercicio constante de preguntar, cuestionar y problematizar, cada una de estas actividades, planeadas, determinadas y guiadas por los facilitadores fueron parte del dispositivo que hizo hacer, hablar y pensar a las niñas y niños que nos acompañaron durante nuestro taller. Y todas esas prácticas estuvieron acompañadas por un discurso. Si bien es verdad que nuestros encuentros no fueron clases de contenido sobre los temas que dialogábamos, también es cierto que nuestro intento de problematizar los temas abordados generó, implícita o explícitamente, el discurso de “la filosofía”, de “las preguntas” y de “los cuestionamientos”. Debido a esto, era común escuchar que las niñas y niños se refirieran a nuestro taller como “la clase de filosofía”, “la clase de las preguntas”, “la clase donde cuestionamos”. Y lo hacían porque nuestro discurso implícito (preguntar, cuestionar) o explícito (invitación a preguntar y a cuestionar) propició que las niñas y niños asumieran nuestro taller de esa forma. Así, siendo que el poder opera a través del discurso (Foucault, 1975), las actividades propias de nuestra experiencia, apoyadas por el discurso de las preguntas y el cuestionamiento, se convirtieron en un dispositivo estratégico de poder que hizo decir, hacer y pensar.

Con lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿qué implicaciones tiene el hecho de que las prácticas de filosofía con niños, en tanto dispositivos, hagan decir, hacer y pensar a las niñas y niños? Es necesario responder a esta pregunta porque, sabiendo que todo proceso educativo es potencialmente un dispositivo que hace decir, hacer y pensar, se requiere identificar elementos que favorezcan la implementación de prácticas educativas que propicien ejercicios de pensamiento libre, es decir, ejercicios de pensamiento que, en la medida de lo posible, no sean condicionados u obligados por el saber-poder que lleva implícita toda práctica educativa, y que con esto se promueva no un pensamiento que reproduzca y afirme lo establecido como normal, sino un pensamiento creativo que sea capaz de establecer nuevas formas de pensar al mundo.

Una posible respuesta a la anterior pregunta podría formularse considerando lo acontecido durante nuestra experiencia de FCN y las observaciones realizadas durante el acercamiento a otras prácticas de este tipo. Como se mencionó anteriormente, inspirándonos en la propuesta de filosofía con niños, con nuestro taller buscamos crear condiciones para que las niñas y niños tuvieran diferentes alternativas para expresar sus pensamientos, siempre desde una postura crítica y cuestionante para problematizar nuestras relaciones con la verdad. Tales dinámicas fueron, precisamente, las que de un modo u otro hicieron decir, hacer y pensar a las niñas y niños, pero dichas dinámicas nunca fueron orientadas a decir, hacer y pensar moralmente, esto es, nunca se buscó que los niños pensarán lo correcto, lo mejor, lo adecuado, sino simple y sencillamente lo impensado, lo distinto a aquello que normalmente se acepta como verdadero. De esta forma, se podría afirmar que, llevada a cabo de tal manera, la práctica de FCN se constituye en un dispositivo que hace decir, hace hacer y hace pensar de una manera que no oprime al pensamiento, sino, al contrario, de una forma en la que, colectiva e individualmente, se hace emerger el pensamiento crítico y creativo, siendo esto característico de un pensamiento libre.

6.6.4 Un proceso educativo-afectivo, ¿o cómo conducir y disciplinar a los niños?

Uno de los objetivos más importantes que tuvimos durante el taller fue que las niñas y niños sintieran ganas de formar parte de nuestros encuentros. Siempre tratamos de cuidar esto porque, haciendo eco de las características de la propuesta de FCN, estuvimos de acuerdo en que una forma de hacer circular un poder no impositivo en la propia experiencia, es a través de los afectos; en otras palabras, buscábamos que nuestro taller fuera no sólo intelectualmente interesante, sino también emocionalmente disfrutable. Por eso, siempre buscamos que las actividades que llevábamos a cabo propiciaran un pensamiento crítico y razonado, pero que también tuvieran un componente afectivo, que fueran atravesadas por los afectos, para lo cual, desde el inicio, intentamos generar un ambiente de amistad y confianza. Por ejemplo, cuando nos presentamos ante los niños, no lo hicimos como maestros, sino como amigos que querían acompañarlos en su escuela para compartir una experiencia con ellos. Asimismo, los días de nuestros encuentros tratábamos de llegar a la escuela cuando los niños se encontraban en receso, esto con el fin de conversar y convivir con ellos algunos minutos antes de las sesiones. También, al momento

de llegar a la escuela y al despedirnos, generalmente lo hacíamos con un abrazo individual o colectivo.

Como facilitadores, estábamos de acuerdo en que un ambiente afectivo favorece que se ejerza el poder de manera más diversa y equilibrada entre las personas, motivo por el cual este fue uno de los elementos que buscamos fortalecer entre las niñas y niños que fueron parte de nuestro taller. En tal sentido, en nuestros encuentros buscamos explicar a los niños la importancia de que las participaciones se distribuyeran lo más posible entre todos, es decir, que cuidáramos que los que más intervenían les dieran oportunidad de hacerlo a los que menos lo hacían, y que los que menos lo hacían se sintieran con la confianza de hacerlo si así lo querían o, incluso, de no hacerlo si no se sentían cómodos participando como los demás lo hacían. Así, cuando era necesario, tratábamos de facilitar este proceso sentándonos junto a los niños que más intervenían para que, de manera sutil, pudiéramos recordarles que no monopolizaran la participación, o nos sentábamos al lado de los que menos seguridad mostraban intentando generarles confianza para participar.

Asimismo, como parte del intento que hacíamos de generar un ambiente que favoreciera relaciones de poder afectivo-amistosas, para así facilitar el ejercicio de pensamiento que buscábamos, cada semana del segundo semestre de nuestro taller llevábamos y regalábamos a alguna niña o niño del grupo algo que llamábamos “Obsequio filosófico”. Dicho presente consistía en una impresión compuesta por alguna imagen artística sobre el mundo, alguna fotografía de la niña o niño tomada durante nuestro taller y una frase o pensamiento filosófico. Este obsequio se lo entregábamos a la niña o niño al inicio de los encuentros, ellos lo compartían con los demás, leían la frase o pensamiento y lo reflexionábamos entre todos durante algunos minutos. Con esto, además de comenzar las sesiones con un ejercicio de pensamiento colectivo, también intentábamos fomentar la amistad al interior del grupo.

De esta forma, nuestra práctica educativa se basó en la idea de que los procesos educativos se pueden potenciar considerablemente si, además del componente intelectual, se cuida y enriquece el componente afectivo-amistoso, es decir, la idea de que si se construyen momentos y espacios en los que los participantes sepan que tendrán la oportunidad no sólo de aprender intelectualmente, sino también de aprender, sentir y compartir afectivamente, esto es, de pensar con y entre amigos. Así, cabe la posibilidad de que la intensa

participación que hubo en el taller por parte de las niñas y niños, haya sido resultado del enfoque afectivo que aplicamos durante las sesiones.

Lo anterior, sin embargo, obliga a formular la siguiente pregunta: ¿podría ser el componente afectivo en la educación un elemento conductista que directa o indirectamente contenga efectos de normalización disciplinaria y, con ello, obstaculizar la emergencia de un pensamiento libre y propiciar la constitución de sujetos que se reconocen en formas de decir, hacer y pensar condicionados por los marcos de saber-poder de prácticas de este tipo? Es posible que así sea, aunque podría depender de las formas y los fines con los que se lleven a cabo las dinámicas afectivas. Es decir, si nuestra intención es construir momentos y espacios afectivos no como un fin, sino como un medio para un fin “mayor”, dicha afectividad perderá una parte importante de su potencial, es decir, será algo no genuino que obstaculizará la posibilidad de crear experiencias educativas realmente transformadoras. Pero si nuestra intención es honesta, esto es, si las dinámicas afectivas que ponemos en práctica son de esa forma porque realmente queremos compartir experiencias educativas amistosas, porque sabemos que entre amigos se fortalece el pensar de manera más libre, honesta y creativa, entonces los participantes de este tipo de experiencias podremos sentir una mayor confianza y un mayor entusiasmo por decir, hacer y pensar no lo que normalmente aprendemos a identificar que ciertos dispositivos quieren que digamos, hagamos o pensemos, sino a decir, hacer y pensar cosas diferentes, impensadas, independientemente de que tales cosas se salgan de la norma, de lo esperado o de lo mayoritariamente aceptado. Así, llevar a cabo dinámicas afectivo-amistosas no porque realmente lo sintamos, sino porque necesitamos que pase algo más, sería dar al elemento afectivo un valor secundario, lo cual convertiría a la afectividad en algo éticamente deshonesto. Pero, por el contrario, poner en práctica dinámicas afectivas estando convencidos de que éstas son, en sí mismas, procesos educativos, puede hacer emerger experiencias poco consideradas en la educación tradicional, y esto, a su vez, podría facilitar procesos educativos más integrales y potenciadores del pensamiento libre y creativo, lo cual podría contribuir a pensar y vivenciar una educación distinta que aquella que nos oprime.

6.6.5 El ejercicio de poder de las niñas y los niños durante nuestro taller de FCN

Michel Foucault (1984) nos explica que en la medida en la que en las relaciones de poder los sujetos son libres, éstos tienen la posibilidad de resistir, por lo tanto dichas relaciones pueden manifestarse de diferentes formas. Estando de acuerdo con esto, buscamos que en nuestro taller hubiera ciertas condiciones de libertad con el fin de que el poder ejercido por las niñas y niños les permitiera no sólo participar en las actividades que les ofrecíamos, sino también rechazarlas y no ser parte de ellas si no se sentían a gusto, es decir, para que tuvieran la posibilidad de resistir al propio taller. Con esto, buscamos que los niños experimentaran un proceso educativo distinto al de la vigilancia, el control y la sanción que caracteriza a los dispositivos educativos tradicionales. El resultado de esto fue, precisamente, que las niñas y niños se posicionaron de las dos formas sugeridas: por un lado, en diferentes momentos participaron intensa y entusiastamente en las actividades que les ofrecimos, pero también hubo ocasiones en las que rechazaron ciertas dinámicas que les propusimos. Con relación al segundo posicionamiento, existe la posibilidad de que las niñas y niños hayan entendido que en nuestro taller, a diferencia de las clases tradicionales, era posible decir directamente “no quiero ser parte de esto”, “no me gusta esta actividad”, “no creo que esto sea lo mejor para mí o para el grupo”, es decir, que era posible resistir y ejercer poder, un poder de decir lo que pensaban, de cuestionar las cosas en las que los queríamos involucrar o de sugerir hacer o pensar algo distinto sin el temor a ser sancionados.

Durante el taller, el ambiente de libertad que buscamos generar no sólo entusiasmó más a las niñas y niños que más confianza tenían para participar, sino también a aquellos que menos confianza sentían, generando que éstos últimos mostraran más seguridad para involucrarse en las actividades conforme avanzaban las sesiones. No obstante, también se dio el caso de niños que participaban poco y que posteriormente se involucraron más, pero que después volvieron a invisibilizar sus participaciones. La participación visible, invisible o intermitente que tuvieron las niñas y niños, fue resultado del poder que se permitió ejercer no sólo con las condiciones de libertad que establecimos durante el taller, sino también del ambiente de confianza y afectividad que tratamos de crear durante nuestros encuentros. Un ejemplo de esto es que los facilitadores tratábamos de generar situaciones y momentos

afectivos con todos los niños, pero sobre todo con aquellos que reflejaban menos seguridad con el fin de crear mejores condiciones para participar si así lo deseaban. Según lo que se pudo observar, esta estrategia funcionó con algunos niños, ya que conforme avanzó la experiencia se implicaron de manera más entusiasta en las actividades, aunque, como ya se mencionó, algunos de ellos volvieron a mostrar menor confianza para participar en ciertos momentos del taller.

Por otro lado, la invisibilidad de algunos niños durante nuestro taller quizás fue consecuencia de las condiciones de libertad que intentamos establecer en nuestros encuentros, aunque quizás también fue resultado de nuestra incapacidad para continuar manteniendo las condiciones que esos niños necesitaban para posicionarse con más confianza durante las sesiones, o talvez fue efecto de la presión que consciente o inconscientemente ejercían sobre ellos los niños que más participaban, e incluso cabe la posibilidad de que haya sido consecuencia de factores externos a nuestro taller (¿violencia familiar?, ¿violencia escolar?, ¿presión escolar?).

Cualquier tipo de participación, sea visible, invisible o intermitente, es, en sí misma, un tipo de poder, específicamente parte de una relación de poder, en la cual las personas buscan posicionarse de acuerdo a ciertos deseos, intereses y/o necesidades. En este sentido, se puede decir, con Foucault (1984), que las relaciones de poder no están dadas de una vez por todas, es decir, éstas pueden ser móviles, reversibles e inestables. Así, independientemente de los motivos por los que el poder ejercido por los niños durante el taller se manifestó a través de una participación visible, invisible o intermitente, se asume que aquellas formas de participación fueron consecuencia de luchas que fraguaban no sólo las niñas y niños que fueron parte de nuestro taller, sino también las personas que ellos tuvieron a su alrededor durante esa etapa, como, por ejemplo, los propios facilitadores, sus maestras y, quizás, sus familias.

La aceptación y rechazo de ciertas actividades del taller por parte de las niñas y niños, o, dicho de otra forma, la participación visible, invisible o intermitente que tuvieron durante diferentes momentos de nuestros encuentros, quizás podría entenderse mejor si nos remitimos a algunas expresiones que ellas y ellos nos compartieron en ciertos momentos de

la experiencia. Por ejemplo, durante algunas sesiones comentaron los motivos por los que les gustaba ser parte del taller:

“Me empezó a gustar porque nos dijiste que eso nos sirve para reflexionar, y sí, me estoy dando cuenta de que antes igual cuestionábamos y todo, pero nosotros no le tomábamos importancia, y ahora ya”

“A mí me gustó porque nos enseñaste qué era el reflexionar, qué es cuestionarse, porque antes decía “es sólo una pregunta y nada más está molestando”

“Lo cuestionábamos antes del curso pero no les tomábamos importancia, el “por qué” nada más era un “por qué”, y ahorita, si te das cuenta, el “por qué” son varias cosas”

“Son varias cosas, al principio cuando...me acuerdo de la imagen [actividad], siento que ahí me dio el poder de hablar y hablar y hablar, porque yo no era así, yo era...[gesticula seriedad, no hablar], y como que ahí me dio el poder, entonces dije “¡estoy hablando mucho, significa mucho para mí!”, y cuando empezamos a hacer lo de los juegos, casi a la mitad, como que yo ya me aburría, porque no cuestionábamos, y para mí cuestionar es como platicar, pero sí me gustaban las actividades, como que lo que falta es como variar, cuestionar una semana y jugar otra”,

“... o en la misma semana, por ejemplo, ahorita estamos haciendo una actividad y pasamos a otra, más actividades en un solo martes, que no sean ni muy largas ni muy cortas y acabarlas”

“... a mí me gustaría otra clase en la semana, porque muchas veces lo haces [sólo] un día y ya”.

Asimismo, en otra sesión los niños intentaron explicar los motivos por los que, en ciertos momentos, ellos o algunos sus compañeritos, no se implicaban durante el taller:

“Ponen excusas”

“No les gusta el taller, pero, si no les gusta, ¿por qué están aquí, pues?”;

“Porque la mayoría dicen que sí, y como ven que la mayoría dicen que sí, no les queda de otra que decir que sí” ...

“Para no ser el único que dice que no, por eso todos dicen que sí” ...

“porque no quieren estar en clase de los demás”

“Si el niño ahorita le encargaron tarea de historia y no la trajo, va a decir “si voy a filosofía la maestra no me va a preguntar por la tarea”

“Lo toman como un juego”

“Sí, a los niños casi no les gusta, escuché que unos estaban diciendo que la clase era divertida porque jugábamos, y yo les dije: “¿por qué mejor no le decimos a Javier que cuestionemos? Y dijeron que no porque es aburrido, y yo les dije que así aprendemos, y dijeron que no, que mejor jugar”

“Eso hace que a los niños no les interese”

“No les interesa, vienen pero sólo porque hacemos juegos, pero ya a cuestionar ya no”

“Dos meses haciendo puros cuestionamientos en grupo todos, no me gustaba”

“Me daba flojera que me pregunten así, que se la pasaban cuestione y cuestione, y eso es lo que a mí me aburría, y no hacían nada más más que cuestionar, por eso me comportaba de esa manera”

“A mí no me gustaba porque era puro juego”.

...y expresaron sus sensaciones con relación a los niños que menos mostraban interés por estar en el taller:

“No me parece justo que se queden en el taller porque habíamos quedado de cumplir y no lo hicieron, los dejan quedarse y se aprovechan”

“Los que estamos cumpliendo, que nos quedemos, y los demás que se vayan a hacer otras actividades”

“Ya van varias veces que tú les das la oportunidad y de ahí ellos empiezan a decir “no me dice nada, no me saca”

“Les has dado muchas oportunidades y no hacen caso con sus diarios”

“Varios dicen “es que se me olvidó”, “es que no sé qué”, les has dado muchas oportunidades para que la desaprovechen”

“Si a ellos según les gusta estar en este taller, ¿por qué no cumplen?, si tanto les interesa, ¿por qué no cumplen?”

Así, se mostraron algunas expresiones con las que las niñas y niños aceptaron ser parte de la experiencia que les ofrecimos, pero también con las que mostraron algunas de sus

inconformidades, ejerciendo así su poder para resistir a lo que les ofrecimos. Esto corresponde a ejercicios de poder que las condiciones del propio taller permitieron expresar, y esto fue parte de lo que promovimos.

Estrategias en las que se generan condiciones de libertad tratando de hacer que los participantes (niños, adultos, estudiantes, etc.) sepan y sientan que es posible resistir, pueden ayudarnos, a quienes estamos implicados en procesos educativos, a ver desde otras miradas lo que estamos haciendo en nombre de la educación, es decir, a reflexionar sobre nuestras dinámicas y objetivos desde una postura crítica y autocrítica. Dicho de otra forma, si promovemos condiciones de libertad en los procesos educativos, será más factible que, a través de la práctica y/o reflexión llevada a cabo por los propios participantes, emerjan elementos que nos permitan conocer el impacto de tales procesos en sus actores principales, lo cual nos puede ayudar a orientar nuestra propia práctica educativa. Lo anterior podría contribuir a diseñar e implementar procesos educativos en los que todos podamos aprender de todos, procesos educativos bidireccionales que realmente transformen no sólo a quienes van dirigidas nuestras prácticas, sino también a quienes de diferentes formas nos dedicamos a la educación; en otras palabras, procesos educativos en donde trascendamos el tipo de educación en la que hay un maestro que educa a estudiantes, permitiendo y fomentando que los estudiantes también eduquen a los maestros.

Las expresiones que nos compartieron las niñas y niños son un ejemplo de lo anterior. Los niños pudieron expresar lo que sentían con relación al taller porque pudieron darse cuenta no sólo de que las condiciones de libertad del taller lo permitían, sino también de que dichas condiciones alentaban a que hicieran eso. De este modo, tanto las expresiones que directa o indirectamente afirmaban a nuestro taller como una experiencia agradable e interesante, así como aquellas que lo afirmaban como algo no disfrutable, nos ayudaron a darnos cuenta de aspectos que era necesario mantener, corregir, repensar o re-direccionar con el fin de ofrecer una experiencia de la cual las niñas y niños quisieran seguir siendo parte. En tal sentido, en algunos casos fuimos capaces de lograrlo, pero también admitimos que en otros cometimos errores que quizás pudimos haber evitado. No obstante, el poder se ejerció, de distintas formas pero se ejerció. Y se ejerció, como ya se explicó, desde el momento en el que las niñas y niños aceptaron la experiencia, hasta cuando la rechazaron,

desde el instante en el que fueron capaces de emitir una crítica hacia el propio taller y hacia sus compañeros, hasta cuando algunos de ellos decidieron no ser parte de las dinámicas y/o los encuentros. Con esto, se puede ver que el poder que las niñas y niños ejercieron a través de las relaciones de poder que se tejieron en nuestro taller, se configuró de distintas formas permitiendo que nuestra experiencia fuera lo que fue. Leamos una breve reflexión que Foucault nos comparte a propósito de este tema:

[...] por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte. (2007, p. 112)

Multiplicidad de relaciones de fuerza, de luchas y enfrentamientos, nos dice Foucault, que transforman, refuerzan y/o invierten el poder ejercido. Esto sucedió en nuestro taller cuando se establecieron múltiples relaciones de poder entre los facilitadores y las niñas y niños, relaciones que adquirieron diferentes matices, formas, niveles y sentidos durante todo el proceso. Por ejemplo, cuando los facilitadores ofrecíamos alguna dinámica, lo hacíamos con la intención de que las niñas y niños se implicaran en el ejercicio de pensamiento que queríamos detonar. El poder que ejercíamos a través de dinámicas, las cuales intentábamos que fueran divertidas e interesantes para las niñas y niños, era una táctica con la que pretendíamos alcanzar ciertos objetivos, como, por ejemplo, la participación grupal que requeríamos para detonar el pensamiento colectivo. Al mismo tiempo, el poder que los niños ejercían cuando participaban en las dinámicas era una estrategia con la que ellos buscaban obtener algún tipo de beneficio, el cual podía ser diversión, aprendizaje, distracción, aprobación, pertenencia, etc.

Pero los objetivos e intereses que los facilitadores y los niños teníamos, podían variar en función de necesidades nuevas o reorientadas, por lo que las tácticas, fuerzas y orientaciones de nuestras luchas, es decir, nuestras relaciones de poder, también podían variar. Y así pasó durante el transcurso de nuestra experiencia. Por ejemplo, si bien es cierto que a lo largo del taller hubo un compromiso muy fuerte por parte de la mayoría de las niñas y niños para participar de diferentes formas en las actividades que les ofrecimos, también es verdad que hubo actividades y tareas que individual o colectivamente

rechazaron. Foucault nos ayuda a entender mejor dinámicas como la que acabamos de describir cuando nos dice que las relaciones de poder

No pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (2007, p. 116)

La palabra clave aquí es “resistencia”. Resistimos sólo en función de que somos parte de relaciones de poder. Es decir, en tanto que tenemos la posibilidad de ejercer un poder, tenemos la posibilidad de resistir, y como consecuencia de nuestra resistencia, ejercemos un poder. Así, las relaciones de poder son, intrínsecamente, resistencia; se resiste al poder que se ejerce sobre nosotros, generando resistencia al poder que nosotros mismos ejercemos. Las relaciones de poder son luchas, tácticas y estrategias para resistir a la resistencia, formas a veces violentas y otras veces pacíficas, a veces negadas y otras veces aceptadas, a veces divergentes y otras veces convergentes, de resistir para lograr determinados fines. Y esto sucedió a lo largo de toda nuestra experiencia de FCN. Por ejemplo, durante nuestros encuentros, los facilitadores proponíamos actividades y pedíamos tareas porque teníamos fines particulares, como, por ejemplo, detonar pensamientos para analizar lo que la experiencia provocaba en los niños. Por otro lado, los niños aceptaban las actividades porque tenían sus propios fines, algunos de los cuales quizás eran aprender, divertirse, colaborar, posicionarse, pertenecer, obedecer, ser bien evaluados, etc., o bien rechazaban lo que les proponíamos tal vez como una forma de protestar, desmarcarse y distanciarse de dinámicas con las que no se sentían cómodos, es decir, como una manera de ejercer poder para resistir al intento de ser conducidos por caminos que no querían recorrer.

6.6.6 Los devenires del poder ejercido durante nuestro taller

Lo explicado en los párrafos anteriores es un ejemplo de que el poder fluye a través de cada persona, de todos, debido a que somos parte de relaciones de poder, de “relaciones de fuerza que se entrecruzan, que remiten unas a otras, convergen o, al contrario, se oponen y tienden a anularse” (Foucault, 2000, p. 239). Estando de acuerdo con lo anterior, no se debe entender el poder como algo malo, ni creer que las relaciones de este tipo son sinónimo de opresión y coacción. La siguiente reflexión de Foucault puede servirnos, a modo de sugerencia, para analizar este tipo de relaciones:

De forma análoga, podríamos decir que, para analizar o criticar las relaciones de poder no se trata de someterlas a una calificación peyorativa o laudatoria de forma masiva, global, definitiva, absoluta y unilateral; no se trata de decir que las relaciones de poder se limitan a constreñir y a forzar. Tampoco debemos imaginar que podemos escapar repentinamente, global y masivamente de las relaciones de poder a través de una especie de ruptura radical o de una huida sin retorno. Las relaciones de poder también se juegan; son juegos de poder que habrá que estudiar en términos de táctica y de estrategia en términos de regla y de azar, de apuesta y de objetivos. (1978c, p. 118)

Así, con el análisis que se ha venido realizando se ha tratado de evidenciar, comprender y dar sentido a las luchas multilaterales, ambivalentes y contingentes que se constituyeron en nuestro taller de FCN. Con relación al sentido, sería necesario ahondar en el tema de los objetivos que orientaban las tácticas y estrategias de las relaciones de poder al interior de nuestra experiencia, con el fin de tratar de explorar hacia dónde nos condujo este proceso relacional de poder. Primero, respecto a los objetivos de nuestro taller, se podría afirmar que hubo una transformación gradual en las formas en las que las niñas y niños concebían y ejercían sus pensamientos sobre el mundo. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en las expresiones que compartieron y que se presentaron en el capítulo anterior, particularmente aquellas que se refieren a la forma en la que nuestra experiencia afectó sus maneras de ejercer el pensamiento.

Segundo, con relación al poder ejercido por las niñas y niños, se podría hacer mención de la manera en la que ellas y ellos influyeron en el desarrollo de nuestro taller. Por ejemplo, el gusto y colaboración que mostraron con varias de las actividades que les compartimos durante los encuentros, generó las condiciones para que pudiéramos vivenciar extraordinarios momentos de co-aprendizaje intelectual y afectivo. Pero también, cuando de distintas formas expresaron disgusto, desacuerdo y rechazo por lo que les pedíamos y ofrecíamos hacer, generó que, como facilitadores, replanteáramos las tácticas con las que intentábamos aproximarnos a los objetivos que teníamos en el taller. Esto quiere decir que las relaciones de poder que las niñas y niños establecieron con nosotros, los facilitadores, fueron, de diferentes formas y en distintos niveles, estrategias que posibilitaron y obstaculizaron tácticas de facilitación con las que buscábamos construir la experiencia que pretendíamos. Con esto no está afirmando, ni mucho menos, que nuestro taller de filosofía con niños no fue lo que necesitábamos que fuera, sino, más bien, que la experiencia que vivenciamos fue consecuencia no sólo del poder que como facilitadores ejercimos sobre los niños, sino también de diferentes estrategias de poder que ellas y ellos ejercieron sobre nosotros y sobre la propia experiencia.

Tercero, con relación a los objetivos que se tuvieron en la investigación y la manera en la que nos posicionamos como facilitadores durante el taller, sería necesario comentar ya no sólo los posibles efectos des-subjetivadores de nuestra experiencia educativa, sino también sus efectos subjetivadores. Por ejemplo, ya se mencionaron, describieron y explicaron las diferentes formas de poder que ejercimos sobre las niñas y niños, un poder que, en páginas anteriores, se sugirió como un poder con implicaciones disciplinarias. De llegarse a aceptar dicha hipótesis, se estaría afirmando a nuestro taller (y quizás a las prácticas de este tipo) como una experiencia que no escapa de la producción de sujetos que caracteriza a las prácticas educativas tradicionales, aunque sus fines e implicaciones sean distintos. Considerando lo anterior, se formaliza la pregunta que se ha venido planteando durante estos apartados: ¿Qué sujeto produjo nuestro taller de filosofía con niños?

6.6.7 El sujeto que produjo nuestro taller de FCN

Foucault nos puede orientar para encontrar la respuesta a la pregunta anterior cuando afirma que “las relaciones de poder no se hallan en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción [sino que] desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor” (2007, p. 116). Considerando esto, ya se comentó que, como facilitadores, implementamos de manera implícita y explícita ciertas estrategias durante el taller buscando generar una participación activa de las niñas y niños. De dicha participación derivaron diversas preguntas y cuestionamientos con las que las niñas y los niños pensaron el mundo de otro modo. Dichos pensamientos fueron consecuencia de un proceso paulatino de reflexión propiciado por nuestro taller, en el cual, al menos durante el tiempo que duró la experiencia, los niños aprendieron a problematizar lo que se dice, hace y piensa. Con esto, al alejarse del sujeto acrítico y aproximarse al sujeto crítico, las niñas y niños pudieron haber experimentado procesos contingentes de des-subjetivación y subjetivación como resultado de las actividades que vivenciaron durante nuestro taller. Si esto fue así, entonces se podría afirmar que lo que produjo nuestra experiencia de FCN fue, precisamente, un sujeto más crítico.

Asimismo, es posible que, derivado de los momentos en los que aceptaban llevar a cabo las actividades que les ofrecimos con nuestro taller, algunas niñas y niños se constituyeran a sí mismos como sujetos “participativos” o como sujetos “responsables” cuando cumplían con las tareas que les encargábamos, o como sujetos “sobresalientes” cuando decían cosas que el grupo consideraba valiosas, distintas o ingeniosas. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de que este tipo de participaciones también pudiera haber producido subjetividades opuestas en las niñas y niños que se posicionaban de manera distinta durante el taller. Es decir, durante nuestros encuentros se pudo haber forjado la idea, con o sin intención, de que lo bueno, lo valioso y/o lo importante era la participación, la responsabilidad y lo “sobresaliente”. Si esto fue así, es probable que las niñas y niños que no participaban, que no cumplían con sus tareas y que no decían cosas “valiosas” o “importantes” se constituyeran a sí mismos como sujetos poco valiosos para nuestra experiencia.

La posibilidad que se acaba de plantear quizás es algo que, como educadores o investigadores de la educación, debamos pensar más profundamente. Es decir, y a modo de pregunta, ¿qué tanto los procesos educativos que estamos implementando y facilitando, por muy buenas intenciones que con éstos podamos tener, podrían estar contribuyendo a que los niños (o adultos) que resisten a estos procesos, se constituyan en sujetos poco valiosos para las experiencias educativas de las cuales prefieren no ser parte? Todo educador o investigador del campo educativo debe sentirse interpelado por esta pregunta debido a que toda práctica educativa, aun cuando tenga las mejores intenciones, lleva implícita la posibilidad de que las dinámicas implementadas generen que algunos sujetos se constituyan a sí mismos como sujetos poco valiosos. Un ejemplo de esto es lo mencionado en el párrafo anterior. Las prácticas de FCN no están exentas de generar ambientes de saber-poder grupal, es decir, entornos en los que siempre habrá niñas y niños que, debido a diferentes factores, emergerán con más confianza y elocuencia, haciendo que, precisamente, se construyan ambientes como los que sugerimos. Pero, como bien se sabe, en todos los grupos siempre habrá personas distintas, personas a las que más se les facilite visibilizarse, participar activamente o hacer uso de la palabra, pero también personas a las que se les dificulte hacerlo, aquellas que quizás desearán estar en los grupos pero de manera menos visible, personas que quizás no piensen al mismo ritmo que los demás, que quizás no sean o no quieran ser tan elocuentes, tan “activas”, etc. Quizás lo ideal para las personas que nos dedicamos a la educación o a la investigación de esta índole, sería que nuestras prácticas educativas propiciaran que todos los participantes pudieran emerger de manera visible, pero esto es sumamente difícil debido a los distintos modos de ser de cada persona y también a que cada una tendrá diferentes circunstancias de vida, factores internos y externos a la escuela y al propio sujeto que pueden hacer que se torne muy complicado lograr un objetivo como ese.

Entonces, sabiendo que no todos los participantes/alumnos de procesos educativos emergerán de la misma forma y que por lo regular siempre habrá sujetos que adopten formas menos visibles que otros, vale la pena insistir con algunas preguntas: ¿qué tanto nuestras prácticas educativas están contribuyendo a constituir sujetos “poco valiosos” debido a que estamos centrando nuestra atención no únicamente en generar procesos para hacer emerger a sujetos críticos, cuestionantes y participativos, los cuales, quizás sin

intención, están generando entornos grupales de saber-poder que, a su vez, generan que los sujetos que por diferentes motivos menos pueden posicionarse ante ese saber-poder, se asuman como sujetos educativamente poco valiosos? En otras palabras, ¿qué tanto nuestro afán de querer hacer que emerjan sujetos críticos, cuestionantes y participativos podría estar generando, quizás sin querer, sujetos que se asumen como “no aptos” para formar parte de ciertas experiencias educativas? Y si es así: ¿qué estamos haciendo con esos sujetos?, ¿nos estamos olvidando de ellos al centrar nuestra atención en aquellos que están emergiendo de acuerdo a nuestros deseos, ideales o a lo que nuestras prácticas educativas requieren?, ¿los estamos marginando, sancionando, excluyendo?

Reflexionar sobre esto quizás podría permitirnos ver desde otras perspectivas nuestras prácticas educativas y las implicaciones de lo que estamos haciendo en nombre de la educación, y tal vez podría ayudarnos a pensar no solamente en los sujetos que logran implicarse de manera visible, activa, entusiasta y participativa en nuestras dinámicas educativas, sino también, y sobre todo, en los sujetos que por diferentes motivos no logran o no quieren hacerse visibles de la misma manera que los demás en tales procesos. Esto también podría ayudarnos a pensar de otro modo lo que educativamente hacemos, decimos y pensamos a partir de nuestro rol de maestros o facilitadores de experiencias educativas en las que, por lo general, siempre habrá personas menos visibles que otras. Y todo esto quizás nos pueda permitir pensar y abrir otras vías de participación para que aquellos que no puedan o no quieran ser cómo idealmente quisiéramos que sean, sean parte de nuestros procesos educativos sin que necesariamente hagan las cosas que educativamente consideramos valioso hacer.

No obstante, si fuese verdad que quizás sin querer nuestras prácticas educativas podrían estar propiciando que algunos sujetos se constituyan en sujetos “poco valiosos”, esto sería intrínseco a las relaciones de poder, porque este tipo de relaciones “constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen, y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones” (Foucault, 2007, p. 116), por lo tanto, no es correcto pensarlas o calificarlas peyorativamente (Foucault, 1978c). Entonces, solo se está tratando de mostrar los posibles efectos, productos o impulsos de las relaciones de poder experimentadas al interior de nuestro taller y, quizás, en

prácticas educativas de este tipo, relaciones que pudieron haber tenido efectos deseados o no deseados, pero que, de cualquier modo, nos sirven para entender, replantear y ver de otro modo las posibilidades o imposibilidades de nuestra propia práctica y, en general, de la práctica de FCN. Con esto quizás podamos encontrar alternativas que nos ayuden a saber que educativamente son importantes no solo los sujetos a los que se les facilita existir visiblemente en las prácticas educativas, sino también, y sobre todo, a los sujetos que quizás no tienen dicha facilidad, a los cuales, tal vez sin querer y por estar enfocados en los primeros, estamos constituyendo en sujetos poco importantes.

Para ir terminando este apartado, leamos las siguientes palabras de Foucault:

Los discursos, al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. El discurso transporta y produce poder; lo refuerza pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo. Del mismo modo, el silencio y el secreto abrigan el poder, anclan sus prohibiciones; pero también aflojan sus apresamientos y negocian tolerancias más o menos oscuras. (2007, p. 122-123)

Discursos y silencios. Estrategias distintas con las que se pueden buscar fines distintos o similares. Formas diferentes de manifestación de poder. Buscando paralelismos con la forma en la que las niñas y niños se posicionaron durante nuestro taller, se podría decir que el discurso sería el ejercicio de “hacerse visible”, lo cual, en nuestro taller habría sido la participación activa, cumplir con las tareas y sobresalir; mientras que el silencio sería el ejercicio de “hacerse invisible”, que en nuestro taller habría sido la participación no activa, no cumplir con las tareas y no sobresalir. En cualquier caso, ambas fueron luchas, intentos para facilitar u obstaculizar, o para primero facilitar y después obstaculizar, o quizás para facilitar y al mismo tiempo obstaculizar, estrategias compartidas u opuestas para la consecución de los diferentes fines que existían al interior de nuestro taller. De este modo, todo lo que abrigaron los discursos y los silencios de las niñas y los niños fueron elementos que nos hicieron repensar nuestra propia práctica educativa, tal como se ha estado exponiendo en estos párrafos.

6.6.8 Lo distinto y lo igual que el poder produjo durante nuestro taller

Toda práctica educativa produce, de forma paralela, des-subjetivación y subjetivación, lo cual es consecuencia de los marcos de poder-saber sobre los que funciona cualquier proceso educativo. Dichos marcos de saber y poder se configuran de maneras distintas según la experiencia educativa que se trate. Por eso, analizar el caso de nuestro taller de FCN es fundamental para conocer no sólo los efectos que tuvo nuestra experiencia para las niñas y los niños, sino también para saber qué, de aquello que se produjo, pudo ser distinto o igual a lo que se produce en prácticas educativas tradicionales. Y esto es porque, de acuerdo con Foucault (2006),

[...] el análisis de los mecanismos de poder tiene el papel de mostrar cuáles son los efectos de saber que se producen en nuestra sociedad por obra de las luchas, los enfrentamientos, los combates que se libran en ella, así como por las tácticas de poder que son los elementos de esa lucha. (p. 17)

De esta forma, con estas reflexiones se sigue intentando mostrar los efectos que tuvo nuestro taller de FCN, en tanto práctica educativa constituida por diferentes estrategias y luchas de poder. En tal sentido, el proceso educativo que llevamos a cabo estuvo inspirado en una propuesta que tiene una serie de planteamientos teóricos y metodológicos particulares, la cual, como toda práctica educativa, está formada por un engranaje de elementos que, por un lado, producen des-subjetivación, pero, por otro lado, también producen subjetivación. Por ejemplo, hablando de la FCN, siempre habrá maestras y/o facilitadores que acompañen a los niños, docentes que guíen la práctica, que problematicen, que pregunten, que cuestionen, personas encargadas de cuidar que se den las condiciones necesarias para llevar a cabo experiencias de pensamiento orientadas a pensar lo impensado, para invitar a los niños a que pregunten, que duden y que cuestionen. Esas maestras/os y/o facilitadore/as quizás cuidarán no imponer lo que se deba decir, hacer o pensar, pero sus prácticas y simple presencia producirán ciertos efectos y, por lo tanto, subjetividad en los niños. Dichas maestras, docentes y/o facilitadores guiarán y sostendrán su práctica con un discurso implícito y explícito sobre lo que será necesario hacer, lo cual, en estas prácticas, se refiere al preguntar y cuestionar constante, al pensar de otro modo, lo impensado. Foucault nos da para pensar sobre esto cuando nos dice que:

[...] no hay discurso teórico o análisis que no esté de un modo u otro atravesado o subtendido por algo así como un discurso en imperativo [...] el discurso imperativo, que, en el orden de la teoría, consiste en decir "quiera esto, deteste aquello, esto está bien, aquello está mal, inclínese por esto, desconfíe de aquello", no es otra cosa, al menos en la actualidad, que un discurso estético y que sólo se puede hallar su fundamento en elecciones de orden estético. En cuanto al discurso imperativo consistente en decir "pelee contra esto y hágalo de tal y cual manera" [...] (2006, p. 17)

Considerando las anteriores palabras, nuestro taller fue sostenido implícita y explícitamente por un discurso que promovió un ejercicio de pensamiento basado en las preguntas y el cuestionamiento. Dicho discurso fue un juego de imperativos con los que se buscaba que, grupalmente, desconfiáramos de los discursos tradicionales, hegemónicos, mayoritariamente aceptados, y que, a través de las preguntas y el cuestionamiento constante, nos inclináramos por la problematización de lo que comúnmente se dice, hace y piensa, es decir, para que problematizáramos nuestra relación con la verdad con el fin de abrir caminos para pensar al mundo de otro modo. En otras palabras, lo que hicimos con nuestra práctica fue una manera, a veces sutil a veces directa, de decirles a las niñas y niños "peleen contra esto, háganlo de tal o cual manera".

Así, nuestro discurso fue, parafraseando a Foucault (1984, p. 411), un juego de verdad, ya que fue guiado por un conjunto de reglas y procedimientos a partir de lo cual afirmábamos la potencia del pensamiento, con lo cual, consciente o inconscientemente, buscamos conducir a un determinado resultado, el cual se podría considerar, según ciertos principios y reglas de procedimientos, como válidos o no; esto es, un juego de verdad ligado, de cierta forma, a una validez y a un juego de poder. Y nuestro juego de poder y de verdad fue el buscar pensar de otro modo, lo impensado, y determinar qué, de lo que decían las niñas y los niños, podía considerarse este tipo de pensar.

De esta manera, nuestra experiencia se fundamentó en una red conformada por poderes, saberes y discursos que fluyeron a través de una práctica asentada en la educación. Con relación al poder y el saber, Foucault (2007) señala que son elementos que se articulan en el discurso, porque éste transporta y produce poder, siendo este último, a la vez, su instrumento

y su efecto. Con esto, se entiende que el poder se vincula al saber debido a que el saber es intrínseco al discurso, y el discurso se vincula al poder porque el saber es, en sí mismo, poder. Asumiendo esto, podríamos afirmar que no existe práctica educativa sin marcos de poder-saber, ya que todo proceso educativo parte de o se sostiene por discursos, ejerce distintos tipos de poder y, directa o indirectamente, se construye con, se basa en y promueve diferentes tipos de saber. En este sentido, nuestro taller de filosofía con niños no escapó a dicho proceso, ya que, como anteriormente se explicó, distintos discursos, saberes y poderes atravesaron nuestra práctica educativa. Como consecuencia de esto, hubo un proceso de subjetivación con el que se generaron sujetos críticos, los cuales, a través de un ejercicio gradual de preguntas y cuestionamientos, aprendieron a problematizar el pensamiento sobre el mundo. Esto significaría que nuestro taller produjo efectos de des-subjetivación de ciertas formas de pensamiento, pero, al mismo tiempo, produjo otras formas de subjetivación relacionadas al pensamiento crítico.

Lo anterior es una aproximación a la respuesta buscada en este apartado. Como cualquier otra práctica educativa, nuestra experiencia se constituyó por luchas y tácticas de poder que nos llevaron a construir ciertas relaciones de saber-poder con las que se generaron determinados efectos de subjetivación. Así, esto sería lo que se produjo en nuestro taller que sería invariable con relación a las prácticas educativas tradicionales. Sin embargo, con respecto a lo que podría haberse producido diferente, quizás podría ser lo que este mismo proceso produjo como sujetos (críticos) y como experiencia (intelectual y afectiva). Sabemos que la educación tradicional no suele producir sujetos críticos, al contrario, produce sujetos predominantemente dóciles para facilitar su inserción a los sistemas económico-productivos capitalistas. Buscando producir dicha docilidad, los sistemas educativos tradicionales utilizan estrategias para reducir lo más posible el poder que podrían ejercer los sujetos. Lo ideal para dicho sistema sería producir sujetos en estado de dominación

[...] en los que las relaciones de poder, en lugar de ser móviles y permitir a los diferentes intervinientes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas. Cuando un individuo o un grupo social llegan a bloquear un campo de relaciones de poder, volviéndolas inmóviles y fijas, e impidiendo toda reversibilidad

del movimiento -mediante instrumentos que pueden ser tanto económicos como políticos o militares-, estamos ante lo que se puede denominar un estado de dominación. (Foucault, 1984, p. 395)

Así, no se negará la posibilidad de que en nuestro taller hayan existido elementos disciplinarios. Tampoco se negará que hubo procesos de subjetivación generados de las relaciones de poder que se constituyeron durante el transcurso de nuestra experiencia. Sin embargo, recordemos, con Foucault, que “no puede haber sociedad sin relaciones de poder, si se entiende por tales las estrategias mediante las cuales los individuos intentan conducir, determinar la conducta de los otros” (1984, p. 412). Con respecto a esto, nuestro taller fue lo mismo que la educación tradicional en el sentido de que, implícita y explícitamente, nuestras relaciones de poder se apoyaron en estrategias de juegos de verdad, es decir, en discursos que, en ciertos sentidos, condujeron y determinaron la conducta de las niñas y niños. No obstante, como afirma Foucault

La idea de que podrá existir un estado de comunicación de tal índole que los juegos de verdad puedan circular en él sin obstáculos, sin coacciones y sin efectos coercitivos, me parece del orden de la utopía. Esto es precisamente no ver que las relaciones de poder no son en sí mismas algo malo y de lo que haría falta liberarse [...] El problema no consiste [...] en intentar disolverlos en la utopía de una comunicación perfectamente transparente, sino en procurarse las reglas de derecho, las técnicas de gestión y también la moral, el ethos, la práctica de sí, que permitan en estos juegos de poder jugar con el mínimo posible de dominación. (1984, p. 412)

Y de esto se desprende lo que produjo distinto nuestro taller, a decir: una experiencia con la que, a través de distintas dinámicas y estrategias, buscamos jugar con el mínimo posible de dominación, una estrategia con la que intentamos facilitar dinámicas para que las niñas y niños ejercieran el poder de las preguntas y el cuestionamiento para problematizar la relación que tenemos con la verdad para pensar al mundo de otro modo.

6.7 Elementos de la filosofía con niños para confrontar la crisis ambiental

Los apartados anteriores respondieron al primero y al segundo de los objetivos específicos formulados para esta investigación. Ahora, con este apartado, se abordará lo planteado en el tercer y último de los objetivos específicos: identificar y definir qué elementos de la propuesta de FCN podrían ser considerados para generar experiencias educativas que permitan confrontar los procesos y fenómenos que contribuyen a la crisis ambiental del planeta. En tal sentido, una vez descritos y analizados los efectos que nuestra experiencia de FCN produjo en los participantes, así como el poder que propició e hizo circular dicho proceso, se puede afirmar que dicha propuesta genera elementos educativamente muy valiosos que podrían ser considerados en los esfuerzos orientados a mejorar nuestras relaciones con el mundo/ambiente; particularmente nos referimos a las experiencias de pensamiento que favorecen pensar de otro modo. De acuerdo con los fines y resultados de este trabajo, se podrían definir a las experiencias de pensamiento como ejercicios de resistencia epistémica y política que pueden ayudar a hacer frente a los procesos de subjetivación generados por diferentes dispositivos disciplinarios que nos imponen formas de ser y de pensar que se relacionan con el deterioro del mundo/ambiente.

Ya se repasaron y analizaron las diferentes expresiones que las niñas y los niños nos compartieron durante los encuentros de nuestro taller, expresiones con las que, tal como se pudo ver, abordaron diferentes temáticas, problemas, fenómenos y aspectos sobre el mundo desde una postura interrogativa, crítica y cuestionante. En este sentido, la configuración crítica, interrogativa y cuestionante que caracterizó a la mayor parte de tales expresiones, es ya, en sí misma, un ejercicio de poder que se manifiesta a modo de una resistencia epistémica y política que puede hacer frente a la dogmatización, la idealización y la imposición de lo que conviene establecer y hacer ver como verdadero desde dispositivos disciplinarios como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación. Dicho de otra manera, la resistencia que se manifiesta a modo de reflexión crítica, cuestionante e interrogante sobre lo que se ha establecido como verdadero, es algo que durante nuestro taller ayudó a que las niñas y los niños indagaran y replantearan la relación que generalmente tenemos con la verdad. Así, al reflexionar de manera crítica, cuestionante e interrogante sobre lo que históricamente se ha asumido, aceptado y normalizado como

verdadero, las niñas y los niños abrieron la posibilidad de pensar al mundo de otro modo, y dicha reflexión les permitió escapar, al menos durante nuestro taller, del dogma y de la idealización que se fomenta en cada uno de los dispositivos disciplinarios que hemos mencionado.

De esta manera, después de haber recorrido las diferentes etapas del presente estudio, se puede decir que las experiencias de pensamiento que se favorecen con las prácticas de FCN propician que los participantes se inserten ejercicios de resistencia epistémica y política con relación al poder que se ejerce mediante los diferentes aparatos educativos que nos imponen determinadas formas de ser, actuar y pensar. Por ejemplo, en el caso de nuestro taller, dicha resistencia se vio reflejada en las maneras en las que las niñas y los niños aprendieron a abordar el mundo desde miradas críticas, cuestionantes e interrogantes, tipos de miradas, todas ellas, que facilitaron llevar a cabo ejercicios de pensamiento para dejar de pensar como convencionalmente lo hacemos, para dejar de ser lo que normalmente somos, para ser otra cosa que lo que generalmente hemos sido o, en palabras de Kohan:

[...] un ejercicio de pensamiento que permita transformar lo que somos, que nos posibilite extranjerizarnos del juego de verdad en el que estamos cómodamente instalados, que nos permita deshacernos no ya de esta o aquella verdad, sino de una cierta relación con la verdad, ese trabajo del pensamiento que busca pensarse a sí mismo para tornarse siempre otro del que es. La búsqueda que cada quien entabla consigo mismo para transformarse es también la posibilidad de que el mundo sea diferente de lo que es. (Kohan, 2007, p. 62)

En la última frase de la anterior cita se puede encontrar el tipo de resistencia política que las niñas y los niños manifestaron con el ejercicio de pensamiento que llevaron a cabo durante el taller: a través de la transformación de sus pensamientos, buscaron la posibilidad de que el mundo fuera diferente que lo que es. Para esto, durante nuestro taller dialogamos, entre otras cosas, sobre temas como la igualdad, la diferencia, la justicia, la solidaridad, la libertad y la cooperación, y reflexionamos sobre la forma en la que se entienden y practican tales valores, problematizamos la forma en la que nos relacionamos con ellos y, a través de todo esto, tratamos de encontrar otras formas de pensar para inventar otros mundos posibles, comenzando por el mundo que compartíamos durante nuestros encuentros. Esto

último fue practicado por las niñas y niños a través de distintas dinámicas con las que promovíamos la igualdad de condiciones para participar, el trabajo en equipo mediante distintas dinámicas grupales y la libertad de pensar el pensamiento, de proponer y elegir temáticas para reflexionar, y la no obligación de estar en el taller si por cualquier motivo las niñas y niños no lo deseaban.

Lo anterior fue parte de la experiencia de pensamiento que pudimos construir con nuestro taller. Recordemos que una experiencia de pensamiento es, desde la perspectiva de Merçon (2004), Larrosa (2006) y Kohan (2007), un ejercicio de pensamiento sobre sí mismo y el mundo, un ejercicio con el que podemos hacer emerger la posibilidad de pensar de otro modo, para ser y devenir otra cosa que aquello que somos. Y esto fue lo que de distintas formas vivenciaron las niñas y niños durante nuestros encuentros. Un ejemplo de esto fueron los ejercicios de reflexión crítica, cuestionante e interrogativa con los que los niños desfamiliarizaron y pensaron de otro modo diferentes aspectos que la sociedad ha sido normalizado como verdaderos, tales como dogmas e ideales que se relacionan estrechamente con diferentes problemas del mundo. Otro ejemplo fueron las sensaciones que, a través de sus reflexiones, nos compartieron sobre las formas en las que cambió su pensamiento y su forma de pensar durante el tiempo en el que fueron parte de nuestro taller, afirmando de distintas formas que aprendieron a poner más atención al mundo de los pensamientos y a cuestionar lo que normalmente decimos, hacemos y pensamos.

Así, se sostiene que, según lo experimentado en nuestro taller y de acuerdo a las observaciones realizadas en otras prácticas de este tipo, el enfoque y las dinámicas que se pueden llevar a cabo con procesos educativos inspirados en la propuesta de FCN, contribuyen a facilitar experiencias de pensamiento con las que se puede indagar lo que somos para abrir la posibilidad de ser otra cosa que aquello que los dispositivos educativos disciplinarios nos han impuesto ser. Para los intereses de este trabajo, se afirma que tales experiencias pueden ser de gran ayuda para resistir y confrontar, epistémica y políticamente, a los procesos que abonan a la crisis ambiental que nos afecta.

Recordemos que en la propuesta de FCN el pensamiento no es sólo un medio, sino también, y sobre todo, un fin. Con estas prácticas no se busca orientar el pensamiento hacia un deber ser, sino, más bien, sensibilizarlo para poder pensar más libremente, y así posibilitar otras

formas de ser y pensar. Esto no quiere decir que la FCN sea una propuesta sin consideraciones e implicaciones políticas, al contrario, la dimensión política es parte importante de la propuesta, pero tiene sus particularidades. Kohan (2007) aclara esto cuando nos explica que los principios, la práctica y las finalidades políticas de dicha propuesta afirman una relación con elementos como la igualdad, la justicia, la libertad, la solidaridad y la cooperación, pero la forma política de los sentidos y las finalidades de dicha práctica están abiertas, es decir, no se establece ni se determina cómo debe ser el mundo:

Educamos para otro mundo, porque otro mundo es posible, porque otro mundo ya existe desde el momento en que pensamos de manera diferente este mundo, pero no sabemos la forma precisa de ese mundo ni pensamos que somos nosotros los que debemos definirla. Por lo menos, no sólo nosotros. Ponemos a disposición el filosofar para ayudar a pensar y a pensarnos en ese mundo, para ayudarnos a poner en cuestión nuestra relación con ese mundo y para que otros también puedan hacerlo. Pero la forma política de un nuevo mundo permanece abierta. Nuestros principales motivos para hacer filosofía con infantes están en el poner a disposición nuestras instituciones, sensibilidades y pensamientos para que esos infantes puedan pensar del modo más libre, potente y abierto posible la forma que quieren darle a su estar en el mundo. (Kohan, 2007, p. 70-71)

Así, el objetivo central de la FCN no es educar para fortalecer valores cívicos, ni para formar personas éticamente más responsables, tampoco para convertir a los niños en los ciudadanos ejemplares del mañana. Lo que más que nada se busca, tal como lo explica Kohan, es ayudar a pensar y pensarnos en el mundo para poner en cuestión nuestra relación con la verdad y, así, pensar el mundo de otro modo.

Es bien sabido que muchas de las prácticas educativas que tienen como objetivo construir relaciones distintas (armoniosas, amigables, sustentables, responsables) con el ambiente, llevan a cabo lo que Paulo Freire (1972), en su libro *Pedagogía del oprimido*, llamaría “educación bancaria”, esto es, un tipo de educación que llena nuestras mentes de contenidos en detrimento de la reflexión. También, se sabe que otras prácticas educativas tienen un fuerte enfoque y componente deontológico para lograr tales fines. Así, por

ejemplo, en nombre de la “concientización”, muchas de esas prácticas determinan implícita o explícitamente lo que debemos saber, o bien, en nombre de una necesidad urgente corrigen y dirigen nuestras conductas imponiéndonos lo que tenemos que decir, hacer y pensar para mejorar nuestras relaciones con el ambiente. Abordar a la educación y al mundo de esa forma significa reproducir y, por lo tanto, perpetuar relaciones de poder características de la educación disciplinaria. Ya se ha explicado que una educación así oprime nuestro pensamiento y no nos permite pensar de otro modo.

Pensar de otro modo implica pensar de manera crítica, cuestionante e interrogante. Y pensar de esa forma implica no dejarnos absorber ni envolver por los diferentes ideales que se promueven a manera de verdades absolutas e incuestionables por los distintos dispositivos disciplinarios que nos constituyen desde edades tempranas de nuestras vidas. Y no dejarnos absorber ni envolver significa resistir a las imposiciones que buscan determinar lo que debemos ser, decir, hacer y pensar. Y todas estas son formas de confrontar a los procesos con los que se busca someter a nuestros pensamientos, y formas de luchar para liberarnos de sus imposiciones. La resistencia y el pensar de otro modo es lo que se favorece con las experiencias de pensamiento que se promueven con la propuesta de FCN. Una vez vivida una experiencia de pensamiento, ya no podemos seguir siendo lo que éramos, por lo tanto, comenzamos a pensar de otro modo. Pero pensamos de otro modo y dejamos de ser lo que éramos no porque se nos imponga lo que debemos pensar o ser, sino porque al descubrir lo que hemos estado pensando y lo que hemos estado siendo o, más bien, lo que otros nos han estado imponiendo pensar y ser, podemos desprendernos de lo que hemos sido y pensado para poder pensar y ser de otros modos. De esta manera, vivir una experiencia de pensamiento posibilita no sólo pensar de otros modos y ser de otros modos, sino también existir de otros modos, estar de otros modos, posicionarse de otros modos, actuar de otros modos, construir de otros modos y resistir de otros modos.

Con lo que se ha explicado hasta aquí, se puede afirmar que las experiencias de pensamiento y sus efectos e implicaciones, particularmente en lo referente al pensamiento y el poder, podrían ser, en sí mismas, alternativas novedosas y necesarias que podrían ayudar a enriquecer, fortalecer y potenciar los esfuerzos orientados a confrontar procesos y fenómenos relacionados a la crisis ambiental planetaria. Y esto es porque pensar de otro

modo puede implicar pensar, ser, existir, estar, posicionarse, actuar, construir y resistir de modos distintos que aquellos que nos han llevado a deteriorar el mundo/ambiente. Para ejemplificar esto, se toma como referencia lo sucedido en nuestro taller de FCN, en el cual, como ya se explicó, construimos experiencias de pensamiento a partir de diferentes actividades que nos permitieron aproximarnos a los problemas del mundo social y natural no indicándoles a las niñas y niños lo que debían decir y/o pensar, sino, más bien, reflexionando tales temas a partir de una postura crítica, cuestionante e interrogativa. Esto provocó que las niñas y los niños experimentaran un proceso educativo que permitió, alentó y fomentó el ejercicio de diferentes formas de poder (hablar, callar, escuchar, opinar, disentir, aceptar, rechazar, ser, cambiar, estar, no estar, pensar, cuestionar, interrogar), lo cual favoreció una serie de reflexiones en torno al mundo, muchas de las cuales, como ya se mostró, no afirman, ni se someten, ni reproducen lo que convencionalmente decimos, hacemos y pensamos como individuos y como sociedad, sino que lo cuestionan y lo problematizan, lo piensan de otro modo. Así, a través de sus reflexiones y de su práctica al interior del grupo, las niñas y los niños no sólo pensaron, sino también inventaron, propusieron y dieron lugar a un mundo distinto, comenzando por el mundo conformado por nuestros encuentros, un mundo que construyeron con preguntas y cuestionamientos. Debido a que las experiencias de este tipo no afirman saberes, sino, más bien, ponen en tela de juicio lo que se ha construido como verdadero, promoviendo al mismo tiempo que quienes son parte de tales experiencias ejerzan distintos tipos de poder que normalmente se reprimen en los aparatos educativos tradicionales, contribuyen a romper las formas habituales de entender, abordar y afirmar al mundo, por lo que, al poner en cuestión y problematizar todo conocimiento y al favorecer el ejercicio de poder, posibilita un más implicado y profundo ejercicio de pensamiento y, con ello, la transformación de los sujetos.

Con lo dicho hasta aquí, no se ha estado sugiriendo instrumentalizar ni otorgar un lugar secundario a la reflexión que se favorece con las experiencias de pensamiento, es decir, no se ha sugerido poner al pensamiento al servicio de fines que no sean liberar al propio pensamiento. Lo que se ha sugerido es que si entendemos el “pensar de otro modo” como un ejercicio de poder, y éste como un ejercicio de resistencia, podría ser más fácil desesclavizarnos de formas hegemónicas de pensar. Y ejercicios de pensamiento como éste podrían ser de gran ayuda para los procesos educativos que buscan que las personas nos

relacionemos de otro modo con nosotros mismos, entre nosotros mismos y con el mundo/ambiente.

En una sociedad regida por dispositivos disciplinarios y de control que han condenado deontológicamente al pensamiento, y en un mundo que se mueve por formas de pensar que han provocado una crisis ambiental sin precedentes, pensar de otro modo es ya un acto de resistencia. En una situación de profunda crisis, como la que estamos viviendo a nivel planetario, la resistencia es lo que puede dar lugar a un mundo distinto. Si resistimos a los procesos de normalización de pensamiento que se relacionan a los problemas ambientales que tanto nos afectan, y si pensamos de otro modo las formas convencionales de entender y afirmar la realidad que se ha impuesto desde dichos dispositivos, existirá la posibilidad de transformar las relaciones que hemos establecido y normalizado con el mundo, y tal vez así podremos construir un nuevo mundo. Por eso, este estudio hace eco de las palabras de Kohan (2007), particularmente cuando nos dice que otro mundo ya existe desde el momento en el que pensamos de manera diferente ese mundo.

REFLEXIONES FINALES: CONCLUSIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

En líneas generales, el objetivo de esta investigación fue implementar y analizar una experiencia educativa basada en la propuesta de filosofía con niños. Con esto, se exploraron alternativas para, hablando en términos foucaultianos, pensar al mundo de otro modo, y también, diciéndolo con Nietzsche, para transformar, si cabe, nuestra condición de camellos a leones y de leones a niños. Así, una vez realizado este trabajo, y después de haber analizado y discutido los resultados, se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones.

Se concluye, en primer lugar, que la FCN contribuye a potenciar la capacidad de las niñas y los niños para pensar al mundo de otro modo, lo cual, tomando en cuenta el enfoque foucaultiano del proceso, significa que dicha propuesta genera que los participantes incrementen su pensamiento crítico, reflexionando y poniendo en duda la relación que convencionalmente se tiene con lo que se ha establecido como “verdad”. Además, debido a las dimensiones de amistad y experiencia sobre las que se construye la FCN, los participantes son atravesados por sensaciones, actitudes y afectos de libertad, colaboración, confianza y gusto por ese tipo de procesos, lo cual provoca que se involucren de manera más intensa en los ejercicios de pensamiento que se pretenden. Como se pudo ver, el hecho de que estas prácticas tengan como fundamentos las dimensiones de amistad y experiencia y que busquen propiciar reflexiones críticas, cuestionantes e interrogantes, es porque interesa que los participantes vivan estos procesos como experiencias de pensamiento. En tal sentido, según las expresiones compartidas por las niñas y los niños durante el taller que implementamos, se concluye que, de hecho, la propuesta de FCN contribuye a que los participantes vivan estos procesos, precisamente, como experiencias de pensamiento.

Se concluye también que, en tanto que la FCN se constituye con enfoques y dinámicas que promueven la circulación del poder entre los participantes, estas prácticas favorecen que las niñas y los niños experimenten procesos de empoderamiento que se ven reflejados en sentimientos y actitudes de mayor confianza, lo cual, a su vez, se refleja en una mayor participación a través del uso de la palabra, del involucramiento en los ejercicios propuestos y de un incremento de la actividad reflexiva individual y grupal, y todo esto favorece la

expresión de pensamientos críticos, cuestionantes e interrogantes, y contribuye a la generación de las experiencias de pensamiento que se buscan con dicha propuesta.

Habiendo visto y analizado los resultados de este trabajo, se sostiene que las experiencias de pensamiento que se favorecen con la FCN son, en sí mismas, ejercicios de resistencia epistémica y política, ya que con dichas prácticas se propicia que los participantes aprendan a confrontar lo que tradicionalmente se dice, hace y piensa sobre el mundo y los fenómenos de los que somos parte. Por lo anterior, dicho tipo de resistencia podría ser, parafraseando a Foucault, un tipo de ascesis, es decir, un ejercicio de sí (de nosotros) que podría modificar nuestro pensamiento, y esto, para decirlo con Nietzsche, podría ayudarnos a resistir al camello del “tú debes” para transformarnos en león, para después, con inocencia y olvido, convertirnos en el niño que podemos llegar a ser, y así comenzar un nuevo juego, un viaje para conquistar nuestra libertad.

Además, se concluye que debido a que las experiencias de pensamiento que se promueven con la propuesta de FCN favorecen el ejercicio de pensamiento crítico, cuestionante e interrogante, estas prácticas pueden ser consideradas estrategias para impulsar y potenciar procesos educativos que busquen confrontar la crisis ambiental del planeta. En otras palabras, al favorecer el ejercicio de esas formas de pensar, las experiencias de pensamiento nos pueden ayudar a resistir epistémica y políticamente a procesos que nos han llevado a crear fenómenos que nos perjudican como sociedad y que deterioran el mundo/ambiente. Así, el hecho de que este tipo de experiencias promuevan procesos de reflexión crítica del sujeto sobre sí mismo (autocrítica) y sobre los procesos de subjetivación que constriñen nuestra libertad (educación disciplinaria), hace que esas estrategias puedan ser consideradas alternativas educativas para confrontar fenómenos que contribuyen a la crisis ambiental mencionada.

De acuerdo con las características e implicaciones de la propuesta de FCN, el tipo de investigación realizada y los resultados que se presentaron en este documento, se puede decir que esta tesis constituye una invitación para flexibilizar las miradas positivistas de la educación mediante la realización de estudios interesados en explorar otras epistemologías, otros enfoques y otras metodologías de investigación. La forma en la que se han tejido los temas conductores de este trabajo, el tipo y enfoque de las metodologías utilizadas y la

manera en la que se presentaron y trataron los resultados, dan como resultado una investigación que, además de enriquecer el paradigma interpretativo y sociocrítico de la investigación educativa, estrecha diferentes miradas epistemológicas y campos de investigación, tal como lo son la filosofía, la infancia, la educación y el ambiente. Así, este trabajo se ha constituido como un aporte que enriquece al campo de la educación en general, sobretodo porque se ha explorado, descrito y analizado una propuesta educativa de reciente aparición, porque el estudio de dicha propuesta contribuye a uno de los fines/paradigmas de la educación, a decir, a la liberación del sujeto, porque el estudio realizado crea vínculos entre distintos campos, paradigmas y epistemologías, y porque todo esto abona a la construcción de perspectivas educativas y de investigación más amplias, plurales, abiertas y flexibles.

Con relación a las posibilidades de investigación que se abren con este trabajo, éstas emergen, por un lado, si se consideran las características que delimitaron este estudio. Como se explicó en el cuerpo de este documento, nuestra experiencia educativa se implementó en un contexto particular (comunidad semi-rural), en una escuela de cierto nivel (primaria) y de un determinado tipo (pública), con dos grupos de niñas y niños de edades específicas (de 10 a 12 años) y con materiales creados para nuestra propia práctica (Diarios y Exploradores filosóficos). Además, dicha experiencia y esta investigación tuvieron un enfoque filosófico (Michel Foucault), temas transversales (el poder y el ambiente) y objetivos específicos (efectos de la experiencia sobre los niños, tipos de poder que propicia la FCN, y elementos potenciales de la propuesta para confrontar procesos y fenómenos que abonan a la crisis ambiental planetaria). Asimismo, se sabe que la FCN se encuentra presente en forma de proyectos de investigación y prácticas educativas en instituciones de varios países de Latinoamérica, pero no en México (al menos no hasta antes del año en el que se realizó este estudio). Considerando lo anterior, se recomienda que se realicen estudios en contextos urbanos, en escuelas particulares, con grupos de niñas y niños de otras edades (incluso con adolescentes y adultos), con materiales distintos, con otros autores como enfoque (y no necesariamente del campo de la filosofía, podrían ser poetas, artistas, pintores, luchadores sociales); o utilizando elementos conductores distintos, por ejemplo cosmovisiones de pueblos originarios, determinados libros, música, arte, etc.; o tratando otros temas, por ejemplo arte, música, poesía, historia, tecnología, etc.; o

estableciendo objetivos distintos, por ejemplo, analizar la influencia de la FCN en la vida familiar y/o escolar de los niños, o el antes y el después en lo referente a las expresiones de los niños que son parte de este tipo de experiencias, o explorar cómo los niños perciben su propio pensamiento durante estos procesos educativos, o indagar las posibilidades e implicaciones de introducir de manera permanente las prácticas de FCN en los programas escolares, o la posibilidad de utilizar las experiencias de pensamiento para potenciar y enriquecer procesos educativos que no tengan necesaria ni explícitamente un tema o una representación filosófica.

Pero también se abren otras posibilidades de investigación a partir de los resultados presentados en este estudio. De manera general, se recomienda que se realicen estudios similares, ya sea en contextos diferentes de nuestro país o fuera de él, para corroborar, fortalecer y diversificar las conclusiones presentadas, y para contribuir a la consolidación y difusión de la propuesta de FCN. De manera particular, se recomienda realizar estudios que analicen de manera más profunda y específica cómo se constituyen y perciben a sí mismos los niños en este tipo de procesos. También, investigar la subjetividad que se construye a partir de la configuración circular de este tipo de experiencias. Además, estudiar los efectos y las implicaciones para los niños y para la educación, de estrategias que consultan y hacen co-partícipes a los niños de los procesos educativos implementados. Asimismo, determinar si las experiencias de pensamiento pueden contribuir a generar conductas ambientalmente responsables. Y, finalmente, analizar lo que la/os facilitadora/es de este tipo de experiencias y la/os maestra/os de otros procesos educativos estamos haciendo con los niños que por diferentes motivos no se posicionan visiblemente o que resisten a las dinámicas que les ofrecemos, cómo se perciben a sí mismos esos niños al saberse en esa posición, y qué tipo de sujetos se construyen y autoconstruyen como consecuencia de lo anterior.

Las posibilidades de investigación presentadas pueden enriquecer la propuesta de FCN y el campo de la educación, y contribuirían a seguir explorando alternativas para pensar al mundo de otro modo.

Con todo lo dicho hasta aquí, se espera que el trabajo de investigación que con estas palabras se está concluyendo, signifique, para quienes lo puedan consultar, un ejercicio de pensamiento, una experiencia que inspire e invite a pensar sobre lo que hemos sido y lo que

estamos siendo, para abrir la posibilidad de ser y de pensar de otros modos. Explicado con algunas palabras que nos compartieron las niñas y los niños durante nuestro taller, se espera que esta investigación se pudiera convertir en una experiencia que permita “pensar más allá de las cosas” y nutrir nuestra “capacidad de asombro”, porque esto nos puede orientar e impulsar para “cuestionarnos todo y a nosotros” mismos y para “perder el miedo en cuestionar”, sobre todo aquellas cosas “que nos oculten las personas”, es decir, para ejercer “el poder de tomar fuerza de cuestionar a la sociedad” y la capacidad de saber “que si hay algo mal, podemos opinar”; y sobre todo, “no tener miedo a cuestionar”, porque así “podremos cuestionar al mundo y...hacerlo cambiar también”.

Breve relato de un viaje: Mi experiencia de transformación personal

Este texto ha sido el resultado de una experiencia que ocupó casi cuatro años de mi vida (seis años, si contamos la resistencia). Durante este tiempo, una gran cantidad de reflexiones emergieron, se desvanecieron y se volvieron a configurar, y miles de palabras se escribieron, se borraron y se volvieron a plasmar, poco a poco, pacientemente, hasta darle forma a lo que, con esta tesis, he podido terminar.

El proyecto doctoral finalizó, cierto, pero la experiencia que con esta investigación comenzó será parte de mis andares, de mis encuentros y extravíos el resto de mi vida. Y esto será así porque a lo largo de todo este proceso tuve la fortuna de que “me pasaran” varias cosas, sí, de que “me pasaran”, como lo que Larrosa explica el “eso que me pasa”. Es decir, fui parte de una experiencia que me transformó, que me hizo vivir una aventura inesperada, ya que accedí, recorrí y exploré territorios completamente desconocidos por mí, tierras nuevas, que me parecían inciertas, llenas de peligro, tierras en donde conocí el riesgo que representa el pensamiento y la belleza que existe en la incertidumbre. Por eso, al atravesar ese ese territorio, y al atravesarme ese territorio, una huella indeleble, una marca profunda, un rastro imborrable quedó en mí.

Pero ¿qué territorio fue ese que atravesé y qué territorio fue aquel que me atravesó? Fue un territorio multiforme, amorfo desde ciertas perspectivas, múltiple, sin fronteras definidas, un territorio que, entre más recorría, más descubría su inconventionalidad, su marginalidad, su difuminosidad; pero también su ductilidad, su originalidad y su apertura a lo impensado, a lo indecible, a lo extraño, a lo anormal, a lo atípico, a lo inaceptado; un territorio rizomático, dirían Deleuze y Guattari, porque no era un calco, sino un mapa, porque no reproducía fielmente algo más, sino que siempre desafiaba a lo nuevo, porque no se ceñía a lo único, sino que tenía múltiples entradas, y porque, una vez adentro, mostraba múltiples caminos que no conducían a lo conocido, a lo “real”, a lo “verdadero”, sino, más bien, que estimulaba la exploración de los senderos laberínticos de la incerteza, de lo inesperado, de lo desconocido; pero también porque no tenía estructura profunda, y porque, a pesar de la diferencia de sus múltiples tierras, éstas podían conectarse con cualquier otra, y porque cada una de ellas fomentaba, instigaba y provocaba, en los caminantes, un deseo de

adentrarse cada vez más en esas tierras, de no salir nunca de ellas o de llevarlas para siempre en el recuerdo si no se podía continuar recorriéndolas más.

Entonces, ¿cuáles fueron, exactamente, los territorios que recorrí, esas tierras que me marcaron para siempre, aquellas que me hicieron vivir una experiencia de transformación personal? El primero de ellos es el de Walter Kohan. El de él es un territorio llamado *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*, un lugar habitado por maestras y maestros, por niñas y niños, pequeños y adultos que viven la infancia como experiencia, y en el cual se vive y se experimenta a través de los pensamientos, de los afectos, de la resistencia, de las sensibilidades y de la amistad. Recorrer brevemente los caminos de ese territorio me permitió conocer a Walter Kohan y su proyecto educativo, y ambas experiencias, con el tiempo, me transformaron profundamente. Conocer a Walter significó descubrir que en el mundo académico también existen las personas, los humanos, los amigos; que hacer investigación y educación no tiene por qué ser una labor desvinculada de los afectos, de las sensibilidades, del cuidado de los otros, de las otras, al contrario, que para practicarlas y llevarlas a cabo es indispensable nutrir las relaciones afectivas y cultivar la amistad. Y también aprendí que la educación y la filosofía pueden ser educadas por los niños, y que una de las bellezas de la vida radica, precisamente, en que tengamos la capacidad, la humildad y el genuino deseo de nunca dejar de ser niños, niñas, de nunca perder ese espíritu. Asimismo, conocer el proyecto de filosofía con niños que Walter coordina, me permitió descubrir un territorio totalmente distinto a los que en mi vida había conocido, tanto que, inicialmente, me desconcertó, por lo que deseé abandonarlo, no recorrerlo más, porque en él percibía el peligro de lo diferente, de lo anormal, de la locura, de la libertad y, con todo esto, el riesgo de dejar de ser lo que era, aquello que estaba tan profundamente marcado en mi mente (cuerpo, diría Foucault), aquello que el mundo había construido en mí. Pero, entonces, sucedió, poco a poco, adentrándome más en ese territorio y percibiéndolo con otras miradas, fui descubriendo la profunda belleza y potente radicalidad de sus caminos, de sus senderos, de sus tierras. Así, conocer dicha propuesta y dicho proyecto me ayudó a ver que la educación adquiere potencia y se vuelve liberadora cuando se educa no para reproducir conocimientos que ya existen, ni para pensar lo que de antemano se quiere que se piense, sino para propiciar la práctica de la espontaneidad y la creatividad, en otras palabras: que el pensamiento adquiere fuerza cuando a éste lo mueve

no el intento de afirmar lo que se ha establecido como verdadero, sino el interés por problematizar lo que ya se sabe, de pensar lo que aún no se ha pensado, de pensar de otro modo.

Y entonces conocí el territorio de Michel Foucault. Puedo decir, con seguridad, que la experiencia de haber explorado las tierras de este pensador me acompañará el resto de mi vida, pero no porque esté pensando en reproducir fielmente sus ideas a modo de dogmas o verdades últimas e incuestionables, sino porque haberme introducido en su territorio me permitió, literalmente, pensar de otro modo. El territorio de Michel Foucault es un mundo de muchos territorios, pero, al mismo tiempo, de fronteras difusas, poco definidas, ya que al recorrerlo podemos llegar a sentir que estamos caminando por tierras de un historiador, o de un filósofo, o de un sociólogo, e incluso de un psicólogo. Pero no, nada de eso, porque si continuamos explorando su territorio, nos daremos cuenta de que las multiplicidades que se avizoran en sus horizontes no son otra cosa que intentos que el pensador hace para problematizar lo que se ha establecido como verdadero, para poner en tela de juicio la relación que se tiene con lo aparentemente incuestionable. De esta forma, recorrer los caminos del territorio de Michel Foucault fue una experiencia en todo el sentido foucaultiano (y larrosiano) de la expresión. Porque mientras más y más me adentraba en él, más y más se trastocaban mis lógicas académicas, mis sentidos de la verdad y mis certezas existenciales. Es decir, cuanto más atravesaba su territorio, más ese territorio atravesaba por mí y, con esto, una gran parte de lo que por mucho tiempo definió mis búsquedas e intereses personales y todo lo que había aprendido en mi historia escolar/académica (ciencia, educación, verdad, historia, conocimiento...); dicho de otra manera, aquello que por tantos años aprehendí con extrema pasión, se tornó difuso, cuestionable, relativo. Ahora, después de haber atravesado el territorio de este pensador, todo entra en el umbral del cuestionamiento, de la problematización, de la duda, de lo relativo. Y ahora ya no puedo seguir pensando lo que pensaba ni puedo seguir pensando como pensaba y, como consecuencia, ya no puedo seguir siendo lo que era.

Luego, en esta misma travesía, me adentré en el territorio de la práctica de la filosofía con niños. Sí, por fin, después de un periodo de intenso caminar que me llevó a distintos lugares, muchos de los cuales abandoné, y otros más que con el tiempo profundamente

abracé, arribé a ese bello territorio. La filosofía con niños es la tierra de las preguntas, de los cuestionamientos, del ejercicio del pensamiento, una tierra con múltiples entradas que posibilitan el acceso a una gran cantidad de navegantes que llegan de altamar, navegantes cuyas plasticidades permiten que la filosofía con niños emerja como su tierra de paso, de descanso, de impulso, como un lugar en el que pueden eternizarse dejando sus huellas, pero también huellas y marcas que pueden hacer que ese territorio se enriquezca y extienda sus horizontes. Un ejemplo de esos navegantes son los múltiples pensadores con los que orienté mi caminar en este fabuloso viaje, en este excitante andar: Foucault, el más presente de todos, pero muchos otros más que dejaron su huella en esta tierra que con nuestra experiencia educativa y de investigación surgieron. Y, entonces, a ese territorio llegué, tratando de dejar mi huella, arribé. Consciente de que en la historia de estas tierras no más que un inexperto y aprendiz de navegante seré, fue algo que no me importó, porque poco a poco comprendí que caminar por sus peligrosos senderos me llevaría a replantear lo que el mundo es, lo que en el mundo soy, por lo tanto, me aventuré. Y así fue. Durante el tiempo que por ese territorio navegué, algo muy bello me pasó: mi concepción tradicional de la educación, de la infancia y de la experiencia abandoné, y este viaje, en pensamiento y forma de pensar, profundamente me transformó. Y hoy ya no puedo ser el mismo, porque puedo decir que ese viaje fue, de verdad, una experiencia. Porque, parafraseando a Walter Kohan, cuando la filosofía pasa de verdad por nuestro pensamiento, ya no podemos pensar lo que pensábamos; o, para decirlo con Juliana Merçon, una experiencia es aquello a través de lo cual nos tornamos otro, otra, otros. Y eso, justo eso fue lo que, en palabras de Larrosa, “me pasó” (atravesé, me atravesó, me marcó, plasmó su huella en mí): una experiencia que, independientemente de mis aciertos y errores, profundamente me afectó y que, para siempre, me transformó. Y aquí sigo, y aquí seguiré, sí, aquí voy, tratando de regresar un poco de lo mucho que me ha dado la tierra de los “por qué’s”, esa tierra de la que ahora parte soy, una tierra de aventuras inesperadas que conmigo siempre llevaré, una tierra que fue construida por preguntas y cuestionamientos con los que por siempre al mundo abordaré, pero sobre todo una tierra de eternas presencias de niñas y niños que jamás olvidaré.

Finalmente, no puedo terminar este relato sin hacer mención del territorio de una persona a quien admira mi intelecto, pero que sobre todo aprecia mi corazón: Juliana, sí, Juliana

Merçon. Antes que nada, quizás sea necesario mencionar que su territorio fue el primero de los muchos que recorrí en este inolvidable viaje. Sin embargo, debo admitir que fue un territorio al que accidentalmente llegué y sin saber lo que encontraría. Y esto es porque caminar por sus tierras fue mi última opción en aquel viaje que, por allá del año de 2014, iniciaría. Es decir, después de verme imposibilitado de explorar los territorios que inicialmente contemplaba recorrer, recordé que existía una tierra casi olvidada por mí, una tierra que por primera vez consideré gracias a vagos pero bellos recuerdos que aún conservaba mi mente, quizás en mi corazón. Entonces, me acerqué, con aparente seguridad, pero dudando, preguntándome si esa que era la última opción que tenía podría convertirse algún día en un territorio que al recorrer disfrutaría. Y entonces ella me abrió las puertas para recorrer los senderos de su territorio, y no sabiendo las maravillosas cosas que en él, con ella, descubriría, con entusiasmo emprendí mi viaje. El territorio de Juliana es un lugar con múltiples, diversos y atípicos lugares, todos conectados entre sí. Entre ellos podemos encontrarnos con la tierra de la investigación, con la tierra de la educación, con la tierra del pensamiento, con la tierra de la amistad, con la tierra de la solidaridad, con la tierra del cuidado del otro, de la otra, de lo otro, con la tierra de la sabiduría, con la tierra del afecto, con la tierra de la filosofía, con la tierra de la escucha, con la tierra de la resistencia, con la tierra de las preguntas, con la tierra de la honestidad, con la tierra de la acción, con la tierra de la danza, con la tierra de la inspiración. Durante todo este tiempo pude cruzar, con más o menos intensidad, cada una de esas tierras, sus tierras, tierras que atravesé y tierras que me atravesaron, tanto, que mi vida profundamente transformaron. Y heme aquí, recordando con enorme alegría el inicio y el andar del caminar que recodaré cada uno de mis días. Porque atravesar por sus tierras me permitió conocerla a ella, a Juliana, y con ello, y en ella, aprendí cosas que me cambiaron la vida. Aprendí que en el aparente mundo frío de la academia hay personas que expresan un profundo amor hacia los demás, no importando si esos otros/otras tienen o no un currículum importante o si piensan o no como piensa ella. Aprendí, en ella y con ella, que hay personas profundamente honestas que hacen lo que hacen no por el prestigio como fin último, ni por ambición por los premios académicos, sino por un genuino interés y amor por la investigación y el conocimiento, o, diciéndolo en palabras griegas antiguas, por “φιλοσοφία”, es decir, por amor a la sabiduría. Asimismo, en ella y con ella, aprendí que hay personas admirablemente éticas y congruentes que invitarán

a los navegantes de mares distantes a cruzar o posarse en sus tierras, pero no para apoderarse de los bienes de esos navegantes, ni para presumir como suyos los logros que éstos pudieran tener, sino para ofrecerles sus tierras como sustento e impulso para que ellos puedan aventurarse más allá de los límites que el mundo les ha impuesto. En ella y con ella, también pude aprender que la tierra de la educación sin las semillas del amor es una tierra infértil, destinada a marchitar lentamente el espíritu aventurero de los navegantes que se adentren en sus caminos. Además, en ella y con ella, aprendí que se puede pasar horas y horas del día, de cada día, arando las tierras para darles vitalidad, y que, a pesar de las agotadoras jornadas que se puedan tener cuidando a la tierra, también se puede tener la increíble capacidad para siempre recibir gustosamente y con una sonrisa a todos los navegantes que lleguen de altamar, y una profunda nobleza para atenderlos y cuidar de ellos mientras permanezcan en sus tierras. También aprendí, en ella y explorando sus tierras, que una persona puede ser académica e intelectualmente grande, pero que eso no es motivo para perder la sencillez y la humildad, lo cual hace que esa persona sea más grande aún.

Y estas fueron las tierras, los territorios, que durante mi viaje pude caminar. Todos y cada uno, en diferentes niveles y con distintas intensidades, pude atravesar. Pero también ellos atravesaron mi ser cuando en sus suelos me pude aventurar, comenzando así transformaciones que por el resto de mi vida continuarán. Y es que todos los senderos que en esta travesía he podido andar me condujeron a lugares que, por su belleza, potencia y radicalidad, me será imposible abandonar, ¿por qué?, porque recorrerlos significará no sólo resistir a todo aquello que limita nuestra libertad, sino también luchar para, en la medida de lo posible (o quizás de lo imposible), otros mundos nuevos inventar.

Referencias

- Agoglia, O. (2009). *La crisis ambiental como proceso. Un análisis reflexivo sobre su emergencia, desarrollo y profundización desde la perspectiva de la teoría crítica*. (Tesis doctoral). Universidad de Girona. Barcelona, España
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8 (2) 51-74.
- Alberich, T.; Arnanz, L.; Basagoiti, M.; Belmonte, R.; Bru, P.; Espinar, C. (2009). *Metodologías participativas. Manual*. Madrid, España: CIMAS.
- Aledo, A. (2010). *Sociología ambiental: 5 lecciones virtuales*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12937>
- Alianza (s.f.). *Una Guía para Facilitadores de Talleres Participativos con ONGs/OBCs que Trabajan en VIH/SIDA*.
- Arias, M. A. (2009). *Educación Ambiental y Sociedad Civil en México: Reflexiones sobre sus prácticas pedagógicas*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009 http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_03/po-nencias/1239-F.pdf
- Arnaiz, G. (2007) ¿Qué es la filosofía práctica? *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (53)
- Arnanz, (2011). Metodología participativa y cooperación para el desarrollo. CIMAS. Recuperado de <http://www.cesaveslp.org.mx/administracion%20del%20conocimiento/metodologia%20participativa%20y%20cooperacion.pdf>
- Asensi, M. (2001). *¿Qué es la deconstrucción de Jacques Derrida?* Recuperado de http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10546/VISIONS3%2011%20teoria%20manuel_asensi2.pdf?sequence=1
- Baer, A. y Schnettler, B. (2014). Hacia una metodología cualitativa audiovisual. El vídeo como instrumento de investigación social. En Merino, A. (Coord.). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones* (17-39). Buenos Aires, Argentina: Cengage Learning.

- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, España: ALBA EDITORIAL.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso*, 2, 53-82.
- Canales, M. (2002). Conversaciones para el entendimiento. En J. Durston y F. Miranda (Comps.) *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (33-40). Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Carmona, M. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(12), 101-128.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*. (6), 153-172.
- Ceballos, H. (1994). *Foucault y el poder*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Chagollán, F., López, I. Ávila, A., Del Campo, J., Reyes, C. y Cervantes, C. (2006). *Educación Ambiental*. Jalisco, México: Editorial Umbral.
- Chávez, J. (2003). *Filosofía de la educación. Superación para el docente*. Reino Unido: Save the Children.
- Contreras, L. C. (2001). Un estudio cualitativo de corte interpretativo en el ámbito del pensamiento del profesor de secundaria. Presentado en el *Quinto Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*. Almería, España: Universidad de Almería.
- Cook. T. D. y Reichardt, Ch. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Ediciones Morata

- Corona, Y. y Gáal, F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- De la Fuente, L. y Morales, L. (2015). Proyección de la investigación en la comunidad. *Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades. Volumen 2*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del Sur.
- Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano*: Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, 16 de junio de 1972
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2005.pdf>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann y otros. *Michel Foucault, Filósofo (155-163)*. Barcelona, España: Gedisa.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS*, (13), 1-13.
 Recuperado de <https://polis.revues.org/5509#text>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: PRE-TEXTOS.
- Delfos, M. (2000) *¿Me escuchas?* Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). California, USA: Sage Publications.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Derrida, J. (1977). Entrevista con Jean-Louis Houdebine. En J. Derrida, *Posiciones* (51-131). Valencia, España: Pre-Textos.

Derrida, J. (1987). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Derrida, J. (2004). ¿Qué es la desconstrucción? Recuperado de <http://rupturacolectiva.com/que-es-la-deconstruccion-jacques-derrida/>

Derrida, J. (2008). *El animal que estoy si(gui)endo*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Díaz, V. y Olaya, O. (s.f.). Filosofía a través del arte en educación infantil. Un proceso de investigación-acción. CEIP Mare Nostrum de Torrox, Málaga, 2009. Recuperado de http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/14022013/42/es-an_2013021411_9145208/ADO24/ado24_1p1/01.pdf

Dutra, V. (2011). *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?* (tesis de maestría). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Em Caxias, a filosofía en-caixa? (s.f.). Recuperado de <http://www.filoeduc.org/caxias/>

Eschenhagen, M. (2003). *El estado del arte de la educación ambiental y problemas a los que se está enfrentando*. Trabajo presentado en las Memorias del II Encuentro Metropolitano de Educación Ambiental, Toluca, México.

Federación Mexicana de Filosofía para Niños. Biografías: Matthew Lipman. Recuperado de <http://fpnmexico.org/site/index.php/historia/biografias>

Fernández, M. (2006). Reseña de "METODOLOGÍA PARTICIPATIVA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA" de Fernando López Noguero. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 313-316.

Foucault, M. (1968a). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1968b). Réponse à une question. *Esprit*, (371), 850-874.

Foucault, M. (1975). Diálogo sobre el poder. En A. Gabilondo (Ed.), *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica* (pp. 59-72). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Foucault, M. (1976a). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1976b). *Las redes del poder*. Editorial Almagesto
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. *Diwan*, (2-3), 171-201.
- Foucault, M. (1978a). La locura y la sociedad. En A. Gabilondo (Ed.), *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica* (pp. 73-95). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1978b). La incorporación del hospital en la tecnología moderna. En A. Gabilondo (Ed.), *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica* (pp. 97-110). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1978c). La filosofía analítica de la política. En A. Gabilondo (Ed.), *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica* (pp. 111-128). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1979a). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1979b). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1980). El filósofo enmascarado. En A. Gabilondo (Ed.), *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica* (pp. 217-224). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1981). Las mallas del poder. En A. Gabilondo (Ed.), *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica* (235-254). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En A. Gabilondo (Ed.), *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica* (393-415). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1993). ¿Qué es la Ilustración? *Daimon: Revista de filosofía*, (7), 5-18.

- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1978). Filosofía de la educación: concepto y límites. *Educación*, 11, 5-15.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación*. España: Ediciones CEAC.
- Gabilondo, Á. (1990) *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Barcelona, España: Anthropos Editorial del hombre.
- Gallo, S. (1999). Conocimiento y transversalidad. *The paidea proyect*. Recuperado de <https://www.bu.edu/wcp/Papers/TKno/TKnoGall.htm>
- García, M. (2011). El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Revista del CES Felipe II*, (13). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693656>
- García, M. (2014). *El currículum de Filosofía para Niños en el fomento de la lectura y las habilidades de pensamiento*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Geilfus, F. (2002). *80 Herramientas para el desarrollo participativo*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.

- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Revistas Ciencias de la Educación*, (15), 227-246.
- González, R. (2009). *Notas sobre Rizoma de Gilles Deleuze y Felix Guattari*. Recuperado de <https://ciudadtecnicolor.files.wordpress.com/2009/09/urstaat-1968-version-2-0.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Guevara, R. (2012). *Cristales. Manual para mirar el mundo social*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Gustafson, N. (1998). Content analysis in the history class. *The social studies*, 89 (1), 39-44. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377999809599821?journalCode=vts20>
- Hall, B. (1983). *Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal. La investigación Participativa en América Latina*. México: CREFAL.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Imperio*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Edo. De México, México: MCGRAW-HILL.
- Hernández, L. (2010). Antes de empezar con metodologías participativas. CIMAS. Recuperado de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_DHernandez_ANTES.pdf

- Jáuregui, C. (2009). Procesos Participativos: Reflexiones sobre una experiencia de desarrollo comunitario urbano. CIMAS. Recuperado de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_CJauregui_PROCESOS.pdf
- Kapp (1995). La ruptura ambiental, un desafío para las Ciencias Sociales. En Aguilera F. *Economía de los recursos naturales: un enfoque institucional*, Madrid, Visor-Fundación Argentina, 1995.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Kohan, W. (2009). Filosofía y extensión: un lugar de infancia. *Ariel*, (2). Recuperado de <https://arielenlinea.wordpress.com/2010/07/02/filosofia-y-extension-un-lugar-de-infancia-por-walter-omar-kohan/>
- Kohan, W. (2013). Palabras, pasos y nombres para un proyecto. En W. Kohan y B. Olarieta (Coords.), *La escuela pública apuesta al pensamiento* (pp. 16-50). Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Kolbe, R., & Burnett, M. (1991) Content analysis research: an examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of consumer research*, 18 (2), 243-250.
- Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 26, (84), 179-188.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87-112.
- Lazzarato, M. (2010). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Leavy, P. (2000) Feminist content analysis and representative characters. *The qualitative report*, 5 (1)(2). Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/leavy.html>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Leff, E. (2006). *Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI Editores.
- Leo, A. y Ricardo, J. (2013). Recorridos de la Filosofía con Niños en la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo. En W. Kohan y B. Olarieta (Coords.), *La escuela pública apuesta al pensamiento* (pp. 101-116). Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M.; Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1992). *Filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones de la Torre
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Martínez, M. (2005). El Método Etnográfico de Investigación. Recuperado de https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf
- Medina, J. (2012). El currículum bolivariano y el currículum real: una aproximación fenomenológica a la tensión paradigmática existente en el sistema educativo venezolano. Recuperado de <http://jesmed.blogspot.com/2012/05/articulo-cientifico.html>
- Merçon, J. (2004). A experiencia do filosofar e o filosofar como experiência. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, (2). Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5423/4522>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Meseguer, S. (2014). En las fronteras de lo escolar: redes de aprendizaje y participación social. En P. Mata, B. Ballesteros y M. del Olmo (Eds.), *Propuestas de*

- investigación e intervención desde un enfoque participativo* (pp. 126-133). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Meseguer, S. (s.f.). *Lo que nos mueve* (manuscrito no publicado).
- Morales, L. y Bedetti, M. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis & Saber*, 4 (7) 141-157.
- Nietzsche, F. (1998). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid, España: Tecnos.
- Nietzsche, F. (2007). *Así hablaba Zaratustra*. Valladolid, España: MAXTOR.
- Olarieta, B. (2013). De las cosas maravillosas: el cuidado del tiempo en la práctica de filosofar en la escuela. En W. Kohan y B. Olarieta (Coords.), *La escuela pública apuesta al pensamiento* (pp. 79-96). Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Olarieta, F. (2014). *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola* (tesis de doctorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Olimpia, E. (2014). *Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública* (tesis de maestría). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Otero, I. (2000). Paisaje y educación ambiental. *Observatorio Medioambiental*, 3, 35-50.
- Peña, J. E. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "Filosofía para niños"* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Puig, I. y Sático, A. (2008). *Jugar a pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años)*. Secretaría de Educación Pública.
- Quiroga, A. De la Fuente, L. y Morales, L. (2010). *Una apuesta infantil. Insitucionalización de la filosofía*. Comunicación presentada en el V Coloquio Internacional de Filosofía de la Educación, Rio de Janeiro, Brasil.

- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Envi3n editores.
- Ricardo, J. (2013) *Filosofia com crianças: dos saberes da inf4ncia 4 inf4ncia dos saberes* (tesis de maestría). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Rist, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid, Espa3a: Los libros de la Catarata.
- Rodríguez, P. (2009). El renacimiento de la biopolítica. Notas para un balance. *Tramas*, (32), 63-98.
- Rodríguez, P. (2010). *¿Qu3 son las sociedades de control?* Recuperado de: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/21.-Qu%C3%A9-son-las-sociedades-de-control.pdf>
- Sandoval, J. (2015). *"Los Herederos de Achaneh": educaci3n intercultural y di4logo de saberes en la documentaci3n audiovisual de pr4cticas tradicionales sustentables en el sur de Veracruz* (tesis doctoral). Universidad Veracruzana. Veracruz, M3xico.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fen3menos que ocurren en el aula. La investigaci3n educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educaci3n en Ciencias y Tecnología*. 4 (2), 109-139.
- Shabel, P. (2014). Los ni3os y ni3as como constructores de conocimiento: un caso de investigaci3n participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 159-170.
- Soliz, F. y Maldonado, A. (2012). *Guía 5. Guía de metodologías comunitarias participativas*. Clínica Ambiental.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1995). *Teaching for better thinking; community of inquiry*. Victoria, Australia: ACER.
- Tebar, L. (2005). Filosofía para ni3os de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental

del profesor Reuven Feuerstein Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 103-116

Terrón, E. (2004). La Educación Ambiental en la Educación Básica, un proyecto inconcluso. *Rev Lat de Est Educ.* 34 (4), 107-164.

Toriz, R. (6 de enero de 2008). Chomsky y Foucault: la razón y la navaja. *La Jornada semanal*, (670). Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2008/01/06/sem-rafael.html>

Tünnermann, C. (2008). *Panorama general sobre la filosofía de la educación*. Nicaragua: Editorial Hispamer.

UNESCO (1994). *Tendencias de la Educación Ambiental a partir de la Conferencia de Tbilisi*. Bilbao, España: Editorial Los Libros de la Catarata.

Villasante, T. (2010). Historias y enfoques de una articulación metodológica participativa. CIMAS. Recuperado de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_TVillasante_HISTORIAS.pdf

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Waksman, V., y Kohan, W. (2005). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Weisbord, M. and Janoff, S. (2000). *An action guide to finding common ground in organizations and communities*. San Francisco, California: Berret-Koehler Publishers.

Westbrook, R. (1993). John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23 (2), 289-305.

Anexos

Anexo 1: Dibujos filosóficos

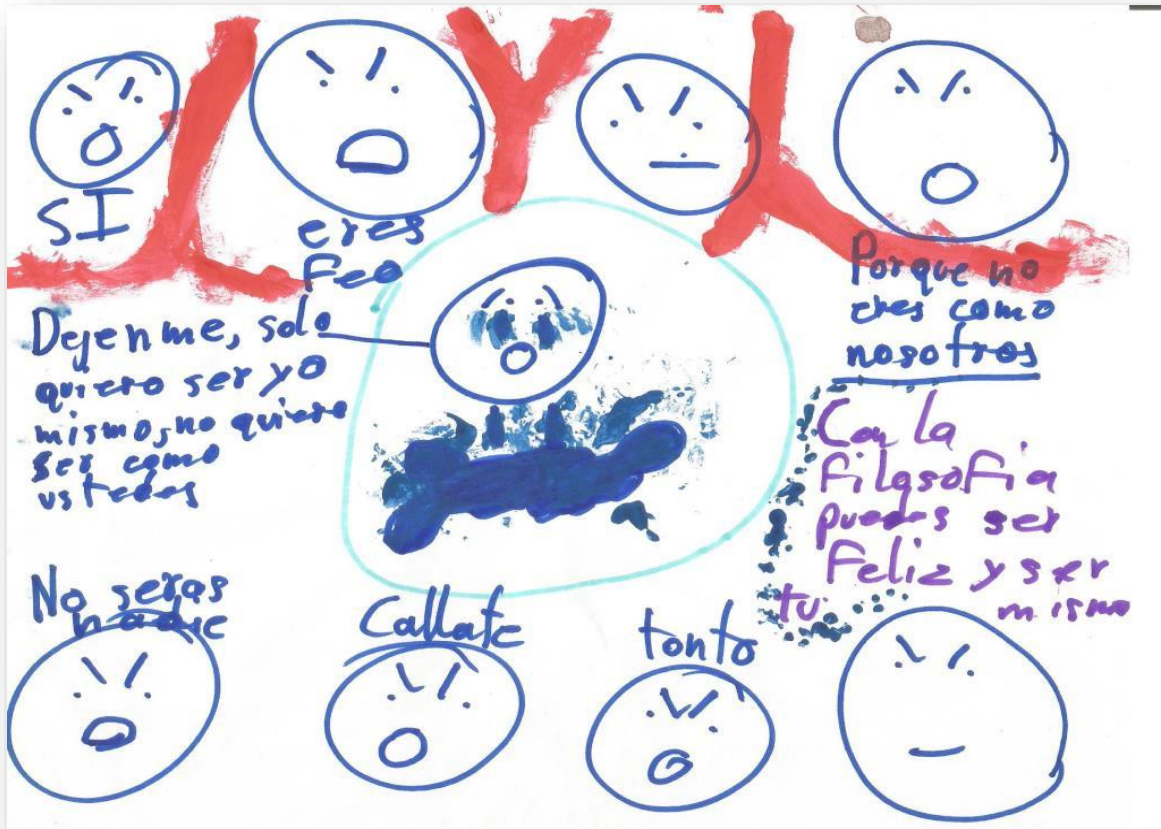




La filosofía es como un árbol el
cual va creciendo cuando uno piensa
y es el mismo.









Como por filo se puede hacer los cosas cosas antes dar el planeta.



La filosofía es igual que el amor, la paz para ser libres, pensar y decir

alolo





AMMO
LA
FILLOS
FIA.

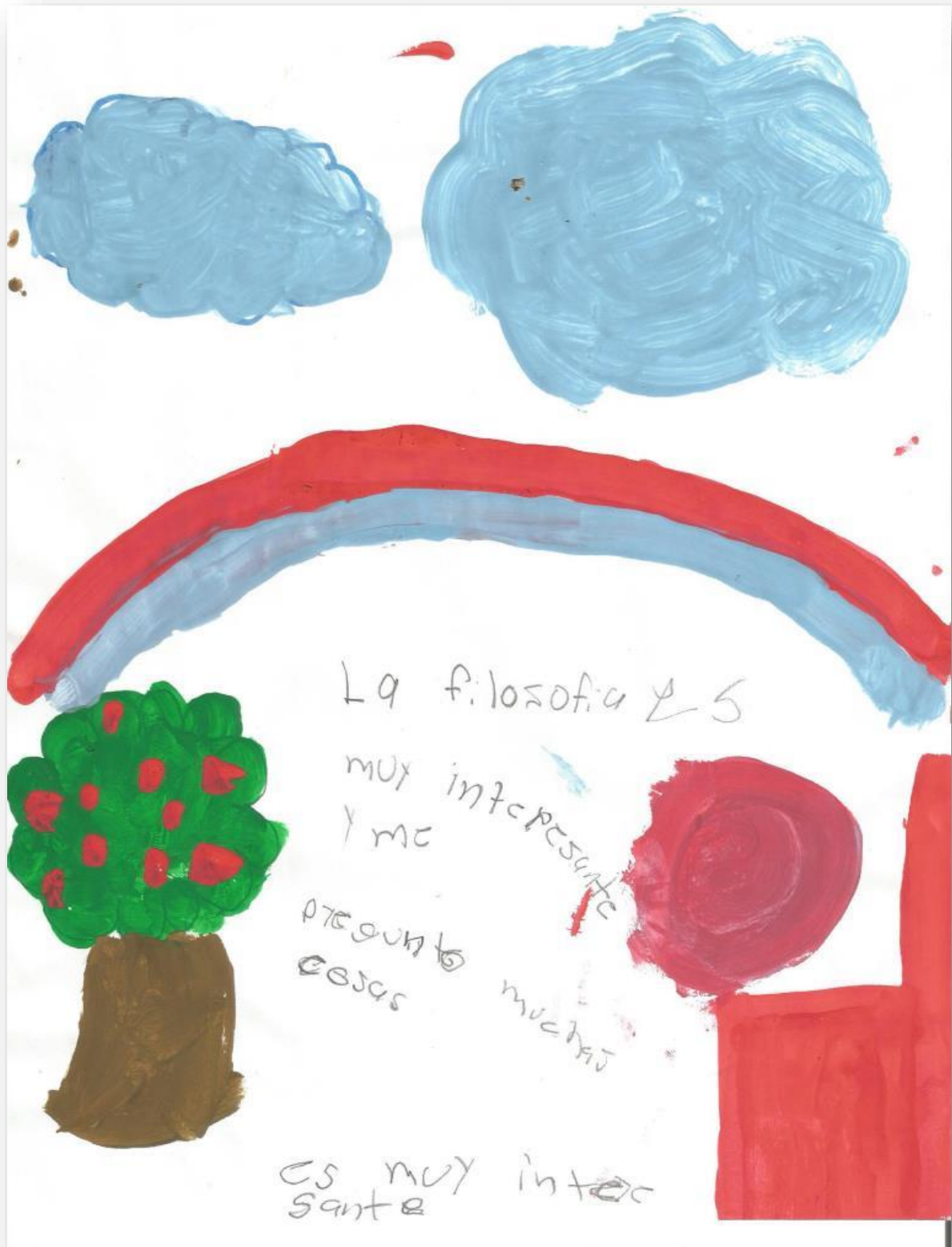
¿La Filosofía es
necesaria en
la vida?

¿La Filosofía
es pensar?

¿Es necesario
Filosofar?







Anexo 2: Exploradores filosóficos

C:

- Las estrellas. Hoy, mi hermana, mi papá mi mamá y yo salimos a ver las estrellas, y en eso yo me pregunté: ¿qué serán esas pequeñas y brillantes cosas que están en el cielo? No sé muy bien qué son, pero descubriré qué son. Mi papá dice que son bolas de gas quemándose a millones de kilómetros, y que la más brillante es un planeta, el único planeta que se ve desde la Tierra.
- La naturaleza. Alguna vez me pregunté “qué es la naturaleza”. Aun no lo he podido contestar con exactitud. Ahora surgió otra pregunta mientras caminaba por el río y el monte, ¿qué sentirá a naturaleza? Creo que se podría contestar no con exactitud, pero por lo que sé, la naturaleza está compuesta por animales, plantas y elementos naturales, pero no sé cómo contestarme esta gran pregunta que no puedo sacar.
- El mejor amigo del hombre y mujer. Bueno, esta frase pues la oí en televisión y yo me pregunté por qué se la ponen al perro, si no es el perro puede ser el león, jirafa, gato, cerdo, conejo, pingüino, mono, tortuga, un canguro, etc. El caso es, ¿por qué ponen sólo al perro?
- “En este colchón tu sueño será mejor”, “Duerme como un ángel”. Yo vi esta frase en anuncios. Yo pienso que esta es una frase publicitaria muy egoísta. La pregunta es, ¿por qué hacer este tipo de anuncios?
- La vida. Esta pregunta me la hice en la escuela. Estábamos viendo en el recreo a todos los animales y dije “cada ser vivo tiene un lugar en el ciclo de la vida, pero, ¿y nosotros?, ¿por qué existimos y cuál es nuestro propósito?”.
- Idiomas. Hoy estuve practicando inglés y un poco de alemán. Mi pregunta es, ¿por qué existen los idiomas y para qué? ¿Por qué separar a la población con diferentes lenguajes?
- Hoy es el cumpleaños de mi papá, pero, ¿por qué festejamos los cumpleaños? ¿para qué sirve festejar que tienes más años, ¿de dónde viene esa costumbre.
- ¿Por qué maltratamos a los animales? ¿Qué pasaría si los animales nos hicieran lo mismo?
- ¿Quién dice que los animales no piensan?
- ¿Nunca te has preguntado qué hay en el mundo aparte de nosotros?
- ¿Quiénes somos nosotros?
- ¿Cómo sabemos hablar?
- ¿Quién le enseñó a hablar a la primera persona?
- ¿Qué es morir?
- ¿Existe la muerte?
- ¿Quién es la muerte?
- ¿Qué le pasa a nuestra alma?
- ¿Por qué tenemos sentimientos?
- ¿Se podría vivir sin sentimientos?
- ¿No te has preguntado para qué existe el dinero?
- ¿Cuál es el propósito del dinero?
- ¿Por qué necesitamos el dinero?
- ¿Es cierto que somos energía?
- ¿Qué hacemos aquí?

- ¿Para qué vivimos?
- ¿Qué pasaría si no tuviéramos música?
- ¿Qué sería nuestra vida sin música?
- ¿Para qué nos sirve la música?
- ¿Por qué todos creemos que somos buenas personas?
- ¿Cómo sabemos qué es una buena persona?
- Hoy fuimos al río, fue muy divertido, y me pregunté: ¿cómo es que existe la vida? Esta pregunta surgió al ver cómo estaba viva una flor en el agua y aguantó un día sin tierra.
- Este día me hice una autocrítica y en eso me pregunté: ¿Por qué pensamos que los que decimos es correcto? ¿O por qué creemos que nosotros no nos equivocamos?
- Hoy me cuestioné... ¿Por qué decir cosas si sabes que no las vas a cumplir?
- Hoy estaba afuera y me puse a ver todo mi alrededor y me pregunté: ¿por qué arruinarán la naturaleza por construir casas? ¿Por qué no cuidarán lo que tienen, si no es para siempre? ¿Por qué contaminarán mucho? Bueno, me pregunté muchas cosas, y también me pregunté de mi misma: ¿Por qué si existen cosas en las que puedo contribuir, por qué no las comparto con los demás y si no les parece, lo hago yo sola? Pero no reflexionamos que si seguimos contaminando el hermoso paisaje que tenemos se va a acabar y después vamos a querer lo que ahora tenemos, pero no lo cuidamos.
- ¿Habrá una misma mente?
- ¿La filosofía será la mente?
- ¿Por qué existe la familia?
- ¿Por qué pensamos que es la familia?
- ¿Por qué se originaron las mangas? ¿Por qué son así?
- Cuestiono las siguientes frases: La vida es injusta, Me debes la vida, Mi vida es un infierno, La vida es color de rosa
- ¿Qué es pensar, filosofar, y preguntar?
- ¿Por qué decimos pretextos?
- ¿Qué hay en el mundo aparte de nosotros?
- ¿Quiénes somos nosotros? Cada vez que me pregunto esto me da un escalofrío.
- ¿Por qué existen los idiomas y para qué?
- ¿Por qué separar a la población con diferentes lenguajes?
- ¿Las plantas y el cielo serán naturales?
- ¿Todo lo que vemos es real?
- ¿Las imágenes o cosas que vemos son reales o una ilusión?
- ¿Se puede sentir el río sólo con el aire?
- ¿La vida está en todo?
- ¿Las piedras tendrán vida?
- ¿El árbol talado habrá sentido feo al ser talado?
- ¿El agua contaminada sentirá la contaminación?
- ¿Los animales harán algo contra la contaminación?
- ¿Los sonidos naturales son música?
- El fondo del río es un camino extraño, como el camino hacia la muerte

A:

- Yo vi en un anuncio sobre la tienda Liverpool que muestra a una señora que sólo viste de color rosa principalmente. Yo opino que el anuncio muestra un estereotipo y yo creo que la gente podemos vestir del color que queramos, pero el anuncio representa que las mujeres no podemos vestir como éramos.
- La gente no sabemos cuidar el ambiente, somos el 5to lugar de residuos en el mundo y la gente dice que así está bien. Yo opino que todos nos deberíamos preocupar por esta situación y hacer lo que marca las tres R's: Reutilizar, reducir, reciclar
- ¿Por qué la gente dice que México es basura y no hace nada para ayudar?
- Yo quiero cuestionar dos frases: En los momentos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento (A. Einstein); ¿Cómo podrías ser feliz estando con alguien que insiste en tratarte como una persona normal? (Oscar Wilde)
- ¿Por qué las personas estudian algo que no quieren?
- ¿Por qué la gente no tiene educación?
- ¿Qué es no tener educación?
- ¿Sirve la educación?
- ¿Por qué la gente te juzga por no tener educación?
- ¿La gente podría vivir sin whatsapp?
- ¿Por qué a la gente le gusta el dinero?
- ¿Por qué criticar a los cantantes y artistas por su apariencia sexual?
- ¿La gente muy religiosa podrá cambiar su opinión con la filosofía?
- ¿El suicidio es un acto de valentía o de cobardía?
- ¿Por qué la gente busca problemas cuando la vida es corta para vivir?
- Me da curiosidad lo que pasará mañana
- Ahora bien, ese dinero era del todo insuficiente para permitir a la familia la metamorfosis
- Muchas personas quieren buscar el dinero que vivir realmente en la Tierra
- Muchas personas quieren buscar el dinero en vez de vivir realmente en la Tierra
- ¿Por qué los filósofos antes se va en la naturaleza?
- ¿Por qué hay muy pocas mariposas? ¿Eso debe decir algo?
- ¿El ruido del río significa algo?
- ¿Por qué esta rama se seca?

H:

- Coppel mejora tu vida. Yo me pregunto si es verdad que Coppel mejora la vida de alguna persona, o si nada más lo ponen para que la gente compre en ese lugar.
- ¿Por qué decir cosas sin razón?
- ¿Por qué no querer a alguien por ser homosexual?
- Cuando las palabras fallan, la música habla
- ¿Por qué y para qué existen los partidos políticos?
- ¿Por qué culpar a todos sólo porque alguien lo hizo?
- ¿Por qué los productos que ofrecen llevan un estereotipo?
- ¿Por qué las personas tenemos sentimientos?
- ¿Para qué nos sirven los sentimientos?

- ¿De qué nos sirve pensar?
- ¿Por qué las personas mayores exigen respeto?
- ¿Para qué sirve el respeto?
- ¿Por qué las personas no respetan lo de los demás?
- ¿Por qué las personas maltratan y matan a los animales?
- ¿Qué haríamos sin el oxígeno? ¿Por qué existe el oxígeno? ¿Quién inventó el oxígeno? ¿Por qué las personas no les importa cuidar si saben que el oxígeno se acaba?
- ¿Por qué los productos que ofrecen llevan un estereotipo?
- ¿Por qué existen los partidos políticos, para qué sirven, cuándo empezaron, quiénes los hicieron?
- Yo cuestioné un anuncio de trabajo, me pregunté si realmente es cierto que pagan lo que ahí dice y si son actividades fáciles como dice en ese papel, ¿qué actividades realizan? ¿Para qué sirven?
- ¿Por qué existirá la naturaleza?
- ¿Por qué ya no hay tantas flores y árboles?
- ¿Por qué las personas matan o maltratan a los animales?
- ¿Por qué las personas le ponen nombre de humanos a los seres vivos como a los perros?
- ¿Por qué las flores tienen olor y por qué las cortan?
- ¿Por qué las personas destruyen a la naturaleza?
- ¿Por qué el agua es importante para la vida...o no es importante?
- ¿Las plantas y los árboles podrán cuestionar?
- ¿Por qué las personas cierran lugares naturales bonitos?
- ¿Por qué las personas contaminan los lugares?
-

K:

- ¿Por qué existe la música?
- ¿Por qué celebramos el día del año nuevo?
- ¿Por qué existe la electricidad y quién la creó?
- ¿Por qué existen las películas...y quién las inventó?
- ¿Por qué existen los celulares y por qué existieron?
- ¿Por qué existieron las teles y quién las creó?
- ¿Quién creó la escuela y por qué existió?
- ¿Por qué existió la computadora y quién la hizo?
- ¿Por qué existe la naturaleza?
- ¿Por qué tenemos que aprender otro idioma?
- ¿Por qué celebramos el año nuevo?
- ¿Por qué existe la electricidad y quién la creó?

I:

- Yo vi un anuncio que decía "Come en la fonda que tiene los tacos más ricos del mundo", y me pregunté, ¿por qué dice "del mundo" si no ha probado todos los tacos del mundo?
- Cuestioné un comercial de la TV que dice: Ariel remueve las manchas de polvo.
- Cuestioné un comercial de TV: Salvo me salva.
- ¿Por qué cuando llueve cae agua y no otra cosa?
- ¿Por qué algunas pelotas rebotan?
- ¿Por qué algunas personas arreglan las cosas con violencia?
- ¿Quiénes son los padres para regañar a los hijos?
- ¿Por qué cuando llueve cae agua y no otra cosa?

V:

- ¿Por qué juzgamos a personas que no conocemos o que finge no conocernos?
- ¿Por qué existen las enfermedades?
- ¿Por qué existe el bullying?
- ¿Qué pasaría si no existiera el día y la noche?
- ¿Por qué nos enojamos cuando vemos algo que no nos parece bien?
- ¿Hay vida después de la muerte?
- ¿Cómo es el origen de la vida?
- ¿De dónde vengo y a dónde voy?
- ¿Por qué hacemos cosas de las que después nos arrepentimos?
- ¿Por qué juzgar a quien no conocemos?
- ¿Por qué algo que ves que no te parece bien, te enoja?
- ¿Cómo es el origen de la vida?
- ¿Por qué no querer a alguien por su forma de ser?
- ¿Qué pasaría si se acabara el agua?

B:

- ¿Vale la pena votar?
- ¿Por qué creemos en cosas que no vemos?
- ¿Por qué se dice "Guarda silencio"? El silencio no se puede guardar
- ¿Por qué decimos que las imágenes son las cosas?
- ¿Por qué cuentan historias de terror?
- ¿Qué pasaría si no existiéramos en el planeta?
- ¿Por qué siempre las personas de generación en generación tienen que creer en algo como un dios?
- ¿Por qué las autoridades creen que son ellos los que mandan?
- ¿Será necesario el dinero?
- ¿Por qué se nos olvidan las cosas?
- ¿Vale la pena votar en las elecciones si sabemos que todos los candidatos son iguales?

N:

- ¿Por qué seguimos la corriente a los demás?
- ¿Por qué decimos “pasado mañana”?
- ¿Cómo sería el planeta si no estuviéramos?
- ¿Por qué existen los amigos?
- ¿Por qué dice “mi corazón cuelga en tus mano” en la canción “Colgando en tus manos”?
- ¿Qué sería esta vida sin nosotros?
- ¿Para qué servirá la filosofía y en qué nos ayuda?
- ¿Por qué existen los aparatos eléctricos?

X:

- ¿Por qué hay personas que presumen su riqueza?
- Mi papá festeja el día de la Santa Muerte... ¿Por qué festejan el día de muertos?
- ¿Por qué dicen que es la mejor pintura si no es verdad?
- Cuestiono el anuncio: Comprate el champú de sábila y te quedará suave el cabello
- ¿Por qué las personas presumen su riqueza?
- ¿Por qué las personas que tienen dinero se creen mucho?
- ¿Por qué existen los ladrones?

D:

- ¿Qué pasa con el dinero del Teletón?
- ¿Al parir los animales sienten lo mismo que los humanos?
- ¿Qué pasaría si no existiera la naturaleza?
- ¿Por qué no se me ocurre nada?
- ¿Por qué las personas mienten cosas que lastiman a la persona?
- ¿Por qué a los niños y adolescentes les gustan las drogas? ¿Qué problema hay en que las prueben?
- ¿Qué pasaría si no hubiera agua?
- ¿Qué pasaría si todos los animales no existieran?
- ¿Podría llegar a haber vida en otro planeta?
- ¿Por qué las personas insultan tanto que se lastiman a sí mismas?
- ¿Por qué las personas contaminan el medio ambiente sabiendo que la Tierra y la capa de ozono le afectan?
- ¿Los animales sienten lo mismo al parir que los seres humanos?
- Sin basura ¿cómo sería el mundo?
- ¿Por qué talan los árboles sin saber lo que pasaría?
- ¿Por qué la gente amarra los perros sabiendo que pueden andar sueltos?
- ¿La corriente del río es como la vida de rápida?
- ¿Los grillos tienen una vida como nosotros los humanos?
- ¿Por qué los perros hacen pipí en las plantas? ¿Les afectan?

J:

- ¿Será necesario utilizar el coche para ir a algún lado?
- ¿Por qué celebramos los días marcados en el calendario?
- ¿Será necesario celebrar los días del calendario?

M:

- ¿Por qué los pulpos tienen tentáculos?
- ¿Por qué el T. Rex no se puede rascar?
- ¿Por qué los lobos aúllan a la luna?
- ¿Por qué existe la violencia?
- ¿Por qué los tiburones no pueden estar en la tierra?
- ¿Por qué los árboles tienen hojas verdes?
- ¿Por qué los coches tienen llantas?
- ¿Por qué el cabello es de diferentes colores?
- ¿Por qué la semana tiene siete días?
- ¿Por qué tenemos una sombra?
- ¿Por qué las gallinas ponen huevos?
- ¿Por qué a los gatos les gusta jugar con estambre?
- ¿Por qué la miel es dulce?
- ¿Por qué el polo norte está congelado?
- ¿Por qué el ratón atrapa ratones?
- ¿Por qué donde vivo no cae nieve?
- ¿Por qué las canas son blancas?
- ¿Por qué gira la Tierra?
- ¿Por qué cambia el clima?
- ¿Por qué cortan árboles? Si ellos son muy bonitos y nos dan oxígeno, ¿por qué lo hacen? En lugar de sembrar más y los cuiden mucho.

U:

- Yo cuestioné a una persona que les echó agua del caño a las plantas, porque les puede afectar.

Q:

- Yo no sabía qué era la naturaleza, pero ya sé qué es. La naturaleza es un conjunto de árboles, flores, animales, pasto, frutos, insectos, lombrices, víboras, topos, tuzas, hormigas, mayates, etc. Esa es la naturaleza.
- Yo no sabía qué era la escuela. Es un estudio para hacer tu carrera o tu trabajo que quieras.

Y:

- Yo cuestioné a una persona que correteó a un perrito que no le estaba haciendo nada.

W:

- Yo vi a un joven golpeando a su perro, ¿por qué le pega?
- Vi un perro desnutrido con una señora. Si es de la señora, ¿por qué no le da de comer?

- ¿Por qué matarán a los mexicanos que van a Estados Unidos, si cuando vienen estadounidenses a México no los matan?
- ¿por qué queman basura?
- ¿Por qué los perros tienen en sus patas como un algodón?
- ¿Por qué los padres nos ocultan cosas?
- ¿Por qué los padres se enojan tanto cuando no hacemos algo tan grave?
- ¿Por qué pensamos que la vida es injusta?
- ¿Los perros sienten lo mismo que nosotros?
- ¿Por qué vivimos en este planeta?
- ¿Cómo es que alguien muere?
- ¿Por qué no somos como los animales?
- ¿Por qué los perros tienen paladar negro?
- ¿Por qué maltratan a los perros?
- ¿Por qué los padres nos ocultan cosas?
- ¿Los perros sienten lo mismo que nosotros?
- ¿Por qué los padres se enojan mucho cuando no hacemos nada grave?
- ¿Por qué luego pensamos que la vida es injusta?
- ¿Por qué vivimos en este planeta?
- ¿Cómo es que alguien muere?

Z:

- ¿Por qué las plantas son verdes y no de otro color?
- Yo vi a un niño que quería matar a un ave y también vi que una niña andaba cortando las flores.

R:

- ¿Por qué los perros no hablan?
- ¿Por qué los carros no caminan por sí solos?
- Hoy salí de mi casa y yo cuestioné a un perro “¿por qué correteas a los gatos y a las gallinas si no te hacen nada? Sólo están caminando y las corretea y yo quiero saber por qué las corretea si no le hacen nada, claro que el perro no me va a contestar, pero yo quiero saber por qué las corretea.

O:

- ¿Por qué cuando le toman una foto al mar se ve azul y cuando vamos a meternos se ve gris?
- ¿Por qué flota la madera?
- ¿Las plantas tendrán cerebro?
- ¿Por qué los peces no respiran afuera del agua?
- ¿Por qué nomás los autos funcionan con gasolina?

S:

- ¿Por qué la tortuga es lenta?
- ¿Por qué la leche es blanca?
- ¿Por qué el agua de mar es salada?
- ¿Por qué el limón es dulce como la naranja?
- ¿Por qué los leones son carnívoros en vez de vegetarianos

- ¿Por qué las vacas dan leche en vez de otras cosas?
- ¿Por qué a los gatos no les gusta mojarse?
- ¿Por qué las vacas tienen manchas?
- ¿Por qué los pingüinos no vuelan?
- ¿Por qué la playa tiene arena?
- ¿Por qué el cielo es azul?
- ¿Por qué vuelan los pájaros?



Anexo 3: Ejemplos de los Diarios filosóficos



18/04/2016
 Mañana para da hicimos
 dos grupos y escribimos algun
 recado que nos marco, a mi
 me toco con ulisa, cludia,
 Blanca e Isabel, entonces
 compartimos nuestros
 recuerdos y escogimos uno
 que fue el de Blanca, de
 ahí nos platico más acerca
 de lo que nos platico,
 hicimos una representu-
 ción de ese recado
 como una obra de teatro
 Al finalizar la clase
 Javier dijo que que nos
 llevavamos de esa clase
 y pues yo dije que las
 cosas no se arreglan
 y al pes si no dialogando.

18/05/2016
 Hoy sat y me pregunte
 Por que se destruya la
 naturaleza, por que se
 callo un árbol por el
 viento, entonces por eso
 me pregunte eso, y
 tambien me pregunte
 Varias cosas por
 ejemplo: Por que las
 personas dicen cosas
 que no son, y a la
 que le dicen lo
 cree y no lo ve
 si no se deja llevar

01/03/2016
 Fue un dia muy bonito
 Por que recordamos frases
 y cosas que habiamos hecho
 y comentamos frases y
 pusimos ejemplos de
 esas frases esa clase
 fue hermosa y divertida,
 y estuvieron interesantes
 y bonitas las frases
 comentamos todas no
 escogimos. Ojala todas
 las clases sean asi.

26/05/16
 Tambien me di cuenta
 que hay cosas que
 estan mal y no decimos
 o no hacemos
 nada para mejorar las.
 En la noche 8:35pm
 estaba escuchando
 afuera de mi casa
 lo que pasaba y
 me di cuenta que
 hay muchos grillos
 y me pregunte
 como se escuchan
 dentro de varios
 años, ahora se escuchan

21/04/2016

La clase de filosofía me hizo ver que siempre cuestiono, y antes de empezar esta clase si cuestionaba pero no le tomaba importancia. Esta clase me ha hecho cambiar y le agradezco a Javier y a Isabel por el taller.

Gracias los quiero mucho

26/04/2016

Hoy estaba afuera y me puse a ver todo mi alrededor y me pregunte, por que arruinaran la naturaleza por construir casas. Por que no cuidaran lo que tienen, si no es para siempre. Por que contaminaran mucho.

Bueno me pregunte muchas cosas, y tambien me pregunte de mi misma, por que si existen cosas en las que puedo contribuir, por que no las comparto con los demas y si no les parece, lo hago yo sola.

Pero no reflexionamos que si seguimos contaminando el hermoso paisaje que tenemos se va a acabar y despues vamos a querer lo que ahora tenemos, pero no lo cuidamos.



7/03/2016

hoy es de noche y mañana es fibrocia está nerviosa y le hice un dibujo a Jarbel que me encanto y le estado cuestionando mucho y escribiendo solo los más destacados bueno ¡Buenas Noches!



¡Toma no tolobo

hoy se fue la luz y apenas galcanse a terminar mi tarea, el caso es que me pregunte. ¿Por qué dependemos tanto de la luz?

¿Qué seríamos sin la luz?

espero y lo pueda cuestionar

Tengo una idea de un juego la papa caliente fibrocia, es el que se quemó dirá a cuestionamiento.



#Las fibrocia

#Amo a los juegos

Bueno un poco reticando pero estoy feliz de estar en el grupo de fibrocia ahí fibrocia vamos muchas cosas y aprendo a cuestionar más espero acabemos de pintar los dibujos de hecho ahí me senti como que los niños se esforzaron mucho y eso me encanto



hoy estuvo muy divertida la clase por que intentamos hacer otro cuento, bueno hoy aprendimos a hacer autocritica, me encanto aunque algunas les costo tra bajo hacerlo, me gusto en clase aunque tambien quisiera que hicieramos todos los cuestionamientos



El que enseña también debe enseñar a dudar.



5° Clase de Filosofía

El día Martes 31 de febrero del 2016 Javier llegó y revisó el diario que nos avisó cómo y cómo cada partes nos da un pequeño obsequio Javier le dio a Pedro y a mí me gustó mucho y el 7 de marzo del 2016 yariana, Priscilla, Betza, Blanca y Pedro fuimos a conciliar la escuela y quedamos en tercer lugar y dijimos por la maestra axceli si ganamos



7° Clase de Filosofía

El día 15 de Marzo del 2016 Javier nos revisó el diario estuvimos viendo y escuchando pero Javier nos pidió que pero estuvimos discutiendo así que lo hicimos pero a estacionamos al final de la clase casi todos estubimos ibriendo y nos despedimos porque terminamos algunos días de vacación Semana santa a la ves me fue triste por no veríamos a Javier por algunos días y a la vez feliz 😊



Anexo 4: Breves resúmenes de nuestros encuentros de filosofía con niñas y niños

23 de septiembre

6to año

Temas: relaciones con el ambiente, naturaleza

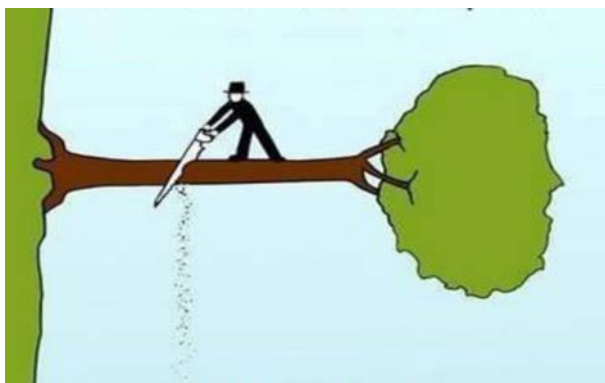
Al llegar al salón de clases la mayor parte de los niños se acercaron alegremente a abrazarnos. Como facilitadores, esto llamó bastante nuestra atención, por eso quisimos comenzar la sesión indagando en la felicidad mostrada por los niños, por lo que dedicamos algunos minutos a conversar sobre qué les gustaba de ese momento que estábamos compartiendo. He aquí algunas de sus expresiones:

“los volví a ver”, “volverlos a ver porque en mi casa me aburro”, “las anteriores clases de filosofía porque fueron divertidas”, “he aprendido mucho de ustedes”, “me han gustado las clases de filosofía”, “estoy muy feliz de venir a la escuela a jugar porque es divertido”.

En cierto momento les pedimos que definieran lo que para ellos representaban los encuentros:

“opinar”, “recordar”, “alegría”, “experiencia”, “reír”, “poner atención”, “compartir”, “levantar la mano”, “a veces cuándo preguntamos, porque nuestros padres nos dicen “tú no preguntes”, “a mí me dice mi padre “porque lo digo yo”.

Posteriormente iniciamos con la actividad central de la sesión. Para esto mostramos a los niños la siguiente imagen:



Entonces, les pedimos que nos compartieran lo que creían que nos quería decir esa imagen:

“está talando el árbol”, “deshonestidad”, “naturaleza”, “persona”, “contaminación”, “suicidio”, “tranquilo”, “mentiras”

A la mayoría les gustó la relación entre la imagen con la palabra “suicidio”. Después de definir dicha palabra, quisimos relacionarla con lo que hacemos en el mundo como sociedad:

¿Qué cosas hacemos como sociedad que nos podrían llevar a un suicidio?⁴⁰ “la violencia, porque causa daño psicológico”, “discusiones, porque a veces causan muerte a personas”, “la falta de amor a las personas y a sí mismas”, “las drogas”. Ahora pensemos en qué cosas de las que le hacemos a la naturaleza pueden ser un suicidio para la humanidad “talar muchos árboles, porque son necesarios para el aire”, ¿Qué más utilizamos de los árboles? “frutos”, “hojas”, “hacer abono”, “tierra”, “plantar”, “humedad”, “madera”, “semillas”, “sombra”, “agua, aire”, “energía” “alimentan a otros animales”.

Después de varios minutos conversando y reflexionando sobre el tema sociedad-naturaleza, finalizamos la sesión con un ejercicio de dibujo libre. Por último, invitamos a los niños a que siguieran pensando en este tema y cuestionando las relaciones que hemos construido con el mundo.

6 de octubre de 2015

6to año;

Temas: relaciones con los demás, ética, discriminación, violencia

En este encuentro iniciamos con una dinámica con la que buscamos indagar un poco sobre las sensaciones que durante los días previos a esa sesión habíamos experimentado. Entre experiencias relacionadas con sus familias, hasta experiencias vividas en su contexto escolar, cada una de las niñas y niños compartió anécdotas agradables de sus vidas.

⁴⁰ Con el fin de identificar las intervenciones de los facilitadores durante los diálogos, las hemos escrito en cursiva y negrita

Posteriormente comenzamos con la actividad central de la sesión. Para detonar el pensamiento utilizamos una actividad llamada “Máquina de ritmos”⁴¹. Durante este ejercicio las niñas y niños se mostraron muy entusiastas y alegres. Al final, cada uno compartió con los demás lo que sintió con la dinámica. Algunas de sus respuestas fueron:

“adrenalina”, “pensar”, “divertirnos”, “reaccionar”, “participar”, “felicidad”, “emocionarse”, “pena”, “compartir”.

Entonces, consideramos que era una buena oportunidad para que entre todos vinculáramos lo que hicimos en este ejercicio con la manera en que vivimos en sociedad:

¿Que nos puede enseñar este ejercicio sobre nuestras relaciones con los demás? “A trabajar en equipo”, “...para estar sincronizados”, “...para que quede bien algo”, ¿Cómo son normalmente las relaciones entre las personas en el mundo?: “no le importa nada, porque nada más piensan en ellos”, “se quieren matar todos”... ¿Será importante que en un grupo de personas haya una o dos que siempre estén mandando, o será mejor que lo hagan entre todos? “entre todos”, “por ética”.

En este momento surgió la ética como un tema nuevo para dialogar y para tratar de ligarlo con otros temas que también son parte del mundo de los niños:

¿Qué es la ética? “una materia que habla de valores”, “respeto, igualdad”. ¿Por qué es importante la igualdad? “porque a veces unos quieren mandar más que otros”, ¿Cuáles son los grupos más desiguales en el mundo? (brevemente les explicamos sobre los grupos minoritarios) “emos”, “esclavos”, “homosexuales”, “discapacitados”, ¿Qué cosas hacemos como sociedad que normalmente los hace sufrir? “burlándonos”, “por su color de piel”, ¿Cómo se le llama a eso? “racismo”, “no te juntes conmigo porque...”, “porque eres pobre”, ¿Qué significa

⁴¹ “Un actor va hasta el centro e imagina que es la pieza del engranaje de una máquina compleja. Hace un movimiento rítmico con su cuerpo y, al mismo tiempo, el sonido que esa pieza de la máquina debe producir. Los otros actores prestan atención, en círculo, alrededor de la máquina. Un segundo actor se levanta y, con su propio cuerpo, añade una segunda pieza al engranaje de esa máquina, con otro sonido y otro movimiento que sean complementarios y no idénticos. Un tercer actor hace lo mismo, y un cuarto, hasta que todo el grupo esté integrado en una misma “Máquina, múltiple, compleja, armónica” (Boal, 2002, p. 181).

ser pobre? “no tener dinero”, ¿Realmente no tener dinero nos hace pobres? “nooo”, ¿Por qué no? “porque el dinero no compra todo”, ¿Qué no compra? “la felicidad”, ¿Qué es la felicidad? “cuando estás con algunos familiares o personas que te agradan”.

Justo en este instante surgió una oportunidad para vincular el tema de la discriminación con experiencias más cercanas a las niñas y niños, por eso preguntamos si en el grupo había alguien que sufriera discriminación, a lo que una niña respondió: “yo, porque soy bajita”, y otro niño mencionó que a uno de sus compañeritos le decían “vaca” y “cerdo”. En este momento los niños comenzaron un intercambio de opiniones para intentar justificar por qué suelen decirse apodos y burlarse entre ellos, entonces consideramos que era una buena oportunidad para que, si así lo deseaban, cada uno le dijera a los demás las cosas que ellos hacían y por las que se sentían mal, lo cual fue aprovechado por cada niña y niño para expresar sus malestares. Del diálogo anterior surgió el tema de la violencia, ya que, en un momento dado, un niño realizó un comentario sobre los golpes que sufría por parte de su familia. Tratando de potenciar este tema, les preguntamos que quién más sufría violencia familiar, entonces, al darnos cuenta que eran todos los niños, les pedimos que, si se sentían con confianza, cada uno compartiera su experiencias de violencia familiar para dialogar reflexivamente sobre las implicaciones de este fenómenos en nuestras vidas. Es importante aclarar que la intención de esta actividad no fue dar terapia a los niños, sino, más bien, hablar sobre las relaciones que llevamos con el mundo, aunque se reconoce que el componente terapéutico estuvo presente.

Después de haber dialogado una gran parte de la sesión sobre temas vinculados a la violencia social, consideramos que era necesario llevar a cabo una actividad distinta con la que continuáramos pensando sobre nuestras relaciones con el mundo, pero que nos ayudara a quitarnos las sensaciones de estrés que quizás pudo habernos causado la reflexión anterior. Para ello decidimos salirnos del aula para hacer una actividad en contacto con la naturaleza. Una vez afuera, les pedimos a los niños que camináramos en silencio y que observáramos, sintiéramos y tocáramos las hojas, el agua, la tierra, y que escucháramos todo lo que pasaba a nuestro alrededor. Después de algunos minutos realizando la actividad, cada uno compartió qué fue lo que más les gustó de la dinámica:

“Observar Flores”, “oler hojas”, “que tiré mi naranja y le pegó a mi compañera”, “que agarré un gusano”, “las hojas”, “el gusano, verlo”, “las flores huelen rico”, “agarrar el gusano” “sentir las plantas”, “la araña”.

Finalmente, les pedimos que nos compartieran sus sensaciones sobre la sesión:

“Que salimos”, “salir”, “la máquina”, “ser un picachú”, “las maquinas”, “que salimos”, ¿Qué nos enseñó esta sesión? “Convivencia”, “respeto”, “amistad”, “solidaridad”, ¿Cómo creen que se relaciona todo lo que hicimos hoy con la filosofía? “pensar”, “amor”, “felicidad”.

Con lo narrado sobre esta sesión podemos ver que los pensamientos compartidos por las niñas y niños posibilitaron reflexionar sobre las relaciones de opresión que son parte de su contexto cotidiano. Asimismo, los niños pudieron experimentar un momento de contacto con la naturaleza, lo cual fue aprovechado para reflexionar sobre las algunas conexiones que podemos experimentar con esa parte del mundo.

13 de octubre de 2015

6to año

Temas: percepciones sobre el mundo

Comenzamos la sesión invitando a los niños a participar en un ejercicio afectivo, el cual consistía en que voluntariamente pasáramos al centro del grupo, eligiéramos a alguien, agradecerle por algo y, al final, darle un abrazo. La mayoría de los niños lo hicieron con gusto y agradeciendo, sobre todo, por la amistad con sus compañeros.

Posteriormente les explicamos a los niños el ejercicio central de la sesión, con el cual se buscaría reflexionar sobre las palabras y las cosas para problematizar y desfamiliarizar lo cotidiano e intentar crear otras formas de entender el mundo. Para esto, colocamos en el centro del grupo un floripondio (tipo de flor) marchito:

¿Qué es esto? “una lechuga”, “una hoja”, “una flor”, “un fruto”, “un floripondio”. Imaginemos que llegamos a este planeta conociendo todo, menos lo que es una planta, ¿qué crearíamos que es eso?...pero pensemos en las respuestas y en los argumentos, en los porqués: “un trompón”, “una mariposa”, “una

mariposa serpiente”, “un hada”, “un vestido”, “una serpiente voladora”, “un caracol”, “una serpiente de dos cabezas”.

Este ejercicio nos ayudó a pensar sobre la manera en que vemos las cosas a partir de las apariencias y de la imaginación. Con esto abrimos la posibilidad de hablar sobre algunas palabras que hemos esencializado, como, por ejemplo, los conceptos “hombre” y “mujer”, los cuales se escribieron en un par de hojas y se colocaron en el centro del grupo para pensarlos juntos:

¿Cómo son las mujeres? “bellas”, “educadas”, “inteligentes”, “enojona”, “hermosa”, “tranquila”, “ordenadas”, “amistosa”, “desordenadas”, “grosera”. ¿Cómo son los hombres? “enojón”, “trabajador”, “mentiroso”, “flojo”, “violento”, “amistoso”, “feo”, “tranquilo”, “chismoso”, “mujeriego”. ¿Por qué pensamos que la mayoría de las mujeres son así, de dónde lo habremos aprendido? “de la casa”, “de papá y mamá”, “de la familia, ¿en dónde ven que las mujeres siempre salen bellas? “pasarelas”, “concursos”, “novelas”, “modelos”

Las respuestas que los niños nos dieron durante este ejercicio fueron utilizadas para mostrarles cómo hemos construido determinadas perspectivas sobre las palabras y las cosas que nos rodean, con lo cual tratamos de explicarles la importancia de no ver el mundo como nos lo han enseñado a ver, sino intentar buscar otras formas de entender aquello que damos por sentado.

20 de octubre de 2015

6to año

Temas: publicidad, consumismo

Comenzamos con un breve intercambio de opiniones sobre cómo les gustaría a los niños que fuera la sesión:

¿Cómo queremos que sea la sesión de hoy? “feliz”, “bonita”, “agradable”, “tranquila”, ¿Qué están dispuestos a aportar para que sea así? “no echar relajo”, “no hablar desordenados”, “no estar jugando cuando estemos hablando”, “poner atención”.

Posteriormente iniciamos la dinámica de reflexión profunda. Para ello, antes de explicarles la actividad que haríamos, les mostramos a los niños una serie de varias imágenes publicitarias:

¿Qué vieron? “cajita de McDonalds”, “una botella”, “agua”, “animales”, “una mujer con agua”, *¿Cómo se le llama a todo eso que vimos?* “fotos”, “anuncios”, “publicitarios”, *¿Para qué sirve la publicidad?* “para anunciar cosas”, “para hacerle fama al producto y que sea atractivo para que la gente lo compre”, “para conocerlas”, “para conocer nuevas...”, “marcas”, “para saber más de ellas”, “para conocer la calidad de las marcas”, “también nos mienten”, “algunos no son verdaderos”, “informarnos o hacernos comprar cosas de diferentes temas”, “atraer más gente”.

Imagen de McDonald’s: *¿Hay algo que nos ofrece esta publicidad que no se pueda tocar?* “la felicidad”, “nomás porque dice “cajita feliz” ya todos van a ir a comprar”, *¿Qué es lo que quiere la publicidad que creamos?* “que somos felices al comprar eso”.

Imagen de Coca Cola: *¿Vemos algo distinto que no sea la felicidad?* “progreso”, *¿Qué es eso?* “que mientras más les compras tú progresas”, “que si compras coca cola te verás estarás como ese niño...güero”, “que si la tomas vas a ser como la cantante”, “en ese comercial, según, si tomas eso te hace creer que te pondrás más delgada”, “que te pondrá güero y rubio”.

Imagen de Pollo Feliz: *¿De qué nos quiere convencer la imagen?* “de que los pollos son felices”, “pero cuando los matan no son felices”, “que los pollos son felices, pero no son felices porque los matan”.

Imagen de Agua Ciel: *¿Que nos estará queriendo vender esta imagen?* “que es una botella ecológica”, “nos quiere vender ecología”, *¿Si compramos este producto ayudaremos al ambiente?* “no, al contrario, lo contaminamos”, “que según México está viviendo positivamente”, “que si tomas Ciel te vas a mover más”, “que nos mueve a cuidar el planeta”, “que México está muy desarrollado y

el pájaro y la hormiga que México está bien, al contrario, México está contaminado”, “que es bueno para los animales por cómo están en la imagen”, “que la botella es reciclable”, “que al estar hecha con plantas es bueno, pero no, porque estamos matando planta”, “que es amiga de la naturaleza, pero en realidad no”, “dice que está hecha con naturaleza y está hecha con químicos”, “si compras más vas a destruir a la naturaleza”.

Los niños mostraron un gran interés, entusiasmo y gusto con esta actividad, lo cual creemos que fue detonado por el hecho de haberles presentado imágenes que son parte de su cotidianidad.

27 de octubre de 2015

6to año

Temas: relaciones con el mundo, ambiente, familia, religión

Comenzamos la sesión diciendo nuestro nombre, una fruta y/o verdura que somos, y por qué. Fue un ejercicio que gustó a los niños, la mayoría participó dando ejemplos y argumentos muy creativos.

Para llevar a cabo el momento de reflexión profunda, acomodamos dos hileras de sillas una frente a la otra: una hilera representaba el “Estoy de acuerdo” y la otra el “No estoy de acuerdo”. Entonces, estando todos los niños de pie, les decíamos algunas frases/afirmaciones para que, según su criterio, expresaran su acuerdo o desacuerdo sentándose en uno de las dos hileras de sillas, o bien quedándose en el centro si no estaban de acuerdo ni en desacuerdo. Una vez sentados, les pedimos a los niños que dieran los motivos de su elección o que preguntaran y/o cuestionaran a los demás el porqué de su decisión. A continuación se presentan algunas de las frases detonadoras de reflexión y algunos fragmentos de la intensa participación de los niños:

“El ambiente únicamente es la naturaleza”: (algunos de acuerdo, otros en desacuerdo) *“Creo que el ambiente es cualquier lugar”, “el ambiente está conformado por varios organismos, no sólo la naturaleza”, “también las culturas”, “el ambiente está conformado por la naturaleza”, “sin la naturaleza el ambiente no podría estar conformado totalmente”.*

Las mujeres deben quedarse en la casa para educar a los hijos: (todos en desacuerdo): *“las mujeres no tienen que estar tanto en la casa”, “es un estereotipo”, “es una costumbre machista”, “es machismo porque tanto el hombre como la mujer tienen la responsabilidad de educar a los hijos”, “los hombres también tienen que cuidar a los hijos”, “las mujeres no tienen que ser esclavas de cuidar a un niño”, “tanto el hombre como la mujer tienen que colaborar para que los hijos crezcan en un ambiente sano, porque si nada más se acostumbran a la mujer va a ver a su papá como si no fuera su papá”, “en una familia tienen que educar entre todos juntos, porque si hay un problema pueden dar ideas para solucionarlo”.*

La religión de mi familia es la única verdadera, las demás están equivocadas: (todos en desacuerdo): *¿Qué significará que haya diferentes religiones, que todas tienen un poco de verdad o que ninguna es verdadera? “algunas un poco de verdad”, “mi abuela es Cristiana, pero yo la dejé, porque sentía que era como fantasioso, eso de que dios caminaba en el agua, no creía que eso hubiera pasado, así que yo no soy fan de ninguna religión, estaba en el budismo pero tampoco me gustó mucho, porque los dioses eran muy raros, como buda que si le rascas la pancita...”.*

El ser humano es la especie más importante del planeta: (la mayoría en desacuerdo): *“yo creo que el ser humano no es tan importante en la Tierra porque cada animal, cada especie tiene su propia función, y el ser humano no es tan importante porque otras especies ayudan al medio ambiente, cuando el humano lo destruye”, “el ser humano no es tan importante porque los animales o algunas cosas son también importantes”.*

Este ejercicio propició una gran participación de los niños, cada uno aportó diferentes ideas, opiniones, preguntas, cuestionamientos y argumentos que enriquecieron el debate sobre los temas que se plantearon.

24 de noviembre de 2015

6to año

Temas: El ser de los hombres y las mujeres; religión, derechos y valores, familia, escuela

Iniciamos la sesión con una dinámica de pensamiento en la que se les invitó a los niños a completar una de las dos siguientes frases “Me gustaría que el mundo fuera más...” o “Me gustaría que el mundo fuera menos...” y argumentando por qué. He aquí algunas de sus respuestas:

“que fuera más limpio, porque la mayoría tiran demasiada basura”, “que no sea tan fijado en el dinero, porque hay mucha gente que es ambiciosa”, “que hubiera menos guerras”, “que ya no hubiera bullying, discriminación a otra personas, más en las escuelas”, “que tuviera más naturaleza, porque se cortan muchos árboles”, “que fuera más alegre”, “que fuera menos injusto”, “que no hubiera tanta violencia”, “que no sean malas personas, que no hubiera terroristas”.

La actividad de pensamiento profundo de esta sesión consistió en fomentar un ejercicio de cuestionamiento sobre afirmaciones que hacemos sobre distintos aspectos sobre el mundo. Para ello, los niños se acomodaron en parejas, después les dimos palabras al azar para que escribieran algo que consideraran una verdad incuestionable. A continuación presentamos sus frases (subrayadas y en negritas) y algunas reflexiones y cuestionamientos que surgieron al respecto:

Los hombres sí lloran: *“los hombres lloran, hasta cuando nacen”, “hay hombres que se aguantan por hacerse, por ese machismo que dice que los hombres no lloran”, “unos lloran porque unos tienen sentimientos y otros no”, “todos tenemos sentimientos,*

La religión es una forma de comunicarse por medio de las oraciones: *“no es comunicarse, sino que la palabra correcta es la religión es una forma de comunicarse con tu dios por medio de las oraciones”.*

Los niños tienen derechos y valores: *“¿Por qué creen que los niños tienen derechos y valores?”, “porque son como cualquier ser vivo, por ejemplo de un*

derecho y valores es el de los animales o la reserva de aquí, tienen el derecho a estar protegidos, y el valor de respetarlos”, “**¿y todos los niños se respetan o tienen esos derechos**”, “no, hay en algunas familias en la que los maltratan”, “entonces, ¿los niños si son niños nadamás tienen valores?”, “no”, “los mismos niños no respetan los valores”, “que no respetan a sus compañeros”, “no todos los niños tienen derechos y valores”, “¿qué es un valor?”, “es el valor a una persona, por ejemplo los derechos y los valores van de la mano”, “el valor es como la responsabilidad”, “respeto”, “tolerancia”, “equidad, justicia”, **¿Todos los valores son buenos?** “Nooo”, ¿Pueden existir valores malos? “Siii”, “algunos niños tienen derechos y valores”, **¿Nacemos con derechos o nos los ponen?** “cuando estamos en crecimiento nos enseñan los valores”, “nacemos con derechos porque desde pequeños hay que hacerlos valer, tenemos el derecho a tener una familia, a nacer en un hospital”.

La familia es amar a sus hijos: “¿por qué creen que la familia es amor a sus hijos si unos no tienen hijos?”, “porque no los quieren realmente”, “ustedes creen que la familia es amor a sus hijos, pero hay algunos que tienen hijos y no los quieren, los maltratan”, “hay familias que no tienen hijos pero se aman entre sí a ellos”, **¿Serán necesarios los hijos para que un grupo de personas sea una familia?** “nooo”, “la familia es también entre un grupo de personas familiares, hermano, se aman entre familiares, no con un niño”, “yo creo que los niños son los que traen más alegría a una familia”, “no sólo los niños hacen feliz a una familia, porque hay familias que no tienen hijos”.

Las mujeres son capaces de realizar cualquier actividad: “¿Por qué creen que las mujeres son capaces de realizar cualquier actividad?”, “las mujeres son un poco más fuertes que los hombres porque una mujer aguanta el parto y un hombre nunca ha sentido ese dolor”, “las mujeres son más sensibles”, “las mujeres no tienen la misma fuerza, hay unas que sí aguantan y otras no”.

La escuela es aburrida: “¿Por qué creen que la escuela es aburrida?”, “porque a veces no nos dejan salir”, “¿y para qué vienen?”, “para aprender un poco”, “¿y

por qué no aprenden ustedes?”, “la escuela no es aburrida porque podemos salir a la cancha, jugar, experimentos, figuras de barro”.

Después de un debate muy intenso de afirmaciones y cuestionamientos por parte de los niños, hicimos una breve actividad de despedida, para la cual les pedimos a los niños que nos compartieran qué aprendimos de este ejercicio. Estas fueron algunas de sus respuestas:

“a escuchar las opiniones de los demás”, “a decir cosas que son verdades”, “a cambiar nuestra opinión”, “a reflexionar sobre los temas que nos interesan”.

1 de diciembre de 2015

6to año

Temas: Los sentimientos

Comenzamos directamente la actividad de pensamiento profundo de la sesión. Para ello, les mostramos a los niños el cortometraje animado *An Objet at Rest*, les pedimos que lo vieran con mucha atención para que al final lo reflexionaran y escribieran un pensamiento que haya surgido en sus mentes al ver el video. Los niños hicieron la actividad sin ningún problema. Cuando terminaron salimos del aula para sentarnos al aire libre y compartir y dialogar los pensamientos escritos. Las siguientes son algunas de sus expresiones:

“Tristeza, cuando se llevaban la piedra y la partieron”, “felicidad, porque cuando llegó al otro planeta ya pudo dormir en paz”, “enojo, porque no dejaron dormir a la piedra”, “tristeza, porque la pobre roca no pudo dormir y estuvo todo y se andaba destruyendo cada vez más”, “felicidad y tristeza, porque a veces la piedra estaba feliz y a veces triste”, “la vida de los materiales, porque va desde que la piedra es más grande hasta que lo vuelve a hacer cuando llega al otro planeta, porque se va destruyendo poco a poco y después vuelve a ser la gran piedra gigante que era desde el principio”, “destrucción, porque en todo el video a la piedra la iban maltratando y se fue haciendo menos”, “amor, porque primero tuvo amor a la felicidad, a la naturaleza y fue como fue pasando el tiempo, y como durmió se sintió como amoroso”, “tristeza, al ver que a la piedra cuando era grande no la dejaban descansar, al cerrar los ojos sentía que empezaban a cortar árboles y hacía mucho ruido, y cada vez que quería irse la encontraban y la empezaban a romper

haciéndola más chiquita para que sirviera para bombas y cristales para satélites”, “tristeza, porque primero la piedra quería descansar y porque cada vez hicieron otras cosas con ella”, “tristeza, porque pasó por muchos lugares feos donde la volvían cosas para que sirviera para cosas, la convirtieron en cosas, la patearon, la aventaron, le pegó a un señor”.

8 de diciembre de 2015

6to año

Temas: lo que somos, hacemos y sentimos con relación al mundo, deforestación, bullying, homofobia

Comenzamos la sesión haciendo una actividad anormal, pero antes les hicimos a los niños una pregunta al respecto:

¿Qué les gusta más, lo normal o lo anormal? (La mayoría respondió que lo anormal), ¿Por qué? “porque es diferente a lo cotidiano”, “porque es más divertido”, “es mucho más divertido que lo normal”, “es algo mucho más diferente”.

Habiendo escuchado sus respuestas, les explicamos que tendríamos 5 minutos para comportarnos lo más anormales posible, tanto como quisiéramos. Fue un ejercicio muy divertido para todos, la mayoría participaron activamente saludándose, mirándose, hablándose y sentándose de maneras muy distintas. Al final les pedimos que nos compartieran que habían sentido con ese ejercicio y por qué:

“divertido”, “porque hicimos las cosas diferentes a lo normal, como cómicas”, “porque hicimos cosas que no hacemos en otras clases, no hubo nadie que nos dijera nada”, “porque fue divertido y nos liberamos de lo normal”, “porque fue divertido porque vino la directora y no nos dijo nada”. ¿Qué relación encuentran con esto que hicimos, anormalizar lo que normalmente hacemos, con la filosofía? “que estábamos pensando qué hacer que no fuera lo normal”, “ser libres y no ver la opinión de los demás”, ¿En qué nos servirá un ejercicio como este en nuestras vidas? “en que podemos sacar lo divertido de nuestra confianza, porque siempre tenemos que ser normales, y hoy pudimos sacar toda la intensidad que tenemos”, “desahogarnos de todas las cosas que hemos querido hacer”.

Posteriormente, comenzamos con la actividad central de la sesión, la cual consistió en diferentes ejercicios orientados a que, entre todos, pensáramos en cómo somos, qué hacemos normalmente, qué cosas de las que hacemos o de nuestro comportamiento nos definen, y cómo podríamos dejar de ser lo que somos, y qué sentimos al respecto. En la primera actividad se les invitó a los niños a imitar los comportamientos de alguien del grupo; pasaron casi todos, la mayoría estuvo de acuerdo con las imitaciones, nos divertimos mucho.

¿Qué sentimos con este ejercicio? “diversión”, “alegría”, “felicidad”, “pena”, “libertad”, “misterio”, “libre de pensamiento”.

La siguiente actividad consistió en que, voluntariamente, parejas de niños hicieran representaciones de diferentes personajes del mundo para pensar en las relaciones que llevamos con nosotros y los otros. He aquí algunos fragmentos de los diálogos surgidos de dichas representaciones:

El bosque y el talamontes (deforestación): *T: te voy a cortar para hacer vigas, B: no quiero que me cortes, yo necesito vivir, porque yo te doy el aire que respiras, T: no me importa, porque con eso gano dinero, B: pero el dinero no me compra a mí, yo soy un ser vivo y no me puedes comprar.*

El agresor y la víctima (bullying): *A: eres una sonsa, V: no me hagas eso porque me haces sentir mal, A: ¿y tú qué haces, jirafa?, V: ¿por qué me tratas mal? A: porque estás alta, V: no me trates mal (la enfrenta), A: ¿qué me vas a hacer? (amenazante), V: nada, pero no me gusta que me trates así (la enfrenta), me siento mal, V: ¿por qué me haces esto? (actúa llanto), A: porque mis papás me golpeaban desde chiquita y me dejaban sola, V: pero yo no tengo la culpa de que tus papás te hayan hecho eso desde chiquita, A: pero tú por lo menos tienes padres que te quieren, V: pero no tienes que desquitarte con las demás personas.*

El homofóbico (F) y el homosexual (X) (discriminación): *F: ¿qué haces, gay?, X: nada que te importe... no me lastimes, F: a mí no me importa lo que tú sientas,*

homosexual, X: a ti no te importa, es mi vida, yo sé lo que hago, F: es que me caes mal, eres un gay, no tiene que haber gays en el mundo.

Los niños pusieron mucho empeño en la representación de los personajes y fenómenos abordados, tratando de actuar lo que comúnmente sucede en la realidad. Para terminar la sesión les preguntamos qué era lo más importante que se llevaban de los ejercicios que realizamos:

“pensar lo que hacemos y a no burlarnos de los demás”, “aprendimos dos cosas: a ser anormales, como somos desatados, y a reflexionar sobre las cosas que hacemos”, “a aprender a valorar a las demás personas”, “a no burlarse de las personas homosexuales o de otras personas que sean diferentes”.

19 de enero de 2016

6to año

Temas: las virtudes, la amistad, nuestra relación con los animales, estereotipos

Empezamos la sesión con un ejercicio afectivo con el que primero tuvimos que reflexionar brevemente sobre el significado de la palabra virtud, para después invitar a los niños a que eligieran a una persona del grupo para que, precisamente, le dijeran una virtud y, si se sentían con confianza, le dieran un abrazo. Los niños lo hicieron sin problema, expresando, la mayoría de ellos, virtudes relacionadas con la amistad de sus compañeritos.

Esta fue la primera sesión que los niños compartieron las reflexiones que escribieron con las tareas de Exploradores Filosóficos, he aquí algunas de ellas:

“Las estrellas. Hoy, mi hermana, mi papá mi mamá y yo salimos a ver las estrellas, y en eso yo me pregunté: ¿qué serán esas pequeñas y brillantes cosas que están en el cielo? No sé muy bien qué son, pero descubriré qué son. Mi papá dice que son bolas de gas quemándose a millones de kilómetros, y que la más brillante es un planeta, el único planeta que se ve desde la Tierra”. “La naturaleza. Alguna vez me pregunté “qué es la naturaleza”. Aun no lo he podido contestar con exactitud. Ahora surgió otra pregunta mientras caminaba por el río y el monte, ¿qué sentirá a naturaleza? Creo que se podría contestar no con exactitud, pero por lo que sé, la naturaleza está compuesta por animales, plantas y elementos naturales, pero no sé

cómo contestarme esta gran pregunta que no puedo sacar”. “El mejor amigo del hombre y mujer. Bueno, esta frase pues la oí en televisión y yo me pregunté por qué se la ponen al perro, si no es el perro puede ser el león, jirafa, gato, cerdo, conejo, pingüino, mono, tortuga, un canguro, etc.”

“De pequeña siempre me decían que les tenía que hacer caso a las personas mayores, a las acciones que hacen los demás buenas”, “Yo vi en un anuncio sobre la tienda Liverpool que muestra a una señora que sólo viste de color rosa principalmente. Yo opino que el anuncio muestra un estereotipo y yo creo que la gente podemos vestir del color que queramos, pero el anuncio representa que las mujeres no podemos vestir como éramos”, “La gente no sabemos cuidar el ambiente, somos el 5to lugar de residuos en el mundo y la gente dice que así está bien. Yo opino que todos nos deberíamos preocupar por esta situación y hacer lo que marca las tres R’s: Reutilizar, reducir, reciclar”.

Tratando de profundizar en las reflexiones compartidas por los niños, les pedimos que nos dijeran cuál de todas ellas les gustaría dialogar: eligieron la de “el mejor amigo del hombre” y la del anuncio de estereotipos de la tienda de ropa. He aquí algunos fragmentos de nuestro diálogo:

¿Quién cree que el perro es el mejor amigo del hombre?** “Yo, porque cuando te peleas con las personas puedes hablar con ellos, siempre están ahí y te es fiel”, “pero puede haber otros animales que también pueden estar ahí”, **¿Qué es un amigo?** “una persona que te sientes muy bien, y la entiendan, que está a tu lado en las buenas y en las malas”, “compartir y ayudar”, “aconsejar”, **¿Entonces, un perro nos puede aconsejar?** “no”, “pero está ahí, y escucha”, **¿Y nos entenderá?** “tal vez que sí”, “puede que a los perros y a los gatos...le hablo y me contestan... diferente”, **¿O sea que amigo es aquel que le hablamos y nos responde?** “sí”, “quizás nos pueda entender de otras formas”, “no se necesita entender y escuchar para ser amigos”, “¿cómo sabemos que el perro quiere ser nuestro amigo?” **¿Un león o un cocodrilo pueden ser nuestros amigos?** “sí”, **¿Cómo pueden saber que un león o un cocodrilo puede ser tu amigo?** “mi primo tenía un cocodrilo”, **¿Y qué te hace pensar que el cocodrilo es tu amigo?** **¿El hecho de que lo tengas significa

que sea tu amigo? ¿Una lombriz puede ser tu amiga? “sí”, ¿Cómo? “la puedes tener en una pecera con tierra para ella y puedes hablar con ella aunque no te escuche ni te responda”, Decimos que los animales son nuestros amigos, pero esa lombriz puede estar libre y ser nuestra amiga, y no necesariamente encerrada...si esa lombriz nos agarrara y nos pusiera en una pecera, ¿seríamos amigos de ella? “no”, “por qué no te encierras tú”.

El color rosa es sólo de mujeres: “hay hombres que también se ponen rosa”, “por eso después te dicen es que es marica, ¿Por qué decimos a hombres vestidos de rosa les decimos marica, gay, homosexual? “Porque se ha creado un estereotipo”, ¿Y por qué se habrá creado ese estereotipo? “por el machismo”, ¿Ser machista o tener estereotipos generará desigualdad? “Sí”, ¿De qué forma? “desigualdad de que sólo incluyen a los hombres pero no a las mujeres”, ¿De qué otra forma? “porque hay cosas que ha hecho la mujer...”, “cosas que también haya hecho la mujer en equipo pero sólo se habla de los hombres”, ¿Por ejemplo, qué es más común que escuchemos en las escuelas...? “el día del niño”, “¿por qué no dicen el día de la niña y el niño?”, “siempre dicen el día de niño”.

Para terminar la actividad les pedimos que nos compartieran lo que ésta nos dejó:

“no ser machista”, “que no hay que creernos en las cosas que oímos de los demás”, “el que no crean”, “reflexionar”, “yo digo que aprendimos a ver más allá de lo que sólo vemos, por ejemplo hablamos de cosas pero tuvimos que ver más allá de lo que decían las palabras”.

Les explicamos que no hay que enfocarnos tanto en ser o no ser, sino en reflexionar, en cuestionar, en filosofar, que no nos interesa que sean buenas personas o educados, sino más bien que pensemos las cosas más a fondo. Para terminar la sesión, les sugerimos que pensáramos y compartiéramos una palabra para definir lo que nos dejó este encuentro:

“pensar”, “podimos reflexionar todo lo que hemos leído”, “reflexionar sobre las palabras que vemos y decimos, ver más allá de lo que dice la gente”, “reflexionar las palabras”, “cuestionar”, “cuidar lo que decimos”.

2 de febrero de 2016

6to año

Temas: Semántica, educación

Comenzamos la sesión invitando a los niños a que en parejas inventáramos un saludo anormal: con entusiasmo aceptan el reto y muestran mucha creatividad en sus saludos.

Para comenzar con el momento de pensamiento profundo, les pedimos que compartieran lo que escribieron con su tarea de Exploradores Filosóficos:

“Hoy es el cumpleaños de mi papá, pero, ¿por qué festejamos los cumpleaños? ¿Para qué sirve festejar que tienes más años, ¿de dónde viene esa costumbre?”.

“La frase “guarda silencio”, me la dijo mi primo, y yo cuestioné que me dijo que lo guardara”.

“Yo escribí dos frases: 1) En los momentos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento (A. Einstein), y 2) ¿Cómo podrías ser feliz estando con alguien que insiste en tratarte como una persona normal? (Oscar Wilde); y una pregunta: ¿Por qué juzgamos a personas que no conoces o que finge no conocernos?”

De todas estas reflexiones, los niños se interesan por conversar sobre la frase “guarda silencio. Comenzamos el diálogo:

***¿Por qué les gustó esa frase?** “porque el silencio no se puede guardar, se usa”, “si guardamos el silencio, hubiera puro ruido en el mundo”, **¿Por qué la gente dirá esas frases?** “porque nos educan con esas palabras”, “nos enseñan”, “nos las dicen”, **¿Normalmente en donde nos educan así?** “en la escuela”, “en la casa”, “en la calle”, **¿Qué nos enseñan en la escuela y qué en la casa?** “en la escuela nos enseñan a estudiar lo básico para tener una carrera, **¿Y en la casa?** “valores y obligaciones”, **¿Qué tipo de valores?** “como respeto”, “a ser honestos”, “generosos”, “tolerante”, “humildes”, **¿Quién de aquí va a la iglesia?** (varios), “yo sigo con la tortura de ir a catecismo”. **¿Piensan ustedes que en la iglesia nos enseñan algún tipo de educación?** “sí”, **¿Qué tipo?** “te enseñan a “adorar” a*

Dios, creencias y algunos valores, por ejemplo la generosidad y la humildad están dentro de esa creencia porque supuestamente Jesús era humilde y respetuoso”, ¿En la escuela nos enseñan sobre Dios? “no”, ¿En la familia nos enseñan sobre Dios? “a veces”. Falta otra fuente de información que no se toca, “Internet”, “libros”, “anuncios”, “abuelos” (hacen alusión a los medios masivos de comunicación), ¿Qué nos enseñan los mmc? “sobre el consumo”.

*No pudimos terminar el encuentro.

9 de febrero de 2016

6to año

Temas: relaciones con los demás, naturaleza, tradiciones

Iniciamos la sesión con el siguiente ejercicio: caminando por todo el salón, alguien dice una palabra relacionada a algún sentimiento o estado emocional y todos intentaremos representarla con nuestro cuerpo y rostro (palabras: miedo, pensativos, reflexivos, alegres, alegría, enojo, tristeza, euforia). Los niños hicieron la actividad con mucho entusiasmo, les gustó y se divirtieron. Para finalizar, les pedimos que hiciéramos el mismo ejercicio para representar la calma y la relajación

Comenzamos la actividad reflexionando sobre algunos de los pensamientos (subrayados) que los niños escribieron durante la semana para su tarea de Exploradores Filosóficos:

¿Por qué juzgamos a personas que no conocemos? “porque vemos que ellas son felices y nosotros no”, “porque ellos son más mejores que nosotros, que tienen cosas más que otras”, “porque nosotros queremos resaltar más que los demás”, “por racismo”, “falta de educación”, “si vives en una familia racista te enseñan a ser racista, por eso también sería por educación” “por tradición o costumbre”, “no como tradición, sino porque están acostumbrados a que pueden decir lo que quieran y nadie les dice nada”, “por religión”.

El diálogo nos lleva a llevar a hablar sobre la forma en que juzgamos a los demás, y aprovechamos ese tema para trasladarlo a lo que los niños hacen y sienten entre ellos:

Normalmente, ¿qué juzgan de cada uno de los que están en este salón? “su tamaño”, “por como corre”: “por chismosa”, “porque se cree muy inteligente”, “porque está grande”, “por su carácter”, “como habla”, “enojona”, “por seria”, “disque callada”, “por grosero”, “por grosero”, “por su peso”, “que es muy callada, muy penosa”, “por sus posturas”.

Los niños continúan compartiendo sus reflexiones filosóficas:

*¿Qué pasaría si no hubiera árboles?: “los seres humanos no existiríamos”, **¿Por qué siempre ponemos al ser humano en el centro de todo?** “porque creen que el ser humano es más dominante, el ser humano tiene esa mentalidad...no voy a matar no sólo por comer, sino también por dinero y gusto”, “no existiría la tierra”, “no hubiera oxígeno”, “no existiría ningún ser vivo de los que conocemos ahora, sólo microorganismos”, “todo sería como mucha tierra”.*

¿Por qué se originaron las mangas?⁴²: “porque los autores querían irse más a la fantasía”, “porque los dibujadores se metieron a la mente de los niños”.

¿Por qué decimos que las imágenes son las cosas?: “porque son parecidas a nosotros”.

¿Por qué festejamos el día de muertos?: “tradición de nuestros abuelos y antepasados”, “es una costumbre que te ponen desde que eres pequeño, de generación en generación”, “quiero juzgar algo de ahí, ¿por qué lo festejan si los muertos ya no están?”, “es un recordatorio de las personas que ya no están aquí, por eso se llama día de los muertos, pero es para festejar a tus seres queridos”.

¿Por qué las personas estudian lo que no quieren?: “porque los obligan”, “los padres, familiares”, “porque cuando elegimos la carrera que nos convenga más económicamente”, “porque quieren seguir los pasos de sus padres”.

⁴² Un tipo de historietas.

16 de febrero de 2016

6to año

Temas: nuestro pensamiento y nuestro cuerpo, el mundo que nos rodea, la naturaleza, programas de la TV, homosexualidad

Iniciamos nuestro encuentro con una actividad reflexiva-corporal: caminando por todo el salón, representamos con nuestro cuerpo lo que llegue a nuestras mentes con las siguientes palabras: escuela, familia, encuentro de filosofía, iglesia, maestra. Los niños piden participar sugiriendo las siguientes palabras: bailar, parque, biblioteca, jugar, nadar, los nombres de sus compañeritos y los facilitadores de filosofía.

Luego, comenzamos con la actividad de Exploradores Filosóficos, de la cual rescatamos las siguientes preguntas que nos compartieron los niños, así como algunos fragmentos de los diálogos que surgieron durante la dinámica:

¿Por qué celebramos los días marcados en el calendario... es necesario hacerlo?

¿Por qué creemos en cosas que no vemos?

*¿Por qué decir que México es basura y no lo ayudamos?⁴³: “porque la gente piensa que va a ayudar pero como la mayoría de las personas ven que los demás no quieren ayudar, dicen que para qué va a servir su ayuda”, “si la mayoría de las personas buscaran ayudar, dirían “hay muchas personas, ahora ya podemos ayudar”, por ejemplo, si alguien siembra un árbol, pues lo dejan ahí solo, pero si ven que hay muchas personas, una multitud, pues me uno”, “dicen que México es basura porque el país tiene mucha contaminación”. **Los invitamos a que pensemos a qué nos referimos cuando decimos que México es basura, y les preguntamos: ¿cuáles son aquellas cosas que llamamos “basura” en México?** “el gobierno”, “corrupción”, “economía”, “políticos”, “desempleo”, “el ambiente”, **¿Qué cosas del ambiente?** “naturaleza”, “la gente, porque no ayuda”, “la falta de servicios públicos”, “drogadicción”, “adicciones”. **Hay que cuidar de no pensar que en México sólo hay cosas negativas, recuerden eso. Mucha gente dice que México es***

⁴³ La niña leyó lo que escribió en su dibujo. Fue una reflexión larga, profunda, creó una historia con ella.

basura porque nos comparamos con otros países del mundo, porque, como según dijeron, “en México no hay dinero”, pero ¿el dinero nos hará mejores que otros países del mundo? “no”, “el dinero no da la felicidad”, ¿Qué es la felicidad? Se puede cuestionar eso. Nos comparamos con Alemania, Inglaterra, E.U.... “hay algunos países que ni siquiera tienen naturaleza”, ¿Puede existir un país en el mundo que no tenga naturaleza? “no”, “sí”, ¿Dónde? “yo sé por qué no, porque todo lo que nos rodea es naturaleza”, Si quitamos todas las selvas, si las deforestamos, ¿ya no habrá naturaleza? “sí, la tierra, las flores”, ¿Aquí en el salón habrá naturaleza? “sí, por algunas mesas que son de madera”, ¿Esta mesa es naturaleza? “sí”, “no”, “no, porque ya está compuesta de varias cosas”, “pero tiene las partes de naturaleza”, ¿Esa cámara que nos está filmando, es naturaleza? “no”, ¿Tiene fragmentos de naturaleza con los que haya sido fabricada? “sí”, Entonces, ¿habrá algo que no tenga naturaleza? “no”. Están diciendo que todo lo que está a nuestro alrededor, fabricado o no, tiene algo de la naturaleza, pero ¿significa eso que todo es naturaleza? “no”, “no, deja de serlo porque está compuesto por varias cosas”. Volvamos a la pregunta inicial: “yo creo que porque no tenemos cultura, ¿Qué es la cultura? “costumbres”, “tradición”, “nosotros tenemos ventajas y desventajas, las desventajas son las cosas que hemos visto, la corrupción y esas cosas, pero las ventajas que tenemos como industria, que puede transportar y vender a otros países”. Ya vimos por qué llamamos a México “basura”, ahora veamos por qué podríamos llamarle “belleza”, “por la naturaleza”, “por su biodiversidad”, “por su cultura”, “por la gente que destaca”, “gente honesta”, “no hay mucho, pero personas con un nivel alto de inteligencia, hay pero no tanto, ¿Qué es la inteligencia? “hay personas que no han estudiado y son inteligentes, y unos que no estudian y lo son”.

¿Los que lo organizan el Teletón les darán el dinero a los niños que lo necesitan o se lo quedan ellos?: “¿por qué no lo hacen ellos solos, teniendo mucho dinero?”, “¿por qué no lo hace el gobierno, si Televisa no tiene la responsabilidad de hacerlo?, “si no se encarga el gobierno, ¿cómo tenemos certificado que lo hacen?”, “¿por qué hacen eso si no tienen los recursos necesarios?”, “¿y por qué

crees que no tienen los recursos necesarios?”, “porque piden cooperación para eso”, “¿entonces por qué no lo hacen ellos y no piden nada?”.

El domingo salí con mi familia, y había una persona que decía que no quería a su hijo porque era homosexual, y mi primo y yo nos preguntamos que por qué no lo dejan ser libre: ¿Alguien ve aquí un problema con el que una persona sea homosexual? “no”, Si ustedes volvieran a nacer, ¿les importaría ser homosexuales? “no, aunque me criticaran no les haría caso”, “yo tampoco, también llevan consecuencias, por ejemplo hay muchas más personas que no comprenden ese tipo de personas que son iguales a nosotros, sólo que como lo ven diferente, ¿por qué juzgar a una persona si no la conoces?”.

Finalmente, invitamos a los niños a que compartamos lo que nos gustó y no nos gustó de la sesión, y lo que nos llevamos de ese encuentro:

“que intentamos hacer cuestionamientos más allá de lo que ya sabemos”, “reflexionar sobre las palabras que decimos y hacemos”, “que no hay que comparar nuestro país con otros”, “no tener conformismo”.

1 de marzo de 2016

6to año

Temas: El pensamiento, pertenencia, tradiciones, política

Para propiciar la disposición inicial de pensamiento, compartimos con los niños la frase “El sabio no dice todo lo que piensa, pero sí piensa todo lo que dice”. Durante el tiempo que duró la reflexión, surgieron varios comentarios, entre los cuales destacamos los siguientes:

“nosotros que hacemos reflexiones, pensamos lo que decimos”, “que el sabio dice muchas cosas, pero reflexiona antes de decirlo”, “que reflexiona cada palabra que dice”.

Posteriormente comenzamos con la dinámica central de la sesión. Para ello, revisamos, analizamos y dialogamos lo que los niños compartieron para la actividad de Exploradores filosóficos:

¿Por qué seguimos la corriente?: “porque es divertido”, “para salvarnos de un problema”, “para cubrir a alguien”, “para que no lo regañen”, “porque, si no, estaríamos solos”, “si estaría un poco raro, porque también nos gusta compartir sentimientos, palabras...nos quedaríamos solos viendo a todo el mundo haciendo cosas y nosotros aquí”.

¿Por qué celebramos el día de año nuevo?: (los niños cuestionan esa frase porque era muy parecida a otra que había expuesto otro niño en otra sesión) “ya hicimos de eso”, “sí, del día de muertos, de cumpleaños”, “recuerda lo que otros han hecho relacionado con esa pregunta”, “igual puede cuestionar por qué no celebramos los días diarios y no sólo esos”, “o por qué celebramos los días festivos de México y no los de otros países”, “o que por qué tenemos que celebrar algo”.

¿Qué es pensar?, ¿qué es filosofar?, ¿qué es la filosofía?: “cuando haces un examen”, “¿me puedes explicar con tus propias palabras qué es pensar?”, “es pensar, como ahorita ustedes le hacen una pregunta, estoy pensando que es pensar”, “reflexionar antes de decir algo”.

Me pregunté si vale la pena votar, porque todos los candidatos son iguales: “para escoger quienes nos van a gobernar por el bien de nosotros y de nuestro país”, “¿vale la pena votar por un mal presidente?”, “yo dije, que alguien que valga la pena para nosotros”, “todos te estafan”, “¿y cómo saben que son malos?”, “se comprometen y no lo hacen”, **Obviamente, todos los candidatos van a decir que son buenos, no hay uno que diga “yo soy malo”, te dicen “vota por mí porque te voy a ayudar con esto, con aquello y con lo otro”, entonces, ¿cómo saber que un candidato dice la verdad**, “el más humilde, casi todos su apariencia es “yo les voy a construir tal...tal”, **¿Podríamos vivir en una sociedad en la que no hay elecciones? ¿Podríamos vivir son votar?** “síiii”, **¿Qué pasaría si no votáramos?** “que no habría dirigentes”, “que no hubiera alguien que nos controlara”, **¿Y qué consecuencias habría si no tuviéramos quién nos gobernara?** “habría guerra, inseguridad”, “más o menos, porque no es buena la distribución de dinero, necesitamos alguien que sepa manejar bien el dinero para el bien del país”, “antes de las elecciones puede ser bueno, pero después ya no hacen caso a la gente”. **La**

mayoría está de acuerdo que no vale la pena votar, ¿si Isabel y yo nos postuláramos para candidatos para gobernar Zoncuantla, votarían por nosotros? “Síiiii”, ¿Entonces vale la pena o no vale la pena votar? “Sí, a veces”, ¿Por qué sí votarían por nosotros? “porque conocemos que van a cuestionar, que hago esto, va a pasar esto”, ¿Ustedes saben lo que nosotros hacemos allá afuera, o sólo conocen nuestro discurso, lo que traemos aquí? “eso iba a decir yo, ¿cómo sabemos que ustedes van a ser buenos candidatos para eso? Ahorita dicen que sí porque sólo conocen un lado de ellos, pero no conocen lo demás que pasa en su vida”.

8 de marzo de 2016

6to año

Temas: El mundo que nos rodea, la música

Iniciamos la sesión invitando a los niños a que nos abrazáramos en círculo para pensar en algo que sucediera en la escuela, en la familia, en el mundo y en nosotros, específicamente algo que nos gustara y nos hiciera felices o algo que nos gustaría cambiar.

“Yo quisiera empezar, pero como siempre hablo mucho, mejor que empiece alguien más”, “la familia, que a veces jugamos todos, y no me gusta que cuando uno se enoja, todos se enojan”, “me gusta la escuela, el recreo, las clases, y no me gusta cuando entramos del recreo”, “mi familia, cuando estamos bien...y no me gusta cuando se pelean conmigo”, “mi familia que convivimos”, “del mundo, los paisajes libres, no me gusta que algunas personas dañan la naturaleza”, “escuela, me gusta el recreo, no me gusta que cuando no hago la tarea me quedo sin recreo”, “de mí, que soy muy apegada con las personas que quiero mucho, y quisiera cambiar que soy muy enojona y muy critica, y del mundo me encanta que las personas sean felices, me pone triste que las personas están tristes”.

Comenzamos con la actividad de Exploradores filosóficos. Los niños comparten lo que pensaron y escribieron. He aquí algunos fragmentos del diálogo:

Hice una serie de preguntas: ¿qué es morir?, ¿quién es la muerte?, ¿acaso existe?, ¿qué le pasa a nuestra alma?, ¿qué hay en el mundo aparte de nosotros?, ¿quiénes somos nosotros?

*¿Por qué decimos “pasado mañana”?: “esa pregunta es un poco igual a otras frases que dijimos, es una forma de educación que recibimos, porque ya hemos hecho varias, no es la misma pregunta pero tiene que ver con lo mismo”, **¿Qué tan complejo creen que fue lo que se preguntó?, ¿creen que reflexionó mucho para llegar a eso?** “Nooo”, “porque lo sacó de una frase, y fue una pregunta simple, no pensó más allá de la frase, no se metió mucho en la frase”.*

*¿Por qué existe la música?: “Yo digo que la música existe para expresar sentimientos o emociones”, “expresar los problemas que traes”, “para dedicarle a alguien”, “la música sería un ritmo”, “unos cantan muy rápido otros muy despacio”, “unos alcanzan tonos muy altos, otros muy bajos”, **¿Qué es lo que hará que algo sea música? ¿Qué es lo que compone a la música?** “Los sonidos”, “las palabras”, **Si escuchan que un ave está cantando, ¿eso es música?** “Síii”, “es como una música, pero relajante”, “música pero no con palabras”, “digamos que es música pero no con instrumentos”, “yo a veces escucho música para meditar, y tiene cantos de pájaros y aves”, “hablar sería un tipo de música, pero como a la gente no le gusta, no lo toman como música”. **Comentaron que la música son sonidos, y que las voces que estamos compartiendo aquí son música porque son sonidos, entonces ¿las voces que estamos compartiendo aquí son música?** “sí porque también puedes silbar”, “yo siento que música es como un conjunto de sonidos como armonizados”. **Entonces, según lo que dijeron, este sonido (me pego en la pierna) no es música, pero si armonizamos este mismo sonido de una forma, esto ya se convierte en música. Siendo así, ¿cómo podríamos convertir sonidos como este en música?** Los niños hacen diferentes sonidos rítmicos.*

12 de abril de 2016
6to año
Temas: Violencia familiar

Pensamos en una cosa que nos guste hacer, luego se la diremos al oído a nuestro compañero de la derecha, quien tratará de representarla corporalmente pero sin hablar. Lo hicieron con gusto, se divirtieron bastante.

Para iniciar con la actividad de pensamiento profundo de la sesión, les pedimos a los niños que en una hoja escriban una experiencia de violencia (familiar, escolar, en la calle, etc.) que los haya marcado. Después de que cada niño escribió su experiencia, les pedimos a todos que elijan la que más fuerte les haya parecido, para que, si nos lo permitía el niño que vivió la experiencia, algunos voluntarios pudieran hacer una representación teatral, para después reflexionar grupalmente sobre dicho tema. Dos niños aceptaron que tomáramos sus experiencias para representarlas, aquí sólo haremos el resumen de una de ellas, la cual se trató de una situación en la que el abuelito de una niña insultaba y amenazaba de muerte a su mamá. Después de varios minutos de preparación, los niños representaron la experiencia, momento durante el cual tratamos de guiarlos no sólo para que analizaran la situación, sino también para que trataran de encontrar alternativas para resolverla mediante la reflexión y el diálogo. De esta actividad surgieron algunos temas que conversamos con los niños:

¿Qué tiene que ver el tema de la violencia con la filosofía? “cuestionarnos lo que nos hacen”, “pensar a defendernos”, “aprender a decirles no, a preguntarles por qué lo hacen”, “una forma más libre de pensar”.

Entonces, les explicamos que en una sesión anterior algunos niños del otro grupo afirmaron que los golpes que reciben de sus padres son “por su bien”. Sorprendidos ante esto, replicaron:

“Nooo”, “porque está mal que te estén golpeando”, “no sería tanto así, sería dialogando, no pegando”, “por qué creen que nos pueden golpear...somos tus padres, ¿y eso qué?”, “porque nos podemos acostumbrar a la violencia”, “puede llegar a un conflicto que puede llevar a la muerte, violencia hace más violencia”,

“toda esa violencia que transmiten los papas podría llegar a ser mucha delincuencia, casi una guerra”. ¿Le encuentran alguna relación a la violencia que sucede en las familias con la violencia del mundo, con lo que pasa en el mundo? “Sí, porque los adultos tienden a arreglarse con violencia se convierten en delincuentes”, “no los enseñan a respetar a los demás”. ¿Será posible que la humanidad viva sin violencia? “Sí”, ¿De qué forma? “cuando hacen algo malo no desquitarse con golpes, podría ser hablando”, “reflexionando”.

Finalmente, invitamos a los niños a que compartamos lo que nos llevamos de la sesión:

“Aprendí que en vez de sentirnos mal tenemos que reflexionar con nosotros mismos”, “que algunos castigos son justos y otros injustos por razones”, “que no es necesario la violencia, que cualquier persona que te quiera hacer algo puedes hacerla reflexionar sobre lo que hace”, “que cuando les quieras contestar a tus papás que no te metan miedo”, “podríamos actuar de otra manera, comprender a los demás”, “dialogar antes de la violencia”, “que cuando haya conflictos con los papás hay que intentar reflexionar sobre eso”, “que primero hay que pensar antes de regañar”.

19 de abril de 2016

6to año

Temas: La filosofía

Comenzamos la sesión haciendo un juego llamado “Cuento vivo”. Para esto, un niño tenía que decir una frase con la que deseaba iniciar un cuento, después, por turnos, cada uno de demás niños tenía que aportar otras frases, hasta que entre todos pudiéramos construir una historia completa. Después de algunos intentos, he aquí lo que pudimos construir:

“Érase una vez un castillo que había un rey llamado Daniel”, “un día salió a pasear” “y cuando paseaba no se dio cuenta que había un hoyo y se cayóoo”, “entonces en eso se puso a soñar mucho”, “y se imaginó que él volvía a su palacio y que ahí lo esperaba un gran banquete”, “y se movió y luego despertó y se dio cuenta que estaba en un hoyo y se puso a llorar”, “luego hizo un lago de lágrimas y así pudo salir del pozo”, “entonces cuando entró a su palacio se dio cuenta que lo

estaba esperando un gran banquete”, “y ese banquete era una clase de filosofía en donde había unos niños que quería mucho y les dijo: “vamos a comenzar la clase”.

La actividad de ejercicio profundo para esta sesión consistió en invitar a los niños a que realizaran un dibujo y escribieran una frase respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Qué quisieras decirle al mundo sobre la filosofía?

26 de abril de 2016
6to año
Temas: Autocrítica

Dimos inicio a esta sesión compartiéndoles a los niños la siguiente frase: *¿Cómo puedes volverte un ser nuevo si primero no te transformas en cenizas?* Al pedirles a los niños su interpretación sobre la frase, dos expresiones destacaron:

“creo que tienes que terminar lo que fuiste o lo que eres para ser una nueva persona”, “primero necesitas valer nada para valer mucho”.

Para el ejercicio de pensamiento profundo de esta sesión, utilizamos los dibujos que los niños hicieron la sesión anterior. La actividad consistió en que los niños analizarían lo más posible sus dibujos (dibujos, colores, palabras frases) para que, en primer lugar, se conocieran a sí mismos a través de sus obras y, en segundo lugar, para que respondieran a la pregunta: ¿Qué te hace preguntarte sobre ti el dibujo que hiciste? Después de varios minutos los niños compartieron con el grupo lo que cada uno, analizando su dibujo, se preguntaría a sí mismo. Aquí algunas de sus respuestas:

“¿Por qué el paisaje no lo consideramos como un ser vivo?”, “¿Por qué cuestionaste eso?”, “porque hay algunas personas que dicen que el paisaje es nada más como...no es tan importante, nada más como adorno”, “¿Será la naturaleza como la vida real?”, “¿Qué significan los colores..., y para él que significa ese dibujo?”, “¿Realmente sabes qué es la filosofía? ¿Por qué crees que todos tenemos dentro la filosofía?”, “¿El pensar y el cuestionar será igual a hablar y jugar?”, “¿Por qué algunas personas quieren ser como ellos y no lo quieren?”, “¿Por qué crees que la filosofía puede ayudar a curar al planeta Tierra?”.

Para finalizar, invitamos a los niños a que compartieran lo que les había parecido esta actividad:

“Difícil e interesante, difícil porque no habíamos hecho eso de cuestionarnos, e interesante porque aprendí a que antes tenemos que cuestionarnos a nosotros”, “Fácil e interesante, fácil porque para mí es fácil decir las cosas que hago mal, y simplemente me pongo de ese lado de voy a ver el dibujo y voy a juzgar mucho el dibujo, y se me hizo fácil, interesante porque no habíamos hecho esto, y se me hizo interesante al ver cómo reaccionaban muchos de ustedes porque nos hacía pensar mucho también, y a otros no tanto”, “Difícil”, “Difícil, me gustó porque pude reflexionar sobre el porqué y escribir la frase”, “interesante, porque no lo habíamos hecho”, “Sentí algo que es nuevo porque no lo habíamos hecho”.

17 de mayo de 2016

6to año

Temas: Autocrítica

Iniciamos la actividad de pensamiento profundo con un ejercicio de escritura de un cuento. Para ello, colocamos alrededor de salón hojas con los listados de las reflexiones, preguntas y cuestionamientos que los niños habían hecho hasta ese momento con la tarea de Exploradores Filosóficos. Estos listados no tenían los nombres de los niños, sino nombres de diferentes animalitos a manera de seudónimos. Así, lo que los niños tenían que hacer era ver las hojas y leer lo escrito en ellas hasta reconocerse a través de sus reflexiones. Una vez identificadas las hojas con sus reflexiones, leerían con mucha atención lo que hubieran escrito hasta ese momento y escribirían un cuento con un enfoque reflexivo autocrítico de su actividad de Exploradores filosóficos. Al terminar de escribir su cuento, voluntariamente los niños lo compartirían con el grupo, mientras que los demás prestarían atención para tratar de identificar la autocrítica que la niña o el niño autor se hubiera hecho a través del cuento.

24 de mayo de 2016

6to año

Temas: Reflexiones sobre lo que ha pasado con nosotros en el taller de filosofía

Hasta esta sesión habíamos batallado mucho para que algunos niños hicieran las tareas de Exploradores filosóficos, así como sus reflexiones en sus Diarios. Por este motivo preguntamos a las demás niñas qué pensaban sobre esto. He aquí algunas de sus respuestas:

“No me parece justo que se queden porque habíamos quedado de cumplir y no lo hicieron, los dejan quedarse y se aprovechan”, “los que estamos cumpliendo que nos quedemos, y los demás que se vayan a hacer otras actividades, porque ya van varias veces que tú les das la oportunidad y de ahí ellos empiezan a decir no me dice nada, no me saca”, “igual, les has dado muchas oportunidades y no hacen caso con sus diarios”, “Varios dicen “es que se me olvidó”, “es que no sé qué”, les has dado muchas oportunidades para que la desaprovechen”, “si a ustedes según les gusta estar en este taller, ¿por qué no cumplen?, si tanto les interesa, ¿por qué no cumplen? Yo sé que no tenemos mucho tiempo, pero no necesitamos una hora, cinco minutos”.

Después de varios minutos de intercambiar puntos de vista sobre dicha situación, los niños que sí habían estado colaborando sugirieron que solamente se quedaran para esa sesión los que, de diferentes maneras, habían estado expresando sus ganas por estar en el taller. Entre todos acordamos que eso haríamos, y que para las siguientes sesiones actuaríamos de igual forma con aquellos que no colaboraran con el grupo llevando sus tareas escritas.

Una vez que se quedaron en la sesión sólo las niñas que habían estado cumpliendo con sus tareas, aprovechamos el encuentro para conversar sobre lo que había sucedido. He aquí algunas expresiones generadas en dicho diálogo:

“Las clases donde no estamos todos son más divertidas”, “pero son menos reflexionativas, porque mientras más haya, más piensan”, “no, porque no todos piensan”, “pero si uno dice algo y tú no estás de acuerdo, dialogan”, “si son poquitos puede que entre ellos queden en lo mismo, pero si hay más pueden decir “¿y por qué?”, “o que participemos los mismos de siempre y los demás nada más

escuchando”. **Analicemos qué está pasando con nuestros compañeros:** “yo creo que no lo hacen, por ejemplo, a mí no me gusta escribir, me gusta tomar fotos, porque me gusta ver la realidad y los colores, pero yo trato de escribir porque tengo que hacerlo”, (una de las niñas se levanta de su silla, va al pizarrón y comienza a anotar los motivos por los que pensamos que nuestros compañeritos no están avanzando), “también porque en su casa se ponen a ver tele o se ponen a jugar o disque tuvieron un compromiso, pero en ese compromiso que tuviste te hubieras llevado el diario, y ya vas en camino y puedes seguir escribiendo”, ponen excusas”, “no les gusta el taller, ¿pero si no les gusta, por qué están aquí, pues?”, “porque la mayoría dicen que sí, y como ven que la mayoría dicen que sí, no les queda de otra que decir que sí”, “para no ser el único que dice que no, por eso todos dicen que sí”, “porque no quieren estar en clase de los demás”, “si el niño ahorita le encargaron tarea de Historia y no la trajo, va a decir “si voy a filosofía la maestra no me va a preguntar por la tarea”. **Veamos el ejemplo de B que comentó que al inicio no le gustaba el taller, pero que en las últimas sesiones ha estado muy comprometida, ¿te identificas con esos motivos o fue otra cosa?** “me daba flojera que me pregunten así, que se la pasaban cuestionando y cuestionando, y eso es lo que a mí me aburría, y no hacían nada más más que cuestionar, por eso me comportaba de esa manera, **¿Y por qué ahora sí estás avanzando?** “me empezó a gustar, se puso interesante”, “los míos eran varios, dos meses haciendo puros cuestionamientos en grupo todos, no me gustaba”, **¿Y qué te hizo cambiar eso que sentías?** “es que a mí no me gustaban las cosas...ahorita que ya le estamos variando”, “a mí también, antes que veíamos cuestionamientos todos y todos los martes, no me gustaba y por flojera y aburrimiento, se me hacía aburrido porque nos la pasábamos la hora y media que teníamos viendo sólo eso, y ahora me gusta es porque poco a poco nos dijiste que podíamos cambiar las actividades, me empezó a gustar porque nos dijiste que eso nos sirve para reflexionar, y sí, me estoy dando cuenta de que antes igual cuestionábamos y todo, pero nosotros no le tomábamos importancia, y ahora ya”, “a mí me gustó porque nos enseñaste qué era el reflexionar, qué es cuestionarse, porque antes decía, “es sólo una pregunta y nada más está molestando”, “lo cuestionábamos antes del curso pero no les

*tomábamos importancia, el “por qué” nada más era un “por qué”, y ahorita, si te das cuenta, el “por qué” son varias cosas que nosotros ya...”, “son varias cosas, al principio cuando, me acuerdo de la imagen (actividad), siento que ahí me dio el poder de hablar y hablar y hablar, porque yo no era así, yo era...(gesticula seriedad, no hablar), y como que ahí me dio el poder, entonces dije “estoy hablando mucho, significa mucho para mí”, y cuando empezamos a hacer lo de los juegos, casi a la mitad, como que yo ya me aburría, porque no cuestionábamos, y para mí cuestionar es como platicar, pero sí me gustaban las actividades, como que lo que falta es como variar, cuestionar una semana y jugar otra”, “o en la misma semana, por ejemplo, ahorita estamos haciendo una actividad y pasamos a otra, más actividades en un sólo martes, que no sean ni muy largas ni muy cortas y acabarlas”, “a mí me gustaría otra clase en la semana, porque muchas veces lo haces un día y ya”, “a mí no me gustaba porque era puro juego, “les decías tú ¿quieren jugar?, y decían “síiii”, entonces lo tomaban como un juego”, “sí, a los niños casi no les gusta, escuché que U y J estaban diciendo que la clase era divertida porque jugábamos, y yo les dije: “¿por qué mejor no le decimos a Javier que cuestionemos? Y dijeron “noo eso es aburrido”, y yo les dije, “pero así aprendemos”, y me dicen “noo, mejor jugar”, “eso hace que a los niños no les interese”, “no le interesa, vienen pero sólo porque hacemos juegos, pero ya a cuestionar ya no”. **Pero, veamos, ¿se puede filosofar a través del juego o no?** “con la máquina de ritmos”, **¿Cómo filosofamos con ese juego?** “podemos reflexionar por qué hay frases o palabras que queremos saber y llegamos más a fondo sobre lo que queremos saber”, “yo creo que sí se puede reflexionar con casi todos los juegos, si jugamos Doña Blanca, que digan un cuestionamiento y que contesten, o sea los que ganaron pueden cuestionar a otros”.*

Para terminar, hicimos un juego en el que caminamos por todo el salón, cada uno nos convertimos en diferentes cosas que dijimos en voz alta, y actuamos como pensábamos que eso era: leones, colibrís, arboles, delfines, huracanes, maestros de escuela, piedras, víboras de cascabel, filósofos. Todos pusieron mucho empeño al momento de realizar sus representaciones.

31 de mayo de 2016

6to año

Temas: El ser, el hacer y el pensar: la familia, la escuela, la naturaleza y el yo

Debido a que los niños que no habían estado llevando sus tareas y que tampoco lo hicieron para esta sesión, decidimos continuar únicamente con las niñas que avanzaron todo el semestre con su Diario Filosófico y las tareas de Exploradores filosóficos.

Comenzamos con una actividad llamada “Soy, hago y pienso”, para la cual invitamos a las niñas a caminar por todo el salón, y en algún momento alguien tenía que decir “Soy” y, enseguida, el nombre de algún ser vivo, momento en el cual todos nos teníamos que quedar quietos como una estatua adoptando la forma de ese ser vivo. Después, la misma persona que dijo el nombre del animal tenía que decir “Hago”, y en ese instante todos teníamos que actuar cómo creíamos que actuaría ese ser vivo. Finalmente esa misma persona tenía que decir “Pienso”, y todos teníamos que pensar y decir algo que nos imagináramos que ese ser vivo pensaría sobre el mundo.

Soy: “Un perezoso”, Pienso: “¿por qué los demás no hacen lo mismo que yo?, “¿por qué el mundo me golpea y por qué contaminamos el ambiente?”, “el mundo es muy lento”, “en realidad nuestros movimientos son muy lentos”. Soy: “una mariposa”, Pienso: “¿por qué el mundo está contaminado?”, “¿por qué los niños nos quieren agarrar?”, “¿por qué ya no hay más mariposas?”, “¡Qué rico es el néctar de las flores!”. Soy: “filósofo”, Pienso: “¿por qué hay problemas en el Universo?”, “¿nos servirá de algo la filosofía?”, “¿por qué a las personas no les gusta la filosofía?”, “¿el cuestionamiento es la llave del pensamiento?”, “¿por qué no todas las personas filosofan?”. Soy: “elefante”, Pienso: “¿por qué los elefantes están en peligro de extinción?”, “¿por qué me cortan los colmillos?”, “¿por qué los explotan haciendo cosas en los circos?”, “nuestro instinto de recuerdo es maravilloso”.

Para comenzar con la actividad de pensamiento profundo de la sesión, invitamos a las niñas a definir aquello de lo que ellas consideran que se compone la familia, la escuela, la naturaleza y nosotros mismos:

- **Familia:** “personas”, “animales”, “padres”, “hermanos”, “primos”, “sobrinos”, “ahijados”, “nietos”.
- **Escuela:** “maestros”, “alumnos”, “conserjes”, “salones”.
- **Naturaleza:** “árboles”, “animales”, “hojas”, “flores”, “agua”, “tierra”, “aire”.
- **Yo mismo:** “cuerpo”, “pensamientos”, “recuerdos”, “gustos”, “diferencias”, “metas”, “sueños”, “imaginación”.

Posteriormente salimos del salón para sentarnos en lugares distintos para que cada niña tratara de responder qué cosas de lo que son, hacen o piensan benefician o perjudican a su familia, a su escuela, a la naturaleza y a sí mismas:

Soy, hago, pienso:

La filosofía cambia tu forma de pensar

Excluyo a los demás

En que me quedo a veces callada en lo que veo

A veces quiero que hagan lo que digo

Cuando estoy con mis primos tiramos basura

Pienso pero no actúo, o sea no ayudo

Siguiendo lo que soy me puedo equivocar y creer que estoy en lo correcto

Puedo destruir el ambiente, puedo contaminarlo sin darme cuenta con lo que vivo a diario y hacerle mucho daño con mis acciones.

Que cuando quiero ayudar a mis compañeros hago lo que pienso y no lo que ellos prefieran, puedo ser molesta y muy correctiva.

7 de junio de 2016

6to año

Temas: Nuestras relaciones con la naturaleza, deforestación, contaminación, tecnología

Esta fue la primera de las dos últimas sesiones del taller de filosofía con niños, encuentros que quisimos enriquecer con una salida de campo y un picnic junto al río de la zona. Al iniciar la caminata al río, invitamos a las niñas a contemplar y escuchar lo más posible su entorno para que, durante el recorrido, escribieran preguntas para ser dialogadas por todas durante nuestro picnic. He aquí algunas de las preguntas y diálogos generados durante dicha actividad:

“¿Las imágenes o cosas que vemos serán reales o una ilusión?”: “¿Cómo sabes si reales, si no sabes si vives realmente o no?”.

“¿Por qué las personas les ponen nombre de humanos a los animales?”: “¿Cómo sabes que esos sólo son nombres de personas?”, “porque normalmente sólo los escucho en personas”.

*“¿Por qué talan los árboles sin saber lo que pasaría?”: **Antes que nada, ¿cuáles son las consecuencias de cortar los árboles?** “nos dan menos oxígeno”, “se limpia menos el aire”. **Hay más consecuencias, por ejemplo, ese grillito que escuchamos, ¿en dónde vive?** “en el árbol”, **Entonces, ¿qué pasará si cortamos el árbol?** “se muere el grillo”, “su hábitat natural lo están quitando, entonces ese animal se va extinguiendo porque ya no tiene donde vivir”, “iba a decir lo mismo”, “B, ¿cómo puedes decir exactamente lo mismo si no pensamos lo mismo?”, “bueno, casi lo mismo”, “no te ibas a expresar con las mismas palabras que dijo Q, dijo “su hábitat”, tú podrías decir “su casa”, “su hogar”.*

“El río es como la vida, es muy rápido, al río le pasan muchas cosas, a la vida igual, y el río se contamina y la vida también se contamina...al río lo contaminan echándole lo de los drenajes, basura, líquidos tóxicos para el agua, y a la vida,

talando árboles, tirando basura”, “aunque también psicológicamente”, ¿Cómo se puede contaminar la vida psicológicamente? “con violencia”. Les daré ejemplos y me dicen si es contaminación para la vida o para la naturaleza: humo: “a la naturaleza”, bullying: “a la vida”, “hay personas que por el bullying pueden llegar hasta a matarse”.

Después de algunos minutos dialogando las preguntas y reflexiones que compartieron las niñas, les pedimos que cerráramos los ojos y guardáramos silencio durante un minuto para intentar escuchar todo lo que nos ofrecía el entorno natural, para que después compartiéramos lo que ese momento nos hiciera sentir, y también para pensar sobre las otras voces que se escuchaban a nuestro alrededor. La mayoría de lo que compartieron las niñas tuvo relación con sensaciones de tranquilidad al escuchar los sonidos de la naturaleza. Entonces, buscamos ampliar las reflexiones:

¿Nos querrá decir algo la naturaleza a los seres humanos con sus sonidos (río, aves, grillos)? “sí, que por qué no reflexionamos antes de hacer algo en contra de ella”, “que por qué si nos gusta tanto la naturaleza, los árboles, por qué nos siguen matando”. Reflexionemos otra cosa sobre esto: si fuera cierto que a pesar de que nos gusta y amamos a la naturaleza, la seguimos dañando, ¿por qué lo hacemos? “por ejemplo cortar los arboles beneficiaría a las empresas de papel”, “porque de ella sacamos los recursos necesarios para nuestras actividades económicas y actividades básicas de los humanos”, “porque sentimos que ya no nos puede dar los mismos recursos como antes”, “que porque pensamos que no pasa nada si la dañamos, pero en realidad sí pasa, porque se nos acaba el aire, como lo vi en las noticias que el aire ya está contaminado”, “porque no sentimos lo mismo que la naturaleza”, “si a nosotros nos hicieran lo mismo, cortarnos un pie o algo, sentiríamos feo, aunque no pueden hablar los arboles pero sí sienten”. Todo lo que acaban de mencionar fue muy bello y muy reflexivo, porque seguimos viendo de esa forma a la naturaleza, por ejemplo, vemos un árbol y no vemos el árbol, sino ¿qué vemos? “madera”, “dinero, para las personas los árboles es dinero”, “las personas sienten como que la naturaleza es más los beneficia más en el dinero que en todo lo natural”, “la otra vez le iba diciendo a mi hermana que ese árbol que se

*cayó le dije que como que la gente en vez de pensar que lo que ayuda a la naturaleza va más centrado a la economía”. **Conversemos otra de sus preguntas.** “¿Por qué los filósofos antes se basaban en la naturaleza para filosofar?: “porque no había tantas cosas materiales, artificiales, para cuestionarse”, “porque a los filósofos les daba curiosidad lo que le pasaba a la naturaleza, por ejemplo las estrellas, las piedras, los árboles”, “no tanto como ahora”, “si se cae un árbol allá, ah pues significa esto, y ahorita no”, “¿por qué ese árbol está inclinado?, ¡aaah!... y ahora, “oh un árbol inclinado”, pasan y ni lo pelan”. **Entonces, ¿creen que el hecho de que ahora tengamos más tecnología, celulares, teléfonos, televisión, videojuegos, hace que nos quite la atención de la naturaleza, nos aleja de la naturaleza?** “sí, porque en vez de estar viendo el río, lo natural, vemos videos, la tele”. **Entonces, ¿la tecnología es negativa de por sí?** “a veces sí, a veces no”, “sí, porque afecta a la naturaleza, en vez de... hoy nos encargan una tarea y en vez de buscarla en un libro lo buscas en internet”, “pero te ayuda, porque en los libros no traen todo lo que tú necesitas saber”, “por ejemplo, el internet es más rápido y aporta información que no todos tienen la oportunidad, otros no tienen libros en su casa”, “o tienen pero no les sirve para lo que están investigando”.*

Por último, para terminar y cerrar este ejercicio, les pedimos a las niñas que buscáramos alguna posible relación entre la filosofía y los momentos en los que vemos y escuchamos lo que sucede a nuestro alrededor:

*“Porque no le ponemos atención a las cosas que nos rodean, no le tomamos importancia, la filosofía puede ayudarnos a reflexionar sobre las cosas que vemos a nuestro alrededor”. **Si no cuestionamos, ¿qué pasa?** “la mente se nos cierra, nos quedamos con la opinión de los demás, la sociedad nos dice algo y nos lo creemos”, “nos quedamos con la duda”, “todo sería lo mismo”, “se pierden nuestras ideas”.*

14 de junio de 2016

6to año

Temas: Los alimentos que consumimos

Esta fue nuestra última sesión del taller con los niños del grupo de 6to año. Como ya lo habíamos adelantado, este encuentro también lo realizaríamos con una caminata y un picnic al área del río de la zona. Mientras caminábamos, entre todos inventamos una historia a partir de un “Cuento vivo”. También hicimos un ejercicio en el que a partir de dos palabras que alguien del grupo decía, los demás tratábamos de formular preguntas. He aquí un ejemplo:

Crecer y madurar: “¿Se puede madurar del todo?”, “¿Cuándo creces maduras?”, “¿En realidad crecemos y maduramos?”, “¿El tiempo crece y madura?”, “¿Cómo sabes lo que es crecer y madurar?”.

Al llegar al río y comenzar a preparar nuestro picnic, vimos la oportunidad de reflexionar sobre los alimentos que las personas consumimos. En este sentido, una breve reflexión inicial sobre los alimentos “chatarra” detonó una larga conversación sobre las implicaciones de lo que consumimos. He aquí algunos fragmentos de la reflexión:

*¿Por qué si hay tantos avances en la ciencia, por qué nos enfermamos más con ese tipo de comidas a pesar de que vienen empaquetadas y de que son procesadas? “Porque los dueños lo que más piensan es en el dinero, en vez de echarle un químico natural que cuesta más caro, agarran el más barato que encuentren y ya se lo echan”, “agarran un producto que sepan muy bien que sea barato para venderlo más caro”, “les interesa más vender sus productos que la salud de las personas”, **Y si sabemos eso, que nos hacen daño y que enriquecen a unos cuantos, ¿por qué consumimos esas cosas?** “porque, por ejemplo, a veces no podemos cocinar, creo que es por necesidad, hacerlo más rápido”, “no todas, porque los bombones no son por necesidad”, “los bombones es por antojo y para darse un gusto”. **Preguntamos otra vez, ¿por qué compramos las procesadas y no la natural?** “porque es más barata”, “hay más cantidad, la encuentras más fácil”. **Comentan que consumimos esos productos por antojo, pero antes que no había esas cosas ¿cuáles eran esos antojos?** “mi abuelito me decía que antes todas esas cosas no existían y no se les*

*antojaban, se les antojaban las naturales, por ejemplo las verduras como las zanahorias se les antojaba pero las sacaban del campo, en lo natural, por ejemplo los bombones no existían, no se les antojaban porque no existían, comían las cosas que existían”, “no existían esos antojitos en esas épocas, por ejemplo, mi tatarabuela antes decía que agarraban manzanas y las cubrían de miel y ese era su dulce de ellos”, “o sea sus antojos eran cosas naturales”, “no tan dañinas como las de ahora”, **¿Y esas cosas naturales ya no existen?** “sí, yo luego me las hago”, “yo sí, luego mi mamá compra sopa y le digo por qué mejor no haces caldo de verduras que es más saludable que toda la sopa”. **Este tipo de alimentos nos gustan porque son muy dulces, pero también hay frutas que son muy dulces, entonces ¿por qué las compramos sabiendo que hay frutas que son muy dulces y ricas?** “por no comprar algo más saludable”, “porque están bien caras”, **Hay algo que no hay dicho, un motivo importante por el cual tendemos a comer esas cosas:** “por los anuncios nos lo dice”, “por los estereotipos”.*

La plática anterior motiva a las niñas a hablar sobre los hábitos alimenticios de sus familias, sobre lo cual la mayoría menciona que sus madres y abuelitas son las que llevan un régimen de alimentación más saludable basado sobre todo en frutas y verduras, pero que los más jóvenes y, en su mayoría, los hombres, son los que prefieren alimentos ricos en grasas.

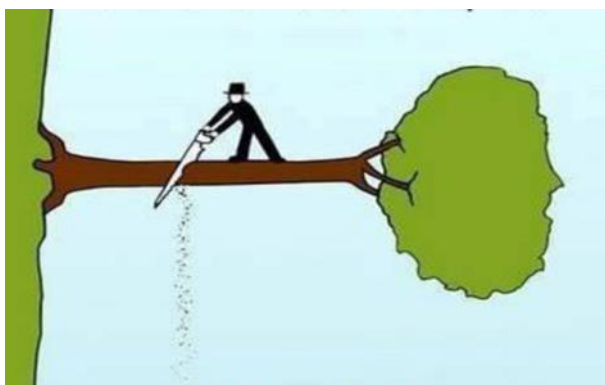
Después de varios minutos conversando sobre el tema de los alimentos que consumimos, volvemos a realizar una caminata, momento que aprovechamos para, entre todos, cantar una versión “filosófica” del elefante: “Un elefante filosofaba sobre...”

5to año

9 de septiembre de 2015

Temas: Nuestra relación con la verdad, ambiente, leyendas

Comenzamos la sesión colocando en el centro del grupo una cajita con tarjetas con diferentes imágenes. Hicimos la invitación para que, voluntariamente, algún niño tomara las tarjetas, las observara y eligiera una para que, entre todos, compartiéramos reflexiones que nos surgieran al ver la imagen.



Después de que todos los niños observaron la imagen, cada uno compartió lo que para ellos representaba, siendo las palabras “muerte” y “basura” las que más se repitieron en sus expresiones. Con esto comenzamos un diálogo, del cual, a continuación, compartimos algunos fragmentos:

*“los seres humanos no tenemos conciencia de lo que le hacemos al medio ambiente”, **¿Qué es tener conciencia?** “es pensar de lo que hacemos, porque los que no tienen conciencia, son los que no piensan, los que matan a los animales, matan porque no tienen conciencia, no tienen cerebro, matan por matar”, **¿Y cómo podemos hacerle para tener más conciencia?** “aprender más cosas sobre el ambiente”, **¿Y cómo podemos aprender más cosas?** “para tener más conciencia hay que pensar en qué pasaría si hacemos lo que hacemos, por ejemplo si matamos a todos los animales carnívoros pronto no habría depredadores naturales que cazara los herbívoros y pronto no habría flora”, “con la escuela”, “los libros”, “viendo, observando”. **¿Todo lo que nos dicen en la escuela o en los libros es verdad?** “hay unas cosas que no y otras que sí, en internet puede ser ciertas y otras*

no”, ¿Cómo podríamos hacer para distinguir que algo de lo que nos dicen en esos lugares es verdadero o falso? “diciéndoles que por qué”, “diciéndole de dónde lo supo”... ¿La ciencia nos dice la verdad o no? “pues a veces sí y a veces no, porque la ciencia pues la investigan y los que son investigadores son los que dicen la verdad”, “algunas veces, hay que confirmarlo tú mismo”.

El tema anterior motivó a los niños a hablar sobre las leyendas contadas por sus familias, por eso aprovechamos el momento para intentar ayudarlos a cuestionar lo que han aprendido a asumir como verdadero:

¿Las historias que nos cuentan nuestras familias son reales? “las historias que me ha contado mi abuelito son reales, porque toda mi familia me ha contado que son reales”, Y si todos los que estamos aquí te dijeran que somos caballos, ¿les creerías? “no”, Entonces, ¿será verdad algo sólo porque nos lo dicen muchas personas? “no”.

Tratamos de hacerles ver la importancia de no creer las cosas sólo porque las dice la mayoría.

¿Qué será importante hacer para comprobar si algo de lo que nos dicen, vemos o escuchamos es o no verdad? “viendo”, “diciéndole por qué, porque cuando te dicen “él es chismoso”, le dices por qué, y si no dicen nada, entonces es chismoso”, “hay que estar buscando, observando, viendo, buscando información hasta que la encuentres y confirmas que es o no es verdad”.

6 de octubre de 2015

Temas: Nuestras relaciones con la naturaleza

Comenzamos con un juego que llamamos “La papa caliente filosófica”, en el que, en círculo, los niños se pasaban una pelota (papa) hasta que uno de ellos decía “Se quemó”, y quien en ese momento se hubiera quedado con la pelota, tenía que hacer una pregunta a alguien más. He aquí algunas preguntas:

“¿Qué piensas de la ciencia?”, “¿Qué piensas sobre la violencia contra los niños?”, “¿Qué piensas de los huertos escolares?”.

Posteriormente, para iniciar la actividad de pensamiento profundo de la sesión, hicimos algunas repeticiones del juego “Maquina de ritmos” para detonar el pensamiento. He aquí algunos fragmentos del diálogo que generó esta actividad:

¿Qué les hizo sentir esta actividad? “que estás fortaleciendo tu cuerpo”, “feliz”, “todos fuimos creativos”, *¿De qué forma fuimos creativos?* “moviendo el cuerpo”, “ayudándonos en equipo”.

¿Qué es la sociedad? “la gente, todos, *¿En la escuela quien es la sociedad?* “todos”, “las personas que están aquí”, “los niños”, “alumnos, maestros, conserje”, “familia”.

¿Qué tipo de relaciones tiene la sociedad con la naturaleza? “hay personas que cuidan la naturaleza, cuidan los animales que no los maten”, “pero también hay personas que los queman”, “que corten los árboles”, “que contaminan”, “algunas veces hay personas que matan y venden animales que son de la naturaleza y son seres vivos como nosotros”, a veces los mismos árboles se queman porque lanzan cosas”, “...porque dejan gasolina y después una hoja con el cigarro y se puede quemar todo”, “luego tiramos basura”, *¿Por qué será que le hacemos esas cosas a la naturaleza?* “porque no tenemos respeto sobre ella”, “luego nomás cortan arboles porque luego nomás van a poner edificios, tiendas”.

¿Qué nos enseña esto que vimos? “aprendizaje”, “a crear máquinas”, “no tenemos que confiar en lo que nos dicen”, “imaginar”.

13 de octubre de 2015

Temas: Aborto, derechos de las personas, creencias religiosas

Comenzamos con un juego de bienvenida. Para ello, afuera del aula, empezamos con un juego en el que, con su cuerpo, un niño voluntario tenía que construir una estatua de una figura extraña, mientras que otro niño, con los ojos vendados, tenía que tocar la estatua para intentar imitar la figura.

Para el momento de pensamiento profundo de la sesión, los niños sugirieron con mucha insistencia que conversáramos sobre el tema del aborto, lo cual aceptamos intentando

manejar el tema con mucho cuidado. Después de que, brevemente y a su manera, los niños definieron lo que para ellos era el aborto, tocamos el tema del derecho a la vida. He aquí algunos fragmentos de la reflexión que generó el diálogo con los niños:

¿Qué es el derecho? “de tener todo...una persona puede tener así, todo lo que quiera, puedes hacer lo que sea”, Pero si un niño nace sin brazos o sin piernas ¿puede hacer lo que sea? “nooo”, ¿Entonces tendrá derechos? “pero tiene derecho a vivir”, “luego hay niños sin brasitos que ellos pueden hacer lo que nosotros no podemos”, Por ejemplo, ¿qué pueden hacer? “pueden dibujar bonito”, “luego a algunos les enseñan con la boca a escribir así”, “y luego dibujan”, “en el kínder hay una niña sin brazos, casi lo que nosotros no podemos hacer ella lo puede hacer”, “yo vi hace unos días una persona que no tenía brazos, era bombero, era policía, nadaba bien, era explorador, sí podía hacerlo”. Están diciendo que se tiene derecho a vivir, pero ¿se podrá tener derecho a morir? “las dos cosas”, “sí tenemos derecho a morir, porque todos tenemos un destino”, “pero luego te matas y después te arrepientes”, ¿Pero cómo puedes matarte y después arrepentirte? “en el cieloooo”.

Así, del tema anterior surgió el tema de nuestras creencias religiosas:

¿Quién de aquí cree en el cielo? (sólo un niño levanta la mano), ¿Quién de aquí creen en Dios? (todos levantan la mano), ¿Quién cree en Jehová...en Krhishna... en Thor...en... Brahama... en Alá? (nadie, se preguntan quiénes son esos, les explicamos que son dioses de otras religiones) ¿Por qué no creen en esos dioses? “porque no los conozco”, “porque aquí en México es como más, que la gente cree más en ese Dios”, “porque no somos de su religión”, porque no los conocemos y nunca los hemos visto”, ¿Y a Dios sí lo han visto? “lo vi en mi cabeza”... ¿Cuáles son los medios, fuentes, que nos enseñan a creen en Dios? “la iglesia”, “la Biblia”, “las personas como el padre”, “las películas”. Ahora piensen, reflexionen, ¿realmente creemos en Dios porque lo hemos visto o porque nos lo han enseñado? “porque nos lo han enseñado”, “luego creemos en las cosas porque nos las cuentan”.

Después de varios minutos conversando sobre temas como el aborto, los derechos de las personas y nuestras creencias, hicimos una breve reflexión sobre lo que los niños sentían que habían aprendido en este encuentro.

¿Qué aprendimos de esta plática? “a no creer en lo que nos dicen, primero hay que checar”, “no creer, saber si está, si existe o no existe”, “no debemos confiar”, “que nunca debemos creer en las personas”.

20 de octubre de 2015

Temas: Publicidad, felicidad

Iniciamos la sesión directamente con la dinámica de pensamiento profundo. Para ello, proyectamos diferentes imágenes publicitarias invitando a los niños a que las reflexionaran para dialogarlas entre todos:

¿Cómo se le llamará a esto que vimos? “anuncios”, “los anuncios es que traen algo nuevo”, ¿En dónde normalmente vemos anuncios comerciales? “en la tele”, “en el internet”, “en el periódico”, “revistas”, “radio”, “en Facebook”, “en YouTube”, ¿Para qué sirve la publicidad? “para que algo que vendan”, “para dar información”, ¿De qué nos quiere convencer la publicidad? “para comprar las cosas”

Además de la comida que nos está queriendo vender esta publicidad, ¿qué más nos está queriendo vender? “felicidad”, ¿Qué es la felicidad? “es cuando te pasa algo bueno”, “cuando te dejan ir a algún lugar, cuando te vas a ir de campamento y te pones muy feliz”. ¿Y están de acuerdo que la felicidad se puede comprar? “nooo”. ¿Por qué no? “porque la felicidad no se compra, se siente”, “la felicidad no la puedes comprar porque tú ya tienes tu felicidad”, ¿Y cómo puedes tener tu felicidad sin comprarla? “la felicidad viene cuando nos compran cosas”, “¿si compras eso ya viene adentro la felicidad?”, “no, porque la felicidad no se compra, se expresa”, “se puede comprar un poquito, si tus papás te llevan te pones feliz”. Piensen en los niños que no pueden comprar una hamburguesa de McDonalds, ¿ellos pueden ser felices o no? “síiii”. A ver, honestamente, ¿son felices en este curso? “síiii, ¿Y este curso nos da algo material como hamburguesas o algo así?

“nooo”, Entonces, ¿Por qué son felices? “porque podemos hablar, podemos decir lo que nosotros tengamos en la mente”, “porque estamos con ustedes”, “porque nos enseña más”, “yo estoy feliz en esta clase porque filosofamos”, “damos expresiones”.

Después de conversar varios minutos sobre la felicidad, les mostramos diferentes imágenes sobre publicidad de distintas marcas para tratar de reflexionar sobre sus implicaciones:

Coca Cola: *¿Qué nos está ofreciendo esta imagen? “según, felicidad”, ¿Y nos da realmente felicidad la Coca Cola? “nooo”, ¿Y por qué nos está diciendo que nos dará felicidad? “porque inventan cosas para vender más sus productos”, “no nos hace felices porque si nos lo compramos y se nos acaba, más al rato dices “quiero otra cosa”, y si ya no tienes dinero ya no eres feliz”.*

Pepsi: *¿Cuál es el engaño que vemos ahí? “que si tomas la Pepsi te vas a poner así como ella (modelo), así de flaquito”, “están usando a una modelo”, “pero nos engorda”.*

Ruffles: *¿Qué engaños ven ahí? “que se te ponen los ojos como ella (modelo), verdecitos, y te pones flaco, y rubio”, “que si te lo comes te vas a parecer a ella”, “que te están antojando puras cosas que no son sanas”, “a los hombres nos engañan con la foto, porque se pone la camisa así coqueta”.*

Ciel: *¿Qué mensajes ocultos ven ahí? “que según nos dice que nos mueve a cuidar al planeta”, “es mentira porque luego toman agua Ciel y en vez de cuidar eso tiran la basura”, “porque hay luego en los comerciales sacan un champú el más nuevo, el más reciente, entonces y de repente sale el más nuevo, y luego dice que antes era uno y ya ahorita es otro, y después sacan otra marca y ya, sale otro”.*

27 de octubre de 2015

Temas: El “desarrollo”, el destino, los seres vivos, el ambiente, hablar, creencias

Iniciamos con una dinámica en la que cada niño del grupo teníamos que decir nuestro nombre, una fruta o verdura que en ese momento éramos y por qué:

“Soy un melón, porque soy fresca y dulce”, “soy coco, porque tengo la cabeza dura”, “soy una manzana porque luego me pongo rojo” (ya que algunos niños no lograban pensar en algo, le pedimos al grupo que les ayudaran): “ella es V, y es algodón... porque está muy suavcita”, “ella es R, y es una sandía...porque es jugosa... y porque se pone roja”, “ella es É, y es un plátano porque está muy alta”, “él es J, y es una cebolla porque tiene los dientes blancos”.

Para llevar a cabo el momento de reflexión profunda, acomodamos dos hileras de sillas, una frente a la otra: una hilera representaba el “Estoy de acuerdo” y la otra el “No estoy de acuerdo”. Entonces, estando todos los niños de pie, les decíamos algunas frases/afirmaciones para que, según su criterio, expresaran su acuerdo o desacuerdo sentándose en uno de las dos hileras de sillas, o bien quedándose en el centro si no estaban de acuerdo ni en desacuerdo. Una vez sentados, les pedimos que dieran los motivos de su elección o que preguntaran y/o cuestionaran a los demás el porqué de su decisión. A continuación se presentan algunas de las frases detonadoras de reflexión y algunos fragmentos de la intensa participación de los niños:

Me gustaría que en mi colonia construyeran un centro comercial con cines, restaurantes, juegos mecánicos (algunos se muestran de acuerdo, otros en desacuerdo): *¿Por qué les gustaría que hubiera tiendas aquí? “porque no haces muchos gastos en los carros”, “¿no les gustaría que siguiera como está aquí?”, “no, no me importaría que hicieran ruido, si hacen mucho ruido y estás viendo la tele, puedes subirle más”, “habría más ladrones”, “no, porque quitarían árboles”, ¿Qué problema existe con que quiten árboles? “porque los árboles y plantas se ven muy bonitos”, ¿Y los centros comerciales no son bonitos? “no porque luego hacen ruido”, “además el aire está contaminado”, ¿Aquí en el pueblo hay fuentes de empleo? “no”, ¿Y un centro comercial no ayudaría a crear empleos de guardias de seguridad, despachadores de dulce, etc.? “sí, pero también aquí hay empleos”, ¿Cómo cuáles? “albañil, artesanos, podadores, leñadores, jardineros, ¿Ganan poco o mucho? “poco”, ¿Y una persona de un centro comercial ganará menos o más? “máaas”, ¿No será importante, pues, que haya un centro comercial para que la gente gane más? “nooo”.*

Los animales fueron creados para servir como alimento de las personas:

(algunos se muestran de acuerdo, otros en desacuerdo): “un animal siempre tiene un destino, morir”, **¿Quién les pone el destino a los animales?** “los que lo crearon”, “nosotros, porque si los vemos y se nos antojan, pues ya vamos y los matamos”, **Les ponemos un ejemplo: hay un niño que nace en una familia de delincuentes, una familia que roba, que asesina, y esa familia le dice al niño cuando va creciendo: “tu destino es robar, convertirte en delincuente”, ¿Ese va a ser el destino del niño?** “nooo”, “síi”, “no porque si uno quiere, no a fuerzas lo vas a hacer, si tú quieres te puedes escapar de tu casa”, **¿Entonces los animales tendrán un destino o no?**

Los niños debaten intensamente sobre el destino de los animales, sobre si nacieron para servirnos como alimento, sobre otros tipos de alimento,

Las plantas también son seres vivos, ¿qué diferencia hay entre una planta y un animal? “las plantas no hablan y no sienten casi nada, y los animales sí sienten dolor”, **¿Cómo sabes que las plantas no sienten dolor?** “las plantas sí sienten dolor porque las plantas...”, **¿Cómo sabes que una planta es un ser vivo? ¿Cuáles son las características de un ser vivo?** “una piedra no se mueve”, “y no grita”, **¿Un árbol es un ser vivo o no?** “síi”, **¿Se mueve?** **Debaten bastante sobre el tema. Tratamos de regresarlos al tema, ¿Están de acuerdo con que el destino de los animales es acabar en nuestras mesas para comérmolos?** “hay otras cosas que puedes comer”, “a la vez yo quiero comer, pero a la vez yo quiero que vivan”, **¿Y qué podemos hacer?** “variar la alimentación sobre la comida”, “verduras”.

El ambiente es únicamente la naturaleza: “el ambiente son los animales, los árboles, son la naturaleza”, “no ,porque el ambiente es todo lo que ha creado los humanos”, “el aire, el humo”, “edificios, casas, carros”, “¿por qué creen que son iguales las palabras ambiente y naturaleza”, “ambiente es cuando tú te juntas con alguien y naturaleza son los árboles”, “pero los animales también se pueden juntar, ellos también pueden hacer lo mismo que los humanos, ellos también pueden tener un hijo”, “no somos iguales porque nosotros hablamos y la naturaleza no habla”, **¿Están de acuerdo que la naturaleza no habla?** “nooo”, **¿Qué es hablar?**

*“decir cosas”, “comunicarse con una persona”, “los árboles también te pueden dar ideas”, “los ves y piensas, no te hablan, pero te relajas viéndolos”, **¿Podemos comunicarnos con los árboles?** “hablando no”, “pero le puedes hablar, no importa si pueden comunicarse”, “pero en tu imaginación”, “por eso, porque tenemos imaginación”, “todos tenemos nuestra imaginación”.*

Siempre debemos defender nuestras creencias y nunca cambiar de opinión:

(todos los niños se acomodan en alguna de las dos hileras, con excepción de uno que decidió colocarse en medio de las dos filas) *“yo no me cambio a ninguna porque no estoy de acuerdo con ninguna de las dos, **¿Por qué no estás de acuerdo con ninguna de las dos?** “porque a veces nos quedamos nada más una cosa, a veces quieres cambiar de opinión, a veces te puedes cambiar de opinión”.*

Al final del debate, algunos niños se cambiaron de lugar, otros más deciden colocarse en medio junto al niño que inicialmente se quedó en ese lugar.

Nunca debemos cuestionar a Javier: *“sí, porque para saber por qué nos lo dice y para qué lo tenemos que hacer”, “no, porque es el maestro”, “porque a Ud. no lo podemos cuestionar porque Ud. ya sabe lo de la filosofía”, **¿Están de acuerdo?** “sí”, “nooo”, “sí, Javier igual nos cuestiona”, “yo sí, qué tal si Ud. nos cuestiona a nosotros y después nosotros le decimos algo más fuerte que Ud. no sepa y Ud. se va a quedar con la duda”, “yo pienso que sí, para que abra más su pensamiento”.*

Los niños muestran mucho gusto y entusiasmo por cuestionar, debaten bastante. Se nos acabó el tiempo debatiendo.

8 de diciembre de 2015

Temas: la locura, los bosques y la deforestación, las aves y los cazadores

Aprovechando una plática sobre la locura que una niña sostenía con un compañerito, nos pareció interesante iniciar esta sesión conversando sobre dicho tema:

***¿Qué les gustaría más cuando están en la escuela, en su casa, en la calle, ser normales o ser anormales?** La mayoría afirma que normales, excepto un niño: “así puedo hacer cosas, porque los normales aburren y es mejor estar así loco, pero no*

por ser anormal es que estás loco, o a lo mejor es porque nomás le gusta jugar mucho”, ¿Y a los demás por qué les gustaría ser normales? “porque luego estás en la calle y luego estás con unos niños que no te conocen y empiezas a actuar así medio loco y se empiezan a burlar de ti todos”, “pero pues a mí no me importa que se rían”, “es que luego hay gente que dice “ay no, no te juntes con ese loco”, “porque puedes hacer más cosas, pero luego lo ves así normal y unos se empiezan a burlar también, aunque sea normal”, ¿Qué será mejor en esta sociedad, en la escuela, familia, calle, cuestionar o no cuestionar? “no cuestionar, porque luego las personas hacen cosas que luego a veces tú haces”, “¿y qué si luego te hacen una grosería y te quedas así calladote?”

Empezamos otra actividad que llamamos “El yo y el ambiente” (un niño pide leer las instrucciones), la cual consistió en que, voluntariamente, parejas de niños hicieran representaciones de diferentes personajes del mundo que nos rodea para pensar en las relaciones que llevamos con nosotros y los otros. A continuación presentamos algunos fragmentos de los diálogos surgidos de dichas representaciones:

El bosque y el talamontes: *“voy a cortar ese árbol”, “por qué me quieres cortar”, “porque me vas a servir para muchas cosas”, “¿para qué cosa?”, “para hacerte madera”, “¿y no puedes ocupar otra cosa?”, “aaah, ¿por qué me cortas mis ramas”, “porque esa rama me va a servir para muchas cosas”, “¿y si estoy seco?”, “igual me puedes servir”, “¿por qué no te cortas a ti?”, “porque tú eres el más grande, te voy a cortar para vender madera”, “¿y no puedes vender otra cosa?”, “no, porque la madera me sirve para muchas cosas”, “si me vas a cortar no vas a tener con que respirar”, “pero hay más árboles en el mundo”, “pero es como si estuvieras cortando todos”, “porque tú eres el único que me va a servir para muchas cosas porque estás muy grande”, “¿y te gustaría quedarte si aire?”, “no”, “entonces, ¿por qué me vas a cortar?, (con este último argumento lo convenció para “no cortarlo”).*

El ave y cazador de aves: *“te voy a matar”, “¿para qué?”, “para venderte”, “¿y no puedes matar a otra ave?”, “no porque tú eres la más grande”, “pero también los otros van a crecer”.*

Para finalizar esta dinámica, les explicamos a los niños que no era la intención ganar o perder, sino pensar, defender nuestras ideas y ver si podíamos cambiar lo que pensábamos. Entonces, les preguntamos que de qué manera podríamos usar este ejercicio en nuestra vida cotidiana:

“si te quieren hacer algo tú te puedes defender”, “para saber que algunos animales igual tienen sentimientos, no matarlos”.

16 de febrero de 2015

5to año

Temas: corrupción, importancia de los otros seres vivos

Comenzamos la sesión revisando las tareas de Exploradores filosóficos.

“¿Por qué las rosas tienen espinas? y ¿por qué en el mundo hay tanta maldad y corrupción?”; “Le cuestioné a un perro por qué persigue a los gatos y a las gallinas”; “Estaba viendo TV que pasaban sobre el presidente, me pregunto por qué no lo arrestan cuando mata. También vi a un niño pegándole a un gato, el gato estaba durmiendo, y le dije que por qué lo pateó, y no me contestó”; “¿Por qué cortan árboles si nos dan oxígeno y son muy bonitos en vez de que siembren y los cuiden?”; “¿por qué la gente se altera sin que le hagan nada?; (Una niña llevó un poema a la bandera de México, e invitamos a los niños a que la ayuden haciendo preguntas sobre ese tema) “¿Por qué la bandera tuvo que tener los colores blanco, verde y rojo?”, “¿y por qué tiene el águila?”, “¿por qué se hizo la bandera”.

Les pedimos a los niños que nos ayudaran a elegir la que más interesante les pareciera para reflexionarla entre todos: eligieron la del niño que cuestionó sobre el Presidente:

¿Por qué si el presidente es un asesino no lo meten a la cárcel?: “por corrupción”, “porque paga...” ¿Por qué dicen que EPN es asesino? “Porque según dicen que ha ayudado a muchas poblaciones pero no es así, se han muerto muchas personas”.

Aprovechamos para preguntarles qué es ser un asesino, los niños hacen alusión a un asesino es aquel que mata a otros. Entonces, encontramos un momento para reflexionar sobre los

otros no humanos, por lo que les pedimos que levantaran la mano quienes se consideraran “asesinos”: todos la levantan, y al preguntarles por qué, comentan que han matado animales de granja e insectos.

Entonces, ¿por qué no nos meten a la cárcel si todos hemos “asesinado” animales? “porque no nos pueden meter a la cárcel de las cucarachas”, “porque somos menores de edad”, Pero los adultos también matan animales y a ellos tampoco los meten a la cárcel, ¿por qué? “porque son animales”, ¿Eso significa que los animales son menos importantes que los humanos? “porque a veces los animales no importan tanto, algunas personas dicen que no importan tanto, porque no les dan de comer”, “¿tú no has matado a un perro o a un animalito?”, “¿por qué?...si lo animales también son importantes para nosotros, no nada más nosotros los humanos son importantes, los animales también importan, también la naturaleza”, “no sólo los animales son importantes, también los árboles”. ¿Quién creen que tendrían más importancia, los animales, los humanos o las plantas? “todos, porque los animales, nosotros, luchamos, y también la naturaleza es importante porque es la que nos da oxígeno”, “los tres son importantes porque las plantas nos hacen respirar, los animales no acompañan a cualquier lado y nosotros somos importantes porque así podemos hacer algo”, Entonces, si las plantas son importantes, ¿por qué deforestamos los árboles, por qué matamos a los otros animales y por qué nos matamos a nosotros mismos? “algunos animales porque son salvajes, a algunos árboles porque ya están podridos, y a las personas porque luego no nos queremos”, “porque los changos son groseros con las personas”, “ellos no son tus enemigos, son nuestros amigos”.

Terminamos la sesión con un juego en el que invitamos a los niños a que uno por uno, voluntariamente y frente al grupo, imaginaran a un animal para que lo trataran de imitar únicamente con gestos y su cuerpo, mientras que los otros intentarían adivinarlo. Lo animales que los niños representaron fueron: león, águila, búho, conejo, rana, gorila, gato, serpiente, pollito.

1 de marzo de 2015

Temas: Los juguetes y los niños y las niñas, el machismo, nuestra relación con los animales

Para esta sesión les pedimos a los niños que llevaran algún juguete para utilizarlos para reflexionar:

De los niños hombres que están aquí, ¿quién tiene carritos? (todos levantaron la mano). De esos mismos que levantaron la mano, ¿quién tiene muñecas? (nadie levantó la mano). ¿Por qué no tienen muñecas? “porque se las dan a mi hermana” ¿Por qué? “porque ella es niña”, “a mí no me gustan las muñecas”, “si a mí me regalan muñecas mejor las regalo”, “no nos compran porque los papás dicen que somos niños”, “luego los papás no les compran a sus niños porque luego otros niños los ofenden”, “porque a veces las niñas le dicen a los niños que son niñas”, “los que dicen que por qué jugamos con muñecas son machistas”, ¿Qué es el machismo? “que nunca quieren hacer nada en la casa, ni trapear ni barrer, ni las muñecas”, “los machistas siempre que tienen hijos no quieren que estén en la casa porque dicen “tú no eres mujer, la mujer tiene que hacer todo en la casa”, “y tu papá luego está en la casa y les dice “tápame” y vas y te dice “tú no, tú vete para allá, tú no eres mujer”. ¿Por qué normalmente a los niños les regalan carritos y a las niñas muñecas? “porque son diferentes, porque luego ven que sus amigas tienen muñecas”, “porque piensan que las muñecas son iguales a ellas, les gusta vestirlas, y a los niños les gustan los carros”.

Nos salimos del aula, al área arbolada, para continuar la actividad. Una vez afuera, uno de los niños nos muestra su juguete, el cual era un soldado de plástico con diferentes tipos de armas.

¿Para qué sirven los juguetes? “para jugar cuando estás aburrido”, “para divertirse”, ¿De qué forma se puede jugar con un juguete que tiene armas, pistolas? “juegas que los matas”, ¿Será un juego jugar que matas? “estás jugando a eso y como te gustó quieres empezar a matar”.

¿Qué es un juguete? “algo juguetón”, Si es algo “juguetón”, piensen en las mascotas como perros o gatos, muchas veces jugamos con ellos, ¿cierto? ¿Una mascota será un juguete? (los niños divagan) ¿Se puede regalar una mascota? “sí”, ¿Se puede regalar un niño? “nooo”, ¿Entonces por qué sí se puede regalar una mascota? “ellos también pueden ser de nuestra familia, ellos son seres vivos”, “porque las mamás de nosotros gritan, lloran, y las mamás de los perros no sienten nada, se van así sin sus hijos”, “no, porque luego, como mi abuelito tiene cochinas (cerdos), cuando le quitan a los cochinitos, las cochinas hacen feo, se quieren salir, y te dan de trompazos”, “y los perros cuando les quitas a los hijos comienzan a ladrarte, te quieren morder”, “los demás animales también sienten”.

Para terminar nos abrazamos en círculo y nos despedimos expresando lo que nos gustaría que sucediera en los siguientes encuentros.

8 de marzo de 2015

Temas: La muerte

Iniciamos la sesión leyéndole al grupo el cuento *El pato y la muerte*. Previamente, les explicamos a los niños que mostraríamos las imágenes de la historia para que, de lo que escucharan y observaran, intentaran hacer alguna pregunta o cuestionamiento sobre la historia. Durante los minutos que duró la narración del cuento, los niños escucharon con atención e interés. Al final compartieron sus preguntas con el grupo, mismas que sirvieron para enriquecer la reflexión, de la cual a continuación presentamos algunos fragmentos:

*“¿Por qué la muerte lo quería matar?”, “¿Porque lo quería en su casa?”, “porque ya era su tiempo de morir, “porque ya quería que se muriera”. **¿Quién piensa que la muerte es necesaria?** “mi abuelito me comentó que nacemos para morir”, “si no morimos vamos a vivir mucho”. **¿Levante la mano quién se quiera morir algún día? (algunos levantan la mano)** “porque si no mueres podemos sufrir mucho, la muerte, si tienes una enfermedad o algo así”, porque si nos atropellan vamos a sentir dolor”, “sí, porque si te atropellan, por ejemplo una pierna, sentirás mucho dolor”, “porque qué tal si nos caemos y ya no podemos caminar ni nada y para qué queremos estar sufriendo”, “porque me gustaría ver como ver ahí qué habría cuando nos muramos, quisiera ver cómo es, porque yo me imagino que es bonito”,*

*“sí, porque cuando estemos viejitos ya no vamos a tener mucha fuerza, ya no funcionamos bien”, “yo no”, “¿por qué no te quisieras morir?”, ¿qué tal si te pasa un accidente, te caes y ya no puedes caminar?, vas a estar ahí sufriendo nomás vas a estar ahí acostada”. **Hay muchas personas que están en sillas de ruedas, sin piernas, ¿ustedes les aconsejarían que mejor se murieran?** “y tú cuando te empezaba a doler la panza ¿te querías morir?”, “pero eso no es un accidente”, “pero como hace rato dijeron, cada quien tiene su día para morir”, “pero hay otras soluciones, para la panza con una pastilla, pero a poco si te quitan una pierna no hay solución”.*

***¿Quién cree que hay vida más allá de nuestra muerte? (la mayoría levanta la mano), ¿A quién le da miedo la muerte? (a la mayoría). Acaban de levantar la mano los que le tienen miedo a la muerte, la mayoría, pero también la mayoría piensa que cuando nos morimos hay vida más allá, entonces, ¿por qué le tienen miedo a la muerte si creen que la vida continúa?** “porque hay fantasmas”, “a veces me da miedo morir, no va a haber cosas iguales como aquí pero habrá cosas diferentes”, “como dijo R, qué tal si tenías un amigo que querías y lo vas a extrañar mucho”, **¿Y si todas esas personas que quieren mucho, mueren y siguen más allá de la muerte, te quisieras morir para seguir con ellos o mejor quisieras quedarte en vida aquí solito?** “no, porque podría buscar otros amigos”, “yo esperaría mejor a que todos se murieran”, “¿y él no puede buscar amigos allá en la otra vida?”.*

***¿Qué pasa con nuestros cuerpos cuando morimos?** “se hacen tierrita”, “se hacen cenizas”, “te comen los gusanos”, “no, nuestros cuerpos todavía pueden servir para otras personas”, **¿Si le donamos nuestro corazón, nuestros ojos, nuestros riñones, a otra persona cuando muramos, estaremos viviendo en esa otra persona o ya no seremos nosotros?** “nooo, ya no seremos”, **¿Entonces esos órganos son de esa otra persona o son de nosotros?** “son de nosotros”, “pero nosotros ya no vamos a ser los mismos, pero a los que les faltaban ojos, órganos, pues a agradecerle mucho”, “se los pueden regalar”, “también la sangre se puede*

donar”, “pero no es lo mismo, porque si te sacan sangre no te mueres y los órganos sí”.

Antes de ver el dibujito ¿cómo se imaginaban la muerte? “de negro”, “con su capa, una daga”, “con su gorrito así y caminaba así flotando”, “como de negro y estaba así agachada”. *Si existe la muerte, ¿existirá la vida?* “síii”, *¿La vida está viva o está muerta?* “vivaaa”, *¿Y la muerte estará viva o estará muerta?* “muertaaa”, “noo, tiene vida”, *Entonces, si tiene vida no es la muerte, es la vida, ¿no?* (dudan), *Si la muerte no está muerta, sino viva, a lo mejor la muerte no es muerte, sino que la muerte es la vida, ¿no?*, “¿por qué la muerte está muerta y por qué habla?”, “pero yo no entiendo por qué tiene esqueleto y puede caminar, ¿no será un alma...el alma de él”, “o la alma del demonio”, *¿Qué es el demonio?*, “el diablo” *¿Qué es el diablo?*, “así...con cuernos”, *¿Cuernos? ¿Es una vaca... un toro?* “nooo”, “con una cola”, *¿Con una cola? ¿Es un chango?* “nooo, “es un ángel, es malo”, *¿Y qué es ser malo? ¿Qué es eso?...*

¿Cómo sabemos que “ya es nuestra hora” de morir? “cuando están muy muy enfermos hace que ya sea su hora y ya”, *¿Y cómo sabrá la muerte cuando ya es la hora de alguien?* “quizás vea que ya está muy grave”, “lo están vigilando”, *¿Habrá forma de que la muerte le perdone la vida a alguien?* “no, porque si ya está muerta ¿cómo se la va a perdonar?”, *Entonces, ¿en qué quedamos, la vida está viva o está muerta?* “está vivaaa”, “muertaaa”, “está medio viva y medio muerta”, *¿Se puede estar medio vivo y medio muerto?* “Síii”, “nooo”, “sí, porque ya es como una calaca”, “se chupa las almas de los muertos por eso puede hablar”, *¿Qué es el alma?* “una cosa para vivir”, “¿y qué cosa es?”, “el alma, ahorita nos está haciendo hablar”, *¿Ustedes han visto el alma?* “nooo” *Entonces, ¿cómo están seguros que eso es el alma?* “cuando tú duermes el alma se sale y se va a otro lado, *¿Y cómo sabes eso si tú estás dormido?...*

15 de marzo de 2015

Temas: el ambiente y los animales, los sentimientos de las plantas, los sonidos de la naturaleza

Comenzamos la sesión afuera del aula, buscamos un lugar para sentarnos bajo la sombra de los árboles de la escuela. Iniciamos la reflexión compartiendo y conversando las preguntas que llevaron los niños:

“¿Por qué los árboles tienen las hojas verdes?”, “pero también tienen amarillas”, ¿De qué otro color pueden ver que hay hojas? “rojas”, “café”, “morado”, “un rojo”, ¿Por qué algunos árboles cambiarán de color de hojas? “porque van por temporadas”, “y a veces se secan”, ¿Y cuáles son las temporadas que existen? “primavera”, “invierno”, “verano”, “otoño”. ¿Cuál es la temporada cuando hace frío? “inviernooo”, ¿Y por qué se le llamará invierno? “porque hace frío”, “invierno es cuando las aves hacen su casa para dormir”, ¿Sólo las aves duermen en invierno? “nooo”, ¿Cuáles más? “ardillas”, “osos”, “topos”, “colibrí”, “los ciempiés”, “las hormigas”, “grillos”, “rata”, “borregilla”, ¿Los humanos hibernan? “síiii”, ¿Igual o distinto que los otros animales? “distintooo”, ¿Cómo hibernan las hormigas? “hacen una cosa de arena y llevan hojitas ahí dentro...”, “ahí comen”, “las ranas...”, “en el pasto”, “el oso”, “en su cueva”.

“¿Por qué cortan las plantas?”, “ellas también tienen sentimientos”, ¿Cómo sabes que también tienen sentimientos? “porque si la vas cortando y empiezan a estar tristes”, ¿Pero cómo sabes que están tristes? “cuando se van secando”, ¿Cómo se ve una planta feliz? “está arriba, creció mucho y está en lo alto”.

“¿Por qué los leones son carnívoros y no vegetarianos?” “porque se acostumbraron a comer carne, sus papás comían carne de antes, y también porque ya no hay hiervas allá, y también porque así no hay hiervas sólo tierra y sólo animales”, “ellos siempre desde, los enseñaron a comer carne sus papás, y nunca han probado pasto”, “allá donde vivían si había plantas, pero a ellos los entrenaron para comer carne”, “por la forma en que ellos son leones ellos ya están acostumbrados a eso”, “sus organismos ellos...para atacar carne”, “porque su sistema digestivo es para comer carne”. ¿Qué animales comen carne? “vacas”,

*“cuello largo”, “cabra”, “cebra”, **¿Y por qué ellas comerán hierbas y no carne?** “por su aparato digestivo, porque están acostumbrados”, “porque sus genes de sus papás salieron así, comieron plantas un montón”.*

Para terminar, invitamos a los niños a hacer un ejercicio de escucha: les pedimos que, en silencio y con los ojos cerrados, escucháramos todos los sonidos que percibiéramos a nuestro alrededor y que después los compartiéramos entre todos.

12 de abril de 2015

Temas: Las plantas...los árboles

Revisamos y reflexionamos brevemente las preguntas que llevaron los niños para esa sesión:

“¿Por qué las plantas son verdes y no de otro color?”, “¿Por qué cuando le toman una foto al mar se ve azul, y cuando vamos y nos metemos se ve gris?”, “¿Por qué flota la madera?”, “no toda la madera flota”, “porque casi la madera no tiene peso”, “porque la madera tiene hoyitos”, “¿Las plantas tendrán cerebro?”, “sí” porque luego cuando alguien las maltratan han de sentir dolor”, “sí, porque cuando les quitas una hoja se marchitan”, “...piensan para sacar sus pétalos”, “...el cerebro es la raíz”, “cuando no le echan agua se pone para abajo”.

Posteriormente, proyectamos un video animado, el cual, musicalmente, tocaba el tema de la práctica de las Tres R's (Reducir, reutilizar y reciclar). Luego les pedimos a los niños que compartan lo que les hizo pensar el video:

*“Si tienes unas botellas, la tiras y la puedes volver a hacer”, “hacer algo con ella”, “ahí también decía que cerrarle a la llave”, “apagar el foco”, “reciclar luz”, “las latas quizás para ponerlas de adorno”. **¿Qué podrían preguntarse sobre video?** “¿Por qué hay animales?”, “¿por qué son colorados?”, “¿por qué el elefante es rosa?”, “¿por qué hay un mono, un perico, y un oso hormiguero”, **¿Cuando son películas para niños generalmente cómo son los personajes?** “de colores”, “porque son animados”. **¿Por qué harán esos videos con animalitos y no con personas?** “para llamar la atención de los niños”. **¿Y por qué querrán llamar la atención de los niños?** “Para que los niños hagan el trabajo, salvar el mundo”,*

¿Los niños podrán hacer algo para salvar al mundo? “también los padres”, “los biólogos”, ¿Los animalitos del mundo pueden hacer algo para salvar al mundo? “los pajaritos cuidan a la naturaleza”, “los pájaros también están cuidando la naturaleza porque hacen sus nidos de basura”. ¿De qué forma podríamos imitar a la naturaleza para no dañar tanto al mundo? “sembrando árboles”, “no cortando los árboles”, “mi papá es mi héroe porque cuida mucho la naturaleza”.

Después de algunos minutos dialogando, les presentamos otro video llamado *Doki debajo de un árbol: todos somos necesarios.*

¿Cuál creen que es el mensaje del video? “cuidar a la naturaleza”, ¿Qué es la naturaleza? “árboles”, “flores”, “animalitos”.

Aprovechamos la dinámica anterior para salirnos y sentarnos debajo de un árbol para que si los niños querían le dijeran lo que desearan al árbol:

“Gracias, porque nos das aire limpio y algunos frutos para alimentarnos, y aire cuando estamos acalorados”, “gracias, árbol, por darnos aire, cocos y naturaleza”, “gracias porque nos da oxígeno”, “gracias por darnos frutos y aire”, “arbolito, estoy debajo de ti sentada”, “gracias, árboles, porque nos has dado mucho aire...los quiero”, “gracias nos das oxígeno”.

Finalmente, les pedimos a los niños que nos compartieran lo que les gustó o disgustó del encuentro:

“A mí me gustó porque cuestionamos mucho”, “...y los que escribieron sus cuestionamientos escribieron bonito”, “que venimos a darle gracias al árbol y que también vimos al video y que estoy aquí en el fresquito”, “porque cuestionamos y vimos el video”, “todo, me gustaron los videos y los cuestionamientos”, “a mí todo”, “a mí también todo”, “casi todo, estar con mis compañeros”.

Anexo 5: Expresiones de las niñas y niños codificadas y categorizadas

Tipos de expresiones	Códigos
Pensar/decir	PD
Sentir	ST
Hacer	HC
Categorías	Códigos
Nuestra relación con la verdad	NRV
Pensamiento crítico	PC
Autocrítica	AC
Curiosidad	CU
Pensar de otro modo	POM
Lo que sentimos con nuestro taller	LQS
Lo que aprendimos con nuestro taller	LQA
Lo que entendimos por eso que llamamos “filosofía”	LQE
Lo que cambió de nuestro pensamiento y de nuestra forma de pensar	LQC

Expresiones de las niñas y los niños	Tipo de expresiones y códigos			Categorías										
	P D	S N	H C	N R V	P C	A C	C U	P O M	L Q S	L Q A	L Q E	L Q C		
<i>Eso es un estereotipo (A)</i>	X			X										
<i>Es una costumbre machista (B)</i>	X			X										
<i>Es machismo porque tanto el hombre como la mujer tienen la responsabilidad de educar a los hijos. Las mujeres no tienen que ser esclavas de cuidar a un niño (C)</i>	X			X										
<i>No debemos comprar perros, sino adoptarlos, porque hay muchos perros que necesitan un hogar (D).</i>	X			X										
<i>Hay que estar buscando, observando, viendo, buscando información hasta que la encuentres y confirmas que es o no es verdad (E).</i>	X			X										
<i>¿Cómo sabemos que ustedes van a ser buenos candidatos para eso? Ahorita decimos que sí porque sólo conocemos un lado de ellos, pero no conocemos lo demás que pasa en su vida (C)</i>	X				X									

<i>Según nos dice [la publicidad] ⁴⁴ que nos mueve a cuidar al planeta (F); Es mentira porque luego toman agua Ciel y en vez de cuidar eso tiran la basura (G)</i>	X				X														
<i>El ser humano no es tan importante porque otras especies ayudan al medio ambiente, cuando el humano lo destruye (C)</i>	X				X														
<i>Crean que el ser humano es más dominante, el ser humano tiene esa mentalidad (C)</i>	X				X														
<i>¿Por qué siempre las personas de generación en generación tienen que creer en algo como un dios? (B)</i>	X				X														
<i>¿Por qué creemos en cosas que no vemos? (B)</i>	X				X														
<i>¿Por qué no reflexionamos que si seguimos contaminando el hermoso paisaje que tenemos, se va a acabar, y después vamos a querer lo que ahora tenemos?(H)</i>	X				X														
<i>¿Por qué decir que México es basura y no lo ayudamos? (A)</i>	X				X														
<i>¿Por qué vemos la televisión si nos afecta..., en vez de estar haciendo... leyendo...otra cosa? ¿Por qué el gobierno da televisiones en vez de dar libros a la gente?... ¿porque se quedan con esa idea tan pequeña? La televisión nos va a hacer mal... ¿a poco el programa de Laura nos va a hacer mejor?, ¿qué nos enseña?, ¿por qué lo vemos?, ¿por qué a la gente le gusta ver esa...cochinada de cosa en vez de estar viendo otra cosa? (A)</i>	X				X														
<i>¿Por qué criticar a los cantantes y artistas por su apariencia sexual?(A)</i>	X				X														
<i>¿Por qué algunas personas arreglan las cosas con violencia? (I)</i>	X				X														
<i>¿Por qué la gente busca problemas cuando la vida es corta para vivir?(A)</i>	X				X														
<i>¿Por qué [los padres] creen que nos pueden golpear?... [nos dicen] “somos tus padres”, ¿pero eso qué? (C)</i>	X				X														
<i>¿¿Quiénes son los padres para regañar a los hijos?!(I)</i>	X				X														
<i>Hoy estaba hablando con mi mamá y me dijo que la obedeciera, y me pregunté: ¿por qué los mayores exigen respeto y no te lo dan? Si también tenemos el respeto, si quieren que los respetes, [entonces] que te [nos] respeten. Y</i>	X				X														

⁴⁴ El texto entre corchetes es agregado mío.

<i>también, ¿por qué los adultos quieren que los obedezcas si ellos no te [nos] obedecen? Ya sé que siempre nos dicen que los tenemos que obedecer porque somos sus hijos, pero ¿por qué [ellos] no nos obedecen siendo nuestros padres? (H)</i>																				
<i>A pesar de que era muy divertida la clase, la venadita no ponía atención, no le gustaba que le dijeran lo contrario y que le digan las cosas que son verdad de ella. (C)</i>	X					X														
<i>Había una vez un conejito que era muy travieso y hablaba y hablaba, cuando estaba en su clase de filosofía interrumpía a los demás y sus cuestionamientos no eran tan buenos. (D)</i>	X					X														
<i>Hace mucho tiempo un colibrí salió de su nido y cuando salió se cuestionó por qué él era más pequeño que los demás, entonces se puso muy triste. Después de 5 días se le olvidó, y al salir se dio cuenta de que ella misma se tenía que autocriticar sobre qué hizo bien y qué hizo mal, y ella misma se dijo que le faltaba cuestionar cosas. (J)</i>	X					X														
<i>Excluyo a los demás. (A)</i>	X					X														
<i>Me quedo a veces callada en lo que veo.(H)</i>	X					X														
<i>A veces quiero que hagan lo que digo.(H)</i>	X					X														
<i>Cuando estoy con mis primos, tiramos basura.(H)</i>	X					X														
<i>Pienso, pero no actúo, o sea, no ayudo.(H)</i>	X					X														
<i>Siguiendo lo que soy, me puedo equivocar y creer que estoy en lo correcto.(C)</i>	X					X														
<i>Puedo destruirlo [el ambiente], puedo contaminarlo sin darme cuenta con lo que vivo a diario y hacerle mucho daño con mis acciones.(C)</i>	X					X														
<i>Cuando quiero ayudar [a mis compañeros] hago lo que pienso y no lo que ellos prefieran, puedo ser molesta y muy correctiva.(C)</i>	X					X														
<i>¿Por qué todos creemos que somos buenas personas? (C)</i>	X					X														
<i>¿Por qué pensamos que lo que decimos es correcto?(C)</i>	X					X														
<i>¿Por qué creemos que nosotros no nos equivocamos? (C)</i>	X					X														
<i>¿Qué sentirá la naturaleza?(C)</i>	X									X										
<i>¿Habrà una misma mente?(C)</i>	X									X										
<i>¿La filosofía será la mente?(C)</i>	X									X										
<i>¿El árbol talado habrá sentido feo al ser talado?(C)</i>	X									X										
<i>¿El agua contaminada sentirá la contaminación?(C)</i>	X									X										

<i>¿El suicidio es un acto de valentía o de cobardía?(A)</i>	X						X				
<i>¿Hay vida después de la muerte?(K)</i>	X						X				
<i>¿Qué es la naturaleza?(C)</i>	X						X				
<i>¿Qué pasaría si no hubiera árboles?(D)</i>	X						X				
<i>¿Qué es pensar?(C)</i>	X						X				
<i>¿Qué es morir?(C)</i>	X						X				
<i>¿Por qué existe la música?(L)</i>	X						X				
<i>¿El pensar y el cuestionar será igual a hablar y jugar?(L)</i>	X						X				
<i>¿Por qué los árboles tienen las hojas verdes?(M)</i>	X						X				
<i>¿Cómo sería el planeta si no existiéramos? (N)</i>	X						X				
<i>¿Qué propósito tenemos en el planeta...qué hacemos aquí? (C)</i>	X						X				
<i>¿Qué serán esas pequeñas y brillantes cosas que están en el cielo?(C)</i>	X						X				
<i>¿El tiempo crece y madura? (C)</i>	X						X				
<i>¿Las plantas tendrán cerebro?(R)</i>	X						X				
<i>¿El cuestionamiento es la llave del pensamiento?(C)</i>	X						X				
<i>¿Qué sería esta vida sin nosotros?(N)</i>	X						X				
<i>¿Por qué celebramos los días marcados en el calendario?(J)</i>	X						X				
<i>¿Por qué tenemos que celebrar algo?(C)</i>	X						X				
<i>¿Por qué festejamos los cumpleaños?(C)</i>	X						X				
<i>¿Para qué sirve festejar que tienes más años?(C)</i>	X						X				
<i>¿Por qué seguimos la corriente?(N)</i>	X						X				
<i>“Tienes que terminar lo que fuiste o lo que eres para ser una nueva persona”(C)</i>	X							X			
<i>“Primero necesitas valer nada para valer mucho” (B)</i>	X							X			
<i>“¿Por qué la muerte está muerta y por qué habla?” (Ñ)</i>	X							X			
<i>Más limpio, porque la mayoría tiran demasiada basura (D)</i>	X							X			
<i>Que no sea tan fijado en el dinero, porque hay mucha gente que es ambiciosa (C)</i>	X							X			
<i>Que hubiera menos guerras (A)</i>	X							X			
<i>Que ya no hubiera bullying, discriminación a otra personas, más en las escuelas (V)</i>	X							X			
<i>Que tuviera más naturaleza, porque se cortan muchos árboles (P)</i>	X							X			
<i>Que fuera más alegre (L)</i>	X							X			

<i>Que fuera menos injusto (B)</i>	X							X			
<i>Que no hubiera tanta violencia (I)</i>	X							X			
<i>El domingo salí con mi familia, y había una persona que decía que no quería a su hijo porque era homosexual, y mi primo y yo nos preguntamos que por qué no lo dejan ser libre (H)</i>	X							X			
<i>Cuando les quieras contestar a tus papás, que no te metan miedo (A)</i>	X							X			
<i>Podríamos actuar de otra manera, comprender a los demás(B)</i>	X							X			
<i>Dialogar antes de la violencia (I)</i>	X							X			
<i>¿Por qué el paisaje no lo consideramos como un ser vivo?... Hay algunas personas que dicen que el paisaje no es tan importante, nada más como adorno (H)</i>	X							X			
<i>Es cuando te pasa algo bueno (O)</i>	X							X			
<i>Cuando te dejan ir a algún lugar, cuando te vas a ir de campamento y te pones muy feliz (R)</i>	X							X			
<i>La felicidad no se compra, se siente (P)</i>	X							X			
<i>No la puedes comprar porque tú ya tienes tu felicidad (Ñ)</i>	X							X			
<i>La felicidad no se compra, se expresa (P)</i>	X							X			
<i>El río es como la vida, es muy rápido, al río le pasan muchas cosas, a la vida igual, el río se contamina y la vida también se contamina...al río lo contaminan echándole lo de los drenajes, basura, líquidos tóxicos para el agua, y a la vida, talando árboles, tirando basura (D)</i>	X							X			
<i>Los animales también son importantes para nosotros, no nada más los humanos son importantes, los animales también importan, también la naturaleza (C)</i>	X							X			
<i>No sólo los animales son importantes, también los árboles (Q)</i>	X							X			
<i>Si seguimos contaminando el hermoso paisaje que tenemos, se va a acabar, y después vamos a querer lo que ahora tenemos pero no lo cuidamos (H)</i>	X							X			
<i>Los pájaros también están cuidando la naturaleza porque hacen sus nidos de basura (M)</i>	X							X			
<i>Gracias, porque nos da aire limpio y algunos frutos para alimentarnos y aire cuando estamos acalorados (Ñ)</i>	X							X			
<i>Gracias, árbol, por darnos aire, cocos y naturaleza (R)</i>	X							X			

<i>Gracias, porque nos da oxígeno (S)</i>	X							X			
<i>Gracias, por darnos frutos y aire (O)</i>	X							X			
<i>Arbolito, estoy debajo de ti, sentada (T)</i>	X							X			
<i>Gracias, árboles, porque nos has dado mucho aire...los quiero” (Q)</i>	X							X			
<i>Gracias, porque nos das oxígeno (M)</i>	X							X			
<i>“Feliz”</i>		X							X		
<i>“Libertad”</i>		X							X		
<i>“Libre de pensamiento”</i>		X							X		
<i>“Adrenalina”</i>		X							X		
<i>“Diversión”</i>		X							X		
<i>“Felicidad”</i>		X							X		
<i>“Emoción”</i>		X							X		
<i>“Reír”</i>		X							X		
<i>“Alegría”</i>		X							X		
<i>“Porque podemos hablar, podemos decir lo que nosotros tengamos en la mente”</i>		X	X						X		
<i>“Porque estamos con ustedes”</i>		X	X						X		
<i>“Porque nos enseña más”</i>		X	X						X		
<i>“Yo estoy feliz en esta clase porque filosofamos”</i>		X	X						X		
<i>“Damos expresiones”</i>		X	X						X		
<i>“Movimos el cuerpo”</i>		X	X						X		
<i>“Nos ayudamos en equipo”</i>		X	X						X		
<i>“Todos fuimos creativos”</i>		X	X						X		
<i>“A mí me gustó porque cuestionamos mucho”</i>		X	X						X		
<i>“Porque los que escribieron sus cuestionamientos escribieron bonito”</i>		X	X						X		
<i>“Porque venimos a darle gracias al árbol y que estoy aquí en el fresquito”</i>		X	X						X		
<i>“Porque cuestionamos y vimos el video”</i>		X	X						X		
<i>“Estar con mis compañeros”.</i>		X	X						X		
<i>“Podemos sacar lo divertido de nuestra confianza, porque siempre tenemos que ser normales, y hoy pudimos sacar toda la intensidad que tenemos” (C)</i>		X	X						X		
<i>“Desahogarnos de todas las cosas que hemos querido hacer”</i>		X	X						X		
<i>“Porque hicimos las cosas diferentes a lo normal, como</i>		X	X						X		

<i>Cuestionarnos lo que nos hacen (A)</i>	X																			X
<i>Pensar a defendernos (H)</i>	X																			X
<i>Aprender a decirles no, a preguntarles por qué lo hacen (C)</i>	X																			X
<i>Reflexionar sobre las cosas que vemos a nuestro alrededor (D)</i>	X																			X
<i>[porque, si no] la mente se nos cierra, nos quedamos con la opinión de los demás, la sociedad nos dice algo y nos lo creemos (A)</i>	X																			X
<i>Nos quedamos con la duda (H)</i>	X																			X
<i>Todo sería lo mismo (W)</i>	X																			X
<i>Se pierden nuestras ideas” (C).</i>	X																			X
<i>“Sé cuestionar, pienso más antes de hablar” (C)</i>				X																X
<i>“En mi forma de pensar” (V)</i>				X																X
<i>“La forma de pensar y cuestionar al mundo” (H)</i>				X																X
<i>“Ahora cada cosa que escucho y si puedo cuestiono, y antes no hacía eso” (H)</i>				X																X
<i>“Antes no pensaba más allá de las cosas” (D)</i>				X																X
<i>“Siento que me dio el poder de hablar y hablar y hablar, porque yo no era así, yo era...y como que ahí me dio el poder...entonces dije: “¡Estoy hablando mucho! ¡Significa mucho para mí!” (A).</i>				X																X

Anexo 6: Nuestros encuentros de filosofía con niñas y niños

















Gracias

