



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS –
COLEGIO DE FILOSOFÍA**

**EL FILOCAFÉ COMO UN MODELO PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA FILOSOFÍA EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN FILOSOFÍA**

**PRESENTA:
EDUARDO CERVANTES CARRETO**

ASESOR: DR. JOSÉ AGUSTÍN EZCURDIA CORONA



Ciudad de México, CD. MX., 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Sínodo:

Presidente: DR. CRISTIAN ALEJANDRO GUTIÉRREZ RAMÍREZ

Vocal: MTRO. CARLOS ALBERTO VARGAS PACHECO

Secretario: DR. JOSÉ AGUSTÍN EZCURDIA CORONA

Suplente 1: DRA. ESTHER CHARABATI NEHMAD

Suplente 2: DR. RODOLFO ISAAC CISNEROS CONTRERAS

Índice:	
Agradecimientos	1
Introducción.....	2
Panorama histórico y aproximaciones a la situación actual de la filosofía en México	2
Aspectos metodológicos	12
Capítulo 1: Filosofía, educación y niñez.....	17
1.1 Relación entre filosofía y educación	17
1.2 La filosofía de Matthew Lipman	36
1.3 Filosofía para niños a través del tiempo	54
1. 4 Resultado de la aplicación de la Filosofía para niños en la educación básica.	61
Capítulo 2: Por una educación liberadora.....	69
2.1 La fuerza ontológica de la palabra.....	71
2.2 El diálogo como motor del conocimiento.....	91
2.3 Razón de amor y libertad.....	99
2.4 Camino a una educación libertadora	103
Capítulo 3: “No te puedo enseñar Filosofía, sólo te puedo enseñar a filosofar”	106
3.1 La historia y el concepto del Filocafé	109
3.2 Del museo de la Filosofía al filosofar enserio, un modelo para aprender a pensar y ser con las y los otros.....	112
3.3 Filocafé: Aprende educando, educa aprendiendo.....	115
Pretest:.....	116
Modelo:	116
Conclusiones.....	130
Referencias bibliográficas	133
Bibliografía.....	138

Agradecimientos

Breves, pero inmensos: A mis padres Idalia y Adán, a mi hermano Víctor, pues gracias a su acompañamiento a lo largo de mi vida, llegué a ser el que soy, por parafrasear unas palabras del poeta griego Píndaro. Por ustedes y para ustedes filosofo.

A mis profesores, a todos y todas. Desde aquellos que en los años mozos me acompañaron y fueron descubriéndome pedacitos del ser a través de las ciencias, las artes y las humanidades, hasta aquellos que me ayudaron a descubrir mi vocación y a no perderla de vista. A todos esos “malos” y “buenos” profesores que, al mismo tiempo, aunque no en el mismo sentido, por no contradecir a otro de mis maestros, Aristóteles, fueron constituyendo mi devenir académico y me ayudaron a formar un carácter reflexivo.

A los filósofos y filósofas que me ayudaron a comprender un poquito de la Filosofía, tanto los que deambulan por los pasillos de esta multiforme facultad descifrándonos los misterios de la filosofía misma como a esos que se convirtieron en hitos gracias a su obra. También expreso mi gratitud a quienes ayudaron con sus conocimientos y su paciencia para que se lograra la manifestación de esta tesis.

Agradezco a la DGAPA por el apoyo otorgado al PAPIIT IT400321, pues, sin el apoyo del seminario (y sus miembros), no habría podido poner en práctica algunos de los ejercicios dialógico-filosóficos que se promueven en esta tesis.

A los discípulos con los que me formé a lo largo de mi vida y a los colegas en general, sin los cuáles no es posible el diálogo y el flujo de ideas.

A mis amigos de antaño, a quienes el azar se ha empeñado en poner en mi camino una y otra vez y a quienes doy mi eterna gratitud por permanecer a mi lado. Gracias por aguantarme, ayudarme y levantarme.

Al pueblo mexicano por su contribución para que la educación sea libre y gratuita.

A todas, todos y todxs los que me quieren y a quienes quiero. Espero sepan reconocerse.

Introducción

Panorama histórico y aproximaciones a la situación actual de la filosofía en México

Es menester comenzar la presente investigación diciendo que las y los filósofos mexicanos estamos atravesando un momento histórico y de vital importancia para el desarrollo de la filosofía en México. Esto porque la filosofía pasó de ser vituperada y degradada en el cercano año del 2008 por las autoridades educativas y las políticas neoliberales que en el país se implementaban, a estar protegida en la *Carta Magna* en el 2019.

Por lo que es necesario seguir planteando proyectos como el que aquí se intentará desarrollar, puesto que, al contrario de lo que se pensaba en el 2008, año en el que se implementó una reforma educativa basada por competencias, a saber, que era una disciplina obsoleta y de poco valor para los tiempos modernos (esto al suprimirla de los ejes educativos dispuestos en la reforma educativa llevada a cabo en aquellos años),¹ ha demostrado ser de suma utilidad en muchos aspectos, principalmente en aquellos relacionados con los cognitivos y éticos.

¹ Eduardo Nicol en el capítulo 1 de su libro *El Porvenir de la Filosofía* relata que cuando se analiza la posible muerte de la filosofía se pueden encontrar diversas explicaciones sobre el porqué esta podría morir. Por mencionar dos, una como un desenlace natural que implicaría que dio todo de sí y otra obligada por la incomprensión de su aparente inutilidad. En la primera se ve la idea de una filosofía que es progenitora de las ciencias y al producirlas su fin último estaría cumplido, por lo que podría perecer dignamente, cosa que, aunque es una muerte solemne, piensa Nicol, no por ello deja de ser una idea cruel una muerte así para la filosofía. La segunda es: “esa otra muerte triste y desdeñable, por simple superfluidad y falta de empleo, que le vaticinan otros: quienes no procuran entenderla.” Vid. Eduardo Nicol, *El Porvenir de la Filosofía*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1997) p. 15 – 17. Esa segunda muerte se estaba ejecutando en México en aquellos ayeres turbulentos para las humanidades y, sobre todo, para la filosofía, al ser omitidas de los planes de estudio. Afortunadamente no se cometió un crimen más contra la filosofía como los ya sucedidos a lo largo de la historia de los cuales basta con mencionar los nombres de Sócrates, Hipatia o Bruno como para que se le ponga la piel de gallina a uno. Sobra decir que la restitución de la filosofía en los planes de estudio, plasmada en el acuerdo 448 de la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior), no fue una rectificación que la Secretaría de Educación Pública, dirigida por Alonso Lujambio, quien reemplazó a Josefina Vázquez Mota (secretaria vigente durante la reforma), llevara

La epistemología y la lógica sirven, no sólo de base para las teorías científicas, sino que, también, son primordiales para pensar correctamente. La ontología, la filosofía de la mente o del lenguaje, intentan analizar la relación entre lo subjetivo y lo objetivo y disciplinas como la ética o la axiología, así como la antropología filosófica intentan comprender al ser humano y sus relaciones con el otro y con lo otro. Sin olvidar las aportaciones al campo del arte, ya sea con el análisis de sus conceptos o con la implementación de ciertas ideas filosóficas en doctrinas artísticas y de la cultura en general.

La filosofía está inmiscuida de alguna u otra forma en lugares importantes, tanto de la historia humana como del devenir cotidiano. En este sentido, deben buscarse maneras de integrarla en la educación básica.

Y es que, más que nunca, la filosofía puede ocupar un lugar importante, junto con las ciencias y otras humanidades, en la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Más allá de ser una materia que apenas y se ve en el bachillerato en la que más o menos se aprende que Descartes dijo: “Pienso, luego existo” o que Sócrates era un “viejillo rabo verde” que hacía parir ideas a través de su método mayéutico, la filosofía puede ser una herramienta muy útil en la formación de las capacidades epistémicas y éticas de la niñez mexicana para ayudarlos en su manera de conocer el mundo y de vivir en él.

a cabo por sí misma, sino una demanda de filósofas, filósofos, asociaciones, escuelas e institutos quiénes en su momento salieron a la defensa de su impartición en el bachillerato y en años posteriores consiguieron salvaguardar no sólo a la filosofía, sino la idea una de educación integral necesaria para afrontar los retos del futuro con bases sólidas en el pensamiento crítico. Un recuento de los participantes, así como las acciones llevadas a cabo por el OFM, se puede encontrar en *Observatorio Filosófico Mexicano, 2009– 2019 Una Década de la Defensa de la Filosofía en México*, (PDF) (México, 2019): http://www.ofmx.org/images/publicaciones/2009_2019Diez_anos.pdf.

Alejandro Rossi, en un texto que de igual manera se preguntaba por el sentido y la actualidad de la filosofía en nuestro país declara que ésta no es inútil y ñoña, sino todo lo contrario, un arma fatal y muy útil a la hora de pensar. Así la define el filósofo mexicano: “La Filosofía en su aspecto técnico podrá tener una cierta neutralidad, pero es terrible como instrumento de crítica [...] contra los falsos argumentos esgrimidos a veces en contextos que nos afectan a todos, no sólo como filósofos sino como ciudadanos; es un arma terrible para desenmascarar ideologías mistificadoras. Esta es la grandeza de la filosofía, su misión socrática.”²

Es decir, la filosofía, vista de manera un tanto simplificada, porque es mucho más que sólo eso, es un complemento útil en la vida cotidiana. Nos sirve en ámbitos políticos, es de gran ayuda a la ciencia e, incluso, nos provee de herramientas para analizar nuestras propias creencias, tanto aquellas que tienen que ver con lo que creemos saber del mundo, así como nuestras creencias morales.

Ahora bien, la posibilidad se debe a que, a partir de la reforma educativa publicada el 15 de mayo de 2019 en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF), saber filosofía es un derecho constitucional de las y los mexicanos. Así lo dicta el artículo tercero de nuestra constitución en su última reforma:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, *la filosofía*, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.³

² Leopoldo Zea, *et al*, “El Sentido Actual de la Filosofía en México”, *Revista de la universidad de México*, Volumen XXII, número 5, (1968): p. II, <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/historico/10297.pdf>.

³ México, *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, art. III. Esta reforma se puede encontrar en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.

Es decir, la última reforma en materia educativa le permite a la filosofía formar parte de los planes de estudio de la educación básica del país y con ello le permitirá fomentar el pensamiento crítico y ético en niños, niñas y jóvenes y contribuir para un futuro mejor, no sólo en las ciencias y humanidades, sino en la vida social.

Como ya se dijo en la primera nota del presente trabajo, este acontecimiento no sucedió sólo porque sí, fue gracias al esfuerzo de mucha gente, pero principalmente a las personas integrantes del Observatorio Filosófico Mexicano y otras instituciones quienes después de enterarse que la filosofía podría ser retirada de las preparatorias por un capricho neoliberal, se pusieron a trabajar en serio hasta lograr resguardarla.

Sin embargo, aún falta mucho para que ese resguardo sea verdaderamente efectivo, pues no sirve de nada que la palabra se quede plasmada en un papel, por muy importante que éste sea, si no se busca su implementación fáctica y real en las escuelas de México. Por eso hay que trabajar e ir acortando la brecha hasta conseguir devolverle a la filosofía su papel como formadora del ser humano y qué mejor que hacerlo empezando con aquellos que son el porvenir de la humanidad.

Ahora bien, a modo de marco histórico y como justificación del porqué se debe comenzar a impulsar la enseñanza de la filosofía en todos los niveles educativos del país, se hará un pequeño bosquejo de cómo se ha vivido y entendido la filosofía en México. Por supuesto, las siguientes páginas no intentan ser exhaustivas, pues, si bien rozan la problemática actual, no son el punto central de la discusión, en ese sentido, se advierte que las siguientes descripciones son meramente ilustrativas y de carácter informativo para forjar un panorama histórico que de algún modo dote de sentido a lo aquí se propone.

Y es que la filosofía en este lado del charco se ha vivido como duda y, al mismo tiempo, como reafirmación. Es decir, la filosofía en México siempre ha sido un tema controversial, tanto que al propio Gaos, como lo relata en su libro *En torno a la Filosofía Mexicana*, le sorprendió el hecho de que, si bien algunos compatriotas se dedicaban a analizar y aprehender a algunos de los filósofos más ilustres y sus sistemas o ellos mismos tenían planteamientos filosóficos, no por ello eran considerados filósofos o filósofas originales, sino, al caso, sólo pensadores.

De este modo a los grandes ensayistas y literatos como Alfonso Reyes, quien tiene un texto bastante filosófico, a saber, *El Deslinde*, en el que expone su teoría de la fenomenografía, libros como *Libra Astronómica y Filosófica* de Carlos Sigüenza y Góngora o poemas como *Primero Sueño* de Sor Juana Inés de la Cruz pasan como meras curiosidades del pensamiento y no como proyectos filosóficos firmes.

Sin embargo, Gaos desde una postura filosófica de la circunstancia heredada de su maestro Ortega y Gasset plantea que, tanto en México como en Latinoamérica, la filosofía que se ha llevado a cabo no sólo se basa en sistemas obtusos, sino en una práctica filosófica. O sea, para el filósofo transterrado a causa de la guerra civil española, las ideas no son algo hipostasiado y separado de las circunstancias en las que aparecen, sino que son, más bien, todo lo contrario. O sea, las ideas nacen y son parte de un contexto concreto. Y, por supuesto, las ideas filosóficas no escapan a ello.⁴ Aunque, como se ha hecho notar a través del tiempo,

⁴ Vid. José Gaos, *En torno a la Filosofía Mexicana*, (México: Alianza, 1980), pp. 15 – 16.

no por ello están sometidas a ese único contexto, esto es que pueden evolucionar o utilizarse en otros lados.

Así pues, aunque la filosofía “original” no surja acá, el filósofo transterrado piensa que el hecho de aprovecharla y adecuarla a las circunstancias de los países latinoamericanos sería suficiente para considerarla filosofía sin más. Uno podrá estar de acuerdo con el armatoste conceptual de los filósofos españoles o no, no obstante, tienen cierta razón.

Así lo hace notar Leopoldo Zea, uno de los alumnos más avezados de Gaos, cuando escribe:

Los grandes filósofos de la historia, aun aquellos cuya filosofía podría parecer más abstracta y ajena a la acción, han sido, de una manera u otra, reformadores. Se han elevado a las más altas abstracciones pero para regresar a la realidad concreta con lo que consideraban eran los instrumentos más adecuados para la transformación de la realidad. No es otro el sentido de la filosofía de Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Descartes, Kant, Hegel, Marx u otros muchos grandes de la filosofía universal.⁵

Los filósofos y filósofas, si bien quisiéramos, no somos ciudadanos del mundo de las ideas, pertenecemos, como cualquier otro ser humano, a este mundo fenoménico, no somos ajenos a lo que aquí sucede. Por eso Parménides, en el diálogo autocrítico que lleva por nombre el mismo del filósofo de Elea, le dice a Sócrates lo siguiente: “Claro que aún eres joven, Sócrates —dijo Parménides—, y todavía no te atrapa la filosofía, tal como lo hará más adelante, según creo yo, cuando ya no desprecies ninguna de estas cosas”.⁶ Esto porque para el filósofo ateniense era claro que había ideas absolutas sobre cosas como el bien y la justicia, pero para nada creía que hubiera ideas eternas e inmutables de cosas como basura, pelo de perro, etc. De cosas terrenales que parecen imperfectas.

⁵ Leopoldo Zea, *et al*, “El Sentido...”, p. II.

⁶ Platón, *Parménides*, 130e.

Con lo que, la teoría platónica de las ideas, si bien se concentraba en temas eje de la humanidad, también despreciaba otras cosas que pudieran servir para expandir los conocimientos filosóficos.

Y es que, si las personas anejas a la filosofía alcanzan niveles de abstracción inimaginables sólo es para volver a poner los pies en la tierra e intentar comprender lo que aquí sucede. Quizá por eso Platón en un texto que se presume posterior al *Parménides* señala que: “aquellos que son realmente, y no aparentemente, filósofos observan desde lo alto la vida de acá abajo”.⁷

En ese sentido, se puede argüir que la filosofía, más allá del prejuicio de su aparente inutilidad, tiene funciones y objetivos claros que le conciernen a todos en general.

Un poco lo que se quiere poner en juego acá es que la filosofía en México, al menos en los dos siglos predecesores, ha fungido como parte fundamental en la formación de la subjetividad intelectual de los mexicanos. Aunque, en cierto sentido, parece que se ha perdido un poco la injerencia filosófica en los climas culturales y políticos del país actualmente. Sin embargo, como se dijo con antelación, la filosofía tiene una nueva oportunidad de resurgir de sus cenizas y continuar con el proyecto que muchos compatriotas comenzaron en los siglos pasados. Un proyecto que buscaba hacer de México, no sólo un lugar digno para vivir, sino para desarrollarse en las ciencias y humanidades de la mejor manera.

Por aducir algunos ejemplos, personajes como Emilio Rabasa o Andrés Molina Enríquez la han aplicado en contextos jurídicos y políticos como se puede

⁷ Platón, *Sofista*, 216d.

apreciar en textos como *La Constitución y la Dictadura* o *Los Grandes Problemas Nacionales* y no sólo ellos, muchos otros juristas se sirvieron de ideas filosóficas para sustentar un proyecto de nación. De igual modo, si vamos un poco más lejos, *Los Sentimientos de la Nación* de José María Morelos y Pavón contiene ideas filosóficas sobre el ser humano muy importantes para sustentar la libertad y dignidad de todos los seres humanos que vivían en la Nueva España.

O, más propiamente hablando, filósofos y pedagogos como Justo Sierra o José Vasconcelos, así como Antonio Caso o Samuel Ramos, la han aplicado en sus iniciativas educativas.

En fin, las y los mexicanos se han apropiado y ellos mismos han formulado ideas filosóficas con la intención de enriquecer a la patria e intentar solucionar algunos problemas que se han presentado. Por eso estas palabras de Villoro son muy importantes: “ser original en filosofía no es encontrar nuevas ideas, sino llegar a las raíces de un problema, no consiste en inventar conceptos, sino en clarificarlos. A la esterilidad de la filosofía, como invención personal, hay que oponer la filosofía como análisis conceptual y como crítica radical”.⁸ Y, por complementarlas y seguir con el discurso que aquí se propone, en encontrar soluciones para los problemas cotidianos. Al menos desde los ámbitos que atañen con lo político, epistemológico, estético o ético.

Ahora bien, podría decirse que tales complejos de la falta de originalidad han ido desapareciendo, esto porque el rigor con el que se ha venido haciendo filosofía en México sigue los mismos estándares que en otras partes. Pues uno de los

⁸ Leopoldo Zea, *et al*, “El Sentido...”, p. IV.

aspectos fundamentales del texto que se ha venido citando, a saber, “El Sentido Actual de la Filosofía en México” escrito por varios de los maestros más importantes de la FFyL en el siglo pasado, e inicios de este, era encaminar la profesionalización de la filosofía. Esto se puede constatar a través de los planes de estudio que se han venido implementado en las facultades de filosofía y letras del país, sobre todo en la perteneciente a la UNAM.

Asimismo, estas palabras de la Dra. Xóchitl Molina en uno de sus artículos pueden orientar al respecto:

En México, la producción filosófica de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, ha sido la más laboriosa y fructífera de su historia, en primer lugar, porque en este periodo, por fin se alcanzó la tan anhelada “normalización de la filosofía” que buscaron los pensadores latinoamericanos desde mediados del siglo pasado y, en segundo lugar, porque las fuentes del pensamiento filosófico van siendo cada vez más accesibles gracias al vertiginoso desarrollo de la tecnología.⁹

Es decir, la profesionalización de la filosofía ha servido para que los discursos de las y los filósofos mexicanos, no sólo cuenten con la misma validez que cuentan los discursos filosóficos de otras partes del mundo, también ha servido para que las dudas de nuestros compatriotas dejen de girar en torno a si hay o no filosofía mexicana y se vuelvan sobre los verdaderos problemas. No obstante, allí no debe acabar la lucha, los filósofos y filósofas de estos lares deben buscar expandir sus conocimientos a la sociedad y contribuir para que ésta mejore a través de la difusión del pensamiento crítico.

Además, una cosa que es de hacerse notar es que desde 1967 en la facultad de filosofía y letras se han estado llevando a cabo reformas que posibiliten al estudiante, es decir, al que se quiere formar en filosofía, para que atienda

⁹ Xóchitl López Molina, “Los imprescindibles de la filosofía mexicana contemporánea. Los historiadores de las ideas”, *Reflectio*, Año IV, número 8, (2016), p. 96.

justamente las necesidades que de él se requieren, en ese sentido, convendría exponer brevemente lo que UNAM ofrece cuando se habla de oferta académica con respecto a la filosofía:

El filósofo tiene como tarea la búsqueda de los elementos que fundamentan la comprensión del ser humano y de su entorno.

A través de la enseñanza, la investigación y la difusión de teorías, argumentos y problemas filosóficos, la licenciatura en Filosofía transmite los valores fundamentales de la cultura, gracias a su constante y sistemática reflexión de la realidad –elemento fundamental en esta carrera–, cuestiona las diversas problemáticas de la época actual, desarrolla la conciencia crítica e histórica de la sociedad y contribuye a la formación integral de las personas.¹⁰

Aunque algunos especialistas declaran que no es necesario saber filosofía en general para dirigir una *comunidad de indagación*, aquel que forma a los guías de éstas, por llamarlos de algún modo, sí debería, aparte de conocer las prácticas filosóficas con la niñez y los adolescentes, conocer el panorama histórico de la filosofía, sus ejes temáticos, sus líneas de investigación, así como sus conceptos fundamentales. Ahora, por los programas y planes de estudios que llevan la mayoría de las Facultades del país sobra decir que las y los filósofos mexicanos están preparados para afrontar una transformación filosófica en la educación.

Para ir finalizando, se pueden aducir unas palabras del Dr. Guillermo Hurtado: “La filosofía siempre ha estado presente en las transformaciones de México: la Independencia, la Reforma, la Revolución. Ahora, la filosofía también debe contribuir a la Cuarta Transformación”.¹¹ Más allá de que uno sea partidario del presidente actual¹² y sus ideas, el clima político del país apunta a una

¹⁰ Esta descripción se encuentra disponible en: Oferta Académica UNAM, “Filosofía”, UNAM, <http://oferta.unam.mx/filosofia.html>.

¹¹ Guillermo Hurtado, “La enseñanza de la filosofía y la transformación de México”, en *La Razón de México*, 16 de marzo, 2019, <https://www.razon.com.mx/opinion/la-ensenanza-de-la-filosofia-y-la-transformacion-de-mexico/>.

¹² Andrés Manuel López Obrador.

reestructuración en la que la filosofía puede ser clave. Entonces, como se ha venido instando y sustentando en el propio actuar de figuras o movimientos importantes del país, es menester que las personas cercanas a la filosofía la promuevan entre la sociedad, pero, sobre todo, a través de su enseñanza en todos los niveles educativos. Dice Jorge Portilla en la *Fenomenología del relajó*, debemos: “sacar la filosofía a la calle (que es su lugar natural)”,¹³ pero para ello es necesario meterla en las aulas, no como se ha venido haciendo, a través de su historia, sino como un método que ayude a niñas y niños a pensar mejor y a relacionarse entre ellos éticamente. Y, de igual modo, coadyuve para potenciar su creatividad.

Aspectos metodológicos

Una vez dicho lo anterior, se deben exponer los pormenores metodológicos del proyecto que se llevará a cabo a lo largo de la presente tesis, cuyo propósito es doble, por un lado, mostrar que la promoción de la filosofía en los espacios educativos coadyuva a los educandos en su desarrollo personal y cognitivo y, por otro, intenta dar pie a un modelo (Filocafé) para la enseñanza y propagación del pensamiento filosófico en la educación básica.

Como pregunta guía se ha planteado la siguiente: ¿Cómo puede contribuir la filosofía al desarrollo educativo de niños y adolescentes y cuál sería la mejor forma de implementarla en la educación básica?

A modo de hipótesis se busca: establecer que la filosofía puede incentivar la reflexión, introspectiva y sobre el mundo que los rodea, en niños, niñas, adolescentes y jóvenes y, por ello, contribuye para que adquieran habilidades

¹³ Jorge Portilla, *La Fenomenología del Relajo*, (México, Fondo de Cultura Económica, 1984), p. 15

cognitivas y sociales que van desde las éticas hasta las lógicas, necesarias para la vida en general. Ahora, se propone que el método del filocafé, el aprendizaje a través del diálogo, más que una clase convencional de historia de la filosofía o de temas filosóficos, es un modo adecuado de introducirla en la educación básica, ya que, en lugar de atiborrar a los niños de información sin sentido sobre la historia de la filosofía o de los diversos sistemas filosóficos que ha habido a lo largo del tiempo, los proveerá de herramientas que los ayuden a pensar por sí mismos y con los otros a través del diálogo.

Para lograrlo se han establecido los siguientes objetivos:

Principal: Demostrar que la implementación de la filosofía, a través del Filocafé, en la educación básica (primaria y secundaria) puede contribuir al desarrollo cognitivo, ético y creativo de niños, niñas y adolescentes.

Secundarios:

1. Explicar la relación inherente que tienen la filosofía y la educación.
2. Analizar los estudios de Matthew Lipman en torno a la necesidad de la enseñanza de la Filosofía en niños y niñas.
3. Dibujar un panorama histórico del desarrollo de la filosofía con infancias.
4. Comparar y comprobar los resultados que la denominada filosofía para niños tiene en el desarrollo cognitivo y ético de niños y adolescentes a partir de los diversos estudios y programas que han surgido desde la iniciativa de Lipman.
5. Mostrar la relación inherente del Ser y el *logos*, desde la teoría de Eduardo Nicol.
6. Mostrar que el diálogo es el motor del conocimiento y la base de una educación libertadora.

7. Desarrollar un modelo a través del cual se aprenda a filosofar y pensar críticamente al dialogar con los demás.

Ahora bien, la metodología que la presente tesis se ha propuesto para alcanzar dichos objetivos es la siguiente. En el capítulo 1 se analizará el papel central que juega la filosofía como formadora del pensamiento crítico y la necesidad de su implementación dentro de la educación. Para ello es necesario responder brevemente algunas preguntas, a saber, ¿qué es filosofía? O ¿qué significa filosofar?, ¿qué es educación?, ¿qué sentido tiene educar? Y, sobre todo, ¿se puede legitimar una educación sin filosofía?

Asimismo se investigará la corriente que ha venido en auge en las últimas décadas iniciada por el filósofo estadounidense Matthew Lipman, a saber, la Filosofía para niños y niñas. Es decir, se describirán sus fundamentos y su necesidad, así como los resultados que se han obtenido a partir de los estudios y programas llevados a cabo desde dicha corriente. Esto con la finalidad de ofrecer un fundamento sólido para su implementación, tanto en escuelas primarias como secundarias del país, así como su continuación en el bachillerato.

El capítulo 2 busca dar fundamento al modelo que aquí se intenta plantear, pues, al ser el Filocafé un espacio enfocado al diálogo, se necesita demostrar que el *logos* compartido no sólo puede crear conocimiento, sino que es la base fundamental de éste. Para ello es necesario reafirmar la fuerza ontológica de la palabra, por lo que se recurrirá a un filósofo cuya obra está enfocada en mostrar que la verdad del ser y de los entes nos viene a través del *logos*. Este es Eduardo Nicol.

De igual modo, la filosofía de Nicol servirá para darle fuerza al segundo apartado en el que se busca establecer que el diálogo es el verdadero motor del conocimiento. Esto porque para el filósofo mexicano-catalán: “*expresar es comunicar el ser*”.¹⁴ Y dicho expresar necesariamente implica otro que escuche y complemente lo expresado. Por último, se intentará dilucidar el hecho de que una razón nacida del diálogo es una razón que impulsa al ser humano a buscar la libertad.

En el tercer y último capítulo que lleva por título la famosa frase de Kant: “no te puedo enseñar Filosofía, pero te puedo enseñar a filosofar” se plantearán las bases históricas y conceptuales de lo que es un Filocafé y, asimismo, se esbozará un modelo, perfectible por supuesto, que se puede implementar en la educación básica de las y los niños mexicanos y, con ello, complementar sus habilidades cognitivas y sociales.

En dicho modelo se deben implementar temas de vital importancia para su formación educativa y personal, que no se abordan en otras materias, tales como: ¿Qué es el pensamiento? ¿Por qué es necesario pensar correctamente?, que fácilmente pueden llevar a discurrir a los niños y niñas sobre la importancia de aprender esto o aquello y esforzarse por analizar si la manera en lo que lo están haciendo es la manera adecuada. O temas como ¿de qué sirve intentar ser bueno con los demás?, ¿los usos y costumbres de nuestra comunidad se deben respetar sin más?, los pueden hacer reflexionar sobre sus propias conductas con sus compañeros y familiares. Como bien arguyen Lipman, Sharp y Oscanyan, en su

¹⁴ Eduardo Nicol, *Metafísica de la Expresión*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1989) p. 32.

libro *Filosofía en el Aula*: “la alternativa al adoctrinamiento de los alumnos en los valores es ayudarles a reflexionar eficazmente sobre los valores que continuamente se les están presentando”.¹⁵ Es decir, en lugar de darle a los niños un libro de texto de educación cívica y ética que lo único que hace es alejarlos, por su propia estructura, de un aprendizaje de estos temas, se les pueden brindar las habilidades para cavilar sobre sus propios comportamientos y, de este modo, comprender mejor la vida cívica y moral.

Ese será el modo de proceder a lo largo de esta investigación.

¹⁵ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía en el Aula*, trad. Félix García M. et al, (Madrid: Ediciones de la torre, 1992), p. 23.

Capítulo 1: Filosofía, educación y niñez

1.1 Relación entre filosofía y educación

Nadie podría negar ni siquiera desconocer la estrecha relación que existe entre el pensamiento filosófico y la acción educativa. Y sin embargo ninguna dificultad mayor se presenta hoy día ante quienes por afanes teóricos o por necesidades de la vocación, se vean forzados a considerar en modo concreto esta relación.

María Zambrano – “Filosofía y Educación: La realidad”

Normalmente cuando nos detenemos a pensar por el ser de la educación, es decir, cuando nos hacemos la pregunta que interroga por su esencia, solemos concentrarnos en las virtudes de ésta. Sin embargo, por eso mismo los problemas educativos a los que se enfrentan las sociedades actuales se han acrecentado, ya que, si bien la educación es de hecho algo benéfico para la raza humana, su práctica puede deformarse y, asimismo, deformar a los educados por ella.

Por lo que en este primer capítulo se ha de analizar la relación inherente que debe haber entre filosofía y educación, que, como bien refleja el epígrafe de Zambrano, cada vez se vuelve más difusa. Pues: “las irracionalidades o defectos socialmente establecidos que llenan la educación tienen que ser extirpados, ya que no desaparecen por sí mismos: poseen una maravillosa capacidad de perpetuarse”¹⁶ y la filosofía, por su naturaleza crítica y reflexiva, es la única que puede remediar los defectos del sistema educativo, sobre todo los que emanan del sistema denominado por competencias.

Y es que, aunque hoy esté legitimada una educación sin filosofía (en algunos lugares ésta se enseña hasta el bachillerato y, en mucho otros, ni siquiera se enseña o como lo es la situación actual España, que vive un panorama similar al que se vivía en México en el 2008, en la que se le quiere desaparecer de las escuelas para

¹⁶ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, p. 39.

implementar materias de corte financiero),¹⁷ la separación de ambas es un grave error y sólo trae consigo el detrimento de la especie humana, principalmente de aquellos que figuran en los peldaños más bajos de las sociedades actuales.¹⁸ Puesto que, el no dotar a las personas de mecanismos para formar un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, aunado al pensamiento analítico, los vuelve seres incapaces de comprender de forma más cabal la realidad natural y su realidad social.

Seres que, muy a su pesar, son fáciles de manipular y, por ello mismo, conservan el *statu quo*, en lugar de ser: “hombres y mujeres que pelean lado a lado y aprenden juntos cómo construir [un] futuro [mejor] —que no es algo que esté dado para ser recibido por las personas, sino algo que es creado por ellas”.¹⁹ Como piensa Paulo Freire que debería ser la misión de la pedagogía.

¹⁷ La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE, por sus siglas, ha sido una ley que desde el 2012 ha estado en la mira de los humanistas españoles, pues al igual que la RIEMS ha buscado limitar, tanto a la filosofía como a otras humanidades, con la finalidad de implementar materias que satisfagan las demandas del sistema económico imperante en el mundo. Periódicos como el País, entre otros, han publicado, desde entonces, toda una serie de notas que denotan el sentir de varios filósofos, filósofas y humanistas en general, como el del escritor y periodista boliviano José Andrés Rojo del año 2015, cuyo título da mucho a que pensar: “Cargarse la Filosofía a Martillazos” que puede encontrarse en el siguiente enlace: https://elpais.com/elpais/2015/10/05/opinion/1444071820_514038.html. De igual modo, si se quiere más información al respecto se puede consultar la página de la Red Española de Filosofía, en la que se puede encontrar lo más importante con relación al tema: <https://redfilosofia.es>. Dicha REF siguió el mismo criterio que el OFM, a saber, defender la filosofía a toda costa.

¹⁸ “Es evidente que, cualesquiera que puedan ser las deficiencias de un sistema educativo, éstas afectan más cruel y duramente precisamente a aquella parte de la población que ya tiene desventajas educativas”. Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, p. 52. Cuando Lipman y compañía hablan de desventajas educativas se refieren a las condiciones de vida en la periferia que imposibilitan a la niñez para aprovechar al máximo sus capacidades. Estas desigualdades, allende que no hay algo que les fomente un pensamiento crítico, acrecientan las distancias sociales.

¹⁹ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, trad. Myra Bergman R., (Estados Unidos: Continuum, 2003), p. 38 - 39. La traducción es mía, así como lo serán las subsecuentes. Las palabras entre corchetes han sido añadidas con el propósito de crear cierta concordancia en lo escrito en el párrafo y lo escrito por el pedagogo y filósofo brasileño.

Con lo que sus condiciones materiales se mantienen siempre igual, sin mejora alguna, pues son educados con la única finalidad de crear mano de obra calificada, pero lejos de la razón. Son educados para volverse profesionistas sin vocación que hagan bien su trabajo, pero que no piensen mucho y sirvan a los intereses de las clases más altas.

El amor por el saber se trueca hoy en día por el amor por el saber hacer.²⁰ Que no es algo malo *per se*, pero sí puede resultar contraproducente, ya que imposibilita a las personas para comprender por qué y para qué hacen lo que hacen. Cuando Zaratustra le está hablando a la muchedumbre del pueblo, pronuncia las siguientes palabras: “Todos los seres han creado hasta ahora algo por encima de sí mismos, ¿y queréis ser el reflujo de ese gran flujo y retroceder al animal más bien que superar al hombre?”²¹ La educación encaminada como está busca ser un reflujo del ser humano, busca convertirlo en *Homo Faber*. Un ser que hace bien sus herramientas y nada más.

La educación de las masas, vista así, carece de un valor positivo y se convierte en una estratagema de las élites, quienes se benefician de obreros que adquieren los conocimientos técnicos superiores, pero que carecen de una consciencia crítica para comprender su injerencia en la transformación de la realidad y su potencial para hacerlo.

La dialéctica de la educación en esta sociedad involucra una creciente dependencia de la educación, del conocimiento irrestricto del proceso económico competitivo y de la dirección del proceso político; y, al mismo tiempo, una necesidad creciente de “contener” el conocimiento y la razón dentro del universo conceptual y de valores de

²⁰ Vid. Estanislao Zuleta, “Educación y Filosofía”, *Folios*, n.º 1 (julio 1990): 31 - 36. <https://doi.org/10.17227/01234870.1folios31.36>.

²¹ Frederic Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, trad. Andrés Sánchez Pascual, (Madrid: Alianza, 2014), p. 46.

la sociedad establecida y su mejora y crecimiento a fin de proteger a esta sociedad contra el cambio radical.²²

De este modo es como Herbert Marcuse hace manifiesto que la educación de las masas o educación general como él la llama no se ha llevado a cabo con los propósitos puros de compartir el saber con todos, sino, más bien, como un medio para acrecentar las desigualdades entre los seres humanos y, de algún modo, ayudar a conservar en el poder a aquellos que ya lo poseen.

Esto porque la educación así dispuesta, aparte de que no está encaminada a para que los individuos comprendan mejor el mundo, sino, como se dijo con antelación, para crear trabajadores eficientes, crea rupturas entre los oprimidos; por un lado, están los que saben y, por otro, los que no. Esta dicotomía delimita jerarquías entre ellos creando la apariencia de que: “en cada caso consideramos que los que dirigen la obra son más dignos de estima, y saben más, y son más sabios que los obreros manuales...”,²³ sin embargo, aquellos que saben no dejan de estar oprimidos por el sistema, aunque en cierto modo devengan opresores.

Por eso Freire hace manifiesto el siguiente hecho: “casi siempre, durante la etapa inicial de la lucha, los oprimidos, en lugar de esforzarse por la liberación, tienden ellos mismos a convertirse en opresores o sub-opresores”.²⁴ Debido a que, los opresores han creado un sistema que mete en nuestras psiques la idea de que hay que ser y tener más que los demás, así los profesores, ingenieros, científicos y demás profesionistas, sin dejar de estar oprimidos, sienten que se alzan por encima

²² Herbert Marcuse, “Conferencia sobre Educación en el Brooklyn College” en *Escritos sobre Filosofía y Educación*, trad. Leandro Sánchez, (Medellín: En negativo ediciones, 2020), pp. 34 – 35.

²³ Aristóteles, *Metafísica*, I 1, 981a 30.

²⁴ Paulo Freire, *Pedagogy...*, p. 45.

de sus congéneres a causa de sus conocimientos.²⁵ Por supuesto, Freire cuando habla de este fenómeno se refiere a los supervisores o capataces, pero lo dicho por el pedagogo es fácilmente extrapolable a los referidos con antelación.

Esto no busca reducir a un absurdo las profesiones mencionadas ni ninguna otra, lo que busca decir lo anterior es que la educación actual en lugar de producir profesionistas con vocación (aunque el sistema no esté diseñado para producirlos, hay muchos profesionistas más interesados en la vocación de su profesión que en el negocio que de esta resulte, sin embargo, porque el sistema educativo no está diseñado para eso, sino para producir profesionistas-mercancías, la norma es ver la profesión como un negocio), produce profesionistas-capataces.

Entonces, debemos reformular los paradigmas educativos y volver a crear una educación más humana, una educación verdaderamente liberadora, una educación que enseñe a dudar de lo que se enseña, una educación que motive a los estudiantes a ir más allá de la simple memorización “en la cual los estudiantes son almacenes y el profesor es el depositario”.²⁶ Pues aquel que memoriza puede olvidar, aquel que ve la realidad como algo acabado se conforma con lo que hay y se cierra a las posibilidades de su transformación.

En cambio, una educación que privilegia la reflexión encuentra las incoherencias en los diversos sistemas, reforma los paradigmas preestablecidos y busca nuevos y mejores derroteros para conducir la ciencia, el arte, las humanidades y la vida en general.

²⁵ “Este fenómeno deriva del hecho de que el oprimido, en cierto momento de su experiencia existencial, adopta una actitud de adhesión al opresor. [...] Esto no necesariamente significa que los oprimidos no estén conscientes de que son oprimidos. Pero la percepción de sí mismos como opresores está deteriorada por su inmersión en la realidad de la opresión”. *Idem*.

²⁶ Paulo Freire, *Pedagogy...*, p. 72.

Y, si bien las siguientes palabras de Marcuse pudieran poner freno a nuestras pretensiones: “La filosofía no puede cambiar el mundo, pero puede comprenderlo de una manera más radical que cualquier otra ciencia.”²⁷ Esa *manera más radical* de comprender las cosas las salva. Las personas educadas con la filosofía, sean filósofas o se dediquen a otra profesión u oficio, no se quedan con lo dado, sobre todo si eso que está dado es perjudicial. En ese sentido, este primer apartado del capítulo busca promover ideas que proponen una educación basada en el pensamiento crítico y que, en vez de oprimir y buscar crear siervos del sistema económico actual, libera y hace del ser educado un ser capaz de comprender su entorno y transformarlo para mejor.²⁸

Pues, como bien afirma Freire, la contradicción entre oprimidos (educados o no) y los opresores solo puede resolverse a través de la creación de un nuevo tipo ser humano que ya no sea ni lo uno ni lo otro: “sino un ser humano en proceso de liberación”.²⁹ Un ser humano que comprende que la realidad constantemente se está transformando y por ello tiene que buscar nuevas formas para aprehenderla y de estar en ella. Un ser humano que se comprometa con el mundo y con sus congéneres, un ser humano que no trabaje para su propio beneficio, sino para el crecimiento comunitario.

²⁷ Herbert Marcuse, “La racionalidad de la filosofía” en *Escritos...*, p. 129.

²⁸ Cuando se habla de mejor en esta tesis, se remite a que es posible una educación que forme ciudadanos razonables y no sólo racionales. Ciudadanos conscientes de sí mismos y de su injerencia en el mundo. Ciudadanos que razonan las problemáticas y no sólo encuentran soluciones pragmáticas, sino que profundizan en cuestiones éticas, ciudadanos que sopesan y defienden, con argumentos, sus juicios de valor. Esto porque, un ser humano razonable, cuyo ser es ser comunitario (sobre este tema se hablará con más detalle en el segundo capítulo de esta tesis), analizaría su entorno, sus problemáticas y, en conjunto con otros seres razonables, crearía ecosistemas seguros y comunidades sanas (empáticas, creativas y críticas). En pocas palabras, formar un ser humano razonable, con una educación filosófica, abre mayores posibilidades de crear mejores formas de relacionarnos y, por tanto, mejores formas de ser y estar en el mundo.

²⁹ Paulo Freire, *Pedagogy...*, p. 56.

Por proseguir, ¿qué es la educación? Marcuse en una conferencia ofrecida en el Brooklyn College en 1968 la define como: “la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento que se considera necesario para la protección y la mejora de la vida humana.”³⁰ Como se dijo líneas más arriba y como se puede deducir a partir de lo escrito por el filósofo perteneciente a la escuela de Frankfurt, la educación ha sido la base fundamental para que el ser humano haya alcanzado todo lo que ha logrado a lo largo de su historia.

Empero, si ha sido así es sólo porque los grandes reformadores se han salido del molde y han puesto en tela de juicio aquello que se enseña como dogma, de no ser así aún seguiríamos creyendo que la tierra es plana. Por poner un ejemplo, Descartes escribe en *las Meditaciones Metafísicas* que desde su niñez ha aprendido cosas que luego ha descubierto como falsas. Y dicho descubrimiento lo impele a ir más allá y buscar un método con el que pueda encontrar certezas y solventar los errores.³¹

Es decir, René Descartes, gracias a su espíritu crítico no se quedó sólo con lo que se le había enseñado o había aprendido, sino que, intentó ir más allá y con ello descubrir nuevas verdades a la par que nuevos problemas, puesto que, es sabido que la epistemología cartesiana trae consigo un par de problemas teóricos como el llamado solipsismo. No obstante, dichos problemas sólo abren paso a la curiosidad y a seguir investigando.

³⁰ Herbert Marcuse, “Conferencia...”, p. 33.

³¹ Vid. Rene Descartes, *Discurso del Método. Meditaciones Metafísicas*, ed. Olga Fernández Prat, trad. Manuel García Morente (Madrid: Tecnos, 2013), pp. 147 – 153.

Por eso mismo, se debe cambiar el modelo educativo que privilegia una *educación bancaria*,³² que delimita la realidad y, al mismo tiempo, merma las capacidades críticas y creativas de niños y niñas y trae con ello: “la negación misma de su vocación ontológica de ser más plenamente humanos”.³³ Pues da por hecho que los alumnos son entes pasivos que sólo reciben el conocimiento.

“En una educación problematizadora, las personas desarrollan su poder para percibir críticamente la manera en la existen en el mundo con el cual y en el cual ellas se encuentran a sí mismas; ellas vienen a ver el mundo no como una realidad estática, sino como una realidad en proceso, en transformación”.³⁴ Lo cual conduce a las personas a intentar captar ese mundo cambiante desde otras ópticas a través del diálogo con los demás.

Para que la educación alcance su verdadero propósito, más allá de ser una fábrica de recursos humanos capacitados, que: “es ofrecer el espacio y la condiciones para que la persona sea capaz de tomar en sus manos su propia existencia, consciente de la responsabilidad que le compete con respecto a sus semejantes”,³⁵ necesita convertirse en algo más que sólo la transmisión indiscriminada de información y de técnicas.

³² Este concepto de Freire no se refiere a una educación financiera, sino a un modelo a través del cual el conocimiento que se les transmite a los seres humanos se ve como algo acabado y que, por ello mismo, sólo debe ser depositado por los profesores en los educandos. Sin embargo, desde la postura hegeliana del pedagogo y filósofo brasileño esto es un error, ya que la realidad es un proceso que continuamente se está transformando y por ello el conocimiento que tenemos de ella no está finiquitado, entonces, si bien deben hacerse depósitos de conocimientos, también deben de enseñarse, según piensa Freire, herramientas para que, en lugar de sólo memorizar (que no es algo malo), los educandos formen un mejor panorama de su realidad.

³³ Paulo Freire, *Pedagogy...*, p. 74.

³⁴ Paulo Freire, *Pedagogy...*, p. 83.

³⁵ Jorge Aurelio Díaz, “Filosofía y Educación”, *Cuestiones de Filosofía*, n°6, (2004): p. 7.

Por tanto, tenemos que inculcar, a través de la enseñanza de la filosofía, en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, este espíritu con el cual puedan reconstruir los paradigmas dados y buscar la liberación de los seres humanos a partir de una educación crítica que no los vea como meros contenedores de información para realizar de manera adecuada un trabajo. Ahora más que nunca es necesario, pues los problemas sociales y políticos, así como los ambientales y sanitarios se han acrecentado en las últimas décadas, pero sobre todo a partir de la pandemia causada por el SARS-CoV-2.

Afortunadamente, también ahora más que nunca es posible, ya que, Matthew Lipman, entre otros investigadores a lo largo y ancho del mundo, desde los años sesenta del siglo pasado han trabajado para desarrollar métodos con los cuales sea posible acercar a niños, niñas y adolescentes las herramientas que sólo la filosofía puede brindarles. Aunado a que, pese a ciertas políticas infames,³⁶ se han estado llevando a cabo esfuerzos conjuntos entre filósofos, filósofas e instituciones de diversas índoles para que dichos métodos se implementen en la educación básica y con ello mejore la calidad de ésta.

Ahora bien, antes de proseguir con un análisis de la propuesta filosófico-educativa creada por Lipman y algunos de sus colaboradores, es necesario caracterizar qué se entiende por filosofía.

Cabe aclarar que aquí no se busca dar una respuesta definitiva a la pregunta ¿qué es filosofía?, que, si bien todos tenemos una cierta noción de lo que es, no por ello es fácil cercarla. Aquí aplica lo que Platón dice en el *Sofista* sobre éstos, a

³⁶ Vid. Nota 1 y nota 17 del presente trabajo.

saber, que son una especie dura y difícil de capturar,³⁷ así la filosofía cuando se ve desde el panorama completo de su historia, la diversidad de sus ramas, que reflexionan desde lo más general como la ontología hasta lo más particular como lo pudiera ser la filosofía política u otras ramas que se enfocan en cuestiones más concretas, la multiplicidad de sus corrientes y métodos que muchas veces parecen contradictorios entre sí, la complejidad de sus teorías, la rigurosidad de sus argumentos; aparece abrumadora y difícil de definir. Más bien, lo que se quiere mostrar es, por decirlo de algún modo, en qué consiste filosofar.

Se podría argüir, sin temor a dudas, que a todo proyecto filosófico lo acompañan cinco actitudes. El *thauma* aristotélico, la docta ignorancia acompañada de la duda metódica para depurar lo verdadero de lo que no lo es, el rigor metodológico, la vocación libre del pensar y, por último, el diálogo. Podría añadirse una más que tuviera que ver con cuestiones éticas, pues intentar vivir bien, también debiera ser una actitud de las y los filósofos. Hay que crear coherencia entre lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace.

El modo de proceder de los distintos filósofos y filósofas a lo largo de la historia da cuenta de ello.

Junto con Aristóteles se puede afirmar que todo filosofar comienza con el asombro (*thauma*),³⁸ aunque no todo asombramiento culmine en filosofía. Esto porque desde que existe el ser humano existen las preguntas metafísicas, Kant lo adelanta en el primer prólogo de la *Crítica de la Razón Pura*: “La razón humana tiene el destino singular, en uno de sus campos de conocimiento, de hallarse

³⁷ Platón, *Sofista*, 218d.

³⁸ Vid. Aristóteles, *Metafísica*, 982b 10 – 983a 25.

acosada por cuestiones que no puede rechazar por ser planteadas por la misma naturaleza de la razón, pero a las que tampoco puede responder por sobrepasar todos sus facultades”.³⁹

Preguntas como ¿qué es la vida?, ¿qué es la muerte?, ¿por qué sucede lo que sucede?, ¿qué es el bien?, ¿por qué le pasan cosas malas a gente buena?, ¿qué significa ser bueno?, ¿por qué hay mal en el mundo?, ¿qué es la verdad?, ¿qué es el conocimiento?, entre muchas otras, dejaron perplejos a nuestros ancestros y aún lo siguen haciendo. Lo que distingue a la filosofía de otros tipos de pensamiento como el religioso o, incluso, el científico es el modo de proceder ante lo que nos asombra.

Primero, como plantea el Estagirita: “el que se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe”,⁴⁰ ante este reconocimiento hay tres posibles vías.

La primera, es el desinterés. Quizá la curiosidad no sea lo suficientemente fuerte y el agente al poco tiempo de presenciar un fenómeno sienta indiferencia y prefiera quedarse con su ignorancia. La segunda vía que se puede tomar es el pensamiento mágico, es decir, al fenómeno acaecido se le pueden atribuir toda clase de explicaciones míticas, tomando como dice Spinoza: “la imaginación por el entendimiento”.⁴¹

La tercera y última vía es el reconocimiento de que, si bien no se sabe, tampoco se cree saber aquello que no se sabe. En este aspecto radica el hecho de que el Oráculo de Delfos haya proclamado a Sócrates el hombre más sabio de toda

³⁹ Emmanuel Kant, *Crítica de la Razón Pura*, A VII.

⁴⁰ Aristóteles, *Metafísica*, 982b 15.

⁴¹ Baruch de Spinoza, *Ética Demostrada según el Orden Geométrico*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2015) p. 47.

Grecia. Puesto que, como relata Platón en la *Apología de Sócrates*, el filósofo ateniense al intentar demostrar que el Oráculo se equivocaba emprendió una investigación con otras personas a las que el pueblo ateniense consideraba sabias, sin embargo, al utilizar su característico método mayéutico se dio cuenta de que aquellos a quienes interrogaba no sabían lo que creían saber.

Bajo este panorama Sócrates pronuncia estas palabras: “Es probable que ni uno ni otro sepamos nada que tenga valor, pero este hombre cree saber algo y no lo sabe, en cambio, yo, así como, en efecto, no sé, tampoco creo saber. Parece, pues, que al menos soy más sabio que él en esta misma pequeñez, en que lo que no sé tampoco creo saberlo”.⁴²

Hay una gran diferencia entre ignorar y saber que se ignora. Ya que si uno ignora puede muy bien quedarse así el resto de su vida o, lo que es peor aún, atribuirle causas infundadas a los efectos que observa. En cambio, saber que se ignora abre las posibilidades a buscar los verdaderos principios de los fenómenos.

Por eso a Sócrates, en el mismo texto, no le asusta la condena de muerte, ya que aplica su propio criterio. Ésta pudiera ser un mal, pero, de igual modo, pudiera ser un bien. El no creer saber aquello que no sabe le ofrece la posibilidad de analizarla sin prejuicios, con lo que concluye que hay dos posibilidades. Bien pudiera ser la nada eterna para el ser que muere o: “un cambio de morada para el alma de este lugar de aquí a otro lugar”.⁴³

Si es un cambio de morada, pudiera haber muchos destinos posibles, uno bueno o uno malo como lo dictan muchas religiones o, en el caso de un Platón más

⁴² Platón, *Apología de Sócrates*, 21d.

⁴³ Platón, *Apología...*, 40c – d.

tardío, podría el alma ir al mundo de las Ideas (*Topus Uranus*) o quedarse atada al mundo fenoménico de acuerdo con el modo de vida que se lleve. En todo caso, Sócrates plantea que: “no existe mal alguno para el hombre bueno”.⁴⁴ Por ello no habría que temer a la muerte, a menos que la vida que uno lleva no sea la correcta.

De la ignorancia bien entendida puede surgir el conocimiento. No obstante, no es suficiente, tiene que haber un criterio más en el que los filósofos han sido expertos desde antaño, a saber, el escepticismo. René Descartes en este rubro no es pionero, pero sí fue quien llevó a sus últimas consecuencias la duda metódica. Su ejercicio filosófico intenta: “no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es”,⁴⁵ para ello no se pone a dudar de cada una de sus creencias por separado, sino que ofrece una duda radical, así lo manifiesta en el texto:

Haré un esfuerzo, sin embargo, y seguiré por el mismo camino que ayer emprendí, alejándome de todo aquello en que pueda imaginar la menor duda como si supiese que es absolutamente falso, y continuaré siempre por ese camino hasta que encuentre algo que sea cierto, o por lo menos, si otra cosa no puedo hasta que haya averiguado con certeza que no hay nada cierto en el mundo.⁴⁶

No obstante, la diferencia entre el filósofo francés y un nihilista cualquiera es aquella que hace patente Hegel en la *Fenomenología del espíritu*, pues el filósofo alemán hace distinción entre dos tipos de escepticismo, uno que duda de todo y en ese dudar arroja todo a la nada y, otro, que comprende que la consciencia puede errar y debe estar en constante revisión de lo que posee, para transformar los errores.⁴⁷

⁴⁴ Platón, *Apología...*, 41d.

⁴⁵ René Descartes, *Discurso...*, p. 82.

⁴⁶ René Descartes, *Meditaciones Metafísicas*, p. 154.

⁴⁷ G. W. F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, trad. Wenceslao Roces, (México: Fondo de Cultura Económica, 2015), p. 55.

Es decir, tanto Descartes como Hegel, ven en este tipo de ejercicio una ruptura con el mundo, pero no por el mero hecho de querer romperlo y disolverlo en su totalidad, sino con la intención de enmendar lo que creemos de él. El escepticismo así entendido es saludable, ya que se lleva a cabo un ejercicio sin igual con el que se busca comprender mejor el mundo, en lugar de optar por un camino fácil a la vez que poco provechoso de tirarlo todo a la nada.

Estos dos aspectos juntos, la docta ignorancia y la duda metódica tienen por objeto alcanzar la verdad, tanto de los entes, así como del Ser en general. En otras palabras, son herramientas filosóficas a través de las cuales el filósofo (en el sentido más neutro de la palabra) se depura de sus prejuicios e intenta aprehender la realidad de las cosas más allá de su mera apariencia. Los filósofos y filósofas no se conforman con las primeras impresiones de algo, necesitan alcanzar lo más profundo, aunque ello signifique romper con todas las creencias que se tenían, con tal que se alcance la verdad o un conocimiento más acertado.

Así pues, lo que diferencia a Hesíodo de Homero, según Olof Gigon, es que, aunque ambos hacen poesía invocando a las musas, las composiciones del poeta de Beocia no serían meras invenciones, sino una pretensión de hacer que estas cuenten la verdad.

Es decir, para el filósofo suizo el nacimiento de la filosofía no estaría en Tales de Mileto, Anaximandro o Anaxímenes, a quienes les concede una revolución ulterior de ésta, sino en el poeta beocio.⁴⁸

⁴⁸ “Los más antiguos libros de prosa de los filósofos milesios están originados no sólo por la voluntad de verdad, como en Hesíodo, sino también por el deseo de información objetiva para la vida práctica”. Olof Gigon, *Los orígenes de la filosofía griega. De Hesíodo a Parménides*, trad. Manuel Carrión G., (Madrid: Gredos, 1980) p. 22 – 23.

Así lo refiere Gigon “Teniendo en cuenta estos puntos de vista biográficos de Hesíodo, la religiosidad personal de Hesíodo es el origen de la filosofía, por cuanto se propone la exposición de la verdad y no hacer poesía sencillamente.”⁴⁹ Los siguientes versos quizá den muestra del distanciamiento que surge entre la poesía épica de Homero y la poesía filosófica de Hesíodo: “¡Pastores del campo, triste oprobio, vientos tan sólo! Sabemos decir muchas mentiras con apariencia de verdades; y sabemos, cuando queremos, proclamar la verdad”.⁵⁰

Hesíodo, a pesar de haber sido criado como la mayoría de los griegos bajo las enseñanzas de la poesía homérica, se da cuenta que los dioses descritos en la *Ilíada* tienen tintes demasiado humanos y, en ese sentido, no pueden fundarse valores universales a partir de ellos. De este modo, se da a la tarea de intentar, con los medios que tenía a su disposición, de crear una nueva cosmología que proveyera a sus conciudadanos con mejores valores. Esto también se puede ver en su texto de *Los Trabajos y los días*.

Así actúa la filosofía, trabaja constantemente sobre sus propios postulados, los revisa, los intenta reparar. "En otras palabras, podemos decir que filosofar consiste en ejercitar la razón en su pretensión más elevada, la de una completa autonomía regulativa."⁵¹

Es decir, su propio espíritu crítico la lleva a ser crítica de sí misma, por eso a la revolución de los filósofos jonios le han seguido muchas más a lo largo de la

⁴⁹ Olof Gigon, *Los orígenes...*, p. 20.

⁵⁰ Hesíodo, *Teogonía*, 27 – 29.

⁵¹ Jorge Aurelio Díaz, “Filosofía y...”, p. 6.

historia, no sólo en el pensamiento occidental, sino también dentro de las llamadas filosofías orientales.

La tercera actitud que acompaña a todo el proceso filosófico es el rigor metodológico. La Filosofía, si realmente aspira a compartir algo con la humanidad, debe proceder con honestidad y método. Honestidad porque debe comprender los límites y alcances de la consciencia, saber de su falibilidad y sus formas de corregirse, asimismo, debe comprometerse con lo que es en tanto que es. Es decir, debe ir más allá (*metá*) de lo que le parece e intentar contemplar fenomenológicamente lo que acontece. Además, esta, aunque dentro de sí hay diferentes modos de proceder, debe ser estructurada y argumentativa.

Está presente durante todo el proceso porque le da cohesión y orden a todos los pensamientos desbocados que galopan por nuestra mente durante la investigación. Ayuda a organizar los conceptos y sus relaciones, establece hipótesis y preguntas guía, traza caminos y abre nuevas rutas para seguir investigando.

El rigor metodológico funciona como un seguro de validez para la investigación filosófica.

En cuarto lugar tenemos que, la filosofía, como su etimología lo indica, es el amor por el saber. Fuera de todo romanticismo, lo que esto significa es que es una vocación libre del pensar. Ésta busca dar claridad sobre conceptos como el Ser, la nada y otros relacionados con la ontología, de igual modo, trata de comprender las relaciones morales entre los seres humanos (y otras especies), se adentra en cuestiones de índole epistemológica, es decir, se pregunta ¿qué es el conocimiento? ¿qué es la verdad? ¿qué son las creencias y los argumentos?, etc. Analiza disciplinas como el arte o la ciencia. Establece principios lógicos y

ontológicos. Todo esto con el propósito de comprender las cosas como son, por el puro saber. Allí radica su libertad, conociendo el mundo nos creamos a nosotros mismos.

Aunado a lo anterior, en los filósofos se mantienen una constante, a saber, el diálogo. Gracias a estos tábanos, por utilizar la metáfora con la que Sócrates se ve a sí mismo, la humanidad se ha ido transformando. No es el ego hablando, sino que, en los fundamentos de las diversas sociedades que han existido, hay ideas filosóficas actuando. Algunas tan mal entendidas, que en lugar de beneficiar perjudican, otro punto a favor de enseñar a pensar críticamente en las escuelas, pues el reconocer estas ideas y su funcionamiento puede acrecentar el éxito de su implementación y continuación, así como la reparación o sustitución de aquellas que no se están ejecutando bien.

Por ejemplificar lo que aquí se dice, las ideas de Bacon de que el hombre debe dominar a la naturaleza o la idea cartesiana de que el cuerpo es una máquina han causado en el imaginario colectivo una separación antagónica entre el ser humano y la *physis*. Esta separación puede explicar muy bien los problemas que hoy enfrentamos gracias al cambio climático o las ideas especistas que alimentan la dominación del ser humano sobre los demás animales.

Por otro lado, la filosofía también nos ha beneficiado, por su peculiar forma de proceder, en cierto modo dio paso a la ciencias, tanto las llamadas duras como las sociales y, de igual modo, siguió con su forma de plantear problemas y resolverlos, aunque su particularidad es crearlos. Pero enumerar todas las contribuciones de la filosofía a la humanidad sería cosa de nunca acabar, sólo digamos que poner patas para arriba todo de vez cuando ha servido para

comprender al ser humano y su devenir, así como sus modos de relacionarse con los otros y lo otro que acontece a su alrededor.

Para seguir problematizando, teorizando, comprendido y transformando el mundo es necesario compartir los resultados, que no son un fin en sí mismos, sino parte del proceso y, para ello, es necesario invitar al diálogo. Es necesario ver el devenir de la filosofía como sugiere Hegel en el prólogo de *la Fenomenología*: “como el desarrollo progresivo de la verdad”.⁵² No sólo ver la contradicción entre este sistema o este otro, sino intentar comprenderlos como momentos necesarios entre sí para alcanzar un mejor conocimiento de la realidad, ya sea natural o social.

Por último, si bien este último punto se ha perdido en el terreno de la filosofía academicista, la filosofía helenista, nos muestra que es necesario crear un vínculo entre el pensamiento crítico y la vida práctica. Las y los filósofos, si es que realmente aspiran a serlo, deben intentar vivir lo más éticamente posible. Sea lo que eso signifique.

Quizá la filosofía es más que una propuesta educativa, pero por su propia forma de proceder puede fungir como una metodología que oriente la educación por derroteros menos económicos y tenga fines más humanos. Entonces, incluirla en los planes y programas de estudio, al menos no en la forma clásica, como historia de la filosofía, sino con una de las propuestas de las que hablaremos más adelante. Ya sea en forma de comunidades de indagación, en forma de una educación problematizadora o en forma de café filosófico, cuya estructura propicia el diálogo,

⁵² G. W. F. Hegel, *Fenomenología...*, p. 8. La importancia de ver este devenir de manera progresiva radica en la síntesis del conocimiento a la que los seres humanos pueden aspirar a través del intercambio activo de ideas. La verdad y el conocimiento los estamos constantemente creando.

al flujo de ideas, incluso invita a fraternizar; contribuirá al desarrollo de las infancias mexicanas.

Ahora bien, para finalizar este apartado quedan pendientes un par de preguntas: ¿es posible una educación sin filosofía? ¿Se puede legitimar una educación que ya no es crítica de sí misma ni de su entorno? La respuesta a la primera cuestión es simplemente sí, los últimos tiempos así lo han dictado, no obstante, no es preferible. Por lo que se ha adelantado desde el principio, una educación encaminada a procesar profesionistas como se procesan mercancías, a saber, como lo expone Zuleta en su artículo, buscando: “mínimo de tiempo, mínimo de costos, máximo de utilidades [traerá consigo] máximo de tontería”.⁵³ Traerá consigo trabajadores eficientes en sus áreas, pero analfabetas en otras. Traerá gente fácil de manipular y de someter y, sobre todo, traerá personas sin criterio propio ni deseos de transformar lo establecido.

Una educación que ha dejado de ser crítica de sí misma y de su entorno pierde todo su propósito. Entonces, hay que recuperar el sentido humano de la educación y esto sólo puede hacerse desde la implementación de la filosofía en las escuelas, desde la primaria hasta la educación superior.

Ahora bien, hay que tener: “en cuenta que, si bien es cierto que un poco de filosofía mal digerida puede convertirse en un peligroso veneno, una buena dosis de ella, bien balanceada, tiene el carácter de un saludable reconfortante.”⁵⁴ En ese

⁵³ Estanislao Zuleta, “Educación...”, p. 33. Lo que está entre corchetes es un añadido mío.

⁵⁴ Jorge Aurelio Díaz, “Filosofía y...”, p. 11.

sentido, los apartados posteriores de este primer capítulo intentarán averiguar esa dosis balanceada que enriquezca los planes y programas actuales.

1.2 La filosofía de Matthew Lipman

El filósofo estadounidense Matthew Lipman fue uno de los iniciadores de la llamada Filosofía para Niños. Su propuesta es simple, pero no contiene ningún dejo de simpleza, por parafrasear las palabras del mago argentino René Lavand.⁵⁵ Simple, porque Lipman propone que hay que convertir las aulas clásicas en *comunidades de indagación*. Sin simpleza, porque para hacerlo la educación necesita alcanzar un grado de complejidad del cuál, desde hace mucho, ha carecido.

Pues es un hecho que, si bien la humanidad ha alcanzado una comprensión de fenómenos de toda clase superior a cualquier otra época siguiendo las metodologías de las ciencias exactas y humanas, las aulas han dejado de lado preguntas fundamentales que niños y niñas se formulan a diario. Como diría Nicol: “Hoy sabemos más y comprendemos menos”.⁵⁶

¿Qué es la realidad?, ¿qué es el espacio?, ¿qué es el tiempo?, ¿qué son los números?, ¿qué es la vida?, ¿por qué es necesario ser buenos con los demás?, ¿cuál es el propósito de educarse?, ¿por qué soñamos? ¿por qué a las personas buenas, a veces, les pasan cosas injustas?, estas preguntas y otras similares no se abordan para nada en los distintos salones de clases, aunque aparezcan en las cabezas de los educandos. A cambio se les ofrece toda una serie de certezas que no les permiten ahondar más allá de lo que se les presenta, lo que,

⁵⁵ René Lavand, “La belleza de lo simple”, Alex Moraru, 7 de noviembre de 2022, vídeo 6m46s: <https://www.youtube.com/watch?v=qKssbvggDAQ>.

⁵⁶ Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 20.

indefectiblemente, les niega una experiencia significativa de aquello de lo que aprenden. En este punto concuerdan Freire, Lipman y sus colaboradores, aunque los filósofos estadounidenses no vean en el mecanismo de la educación bancaria un mecanismo controlador de masas por parte de los opresores (o al menos no lo expresan), sí ven que este tipo de formación merma las capacidades epistémicas y creativas de niños y niñas y esto, definitivamente, repercute en todos los aspectos de su vida. Como se dijo más arriba en palabras de Freire, les niega su *vocación ontológica de ser libres*.

Así lo exponen Lipman y compañía: “Mientras se piense que el ideal supremo de la educación es aprender, como ocurre en todas las sociedades tribales, el modelo de repetición memorística dominará los exámenes y los profesores encontrarán difícil no enseñar pensando en ellos. [...] El resultado del modelo tribal es que ahoga el pensamiento en el estudiante, en vez de suscitarlo”.⁵⁷ Como ya se había adelantado en el apartado anterior, la educación entendida como pura recepción de conocimientos, por un lado, desaprovecha la participación activa de los educandos y, por tanto, el enriquecimiento que estos pudieran ofrecer a los temas vistos en clase y, por otro, limita la capacidad de asombro en las infancias.

Y, una educación que ya no promueve el asombro entre los estudiantes ocasionará que sobre sus mentes crezca: “una costra o armadura y aceptarán como un hecho todas esas cosas hasta que, de maravillarse de todo, pasarán a maravillarse de nada”.⁵⁸ Y esto, sin lugar a dudas, crea un círculo vicioso en nuestras sociedades, pues estos adultos llenos de respuestas eficaces y

⁵⁷ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, p. 39.

⁵⁸ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, p. 91.

conocimientos concretos, bombardearán a la niñez del futuro con conocimientos que creen acabados y las dudas, sin alcanzar su verdadera profundidad, se resolverán en un tris.

En este sentido es que Lipman propone una reforma a la educación. Una reforma que tiene por base el siguiente decreto: “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”.⁵⁹ Es verdad que los seres humanos somos seres racionales, no obstante, también es verdad que no siempre razonamos correctamente (válidamente).

Nuestros juicios, ya sean objetivos o de valor sobre el mundo que nos rodea, no siempre están sustentados en argumentos válidos, coherentes y sólidos. De este modo, no basta que enseñemos a los niños y niñas conocimientos básicos como “ $2 + 2$ es igual a 4” o “la tierra es un geoide y gira alrededor del sol” o que “el primer presidente de México fue Guadalupe Victoria”, si, aunado a esos conocimientos, no les ofrecemos herramientas lógicas para discernir la información.

Asimismo, es absurdo que niños, jóvenes y adultos aprendan a ser morales cuando no se les ofrecen herramientas éticas o axiológicas con las cuales, junto a las herramientas lógicas, puedan evaluar los parámetros de bien o de mal, de justicia o injusticia, bajo los que viven.

Para aprender esas habilidades es necesario enseñar filosofía en todos los niveles educativos, sobre todo desde los niveles más básicos. Ahora bien, por lo dicho aquí, podría pensarse que esta investigación está a favor de desaparecer los contenidos. Pero nada más alejado de ello, más bien, aquí podríamos parafrasear

⁵⁹ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, p. 129.

la icónica frase de Kant: “Los contenidos sin estas herramientas filosóficas son vacíos y las herramientas sin estos contenidos son ciegas”.⁶⁰ Es decir, es menester seguir transmitiendo los conocimientos que poseemos, sin embargo, más que sólo enseñar a memorizarlos, hay que enseñar a digerirlos, ha ver su funcionamiento y su movimiento.

Ahora, a lo largo de la historia se han presentado diversas objeciones para impedir que estas herramientas sean utilizadas en las aulas de educación básica. Algunas de las discusiones actuales como arguye Lipman: “han tendido, además, a suponer que las dificultades que hasta ahora se han experimentado al presentar la filosofía a los jóvenes, radican en la inherente complejidad de la asignatura, por no decir nada de la abstracción que la hace aburrida e inabordable para los niños”.⁶¹

Otras, sosteniéndose en varios diálogos platónicos, en el que se compara a los jóvenes que se acercan a la filosofía con perros jóvenes que disfrutan despedazándolo todo, invitan a reservarla sólo para los adultos.⁶²

Asimismo, Sharp y Splitter ponen de manifiesto que hay un argumento basado en la psicología evolutiva de Piaget, en el que se basa la educación por competencias, que dice que en los niños los procesos mentales se desarrollan por etapas, así el pensamiento abstracto y conceptual, en el cual se desarrollan gran parte de los conceptos filosóficos, por su complejidad, se presentaría dentro de las últimas etapas y por eso sería preferible no acercarlos a la filosofía, sino hasta

⁶⁰ Vid. Emmanuel Kant, *Crítica...*, A 51.

⁶¹ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, p. 113.

⁶² Vid. Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, pp. 29 – 32.

después (15 años en adelante). No obstante, esto lo único que causa es la imposibilidad de desarrollar un pensamiento reflexivo desde una temprana edad.⁶³

Podría decirse que los niños, si bien no abordan temas muy complejos⁶⁴ con sus pensamientos abstractos, no dejan de tenerlos. Ayudar a los niños, a través de una educación filosófica, a darle forma a este tipo de pensamientos, servirá para que cuando sean más grandes y se enfrenten a los conceptos más abstractos, puedan digerirlos más fácilmente.

También, como hace manifiesto el Dr. Ezcurdia: “Si la filosofía tiene como objeto formar consciencias críticas y reflexivas sería mejor cancelar la enseñanza de la filosofía, dirían algunos gobiernos de diversa denominación”.⁶⁵

Si bien el anterior no es como tal un argumento, si es una idea que se posiciona, de manera no tan abierta, en contra de la enseñanza de la filosofía en las escuelas.

Hay otros argumentos, algunos incluso atacan la metodología de Lipman, sin embargo, todos culminan en que no se puede ni se debe enseñar filosofía a las infancias.

La primera clase de objeciones, como lo veremos en los apartados subsecuentes, ya no tienen fundamentos, desde que el IAPC (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children), otras instituciones y filósofos a lo largo del mundo comenzaron a desarrollar materiales, la filosofía se ha vuelto asequible

⁶³ Cfr. Laurance J. Splitter y Ann M. Sharp, *La Otra Educación. Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*, trad. Centro de Filosofía para Niños (Buenos Aires, Argentina), (Argentina: Ediciones Manantial, 1995), pp. 41 - 42.

⁶⁴ Al menos visto desde una postura adultocentrista, como hoy es llamada la actitud de despreciar las ideas de las infancias.

⁶⁵ José Ezcurdia, *Filosofía para Niños. Filosofía Frente al Espejo*, (México: Ítaca – UNAM, 2016), p. 23.

para niños y adolescentes. Sin dejar de lado: “la aptitud de los niños para aprender la filosofía”.⁶⁶ Y es que, por su curiosidad innata y su mirada inquisitiva se podría decir que las y los niños son filósofos naturales,⁶⁷ aunque la educación bancaria y la sociedad después le hagan renegar de esta manera “improductiva” de ser.

De igual modo, los prejuicios emanados de los diálogos platónicos son fácilmente superados si se analiza con cuidado lo que el filósofo ateniense quiso decir con sus previsiones. Es decir, no se trata de alejar a los jóvenes de la filosofía, sino de enseñarles a usarla bien y no con fines meramente retóricos.

Asimismo, como bien recalcan Sharp y Splitter esta manera de pensar basada en la teoría de Piaget cada vez va quedando en desuso, pues la luz de las nuevas investigaciones llevadas a cabo por educadores y psicólogos demuestran que las infancias son capaces de desarrollar pensamientos abstractos en una temprana edad.

La última clase de objeciones, si bien no se hacen públicamente, son más peligrosas, porque a partir de la implementación de políticas públicas en materia educativa como la RIEMS o la LOMCE se limita fácticamente el acceso de las personas a la filosofía. Contra estas últimas hay que estar siempre en vilo.

⁶⁶ UNESCO, *Filosofía. Una Escuela de Libertad*, (México: UAM Iztapalapa, 2011), p. XIV.

⁶⁷ Una de las cuestiones que llevó a Garreth B. Matthews a indagar el pensamiento filosófico en niños fue el hecho de que, como profesor universitario de filosofía, se propuso demostrarles a sus estudiantes que el filosofar es un acto natural. Gracias a ello descubrió que en la niñez, como se hace manifiesto en el capítulo uno de su libro *Philosophy and the Young Child*, se hacen preguntas fundamentales. Como es el caso de Tim, un niño de seis años, que se plantea más o menos lo mismo que Descartes en las *Meditaciones*, a saber, ¿cómo podemos estar seguros de que esto no es un sueño? O el caso de Jordan que a la hora de irse a dormir se hizo una de las preguntas que mantuvo en vilo a los empiristas, a saber, ¿si no percibo las cosas, dejan de existir? *Vid.* Garreth Matthews, *Philosophy and the Young Child*, (USA: Harvard University Press, 1980), pp. 1 – 10. así como estos, seguramente hay muchos otros más, por eso más que alejar a las y los niños de la filosofía pensando que se convertirán en maleducados discutidores que disfrutan despedazando los argumentos de los adultos, tenemos que esforzarnos por encontrar las dosis perfectas que los ayuden no sólo a resolver esas dudas filosóficas (si es posible), sino a plantearse cada vez mejores preguntas.

La mejor manera de hacerlo es demostrando, como hacen los investigadores de Filosofía para Infancias, los beneficios que tiene enseñar filosofía desde la educación básica. Que, dicho sea de paso, son varios: Desarrollo de habilidades lógicas, como la inferencia, la deducción y la inducción, ya que, con ello se forja una coherencia intrínseca entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace.

Y es que: “la lógica formal contribuye al desarrollo de un pensamiento organizado, porque sus reglas son reglas sobre los (sic) oraciones. Adquirir dichas reglas puede fácilmente animar a los niños a pensar sobre lo que ellos y los otros dicen”.⁶⁸ Claro está que la forma en la que Lipman propone enseñar esta serie de conocimientos técnicos no es como en las facultades de filosofía, donde los estudiantes aprenden teoría y fórmulas lógicas indiscriminadamente, sino a través de su novela *El Descubrimiento de Harry*.

Dicha novela aborda diversos aspectos de la lógica formal de una forma amena y así los niños, en lugar de ser sorprendidos con fórmulas que pudieran parecerles ininteligibles, aprenden esta disciplina a partir de su puesta en práctica, pues la novela se estructura en forma de diálogo. El siguiente fragmento de la novela puede dar cuenta de ello:

—¡Eh, Tony!, ¿qué te pasa? —le llamó Harry.
Parecía que Tony iba a dar media vuelta, pero al fin se encogió de hombros y se sentó en uno de los peldaños.
—Mi padre siempre habla como si yo, cuando sea mayor, fuera a ser ingeniero, como él. Cuando le digo que a lo mejor querré dedicarme a otra cosa, se enfada conmigo.
—¿Por qué piensa él que tú serías un buen ingeniero? —preguntó Harry.
—Porque siempre saco buenas notas en Matemáticas. Me dice: «Todos los ingenieros tienen facilidad para las Matemáticas, y tú tienes facilidad para las Matemáticas, así que saca tú mismo la conclusión.»
Durante un instante, Harry no contestó. Se repetía las palabras de Tony, dándoles vueltas en su cabeza. De pronto, exclamó:
—¡Tony, eso no está bien!
—Ya lo sé —replicó Tony, frunciendo el ceño—, por supuesto que no.

⁶⁸ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, p. 234.

—Quiero decir —dijo Harry— que lo que dice tu padre es: «Todos los ingenieros tienen facilidad para las Matemáticas», ¿no? Pues esa es una de esas oraciones que no pueden invertirse. De modo que no se sigue que todas las personas que tengan facilidad para las Matemáticas sean ingenieros. Y estoy seguro de que es así. Estoy seguro de que hay muchos médicos que tienen facilidad para las Matemáticas, y pilotos de avión, y personas de todas clases que no son ingenieros y tienen facilidad para las Matemáticas. ¡Así que no se sigue que, sólo porque tengas facilidad para las Matemáticas, tengas que ser por fuerza ingeniero!
—¡Es verdad! —dijo Tony—. Aunque sea cierto que todos los ingenieros tienen facilidad para las Matemáticas, no se sigue que sólo los ingenieros tengan facilidad para las Matemáticas—. Se puso en pie, hizo a Harry un rápido saludo y echó a correr hacia su casa.⁶⁹

Como puede verse, al dialogar entre sí, los niños descubren que el papá de Tony estaba razonando de manera errónea, pues como bien afirma Harry, de ser bueno en matemáticas no se sigue que se deba ser ingeniero. Invertir la frase daría como resultado: “Todos los que son buenos en matemáticas son ingenieros”, pero hay físicos, médicos, artistas y filósofos que son buenos en matemáticas, incluso los propios matemáticos necesitan ser buenos en matemáticas y no necesariamente son ingenieros. El conjunto de las personas que son buenas en matemáticas es mayor que el conjunto de los ingenieros. Por eso la oración del padre de Tony está errada.

Enseñarles a los niños a pensar de forma estructurada también sirve para evitarles caer, ya sea que ellos mismos las hagan u otros se las digan, en falacias y, por tanto, los salvaguarda, hasta cierto punto, de creencias falsas.

También se desarrolla la creatividad y es que la filosofía no sólo induce a tener en cuenta las diferentes posturas existentes sobre algún punto de vista, sino que busca la originalidad al intentar interconectarlas entre sí. Y, si bien la filosofía no dicta normas morales, aunque diversos filósofos hayan desarrollado sistemas

⁶⁹ Matthew Lipman, *El Descubrimiento de Harry*, trad. Miguel Lozano O., (Madrid: Ediciones de la Torre, 1988), p. 9.

con los cuales creían que los seres humanos podrían alcanzar la virtud o, dicho de otro modo, vivir bien, logra que las personas tengan una mejor comprensión de su relación con los otros y con lo otro.

Esto porque cuando se contrastan las diversas formas de ser en el mundo, en lugar de sólo seguir normas impuestas, se adquiere una visión global y uno se forma una mejor idea de cómo quiere ser tratado y como desea tratar a los demás. En ese sentido, una educación ética, tiene por objeto, enseñar habilidades que nos permitan evaluar esas maneras de ser y estar con los otros, más allá de sólo intentar obligar a las personas a seguir ciertas normas o valores. Y es que: “cuando [el ser humano] toma decisiones y hace juicios de naturaleza ética, debe ensanchar su perspectiva para tomar en cuenta estos “otros” aspectos esenciales”.⁷⁰

Es decir, con esto último no se argumenta que no debe de haber reglas, sino que, para interiorizarlas y practicarlas es menester averiguar si son las que mejor atañen a nuestras circunstancias y contextos.

Y para conseguir esto, como se ha venido aduciendo, siempre es necesario abrirnos a todos los frentes, incluso a aquellos que nos resultan antitéticos, pues: “el punto de vista de cada persona se vuelve más rico y abarcador cuando es visto en el contexto de muchos puntos de vista”.⁷¹ Esto porque nos ofrece la posibilidad de valorar mejor nuestras propias posturas, ya sea que las fortalezca o nos ayude a cambiarlas por unas más razonables.

⁷⁰ Laurance J. Splitter y Ann M. Sharp, *La Otra Educación...*, p. 224. Lo que está escrito entre corchetes es un añadido nuestro.

⁷¹ Laurance J. Splitter y Ann M. Sharp, *La Otra Educación...*, p. 225.

Si bien esto no sólo aplica a nuestras creencias éticas, sino en general a todo tipo de ellas, es sumamente enriquecedor en este rubro, pues se evita que los niños se conviertan en adultos intolerantes con formas de vivir distintas a las suyas.

Por eso Jorge Aurelio Díaz para cerrar su artículo utiliza las siguientes palabras: “creo que si alguna labor puede desarrollar la filosofía en el proceso educativo, es precisamente enseñar las condiciones necesarias para el ejercicio de una verdadera tolerancia, y esto sobre todo en un país como el nuestro, donde el peso de las tradiciones, sobre todo religiosas, ha logrado inocularnos una perversa forma de pensar cuyas consecuencias podemos constatar a diario.”⁷²

La filosofía, por recordar una cita de Alejandro Rossi utilizada en la introducción, sirve contra dogmatismos e ideologías perniciosas. Sirve para fundamentar nuestras creencias, sirve para darle sentido a nuestras vidas y para crecer como personas.

No es que se sea idealista, pero por lo dicho hasta aquí “es posible que la integración de la filosofía al currículum escolar sea el ingrediente esencial para equipar a las próximas generaciones de adultos con las herramientas para construir un mundo mejor”.⁷³ Pues aporta a la educación un carácter reflexivo y cooperativo que no posee actualmente. La filosofía amplía el horizonte que se abre delante nuestro, nos permite cuestionarnos y cuestionar a los demás de forma estructurada con el propósito de alcanzar la verdad.

⁷² Jorge Aurelio Díaz, “Filosofía y...”, p. 11 – 12. Aurelio Díaz es colombiano, pero lo que dice aplica a muchos lugares de Latinoamérica.

⁷³ Laurance J. Splitter y Ann M. Sharp, *La Otra Educación...*, p. 19.

Ahora bien, por profundizar un poco más ¿qué significa transformar las aulas en comunidades de indagación? Lipman y algunos de sus colaboradores abordan el tema en diversos textos, pero la respuesta más concreta se puede encontrar en un libro que se titula *El lugar del pensamiento en la educación*.

Allí el filósofo estadounidense argumenta que el conocimiento que poseemos ni es absoluto ni está acabado, por ello: “el objetivo de una comunidad de investigación en el aula no es encontrar un fundamento absoluto del conocimiento, un cimiento inamovible, sino que hay que rehacer, mejorar y revisar constantemente todo lo que no funciona para mantener el equilibrio reflexivo”.⁷⁴

O sea, transformar las aulas clásicas, donde se da por sentado todo lo que se dice y el conocimiento fluye en una sola dirección y los alumnos se ven distanciados de lo que aprenden, en comunidades reflexivas, significa empoderar tanto a los estudiantes como a los profesores.

Esto porque se busca fomentar una actitud crítica frente a los fundamentos, así como una participación creativa que los oriente a buscar nuevos caminos y, por supuesto, también fomenta el respeto y la empatía al inculcar el diálogo y la apertura a la diversidad de opiniones existentes.

Entonces, a diferencia de las aulas clásicas en las que se busca llenar con depósitos de conocimientos las cabezas de los educandos, las comunidades de indagación buscan fomentar en niños y niñas un pensamiento multidimensional emanado del diálogo entre ellos y sus profesores. A través de la formulación de preguntas y argumentos, siempre teniendo en cuenta el respeto y la tolerancia, se

⁷⁴ Matthew Lipman, *El Lugar del Pensamiento en la Educación*, ed. y trad. Manuela Gómez Pérez, (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2016), p. 10.

busca que los alumnos puedan arraigar mejor aquello que aprenden en la escuela. Y es que, de este modo, los niños no se quedan sólo con la visión del profesor y del libro de texto, sino que pone en juego su visión junto con las demás visiones y así, en conjunto, se logra un panorama más amplio de los fenómenos.

No se trata de abandonar los contenidos (depósitos), sino de transformar la manera en la que los niños, niñas y adolescentes los interiorizan. En la manera tradicional hay que memorizar toda clase de datos e ideas con el único propósito de pasar exámenes para después poder olvidarlos.⁷⁵ Con esto se trunca el verdadero objetivo de la educación, puesto que las y los educandos no logran comprender la conexión intrínseca que hay entre la diversidad de materias y, sobre todo, entre la escuela y la vida diaria. Por eso es muy común que a manera de broma los estudiantes pregunten a sus profesores de qué sirve aprender este o aquel procedimiento.

En cambio, las comunidades de indagación al centrarse en ayudarles a pensar por sí mismos y con los demás, a través de argumentos estructurados y empáticos, sí cumplen con el objetivo de la educación, ya que los contenidos aprendidos en las diferentes materias no se ven como meros compendios de datos separados, tanto de sí mismos como de la realidad, sino como un todo dinámico que va más allá de las aulas.

Y es que: “La clase como comunidad es mucho más que una herramienta para la enseñanza del pensar. Es una forma de vida para los niños que participan

⁷⁵ Cabe aclarar que no se está en contra de la memorización. El propio Platón en la carta VII nos recuerda que para llegar a ser filósofo es necesario poseer: “un sistema de vida cotidiano que le confiera con la sobriedad una inteligencia despierta, memoria y capacidad de reflexionar.” Platón, *Carta VII*, 340d. Además, fomentar la memoria es benéfico para el desarrollo de nuestro cerebro. Es sólo que la memoria y la crítica se deben fomentar al mismo tiempo.

en ella, que incluso podría contrastar fuertemente con sus vidas fuera de la clase”.⁷⁶ Ya que, como se ha mencionado, no se busca simplemente implantar conocimientos en sus cabezas, sino brindarles las herramientas para comprender junto con sus compañeros y profesores el funcionamiento de dichos conocimientos en la realidad.

Este modelo se parece en sumo grado a la idea de la educación problematizadora planteada por Freire con la que se busca un ser humano liberado, para muestra una cita que aparece en *Pedagogía de los oprimidos* en la que el pedagogo brasileño explica que esta nueva forma de comprender la educación ya no tiene que ser vertical y en una sola dirección, del que sabe hacia los que no, sino un conjunto en el que todos aprenden de todos.

Así lo expresa Freire: “El profesor ya no es meramente el único que enseña, sino alguien que también es enseñado a través del diálogo con los estudiantes, quienes, a su vez, mientras son educados también educan. Todos se convierten en corresponsables de un proceso en el que todos crecen”.⁷⁷ Y es que el diálogo es un vínculo que nos ha permitido compartir nuestros razonamientos e, incluso, sentimientos y creencias con las y los demás. Por eso es el mejor método con el que los seres humanos nos hemos logrado poner de acuerdo, no sólo con los demás, sino también con nosotros mismos. Pues, pensar es dialogar con nosotros mismos, al menos así define Platón este acto.⁷⁸

La comunidad de indagación, al igual que el Filocafé, se sirve del diálogo para fomentar un pensamiento multidimensional (crítico, creativo y ético).

⁷⁶ Laurance J. Splitter y Ann M. Sharp, *La Otra Educación...*, p. 39.

⁷⁷ Paulo Freire, *Pedagogía...*, p. 80.

⁷⁸ Vid. Platón, *Teeteto*, 189e y Platón, *Sofista*, 263e.

Porque el diálogo nos permite expandir nuestro panorama, debido a que, posibilita el flujo de las ideas que, así como el agua, si se quedan estancadas corren el riesgo de podrirse. Quizá por eso algunas ideas filosóficas, a pesar de haber aparecido hace tanto tiempo, aún siguen vigentes, pues como se dijo con antelación, una característica de la filosofía es que expone sus resultados para ser discutidos. Su vigencia radica en que los nuevos filósofos y filósofas las rejuvenecen al contrastar el contexto en el que surgieron con los nuevos tiempos, al discutirlos y darles una nueva perspectiva.

Entonces, la filosofía para niños es una metodología que busca fomentar en las infancias un pensamiento multidimensional, en lugar de sólo fomentar el pensamiento analítico y la memoria, a través del diálogo. Las aulas como comunidades de indagación buscan que niños, niñas y adolescentes piensen por sí mismos, piensen con los demás de forma razonable y que formen lazos con los que aprendan a trabajar en equipo.

El pensamiento multidimensional, abarca, según Lipman, tres estadios,⁷⁹ que a su vez se subdividen a partir de ciertas características.⁸⁰ El crítico tiene que ver con pensamientos aplicados o prácticos, contextualizados y autocorrectivos. Esto porque poseer un pensamiento crítico significa saber utilizar los conocimientos teóricos de manera práctica, igual significa saber de la falibilidad de los pensamientos, por eso se buscan maneras para evitar caer en errores o malas suposiciones, asimismo, significa saber sopesar los diferentes contextos y circunstancias que acontecen alrededor de los fenómenos, naturales o sociales.

⁷⁹ Separables para su estudio, pero que en realidad actúan de manera conjunta todo el tiempo.

⁸⁰ Matthew Lipman, *El Lugar...*, p. 77 – 80.

El pensamiento creativo, como aclara Lipman en sus diversos textos, consta, por llamarlos así, de varios atributos, algunos de ellos son el pensamiento imaginativo, holístico, mayéutico, etc. Estos atributos permiten pensar con mayor creatividad, puesto que, ayudan a trascender los límites, a transgredirlos incluso, a conectar las partes y el todo e intentar darle coherencia y a buscar otros mundos posibles.

La parte cuidadosa del pensamiento tiene que ver, como su nombre lo dice, con el cuidado de sí y del otro. La idea completa podría resumirse del siguiente modo: cuidando del otro, cuidado de mí. Pues, en una verdadera comunidad sus miembros se respetan, colaboran entre sí, se arraigan para que se reconozcan mutuamente, crean lazos empáticos y, esto mismo, les impele a crear redes con otras comunidades con las que, a pesar de las diferencias, pueden ponerse de acuerdo.

Nicol describe lo que es la comunidad de manera bella y acertada: “La palabra latina *munis* designa al que cumple su cometido. De ahí deriva *communis*, cuyo significado entraña la noción de compartir con otros el ser o el hacer.”⁸¹ Hacer comunidad significa compartir el Ser⁸² con los demás y transformar la realidad de manera mancomunada.⁸³

Algunas subdivisiones de este tipo de pensamiento son el normativo, que ayuda a darle forma, junto con la coherencia lógica, a las normas y conductas para

⁸¹ Eduardo Nicol, *La Idea del Hombre*, (México: Fondo de Cultura económica, 2013), p. 20.

⁸² Aquí se habla del concepto de Ser (difícil de apresar en una definición formal) en el que se ahondará más adelante, a saber, en el capítulo dos.

⁸³ En el capítulo dos de este trabajo, se ahonda en la idea del ser humano, como un ser comunitario.

que una comunidad viva dignamente. También está el pensamiento empático que ayuda a que nos encarnemos en el otro a la par que el otro se reconoce en nosotros.

Asimismo Stella Accorinti expresa estas características como pensamiento valorativo, que nos ayuda a hacer conexiones y sopesar situaciones, pensamiento afectivo, con el cual empatizamos con los demás y, pensamiento activo, necesario para evaluar algunas acciones cognitivas.⁸⁴

Una educación filosófica busca inculcar en las infancias y los adolescentes herramientas filosóficas que los provean de una mejor comprensión de las múltiples dimensiones que abarca su pensamiento, como sus emociones, sus creencias o sus conocimientos, así como para pensar, aprehender y aprender de su entorno y su relación con las y los demás.

Ahora bien, cabe preguntar, ¿cómo puede la filosofía contribuir al desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes? Para Lipman y compañía la inclusión de la Filosofía en el currículo escolar, a través de la implementación de comunidades de indagación, más que como una materia, como una forma de metodología educativa, logra que, tanto estudiantes como profesores, tengan una experiencia significativa de lo que aprenden en la escuela. Esto porque la filosofía le viene a dar cohesión a los contenidos vistos en otras materias,⁸⁵ pues ésta siempre se ha prestado como un espacio para el diálogo y la interconexión de ideas, al brindar la oportunidad de conocer los diferentes puntos de vista sobre un tema y al prestar

⁸⁴ Vid. Stella Accorinti, *Filosofía para niños. Introducción a la teoría y la práctica*, (Buenos Aires: Manantial, 2015), p. 67.

⁸⁵ Cfr. Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, p. 22.

herramientas para analizarlos fuera de todo dogmatismo. Esto nutre nuestra forma de ver el mundo.

Un espacio así es necesario para intentar resolver, junto con los demás, algunas de las inquietudes que surgen a raíz de lo visto en clase, pero que, por la propia naturaleza de los cursos, no pueden ser planteadas o no pueden ser abordadas con el detenimiento necesario.

Aunado a las habilidades analíticas y morales que niños y niñas pueden aprender al adentrarse en la *filosofía como metodología*, ésta ofrece la oportunidad de integrar los conocimientos que adquieren, de forma tal que no sólo sirve a los propósitos de la escuela, sino a su vida diaria. Además, la dosis adecuada de filosofía puede ser algo agradable para niños y niñas.

Esto porque: “el programa más que enseñar una tradición histórica-filosófica tan antigua como el mismo pensamiento, pretende enseñar a los niños a filosofar por sí mismos”.⁸⁶ Es decir, más que adentrarse en la forma tradicional de enseñar filosofía que parte de su historia, el programa busca inculcar en la niñez y en los docentes el asombro ante el mundo y sus fenómenos, busca enseñar a plantear preguntas cada vez más profundas, armar argumentos válidos y sólidos y, sobre todo, fomenta un verdadero trabajo comunitario lleno de valores ético-morales.

La razón de que, en la educación básica no se debe enseñar filosofía de la manera tradicional, estriba en que: "La Filosofía es vacía si se le reduce a la memorización de <<quien dijo qué y cuándo>> o <<Cómo se compara este punto de

⁸⁶ Richard Bocaranda-Santos, “La Comunidad de Indagación. Forjadora de la nueva sociedad”, *Revista Artes y Humanidades UNICA*, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2019, p. 213. Maracaibo Venezuela.

vista filosófico con otro>> como fines en sí mismos. Adquiere significado sólo cuando los niños comienzan a manifestar la capacidad de pensar por sí mismos y a descubrir sus propias respuestas sobre los asuntos importantes de la vida".⁸⁷ O sea, no habría un verdadero cambio en la educación tradicional, sólo habría una sobrecarga de materias.

En pocas palabras, el proyecto de Filosofía para niños no intenta formar filósofos o filósofas desde la niñez, sino crear personas críticas, creativas y cuidadosas del otro y de lo otro. Como afirma Lipman, un aula: "No debería ser solamente una fábrica de producción de operaciones intelectuales totalmente indiferentes, o casi hostiles, a la consideración, el respeto y el aprecio que los miembros del grupo pueden tener entre ellos o hacia las cuestiones que estudian".⁸⁸ Sino un espacio para desarrollar habilidades para comprender el mundo, para crear conocimiento y, en definitiva, para relacionarse con los otros y aprender a respetarse mutuamente.⁸⁹

Las aulas como comunidades de indagación tienen la intención de crear un ambiente saludable en el que niños y niñas pueden expresar sus pensamientos y aprendan conjuntamente.⁹⁰

⁸⁷ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía...*, p. 169.

⁸⁸ Matthew Lipman, *El Lugar...*, p. 14.

⁸⁹ Stella Accorinti al inicio de su texto *Filosofía para niños. Introducción a la teoría y la práctica* expone una serie de conductas que los participantes deben tomar en cuenta para construir un comunidad de indagación saludable. Algunos de los más importantes son: "Aceptar de buen grado las correcciones de los compañeros, poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos de los demás, aceptar y respetar el derecho de los otros a expresar sus propios puntos de vista". La lista completa se puede consultar en: Stella Accorinti, *Filosofía para...*, pp. 13 – 14.

⁹⁰ Vid. Ángel Alonso, "Las Comunidades de Investigación: Un Laboratorio del Pensamiento crítico", p.146 – 147. Ma. Del Socorro Madrigal, Patricia Díaz et al., *Filosofía para Niños y Niñas en México. Un Horizonte de Diálogo, Libertar y Paz*, (México: Editorial Torres Asociados, 2020), pp. 143 – 154.

Como se dijo al principio, el trabajo de Lipman es simple, pero sin simpleza, pues esos pequeños cambios pueden traer consigo un cambio significativo en la visión del mundo. Pueden traer una verdadera comprensión de lo que significa ser humano, de lo que significa vivir en una comunidad, que dicho sea de paso, cada día se fragmenta más debido a las lógicas implantadas por el capitalismo. Pero, sobre todo, de cómo y para qué hacer ciencia o arte. Una educación diseñada para competir y realzar la individualidad condena a colapsar a la sociedad, esos efectos, aunque aún se percibe lejos la fractura total, se pueden ver en nuestra cotidianidad, el aumento de las distintas violencias en el seno de nuestra sociedad son un síntoma latente del fallo de la educación y sus reformas.

Aún estamos a tiempo de replantear la forma en la que educamos a la niñez, aún estamos a tiempo de plantear una educación que libere y ponga la mirada en las cosas que realmente importan. La inclusión de la filosofía en las escuelas primarias y secundarias del país puede traer ese aire fresco que se necesita para una reestructuración positiva de la sociedad.

1.3 Filosofía para niños a través del tiempo

Si bien la pregunta que interroga por la ausencia de la filosofía en la educación básica no nació a partir de la propuesta del filósofo estadounidense; el propio Lipman menciona algunos filósofos que comenzaron a vislumbrar la necesidad del fomento de una educación crítica desde una edad temprana, entre los que destacan Kant, Locke, Rousseau, Kierkegaard, Richard y María Edgeworth y Psicólogos como

Vigotsky,⁹¹ cabría añadir a Dewey, de donde parten algunas ideas importantes del pensamiento lipmaniano, al propio Sócrates que, si bien decía que no enseñaba, sí gustaba de dialogar con la juventud, a Freire y su teoría para una educación problematizadora y algunos otros más. Sí comenzó a sistematizarse gracias a los trabajos llevados a cabo tanto por Lipman como por el IAPC.

Es decir, los trabajos y programas realizados por Matthew Lipman y sus colaboradores dieron pauta a que investigadores e investigadoras provenientes de diversos lugares argumentaran en favor de la Filosofía con infancias. Esto ha dado lugar para que el material crezca y sea asequible para todos. En este sentido, se han diseñado textos que ayudan a comprender los conceptos importantes de la corriente (como los que se han intentado explicar en el apartado anterior), asimismo, se han incrementado los proyectos que han ayudado a traducir los contenidos y conceptos filosóficos de manera que puedan ser comprendidos por la niñez y la juventud en general.

Y es que de la pregunta ¿por qué no se enseña filosofía en la educación básica?, nació un programa que ha servido de base para acercar la filosofía a la niñez y, al mismo tiempo, crear investigadores sobre el tema que ayuden a entender la evolución de la corriente.

La creación de novelas y manuales han servido para la implementación fáctica de la enseñanza de ramas filosóficas como la antropología filosófica, la epistemología, la metafísica, la lógica y la ética de forma tal que niños, jóvenes y

⁹¹ Vid. Matthew Lipman, "Prólogo", En Walter Kohan y Vera Waksman (comps.) *¿Qué Es Filosofía para Niños? Ideas y Propuestas para Pensar la Educación*, (Buenos Aires: Publicaciones del CBC, 1997), p. 8.

profesores pudieran tener un acercamiento ameno a dichas ramas y sus conceptos principales. *El Descubrimiento de Harry* fue una de las primeras novelas que Lipman produjo con la intención de transmitirle a los educandos algunas nociones para pensar correctamente sin adentrarse en fórmulas ininteligibles, sino, más bien a través de la lectura de una novela en la que: “Los niños de la historia deberían constituir, de alguna manera, una pequeña comunidad de investigación, en la que cada cual participara, en alguna medida, de la búsqueda cooperativa y del descubrimiento de modos de pensar más efectivos.”⁹²

El ejemplo citado en el apartado anterior muestra como Harry y Tony al dialogar descubren que el planteamiento de su padre no estaba del todo bien.⁹³ A partir de la indagación los personajes van identificando que algunos modos de razonar son mejores que otros. Esto es fácilmente transmitible, ya que crea situaciones con las que los educandos se identifican y en lugar de explicar que un conjunto pertenece a otro sí y sólo sí... con fórmulas intrincadas, lo hace a través del ejemplo⁹⁴ concreto de un niño que, a pesar de que no le gustaba mucho la idea, ya que tenía otros intereses vocacionales, era dicho por su padre que porque era bueno en matemáticas debía ser ingeniero y, por tanto, creía que debía serlo.

El argumento del padre era: Todo ingeniero es bueno en matemáticas, tú eres bueno en matemáticas, luego debes ser ingeniero. Pero el conjunto de las

⁹² Matthew Lipman, “Acerca de Cómo Surgió Filosofía para Niños”. En Walter Kohan y Vera Waksman (comps.) *¿Qué Es Filosofía...*, p. 153.

⁹³ *Supra*, pp. 43 y 44.

⁹⁴ La novela no sigue como tal un programa de lógica, sino que expone algunas nociones de lógica proposicional, de lógica de predicados incluso algunas de teoría de conjuntos a través de las situaciones cotidianas de los personajes. La idea de que las oraciones que comienzan con “todo” le surgió a Harry a partir de que se equivocó en clase y descubrió que, a aunque todos los planetas giran alrededor del sol, no todo lo que gira alrededor del sol es un planeta.

personas que son buenas en matemáticas es mayor que el conjunto de los ingenieros, por ello la implicación no se sigue.

Tony estaba angustiado porque no quería desobedecer a su padre, y si bien era bueno en matemáticas, tenía otros gustos y otra idea de lo que quería ser de grande. El saber que el argumento de su padre no estaba bien formulado lo motivó a hablar con él y explicarle mejor sus intereses. También la novela muestra cómo ambos trabajan para comprender la forma en la que se relacionan los conjuntos y gracias a un diagrama que pintan Tony y su padre se ofrece una mejor explicación de las nociones que ya se habían apuntado en el diálogo entre los niños.

De allí se desprendieron otras novelas como *Elfi*, *Pixi*, *Nous*, *Marcos*, etcétera, cada una reflexiona, a través de aventuras y diálogos, algunos ejes fundamentales que se abordan en las disciplinas filosóficas. Estas vienen acompañadas de manuales que les sirven a las y los profesores para dirigir la clase y están pensadas para alcanzar ciertos grupos de edades.

En *Pixi*, que está dirigida, principalmente, para niños y niñas de 8 a 10 años, se abordan temas de filosofía del lenguaje y metafísica como la identidad, la mente, el cuerpo, el espacio, el tiempo, el origen, entre otros. La finalidad es que niños y niñas profundicen y comprendan la injerencia de dichos conceptos en nuestra vida diaria.

Lisa, otra de las novelas se detiene a tratar cuestiones éticas para que niños y niñas comprendan mejor su dimensión moral. En fin, el programa, como ya se ha

mencionado, ha encontrado la forma de reunir a la niñez con la filosofía de una manera que es más fácil de digerir.⁹⁵

Los manuales, a su vez, sirven para que los profesores se conviertan en líderes de una comunidad de indagación, pues, como afirma Madrigal en su ensayo: “para que el objetivo de que los niños aprendan a pensar por sí mismos pueda alcanzarse, se necesita que los docentes mismos lleguen a ser personas cuestionadoras, reflexivas, analíticas, creativas y dispuestas a solucionar problemas de manera razonada”.⁹⁶ Es decir, aunque se aboga por dejar de lado una educación vertical, sigue siendo necesario alguien capacitado para orientar la dinámica del diálogo.

Por volver a hacer una analogía con Freire, el rol de un profesor de una educación liberadora: “es crear, junto con sus estudiantes, las condiciones con las cuales el conocimiento al nivel de la doxa es reemplazado por el verdadero conocimiento al nivel del logos”.⁹⁷ Freire estaría de acuerdo en afirmar que un educador de una pedagogía de la liberación debería tener las cualidades y habilidades que se intentan enseñar en los manuales para docentes de Filosofía para niños.

⁹⁵ Para un esquema completo del programa impulsado por el IAPC véase el capítulo 8 “El Currículum de Filosofía para niños” En Matthew Lipman, *La Filosofía...*, pp. 125 – 129. O si se prefiere un esquema donde se exponen sólo los conceptos y algunas de sus relaciones que se manifiestan a través de FpN puede consultarse Walter Kohan y Vera Waksman, “El Currículum de Filosofía para Niños: Textos, Habilidades, Temas”, pp. 147 – 152. En Walter Kohan y Vera Waksman (comps.) *¿Qué Es Filosofía...*, pp. 147 – 152. De igual modo se puede apreciar el cuento *La Historia de las Historias* de Gustavo Santiago en el que Lipman le narra a sus personajes la historia de su nacimiento y su propósito. En Walter Kohan y Vera Waksman (comps.) *¿Qué Es Filosofía...*, pp. 159 – 163.

⁹⁶ Ma. Del Socorro Madrigal, “Desafíos y Oportunidades de una Educación Filosófica en la Escuela Básica”, p. 15 En Ma. Del Socorro Madrigal, Patricia Diaz *et al.*, *Filosofía...*, pp. 11 – 29.

⁹⁷ Paulo Freire, *Pedagogía...*, p. 81.

Todo este trabajo ha servido para inspirar movimientos dedicados a la continua exploración del trabajo filosófico con las y los más pequeños por todo el mundo. Así como material y dinámicas de diversa índole para enriquecer sobremanera esta corriente filosófica.

En los países Latinoamericanos y de habla hispana la introducción de la Filosofía con Niños se la debemos principalmente a las mujeres, ya que sus antecedentes se remontan al Colegio de Monte María fundado por Nancy Judith Hartman en Guatemala en el que se estimulaba el pensamiento crítico.

En 1976 Hartman comenzó a implementar el programa de Lipman en Chile después de sus trabajos realizados en Guatemala. Olga Grau que se incorporó al Centro de Filosofía Escolar fundado por Hartman y otros colaboradores, enseñaba Filosofía para Niños a estudiantes de pregrado en La Facultad de Filosofía y Humanidades.

En Argentina y España Gloria Arbonés fue la principal promotora de la ideas de Lipman y su trabajo dio como fruto el Centro Argentino de Filosofía para Niños. En Perú Carmen Zavala formó un centro cultural llamado El Búho Rojo en el que se comenzaron a implementar talleres en forma de comunidades de indagación. En Brasil Catherine Young Silva fundó el Centro de Filosofía para Crianzas en Sao Paulo.

En Colombia el profesor de filosofía Diego Antonio Pineda comenzó a divulgar el programa después de asistir a un seminario impartido por Lipman y Sharp.

En México el Dr. Eugenio Echeverría fue uno de los principales promotores del pensamiento lipmaniano debido a su ardua labor creando centros para la

preparación de formadores que son aquellos que pueden preparar a los docentes para que sean capaces de dirigir una comunidad de indagación, así como por la creación de textos para la divulgación del trabajo filosófico con niños y niñas. La Federación Mexicana de Filosofía para Niños, fundada por él, fue declarada, de manera simbólica, por Lipman y Sharp como la única institución capaz de validar a los formadores de los docentes.⁹⁸

Actualmente, por mencionar sólo algunos, nombres como los de Stella Accorinti, Walter Kohan, quien conoció de buena fuente el trabajo del Dr. Eugenio Echeverría, Vera Waksman, Thomas E. Wartenberg, Félix García Moriyón, así como el de diversos centros e instituciones, circulan entre los que han estado trabajando y renovando el programa de Filosofía para Niños. José Ezcurdia ha ido abriendo la brecha en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Aunque la historia es corta, el trabajo realizado ha sido tan relevante para avalar la necesidad de implementar un modelo que enseñe y oriente a niños y adolescentes a pensar de manera razonable,⁹⁹ por sí mismos y junto a sus compañeros. Pero sobre todo para realzar la importancia de una educación que los ayude a comprenderse mejor a través del diálogo, de la indagación, del trabajo en equipo y del respeto a las diferencias.

⁹⁸ Esta información es un resumen sacado de: Gabriela Vallejo, "Historia de la Filosofía para Niños en Latinoamérica" en Magallón, M. y Escalante, J. D. (eds.), *América Latina y su episteme analógica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/handle/CIALC-UNAM/L3>

⁹⁹ Sharp Y Splitter plantean que una educación con principios filosóficos busca formar personas razonables. Ser razonables implica ser respetuosos y tolerantes con los demás, cambiar de opinión cuando los hechos y los argumentos apunten lo contrario de lo que pensamos, cuidar de sí cuidando de los otros, hacer buenos juicios, entre otras cualidades. Vid. Laurance J. Splitter y Ann M. Sharp, *La Otra Educación...*, pp. 22 – 23.

Los educandos merecen una educación que dote de sentido su vida, que los ayude a alcanzar la vocación ontológica del ser humano, que, según Freire y Nicol, es la libertad, merecen una educación que los ayude a pensar crítica, creativa y empáticamente. Para que eso suceda es menester convertir el modelo bancario en un modelo dialéctico. Pasar de un modelo memorístico a un modelo que les permita rumiar el conocimiento y digerirlo de tal modo que comprendan mejor su entorno, a sí mismos y a sus compañeros. Un modelo que les permita trabajar en comunidad y les enseñe valores de forma fáctica y no a través de un libro de texto.

Este modelo se ha ido perfilando gracias al trabajo de la gente relacionada con la Filosofía para y con niños.

1. 4 Resultado de la aplicación de la Filosofía para niños en la educación básica.

El objetivo del programa de Filosofía para/con Niños es, cómo se ha mencionado en reiteradas ocasiones, fomentar desde la niñez las habilidades de un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso a partir del diálogo argumentado, la motivación a la investigación, la promoción de la escucha activa de lo que sus compañeros y compañeras tienen que decir, entre otras habilidades.

Es decir, el objetivo principal es promover entre niños, niñas y adolescentes una forma de vida que los ayude a alcanzar una coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen, a partir de principios éticos y lógicos. Asimismo, prioriza el trabajo en equipo con el que el tú y el yo se vuelven un nosotros, por lo que alimenta la civilidad, el respeto, la empatía y, en un sentido político, la verdadera democracia.¹⁰⁰ La

¹⁰⁰ *Vid.* Eugenio Echeverría, "Filosofía para Niños: Propuesta Pedagógica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico y la Formación de valores en la escuela", p. 51 - 58. En Ma. Del Socorro

creatividad es otro aspecto que la enseñanza de filosofía (a través de las habilidades que sólo ella puede fomentar y no de su historia o de sus temáticas), busca realzar en los educandos. Que, por su curiosidad natural, no es tan difícil como parece. Lo difícil aparece cuando, primero, al niño se le mata esa capacidad innata de recorrer los caminos del pensamiento con transferencias (transacciones bancarias) de conocimientos prefabricados que no les permiten alcanzar una plena comprensión de lo que son y su relación con él y con el mundo y, luego, ya que ha perdido dicha capacidad se le quiere motivar para que la adquiera.

Este pequeño apartado está destinado a hablar de algunos de los resultados que el programa ha alcanzado desde que comenzó a propagarse en la segunda mitad del siglo pasado.

Uno de los más importantes es la comprensión de que entre más jóvenes se comiencen a formar en el pensamiento multidimensional es más fácil que aprendan a razonar mejor, que al razonar sean más creativos y busquen más de una salida para un problema y a tomar de buena forma los argumentos que atacan su postura, a diferencia de la creencia clásica de que este tipo de habilidades deben reservarse para una edad más avanzada.

Thomas E. Wartenberg, que en su libro relata la experiencia acumulada de 20 años de trabajo enseñando Filosofía para Niños en la escuela básica, escribe las siguientes palabras: “Alguien de nueve años educado filosóficamente es más sofisticado y crítico al pensar de lo que la mayoría de la gente cree posible”.¹⁰¹

Madrigal, Patricia Díaz et al., *Filosofía para Niños y Niñas en México. Un Horizonte de Diálogo, Libertad y Paz*, (México: Editorial Torres Asociados, 2020), pp. 45 – 68.

¹⁰¹ Thomas Wartenberg, *Big Ideas for Little Kids. Teaching Philosophy through Children's Literature*, United Kingdom: Rowman & Littlefield Education, 2009), p. 7. La traducción es mía, así como las subsecuentes.

El profesor Wartenberg dice lo anterior en un contexto en el que plantea que, a diferencia de lo que se cree, la niñez es capaz de hacerse preguntas de corte metafísico¹⁰² o filosófico en general, así como de ser razonables al pensar, por ello hay que implementar un modelo educativo que ayude a las infancias a intentar responderse esas preguntas que la humanidad, así como las y los filósofos se han planteado por siglos o, por lo menos, a plantearse mejores preguntas y alimentar su sentido de ser en el mundo. Un modelo que los oriente para pensar mejor, a ser críticos de su realidad, a ser más creativos y empáticos.

Y es que, por desgracia, como explica el Dr. José Ezcurdia: “La figura de los niños [...] goza de un carácter marginal. Los pequeños, como las mujeres, los indígenas, los migrantes, por ejemplo, presentan una vulnerabilidad producto de la exclusión de la que son objeto”.¹⁰³ Desde la perspectiva de los adultos (un tanto porque así fueron criados), la niñez resulta una etapa embarazosa en la que o no se piensa o se piensa en tonterías. Por eso, aunque supuestamente educan, no se detienen a enseñar cómo se debe pensar correctamente, sólo se limitan a atiborrar las cabezas de los niños con datos, ideas y operaciones que, a veces, no les hacen ningún sentido.

Lo grandioso de la Filosofía para niños es que muestra lo contrario, los niños y niñas pueden ser sofisticados al pensar, ya sea sobre cuestiones filosóficas, científicas o artísticas y, explicado de la manera correcta, puede ser muy fácil alcanzar este objetivo.

¹⁰² *Vid.* Nota 35 del presente trabajo.

¹⁰³ José Ezcurdia, “Filosofía para Niños. Fundamentación y Sentido”, pp. 69 – 70. En Ma. Del Socorro Madrigal, Patricia Díaz et al., *Filosofía para Niños y Niñas en México. Un Horizonte de Diálogo, Libertar y Paz*, (México: Editorial Torres Asociados, 2020), pp. 69 – 86.

Wartenberg explica que esto es posible porque: “mientras intentan hacer sentido del, a menudo, desconcertante y, a veces, confuso mundo, en el cual se encuentran ellos mismos, los niños simplemente de manera natural hacen preguntas filosóficas”.¹⁰⁴ El éxito de este modelo radica en que alimenta la curiosidad natural de niños y niñas y, en lugar de convertir a la filosofía en una más de las materias en las que se enseña que Platón tenía una teoría del mundo de las Ideas y que Hume era empirista, funge como un espacio metodológico en el que la niñez puede aprender y aprehender habilidades y conceptos que emanan de la filosofía, a través de lecturas y actividades que los motiven a ser más inquisitivos, proactivos en la búsqueda de nuevos caminos para resolver un mismo problema, además descentralizar el conocimiento, que lo concentraba en la figura del maestro, el hacerlos parte activa de la creación del conocimiento, les ofrece una experiencia que realmente nutre su modo de ser en el mundo, puesto que, alcanzan una comprensión de cómo funciona este, tanto en sus fenómenos físicos como sociales, mayor a la que ofrece el modelo que privilegia la memorización.

Por usar la conocida metáfora de Hegel y la alberca, que para aprender a nadar, no te pones a leer un manual, sino que te metes al agua. La clave de esta metodología es que no aburre y aleja a los niños dándoles materias de corte lógico y ético, sino que transforma las aulas en un campo para que fluya el diálogo libre, argumentado y respetuoso con el que aprenden por sí mismos de manera conjunta.

El objetivo de educar no es crear profesionistas como si fueran mercancías, incapaces de transformar el mundo, es crear hombres, mujeres y personas de otros

¹⁰⁴ Thomas Wartenberg, *Big Ideas...*, p. 17

géneros capaces de comprender el mundo y sus relaciones y de vivir dignamente en sociedad. El objetivo de una educación filosófica, como bien arguye Eugenio Echeverría, no es ni formar filósofos en serie ni de brindar respuestas fáciles a los problemas que aparecen día con día, sino que: “más bien se trata de que nuestros estudiantes aprendan un método confiable para ir buscando soluciones posibles para los problemas con los que se enfrentan cada día, tanto en el ámbito académico como familiar y social.”¹⁰⁵

Como se mencionó con antelación, no se trata de dejar atrás los contenidos o de satanizar a la memoria, pues, esta, y, sobre todo, la memoria colectiva (historia) es de gran ayuda para comprender nuestro devenir y nuestro desarrollo, simplemente se trata de llevar más allá lo memorizado, de crear un verdadero lazo entre lo aprendido y la realidad cotidiana, de forjar una consciencia crítica y analítica que los ayude a comprender aquello que memorizan.

Ahora bien, de todo esto surge una pregunta necesaria, ¿la Filosofía para Niños cumple lo que promete?, es decir, ¿hay investigaciones que avalen el funcionamiento de esta metodología? Si bien, no hay muchos estudios analíticos sobre el tema, se puede confiar en su eficacia.¹⁰⁶ La principal razón es que los programas que se han implementado en las escuelas a través del tiempo han

¹⁰⁵ Eugenio Echeverría, “Filosofía...”, p. 47.

¹⁰⁶ El metaanálisis de García-Moriyón y sus colaboradores muestra que: “la implementación de Filosofía para niños guía a un mejoramiento de las habilidades de razonamiento en más de la mitad de la desviación estándar”. Cabe mencionar que la mayoría de los estudios no rebasan el año y uno de los supuestos de la metodología de la Filosofía para Niños es que su formación debe ser continúa para alcanzar una mejora del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Sin embargo, a pesar del corto tiempo, su implementación muestra una mejora en los grupos de estudiantes con los que se trabajaron. Felix García-Moriyón, Irene Rebollo, Roberto Colom, “Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 17, no. 4, 2005. Pp. 14-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.5840/thinking20051743>. La traducción es mía, así como las subsecuentes.

mostrado una mejora simbólica en la manera en la que niñas y niños se relacionan con el conocimiento, con ellos mismos, con sus compañeros y con los docentes, sin embargo, también puede usarse como crítica para aquellos que implementan la Filosofía para niños, pues informes que detallen bien el progreso en el aula son necesarios para una mejor evaluación del programa y sus efectos.

El estudio del 2005 de García-Moriyón, Rebollo y Colom, trata varios puntos interesantes sobre este tema. Pues, desde de un metaanálisis, intentan comprender si, a través de la implementación de los diversos programas de Filosofía para Niños, hay una mejora cualitativa y cuantitativa en las habilidades éticas y cognitivas de niños, niñas y adolescentes.

Para llevar a cabo su estudio recopilaron artículos, reportes e informes a través de búsquedas especializadas en bases de datos de revistas, así como la solicitud de estos por otros medios. Establecieron criterios para elegirlos o descartarlos para el metaanálisis, los cuales fueron tres: 1) Probar la efectividad de Filosofía para Niños para mejorar las habilidades del pensamiento. 2) Medir las habilidades pensamiento o habilidades mentales como la variable independiente. 3) Incluir suficiente información estadística para calcular la magnitud del efecto asociado a la efectividad del programa para mejorar las habilidades del pensamiento.¹⁰⁷

El escrutinio dejó sólo 18 trabajos con la suficiente data para llevar a cabo el análisis. La causa de que cientos de trabajos no fueran aceptados para el estudio es algo multifactorial, puede deberse a una metodología cualitativa y con elementos

¹⁰⁷ Félix García-Moriyón, Irene Rebollo, Roberto Colom, "Evaluating...", p. 17.

poco cuantificables, al tamaño de la muestra, a los pobres reportes de la investigación (falta de explicación de la metodología) y a su falta de datos para poder hacer un análisis estadístico. Esto, infortunadamente, hace parecer que la aplicación de una metodología educativo-filosófica no tiene conclusiones sobre si funciona o no.

No obstante, los datos recabados y las muestras estadísticas de la investigación demuestran que los educandos tienen una mejora en sus habilidades cognitivas: “la evaluación de la implementación del programa confirma la predicción hecha por la teoría: los niños mejoran sus habilidades cognitivas y estos resultados verifican la efectividad del programa. Entonces, los niños pueden filosofar y esta práctica los ayuda a mejorar sus habilidades de pensamiento de niveles superiores”.¹⁰⁸

Esto se puede deducir, a partir de los resultados obtenidos (ya sea a través de pretest y un “examen” posterior o de tener grupos de control que permitan comparar el antes y el después de los estudiantes) de las evaluaciones hechas¹⁰⁹ para comprobar los efectos de ser expuestos a la tutela de esta metodología.

Esto transforma la pregunta de Lipman: “¿Por qué no se enseña filosofía a la niñez?” en esta otra con tintes de reclamo, ¿por qué todavía, y a pesar de las evidencias, no se está enseñando a filosofar en la educación básica? ¿Qué motivos hay para no hacerlo? Si los estudios avalan que: “Sumergir a los niños, desde muy

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 22.

¹⁰⁹ Aquí no se hace alusión a un test que defina una calificación, ya que con esto no se busca aprobar o desaprobado a las infancias, sino que, más bien es una herramienta para interpretar y comprender la evolución (creativa, cuidadosa y crítica) de las infancias y las y los adolescentes bajo la metodología de una educación problematizadora que ayude a las y los niños a alcanzar su vocación ontológica.

pequeños, en el mar del pensamiento multidimensional, hacer que naden en él, que se apropien de él, hará que desarrollen las habilidades cognitivas necesarias”.¹¹⁰

Entonces, no hay excusa que sostenga las viejas prácticas.

Es momento de abrirle paso a la Filosofía para niños, es momento de hacerle frente a ideologías perniciosas, a través de la filosofía. La posibilidad está más latente que nunca, pues no sólo la verdad está de nuestro lado, sino que la ley, a través de la constitución, también lo está.

¹¹⁰ Stella Accorinti, *Filosofía para...*, p. 61.

Capítulo 2: Por una educación liberadora

Con el uso de la palabra, el hombre transforma la materia. Y siguiendo la ley de la palabra, el hombre hace historia transformando la palabra misma.

Eduardo Nicol - *Formas de hablar sublimes*.

Aunque Eduardo Nicol no habla propiamente de Filosofía para/con Niños en sus textos, es un pilar fundamental para esta tesis. La razón estriba en que la teoría del filósofo mexicano-catalán explica conceptos importantes para esta corriente filosófica y pedagógica desde una perspectiva ontológica.

Es decir, este capítulo servirá como una base ontológica para soportar la idea de que la niñez mexicana merece una educación integral con base en la implementación de la filosofía en la educación básica, en todos sus niveles, más que como una materia como una metodología.

Pues Nicol, desde su sistema filosófico, intenta dar cuenta de conceptos tales como: Ser de la expresión, Ser en sí mismo, comunidad, *logos*, diálogo, verdad, entre otros, que sirven de complemento a los estudios pragmáticos de Filosofía para niños.

Y es que la perspectiva nicoliana ofrece una visión que explica el acto de expresar del ser humano como un factor fundamental a través del cual éste aprehende la realidad, la reinterpreta y la comparte con los demás. El *logos* para el filósofo mexicano-catalán nos acerca a lo otro (la *physis* y la divinidad) y al otro (el prójimo).¹¹¹

En ese sentido, este capítulo explicará lo que Nicol entiende por *logos* (palabra, razón, discurso), y Ser a la vista (ser en tanto ser), así como su relación

¹¹¹ Vid. Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 17 – 18.

intrínseca.¹¹² Asimismo se abordará su idea de ser de la expresión y sus relaciones históricas y epistemológicas con sus congéneres (*alter-ego*) que dan pauta para explicar, desde una perspectiva fundamental, conceptos necesarios como diálogo, comunidad o conocimiento de la corriente filosófica que se está tratando de defender. Al igual que su principio ético-vocacional con el que, el que otrora fuera profesor de la facultad de filosofía y letras de la UNAM, expone que la ciencia-filosofía requiere de un compromiso ético con el que se busca el saber por el saber.

También, en el tercer apartado, se explicará el concepto de razón de amor y su necesidad, según Nicol, para mantener vivo el componente de la libertad humana. Aunado a lo anterior se ligarán las ideas del filósofo mexicano con las del pedagogo brasileño y el filósofo estadounidense que, aunque se hicieron con fines teóricos diferentes, pueden compaginar para ayudarnos a comprender el potencial que el ser humano puede alcanzar con una educación problematizadora.

Por último, esta amalgama de ideas puede posibilitar el camino para fundamentar de manera ontológica una educación que no enseñe a competir, sino a cooperar, que no enseñe la necesidad de aprobar, sino que la realidad es fascinante, a pesar de su dificultad para dejarse apresar. Bien lo dice Heráclito: “a la naturaleza le place ocultarse”,¹¹³ por eso más que enseñar a memorizar certezas absolutas la escuela debe enfocarse en proporcionar las herramientas para desvelar a la naturaleza.

¹¹² Quizá la manera más bella con la que Nicol expresa esta relación aparece en *Formas de Hablar Sublimes*, allí escribe lo siguiente: “Desde que existe el hombre la materia habla de sí; dialoga consigo misma cada vez que el hombre dice “la montaña”. La resonancia cósmica del nacimiento del verbo es superior a la explosión de millones y millones de novas. Lo decisivo es que, desde entonces, *en el universo hay más ser*”. Eduardo Nicol, *Formas de Hablar Sublimes. Poesía y Filosofía*, (México: UNAM – Instituto de Investigaciones Filológicas, 1990), p. 23.

¹¹³ Heráclito, 22 B 123.

Entonces, la intención de este segundo capítulo es fundamentar, desde una perspectiva ontológica, el camino para una educación más humana, una educación que no orille al oprimido a querer convertirse en opresor, sino a buscar los medios para liberarse, puesto que: “los seres humanos no se construyen en silencio, sino a través de la palabra, en el trabajo, en la acción y la reflexión”,¹¹⁴ por ello es necesaria una educación reflexiva para forjar un futuro que apunte a un camino más prometedor.

2.1 La fuerza ontológica de la palabra.

En este apartado, son tres las preguntas directrices que han de marcar el curso de la investigación, a saber, ¿qué es la ontología? ¿Para Nicol, qué significa Ser? Y ¿cuál es la relación entre el ser que expresa al ser y el Ser?

Una consulta rápida a diversos diccionarios filosóficos ofrece un panorama general del significado de la palabra, así como los nombres de quienes la usaron y la promovieron las primeras veces entre los estudiosos de la filosofía que, según Ferrater Mora fueron: Rudolph Goclenius, Abraham Calovius, Juan Caramuel y Johannes Clauberg.¹¹⁵ No obstante, ha estado presente en la filosofía misma desde sus comienzos, puesto que, los de la escuela de Jonia, desde Tales a Pitágoras,¹¹⁶ esos que se dice fueron los primeros en filosofar, a través de sus diversos postulados, intentaron decir aquello que es la realidad en sí misma.

¹¹⁴ Paulo Freire, *Pedagogía...*, p. 88.

¹¹⁵ Vid. José Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía. Tomo II*, 5ta. ed. (Argentina: Editorial Sudamericana Buenos Aires), p. 322.

¹¹⁶ La escuela jónica, por así llamarla, no sólo engloba a los Milesios, sino que también abarca a Jenófanes y Pitágoras, a quién se le atribuye la invención de la palabra Filosofía y el teorema matemático que habla sobre los triángulos rectángulos, ya que, eran originarios de Samos y Elea que era regiones pertenecientes a Jonia.

A grandes rasgos, ontología (ὄντολογία) viene de los vocablos griegos *ontos* y *logos*, cuyas traducciones al español son: Ser (ente en cuanto ente) y palabra, razón, estudios, discursos, etc. En ese sentido, la ontología es la ciencia que estudia al Ser en cuanto tal.

Por eso mismo está ligada a otra palabra, a saber: *Metafísica*. Así lo hace notar Nicola Abbagnano, pues en su *Diccionario de Filosofía* toma ambos términos como sinónimos. Esta fusión de las palabras toma sentido cuando se lee la definición que ofrece el filósofo italiano: “la ciencia que tiene como objeto propio el objeto común de todas las demás y como principio propio un principio que condiciona la validez de todos los demás.”¹¹⁷ Es decir, tanto la metafísica como la ontología estudian al Ser, tanto para intentar comprender lo que es en sí mismo, más allá de lo que nos parece que es,¹¹⁸ así como para validar los demás saberes fácticos. En pocas palabras, la ontología sería la ciencia que sirve como fundamento para las otras ciencias.

De igual modo, Louis de Raeymaeker en su libro intitulado *Filosofía del Ser. Ensayo de síntesis metafísica*, escribe lo siguiente: “Si se entiende por metafísica la disciplina filosófica que aspira a descubrir la explicación fundamental del conjunto de los seres, se encuentra aquí el objeto formal que le conviene: la metafísica será

¹¹⁷ Nicola Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*, 2da. ed. (México: Fondo de Cultura Económica, 1993), p. 793.

¹¹⁸ Para Nicol, aunque el Ser no es un problema, está claro que lo que aparece ante nosotros (el Ser mismo) no necesariamente nos parece como es. Por eso escribe lo siguiente: “Sin embargo resulta que el phainómenon no es lo phanerós. Lo que aparece *no* es lo que parece”. Esto porque cuando nos enfrentamos a la realidad lo hacemos desde una perspectiva limitada, en ese sentido, para aprenderla tal y como es, es necesaria la ciencia que va depurando nuestras creencias. Eduardo Nicol, *Crítica de la Razón Simbólica. La Revolución en la Filosofía*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2001) p. 157.

una metafísica del ser, una ontología”.¹¹⁹ ¿Por qué ambos conceptos se pueden considerar como sinónimos? Esto se debe a que, para Aristóteles, quien no fue el primero en hacer una teoría sobre el ser, pero sí fue quien comenzó a sistematizar la ontología, la ciencia primera o sabiduría a la que denominó como la ciencia más general, ya que: “se ocupa de las causas primeras y de los principios”.¹²⁰

Ahora bien, se llamó *Metafísica* al libro de Aristóteles que hablaba sobre estas cuestiones por estar después de los tratados sobre *Física*, sin embargo, en cierto modo no está equivocado el nombre, puesto que precisamente se busca, a través de la delimitación de la ciencia primera, los principios que por así decirlo están más allá (*metá*) de las capacidades de las demás ciencias, tanto teóricas como prácticas, debido a que son aquellos que las fundamentan.

Por generar un contraste, todas las demás ciencias estudian al ente, por utilizar vocabulario aristotélico, desde sus accidentes: La física, la química, la biología se concentran en ciertas características de lo ente, ya sean físicas, químicas o biológicas e incluso hay cierta interrelación entre ellas. En cambio, la ontología o la metafísica intenta decir lo que es el ente en su generalidad máxima. Por ello Nicol escribe: “Soberbias nos han de parecer las intenciones del metafísico, cuando acomete la tarea de dar razón del ser en cuanto ser”.¹²¹

Aunque, en realidad, el ejercicio filosófico y sobre todo las cuestiones ontológicas deben ser tomadas con la mayor humildad posible, pues ya el propio Aristóteles nos adelanta en el libro segundo de la *Metafísica* que el estudio de la

¹¹⁹ Louis de Raeymaeker, *Filosofía del Ser. Ensayo de Síntesis Metafísica*, 2º ed. (Madrid: Gredos, 1968) p. 36.

¹²⁰ Aristóteles, *Metafísica*, A2, 981b 10.

¹²¹ Nicol, *Metafísica...*, p. 22.

verdad es difícil y es más fácil errar que dar en el centro, así lo sostiene el filósofo macedonio: “El estudio de la verdad es difícil en cierto sentido, y en cierto sentido, fácil. Prueba de ello es que no es posible ni que alguien la alcance plenamente ni que yerren todos, sino que cada uno logra decir algo acerca de la Naturaleza. Y si bien cada uno en particular contribuye a ella poco o nada, de todos conjuntamente resulta una cierta magnitud”.¹²²

Asimismo Platón en el *Sofista*, cuando Teeteto y el Extranjero están discutiendo sobre este tema llegan a un punto aporético y el filósofo ateniense escribe lo siguiente: “Deténgase aquí la discusión, entonces. Puesto que tanto el ser como el no-ser comparten la misma dificultad, nos queda la esperanza de que cuando uno de ellos se muestre, ya sea oscura, ya sea claramente, también el otro se mostrará...”¹²³

Quizá, por eso, después de varios siglos de haber tematizado sobre el Ser, los ontólogos y filósofos en general no han logrado ponerse de acuerdo sobre aquello que sea Ser, ya que en sus estudios han discurrido desde diferentes perspectivas, tanto que han llegado a ser totalmente disímiles como lo son las teorías de Parménides y Heráclito, pues, el primero, considera al ser como algo totalmente estático,¹²⁴ mientras que, para el filósofo de Éfeso, es puro devenir.¹²⁵

Ahora, es menester poner de manifiesto, de manera somera, algunas ideas que se han tenido sobre el *ente sumo* (un poco más adelante se ahondará en este

¹²² Aristóteles, *Metafísica*, B1, 993a 30 – 993b.

¹²³ Platón, *Sofista*, 250e – 251a.

¹²⁴ Cfr. Parménides, *frag.* 8 B 3–4.

¹²⁵ Cfr. Heráclito, *frag.* 22 B 30 y 22 B 90.

concepto) a lo largo de la historia del pensamiento filosófico, esto con la finalidad de comprender cómo se ha entendido aquello que sea Ser a través del tiempo.

Para los presocráticos, salvo los dos que mencionamos en el párrafo anterior y el alumno de Tales, Anaximandro, el Ser era algún elemento natural o un conjunto de ellos, como lo es el caso de Empédocles quien relata en su poema que la realidad era el resultado de la mezcla del aire, fuego, tierra y agua, además aduce dos causas metafísicas, a saber, el amor (que todo lo une) y el odio (que todo lo separa).¹²⁶ Heráclito queda fuera de ellos, pues, aunque habla del fuego y otros elementos como el agua y la tierra, éstos más bien parecen ser una metáfora del cambio que elementos creadores fijos.

Para Platón, aunque su teoría de las Ideas sufrió varias modificaciones a lo largo de su vida, las Ideas, sobre todo las de Verdad, Belleza y Bondad, eran el fundamento de la realidad fenoménica. Para Aristóteles, quien es consciente de las diversas aporías a las que llegan sus predecesores, lo era el primer motor que se mueve sin ser movido.¹²⁷ Para los padres de la iglesia como San Agustín o San Abelardo y muchos filósofos modernos como Leibniz, Descartes, Berkeley, entre otros, era Dios quien ocupaba este lugar.

Baruch de Spinoza, filósofo judío que, al igual que Nicol, fue exiliado de su patria por sus ideas políticas, quien consideraba a Dios la sustancia primera o la naturaleza misma, expone la siguiente definición: “Por Dios entiendo el Ente

¹²⁶ Cfr. Empédocles, *frag.* 31 B 9 y 31 B 17.

¹²⁷ Vid. Aristóteles, *Metafísica*, XII 6, 1071b.

absolutamente infinito, esto es, una sustancia que consta de infinitos atributos, cada uno de los cuales expresa una esencia eterna e infinita”.¹²⁸

Para Emmanuel Kant, el precursor del idealismo alemán, era el *noúmeno*, así escribe en la *Crítica de la razón pura*: “Pero en ello reside la prueba indirecta de la verdad del resultado de aquella primera apreciación de nuestro conocimiento racional *a priori*, a saber, que éste sólo se refiere a fenómenos y que deja, en cambio, la cosa en sí como no conocida por nosotros, a pesar de ser real por sí misma.”¹²⁹ Es decir, para el filósofo de Königsberg el ser humano sólo aspiraba a conocer los fenómenos que eran el producto de ese fundamento ininteligible llamado la cosa-en-sí atravesada por la sensibilidad pura (espacio-tiempo) y la razón humana (categorías puras del entendimiento).

Por supuesto que este pequeño esbozo no abarca todas las ideas que se han tenido sobre aquello que sea Ser, no obstante, hace manifiesto que para los filósofos es necesario un fundamento perenne de la realidad.

Ahora bien, para Heidegger y Nicol las concepciones predecesoras recaen en un problema, a saber, el de la entificación del ser (*ente sumo*). Con esto lo que se quiere decir es que, cuando uno se hace la pregunta: ¿qué es Ser?, y se ofrece alguna respuesta volvemos al Ser un ente y, por muy sumo que este sea, no deja de ser un ente. Por poner el ejemplo de la idea de Dios, esta se ha caracterizado por describir a un ser sumamente bueno, increado, imperecedero, eterno, inmutable, consciente (no necesariamente), entre otras características divinas que

¹²⁸ Baruch de Spinoza, *Ética...*, p. 11.

¹²⁹ Emmanuel Kant, *Crítica de la Razón Pura*, BXX.

se le atribuyen. Pero, a pesar de ser un ente superior a otros encontrados en la naturaleza, no dejaría de ser ente entre entes.

A partir de esto se podría pensar, entonces, que los esfuerzos de la ontología son en vano, sin embargo, por resaltar el final de la cita de Aristóteles enunciada líneas más arriba, si bien no nos hemos puesto de acuerdo sobre aquello que sea Ser y probablemente nunca se haga, entre todos los filósofos y filósofas que han ido investigando y abriendo camino en estos derroteros escabrosos de la ontología se ha conseguido una cierta comprensión del Ser en cuanto tal y esto, a su vez, ha traído luz sobre lo que somos y nuestro estar en el mundo, no sólo en el espacio, sino a través del tiempo. Y es que cada interpretación de aquello que sea ser trae consigo algunas formas de vivir que le son inherentes.

En otras palabras, pensar al Ser es, en cierto modo, pensarse a sí mismo y vivir bajo ciertos supuestos.¹³⁰ Por ello eso es importante seguir rumiando nuestras concepciones sobre la realidad, pues gracias a ello nos podemos conocer mejor a nosotros, así como las relaciones que establecemos con los otros y con lo otro. De esto son conscientes tanto Heidegger como Nicol, por ello cuando tematizan sobre el Ser, también vuelven la vista sobre el ser que piensa al Ser.¹³¹

Esto porque para ambos el ser humano es el ente que hace patente la diferencia ontológica. Esto esboza el Dr. Ricardo Horneffer al respecto: “A lo largo de las obras de Heidegger y Nicol se demuestra que el ser humano se diferencia

¹³⁰ “La pregunta por el ser se caracteriza, por esto, ella misma, por su historicidad; y los modos de ser del hombre están envueltos en cada caso en una interpretación tradicional de sí mismo y se desenvuelven dentro de ella. Quiere decir que la idea que el hombre se forma del ser y de sí mismo abre las posibilidades de su propio ser y las regula.” Eduardo Nicol, “Los Conceptos de Espacio y Tiempo en la Filosofía Griega” en *Diánoia*, (1955) vol. 1 no. 1: 137 – 180, p. 137.

¹³¹ Vid. Martín Heidegger, *Ser y Tiempo*, trad. Eduardo Rivera, (Madrid: Editorial Trotta, 2014), § 9 – 12. Y Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 29 y p. 133.

radicalmente, es decir, ontológicamente, de cualquier otra forma de ser. El “ser ahí” heideggeriano y el “ser de la expresión” nicoleano son los promotores de un cambio radical que, sin la presencia del *logos*, nunca se habría dado.”¹³² Es decir, para ambos filósofos, la forma en la que el ser humano se relaciona con lo que existe lo pone por “encima” de otros entes y lo hace capaz de dar cuenta, a través del *logos*, del Ser en sí mismo.

Antes de pasar a las tesis con las que ambos intentan librar el problema de la entificación del Ser, es necesario mencionar qué entiende Nicol por ontología *grosso modo*.

Al igual que sus predecesores Nicol piensa que la ontología o la metafísica se debe de encargar del problema del Ser y el conocer. Es decir, para el filósofo mexicano-catalán: “la metafísica es un tipo de conocimiento peculiar, es decir, el supremo, porque versa sobre un tipo peculiar de realidad: la realidad en sí misma, el ser en cuanto ser”.¹³³ Sin embargo, lo que diferencia a Nicol de otros ontólogos es que no piensa a este Ser como algo separado de la realidad y fuera del tiempo (Dios, Ideas, etc.), sino como un dato primario del que no se puede dudar,¹³⁴ por ello escribe: “Pero la ciencia del ser no es meta-física porque llegue más allá de lo *físico*, sino porque llega más allá de la física”.¹³⁵

¹³² Ricardo Horneffer, “De la Fenómeno-logía al Misterio: Heidegger y Nicol”, en *Theoría* No. 3 (1996): p. 40.

¹³³ Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 21.

¹³⁴ Sobre esta idea se ahondará un poco más adelante, sin embargo, se puede usar el siguiente extracto de *La Crítica de la Razón simbólica*: “El ser no es ignoto: el simplemente fenómeno y de este dato no se puede desconfiar”. p. 158.

¹³⁵ Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 82 – 83.

Con esto último, lo que Nicol quiere poner de manifiesto es que las ciencias ónticas no son capaces de fundamentarse a sí mismas, esto rebasa su propósito.¹³⁶ La metafísica, en ese sentido, sería la ciencia encargada de dar cuenta de este Ser como dato primario e inagotable¹³⁷ y, a su vez, de explicar las formas con las cuales el ser humano se apropia la realidad o se relaciona con ella y de validar sus pretensiones de conocerla.

Por razones de espacio, de Heidegger sólo se expondrán algunas aproximaciones a sus tesis ontológicas, pues, si bien la discusión de Nicol con el filósofo de Friburgo se extiende a lo largo de su obra y roza distintas temáticas, no es razón de este proyecto abordar dicha problemática exhaustivamente. Es menester el contraste porque para el filósofo nacido en Barcelona es necesaria una reforma de la metafísica,¹³⁸ ya que, de Parménides emana una tradición que éste va a llamar de la ocultación¹³⁹ y que consiste, dependiendo los matices de las teorías, en separar al Ser de la realidad fenoménica, en la que también, engloba a Heidegger, ya que este último hace del oculto una experiencia a la que pocos aspiran.

Ahora bien, aparte de que para los dos la ontología debía ser esencialmente fenomenológica, más allá de que critiquen el proceder teórico de Husserl, parten de su consigna de que la ontología debe proceder fenomenológicamente, y es que para éste la fenomenología pura es: “una ciencia que quiere llegar exclusivamente a “conocimientos esenciales” y no fijar, en

¹³⁶ Cfr. Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 57 – 61.

¹³⁷ Eduardo Nicol, *Crítica de...*, p. 174.

¹³⁸ Vid. Eduardo Nicol, *La Reforma de la Filosofía*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1994), § 1 y 2.

¹³⁹ Vid. Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 125.

absoluto, “hechos”¹⁴⁰. En pocas palabras, la fenomenología trascendería el alcance de las demás ciencias que se centran hechos e iría “a las cosas mismas”, a los primeros principios sin segundas intenciones.

Se decía pues que, aparte de esta consideración, los dos comparten tres tesis importantes, a saber, “El ser no es un ente”,¹⁴¹ “El hecho de que hay Ser”¹⁴² y, como ya se había mencionado con antelación, el ser humano es el ser capaz de pensar al Ser y dar cuenta de él. Lo que los distancia es precisamente la diferencia de sus posturas sobre lo que significa el ser del fenómeno.

Y es que, aunque ambos parten de un análisis lingüístico y obtienen más o menos el mismo resultado sobre el significado de fenómeno, llegan a conclusiones distintas. A juicio de Heidegger: “Los *φαινόμενα*, «fenómenos», son entonces la totalidad de lo que yace a la luz del día o que puede ser sacado a la luz, lo que alguna vez los griegos identificaron, pura y simplemente, con *τὰ ὄντα* (los entes)”.¹⁴³ A su vez Nicol lo refiere del siguiente modo: “Phainómenon deriva del verbo *phainesthai*, que significa mostrarse, aparecer, ser manifiestamente. La raíz de ambos se halla en el sustantivo que designa la luz. Así el verbo *phaino* significa

¹⁴⁰ Edmund Husserl, *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*, trad. José Gaos, (México-Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1962), p. 10.

¹⁴¹ Heidegger lo expresa así: “El ser del ente no es, él mismo, un ente”. Martín Heidegger, *Ser...*, p. 27. Y Nicol del siguiente modo: “qué sea ser, no lo aclara ni la singularidad de un ente, ni la totalidad de los entes reales, posibles o pasados”. Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 22. También del siguiente modo: “El absoluto *está* en el ente, pero no es el ente”. *Ibidem*, p. 99.

¹⁴² Esta tesis se puede leer en *Ser y Tiempo* del siguiente modo: “El ser se encuentra en el hecho de que algo es y en su ser-así, en la realidad, en el estar-ahí [Vorhandenheit], en la consistencia, en la validez, en el existir [Dasein]”. *Ser...*, p. 27. O de la siguiente manera: “El ser es siempre ser de un ente”. *Ibidem*, p. 30. Que se refiere a la idea de que el ser se dona para que lo ente sea. Con respecto a Nicol, esta tesis aparece en varios lados dentro de su obra, pero hay dos citas que nos revelan de manera más cabal el pensamiento nicoleano sobre esta idea: “El hecho de que hay ser es lo inalterable, aunque sean cambiantes todos los entes. [...] El ser no es inseguro. Inseguro es el ente que no tiene razón propia de ser”. Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 76. Y: “La verdad primaria es el hecho puro y simple de que hay ser. Éste es el principio de los principios”. *Ibidem*, p. 126.

¹⁴³ Martín Heidegger, *Ser...*, § 7 A, p. 49.

poner a la luz, hacer que algo sea visible; y el adjetivo *phanerós* cualifica lo que es claro y patente. El fenómeno es lo que está a la vista, lo que aparece con claridad manifiesta, o sea lo evidente.”¹⁴⁴

Como puede leerse para ambos el fenómeno es lo que se hace manifiesto, lo que aparece delante, lo claro, lo que se muestra. Por ello para el filósofo mexicano-catalán el Ser está a la vista.¹⁴⁵ Esto porque el ente hace patente, ya por su sola existencia, la presencia del Ser, así lo expresa Nicol: “la existencia de un ente cualquiera constituye una evidencia apodíctica de la presencia del Ser, sin que sea necesario añadir ninguna caracterización de esa entidad”.¹⁴⁶ Pues, como bien lo hace notar Arturo Aguirre, para Nicol: “el Ser no es una evidencia entre otras (teórica o empírica), el Ser es la evidencia inmediata.”¹⁴⁷ Sin la cual no sería posible nada.

Ahora bien, Heidegger, a pesar de pensar al fenómeno como: “el-mostrarse-en-sí-mismo”,¹⁴⁸ no piensa al Ser como algo a la vista, más bien, como algo oculto “dentro” de lo que se muestra. De este modo lo afirma el filósofo de Friburgo: “aquello que eminentemente permanece *oculto* o recae de nuevo en el *encubrimiento*, o solo se muestra «*disimulado*», no es este o aquel ente, sino como lo han mostrado las consideraciones anteriores, el *ser* del ente”.¹⁴⁹

¹⁴⁴ Eduardo Nicol, *Crítica de...*, p. 156.

¹⁴⁵ Esta idea es recurrente en toda la obra de Nicol. *Vid.* Eduardo Nicol, *Metafísica...*, pp. 24, 29, 43, 55, 60, 76, 79, 82, 96, 102, 108, 110, 114, 117, 118, 126, 145, 167, 217. De igual modo se puede consultar Eduardo Nicol, *Crítica de...*, pp. 156 – 166, 190, 250. O Eduardo Nicol, *Los Principios de la Ciencia*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1984), pp. 46, 69, 306.

¹⁴⁶ Eduardo Nicol, *La Idea del Hombre*, (México, Fondo de Cultura Económica, 2013), p.18.

¹⁴⁷ Arturo Aguirre, *Entre la Diafanidad y la Comunidad. Ser de la Expresión*, (México: Afínita Editorial México, 2011), p. 47.

¹⁴⁸ Martín Heidegger, *Ser...*, p. 51.

¹⁴⁹ Martín Heidegger, *Ser...*, § 7 C, p. 55.

Por ello para Heidegger: “la fenomenología es el modo de acceso y de determinación evidenciante de lo que debe constituir el tema de la ontología”.¹⁵⁰ Y el modo de proceder para des-ocultar al Ser sería esclarecer al ser que se pregunta por el ser (*Dasein*) a través de una analítica de su existir y encontrar los modos del decir con los cuales sean posibles quitar los encubrimientos que tiene, que según Heidegger serían la poesía y la filosofía. En cambio, para Nicol, de acuerdo con el Dr. Horneffer: “la tarea de la filosofía, de la fenomenología, sea reconocer este principio [indubitable] para poder construir un método que permita hablar de aquello que se muestra.”¹⁵¹

Esta ocultación del ser del ente es lo que hace que Nicol considere que Heidegger y su método fenomenológico no se despeguen de la tradición heredada por Parménides, a quien considera el verdadero parricida.¹⁵² Esto debido a que el otrora profesor de la FFyL plantea que la metafísica heraclítica, que acepta el cambio y la contradicción, conduce por un camino seguro a la ciencia del Ser y el conocer. Puesto que, según Juliana González, en el propio sistema nicoleano: “el devenir es el ser y, a la vez, el ser es el devenir”.¹⁵³

Ahora bien, pareciera que si aceptamos el cambio a nivel ontológico, el Ser podría convertirse en humo y devenir Nada, de ahí que tajantemente Parménides

¹⁵⁰ *Idem*.

¹⁵¹ Ricardo Horneffer, “De la Fenómeno-logía...”, p. 45. Lo que está entre corchetes es un añadido nuestro.

¹⁵² Hay un pasaje en el *Sofista* en el que Platón habla de la necesidad del no-ser para comprender el ser. Como es un extranjero de Elea (de donde era Parménides) quien dice esto, Platón habla de un parricidio, pues la tesis propuesta atenta contra la idea eleata del ser como algo intemporal e idéntico a sí mismo: El ser es y el no-ser del ser también es. Sobre Parménides como parricida *vid.* Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 93.

¹⁵³ Juliana González, *La Metafísica Dialéctica de Eduardo Nicol*, (PDF) p. 17. Disponible en: https://julianagonzalezvalenzuela.com.mx/capitulos_libros/la_metafisica_dialectica.pdf

diga que *el no ser no es posible que sea*. Quizá el propio Heráclito era consciente de esta objeción y por eso afirma: “Si todas las cosas se convirtieran en humo, las narices discernirían”.¹⁵⁴ Pensando que el cambio no afecta al Ser ni a su aprehensión. A su vez Nicol refiere que: “sólo es legítimo afirmar que el ser es inmutable en el sentido de que no deja de ser; no en el sentido de que su eternidad impida el cambio. Sin cambio no hay propiamente duración: lo que dura, perdura en el tiempo”.¹⁵⁵ Con esto lo que se quiere argüir es que al Ser le es inherente el cambio, es absoluta transformación y considerarlo algo estático, idéntico a sí mismo, separado del ente u oculto en él¹⁵⁶ es lo que trae consigo la mayoría de los problemas teóricos a los que se enfrenta la metafísica tradicional, como el problema de la mente y el cuerpo y la diferencias insolubles entre sustancia, objeto y sujeto.¹⁵⁷

¿Cuáles son las razones que orillan a Nicol a creer lo anterior? Hay tres razones o, mejor dicho, tres principios de los que parte la metafísica tradicional que, según el filósofo mexicano-catalán, están mal aplicados. El primero es el principio de no-contradicción, el segundo, el principio de razón suficiente y, por último, el principio de identidad. Como principios lógicos los tres funcionan muy bien, ya que sirven para identificar al ente, entenderlo a través de sus relaciones y dar razón de

¹⁵⁴ Heráclito, 22 B 7.

¹⁵⁵ Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 90.

¹⁵⁶ Nicol argumenta que pensar el Ser de este modo, como algo inaccesible a la experiencia primaria, es algo grave, pues la Verdad absoluta estaría velada solo para unos cuantos, ¿para quiénes? Para los metafísicos que recorren el siguiente itinerario: “experiencia preontológica, pregunta por la Nada, angustia, evasión del ente en total, revelación en ella de la Nada, revelación por la Nada del ente en cuanto tal.” Eduardo Nicol, *Los Principios...*, p. 431. Este itinerario no tiene mucho sentido, pues después de perder la confianza (pistis) en el Ser y asirlo después de esta experiencia en la Nada, que además es una experiencia inefable, incommunicable al otro, tampoco se podría fundamentar una ciencia sobre el Ser, porque de este Ser no se podría decir nada. En cambio, pensar al Ser como lo más patente, como la verdad primaria accesible a todos por igual, permite una verdadera comunidad de lo real (yo, el otro y lo otro).

¹⁵⁷ Vid. Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 146 – 150.

él, pero como principios ontológicos, lo único que ocasionan son problemas, pues convierten lo diáfano del ser en algo problemático.

El principio de no-contradicción se lee del siguiente modo: “es imposible que algo se dé y no se dé en lo mismo a la vez y en el mismo sentido”.¹⁵⁸ El principio de razón suficiente tiene dos posibles enunciaciones, una fuerte que plantearía que: “nihil est sine ratione” (nada es sin razón) o dicho de otro modo: “todo tiene una razón de ser” y una débil que reza lo siguiente: “ningún hecho puede ser verdadero o existente, ninguna enunciación puede ser verdadera, sin que haya una razón suficiente para que sea así y no de otro modo”.¹⁵⁹ Y el principio de identidad que se suele simbolizar del siguiente modo: $A = A$. y se leería como una cosa es idéntica a sí misma.

¿Cuáles son las razones que orillan a Nicol a plantear que estos principios están mal aplicados? Hay dos razones, la primera es, como ya se había adelantado, que son principios lógicos, nos sirven para depurar nuestra razón y comprender mejor lo ente, el mundo fenoménico, pero aplicados al Ser, es decir, como principios ontológicos resultan inoperantes, la segunda, para Nicol hay cuatro principios que fundamentan a la ciencia¹⁶⁰ y que parten de la patencia¹⁶¹ del Ser, es decir, no son principios que se planteen descubrir lo que es el Ser, sino dar cuenta de cómo, a partir de su evidencia primaria, el ser humano puede conocer lo real en sí mismo.

¹⁵⁸ Aristóteles, *Metafísica*, IV 3, 1005b 15 – 25.

¹⁵⁹ Gottfried W. Leibniz, *Monadología*, § 32.

¹⁶⁰ En el siguiente apartado daremos una mejor definición de lo que Nicol entiende por ciencia-filosofía.

¹⁶¹ Cuando Nicol habla de la patencia del Ser se refiere a esta idea de que es lo primero que adviene cuando interactuamos con la realidad, con los entes, con las cosas y con los otros.

Esto porque: “El Ser es esa misma firmeza que requerimos para pensar y conocer”¹⁶²

Comencemos pues con el principio de razón suficiente. Este, si bien no dice una mentira sobre el Ser, pues es verdad que de la nada, nada, de esto no se sigue que la razón humana pueda dar razón, el porqué, del Ser. Del Ser sólo se puede declarar su verdad apodíctica,¹⁶³ que *Hay Ser*, debido a que: “La palabra es apofántica: presenta o hace patente el Ser”.¹⁶⁴

Para Nicol cuando hablamos, si bien hablamos de los entes, de lo que existe, de lo que aparece, no podemos no hablar del Ser, que se manifiesta a través de lo ente. Con esta cita de Eduardo Nicol se puede comprender mejor esto que se acaba de enunciar: “Cualquiera sabe muy bien lo que es el Ser: es lo que se encuentra ahí, lo que se encuentra siempre, lo único que se encuentra, aquello de que se habla, aquello sin lo cual no se podría hablar.”¹⁶⁵

Es decir, desde su postura fenomenológica, aunque la razón de ser es el verdadero misterio,¹⁶⁶ es lo inefable, no de ello se sigue que su patencia no sea absoluta y asequible, indefectiblemente, a cualquiera.¹⁶⁷ El Ser se muestra a todos por igual a través del *logos* porque: “Con el *logos*, el ser habla de sí mismo”.¹⁶⁸

No es que la razón no pueda dar razón del Ser, es que el Ser no tiene razón de ser, acontece porque acontece, por parafrasear los versos de Angelus Silesius.

¹⁶² Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 94.

¹⁶³ Vid. Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 231 – 235.

¹⁶⁴ Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 114.

¹⁶⁵ Eduardo Nicol, *Crítica de...*, p. 250.

¹⁶⁶ Eduardo Nicol, *Formas de...*, pp. 36 – 39.

¹⁶⁷ Vid. Eduardo Nicol, *Crítica de...*, p. 253. En esta parte Nicol habla de los 8 sentidos posibles del no-ser, cuya negatividad dentro de su positividad absoluta, ayudan a comprender lo ente y que, en lugar de mermar su eternidad, la promueven.

¹⁶⁸ Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 128.

El ser no tiene sentido: “es pura evidencia primaria”.¹⁶⁹ La tesis de que hay ser sustituiría este principio. Los entes tienen una razón de ser, son por el Ser mismo, y a parte podemos encontrar explicación de ellos a partir de sus redes de significado con los demás entes. Este principio es aplicable a los entes, es un principio derivado, necesario, pero no primario.¹⁷⁰

Ahora ahondemos en los siguientes, que son el principio de no-contradicción y el principio de identidad. Estos principios son los causantes del parricidio, pues, siguiendo a Nicol, son los causantes del divorcio entre el ser y el tiempo. El principio de la unidad de lo real bajo la óptica de éstos vuelve contradictorio el cambio mismo, por eso el ser parmenídeo es un ser estático, pues su permanencia (eternidad) dependería de su absoluta identidad consigo mismo. De allí que resulte problemático y fantasmagórico el ser que cambia, el ser en el que nos manifestamos nosotros mismos. No obstante, el principio de unidad no excluye el cambio. “La unidad era en Heráclito la totalidad de lo múltiple: *ἓν πάντα εἶναι*. En Parménides esa unidad es singular, y por ello excluyente de la multiplicidad: *ᾠμου παν ἓν*”.¹⁷¹

Para Nicol que el ser sea uno, eterno y él mismo absolutamente, no lo hace intemporal, a eso lo fuerza la teoría parmenídea con sus principios lógicos, pero, fenomenológicamente hablando, yendo a las cosas, la temporalidad del ser es un dato primario. En ese sentido, su unidad, su eternidad y su mismidad tienen que entenderse desde las ideas de Heráclito.

¹⁶⁹ Eduardo Nicol, *Crítica de...*, p. 250.

¹⁷⁰ Vid. Eduardo Nicol, *Los Principios...*, pp. 298 – 301.

¹⁷¹ Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 89

Esto porque los cuatro principios de toda ciencia posible que Nicol propone como los principios válidos para comprender al Ser, a lo ente (naturaleza, otredad y divinidad)¹⁷² y nuestra relación con él, ya están delimitados en la filosofía heraclítea. Estos son: “1° principio de unidad y comunidad de lo real; 2° principio de unidad y comunidad de la razón; 3° principio de racionalidad de lo real; 4° principio de temporalidad de lo real.”¹⁷³

Antes de proseguir es menester hacer una pausa, pues se podría preguntar: ¿qué tiene que ver todo esto con una tesis cuya línea de investigación es la filosofía con niños? La razón estriba en que estos principios hacen explícito que el ser humano es un ser comunitario. Un ser capaz de compartir lo real en sí mismo desde su expresión misma, porque su: “expresión es al mismo tiempo estas tres cosas: dato primero, clave para la exégesis del ser humano, y sede de la evidencia del ser en general”.¹⁷⁴ Dato primero porque para Nicol el *logos* es un atributo del Ser; clave de la exégesis humana porque el lenguaje comunica lo que somos y nos revela el ser del prójimo; evidencia..., porque es un ente y basta con un ente para dar cuenta del Ser.

Es decir, el *ser de la expresión*, cuya finalidad es dialogar sobre el ser (desde el ser), necesita intrínsecamente¹⁷⁵ de los otros y de lo otro para comprenderse a sí mismo y lo que le acontece, los necesita porque son lo que expresa y el para quién

¹⁷² Vid. Eduardo Nicol, *La Idea...*, p. 24

¹⁷³ Vid. Eduardo Nicol, *Los Principios...*, p. 369.

¹⁷⁴ Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 134.

¹⁷⁵ Paulo Freire ve en esta necesidad del otro el verdadero fundamento de la educación, pues el intercambio con los demás complementa, por así decirlo, nuestra visión del mundo. Así lo escribe el pedagogo brasileño: “Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente”. Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía, Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*, trad. Guillermo Palacios, (México-España, Siglo XXI Editores, 1997), p. 57.

expresa. Entonces, su conocimiento de la realidad y de sí mismo le viene del continuo intercambio de sus puntos de vista con los de los demás. Este hecho, de la comunicabilidad de lo real, hace patente la comunidad de lo real (relación intersubjetiva), su racionalidad (porque puede ser nombrada) y su temporalidad (perdurabilidad). El ser humano, podría decirse, es el ser que hace comunión con el otro a partir de su diálogo sobre lo otro y al hacerlo, da cuenta de la apodicticidad del Ser.¹⁷⁶

Entonces, para comprender al Ser y conocer la realidad, propiamente hablando, es menester estar abierto al diálogo e intentar compartirlo con los otros sin segundas intenciones. Pues este diálogo ontológico permite: “la apertura para construir verdades que van más allá de una racionalidad de corte estratégico y que tienen que ver con la modificación de la realidad”.¹⁷⁷ Permite comprender, como afirma Freire, que, tanto nosotros como la realidad, estamos en constante transformación y por ello hay que estar conscientes de nuestra capacidad para transformar lo establecido. Hay que estar atentos al rayo del cambio para apresararlo.

Esto es lo que significa formar una verdadera comunidad, lograr una comunión entre tres polos que epistémicamente (bajo una metafísica tradicional) parecen opuestos, el Ser, el ser humano y los objetos, en un carácter humano: la expresión.¹⁷⁸

¹⁷⁶ “La evidencia apodíctica, en efecto, no es un contenido ni una forma, ni es norma o axioma: es un acto, y un acto comunicativo. *La apodicticidad en (sic) inherente a la primaria declaración de la presencia del ser*”. Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 13.

¹⁷⁷ Alejandro Ocampo, “Eros y Expresión: Fundamentos de la Educación”, p. 189. En Ricardo Horneffer (coord.), *Eduardo Nicol (1907 - 2007). Homenaje*, (México, UNAM – FFyL, 2009), p. 189.

¹⁷⁸ *Vid.* Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 192. Eduardo Nicol, *Los Principios...*, p. 480.

Por ello una metodología que sostiene que las aulas deben ser pequeñas comunidades de indagación, no sólo puede fundarse en su efectividad pragmática, sino que, también, puede fundamentarse a partir del propio ser del ser humano. Un ser comunitario merece una educación solidaria, empática, creativa y racional, en pocas palabras, merece una educación que lo impela a desarrollar todas sus habilidades y no sólo la parte racional.

Regresando al tema ontológico, estos cuatro principios son los pilares de los que parte toda ciencia (incluso la lógica), pues justamente los presuponen. El científico no se pregunta por el Ser del ente, lo presupone fenomenológicamente; se pregunta por su esencia, lo que ese ente es en relación con otros pertenecientes a su sistema, es decir, intenta dar con su razón de ser entre los demás entes. La unidad (totalidad de lo múltiple (absoluto a la vista)) es lo que presupone, se busca saber cómo encaja dentro de la comunidad de lo real (ser que expresa (*yo*), ser que es expresable (naturaleza y divinidad) y ser que responde (*alter-ego*)). Las ciencias, ni siquiera la metafísica, no pueden dar razón del ser, dan cuenta de los fenómenos, que son racionales¹⁷⁹ y temporales, ésta última sólo *evidencia su patencia apodíctica* y las relaciones por las cuales podemos comprenderla como es ella misma a través de su aparecer en lo ente.

Por ello, para Nicol: “La reforma [de la metafísica] ahora ha de iniciarse con una inversión completa, el absoluto es visible”.¹⁸⁰ Pues, hacer asequible el *Ser de veras* para todos es necesario para comprender la capacidad performativa del ser

¹⁷⁹ La racionalidad responde a la capacidad que tienen de los entes para ser interpretados y transformados por el poder poético de la palabra.

¹⁸⁰ Eduardo Nicol, *La Metafísica...*, p. 24. Lo que está entre corchetes es un añadido mío.

humano tiene en la realidad con su palabra.¹⁸¹ Para comprender la fuerza que tienen aquellas palabras citadas con antelación de que *el ser se dice a sí mismo a través del logos* es necesario comprender que el Ser no es algo velado y separado de la realidad, destinado a ser experimentado por unos cuantos, sino algo que se dona para ser comprendido por todos y todas por igual.

Esta postura ontológica, que funda la evidencia del ser en el *logos*, no sólo resuelve las problemáticas de la metafísica tradicional, sino que ayuda a comprender que el ser es comunitario, se comparte a todos igual, con su absoluta presencia. Que el ser humano es comunitario, en ese sentido, el ser humano no debe aprender a competir en las aulas, debe aprender a cooperar, debe aprender, más que certezas, métodos para descubrir las esencias de los fenómenos. Debe aprender a dialogar, a preguntar mejor, a razonar mejor y a empatizar con aquellos que lo componen ontológicamente hablando. Esa es su misión ontológica, depurar su *logos* para acercarnos a los otros (prójimo) por medio de la diafanidad de lo otro.

A través de todas estas ideas se ha tratado de responder a las preguntas: ¿Para Nicol, qué significa Ser? Y ¿cuál es la relación entre el ser que expresa al ser y el Ser?, y, disculpando las deficiencias en algunos puntos, *grosso modo* se ha explicado las tesis nicolianas de que el *Ser está a la vista* y de que el ser humano es el *ser de la expresión*. Esto con la finalidad de resaltar la idea de que el ser humano es un ser comunitario, no sólo necesita de los otros para vivir de manera fáctica (comida, ropa, vivienda), sino que necesita de las y los demás para ser espiritualmente.

¹⁸¹ Vid. Eduardo Nicol, *Los Principios...*, p. 198.

Es aquí donde radica *la fuerza ontológica de la palabra*, pues, ésta es el símbolo que conecta a los seres humanos, entre sí con lo que los rodea, es el medio por el cual descubren y crean, junto con los otros, la realidad.

En los siguientes apartados este trabajo se propone explicar las razones por las cuales Nicol piensa que *logos* puede dar razón de los entes y se mostrará con mayor profundidad la necesidad de explicar el actuar de las ciencias a través de la idea de comunidades epistémicas.

2.2 El diálogo como motor del conocimiento.

Como se trató de mostrar en el apartado anterior, el ser humano, para el filósofo mexicano-catalán, es un ente esencialmente comunicante. Un ser capaz de expresarle a los demás el Ser en sí mismo, pues desde su teoría fenomenológica: “expresar es comunicar el ser”.¹⁸² Este apartado se enfocará en tres interrogantes que ayudarán a dilucidar la información aportada, la primera, ¿qué significa que el ser de la expresión sea un ser simbólico?, la segunda, ¿cuáles son los modos del *logos* por los cuales el ser humano capta lo real? Y, la última, ¿qué es, según Eduardo Nicol, la ciencia-filosofía?

La idea de que el ser humano es un ser simbólico le viene a Nicol de una frase que Aristófanes (personaje platónico) pronuncia en el *Banquete*: “Por tanto, cada uno de nosotros es un símbolo de hombre, al haber quedado seccionado en dos de uno sólo”.¹⁸³ Como se recordará, en este discurso, el aludido comediógrafo,

¹⁸² Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 32.

¹⁸³ Platón, *Banquete*, 191d.

cuenta el mito de los andróginos. Seres completos, que fueron separados como castigo de los dioses y vueltos a unir (símbolo) por el amor.

El símbolo para los antiguos griegos, era un objeto (roto y vuelto a unir) que los ayudaba a reconocerse, si iban a distanciarse por largo tiempo.

El Ser humano para Nicol es simbólico porque, para que haya expresión tiene que haber reciprocidad. Si bien, en lo humano, hasta el silencio resulta expresivo, es necesario del ser que escucha, del ser que responde, del ser que acompaña, para completar la unidad humana, con estas palabras se expresa Nicol: “El dato humano es el acto de darse: es una expresión cuya forma más elevada es la del “darse a entender”.¹⁸⁴ Con esto lo que quiere decir es que cuando los seres humanos se enfrentan a lo otro, hay un ser que es reconocible, porque es como nosotros, un ser que expone su *ser a flor de piel* y al que exponemos el nuestro, gracias a nuestra familiaridad ontológica.

Ese que es como nosotros: “no es un ser *ajeno*, en el sentido de ontológicamente extraño al propio: con dos partes disimiles no puede recomponerse una unidad. El *otro* es un ser al que llamamos *prójimo*, o semejante, porque su ser no es tan ajeno que no pueda apropiarse...”,¹⁸⁵ no sólo se nos parece físicamente, sino que estamos conectados por nuestra “especial”¹⁸⁶ forma de relacionarnos con el Ser, es decir, nos emparenta el *logos*, nuestra comunicación.

¹⁸⁴ Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 120.

¹⁸⁵ Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 17.

¹⁸⁶ Si bien no estoy del todo de acuerdo con el realce del ente humano, como el ser de la diferencia ontológica, este lugar me parece es del ente vivo, con lo que podríamos decir: El ser se vive y se interpreta a sí mismo a través de la vida, parafraseando la cita de Nicol. No obstante, es verdad que sólo el ente humano (de momento y con las evidencias que se tienen) es el único ser capaz de abstraer el Ser de manera simbólica. Los diversos lenguajes que posee para interpretar la realidad, no sólo naturales (español, alemán, japones, etc.), sino también a través de signos, como las

En pocas palabras, para Nicol, expresando es como los seres humanos acortamos las distancias y formamos comunidad. Es en esta forma comunitaria de ser es en donde radica el ser simbólico del ser humano y su posibilidad de conocer la realidad en sí misma a través de este intercambio dialógico. Esta cita de Juliana González clarifica lo dicho: “La inteligibilidad misma del lenguaje, aún en sus niveles más elementales y comunes, hace patente la remisión a algo trans-subjetivo y por ende “objetivo”.¹⁸⁷ Este hecho de podernos poner de acuerdo sobre lo que acontece es lo que hace cognoscible la realidad en sí misma (fenómenos) para la humanidad, en la subjetividad (expresión) está incluida la objetividad (ser del ente). “La comunicación o el diálogo, ya efectivo en la ontologitud del estar presente frente al otro-yo, es la producción de sentido, el cual no es una esencia ideal ni una intuición abstracta”,¹⁸⁸ sino el ser mismo.

Por ello el modo más elevado es el del darse a entender, porque en este modo (filosófico-científico) se intenta compartir con las y los otros, lo que nos parece que es la realidad del modo más diáfano posible. Si bien siempre decimos al Ser cuando hablamos, (incluso cuando inventamos, engañamos o nos equivocamos), hay de formas a formas de hablar. Este carácter científico parte del principio ético vocacional, en el que se ahondará más adelante, pero se puede adelantar, junto con la filósofa mexicana que la verdad se conecta con la responsabilidad, pues ésta: “no sólo es la pretendida *adequatio* de un mero “intelecto” solipsista a una “cosa”, sino una esencial forma de vinculación inter-humana”¹⁸⁹

matemáticas o la lógica dan cuenta de la capacidad de formar sistemas simbólicos y de crear y recrear redes de significados entre los entes.

¹⁸⁷ Juliana González, “Logos y Ethos en la Filosofía de Nicol”, *Theoría* (1996), No. 3, p. 26.

¹⁸⁸ Arturo Aguirre, *Entre la...*, p. 116.

¹⁸⁹ Juliana González, “Logos...”, p. 30.

La verdad no sólo nos dice el ser de las cosas, no sólo nos comunica su esencia, también forja lazos entre los seres humanos.¹⁹⁰ Una buena comunidad busca la verdad, una buena comunidad hace partícipes a todos sus integrantes de esta búsqueda. Un modelo educativo que, en lugar de poner a las infancias y los adolescentes como meros receptáculos (individuales) de conocimientos, enseñe formas esenciales para acercarse a la verdad dialogando es preferible, ya que no sólo servirá para la experiencia educativa, sino para su desarrollo humano.

Por dejarlo claro, el ser humano es un ser simbólico porque el otro es un reflejo que: “permite al yo *reconocerse* a sí mismo”.¹⁹¹ Porque el *logos* nos conecta con el otro desde lo otro.

Dicho lo anterior, se puede abordar la segunda pregunta: ¿cómo es que el que el ser humano capta lo real en sí mismo? Para Nicol existen tres modos con los que el ser humano comprende la realidad. Estos son: nivel precientífico, nivel doxográfico y nivel científico.

El nivel precientífico es el más básico y corresponde con la *pistis* en la presencia del Ser. Del Ser tenemos una pre-comprensión en su experimentación primaria. No es necesario hacer ningún esfuerzo, nos entra a través de los entes. De este nivel de aprehensión primario se dependen los otros dos niveles de captación de lo real. Así lo describe Nicol: “Las formas superiores de posesión, en las cuales es el *logos* el que hace presa en el ser, realizan un tipo de verdad más

¹⁹⁰ Vid. Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 252 – 258.

¹⁹¹ Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 227.

eminente; pero no hay verdad que no provenga de una primaria aprehensión del ser”.¹⁹²

Es decir, en esta verdad primaria piensa Nicol que se puede fundamentar nuestro decir sobre lo ente, hay verdades porque hay Verdad.¹⁹³ El segundo nivel se podría decir que es el nivel de la opinión, que es desdeñable en muchos sistemas filosóficos, sin embargo, para Nicol la opinión no es meramente algo que se pueda depurar, a través del rigor y el método, para convertirla en conocimiento (episteme), sino que es el medio a través del cual los seres humanos nos relacionamos primariamente hablando.

Lo que opinamos sobre las cosas nos acerca a otras personas que opinan igual que nosotros, pero el verdadero diálogo (intercambio ontológico) es aquel que está abierto a todas las opiniones, que las pone en tela de juicio a todas por igual para descubrir las más cercanas a los hechos. Una comunidad cerrada y dogmática no dialoga, repite sus dogmas una y otra vez. En cambio, una comunidad que apunta a ser una comunidad veraz, se abre a todos los frentes, esto porque a: “la comunidad la tejen las posibilidades”.¹⁹⁴ Que no es otra cosa que decir que, una verdadera comunidad está abierta a las diferencias y a la sana confrontación.

Con esto damos paso al último nivel, este es, el nivel científico. Si bien la opinión es útil, pues zanja el camino entre el yo y el otro-yo, este nivel es necesario para acercarnos a la realidad en sí misma. La opinión verdadera necesita del

¹⁹² Eduardo Nicol, *Los Principios...*, p. 70.

¹⁹³ Las verdades serían esas convenciones ónticas a las que llegamos por medio del consenso común, ya sea doxográficamente hablando, pues hay opiniones verdaderas y útiles o desde la epistemología. Y la Verdad sería ese hecho de que hay Ser.

¹⁹⁴ Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 280.

método para convertirse en verdadero conocimiento, pero sobre todo, necesita de una actitud vocacional de querer enunciar lo que las cosas son en sí mismas.

En ese sentido, este nivel de captación y enunciación de la verdad primaria Nicol lo explica a través del nacimiento de la filosofía. Pues esta no sólo es rigurosa y metódica, rasgo que la emparenta con la ciencia, sino que nace de una actitud de amor frente al conocimiento de las cosas por sí mismas. Así lo profiere Nicol: “La filosofía instauro en la vida el régimen de la verdad. La verdad constituye efectivamente un régimen. No es una mera declaración correcta sobre un objeto; es una forma nueva, la última posible, de instalarse en el mundo”.¹⁹⁵

Una idea similar aparece en *La Reforma de la Filosofía*: “Decimos que la verdad aparece en el mundo por gracia de una cierta disposición ante el ser: el hombre de ciencia está vocacionalmente dispuesto a atenerse al ser, y nada más”.¹⁹⁶ La opinión nos revela lo más básico de lo ente, la episteme nos abre las posibilidades de conocerlo en sí mismo. Para alcanzar este nivel no sólo es necesario el método (que es falible y falsable¹⁹⁷), sino de una vocación de querer decir lo verdadero en sí mismo. Una comunidad epistémica sana parte de este principio, que perdona el error por ser parte constitutiva de la verdad y evita falsear información. El principio es intelectual y ético al mismo tiempo.¹⁹⁸

Las ciencias construyen su método (principios, axiomas) ya que es necesario para reafirmar sus pretensiones de verdad, pero debe partir de la honestidad

¹⁹⁵ Eduardo Nicol, *La Idea...*, p 280.

¹⁹⁶ Eduardo Nicol, *La Reforma...*, p. 227.

¹⁹⁷ El movimiento antivacunas nació a partir de un estudio que falseo sus datos y, aunque se ha corroborado que sus conclusiones eran truculentas, el movimiento no deja de tener adeptos. Las opiniones forman comunidades, sin embargo, son comunidades muy dogmáticas.

¹⁹⁸ *Vid.* Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 160.

epistémica de atenerse a las cosas mismas. Es un compromiso existencial con los otros, pues para Nicol: “La existencia humana es co-existencia en un nivel distinto de la mera coexistencia con las cosas”.¹⁹⁹ Este modo distinto de existir, comunitariamente hablando, es el de compartir el ser con los demás.

Para comunicarnos mejor es menester compartir lo que creemos sin intenciones veladas o perniciosas.

Con esto damos paso a la última interrogante que se planeaba responder en este apartado. ¿Qué es, según Eduardo Nicol, la ciencia-filosofía? Se puede aducir que, para el filósofo de Barcelona, la filosofía o ciencia en general no está peleada con las ciencias, ambas comparten el rigor metódico y el compromiso ético, por ello Nicol desde sus primeros textos nos dice que: “El físico y el biólogo, por tanto, o son filósofos en el sentido radical y literal de la palabra, o sea en el sentido vocacional y humano, o no son auténticos hombres de ciencia”.²⁰⁰

Con esto lo que quiere argüir el filósofo mexicano-catalán es que tanto filósofos como científicos buscan comulgar con la verdad, el ser está a la vista, se nos hace manifiesto de manera precientífica, pero: “a primera vista no advertimos todo lo que entraña su presencia. La [ciencia-filosofía] es una *segunda vista*, una visión más despierta”.²⁰¹ Esta nos ofrece una visión más detenida de la realidad. Nos da tiempo para hilar hipótesis, para investigar y argumentar al respecto, nos invita a dialogar sobre nuestras ideas, las sopesa con las de los demás.

¹⁹⁹ Eduardo Nicol, *El Porvenir...*, p. 95.

²⁰⁰ Eduardo Nicol, *Psicología de las Situaciones Vitales*, 2º ed., (México: Fondo de Cultura económica, 2013), p. 15.

²⁰¹ Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 172. Lo que está entre corchetes es una modificación nuestra, el texto de Nicol dice solamente ciencia.

Entonces, se podría decir que para Nicol filosofar y hacer ciencia, aparte de ser las herramientas (vocaciones libres del pensar) con las que hacemos inteligibles a los entes, nacen de un espíritu de honestidad epistémica, de querer decir lo que son las cosas sin segundas intenciones, de compartir la realidad, que es mancomunada.²⁰²

Con esto podría adelantarse que, según la teoría nicoleana, el diálogo es el motor que mueve al conocimiento, pues es la nota esencial a través de la cual los seres humanos comparten sus hallazgos, sus ideas, sus conjeturas, sus teorías, etc., sobre lo que nos acontece. Es el medio que conduce la discusión científica.

Por ello, para guiar por buenos derroteros a la ciencia es necesario que las escuelas, en lugar de sólo transmitir verdades indiscriminadamente (que brindan la apariencia de que el conocimiento está acabado), inculquen en niñas, niños y adolescentes este espíritu dialógico con el cual pueden entender mejor su entorno al contrastar sus pensamientos con los de sus compañeros y profesores, así como personas con la que se relaciona cotidianamente.

Y es que, por la propia forma de ser del ser humano, no basta con enseñarle a las infancias las relaciones que los números tienen con ciertos signos y aplicarles un examen para saber si realmente comprenden las matemáticas, es necesario saber qué entienden por número, qué entienden por relación, cómo relacionan eso que están aprendiendo con su cotidianidad, cómo lo comunican entre sus compañeros, cómo se lo preguntan a sus padres, para ello es necesario convertir

²⁰² Vid. nota 78 del presente trabajo.

las aulas en comunidades de diálogo, en comunidades de preguntones, comunidades epistémicas.

El Filocafé, como concepto en general, busca convertirse en ese faro que apunte a los educandos a comprender mejor su pensamiento (cuidadoso, creativo y crítico) desde una comunidad de dialogantes, en la que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas en general se comunican diáfana y respetuosamente. El Filocafé si bien nace como un espacio extraescolar²⁰³ puede integrarse en la educación básica como una herramienta para propiciar y propagar el diálogo. Puede ser un espacio en el que los estudiantes desarrollen habilidades racionales, empáticas y creativas con la intención de generar una mejor experiencia de los contenidos que aprenden en otras materias.

Hasta aquí, lo que se ha intentado probar es cómo es posible, desde el aparato conceptual nicoleano, que el ser humano pueda conocer la realidad en sí misma para fundamentar una educación con bases comunitarias y dialógicas.

2.3 Razón de amor y libertad.

Este apartado servirá para comprender la confrontación entre dos conceptos, a saber, razón de amor, que a grandes rasgos es esta razón que nace del intercambio dialógico con las y los otros, y, la razón de fuerza mayor,²⁰⁴ una razón enajenante

²⁰³ *Vid.* apartados 3.1 y 3.2 del presente trabajo.

²⁰⁴ “Ahora la razón pura, que es razón de amor, debe recapacitar sobre su propio ser, tomando nota de que, a su lado, y pujando por eliminarla, actúa una nueva razón que no comprendemos bien, de la cual apenas somos conscientes, pues la confundimos con la antigua, pero de la que usamos sin saber cómo está configurada, cuál es su textura, cuáles serán sus fines, y qué resultados va a causar su predominio en la comunidad humana. Ni siquiera tiene nombre.” Nicol, E., “El régimen de la verdad y la razón pragmática” en *Ideas de Vario Linaje*, (México: UNAM-FFyL, 1990), p. 255. Lo que está entre cursivas es un añadido. Cita extraída de: Jorge Linares, “Humanidad e inhumanidad de la razón de fuerza mayor”, FFyL – UNAM, <https://aprenderly.com/doc/2511492/humanidad-e-inhumanidad-de-la-raz%C3%B3n-de-fuerza-mayor>.

que ya no busca dar razón del ser, sino explotarlo.²⁰⁵ Por eso la cita anterior de que conocemos más y comprendemos menos, porque es una razón enajenante.

Pues, si bien Nicol no se enfrenta al sistema educativo, si prevé los peligros de una ciencia puramente pragmática (tecnificada) y su crítica puede servir para avalar la necesidad de una revolución en las aulas.

Esto porque, para Eduardo Nicol i Franciscá el gran problema al que se enfrenta nuestro tiempo es confundir el quehacer científico con el puro hacer tecnológico, si bien este último es un producto de aquel, y prueba irrefutable de que la ciencia roza la realidad y la transforma, reducir la ciencia a la pura producción tecnológica atenta contra la libertad ontológica del ser humano. La razón radica en que, para Nicol, la ciencia-filosofía funda en el ser humano comunidades libres, comunidades creadoras de arte, de política, de cultura en general, comunidades veraces, y observar sólo el sustrato utilitario de ésta reduce su capacidad de formar relaciones amorosas y libres entre nosotros a partir de la naturaleza y el Ser mismo.

En el afán de dominar a la naturaleza, de explotarla para nuestro beneficio, la perdemos y nos perdemos a nosotros mismos. Pues se pierde el elemento performativo, nos enajenamos del otro y de lo otro,²⁰⁶ la razón se vuelve instrumental y conserva lo puramente efectivo.

Si el verbo con el que depuramos el *logos* para describir el Ser en sí mismo se vuelve pura y llanamente pragmático (lo que hay que hacer), como suele hacerse

²⁰⁵ Eduardo Nicol, *El Porvenir...*, p. 18.

²⁰⁶ Vid. Eduardo Nicol, *El Porvenir...*, p. 91 – 111.

en este sistema económico,²⁰⁷ las relaciones humanas se vuelven pura utilidad, medios sin fines propios. Así lo refiere Nicol:

pues la naturaleza se ha perdido en los mismos frutos que de ella obtenemos, y al explotarla nos perdemos a nosotros mismos. Para existir, necesitamos de ella como morada, más que como almacén de materias primas. En esta enajenación se corrompe la *philía* de la *philosophía*, sino también la *sophía*. La verdad se supedita a la utilidad; el técnico suplanta al filósofo; el desinterés pierde su justificación vocacional.²⁰⁸

O sea, no es que Nicol se disfrace de Sarah Connor, por hacer una analogía con un personaje de una película de ciencia ficción que se enfrenta a la tecnología, y vaticine el juicio final, ni tampoco propone un regreso a la edad de piedra. Sólo advierte que la humanidad no debe hacerse dependiente de la tecnología ni depositar todas sus esperanzas en ella. Pues: “La praxis utilitaria no es una *forma* de vida: no es en ningún tiempo y lugar, sino *condición* de vida. La tecnología pragmática no puede sustituir a ninguna idea del hombre, pero puede impedir en todas partes la formación de esa idea, es decir, la formación libre del hombre”²⁰⁹

Esto porque, si bien la tecnología no es mala por sí misma, no puede crear los lazos para reunir al ser humano con sus congéneres. La tecnociencia no tiene la fuerza para fundar una comunidad bajo sus premisas.²¹⁰

El propósito de la ciencia-filosofía, como se ha dicho en reiteradas ocasiones, es ayudar al ser humano a conocerse a sí mismo y a su entorno, pero sobre todo: “Producir un pensamiento libre, o mejor dicho, producir un hombre liberado por el pensamiento: este es el ofrecimiento de la filosofía a la comunidad”.²¹¹ Es decir, la

²⁰⁷ En este sistema la mayoría de las relaciones humanas se dan bajo la mercantilización y la educación no está exenta de esta forma de cosificar las relaciones vitales.

²⁰⁸ Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 216.

²⁰⁹ Eduardo Nicol, *El Porvenir...*, p. 39.

²¹⁰ Vid. Eduardo Nicol, *El Porvenir...*, p. 20.

²¹¹ Eduardo Nicol, *El Porvenir...*, p. 23.

ciencia debe establecer las condiciones de posibilidad para comunicarnos claramente sobre los fenómenos. Para trabajar comunitariamente la realidad, para comprenderla y disfrutarla.

De acuerdo con Juliana González: “La expresión, en fin, equivale a la condición *libre* del hombre, a la *libertad* inherente a su ser”.²¹² Si bien la ciencia satisface algunas de nuestras necesidades, su función primordial es la de ayudar al ser humano a alcanzar su libertad expresiva. En ese sentido, la tecnociencia, si bien ofrece grandes oportunidades para comprender el desarrollo tecnológico y sus alcances, no debe ser la directriz de nuestros tiempos. Ya que tiene la fuerza para cancelar la libertad del ser humano. De regresarle a un ser que hace bien sus herramientas y cuya relación con el otro y con lo otro está velada por la pura utilidad no expresiva, es decir, su relación con los otros a partir de los otros no es diáfana ni ética.

En esta cita del filósofo mexicano-catalán nos podemos dar cuenta de la gravedad del asunto: “si la necesidad, que es una gran fuerza, sigue forzando la marcha histórica, este proceso que inicia en nuestro siglo producirá una *sustitución de la comunidad por la especie*”.²¹³

Es decir, para Nicol el ser humano, si bien es un ente natural, su relación comunitaria (por la familiaridad ontológica) lo lleva a una posición superior al de la especie:

La vida humana se “teje” con tres “hilos”: el *destino* que corresponde a lo dado (en acto), a los determinismos (biológico, histórico, geográfico, económico, psicológico) con los que cuenta todo ser humano. El *azar*, que no es predeterminable como el destino, que surge del encuentro con los otros y con el mundo, de las imprevisibles

²¹² Juliana González, “La Revolución en la Metafísica: Heráclito y Nicol”, en Ricardo Horneffer (coord.), *Eduardo...*, p. 32.

²¹³ Eduardo Nicol, *El Porvenir...*, p. 59.

interrelaciones que se van dando en la existencia y se tornan también determinantes una vez que surgen. Y el tercer factor es el *carácter* o la *libertad*: la capacidad, privativa del hombre, de responder al destino y al azar, interviniendo en ellos y alterando su curso, siempre posible y susceptible de opciones, nunca absolutamente necesario.²¹⁴

Esta relación comunitaria alcanza su punto máximo en la ciencia, por ello, quedarse con el aspecto puramente técnico de esta, significaría una involución del ser humano, sería restarle su libertad para relacionarse con el destino y el azar.

Como adelantamos al inicio, si bien la crítica de Nicol no está encaminada al sistema educativo se puede extrapolar, pues en parte es culpable de esta praxis puramente utilitaria. La *educación bancaria*, de la que ya hemos hablado, conduce a este estado.

Este modelo bebe de la razón utilitaria, de una razón que en estos tiempos privilegia las soluciones a corto plazo y los bajos costos. Un modelo así requiere de la competencia, requiere limitar la creatividad y de la transmisión indiscriminada de información. Este modelo, más que de seres con vocación, requiere de obreros cualificados. Este modelo limita la libertad ontológica del ser humano.

2.4 Camino a una educación libertadora

Por recapitular lo trabajado hasta este punto, en el primer lugar se probó la relación intrínseca que existe entre filosofía y pedagogía, se ahondó en las críticas de Lipman y Freire al sistema educativo de masas, así como en sus propuestas metodológicas, se hablaron de las objeciones y sus posibles soluciones para la implementación de la filosofía para/con niños en la educación básica.

Asimismo se habló de los antecedentes de esta corriente y de su propagación por Latinoamérica con la finalidad de dejar entrever que ya hay cimientos de cuales

²¹⁴ Juliana González, "La Revolución...", p. 42.

partir. Por último, se mostraron los impactos positivos que ha tenido el programa en niños, niñas y adolescentes.

El segundo capítulo, intentando ir más allá (*metá*) de la fundamentación pragmática de la Filosofía para/con niños, exploró conceptos como comunidad, diálogo y conocimiento desde una postura ontológica. Para ello se trabajó la teoría nicoleana, sobre todo sus ideas en torno al Ser y al ser que puede conocerlo.

La finalidad de todo este armatoste es mostrar las virtudes de una educación que conduce a los seres humanos por caminos cimentados en el diálogo, en la libre confrontación de las ideas que lo acompañan en el proceso de conocerse a sí mismo y a su entorno. Pues, “el diálogo se impone a sí mismo como la forma a través de la cual logran importancia como seres humanos”.²¹⁵ Es esta herramienta simbólica la que nos ayuda a apropiarnos la realidad común y a transformarla, la que nos apropia el pensamiento de los demás y dona el nuestro.

Y es que a partir del diálogo, concuerdan Lipman, Freire y Nicol que, si bien sus teorías rozan derroteros distintos, se puede alcanzar la plenitud humana. La metodología filosófica, por tanto, es adecuada para educar niños, niñas y adolescentes y adultos plenamente humanos.

Entonces, por mor de una educación que ayude a los educandos a alcanzar todo su potencial crítico, creativo y cuidadoso, es necesario incorporar, ya sea por medio de una “materia” como el Filocafé o como metodología misma, un espacio que adopte el intercambio de ideas y argumentos, de manera respetuosa, empática y libre de prejuicios, como medio para enseñar y aprender.

²¹⁵ Paulo Freire, *Pedagogy...*, p. 88.

Educar bajo estos supuestos es sinónimo de amar, pero como se mencionó con antelación la práctica educativa puede desvirtuarse y, como bien recalca Alejandro Ocampo en un texto que empareja las ideas de Nicol y Freire: “una actividad educativa que no se realice por amor al otro se reduce a mero acondicionamiento”.²¹⁶ El viejo modelo requiere de adiestradores,²¹⁷ más que de profesores, porque el sistema requiere de técnicos eficientes, más que de amantes del saber. En cambio, el modelo del filocafé (u otras prácticas filosóficas similares), parte de técnicas dialógicas y prácticas educativas horizontales, porque pretende enseñar a amarnos (conocernos) a nosotros mismos y amar y respetar a nuestro prójimo y a la naturaleza.

En ese sentido, el siguiente capítulo indagará el ser del Filocafé, o sea, su historia y su concepto, también se hablará del porqué es un método efectivo para propagar el filosofar en sí mismo y, por último, intentará poner de los cimientos de un modelo que se rija bajo los supuestos de una razón de amor, que busca implantar en las infancias y la juventud el amor por el conocimiento. Los cimientos de un modelo que bregue el camino para una educación libertadora.

²¹⁶ Alejandro Ocampo, “Eros...”, p. 191.

²¹⁷ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía...*, p. 137.

Capítulo 3: “No te puedo enseñar Filosofía, sólo te puedo enseñar a filosofar”

Los niños son extremadamente inquisitivos. En la medida en la que su innata curiosidad no ha sido completamente frustrada, cuando se introducen en la filosofía muy pronto desarrollan habilidades de buscar razones por su cuenta.

Matthew Lipman – *La Filosofía en el Aula*.

La frase que lleva por título este capítulo es atribuida al filósofo de Königsberg Emmanuel Kant que, en cierto modo, concuerda con la filosofía que expone en *La Crítica de la Razón Pura*, pues el juego de palabras hace referencia a que la Filosofía en sí misma (*noúmeno*) no sería enseñable, sino que sólo se pueden enseñar los mecanismos a través de los cuales se puede filosofar (*fenómeno*).

Uno puede ser partidario o no, ya sea de la frase o de la filosofía kantiana en general, empero hay que reconocer que brinda una pista importante sobre la enseñanza de la filosofía, puesto que, antes de intentar enseñar filosofía pura y dura, que muchas veces lo único que produce es aberración entre los jóvenes a quienes les parece obtusa, aburrida y de poco valor; se tienen que enseñar las herramientas a través de las cuales puedan filosofar y, de este modo, puedan acercarse más fácilmente a la filosofía tal cual, a esa que formula las preguntas más fundamentales de la existencia y da forma a los sistemas más intrincados para entender la realidad, ya sean éticos, lógicos, estéticos, epistemológicos u ontológicos.

Si bien hay que seguir lanzándole a los educandos del bachillerato textos como *La Genealogía de la Moral*, *Las Meditaciones Metafísicas*, *Los Diálogos* de Platón, *La Ética Nicomáquea*, *La Condición Humana*, *Introducción a la Lógica* de Copi, o cualquier otro texto que encierre los secretos filosóficos descubiertos por

hombres y mujeres de toda índole, también debemos apuntar atrás y enseñar por qué es importante pensar correctamente; cuál es la importancia de nuestra relación con las y los otros; por qué debemos aprender a preguntar; cómo conocemos; quiénes somos; de dónde venimos y más, desde una perspectiva que sólo la filosofía puede ofrecer.

Antes de imponer una historia de la filosofía, se debe fomentar cierta vocación filosófica. En ese sentido es que se busca impulsar el modelo del Filocafé como un método adecuado que provea a los estudiantes de la educación primaria y secundaria los mecanismos propios para reflexionar de manera crítica consigo mismos y con sus compañeros sin la necesidad de adentrarse en los vericuetos más oscuros y espantables de la filosofía.

Y es que, como ya se ha demostrado en el capítulo 1, la filosofía aplicada en niños fomenta el desarrollo de las capacidades intelectuales y éticas de niños, niñas y jóvenes. Pues, entre ellos, y con ayuda de los y las docentes (quienes, si bien no necesitan saber filosofía, según algunos expertos, si necesitan ser preparados para guiar una comunidad filosófica), conversan sobre sus ideas, sus dudas, sus creencias y sus teorías y en comunidad redescubren su mundo.

La educación filosófica, con base en la comunidad de indagación, intenta, a través de la práctica, crear un verdadero vínculo de la niñez con aquello que la rodea, la ayuda a darle forma a sus dudas e ideas, la estimula para relacionarse de manera sana con las y los demás, la reta y la impulsa a ser creativa, la motiva a pensar por sí misma y en diálogo con los demás.²¹⁸

²¹⁸ Stella Accorinti, *Filosofía para...*, p. 27 – 30.

Pues, una educación filosófica, como se ha reiterado, sí alcanza el verdadero objetivo de la educación que: “no consiste en «extraer» un adulto razonable de un niño no razonable, sino en el desarrollo de los impulsos del niño para ser razonable.”²¹⁹ Es decir, hay que fomentar habilidades (éticas, lógicas, epistemológicas, estéticas, etc.) que propicien un pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso), para que las infancias redescubran su realidad y se apropien de ella en conjunto.

Una educación que más allá de memorizar certezas les permita intentar aprehender la realidad, en continua transformación como afirman Heráclito, Freire y Nicol. Y es que: “*mientras la enseñanza repasa una y otra vez las certezas, el aprendizaje debería buscar la flexibilidad para construirse como tal (y no como mera repetición de la enseñanza)*”.²²⁰ Con estas palabras Stella Accorinti muestra que una comunidad de indagación, donde el profesor funge como un guía mayéutico,²²¹ las infancias en lugar de sólo asimilar y analizar certezas a través de su repetición pueden ser ayudados para comprender y digerir mejor la realidad que no se deja atrapar con facilidad, por su naturaleza cambiante, a través de un aprendizaje flexible que les permita experimentar con los conocimientos.

De igual modo, el capítulo 2, muestra que el ser humano es un ser comunitario y el conocimiento que tenemos de la realidad emana del diálogo, de aquel que tenemos con nosotros mismos, con el que deliberamos nuestras más firmes creencias, con el que interpretamos lo que somos y lo que sentimos o de

²¹⁹ Matthew Lipman, *El Lugar...*, p. 59.

²²⁰ Stella Accorinti, *Filosofía para...*, p. 63

²²¹ Vid. Paulo Freire, *Pedagogía de...*, pp. 82 – 87.

aquel que tenemos con los demás con el que deliberamos cómo es el mundo, cuáles son las mejores formas de convivir, qué es lo bello, lo justo, etc. Con lo que, aparte del sustento metodológico de los estudios de Filosofía para Niños, se fundamenta ontológicamente el funcionamiento de esta pedagogía que enseña a liberar la razón por medio del amor.

Por ello es menester formar y mantener espacios reflexivos en la educación básica si queremos forjar un mejor porvenir de las ciencias y las humanidades, así como una mejor calidad de vida. Las problemáticas políticas y sociales se acrecientan y se acumulan y el viejo enfoque no parece enseñar las herramientas necesarias ni para pensar correctamente ante los problemas ni para trabajar cooperativamente, menos prepara para comprender que la realidad está en constante transformación.

3.1 La historia y el concepto del Filocafé

Ahora bien, la propuesta de modelo que aquí se ofrece para que la Filosofía sea implementada en la educación básica es el Filocafé. Este espacio puede servir como una alternativa (y como preparativo a la vez) a la transformación total del aula bancaria en una comunidad de indagación, ya que en él, los niños, niñas, adolescentes y profesores pueden redescubrir sus inquietudes o sus saberes, abrirse paso al asombro e intentar conocerse a sí mismos, a los otros y a lo otro, de manera respetuosa y razonable, con argumentos válidos, sólidos, empáticos y claros.

Cabría, entonces, responder la siguiente pregunta: ¿qué es un Filocafé? Hay que decir que el Filocafé tiene una historia y un devenir concretos, apareció en

Francia en 1992 gracias a la idea del filósofo Marc Sautet de reunirse con algunos de sus alumnos en una cafetería parisina a dialogar sobre temas filosóficos de manera más amena. Al poco tiempo la popularidad del formato atrajo a tanta gente, ajena o cercana a la filosofía, que comenzaron a hacerse horarios y formar grupos. Luego se extendió por otras cafeterías por todo el mundo.

Esto porque, aunque se transformó en un espacio organizado, permitía algo que las clases no, la horizontalidad del conocimiento. Ponían las ideas al alcance de todos, pero no para ser aprendidas, sino para ser sopesadas.

De este modo se afirma que: “Los Cafés Filosóficos (CFs) son espacios que intentan generar un diálogo en un ambiente respetuoso, con el objetivo de detonar una reflexión filosófica, colectiva, no siempre consensuada, fuera de los espacios académicos.”²²² Es decir, el filocafé es un espacio no especializado cuya finalidad es poner el pensamiento crítico al alcance de todos. Los coloquios filosóficos, las conferencias magistrales, las clases, si bien son necesarias para crear especialistas, centralizan el conocimiento, lo reservan para unos cuantos, el filocafé lo descentraliza, cumple con aquella consigna socrática de sacar la Filosofía a las calles, de democratizarla.²²³

La filosofía trata cuestiones que le conciernen a todos, no debería estar reservada para unos cuantos. La idea de Sautet ha posibilitado la creación de espacios en los que jóvenes y adultos se acerquen a pensar reflexiva o filosóficamente de forma agradable —sin la necesidad conocer toda la historia del

²²² Adriana Villaseñor (comp.), *Memoria Informe 2021: Filosofía en la Ciudad, (PDF) 2021*, en *Filosofía en la Ciudad*, p. 7: <http://filosofiaenlaciudad.filos.unam.mx/compendio/>.

²²³ Vid. Esther Charabati, “La Filosofía de Café: El Primer Café Filosófico en México”, en *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, no. 11, 2020, pp. 63 – 91.

pensamiento—, y a formar una comunidad en la que el conocimiento fluye horizontalmente.

¿Por qué promover la idea del Filocafé sobre otras propuestas? No hay una razón en especial, sin embargo, se puede argüir que empata con la idea de *comunidad de indagación* propuesta por Matthew Lipman y desarrollada por diversos investigadores en todo el mundo. Esta: “es un instrumento pedagógico especialmente adecuado para aprender pensamiento de alto nivel, ya sea crítico o filosófico.”²²⁴ Los principios del Filocafé lo asimilan a la comunidad de indagación.

De igual modo, empata con la idea de Freire quien plantea que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.²²⁵ En el Filocafé no se da por supuesto nada, más bien se ofrecen las condiciones para construir el conocimiento de manera conjunta.

Asimismo, comparte la esencia misma de la filosofía. Esa que según Aristóteles nace del asombro²²⁶ y, por añadirle algo nuestro a lo dicho por el Estagirita, culmina en el intento de expresión de aquello que nos ha asombrado. El asombro es el primer paso, curiosear, indagar y reflexionar; los que le siguen, preguntar, figurar, escuchar de otros y otras, son pasos necesarios del filosofar en serio y, por último, intentar decir algo sobre lo que ha acontecido.

Que, dicho sea de paso, ese último escalón de la escalera dialéctica de la filosofía, se vuelve el primero. Ya que, simple y llanamente, la filosofía nunca se detiene, las conclusiones se vuelven nuevas preguntas y las respuestas siempre

²²⁴ Matthew Lipman, *El Lugar...*, p. 80.

²²⁵ Paulo Freire, *Pedagogía de...*, p. 47.

²²⁶ Aristóteles, *Metafísica*, I

parecen insuficientes o engañosas, por eso mismo las y los filósofos siempre están asombrándose.

En el filocafé primero se busca causar asombro sobre algún tema, pero no se queda allí, al haber ponentes especializados (no necesariamente) en los temas o preguntas que detonen la discusión, y al haber un ambiente académico relajado, se ofrece información sobre ese tema, el procesamiento de la información puede conducir a dudas o a ideas y aunado a que es un espacio abierto a la participación libre, todos pueden decir lo que piensan o plantear sus preguntas, esto a su vez puede propiciar que tanto aquellos que son expertos, así como otros participantes del Filocafé respondan o den sus respectivos puntos de vista, creando así una atmósfera en la que todos aprenden de todos.

Los Filocafés son el espacio ideal para, reflexionar, escuchar lo que los otros tienen que decir, argumentar empáticamente y disfrutar. Por lo que, aquí se propone como un modelo que puede enriquecer la experiencia educativa de las y los estudiantes.

3.2 Del museo de la Filosofía al filosofar enserio, un modelo para aprender a pensar y ser con las y los otros.

Hay dos formas en las que la Filosofía se ha enseñado, sobre todo los últimos tiempos, en México. La primera, como si fuera un museo, se habla de su historia, de sus hitos importantes, que nació con Tales de Mileto y con el paso del *mitos* al *logos*, de Platón y el mundo de las Ideas, de Aristóteles, se habla de la guerra entre racionalistas y empiristas, se habla de la Ilustración y de algunos otros temas para los que alcance el programa. Y, la segunda, con materias como lógica y ética en los que se enseñan temas anejos a dichas disciplinas.

Normalmente, se reserva para el bachillerato y su duración, en el mejor de los casos, es de un solo año. Si bien parte importante para comprender el devenir del pensamiento humano es conocer su historia, resumir 2500 años de pensamiento occidental en tan poco tiempo sirve de casi nada. Quizá las otras materias (lógica, ética, etc.) tengan más sentido, pues, es bueno saber que hay herramientas para evaluar la validez de un argumento o que existen argumentos falaces que no buscan tanto la verdad, sino la persuasión. Asimismo, es bueno conocer las ideas principales que han surgido del bien y del mal, desde la filosofía y temas afines a los éticos.

Cabe aclarar que no se está abogando por la eliminación de la Historia de la filosofía en el bachillerato, sino que, para que esta y las otras materias derivadas de las disciplinas filosóficas, tengan un mayor sentido, es menester apuntar atrás y enseñar esas habilidades que se han venido describiendo, no a través de manuales ni de fórmulas, sino de la puesta en práctica de ellas.

Es decir, hay que acondicionar un espacio en el cuál niños, niñas y adolescentes puedan convivir y ayudarse a pensar mutuamente. La transformación que propone Lipman²²⁷ es radical y, si bien es posible, el Filocafé puede funcionar como un paso a favor de dicha transformación y que pronto las escuelas en lugar de dar clases de matemáticas en las que el profesor dicta que el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma del cuadrado de los catetos, ayude a que los niños descubran, en comunidad dialógica, por qué el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma del cuadrado de los catetos.

²²⁷ Vid. Apartado 1.2 del presente trabajo.

En ese sentido, en la páginas subsecuentes se desarrollará un modelo (Filocafé) con el cuál se pueda introducir la Filosofía en la educación básica.

Antes de pasar a él, es necesario hacer algunas aclaraciones previas por mor de clarificar los propósitos, límites y esperanzas de este proyecto. Primero, éste primer esbozo está diseñado para ser implementado en segundo de secundaria, consta de 10 sesiones e intenta fomentar la reflexión, el diálogo empático y argumentativo y el verdadero trabajo en equipo. La razón de la especificidad del año se debe a dos factores, el primero es que por ahora no se poseen los medios suficientes para elaborar un plan que abarque los tres años y, en segundo lugar, los alumnos de primero y tercer año pueden ayudar al sondeo (como grupos de control) y comprender mejor la evolución de su proceso educativo a través del Filocafé.

A través de sesiones con diferentes dinámicas y conceptos en juego se espera que los alumnos logren expresar sus ideas de manera respetuosa y tolerante sobre los temas que se abordarán en las sesiones. Esto porque en el filocafé se busca que los educandos ejerciten las diferentes dimensiones de su pensamiento. Por ejemplo, en la segunda sesión, ya que la primera servirá para la presentación del proyecto, se plantean un par de dinámicas con la intención de que niños y niñas se reconozcan en sus compañeros y se comprendan mejor a sí mismos.

Por supuesto que una de las premisas más importantes del programa de Filosofía para Niños es que, para que ésta tenga un mejor efecto sobre los educandos, la exposición debe ser prolongada, sin embargo, aun a corto plazo muestra resultados.²²⁸ Esto, más que eximir del trabajo venidero, lo invita. Será

²²⁸ Cfr. *Infra*, apartado 1.4.

menester que de la investigación *in situ*, que se plantea como una fase posterior de este proyecto, emane un programa completo que abarque los tres años de la educación secundaria.

Los presupuestos del proyecto han quedado sustentados en los capítulos anteriores. Las esperanzas de este proyecto apuntan a una fase empírica en la que el proyecto se implemente, en segundo de secundaria, a la par que busque los medios para expandirse y se complete un programa de 3 años.

Sus propósitos, como lo dice el título del apartado, es pasar del museo de la filosofía, en la que ésta parece como un compendio de saberes ya superados a una verdadera reflexión filosófica que ayude a los educandos a comprender el funcionamiento de los conocimientos que aprenden en la escuela, así como la importancia de relacionarse de manera sana y empática con las y los otros y de descubrir quiénes son. De igual modo, se busca que sean capaces de transgredir los límites con creatividad, pero con método y argumentos. En pocas palabras, el filocafé busca ser un espacio a través del cual se logre una educación integral con la que los adolescentes sean capaces de comprenderse mejor a sí mismos, a los otros y a su entorno.

3.3 Filocafé: Aprende educando, educa aprendiendo

En las siguientes páginas se establece el programa que ha de seguirse en el Filocafé, cuyo nombre es Aprende educando, educa aprendiendo.

La primera sesión servirá para la presentación del proyecto y aplicar un “examen diagnóstico”, la última para la evaluación simbólica del curso y para recabar información que sirva al análisis operativo del programa. En las demás se

llevarán a cabo dinámicas, se harán lecturas y se explicarán conceptos, todo esto en comunidad, con la intención de que los educandos desarrollen mejor su pensamiento multidimensional.

Se recomienda que la duración para cada sesión sea de una hora y media.

Pretest: se lleva a cabo con la final de contrastar la percepción inicial de los adolescentes sobre ciertos conceptos filosóficos que se pondrán en juego en las sesiones y para comparar el desarrollo de algunas ideas puestas en juego a lo largo de los Filocafés

1. ¿Te gusta la manera en la que las clases son llevadas a cabo? ¿(sí, no) por qué?
2. ¿Te gustaría tener una parte más activa en la creación del conocimiento dentro del aula, a través del diálogo con tus compañeros?
3. ¿Para ti, qué es más importante: competir con tus compañeros y compañeras o trabajar con ellos en equipo?, y ¿por qué?
4. ¿Crees que es importante conocer otros métodos, además de los que se enseñan en las clases?
5. ¿Crees que es importante aprender a dudar y hacer preguntas?
6. ¿Qué se te viene a la mente cuando escuchas la palabra filosofía?
7. ¿Consideras que es aburrida o divertida?
8. ¿Qué piensas que es una enseñanza reflexiva (filosófica)?
9. ¿Consideras posible que una educación filosófica te puede ayudar a ser más crítico, creativo y empático? ¿por qué?

Modelo:

	Sesión 2
--	-----------------

Filocafé: Aprende educando, educa aprendiendo.	Conocimiento de sí y reconocimiento del otro. Cuidando del otro, cuido de mí.	
	Conceptos y valores:	
	Existencia	Respeto
	Cuidado	Empatía
	Ego y alter ego	Tolerancia
Justificación:	Habilidades cognitivas:	
La sesión consta de dos actividades en grupo, que se describen a continuación, con las que se intenta fomentar habilidades cognitivas que tienen que ver con el pensamiento cuidadoso (ético-moral). Estas, aunque son de hecho muy sencillas, pueden ayudar a que los educandos interioricen valores como el respeto o la tolerancia, así como, motivarlos para que reflexionen sobre conceptos que se relacionan con la existencia, el cuidado de sí y del otro, entre otros.	De acuerdo con el esquema planteado en el capítulo 1. ²²⁹ Esta sesión intenta plantar las semillas para que los jóvenes comiencen a desarrollar un pensamiento empático, así como un pensamiento afectivo que los ayude a comprender sus emociones y las relaciones que establecen con las y los otros.	
Descripción de las actividades		
Actividad 1: Soltar la pelota²³⁰		
Previo a la actividad contestar las preguntas 1 y 2. Luego, formar dos o tres grupos (dependiendo la cantidad). Enfatizar la importancia del respeto y la seguridad. Después de estos preliminares hay que explicar que tienen 5 minutos para pasarse una pelota entre ellos y contar el número de veces que lo hicieron, seguido de esto se debe darle una pelota a un integrante de cada grupo y decirles		

²²⁹ Vid. página 50 del presente trabajo.

²³⁰ Estas actividades tienen la finalidad de fundamentar un sentimiento de reciprocidad entre los participantes que los ayude a empatizar y los orille a cooperar entre sí y trabajar en equipo. En pocas palabras, estos ejercicios tienen la intención de ayudar a formar una comunidad, pensando en el concepto nicoleano descrito en el capítulo 2. *vid.* Tom Jackson y Linda Oho, "Preparándose para Filosofar", pp. 19 - 63. En Walter Kohan y Vera Waksman (comps.) *¿Qué Es Filosofía...?*, p 20.

a todos los integrantes que antes de soltar la pelota deben decidir (añadiendo que pueden tomarse el tiempo que quieran) y advertir (para evitar accidentes) a quien le darán la pelota. Después de la actividad responder a las preguntas a través del diálogo.

Actividad 2: Compartir la palabra - ¿Por qué debería comer tu comida favorita?

Previo a la actividad contestar las preguntas 1 y 2. Después de darles un breve tiempo para reflexionar sobre su comida favorita reorganizar los grupos en uno sólo, después el moderador debe compartir con el grupo su comida favorita y las razones por las que deberían probarla, después ceder la palabra a alguien más y decirle que al finalizar sus razones debe elegir a alguien más para que nos comparta su experiencia y así por un lapso de 10 a 15 minutos. Contestar las preguntas restantes.

Minuta de la sesión:

Aquí va la descripción de cómo se llevó a cabo la sesión y, de igual modo, las ideas principales y secundarias que surgieron durante el diálogo.

Preguntas generadoras del diálogo:

Actividad 1.

1. ¿Por qué razón no le pasarías la pelota a alguien?
2. ¿Qué sentirías si nadie te pasara la pelota?
3. ¿Cómo te sentiste durante la actividad? (fue divertida porque.../no me gusto porque, exprésate libremente).
4. ¿Te pasaron la pelota?
5. ¿Te sentiste reconocido/a cuando alguien más te dio la pelota?

Actividad 2.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es tu comida favorita? 2. ¿Dime algunas razones por las cuáles debería probar tu comida favorita? (está muy sabrosa porque/ es muy nutritiva, etc.). 3. ¿Alguien te inspiró para que intentes probar su comida favorita? ¿(Sí, no) Por qué?
Materiales:	Pelotas (otros) Cuestionarios.

Filocafé: Aprende educando, educa aprendiendo.	Sesión 3: Un espacio seguro	
	Conceptos y valores:	
	Respeto	Honestidad (epistémica)
	Empatía	Comunidad
Justificación:	Habilidades cognitivas:	
Siguiendo con las ideas de Jackson y Oho citadas en el filocafé pasado, es menester formar un espacio seguro para el diálogo. Por lo que es importante hablar de valores como el respeto, la cooperación, lo que significa hacer comunidad.	Se busca, como en el filocafé anterior, fomentar la idea de comunidad, a través de la formación de pensamiento cuidadoso y pensamiento crítico.	
Descripción de las actividades:		
Preguntar y dialogar sobre: ¿Qué es un espacio seguro?		

A partir de las respuestas de los participantes, intentar definir algunas reglas (lógicas y morales)²³¹ para la sana convivencia dialógica.

Minuta de la sesión:	Preguntas generadoras del diálogo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un espacio (comunidad) seguro? 2. ¿Para formar una comunidad es necesario aprender a coexistir con respeto? 3. ¿Son necesarias las reglas para convivir sanamente?
Materiales:	10 mandamientos de la lógica informal. Cuestionarios.

Filocafé: Aprende educando, educa aprendiendo.	Sesión 4: Soy Amigo de Platón, pero soy más amigo de la verdad	
	Conceptos y valores:	
	Verdad	Empatía
	Conocimiento	Honestidad epistémica
	Amistad	
Justificación:	Habilidades cognitivas:	
Si bien es importante buscar la verdad a toda costa, esto no exime las formas con las que se busca. En ese sentido, a través de la anécdota de Aristóteles con su maestro, se intenta que los alumnos	En este filocafé lo que se busca es relacionar el pensamiento crítico con el pensamiento cuidadoso, tratando de mostrar que no son excluyentes, sino todo lo contrario.	

²³¹ La lógica argumentativa o informal como también se le conoce, propone 10 mandamientos argumentativos como: Atacarás al argumento, no a la persona, que invita a no cometer la denominada falacia *Ad Hominem*, entre otros. Ese tipo de reglas y otras relacionadas al comportamiento (no interrumpir a quienes tienen la palabra y otras por el estilo) dentro del espacio pueden funcionar para crear una comunidad sana, respetuosa y con pretensiones de convertir la *doxa* en *episteme*.

comprendan que no porque un compañero esté equivocado debe ser ridiculizado o atacado.	
Descripción de las actividades:	
Explicar la frase atribuida a Aristóteles ²³² resaltando el valor de la amistad, pues, aunque Aristóteles considera que su maestro está equivocado, sigue considerándolo un amigo, alguien digno de confianza, por eso no lo ataca a él, sino a sus argumentos. Hacer mostrar el error no está emparentado con faltar al respeto. Al contrario, la crítica o retroalimentación sirve para ampliar nuestro punto de vista. Hay que ser amigos entre nosotros y amigos de la verdad para crear una comunidad sana.	
Minuta de la sesión:	Preguntas generadoras del diálogo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿No participas en clase por temor a lo que se pueda pensar de ti? 2. ¿El error es algo digno de ser ridiculizado?, ¿por qué? 3. ¿Crees error es parte fundamental del camino a la verdad?, ¿por qué? 4. ¿Para vivir en una comunidad sana es necesario ser amigos y amigos de la verdad?
Materiales:	Cuestionarios.

	Sesión 5
--	-----------------

²³² Si bien es preferible que el profesor tenga conocimientos de las filosofías, tanto la de Platón como la del Estagirita, no es necesario para resaltar los valores de honestidad epistémica, respeto, entre otras, que resaltan de la frase. Si bien Aristóteles no está de acuerdo con la doctrina platónica, no por ello se cierra al diálogo con ella.

Filocafé: Aprende educando, educa aprendiendo.	“El pensamiento es el diálogo del alma consigo misma.”	
	Conceptos y valores	
	Pensamiento	Argumentos
	Ideas	Diálogo
	Creencias (<i>doxa</i>)	Conocimiento (<i>episteme</i>)
Justificación:	Habilidades cognitivas	
No es necesario conocer la filosofía platónica o la filosofía cartesiana para que estas frases logren que los educandos reflexionen sobre qué significa pensar. De igual modo esto puede orientar el diálogo a sobre sí hay mejores formas de pensar que otras.	Así como en los filocafés anteriores se busca engarzar el pensamiento crítico y el cuidadoso, de igual modo se intenta entrelazar con el pensamiento creativo con la finalidad de mostrar que son recíprocos y capaces de cultivarse a la vez.	
Descripción de las actividades		
Leer y Discutir		
“El pensamiento es el diálogo del alma consigo misma” ²³³		
“¿Qué soy, pues? Una cosa que piensa. ¿Qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, entiende, concibe, afirma, niega, quiere, no quiere y, también, imagina y siente”. ²³⁴		
Minuta de la sesión:	Preguntas generadoras del diálogo	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué crees que es pensar? 2. ¿Pensar y actuar van de la mano? 3. ¿Crees que hay mejores formas de pensar y actuar que otras? 	

²³³ Vid. nota 78 del presente trabajo.

²³⁴ René Descartes, *Meditaciones Metafísicas*, p. 159.

	<p>4. ¿Consideras importante pensar y actuar correctamente?, ¿por qué?</p> <p>5. ¿Es importante pensar crítica, creativa y cuidadosamente?, ¿por qué?</p>
Materiales:	<p>Lecturas.</p> <p>Cuestionarios.</p>

Filocafé: Aprende educando, educa aprendiendo.	Sesión 6: Una comunidad de preguntones. Preguntar para saber.	
	Conceptos y valores:	
	Duda y método	Comunidad de indagación
	Razón	
	Curiosidad	
Justificación:	Habilidades cognitivas:	
<p>Cuando hablamos de pensamiento crítico, un tópico importante que se debe tomar en cuenta es el de la pregunta. ¿Qué son?, ¿para qué sirven?</p>	<p>La parte del pensamiento que se busca reforzar con este filocafé es la crítica.</p>	
Descripción de las actividades:		
<p>Antes del juego Sócrates escapó de la cárcel dialogar sobre: ¿qué es una pregunta?, sobre su utilidad y si hay mejores formas de preguntar que otras.</p> <p>Sócrates escapó de la cárcel (juego)</p> <p>Personajes: Sócrates, amigo de Sócrates, imitador de Sócrates, policía, ladrón y persona sin recuerdos.</p> <p>Sócrates fue condenado a muerte por filosofar en la plaza pública, después de debatir por días con sus amigos, lo convencieron de fugarse de la cárcel. A la</p>		

media noche, cuando Sócrates y sus amigos (uno de ellos estaba preparado para fingir ser él para ayudarlo a escapar) ya iban en plena fuga se encontraron con un ladrón, un policía que lo perseguía y una persona sin recuerdos que pasaba por el lugar. El juego consiste en formularse preguntas mutuamente para intentar descubrir quién es cada uno de los participantes.

Reglas:

Formar equipos de 6 integrantes

Tomar un papelito (no debes compartir tu identidad con nadie).

Toda clase de pregunta es válida (recuerda la sesión de una *comunidad segura*), pero se puede engañar, despistar, fingir o incriminar con tal de no ser descubiertos.

Formas de ganar:

El policía y la persona sin recuerdos ganan si logran capturar al ladrón o a Sócrates.

Sócrates y sus amigos ganan si capturan al ladrón.

El ladrón gana si Sócrates es capturado o incrimina a la persona sin recuerdos.

Duración: 20 – 30 minutos.

Minuta de la sesión:	Preguntas generadoras del diálogo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es una pregunta? 2. ¿Para qué sirven las preguntas? 3. ¿Mejores preguntas traen mejores respuestas?
Materiales:	Hojas de colores para tarjetas. Cuestionarios.

Filocafé:	Sesión 7: Pensar mejor para dialogar mejor	
	Conceptos y valores:	
	Conocimiento	Amor
	Diálogo	Confianza

	Lógica	
Justificación:	Habilidades cognitivas:	
La lectura de este capítulo y de la novela en general ayuda a los educandos a comprender de manera fácil y amena cuestiones de lógica, necesarias para pensar correctamente.	En esta sesión se busca fomentar el pensamiento analítico.	
Descripción de las actividades:		
Leer y dialogar sobre El Descubrimiento de Harry – Capítulo 2		
En este pasaje del libro de Lipman se puede apreciar la importancia que tiene en la vida cotidiana la habilidad de aprender a argumentar correctamente. En este caso Tony, ²³⁵ gracias a comprender que el razonamiento de su padre no estaba del todo bien, lo orilla a platicar con él sobre porque, a pesar de que es bueno en matemáticas, no por ello quiere decir que su vocación sea ser ingeniero.		
Minuta de la sesión:	Preguntas generadoras del diálogo	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de la lectura, ¿crees que argumentar correctamente te puede ayudar en tu vida cotidiana, más allá de la escuela? 2. ¿Le has contado a alguien tus aspiraciones? 3. ¿Te ha apoyado o desaprobado? 4. ¿Crees que, en caso de desacuerdo, si ambas personas ofrecieran argumentos veraces y empáticos, el conflicto 	

²³⁵ Vid. nota 69 del presente trabajo y la explicación en torno del problema de Tony.

	podría resolverse?, ¿por qué?
Materiales:	Capítulos 2 y 3 de la novela de Lipman. Cuestionarios.

Filocafé: Aprende educando, educa aprendiendo.	Sesión 8: Magia y Filosofía	
	Conceptos y valores:	
	Creatividad	Comprensión
	Analogía	
	Holismo	
Justificación:	Habilidades cognitivas:	
Esta sesión puede ayudar a comprender a los estudiantes que lo aprendido en clase puede ser explicado de formas creativas con la intención de que un tema, que en principio parece difícil, puede ser explicado de forma sencilla y cautivadora.	De acuerdo con el esquema planteado en el capítulo 1, ²³⁶ se busca promover un pensamiento holístico, ya que, esta sesión intenta que los participantes conecten las partes con el todo, también, se pretende estimular el pensamiento imaginativo.	
Descripción de las actividades:		
Explicar el mito del andrógino platónico ²³⁷ con un juego de magia. ²³⁸		
Minuta de la sesión:	Preguntas generadoras del diálogo	

²³⁶ Vid. páginas 50 - 51 del presente trabajo.

²³⁷ Platón, *Banquete*, 189c – 193e.

²³⁸ Más adelante será actualizado el material y se hará una pequeña explicación de las técnicas de cartomagia empleadas, por el momento baste como muestra el siguiente material: Eduardo Cervantes (@laloclitodeefeso), El #Banquete de #Platón #Amor #magia #filosofíaentiktok..., video 2:31, 03-06-2022, <https://vm.tiktok.com/ZMYB22Cwk/>.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Aprender tiene que ser aburrido? 2. ¿Podemos encontrar maneras diferentes de explicar y apropiarnos los viejos conocimientos?
Materiales:	Baraja de cartas (preferiblemente de póker). Cuestionarios.

Filocafé: Aprende educando, educa aprendiendo.	Sesión 9: ¿Qué aprendí?	
	Conceptos y valores	
	Retroalimentación	Conocimiento
	Comunidad	Empatía
	Diálogo	Bondad
Justificación:	Habilidades cognitivas	
Aunque la última sesión servirá para aplicar nuevamente el pretest y con él comprender mejor el desarrollo de los educandos bajo los efectos de una educación reflexiva, es menester escuchar sus experiencias y contrastarlas con las de sus compañeros, por ello, esta sesión servirá para recapitular lo vivido a lo largo del filocafé.	Se busca que, a través de una reflexión sobre su propia experiencia en los filocafés los educandos asimilen si han adquirido mejores habilidades para comunicarse, para escuchar, para preguntar, para aprender, etc.	
Descripción de las actividades		
Simplemente dialogar sobre las experiencias vividas a lo largo de la sesiones.		
Minuta de la sesión:	Preguntas generadoras del diálogo	

	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El Filocafé me ayudó a comprender la necesidad de formar comunidades sanas?, ¿por qué? 2. ¿Siento que a lo largo de las sesiones aprendí herramientas para relacionarme mejor con mis compañeros?, ¿por qué? 3. ¿Dialogar con mis compañeros me ayuda a comprender mejor la realidad?, ¿por qué? 4. ¿Creo que ser creativo es bueno para encontrar más y mejores soluciones a un problema?
Materiales:	Cuestionarios.

A grandes rasgos este es el modelo que se propone con el cual la filosofía podría ser introducida en la educación básica. Este se fundamenta en los postulados ontológicos de la filosofía nicoleana que coinciden con las ideas de Freire y, además, se sostiene de la pragmática del programa de Filosofía para/con Niños. En pocas palabras, sirve como un espacio para la interconexión de ideas, para compartir experiencias vitales, para aprender y crecer conjuntamente.

Se cierra este capítulo afirmando que se tiene la esperanza de que el Filocafé pueda enriquecer la experiencia educativa de las y los jóvenes, orillándolos a ser más reflexivos y críticos de sí mismos y de su entorno, ayudándoles a encontrar

formas creativas de expresarse y fomentando prácticas para trabajar y apoyarse mutuamente.

Conclusiones

La primera conclusión que podemos entresacar de este proyecto es que el ser humano, de acuerdo con la postura ontológica de Eduardo Nicol, es un ser comunitario,²³⁹ por ello, transformar el modelo tradicional en uno como el de la Filosofía para/con niños que busca convertir las aulas en *comunidades de indagación*, significaría lograr el verdadero objetivo de la pedagogía: ayudarlo a alcanzar la libertad de su ser junto con la de sus congéneres.

El ser humano logra comunicar lo que le acontece, lo ofrece para ser nutrido con la postura de las y los demás. El ser humano es un ser abierto, un ser que se adueña y expresa lo otro para otros.²⁴⁰ El ser humano depura su razón a través del intercambio de puntos de vista con los otros. El ser humano, es un ser que necesita inherentemente de los otros para desarrollarse plenamente.

Una educación que lo ayude a vivir en comunidad, que lo ayude a formar un pensamiento crítico (que si bien en este punto poco tiene que ver con lo social, sí que ayuda a formar un mejor discernimiento sobre la vida pública), un pensamiento creativo (para innovar constantemente lo establecido) y un pensamiento cuidadoso que nos ayude a conducirnos mejor en el mundo, una educación así es necesaria para afrontar las problemáticas de las sociedades actuales y venideras.

Es menester seguir trabajando por compartir la filosofía en todos los estratos educativos y otros espacios, esos que con trabajo duro van abriendo los filocafés que se diseminan por varios lados y otros proyectos divulgativos de la filosofía. Es

²³⁹ Vid. Eduardo Nicol, *Metafísica...*, p. 189 – 196.

²⁴⁰ Como ya se mencionó en el capítulo 2, para Nicol lo otro se manifiesta para el yo de tres modos, como los objetos, como el alter-ego y como la divinidad. El otro es ese ser que se nos parece y que se puede comunicar con nosotros (Nicol lo limita a otro ser humano).

menester seguir elaborando proyectos, es necesario que, más allá de su fundamentación teórica, se pongan en práctica.

Afortunadamente, desde la trinchera lipmaniana y otros frentes, la divulgación de la filosofía, la democratización de ésta en espacios públicos, ha comenzado a tomar auge.

Este proyecto, cuya segunda conclusión es que, por supuesto es un modelo perfectible, busca ser parte de ese movimiento explosivo y disruptivo que busca descentralizar el conocimiento, de llevar la filosofía más allá de los confines puramente académicos y hacer manifiesto, a través de ella, nuestra capacidad para transformar la realidad.

Sobra decir que es necesario ponerlo en práctica para saber, de manera más objetiva, si funciona o no. No obstante, se puede adelantar que, puesto que las sesiones están diseñadas en los supuestos del diálogo (al que definimos como motor del conocimiento), se tiene confianza en que puede plantar la semilla de un pensamiento multidimensional en los participantes.

Por lo que, en una segunda fase de este proyecto, se tienen las intenciones de encontrar las correcciones posibles, a través de la puesta en práctica, de este filocafé, así como su expansión, ya sea en el número de sesiones y a otros grados (primero - tercero).

Otra conclusión que es necesario resaltar es que mientras se termina esta tesis, se discute otra vez la poca injerencia que tiene la filosofía en los planes de la Nueva Escuela Mexicana, como se decía en el primer capítulo: siempre hay que estar en vilo contra las políticas que busquen diluir el impacto de la filosofía en la educación. Es necesario, entonces, siempre estar en pie de lucha.

No se puede bajar la guardia, el cambio radical no es benéfico para el *statu quo* y por ello casi siempre buscan frenarlo, pero el ser humano merece desarrollar todo su potencial, merece adquirir una mejor comprensión de sí mismo, de sus congéneres, de su entorno y su impacto en él, a través de una educación reflexiva.

Entonces, aunque se quiera diluir la filosofía a través de la transversalidad, hay que encontrar modelos o formas a través de las cuales ayudemos a que esa transversalidad adquiera toda la potencia de una educación reflexiva.

Estas son las tres conclusiones que podemos entresacar de este proyecto. Primera, la necesidad de una educación comunitaria, segunda, debemos estar siempre en defensa de la filosofía, no importa que gobierne la derecha o la izquierda y, tercera, si bien se tiene esperanza en el proyecto, debe ponerse en práctica para encontrar sus puntos de mejora, así como para expandirlo a un programa mejor elaborado.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. *Metafísica*. En *Aristóteles I*. Traducción y notas por Tomás Calvo Martínez. Estudio introductorio por Miguel Candel. [Colección grandes pensadores]. España: Gredos, 2011.
- Aurelio Díaz, Jorge. "Filosofía y Educación". *Cuestiones de Filosofía*, n°6, (2004): 3 – 12.
- Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. 2da. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Accorinti, Stella. *Filosofía para niños. Introducción a la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Manantial, 2015.
- Aguirre, Arturo. *Entre la Diafanidad y la Comunidad. Ser de la Expresión*. México: Afínita Editorial México, 2011.
- Bocaranda-Santos, Richard. "La Comunidad de Indagación. Forjadora de la nueva sociedad". *Revista Artes y Humanidades UNICA*, vol. 10, núm. 2. (mayo-agosto, 2019): pp. 211-217.
- Charabati, Esther. "La Filosofía de Café: El Primer Café Filosófico en México". *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. no. 11, (2020): pp. 63 – 91.
- Descartes, Rene. *Discurso del Método. Meditaciones Metafísicas*. Editado por Olga Fernández Prat. Traducido por Manuel García Morente. Madrid: Tecnos, 2013.
- Ezcurdia, José. *Filosofía para Niños. Filosofía Frente al Espejo*. México: Ítaca – UNAM, 2016.
- Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía. Tomo II*. 5ta. ed. Argentina: Editorial Sudamericana Buenos Aires.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía, Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Traducido por Guillermo Palacios. México-España, Siglo XXI Editores, 1997.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Traducido por Myra Bergman R. Estados Unidos: Continuum, 2003.
- Gaos, José. *Entorno a la Filosofía Mexicana*, México: Alianza, 1980.
- Gigon, Olof. *Los orígenes de la filosofía griega. De Hesíodo a Parménides*. Traducido por Manuel Carrión G. Madrid: Gredos, 1980.

- González, Juliana. "Logos y Ethos en la Filosofía de Nicol" *Theoría* No. 3 (1996): pp. 25 – 35.
- Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Traducido por Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Heidegger, Martín. *Ser y Tiempo*. Traducido por Eduardo Rivera. Madrid: Editorial Trotta, 2014.
- Hesíodo. *Obras y Fragmentos*. Traductores Aurelio Pérez J. y Alfonso Martínez D. España: Gredos, 1978.
- Horneffer, Ricardo (coord.). *Eduardo Nicol (1907 - 2007). Homenaje*. México, UNAM – FFyL, 2009.
- Horneffer, Ricardo. "De la Fenómeno-logía al Misterio: Heidegger y Nicol". *Theoría* No. 3 (1996): pp. 37 – 48.
- Husserl, Edmund. *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. Traducido por José Gaos. México-Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1962.
- Kant, Emmanuel. *Crítica de la Razón Pura*. en E. *Kant I*. Estudio introductorio por José Luis Villacañas. [Colección grandes pensadores]. Traducido por Pedro Rivas. España: Gredos, 2014.
- Kohan, Walter y Vera Waksman (comps.) *¿Qué Es Filosofía para Niños? Ideas y Propuestas para Pensar la Educación*. Buenos Aires: Publicaciones del CBC, 1997.
- Leibniz, Gottfried. *Monadología*. En *Leibniz*. Traducido por Ezequiel de Olaso. Estudio Introductorio por Javier Echeverría. España: Gredos, 2014.
- Lipman, Matthew. *El Descubrimiento de Harry*. Traducido por Miguel Lozano O. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988.
- Lipman, Matthew. *El Lugar del Pensamiento en la Educación*, Editado y traducido por Manuela Gómez Pérez. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2016.
- Lipman, Matthew, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La Filosofía en el Aula*. Traducido por Félix García M. *et al.* Madrid: Ediciones de la torre, 1992.
- López Molina, Xochitl. "Los imprescindibles de la filosofía mexicana contemporánea. Los historiadores de las ideas". *Reflectio*, Año IV, número 8 (2016): pp. 90 – 108.

- Madrigal, Ma. Del Socorro, Patricia Diaz et al. *Filosofía para Niños y Niñas en México. Un Horizonte de Diálogo, Libertar y Paz*. México: Editorial Torres Asociados, 2020.
- Marcuse, Herbert. *Escritos sobre Filosofía y Educación*. Traducido por Leandro Sánchez. Medellín: En negativo ediciones, 2020.
- Nicol, Eduardo. *Crítica de la Razón Simbólica. La Revolución en la Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Nicol, Eduardo. *Formas de Hablar Sublimas. Poesía y Filosofía*. México: UNAM – Instituto de Investigaciones Filológicas, 1990.
- Nicol, Eduardo. *El Porvenir de la Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Nicol, Eduardo *La Idea del Hombre*. México, Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Nicol, Eduardo. *La Reforma de la Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Nicol, Eduardo. *Los Principios de la Ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984
- Nicol, Eduardo. *Metafísica de la Expresión*. 2º edición. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Nicol, Eduardo. *Psicología de las Situaciones Vitales*, 2º edición. México: Fondo de Cultura económica, 2013.
- Nietzsche, Frederic. *Así habló Zaratustra*. traducido por Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza, 2014.
- Matthews, Garreth. *Philosophy and the Young Child*. USA: Harvard University Press, 1980.
- Portilla, Jorge. *La Fenomenología del Relajo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Raeymaeker, Louis de *Filosofía del Ser. Ensayo de Síntesis Metafísica*, 2º Edición. Madrid: Gredos, 1968.
- Splitter Laurance J. y Ann M. Sharp, *La Otra Educación. Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*. Traducido por Centro de Filosofía para Niños (Buenos Aires, Argentina). Argentina: Ediciones Manantial, 1995.

- Spinoza, Baruch. *Ética Demostrada según el Orden Geométrico*. Traducido por Oscar Cohan. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- UNESCO. *Filosofía. Una Escuela de Libertad*. México: UAM Iztapalapa, 2011.
- Wartenberg, Thomas. *Big Ideas for Little Kids. Teaching Philosophy through Children's Literature*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Education, 2009.
- Zambrano, María. *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. España: Editorial Ágora, 2007.

Los fragmentos de los presocráticos vienen de los siguientes textos:

- Heráclito. *Los Fragmentos de los Presocráticos I*. Introducciones, traducciones y notas por Conrado Eggers Lan y Victoria E. Juliá. Madrid: Gredos, 1981. Pp. 311 – 397.
- Parménides. *Los Fragmentos de los Presocráticos I*. Introducciones, traducciones y notas por Conrado Eggers Lan y Victoria E. Juliá. Madrid: Gredos, 1981. Pp. 401 – 484.
- Empédocles. *Los Fragmentos de los Presocráticos II*. Introducciones, traducciones y notas por Néstor Luis Cordero *et al.* Madrid; Gredos, 1985. Pp. 129 – 294.

Los *Diálogos* platónicos citados provienen de las siguientes ediciones.

- Platón, *La Apología de Sócrates*. En *Platón I*. Traducción y notas Marcos Martínez H. Estudio Introductorio por Julio Colange Ruíz. [Colección grandes pensadores]. España, Gredos, 2010. Pp. 1 – 30.
- Platón, *Banquete*. En *Platón I*. Traducción y notas Marcos Martínez H. Estudio Introductorio por Antonio Alegre Gorri. [Colección grandes pensadores]. España, Gredos, 2010. Pp. 693 – 765.
- Platón, *Parménides*. En *Platón II*. Traducción y notas por Ma. Isabel Santa Cruz. Estudio Introductorio por Antonio Alegre Gorri. [Colección grandes pensadores]. España, Gredos, 2014. Pp. 341 – 420.
- Platón, *Teeteto*. En *Platón II*. Traducción y notas por Álvaro Vallejo Campos. Estudio Introductorio por Antonio Alegre Gorri. [Colección grandes pensadores]. España, Gredos, 2014. Pp. 421 – 524.

-- Platón, *Sofista*. En *Platón III*. Traducción y notas por Néstor Luis Cordero. Estudio Introductorio por Antonio Alegre Gorri. [Colección grandes pensadores]. España, Gredos, 2014. Pp. 9 – 118.

Cibergrafía

-- Cervantes, Eduardo. (@laloclitodeefeso). El #Banquete de #Platón #Amor #magia #filosofíaentiktok. *video* 2:31. 03-06-2022. Fecha de acceso febrero 2023. <https://vm.tiktok.com/ZMYB22Cwk/>.

-- García-Moriyón, Félix, Irene Rebollo, Roberto Colom, “Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis”. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 17, no. 4, (2005): pp. 14 - 22. Fecha de acceso noviembre de 2022. <https://doi.org/10.5840/thinking20051743>

-- Hurtado, Guillermo. “La enseñanza de la filosofía y la transformación de México”, en *La Razón de México*. 16 de marzo, 2019. Disponible en <https://www.razon.com.mx/opinion/la-ensenanza-de-la-filosofia-y-la-transformacion-de-mexico/>.

-- González, Juliana. *La Metafísica Dialéctica de Eduardo Nicol*. (PDF). Fecha de consulta enero 2023. https://julianagonzalezvalenzuela.com.mx/capitulos_libros/la_metafisica_dialectica.pdf.

-- Lavand, René. “La belleza de lo simple”. Alex Moraru. 7 de noviembre de 2022. *Vídeo* 6m46s: <https://www.youtube.com/watch?v=qKssbvggDAQ>.

-- Linares, Jorge. “Humanidad e inhumanidad de la razón de fuerza mayor”, FFyL – UNAM, <https://aprenderly.com/doc/2511492/humanidad-e-inhumanidad-de-la-raz%C3%B3n-de-fuerza-mayor>.

-- Oferta Académica UNAM. “Filosofía”. UNAM. Fecha de acceso enero 2021. <http://oferta.unam.mx/filosofia.html>.

-- México, *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, art. III. Fecha de acceso febrero de 2023. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.

-- Vallejo, Gabriela. “Historia de la Filosofía para Niños en Latinoamérica”. En Magallón, M. y Escalante, J. D, (eds.), *América Latina y su episteme analógica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Pp. 243 - 258. <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/handle/CIALC-UNAM/L3>.

-- Villaseñor, Adriana (comp.). *Memoria Informe 2021: Filosofía en la Ciudad, 2021*. (PDF) en *Filosofía en la Ciudad*, p. 7: <http://filosofiaenlaciudad.filos.unam.mx/compendio/>.

- Zea, Leopoldo, et al. "El Sentido Actual de la Filosofía en México". *Revista de la universidad de México*, Volumen XXII, número 5 (1968): pp. I - VIII. Fecha de acceso febrero de 2021. <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/historico/10297.pdf>.
- Zuleta, Estanislao. "Educación y Filosofía". *Folios*, n.º 1 (julio 1990): 31 - 36. Fecha de acceso agosto 2021. <https://doi.org/10.17227/01234870.1folios31>.
36.

Bibliografía

- Dewey, J. *Democracy and Education*. (PDF). Pennsylvania State University, 2001.
- Ezcurdia, J. *La Historia de las Preguntas ¿Por qué? Una Historia de la Filosofía Para Niños*. México: FONCA, 2001.
- Freire, P. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Trad. Stella Mantrangelo. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- García-Moriyón, Félix. *Pregunto, Diálogo, Aprendo. Cómo hacer Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2014.
- Lipman, Matthew. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- Primero Rivas, Luis E. *Filosofía y Educación desde la Pedagogía de lo Cotidiano*. México: Editorial Torres Asociados, 2010.
- Observatorio Filosófico Mexicano. *2009 – 2019 Una Década de la Defensa de la Filosofía en México*. México, 2019. Fecha de acceso enero 2021. http://www.ofmx.org/images/publicaciones/2009_2019Diez_anos.pdf.