



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Marie France, Daniel

El lugar del relativismo en los intercambios filosóficos de los alumnos

Perfiles Educativos, vol. XXIV, núm. 96, 2002, pp. 5-32

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209602>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El lugar del relativismo

en los intercambios filosóficos de los alumnos

MARIE-FRANCE DANIEL* (COORD.), TERESA DE LA GARZA**,
 LOUISE LAFORTUNE***, RICHARD PALLASCIO*, PIERRE MONGEAU**
 Y CHRISTINA SLADE***

En el presente trabajo nos proponemos estudiar la relación entre el diálogo filosófico y el pensamiento crítico de los alumnos cuando se utiliza en clase el enfoque del FPNM (programa de filosofía para niños adaptado a las matemáticas). Tomamos como punto de partida las perspectivas epistemológicas: egocentrismo, relativismo e intersubjetividad orientada al significado. Dichas perspectivas reflejan los lazos entre las creencias de las personas y las justificaciones que utilizan para apoyarlas.

La investigación que aquí presentamos forma parte de un proyecto más amplio, subvencionado por el Social Science and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) (1998-2002) y fue llevada a cabo en tres diversos contextos culturales: Australia, México y Quebec. Su objetivo general es el estudio global de las manifestaciones del pensamiento crítico de los alumnos y su proceso de desarrollo. En este proceso, emerge la distinción entre un intercambio monológico y uno dialógico, junto a diferentes matices entre un diálogo no crítico, semi-crítico y crítico. Si relacionamos las características de cada tipo de intercambio con las perspectivas epistemológicas que emergieron del análisis de las transcripciones de intercambios entre los alumnos, podremos determinar en qué medida el diálogo filosófico entre jóvenes es relativista (no crítico) o intersubjetivo (evaluativo), así como la influencia de la *praxis* de dicho diálogo en el desarrollo del pensamiento crítico.

This article is about the relation between the philosophical dialogue and the students' critical thinking when the teacher uses in the classroom the approach proposed by the FPNM program (Philosophy for Kids adapted for Mathematics). We start from the epistemological approaches: egocentrism, relativism and intersubjectivity oriented to the meaning. Those approaches make possible to reflect the links between the people's beliefs and the justifications they use to defend them.

The research we present here is part of a bigger project subsidized by the Social Science and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) (1998-2002) and was carried out in three different cultural contexts: Australia, Mexico and Quebec. Its general purpose is the global study of the ways in which the students' critical thinking show up and of its development process. In this process we can observe a distinction between the monologic and the dialogic exchange, together with different nuances between a no critical, semi critical and critical dialogue. If we establish a relation between the features of each exchange type and the epistemologic approaches which emerged from the analysis of the transcriptions that we made of the exchanges between students, we will be able to determine to what extent the philosophical dialogue between young people is relativist (this means no critical) or intersubjective (evaluative), but also the influence that the praxis of this kind of dialogue can have on the development of critical thinking.

Pensamiento crítico / Diálogo filosófico / Perspectivas epistemológicas / Intersubjetividad / Relativismo
 Critical thinking / Philosophical dialogue / Epistemologic approaches / Intersubjectivity / Relativism

INTRODUCCIÓN

La educación en México, Australia, Canadá y otros países del mundo está volviéndose cada vez más problemática, en la medida en que el siglo XXI está marcado por tres grandes tendencias: la globalización y su alcance mundial, la explosión de conocimientos que conlleva el desarrollo acelerado de las tecnologías, y la complejización de la vida en sociedad (Delors, 1996). Las escuelas deberán, entonces, ofrecer a las nuevas generaciones una forma de educación que les permita enfrentar con éxito estos nuevos desafíos (Pallascio et al., 1997; Splitter y Sharp, 1995).

En este marco, el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos surge como un factor básico, que se sugiere con creciente insistencia en los grupos de trabajo interesados en estos temas (Corbo, 1994; Inchauspé, 1997). Entre dichos grupos está la International Commission on Education for the 21st Century, que presentó su informe a la UNESCO (Delors, 1996); esta Comisión plantea que el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos es esencial

para favorecer una verdadera comprensión de los acontecimientos entre los alumnos, en lugar de desarrollar y mantener una visión simplificadora de la información relacionada con estos acontecimientos (*ibid.*, p. 47).

En segundo lugar, el Informe sobre educación de la UNESCO propone que las escuelas “valoren la cooperación” entre los jóvenes (*ibid.*, pp. 35-47), y define el pensamiento crítico como algo esencialmente cooperativo (véase Daniel et al., 1996; Slade, 1996).

El programa de Filosofía para niños (FPN)¹ (Lipman, Sharp, Oscayan, 1980; Splitter y Sharp, 1995) y su adaptación para el aprendizaje de las matemáticas (FPM) (Daniel et al., 1996) fomentan el pensamiento crítico en los alumnos, en la medida en que se usan regularmente en el salón de clase (Daniel et al., 2000b). La justificación de esta relación se encuentra en el diálogo filosófico entre los alumnos, rasgo que caracteriza a estos dos programas.

En este trabajo nos proponemos estudiar la relación entre el diálogo filosófico y el pensamiento crítico de los alumnos cuando se utiliza en clase el enfoque de la FPM. Para ello necesitaremos referirnos a las perspectivas epistemológicas. De hecho hay vínculos muy constantes entre las creencias de la gente sobre su manera de conocer el mundo y las justificaciones que proporcionan para apoyarlas (lo cual es alentado en el diálogo filosófico entre jóvenes). En estas dos operaciones mentales, la organización de la red cognitiva y la lógica inherente tienen que ser similares.

La investigación que aquí presentamos forma parte de un proyecto más amplio, subvencionado por el Social Science and Humanities Research Council of Canada

* Profesora en el Departamento de Kinesiología de la Universidad de Montreal, e investigadora en el Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Education (CIRADE), marie-france.daniel@umontreal.ca

** Profesora en el Departamento de Filosofía de la Universidad Iberoamericana, teresa.garza@uia.mx

*** Profesora en el Departamento de Educación, Universidad de Quebec á Trois-Rivières e investigadora del CIRADE.

• Profesor en el Departamento de Matemáticas, Universidad de Quebec en Montreal e investigador del CIRADE.

•• Profesor en el Departamento de Comunicaciones de la Universidad de Quebec en Montreal e investigador del CIRADE.

••• Profesora en el Departamento de Comunicación de la Universidad de Canberra, Australia.

(SSHRC) (1998-2002) y fue llevada a cabo en tres diversos contextos culturales: Australia, México y Quebec. Su objetivo general es el estudio global de las manifestaciones del pensamiento crítico en los alumnos y su proceso de desarrollo (véase Daniel *et al.*, en prensa *b*). En esta oportunidad, y para alcanzar nuestros objetivos concretos, describiremos varios tipos de intercambios entre alumnos que participan del enfoque filosófico. En este proceso emergerá la distinción entre un intercambio monológico y uno dialógico, junto con diferentes matices entre diálogo no crítico, semicrítico y crítico. Enseguida relacionaremos las características de cada tipo de intercambio con las perspectivas epistemológicas que surgieron del análisis de las transcripciones de intercambios entre los alumnos. Esto permitirá que determinemos en qué medida el diálogo filosófico entre jóvenes es relativista (no crítico) o intersubjetivo (evaluativo). Aunque nuestros análisis incluyen todas las transcripciones de los alumnos de Australia, México y Quebec, en este trabajo sólo presentaremos los extractos de transcripciones de intercambios que ocurrieron entre alumnos mexicanos.

DIALOGO FILOSÓFICO Y PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

En esta sección presentaremos definiciones referentes al pensamiento crítico, al diálogo filosófico y a la epistemología; las correspondientes al pensamiento crítico y al diálogo son teóricas, mientras que las definiciones de la epistemología emergen de los intercambios entre alumnos de Australia, México y Quebec que participaron en este proyecto de investigación (Daniel *et al.*, en prensa *a*).

Pensamiento crítico

Tanto la psicología como la filosofía han contribuido, de manera diferente, a nuestra comprensión del pensamiento crítico. Los psicólogos se refieren, sobre todo, al proceso del pensamiento y de qué manera este proceso puede ayudar a la gente a darle un significado a su experiencia. También destacan la solución de problemas (Catrambone y Holyoak, 1989; Netham y Begg, 1991; Polya, 1957), y no el pensamiento ético (Lewis y Smith, 1993).

La contribución de la filosofía encuentra sus raíces en la figura de Sócrates y la obra de Platón y de Aristóteles. Desde sus comienzos, se ha mostrado siempre interesada en usar el razonamiento lógico como fuerza moral para promover el bien. En la actualidad, el pensamiento crítico carece de una definición sana, puesto que, entre otros factores, las disposiciones y las habilidades se integran al concepto mismo de pensamiento crítico. Aun así, muy frecuentemente, el pensamiento crítico se reduce al mero razonamiento lógico. Y aunque algunos académicos contemporáneos incluyen el pensamiento creativo en el pensamiento crítico, no todos lo hacen. Por lo general, las definiciones del pensamiento crítico no hacen referencia a su aspecto cooperativo o dialógico, aunque el concepto del “pensamiento atento” está ganando popularidad.

Harvey Siegel define al pensador crítico como

una persona que actúa, evalúa, demanda, y emite juicios basados en razones y que entiende y se conforma con los principios que gobiernan la evaluación de la fuerza de esas razones (1988, p. 38).

Así, para este autor, el pensamiento crítico está directamente relacionado con el pensamiento racional o razonamiento lógico, en el sentido de que una persona crítica justifica sus acciones y juicios basándolos en razones válidas y relevantes. El desarrollo de la racionalidad conduce a la actualización del pensamiento crítico.

Según Robert Ennis (1987, 1991, 1993), el pensamiento crítico incluye creatividad, así como disposiciones. Pensar de una manera crítica significa juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar conclusiones, razones y presunciones, juzgar la calidad de un argumento, desarrollar y defender una posición respecto de una pregunta, hacer preguntas oportunas que clarifiquen la situación dada, buscar razones y declaraciones claras con cierta apertura mental, llegar a conclusiones cuando sea justificado, pero con una cuota de precaución, etc. (1993, p. 180.) Para este autor,

el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, razonable, que está centrado en decidir qué creer o hacer (*idem*).

En esta definición, las actitudes complementan las habilidades cognoscitivas y la creatividad se agrega al razonamiento lógico.

Para Matthew Lipman,

el pensamiento crítico nos ayuda simplemente a evitar pensar sin sentido crítico y a actuar sin reflexión (1991, p. 144).

En otras palabras, afirma que el pensamiento crítico nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros

mismos; ayuda, así, a la gente a pensar mejor y a hacer mejores juicios. Para este autor, el pensamiento crítico presupone habilidades y actitudes que se clasifican de acuerdo con ciertas categorías: la conceptualización, el razonamiento, la traducción o transferencia y la investigación.

Las reflexiones de Lipman (1988) sobre el pensamiento crítico se basan en:

- 1) *uso de criterios determinados*: los individuos, cuyas conductas cognoscitivas se pueden asociar a una forma de pensamiento crítico, utilizan criterios determinados para evaluar los términos de las declaraciones;
- 2) *autocorrección*: los individuos pueden lanzarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la autocorrección;
- 3) *sensibilidad al contexto*: los individuos pueden desarrollar un pensamiento flexible que permita reconocer que diversos contextos requieren diversas aplicaciones de reglas y de principios. Para dicho autor, el pensamiento crítico, el creativo y el atento son tres modalidades distintas de lo que él llama “el pensamiento multidimensional” (aceptado para su publicación en octubre del 2002), pero aunque esos modos de pensamiento son distintos, se encuentran entrelazados.

R. Paul considera que el pensamiento crítico es:

un pensamiento disciplinado y auto-dirigido que ejemplifica la perfección del pensamiento y que es apropiado para un determinado modo o dominio de pensamiento. Como tal existe en dos formas. Si está orientado al servicio de los intereses de un individuo o de un grupo determinado, excluyendo otras personas

y grupos relevantes, es un pensamiento crítico de sentido sofista o débil. Si está orientado al servicio de los intereses de diversas personas o grupos, es un pensamiento crítico de sentido equitativo o fuerte (1992, pp. 9-10).

Aunque la dimensión ética aparece en la definición de Paul, el énfasis está puesto en la lógica, que se apoya en el pensamiento creativo:

el pensamiento crítico se puede entender, ahora, como un interés profundo en la lógica de la lógica; es el arte de tomar en cuenta la gran variedad de maneras en que creamos conceptos y hacemos inferencias por medio de ellos, es decir, las varias maneras en que utilizamos bien o mediocrementemente el razonamiento humano, tratando de darles sentido a las cosas y a las interpretaciones que creamos de ellas (1993, p. 31).

Para él, el pensamiento crítico presupone habilidades y actitudes lógicas, creativas y éticas.

Como punto de partida para este proyecto, usamos una definición muy amplia: el pensamiento crítico es el proceso de (e)valuar un objeto en una tentativa de eliminar criterios, características, etc., que son inaplicables. Implica, así, el uso de actitudes y habilidades complejas del pensamiento. Consecuentemente, se genera una nueva comprensión del objeto y aparece una modificación de la idea inicial.

DIÁLOGO FILOSÓFICO

Desde la perspectiva del programa de Filosofía para niños, propuesto por Lipman y Sharp, el diálogo filosófico representa su mera esencia. Es un concepto complejo con respecto al cual los investigadores no han alcanzado un consenso,

por lo que genera, a veces, cierta confusión. De hecho, algunos confundirán diálogo con charla o conversación, dándoles el mismo significado (Splitter y Sharp, 1995). ¿Cuándo llega a ser dialógico un intercambio entre jóvenes?, ¿el diálogo filosófico será necesariamente crítico?, ¿puede el diálogo filosófico entre jóvenes ser relativista? Éstas son algunas de las preguntas que nos interesan y que intentaremos entender dentro del marco de este estudio. Para hacerlo, basaremos nuestro marco teórico en la tesis de Lipman y Sharp.

Sabemos, a partir de los filósofos de la Antigüedad, que la *filo-sofía* puede ser una dialéctica interna (un pensamiento personal) o una dialéctica externa (que va del pensamiento personal al de otra persona). Por lo tanto, puede ser una práctica autorreflexiva o dialógica; pero parece claro que lo que uno construye queda latente si no se comparte.

Lipman y Sharp sostienen que el método reflexivo que mejor ilustra el camino de la investigación, que es específico de la filosofía, es el *dia-logos*. El diálogo promueve que el niño se convierta en una persona de pleno derecho, puesto que el discurso y el hecho de escuchar incluyen valores como la reciprocidad, la tolerancia y el respeto, así como una comprensión del significado de las palabras de los demás (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980; Sharp, 1990; 1992).

Desde este punto de vista pragmático, el diálogo se basa en el pluralismo. No requiere, ni presupone, una sola área de acuerdo; hace un esfuerzo para entender los pensamientos de los demás, sin traducirlos:

ser racional es resistirse [...] a la idea de que haya un [solo] conjunto de términos con los cuales podrían ser formuladas todas las con-

tribuciones a la conversación; es intentar entender la jerga del interlocutor, en lugar de tratar de traducirla a la nuestra propia (Rorty, 1990, p. 352).

En este caso, el diálogo filosófico no es una crítica opuesta verbalmente o una justificación demostrativa, sino más bien una verbalización que diferencia, o una justificación que puede ser negociada.

El intercambio dialógico es el principio por el cual surge el significado, se establecen las relaciones y se integra el aprender. Además, cuando la base para el diálogo filosófico corresponde a la experiencia cotidiana, entonces, las personas aprenden a entender y a comunicar de manera clara sus propios pensamientos; también aprenden a abrirse a las opiniones de los demás y a criticarlas en forma constructiva. Por último, aprenden a poner en práctica, en sus acciones cotidianas, el comportamiento adquirido durante los intercambios del grupo.

En definitiva, el diálogo filosófico, desde la perspectiva de Lipman y Sharp, se caracteriza por los siguientes principios: pluralismo, reciprocidad y tolerancia.

Perspectivas epistemológicas

Hay lazos notablemente constantes –como ya dijimos– entre las creencias de la gente sobre su manera de saber (su marco epistemológico de referencia) y las justificaciones que emiten para apoyarlas (lo que se fomenta en el diálogo filosófico entre jóvenes). En efecto, como hemos dicho, en ambas operaciones mentales, la organización de la red cognoscitiva y la lógica interna inherente tienen que ser similares. Por ejemplo, si un niño posee una sola categoría para clasificar sus conocimientos (es decir, cuando su conoci-

miento se basa en la observación directa más bien que en el razonamiento), entonces le será imposible justificar sus creencias refiriéndose a la probabilidad de que un punto de vista relacionado con una situación sea más exacto que otro, porque esa operación implica abstracción y razonamiento. Este niño justificará sus creencias refiriéndose a lo que es concreto y verdadero en sus observaciones (King y Kit-chener, 1994).

En otro análisis (Daniel *et al.*, en prensa a) de las transcripciones de intercambios entre alumnos, fueron claramente evidentes tres niveles: el egocentrismo, el relativismo y la intersubjetividad orientada hacia el significado. Estos niveles reflejan el pensamiento de los jóvenes de 10 a 12 años y, aunque otro nivel –el de la intersubjetividad orientada hacia el conocimiento construido– parecía perfilarse, no lo pudimos poner en evidencia de manera explícita.

La perspectiva egocéntrica parece ser la más espontánea para los alumnos, mientras que sus creencias, opiniones e intereses se basan en la observación concreta, o en las opiniones de los adultos que los rodean (padres, profesores, medios de comunicación, etc.). Por el momento, los alumnos no son conscientes de que pueden formular sus propios juicios y actuar en consecuencia. Creen espontáneamente que hay una sola manera de mirar el mundo –la que les enseñaron y que dominan– y que la evidencia es tan plausible que no es necesario justificarla.

La perspectiva relativista se observa cuando los estudiantes hacen juicios reflexivos respecto al problema que se debe solucionar, pero prácticamente no dudan de lo que han adquirido, ni preguntan acerca de la validez de las declaraciones de sus pares; las presentan como conclusio-

nes cerradas. Los alumnos de 10 a 12 años de edad tienen un fácil acceso al relativismo.

La intersubjetividad orientada hacia el significado presupone que los estudiantes, hasta cierto punto, están enterados de su tendencia a apoyar sus juicios en creencias irracionales y que necesitan de sus pares para sobrepasar sus propias creencias y conceptos, para aumentar la coherencia, la viabilidad, la solidez, etc., de sus juicios, para construir su comprensión del mundo y desarrollarse como personas únicas y como miembros de una comunidad. La perspectiva relacionada con la intersubjetividad orientada hacia el significado se relaciona con la evaluación crítica de criterios, perspectivas y puntos de vista diversos y alternativos.

La evaluación crítica se debe también encontrar en la otra perspectiva epistemológica –la de la intersubjetividad orientada hacia el conocimiento construido–, que hemos deducido pero que no se manifestó en las transcripciones de los alumnos. Excepto en el último nivel, el pensamiento científico presupone pensar acerca de las teorías, en lugar de pensar con las teorías, e implica pensar acerca de la evidencia, en lugar de ser influido por la misma. El objetivo ya no es “la construcción del significado” con el intento de mejorar la calidad de la experiencia personal, sino más bien la construcción del conocimiento a partir de teorías y experiencias, con la intención consciente de mejorar el conocimiento en un campo científico determinado.

Pregunta central de la investigación

Los datos teóricos relacionados con el diálogo filosófico son ambiguos en lo que tiene que ver con la perspectiva episte-

mológica que guió a los alumnos. De hecho, teóricamente, el objetivo del diálogo filosófico parece residir en la intersubjetividad, pero sus principios parecen referirse al relativismo. Conceptos tales como el pluralismo (situación en la cual la diversidad se acepta dentro de una comunidad), la reciprocidad (que implica intercambio y el acto de compartir) y la tolerancia (actitud que consiste en permitir que los demás expresen sus opiniones aunque uno las considere falsas), no necesariamente tienden hacia una evaluación crítica –característica de la intersubjetividad–, sino tal vez hacia una aceptación de las diferencias, característica del relativismo.

Analizamos las 24 transcripciones de intercambios provenientes de los ocho grupos de alumnos de Australia, México y Quebec con la finalidad de buscar una respuesta a la pregunta central de nuestra investigación:

La perspectiva epistemológica inherente a los intercambios filosóficos de los alumnos de 10 a 12 años de edad, ¿es relativismo, o intersubjetividad?

CONTEXTOS Y METODOLOGÍA

Según ya lo hemos señalado, el proyecto de investigación, subvencionado por el SSHRC, se efectuó en tres diversos contextos culturales: Australia, México y Quebec.² Se estudiaron tres grupos de alumnos en México, tres en Quebec y dos en Australia, sumando ocho grupos en total. Cada uno contaba con un promedio de 30 alumnos que tenían entre 10 y 12 años de edad y que provenían de escuelas primarias (5o. y 6o. grados). La investigación se realizó durante un año escolar completo y tuvimos en cuenta varios

niveles socioeconómicos; cuatro grupos de niños provenían de medios privilegiados y semiprivilegiados; tres grupos eran de escasos recursos y uno era extremadamente pobre. Mientras la mayoría no tenía experiencia con el FPN, un grupo de Australia había experimentado con este enfoque durante cinco años y uno de México estaba en su segundo año de praxis.

El proyecto de investigación tuvo como objetivo principal describir la realidad de los alumnos, más que verificar una teoría. Los resultados se construyeron de una manera inductiva, inspirada en el análisis cualitativo, tal como fue definido por Miles y Huberman (1991), y Glaser y Strauss (1967).

La investigación se desarrolló en tres fases según los objetivos siguientes:

- 1) hacer un análisis de las 24 transcripciones de Australia, México y Quebec para clarificar los diversos tipos de intercambios entre alumnos cuando utilizan el programa de FPNM;
- 2) analizar las transcripciones en los aspectos declarativos y procesuales de los intercambios y construir una tabla para describir el proceso de desarrollo del “pensamiento crítico dialógico” que se manifiesta en los alumnos implicados en el proyecto en cuestión;
- 3) aclarar la definición de Lipman del pensamiento crítico y comparar sus criterios teóricos con la realidad de los alumnos, aplicando la tabla construida (fase 2) a las transcripciones del intercambio que resultaron ser dialógicas y críticas (fase 1).

Este artículo atañe a los resultados de la primera etapa. Para ilustrar nuestros resultados utilizaremos ejemplos de las transcripciones mexicanas.

En México, el estudio se efectuó en tres grupos del Estado de México (con un promedio de 30 alumnos por grupo), durante un año escolar, desde finales de octubre a finales de junio. Los tres forman parte del sistema escolar público. La primera escuela está ubicada en Toluca, en una sección de la ciudad de clase media-baja y había estado usando el programa de FPN un año antes, razón por la cual el maestro tenía experiencia en él. La segunda escuela es rural; la mayoría de los alumnos proceden de familias campesinas, generalmente pobres y sin educación. La escuela no se había relacionado nunca antes con la FPN y el maestro no tenía formación alguna para enseñar este enfoque. Por lo tanto, los niños trabajaron el programa con una maestra experimentada en FPN. La tercera escuela está ubicada en una ciudad pequeña. La mayoría de los padres no tiene educación, pero su nivel económico es medio. El docente tenía un año de experiencia con la FPN.

En todos los grupos se hicieron tres videograbaciones de los intercambios entre alumnos cuando estaban participando en una sesión de FPNM: una al principio del año escolar, otra a mitad de año y la última al final.

Después de haber sido transcritos, los intercambios se analizaron, primero, por el responsable de la investigación; luego, unas seis semanas más tarde, fueron sometidos otra vez a un análisis “ciego” por el mismo investigador; después, las transcripciones fueron analizadas, por lo menos una vez, por otro investigador del equipo. Finalmente, estos análisis se discutieron entre los investigadores y se hicieron los ajustes necesarios para alcanzar un consenso.

TIPOS DE INTERCAMBIOS Y PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

Primero, el análisis de transcripciones de los intercambios en México, Australia y Quebec reveló que no todos los intercambios filosóficos entre alumnos son diálogos filosóficos. El análisis de las transcripciones mexicanas destacó tres tipos de intercambios entre alumnos: el anecdótico, el monológico y el dialógico. Sólo el grupo que había tenido experiencia con la FPN entabló las discusiones de manera dialógica. En la siguiente sección destacaremos las características relacionadas con cada uno de los tres tipos de intercambios.

Intercambio anecdótico

En otras oportunidades, algunos de nosotros ya hemos considerado, de manera muy general, que el intercambio anecdótico implica un tipo de comunicación basada en la formulación de anécdotas o experiencias personales que experimentaron los niños. En general, el intercambio anecdótico es poco interesante para los pares que participan en él, por ser de interés personal más bien que general (Daniel *et al.*, 1997). En este trabajo proporcionaremos algunas características específicas de este tipo de intercambio que surgen del análisis de las transcripciones mexicanas.³

En primer lugar, observamos que los alumnos no justifican sus puntos de vista; los indican simplemente de manera breve y a menudo incompleta, mientras dirigen la palabra a la maestra:

Maestra: Ai. ¿Cómo te sientes?

Ai: Nerviosa, cuando hago mis exámenes.

Ca: Yo no, este...

Maestra: ¿Entiendes todo?

Ca: A veces no, porque a veces no le entiendo una nada más. A veces una está con tache.

Maestra: Y ¿qué hacemos cuando no se entiende?

Ca: Trato de resolverla...

Maestra: Y ¿si no puedes?

Ca: Le pregunto a veces a la maestra...

Maestra: Y ¿la maestra te contesta?

Ca: Nada más me ayuda.

Así, cada alumno contesta las preguntas del docente de manera individual, sin preocuparse de que sus pares acepten su punto de vista o no. No hay ni intercambio entre pares, ni deseo de compartir con otros, factor que podría manifestarse con una explicación o justificación de su punto de vista.

Otra característica de los intercambios anecdóticos es la dificultad para producir generalizaciones o, en otras palabras, el exceso de concentración en el aspecto específico de las experiencias. Por ejemplo, la maestra pide a una alumna que dé una definición de una "pregunta fácil" en matemáticas, y ésta le contesta con un ejemplo de una pregunta que a ella personalmente se le hace difícil:

Maestra: ¿Cuándo algo es una pregunta fácil?

MI: Cuando a veces hacemos exámenes y vienen algunas, las fracciones vienen difíciles y no las podemos hacer.

Así, en vez de deducir una definición desde una clasificación de sus experiencias matemáticas (plural), la alumna contesta respecto al contexto específico de un examen (singular) y proporciona un ejemplo determinado. Además, el ejemplo que está dando se opone al concepto clave de la pregunta (fácil/difícil), e ilustra cuán difícil es para la alumna colo-

carse en la perspectiva del docente: más bien, con su respuesta, ella espera que la maestra se coloque en su propia perspectiva y deduzca la respuesta a la pregunta. Esto destaca el aspecto egocéntrico de la perspectiva, que está a menudo presente en el intercambio anecdótico.

Otra característica del intercambio anecdótico es que el alumno no reflexiona de manera filosófica sobre los conceptos filosófico-matemáticos (¿qué es un problema?: utilidad/inutilidad de los exámenes de matemáticas; proceso de aprendizaje de las matemáticas; confianza en sí mismo; participación cognoscitiva *versus* afectiva, etc.),⁴ sino que más bien habla con la forma del “yo”:

Maestra: ...la pregunta que ustedes...
¿Todos nos angustiamos cuando hacemos exámenes de matemáticas?, y ¿qué sentimos cuando nos angustiamos?

Ek: Me pongo nervioso.

Maestra: ¿Por qué te pones nervioso, Ek?

Ek: Porque pienso que no voy a saber hacerlo.

Maestra: A ver, Je.

Je: Porque a veces, porque me angustio...

Aquí observamos que los niños, aunque el docente los haya invitado a una introspección afectiva, tardan en verbalizar lo que sienten y en encontrar las causas específicas de su angustia personal durante los exámenes de matemáticas. En la exploración de sus propios afectos, el alumno no manifiesta necesidad alguna de la perspectiva ajena para mejorar su punto de vista. Por lo tanto, no están interesados en escuchar a sus pares y cada uno desea ser escogido para hablar:

Maestra: Hay un motivo para mi angustia. ¿Da?

Alumno 1: ¡Maestra, maestra!

Alumno 2: ¡Yo, maestra, yo!

Alumno 3: ¡Maestra!

Da: Porque me pongo nerviosa.

Maestra: Nerviosa, pero, ¿cómo son los nervios? Las cosas, tienes miedo. ¡Respeto!

[Unos niños no paran de interrumpir y hablan al mismo tiempo.]

Da: Se me olvida.

En este pasaje, la falta de atención, por parte de los demás, molesta a la alumna a quien le toca hablar y, por lo tanto, ella “se olvida” de lo que quería decir. Así, no sólo está ausente el diálogo entre los pares, sino que el diálogo con uno mismo se interrumpe.

Finalmente, dado su objetivo o tema determinado, el intercambio anecdótico conlleva dentro de sí el germen de la acusación, la denuncia y la estigmatización:

Maestra: ¿Por favor! ¿No te gusta acercarte a la maestra?, ¿prefieres quedarte callada?, ¿por qué, Ge?

Ge: Me da miedo.

Maestra: ¿Te da miedo la maestra?

Je: ¡Le da miedo!

Maestra: ¿Por qué? A ver. Je. Lo.

Lo: Así y así con ella le da miedo, porque luego siempre que lo regaña piensa uno, por eso da miedo acercarse a la maestra.

Por el contrario, el objetivo de la discusión filosófica es la elaboración, con los pares, de una comprensión más significativa y más ética de los conceptos y del mundo; esta elaboración se desarrolla dentro de una perspectiva de cooperación, ayuda mutua y respeto (Daniel et al., 1997; Lipman et al., 1980; Splitter y Sharp, 1995). Naturalmente, la calidad

de esta construcción no es espontánea (incluso en los adultos) y necesita un aprendizaje en varios niveles (cognoscitivo, social, afectivo y cognoscitivo complejo) (Daniel *et al.*, en prensa *b*) que requieren una práctica continua y regular del enfoque de la FPNM. O sea, que es normal que los alumnos, en septiembre, comiencen sus discusiones sobre la FPNM en un nivel anecdótico. No es necesario que sean, *a priori*, filósofos o personas de buen pensamiento para que se les permita utilizar el enfoque filosófico. Lo mismo se aplica al aprendizaje del lenguaje o de las matemáticas o cualquier otro tema escolar: al principio del año, los estudiantes carecen de las experiencias de aprendizaje que obtendrán en aquellas disciplinas durante el año escolar.

Nótese que las actitudes y los comportamientos que estamos relacionando con el intercambio anecdótico corresponden al grupo de alumnos en su totalidad y no a cada uno individualmente. Es decir, el hecho de que el pensamiento del grupo sea por lo regular concreto no excluye la capacidad de algunos alumnos de generalizar, según se ve en los fragmentos siguientes:

Lo: También hay... en la escuela, porque luego se sale la maestra y "¡Ya se fue la maestra!" y empieza uno a jugar.

Maestra: ¿Eso es libertad?

Lo: No, eso es desorden... Luego ya viene la maestra y ya se están quietecitos trabajando como si nada.

O también:

Mi: Cuando a veces hacemos exámenes y vienen algunas, las fracciones vienen difíciles y no las podemos hacer.

Je: Y "no ponemos atención" y vienen

éstos en los exámenes. Y por eso ya no los contestamos.

En el primer pasaje vemos que el alumno está enterado del comportamiento del grupo y de las consecuencias del mismo. Por otra parte, vemos que es capaz de expresarlo de manera inductiva, precisando los conceptos apropiados (orden, desorden, libertad). En el segundo pasaje, el alumno no sólo es capaz de expresar cierta crítica a las declaraciones de un par, sino de apuntar al equilibrio entre el error del docente y el error del alumno. Por lo tanto, el estudiante puede, para evaluar los motivos de dificultad en los exámenes de matemáticas, apartarse de un razonamiento centrado en sí mismo y colocarse en otra perspectiva que no es la suya. El intercambio ya no es acusatorio; se convierte en una reflexión que tiende a lo objetivo, y que, como tal, contribuye al enriquecimiento del grupo. Los pocos alumnos que se colocan en una perspectiva más compleja que la de la mayoría del grupo se convierten en los motores del mismo; pueden estimular a sus pares hacia una complejidad del pensamiento y hacia una mayor responsabilidad en sus comportamientos.

Este intercambio, aunque anecdótico en su conjunto, y los otros que siguieron durante el año, fueron exitosos respecto al aprendizaje de las matemáticas. Esto llevó a que, en abril del mismo año, los alumnos escribieran una carta al encargado del proyecto mencionando:

Al principio del año, hacíamos trampa en los exámenes de matemáticas, teníamos miedo de fracasar, pero ahora que hemos aprendido a pensar, ya no tenemos miedo y ya no hacemos trampa.

En resumen, en las transcripciones estudiadas, las características observadas propias del intercambio anecdótico son las siguientes:

- a) el intercambio no tiene un objetivo *común*, que sería compartido por la mayoría de los alumnos, sino que representa una serie de anécdotas personales conectadas sólo por las preguntas del docente;
- b) hay una verbalización de experiencias personales y específicas;
- c) el pensamiento lógico concreto considera los ejemplos personales como definiciones;
- d) los ejemplos no son *creaciones* personales para dar un significado a una declaración, sino que, por el contrario, toman el lugar de un punto de vista concreto y son el producto directo de experiencias personales (pensamiento creativo débil);
- e) hay dificultad para generalizar y comprender ciertos conceptos abstractos;
- f) se repiten las declaraciones sin justificaciones;
- g) hay falta de interés hacia los puntos de vista de los demás (pensamiento metacognitivo débil), que se manifiesta en la poca disposición para escuchar lo que dicen los demás; los alumnos no se preguntan entre sí, no forman un grupo, no están involucrados en un proceso de entendimiento o de construcción de significado, y las palabras de cada persona se presentan aisladas en relación con las de los demás;
- h) los estudiantes hablan, no conversan ni dialogan, y las pláticas pueden tener una tendencia hacia la acusación (pensamiento no muy responsable).

Intercambio monológico

En un estudio previo, algunos de nosotros ya definimos intercambio monológico, de manera general, como un tipo de intercambio durante el cual los alumnos desarrollan diversos monólogos consigo mismos, que están relacionados con una pregunta elegida por el grupo para su discusión. Aunque este intercambio se basa en la misma problemática, cada uno desarrolló una idea personal sin ser influido por las perspectivas de sus pares (Daniel *et al.*, 1997). El presente estudio muestra las características específicas de este tipo de intercambio, que ilustraremos con ejemplos procedentes de las transcripciones mexicanas.

Una primera característica que observamos surgió de pasajes tales como éste:

Maestra: ¿Por qué? ¿Por qué (tus pollitos) no van a la escuela? O ¿Por qué?

Lh: Porque no saben hablar.

Maestra: No saben hablar. ¡Fíjense! Algo muy importante. ¿Sí, Je?

Je: ... cuando tienen sed sacan la jícara de la tina con agua, con su hocico.

Como observamos aquí, la declaración de Je se orienta hacia la problemática común del grupo (*¿Piensan los animales?*), pero no resulta de la declaración anterior, ni le pertenece. Es una declaración aislada, como si el alumno construyera su propia idea dentro de sí mismo, sin ser influido por los puntos de vista de sus pares. En consecuencia, el intercambio representa diversos monólogos sobre un asunto particular.

Además, el intercambio monológico se pone de manifiesto cuando los alumnos hablan simplemente para satisfacer al docente, como es el caso aquí:

Maestra: Porque tus compañeros dicen que los animales piensan. Y entonces también dijeron que los animales pueden hacer matemáticas. Como pueden hacer matemáticas sin necesidad de venir a la escuela, entonces tus pollitos te pueden ayudar a resolver los problemas de matemáticas.

Alumna: Sí, pueden hacer matemáticas.

Maestra: ¿Dices? ¿Sí o no?

Lh: No.

Maestra: ¿Por qué? ¿Por qué no van a la escuela? O ¿Por qué?

Lh: Porque no saben hablar.

La primera respuesta de *Lh* es “sí”, pero después de la pregunta del docente, ella cambia de idea y contesta “no”, como esperando que la segunda respuesta corresponda mejor a la perspectiva del docente. Parece como si *Lh* no tuviera conciencia de que puede tener puntos de vista propios, o como si no tuviera bastante confianza en sus creencias para asumirlas y defenderlas. Y como observamos, a menudo, la mayoría de las intervenciones de los alumnos son breves, al punto que parecen respuestas sencillas⁵ más que declaraciones bien pensadas, que tuvieran como objetivo una mejora del grupo. Y, en general, los alumnos no elaboran ninguna justificación para apoyar sus declaraciones; esto se puede observar en todos los fragmentos presentados en esta sección.

Otra característica es que el pensamiento queda limitado a acciones concretas:

Maestra: ¿Tú piensas que la vaca piensa como tú?

Je: La vaca no puede pensar igual que yo porque la vaca no se piensa sentar. Y no se sienta. Tampoco no piensa co-

mer carne, no le gustará; tampoco yo no pienso comer pasto.

Aquí observamos que *Je* manifiesta habilidades de pensamiento que necesitan razonamiento, es decir que percibe distinciones y matices (“la vaca no puede pensar igual que yo; tampoco yo no pienso...”). Sin embargo, estas habilidades cognitivas todavía se basan en un fundamento sensorial (“la vaca no se piensa sentar. Tampoco no piensa comer carne...”). No obstante, observamos en este extracto que un monólogo presupone que quien habla deja de centrar la atención en sí mismo: ahora, los alumnos hablan de los animales diciendo “ellos” y no sólo hablan de sí mismos diciendo “yo”, como lo hacían en los intercambios anecdóticos. También observamos una capacidad de generalización más grande (las vacas, los pollitos *versus* esta vaca, este pollito).

Del análisis de las transcripciones de México, Australia y Quebec que incluyen este tipo de intercambio, surgieron las siguientes propiedades que caracterizan al intercambio monológico:

- a) respuestas breves, es decir, con pocas palabras u oraciones cortas;
- b) intervenciones de los alumnos que son independientes unas de las otras;
- c) declaraciones que siguen siendo injustificadas;
- d) el hecho de solucionar problemas no se considera como un proceso de investigación, sino como una búsqueda (tradicional) de la respuesta correcta (pensamiento lógico). Por lo tanto, no lleva a sobrepasar la dimensión personal, sino a la formulación del conocimiento adquirido;
- e) la satisfacción del alumno viene de la aprobación de la autoridad;

- f) el pensamiento es, en parte, racional y, en parte, concreto (experiencia perceptiva);
- g) el modo de pensamiento más utilizado es el pensamiento lógico. El pensamiento responsable y metacognitivo está casi ausente, y el creativo, aunque presente, lo está apenas y a un nivel inferior.

Intercambio dialógico

En otra ocasión ya hemos definido el intercambio dialógico, de manera general, como el diálogo que supone conexiones explícitas entre la mayoría de las intervenciones de los alumnos. En otras palabras, se da sin discontinuidad o “sin saltar de un sujeto a otro” entre las intervenciones; por el contrario, los alumnos formulan sus propias ideas según lo que están discutiendo sus pares. La interdependencia se hace explícita y la reflexión parece desarrollarse con la intención de contribuir a la búsqueda del significado. De la lectura de las transcripciones surge armonía, un principio de continuidad que parece haber orientado las reflexiones (Daniel et al., 1997). Dentro del alcance de este estudio, elaboraremos características específicas de este tipo de intercambio, que ilustraremos con ejemplos provenientes de las transcripciones.

En las transcripciones que analizamos, los grupos de alumnos con menos experiencia en la FPN pasaron del monólogo, al principio del año, al diálogo, al final del año escolar.⁶ Sin embargo, *a priori*, este diálogo no parece ser “crítico” (en el sentido de “evaluativo” de las observaciones de los pares); la calidad de su progreso es, al menos, desigual. Después del análisis emergieron dos tipos de diálogos, previos al diálogo crítico: el no crítico y el semicrítico.

Diálogo no crítico

El diálogo no crítico aparece cuando las ideas están conectadas de manera lineal (no crítica), como en el extracto siguiente, donde todas las intervenciones se relacionan entre sí y convergen hacia un objetivo común.

De la discusión de un grupo de alumnos, que tenían dos años de experiencia con la FPN, surgió la impresión, según criterios elaborados con anterioridad (Daniel et al., en prensa b), de que la “comunidad de investigación” ya estaba formándose durante la grabación de la primera discusión (en octubre). De hecho, observamos en la transcripción que el grupo tiene objetivos comunes, dados en la orientación de la discusión en su conjunto hacia la pregunta del orden del día, es decir, hacia la pregunta de los alumnos, *¿Puede la maestra saber todo sobre la geometría?*, y hacia una previa, que fue formulada por el docente, *¿Qué es la geometría?* Entonces, la pregunta da lugar a otras, generalmente sugeridas por el docente, y en las cuales se centran las intervenciones del grupo: *¿La geometría resulta interesante para alguien?*, *¿cuál es la relación entre la geometría y la vida cotidiana?*, *¿y entre la geometría y la ciencia?* A lo largo de la discusión no hay interrupciones en las intervenciones con relación al tema central de la pregunta; por el contrario, hay una complejización de los puntos de vista en comparación con los anteriores:

Aa: También para mí, maestra, es interesante (la geometría). Porque es interesante, divertido y porque... entiendo todo.

Maestra: ¿Te gusta la geometría?, ¿para ti es interesante y divertido?, ¿Ro?

Ro: Yo pienso que para mí, sí, sí es impor-

tante. Porque como dice Aa, nos divertimos y siempre lo llevamos en la vida cotidiana.

Maestra: ¿Cómo llevamos la geometría en la vida cotidiana?

Ro: Pues, porque, por decir, en la escuela estamos aprendiendo sobre las figuras y cuando estemos más grandes y cuando queremos comprar un terreno, podemos sacar el área de lo que tenemos de terreno.

Ma: Para mí, para mí se me hace interesante la geometría porque con ella, por decir, los arquitectos pueden construir las escuelas, los edificios y todo, las tiendas y todo lo que ocupamos en nuestra vida cotidiana, como dijo Ro.

Así, la primera intervención ilustra una focalización en una preferencia personal del alumno (*versus* un juicio de valor). La segunda intervención se basa explícitamente en la primera (*como dice Aa*), pero es enriquecida por la adición de un punto de vista más general (*lo llevamos en la vida cotidiana*); sin embargo, este punto de vista no está justificado. En la intervención siguiente, el mismo alumno termina su razonamiento gracias a la incitación del docente, dando un ejemplo personal para justificar su punto de vista (*cuando estemos más grandes y cuando queremos comprar un terreno, podemos...*). En la última intervención, el mismo punto de vista está tomado nuevamente de manera consciente e intencional (*como dijo Ro*), pero con una síntesis que destaca inferencias y categorías (*los arquitectos pueden construir...*). Así, en un diálogo, la ruptura es reemplazada por la continuidad y, por lo tanto, la singularidad de las intervenciones desaparece en favor de su complejidad. Esta complejización conduce al enriquecimiento de la idea inicial

por medio de la generalización, la justificación, la síntesis y la clasificación. Pero, en este caso, no conduce a la modificación de la idea inicial, porque el punto de partida sigue siendo igual (*la geometría es significativa e importante*).

El grupo se desarrolla desde una perspectiva de escucha activa. Esta perspectiva se manifiesta con intervenciones que indican, en forma clara, que la persona que acaba de hablar fue entendida (**Ro:**... *Porque como dice Aa, nos divertimos y...*). Todavía queda pendiente la construcción de una intervención personal propia, desde este punto de partida. El hecho de proceder de esta manera contribuye a establecer la naturaleza “dialógica” de la discusión.

A pesar de esta naturaleza dialógica, el intercambio no es evaluativo en su totalidad. En general, los pares no vuelven a discutir las definiciones, las sugerencias, los ejemplos, etc., propuestos por los propios alumnos:

Maestra: ...Y si la maestra no lo sabe todo, ¿cómo entonces vamos a averiguar si... las matemáticas son una ciencia?

Ai: Investigarlo.

Aa: Podríamos preguntarle a una maestra de la Secundaria de matemáticas...

Ma: Podríamos consultar en una biblioteca.

En este pasaje, los alumnos sugieren varios medios, sin darle prioridad a ninguno, y sin rechazar ninguno. Están simplemente yuxtapuestos unos a los otros. En consecuencia, el diálogo sigue siendo lineal, es decir no crítico; la idea inicial de los alumnos se enriquece, pero no se modifica. El intercambio se convierte, por la cantidad de puntos de vista, en un lugar de expresión y de perfeccionamiento; pero no en un lugar de evaluación de

los puntos de vista, con intención de trabajar de manera cualitativa sobre las perspectivas de los alumnos. Así, en el diálogo que establecen, el conocimiento es contextual y, por lo tanto, cada opinión parece válida.

En pocas palabras, las características del diálogo no crítico que emergieron del análisis de las transcripciones de México, Australia y Quebec que incluyen este tipo de intercambio, son las siguientes:

- a) el grupo de alumnos forma los principios de una comunidad de investigación;
- b) los alumnos no hablan, más bien dialogan;
- c) el diálogo se elabora respecto a las diferencias;
- d) los alumnos toman en consideración los puntos de vista de sus pares para elaborar los suyos (pensamiento metacognitivo);
- e) las declaraciones no se justifican espontáneamente, sino sólo bajo la incitación del docente;
- f) los puntos de vista llegan a ser más complejos según progresan las intervenciones;
- g) la cantidad de intervenciones es una meta en sí misma;
- h) la calidad de los puntos de vista apenas se discute, o directamente no se vuelve a discutir;
- i) la idea inicial no se modifica significativamente.

Diálogo semicrítico

Otras transcripciones muestran que a veces el diálogo es más que no crítico, pero sin llegar todavía a ser crítico. El carácter crítico del diálogo sigue siendo insuficiente o indirecto, aunque el inter-

cambio se centre alrededor de un problema común, las ideas de los alumnos se correlacionen, y se les haga preguntas críticas a los pares. Lo llamaremos diálogo semicrítico. Aquí está un ejemplo proveniente de las transcripciones de México:

Aa: Yo considero, maestra, que a lo mejor usted no sabe todo de las matemáticas. Probablemente alguno de nosotros sabe más porque ha leído libros, o algo así. Pero igual, igual, debe saber más porque tiene más experiencia.

Ma: Yo pienso que una maestra tiene un poco más de conocimiento que nosotros porque se prepara. Entonces, como ella nos enseña, tanto ella como nosotros, podemos saber más o menos.

Hr: Yo estoy de acuerdo con *Ma* porque dice que usted tiene, bueno, las maestras tienen un poco más de preparación, más sobre las cosas y por decir, la... usted dijo ahorita de la ciencia, alguna, alguna maestra que tenga una, que sea maestra, podría de ciencias naturales, si tenga un poco más de ideas sobre el tema.

Ca: Yo pienso, maestra, pero yo estoy de acuerdo con *Ma* y con *Hr* porque usted debe saber más que nosotros, pero ya cuando terminemos de la escuela, de la secundaria, y de la prepa podemos saber y nosotros podemos ser maestros.

Ro: Yo estoy de acuerdo con *Ma* porque como dice, usted ha leído, usted tiene más experiencia que nosotros.

En estas intervenciones, los alumnos emiten un juicio evaluativo respecto al conocimiento del maestro. A pesar de la primera intervención, que sugiere directamente una negación del poder del docente (*que a lo mejor usted no sabe todo de las*

matemáticas. Probablemente alguno de nosotros sabe más porque ha leído libros, o algo así), las otras intervenciones se hacen de una manera positiva, aunque siguen siendo tímidas (*Yo pienso que una maestra tiene un poco más de conocimiento que nosotros porque... alguna, alguna maestra... sí tenga un poco más de ideas sobre el tema [que nosotros]*). Así, este fragmento ilustra un pensamiento que podría ser crítico, pero no llega a poner en duda el estatus del docente. Por otra parte, los criterios que usan los pares para elaborar su punto de vista no se evalúan: todos parecen ser aceptados. De hecho, parece que los alumnos no están de acuerdo con el punto de vista de Aa, puesto que ninguno de ellos volvió a tomar su idea, pero tampoco ninguno manifestó explícitamente su desacuerdo. Al contrario, mencionaron los puntos de vista de los pares con quienes concordaban (*Yo estoy de acuerdo con Ma; yo estoy de acuerdo con Ma y con Hr*). Sigue una enumeración de comportamientos y actitudes, tan pertinentes como diferentes de los demás, pero que los alumnos no ponen ni en prioridad ni en jerarquía; están yuxtapuestos uno al lado de otro. En otras palabras, en el diálogo semicrítico observamos tomas de posiciones individuales con divergencias subyacentes, pero poca o ninguna manifestación crítica para destacar estas divergencias y discutir las.

En resumen, de las transcripciones (tanto las de México como las de Australia y Quebec) surgieron las siguientes características relacionadas con el intercambio dialógico semicrítico:

- a) focalización en la comprensión y la búsqueda del significado;
- b) construcción de ideas a partir de los puntos de vista de los pares;
- c) escucha activa de los demás;

- d) respeto hacia las diferencias;
- e) poca o ninguna búsqueda de criterios para apoyar los juicios;
- f) la evaluación crítica de las declaraciones de los pares es inexistente, insuficiente o indirecta;
- g) escasas declaraciones críticas, que tienen poca o ninguna influencia sobre el pensamiento de los pares;
- h) algunas respuestas siguen siendo justificadas con ejemplos concretos.

Diálogo crítico

Se dice que el diálogo es crítico cuando, en su conjunto, se forma a partir de una búsqueda de elementos significativos (*versus* una verdad única y final), en la medida en que los alumnos procuran situarse con relación al mundo y entender sus vínculos. De hecho, el carácter crítico del diálogo se desarrolla según:

- a) las habilidades cognitivas,
- b) las actitudes hacia los demás y
- c) la perspectiva epistemológica de los alumnos cuando piensan y dialogan con sus pares.

En los párrafos siguientes presentamos un análisis de un pasaje corto de un diálogo entre alumnos mexicanos que ya han trabajado con FPN durante más de un año. El análisis permitirá que destaquemos los elementos constitutivos específicos del diálogo crítico.

Ma: ¿Qué relación podemos encontrar en una ciencia con matemáticas?

Maestra: Tú no consideras que las matemáticas sean una ciencia. ¿Por qué?

Ma: Porque una ciencia podría decir algo que descubramos, algo que encuentre-

mos, algo extraño. Y las matemáticas son los números y ya los conocemos. ¿Cuál puede ser la relación entre las matemáticas y la ciencia?

Aa: Yo creo que ciencia no es lo que dice Ma. Bueno, matemáticas pueden ser una ciencia porque no nada más son los números. Hay muchas fórmulas y muchas cosas en las matemáticas que todavía no se descubren totalmente. Entonces yo creo que por eso es una ciencia.

Aquí observamos que una pregunta innovadora y desestabilizadora, de parte de Aa, incitó una reflexión crítica. Por un lado, esta pregunta es conceptual (*¿Qué relación...*), y por lo tanto abstracta y, por otro, anima a una reflexión comparativa entre las ciencias y las matemáticas. Así, se presupone un pensamiento creativo. Después de la pregunta del docente, la alumna explica y justifica su pregunta. Al hacerlo, ella da un punto de vista que no está basado en una certeza, sino que presenta una hipótesis (*una ciencia podría decir algo que...*); esta respuesta se apoya en una comparación (*una ciencia... las matemáticas son los números y ya los conocemos*). La justificación de su pregunta es discutida nuevamente por una de sus pares (*Yo creo que ciencia no es lo que dice Ma*), quien asume una diferencia, pero con una perspectiva más amplia (*las matemáticas pueden ser una ciencia*). Además, ella justifica su punto de vista apoyándose en el argumento de Ma (*porque no nada más son los números*) para construir otro argumento, más exacto (*Hay muchas fórmulas y muchas cosas en las matemáticas que todavía no se descubren totalmente*) que la lleva a una conclusión plausible (*Entonces yo creo que por eso es una ciencia*). En este caso, la variación de la idea inicial (de

Ma), adelantada por Aa, es suficientemente significativa para hablar de un contexto diferente o de una “recontextuación” de las observaciones sobre las matemáticas. Entonces nos situamos en lo que llamamos “investigación” (Rorty, 1990) y, como tal, en la intersubjetividad.

Pudimos constatar en otras transcripciones, de alumnos que han practicado la FPN durante más de un año, que también se ha iniciado el diálogo crítico. De su análisis surgieron las características específicas siguientes, relacionadas con el diálogo crítico:

- a) se representa el intercambio como un conjunto indisoluble (*versus* varias partes que se pueden cortar);
- b) se procura construir un significado en lugar de buscar una verdad única;
- c) se escucha a los pares de manera activa y se respetan y consideran sus puntos de vista; se da una interdependencia explícita entre las intervenciones de los pares;
- d) se elaboran de manera negociada y piramidal los puntos de vista;
- e) hay multiplicidad de criterios e incertidumbre y cierta alternancia entre la aceptación y la crítica de las observaciones de los pares;
- f) hay inestabilidad de ideas y una perspectiva abierta hacia nuevas posibilidades;
- g) existe divergencia de opiniones;
- h) se elaboran espontáneamente las justificaciones;
- i) hay empatía con respeto por las diferencias;
- j) preocupaciones morales inherentes a ciertas observaciones;
- k) intersubjetividad;
- l) rechazo a formular conclusiones definitivas, y
- m) declaraciones que están más cercanas

a la hipótesis que a las conclusiones.

Los análisis de transcripciones nos llevan a considerar que cuando la comunidad de investigación todavía no está establecida, el grupo funciona como una microsociedad en proceso de democratización: tanto la búsqueda del poder personal como el juego de la negociación tienen roles idénticos y se elaboran de manera similar a través de juegos de potencia y dificultades (Daniel *et al.*, 2000b). En este grupo de alumnos, el respeto mutuo y la confianza recíproca no están suficientemente presentes para compensar la inseguridad afectiva y cognoscitiva accionada por la crítica. Sólo cuando las bases de la comunidad de investigación están muy bien establecidas los alumnos pueden comenzar un diálogo crítico, porque la crítica ya no se percibe como una argumentación retórica, cuyo objetivo es enriquecer el significado del concepto o del problema estudiado en la sesión de FPNM, y, por ende, se puede alcanzar un objetivo común. Tanto el diálogo como el pensamiento crítico presuponen un aprendizaje.

El establecimiento de la comunidad de investigación filosófica es un proceso que puede tomar varios meses (Daniel *et al.*, 2000b). De hecho, requiere trabajo cognoscitivo riguroso y regular (*una praxis*) con relación a la elaboración de opiniones personales (*autonomía*). También requiere una articulación coherente de estas opiniones, para ser entendidas por los pares, y comentarios críticos respecto a sus propias declaraciones y a las de los pares. La comunidad de investigación necesita, además, el desarrollo de actitudes tales como la tolerancia hacia la diversidad, el respeto y la confianza mutua y la voluntad de compartir opiniones con el grupo, sin temerle al ridículo o al error.

Una escucha activa de las declaraciones de los demás también es imprescindible. Desde el principio del año escolar, debido a experiencias anteriores, este grupo utiliza ya las habilidades y las actitudes mencionadas previamente.

Perspectivas epistemológicas

En la medida en que el diálogo crítico presuponga la descentración de la perspectiva personal (la consideración de los puntos de vista de los pares para elaborar sus opiniones, el deseo de pensar interdependientemente, el reconocimiento de la necesidad de justificar sus opiniones, etc.), llegará a ser relevante relacionar las manifestaciones del diálogo crítico con las perspectivas de los alumnos. Además, el estudio epistemológico nos permitirá clarificar las condiciones para la aparición y el desarrollo del pensamiento crítico dialógico. Esta incursión dentro de la epistemología se vuelve más relevante, puesto que los investigadores en este campo están más interesados en las perspectivas de estudiantes de la Universidad que en la de los niños. Por lo tanto, hay pocos estudios sobre este tema específico.

La epistemología, en sí misma, forma un campo completo de estudios y presenta un marco teórico específico. No nos detendremos en los detalles de este campo; en nuestro análisis, la epistemología no es un tema de estudio en sí mismo, sino que es un instrumento teórico secundario que permite comprender mejor lo que distingue el proceso cognoscitivo de los alumnos cuando están participando en un intercambio anecdótico, monológico o dialógico.

Tres niveles epistemológicos surgieron del análisis de las transcripciones australianas, mexicanas y quebequenses (Daniel

et al., en prensa a). Los ilustraremos aquí nuevamente con ejemplos de las transcripciones mexicanas. Estos niveles son: egocentrismo, relativismo e intersubjetividad orientada hacia el significado.

Egocentrismo

El egocentrismo representa el primer nivel que pueden lograr los jóvenes durante los intercambios entre pares. Se manifiesta en los grupos sin experiencia en FPN y es evidente, sobre todo, al principio del año escolar, cuando no tienen ninguna *praxis* con este enfoque. Aquí está un extracto de un intercambio entre alumnos mexicanos:

Maestra: ¿Y la maestra te ayuda a resolver tus problemas? **Aa:**

Nada más me dice cómo era y cómo hacerlo.

Maestra: Y ¿le entiendes fácilmente?

Aa: No.

Maestra: Y cuando no le entiendes fácilmente, ¿qué haces?, ¿así lo dejas ya?, ¿recurres a una de tus compañeras?

Aa: Sí.

Maestra: Si ¿qué?, a ver, ¿qué es más fácil?

Ca: Si nuestros compañeros no saben, también nosotros vamos a estar mal.

En este pasaje observamos que sólo el docente es quien hace las preguntas; los alumnos no parecen tener curiosidad sobre lo que están pensando sus pares; también enmarcan sus propias respuestas en la certeza. Ningún “a lo mejor”, “sí” o “pienso” viene a desequilibrar esta certeza. Los alumnos indican respuestas o puntos de vista breves, que provienen de creencias no validadas o de su experiencia personal. No justifican sus respuestas, como si la experiencia y las creencias per-

sonales inmediatamente presupusieran que la idea indicada quedó clara y compartida por todos. El fatalismo relacionado con el fracaso en matemáticas parece presente, así como la dificultad para problematizar una pregunta o un concepto. La declaración de *Ca* es independiente de las declaraciones de *Aa*, como si las declaraciones de ella fueran inexistentes en la mente de *Ca*.

De todas las transcripciones (de México, Australia y Quebec) que reflejan esta perspectiva que analizamos, surgieron las siguientes características relacionadas con el egocentrismo:

- a) el docente o el adulto parecen representar a la autoridad a quien obedecen los alumnos;
- b) los alumnos nunca vuelven a discutir lo que dicen sus pares;
- c) los estudiantes no ofrecen ninguna justificación para apoyar sus declaraciones, como si tal cosa no fuera necesaria, puesto que el punto de vista (específico) de ellos refleja el consenso del grupo;
- d) los puntos de vista, emitidos dentro del marco de referencias divergentes, no parecen ser entendidos, ya que los alumnos no vuelven a tomar estas ideas cuando elaboran los propios;
- e) los puntos de vista divergentes parecen confundir en lugar de enriquecer;
- f) los intercambios no alimentan ni enriquecen la comprensión de los alumnos.

Relativismo

El relativismo fue observado en la mayoría de los grupos que participaron en el proyecto de investigación. Esta perspectiva parece ser la que se refleja en la mayoría de los alumnos de 10 a 12 años de edad, des-

pués de la praxis con el enfoque de FPNM:

Maestra:...¿Crees que los criterios de belleza son los mismos para todas las cosas, o cambian según el objeto al que se refieran?

Jy: Yo pienso que no son los mismos, porque, porque una cosa puede ser más bella que otra. Por ejemplo, que una persona está más bella que un lugar, pero no son los mismos criterios.

Maestra: No son los mismos. A ver, ¿nos puedes decir ejemplos?

Jy: Un ejemplo. Un muchacho tiene su novia y su amigo tiene otra y el muchacho, su amigo, piensa que la novia de su amigo es muy bella y... no puede estar tan seguro que la del otro es más bonita que la de él, porque no le gustaría al otro...

Ml: Yo estoy de acuerdo con Jy, porque se puede referir al gusto de la persona. Posiblemente hay unas personas, unas personas que no les gustan los animales domésticos, les gustan más las arañas, puede ser, entonces allí sería el criterio de la persona, cómo es ella, o cómo quiere tratar a los demás, ¿no?

Oa: Yo pienso que el criterio... dependiendo de las personas porque todos, porque no todos tenemos los mismos gustos. Por ejemplo, a unas personas les gusta una cosa, a otros otra, y dependiendo con qué ojos las veamos. Por ejemplo, a una persona le gusta un lápiz y a otra no.

Po: Por ejemplo, por decir, vive un gusano. Primero se le, por decir, lo ve y dice qué asqueroso gusano y qué sé qué tanto. Y luego ya se hace una camapocha y se convierte en una mariposa y primero le está insultando que es feo así y luego cuando se convierte en mariposa le dice ¡Mire, que bonita mariposa!, o algo así.

En este extracto, observamos que la definición de la belleza, por parte de los alumnos, no está conjugada en forma singular, sino más bien en forma plural; hay tantos criterios para la belleza como hay individuos. También, la descentración de perspectivas se manifiesta en la variedad de ejemplos propuestos por los alumnos. Por lo tanto, la incertidumbre, entendida en un sentido positivo, marca el pensamiento de los alumnos y se manifiesta a través de expresiones del tipo: *Yo creo que, puede ser que, yo pienso que, posiblemente hay, unas personas... otras, etc.* Según los alumnos, la belleza no sólo es relativa (*Yo pienso que el criterio... dependiendo de las personas porque todos, porque no todos tenemos los mismos gustos*), también es contextual (*una persona es más bella que un lugar pero no son los mismos criterios*). Los alumnos procuran justificar sus declaraciones pero lo hacen de manera torpe, ignorando la pregunta, según lo observado, por ejemplo, en la primera intervención (*Yo pienso que no son los mismos porque, porque una cosa puede ser más bella que otra*), o justificándolas con un ejemplo concreto (*Es posible haya unas personas, unas personas que no les gustan los animales domésticos, les gustan más las arañas*). Así, la justificación construida y abstracta todavía no está formulada, pero la intención ya está allí. En definitiva, aunque el tema del intercambio se relaciona con dos conceptos abstractos (la belleza y el criterio), el intercambio en sí mismo no es absolutamente abstracto; el contenido de las declaraciones de los alumnos está basado en la experiencia perceptiva. Por último, observamos que los alumnos aceptan los ejemplos, las variaciones y los criterios de sus pares con una perspectiva amplia, sin evaluarlos, sin ponerlos en ningún orden o

jerarquía y sin volver a discutirlos.

De todas las transcripciones (de México, Australia y Quebec) que ilustran el relativismo, surgieron las siguientes características específicas:

- a) los alumnos presentaron puntos de vista o criterios que sus pares no volvieron a discutir, como si todos fueran igualmente fiables, viables y sólidos;
- b) el intercambio mostró descentración con relación al objeto de la discusión y a sí mismo;
- c) las creencias ya no se conjugan en forma singular, sino en forma plural;
- d) la “verdad” es modificable según el contexto;
- e) cada persona tiene un punto de vista diferente que quiere expresar;
- f) las justificaciones de los alumnos no son espontáneas, sino que por lo general son inducidas por el docente y suponen una capacidad de conectar las observaciones concretas de los sentidos con abstracciones en forma de razonamientos;
- g) la justificación parece ser elaborada simplemente para probar que la opinión de uno mismo es mejor que la de los pares.

En resumen, la perspectiva relativista representa una evolución de la perspectiva egocéntrica. Sin embargo, el relativismo de que hablamos es subjetivo, y debe ser sobrepasado para el enriquecimiento de la experiencia individual y social.

Intersubjetividad

La intersubjetividad orientada hacia el significado aparece en los grupos de alumnos estimulados intelectualmente por las preguntas del docente, o en los

que tienen mucha experiencia con la práctica del diálogo filosófico. Aquí presentamos un fragmento que ilustra esta perspectiva, con alumnos mexicanos de 10 a 12 años de edad:

Aa: Yo acepto lo que dice *Ma*; yo pienso que hay mucha gente que no le gustan las matemáticas porque se les hace aburrido. Yo digo que a algunos sí les hace falta un poquitito de imaginación para que así con la imaginación se imaginen que les gusten las matemáticas, que están haciendo otras cosas, pero haciendo las operaciones de matemáticas para que ya las avanzaran y es bueno para que estén mejor.

Ro: Maestra, antes de todo eso sería aprender, porque si no las aprendo ¿cómo les voy a entender?, ¿cómo les voy a poner atención?, ¿cómo me van a dar interés?

Ee: Yo estoy en desacuerdo con *Ro* al decir que al principio se tiene que aprender, si no, por decir, usted nos enseña matemáticas y lo principal que nosotros tenemos que hacer es entenderlo. No aprenderlo. Después de entenderlo las aprende. No primero aprendértelas y luego entenderlo. Porque es como si primero te lanzaras al pozo y luego entiendes, porque no, por qué te lanzaste.

Ro: Maestra, yo estoy de acuerdo con *Ee*, con una pregunta: ¿Cómo vamos a entender las matemáticas si no las aprendemos?

Ee: Yo pienso que al usted decirlas, las entiendes si no no las puedes aprender. No aprenderlas primero y luego entenderlas. ¿Cómo harías una suma si primero te la aprendes y luego dicen te salió mal este resultado por no entenderlas?

Ca: Yo estoy comentando de lo que ha-

bían dicho sobre las matemáticas. Yo creo entonces, ¿cómo los niños del kinder aprenden a sumar? O, bueno, aprenden a decir sus números... y entonces yo digo: ¿cómo lo hacen sin que alguien les enseñe?

Maestra: Nosotros, el sexto año, ¿aprendemos matemáticas o entendemos matemáticas?

Va: Yo pienso que, ahorita, en sexto también pienso que nada más es entender, que nosotros hay cosas que las aprendimos... Pero, puede que nosotros más o menos lo entendimos pero que... entenderlo más claro.

Maestra: ¿Podrías tú mencionar entonces una diferencia entre aprender y entender?

Ma: Podríamos decir que aprender es, no sé... mejor me autocorrijo... me autocorrijo, porque hay que entender que los números, por ejemplo, son infinitivos... infinitos, y ya después, aprendí que los números son infinitos. Entonces primero entender y luego aprender.

En este extracto, observamos que Aa muestra un pensamiento complejo: por una parte, ella acepta lo que dice Ma y reformula sus observaciones y, por otra, ella prosigue con el razonamiento de Ma, ofreciendo una explicación en la cual domina cierto matiz (*Yo digo que a algunos sí les hace falta un poquitito de imaginación para que así...*). Ro evalúa los comentarios de Aa y de Ma y hace una crítica que procura justificar (*Maestra, antes de todo eso sería aprender porque...*). Luego está la intervención crítica de Ee, que se opone a la de Ro, y que él intenta apoyar con un ejemplo de un contexto totalmente diferente de la lección de matemáticas (*Yo estoy en desacuerdo con Ro al decir que al principio se tiene que apren-*

der, si no... Porque es como si primero te lanzaras al pozo y luego entiendes, porque no, por qué te lanzaste). Así, el deseo de ser entendido por sus pares es manifiesto y el esfuerzo de imaginación no fue en vano. Sigue otra pregunta crítica de Ca (*Yo creo entonces ¿cómo los niños del kinder aprenden a sumar? [...] ¿cómo lo hacen sin que alguien les enseñe?*). Por una parte, esta pregunta es desestabilizadora, pero al mismo tiempo les da a los alumnos una pista para recontextuar la pregunta, es decir, sacarla de su abstracción e insertarla en el contexto de su ambiente escolar cotidiano. Este proceso intelectual hace que Va sea consciente del carácter no absoluto y complejo de estos conceptos (*Pero, puede que nosotros más o menos lo entendimos pero que [debamos aprender de nuevo para] entenderlo más claro*), y que deje a Ma en una incertidumbre, que ella acepta muy bien y que utiliza para mejorar su pensamiento (*Podríamos decir que aprender es, no sé, mejor me autocorrijo... me autocorrijo, porque*).

En resumidas cuentas, en este pasaje, los alumnos se hacen preguntas y construyen una hipótesis, aunque no llegan a conclusiones; no adoptan un punto de vista fijo y predeterminado, sino que quedan abiertos al cambio y a la autocorrección, y apoyan regularmente sus declaraciones con justificaciones provenientes del razonamiento. Las acciones concretas ya no son una ayuda obligatoria para formular un argumento, aunque las justificaciones adelantadas todavía no son argumentos. Los alumnos se escuchan unos a otros, y la diversidad de perspectivas, en vez de confundirlos, parece ser una fuente de enriquecimiento para ellos. Además, esta perspectiva abierta a la diversidad no es del todo laxa, puesto que la evaluación de las observaciones de los pares se mani-

fiesta a través de la evaluación o de la verificación de las premisas introducidas. Parece que el propósito de la discusión no sólo es hablar, sino reflexionar para poder distinguir diferencias entre entender y aprender y para darle prioridad a uno con relación al otro.

La intersubjetividad supone que el objeto del análisis se desarrolle y se conecte a varias perspectivas, y no a todas como sucede con el relativismo o a la de la autoridad, como en el egocentrismo. Este pasaje muestra que la intersubjetividad se genera y proviene del diálogo crítico; la crítica es una parte integral de la misma en la medida en que es, por definición, una evaluación de declaraciones, acciones, criterios, etc. La crítica se puede mostrar de varias maneras (dudas, oposiciones, etc.), pero cuando está dentro del marco de un intercambio cooperativo, tal como en FPN, tiene un solo propósito que es la búsqueda de un significado más relevante y más importante. En tal proceso, lo cognoscitivo, lo afectivo y lo social se entrelazan. Puesto que la percepción de la persona, como ser social, está integrada, el subjetivismo se vuelve menos importante y el relativismo prácticamente se anula. El alumno trata de discriminar lo que es relevante de lo que es irrelevante, lo significativo de lo insignificante y, mientras tanto, analiza o justifica su punto de vista con miras al enriquecimiento de la comunidad y no para probar que su propio punto de vista es el correcto.

Hemos agregado al análisis de este pasaje los resultados del análisis del diálogo crítico hecho por los alumnos de Australia y Quebec con experiencia en la FPN. Las siguientes características ilustran la intersubjetividad orientada hacia el significado:

- a) los alumnos son capaces de autocritica (hacia sí mismos, hacia la comunidad de investigación, hacia la sociedad y hacia la humanidad), con miras a un enriquecimiento;
- b) el conocimiento individual es incierto y, como tal, se desarrolla según los puntos de vista diversificados del grupo;
- c) la evaluación de los puntos de vista se hace según los criterios propuestos por los estudiantes;
- d) los alumnos son conscientes de que su punto de vista es temporal y que el diálogo es un proceso abierto sujeto a (re)evaluación;
- e) las justificaciones proporcionadas se aplican al análisis y se acercan al argumento;
- f) el propósito de la reflexión es una evaluación crítica de las observaciones, para discernir las más relevantes y significativas.

No tuvimos acceso a un intercambio completo entre alumnos, en el cual la mayoría de las intervenciones estuvieran basadas en la intersubjetividad. Sin embargo, desde una perspectiva pragmática de la práctica del diálogo y del desarrollo del pensamiento complejo de los jóvenes, es recomendable intentar lograr la intersubjetividad, que es un “relativismo objetivo” (*versus* un “relativismo subjetivo”) el cual puede conducir a un nivel más complejo. Este nivel es el que podríamos llamar el de la intersubjetividad orientada hacia el conocimiento.

Intersubjetividad orientada
hacia un conocimiento construido

Como en ninguna transcripción pudimos observar una perspectiva más compleja

que la anterior, dedujimos el último nivel epistemológico del análisis precedente. También estaría basado en la intersubjetividad, pero, en este caso, se orientaría hacia el conocimiento. El conocimiento no se considera aquí como algo en sí mismo que se debe transmitir, sino como una construcción social, integrada en un contexto, y abierta al enriquecimiento; asimismo, las teorías no se perciben como verdades, sino como modelos que reflejan aproximadamente al mundo. En este nivel, la experiencia personal y el conocimiento teórico (externo) se correlacionan y habilitan al individuo para contribuir de manera activa al perfeccionamiento de la experiencia social. Consideramos que una discusión entre adultos profesionales, expertos en una disciplina, podría reflejar este nivel en que todas las ideas *a priori* se considerarían deficientes y necesitarían ser examinadas de manera crítica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El hecho de que los alumnos hablen, utilizando el material de FPN o de FPNM, no significa, automáticamente, que estén participando en un diálogo; puede ser que estén relatando una anécdota o participando de un intercambio monológico. En ese caso, los alumnos no son conscientes de que pueden formular sus propios juicios y actuar en consecuencia. Creen, de manera espontánea, que hay una sola manera de mirar el mundo –la que les enseñaron y la que dominan–, y que la evidencia es tan plausible que no es necesario justificarla. Entonces, el egocentrismo parece ser la perspectiva epistemológica que mejor caracteriza el pensamiento de los alumnos. De acuerdo con las transcripciones analizadas, es la más espontánea porque sus creencias, sus opiniones y

sus intereses están fundamentados, en su totalidad, en los de los adultos que los rodean (padres, maestros, medios de comunicación, etcétera).

Un intercambio de tipo dialógico no presupone, necesariamente, que el diálogo sea crítico, puesto que un intercambio puede desarrollarse según los principios de la interdependencia y de la continuidad y, al mismo tiempo, mantener su carácter lineal. Por lo tanto, hay intercambios entre alumnos de tipo dialógico no crítico.

Además, las declaraciones y las preguntas críticas pueden acentuar, en forma aleatoria, un diálogo sin que sea verdaderamente crítico. De hecho, es posible que la crítica sea indirecta o de mala calidad, de modo que no estimule una reflexión más profunda por parte del interlocutor; incluso, podría ser que el interlocutor esté tan focalizado en una perspectiva egocéntrica o relativista que la crítica no alcance para estimular su reflexión. Llamamos a este diálogo semicrítico porque incluye declaraciones y preguntas interesantes que podrían conducir al grupo a una autocorrección, a una búsqueda de significados divergentes, a la modificación de la idea inicial, etc., aunque estas declaraciones queden sin impacto evidente.

En ambos casos (diálogo no crítico y semicrítico), la perspectiva relativista predomina en la medida en que los alumnos emiten juicios reflexivos con relación a los problemas que están tratando. Sin embargo, no dudan sobre lo que han adquirido o apenas lo hacen; prácticamente no vuelven a discutir la validez de las declaraciones de sus pares y presentan sus declaraciones como conclusiones finales. El relativismo es la perspectiva que ilustra mejor los intercambios entre los alumnos (australianos, mexicanos y que-

bequenses) de entre 10 y 12 años de edad, que participaron en nuestro proyecto de investigación.

A pesar de esto, los 24 análisis de las transcripciones revelaron que algunos de ellos eran en parte, o en su mayoría, críticos. Algunas características específicas del diálogo crítico serían:

- a) las preguntas y críticas son constructivas;
- b) hay hipótesis (*versus* conclusiones) y revocaciones constantes de los diferentes puntos de vista;
- c) los puntos de vista adquieren complejidad, y
- d) en particular, los resultados surgen de la modificación de la idea inicial. Las principales actitudes de los alumnos que participaron son la inestabilidad, el conocimiento de la complejidad de la realidad, el conocimiento del enriquecimiento que proviene de la diversidad de puntos de vista, la incertidumbre, la duda, la franqueza hacia los demás y el respeto a las diferencias. También se constata preocupación por los demás, disposición tanto a dar como a recibir críticas, conclusiones innecesariamente precipitadas, motivación intrínseca a implicarse en la búsqueda del significado, preocupación por la objetividad, interdependencia, reciprocidad e inclusión. Por otra parte, el análisis de las transcripciones reveló que, en el diálogo crítico, la problemática discutida es compartida y, a su vez, canaliza todas las motivaciones de los alumnos; el intercambio refleja explícitamente una secuencia de ideas y una transacción entre los puntos de vista; hay interdependencia entre los miembros de la comunidad de investigación; el ambiente del intercambio está marcado por el respeto y la confianza; las habili-

dades del pensamiento complejo se utilizan para expresar y justificar puntos de vista; la evolución de ideas es evidente desde el principio hasta el final de la sesión; el diálogo tiene significado para los alumnos y contribuye a mejorar su experiencia cotidiana, y los alumnos participan en todos los niveles (cognoscitivo, afectivo, social y moral).

Es la perspectiva intersubjetiva la que emerge de este tipo de diálogo. No obstante, según nuestros análisis, parece que esta perspectiva no aparece espontáneamente en los alumnos de 10 a 12 años de edad, aun después de un año de praxis filosófica. No observamos ningún intercambio en el cual la intersubjetividad refleje el enfoque epistemológico del grupo entero, y tampoco ningún intercambio en el cual dicha perspectiva caracterice a la mayoría de las intervenciones. Entre los 10 y los 12 años de edad, los alumnos todavía tienen el reflejo de aceptar, en gran medida, las perspectivas propuestas por sus pares. La duda y la evaluación crítica requieren una atención sostenible y un esfuerzo cognoscitivo verdadero, rasgos que los alumnos descuidan cuando están disfrutando con su participación en un diálogo espontáneo.

Para concluir, volvamos a la pregunta inicial: El diálogo filosófico de alumnos entre 10 y 12 años de edad, ¿conducirá necesariamente al diálogo crítico y, así, a la intersubjetividad? En la medida en que los alumnos participen en un diálogo orientado hacia una búsqueda de definiciones, criterios, etc., el intercambio se puede considerar filosófico. Sin embargo, las transcripciones analizadas revelan que el diálogo filosófico entre pares está más marcado por la subjetividad que por una búsqueda incipiente por la intersubjetivi-

dad. En otras palabras, la mayoría de los intercambios filosóficos entre los alumnos que analizamos eran relativistas. El relativismo presupone que los alumnos superen el pensamiento espontáneo para alcanzar un nivel superior, en el cual el pensamiento se esfuerza en su reflexión para solucionar un problema dado. No obstante, en este nivel, los alumnos disfrutan de la diversidad de definiciones, criterios y soluciones; no están orientados hacia la investigación, según el significado de Dewey (1967), ni hacia la intersubjetividad.

Sin embargo, puesto que algunos alumnos mexicanos de entre 10 y 12 años de edad formularon intervenciones basadas en la intersubjetividad, podemos decir que este nivel epistemológico es accesible a los de esta categoría de edad. En consecuencia, ¿cómo podemos alentarlos para que evolucionen del relativismo a la intersubjetividad?

Primero, para que la intersubjetividad ocurra en las discusiones filosóficas, se requieren *praxis* filosóficas regulares, tanto en frecuencia como en tiempo. Esto significa por lo menos una hora por semana, cada semana, durante más de un año escolar. En otras palabras, los alumnos de esta categoría de edad necesitan un espacio de clase regular, que forme parte del plan de estudios de su escuela. La práctica al azar, un año cada dos o tres, no es suficiente.

Luego, está la importancia de la calidad de la facilitación filosófica del docente, según lo revelado por el análisis de las transcripciones. De hecho, la sesión de FPN o de FPNM no es sólo un lugar para aprender a hablar (placer), sino también un lugar para aprender a pensar (placer + trabajo). Las prácticas deben permitir que los alumnos experimenten la validez de los siguientes elementos:

- diversidad de opiniones para el enriquecimiento colectivo;
- incertidumbre y ambigüedad, como predisposiciones esenciales para alcanzar una solución significativa;
- evaluación sistemática de lo que está adquirido (premisas, criterios, definiciones, etc.) para objetivizar el objeto de discusión;
- crítica como medio privilegiado para la evolución de ideas;
- desafiar, dudar y volver a discutir, como muestra de una postura amplia y abierta, y no como una descortesía; etcétera.

Para ayudar a los alumnos a captar estos elementos (cognoscitiva y afectivamente, es decir, globalmente), el docente debe alcanzar un flujo natural y espontáneo del intercambio que estimule el pensamiento lógico, creativo y metacognitivo de los alumnos. Al mismo tiempo, para atenuar el carácter a veces demasiado intelectualista (*versus* global) de la objetividad, que se preocupa sólo por encontrar fallas y límites, el docente deberá promover la cooperación entre pares, así como la validez del pluralismo. El desarrollo del pensamiento responsable de los alumnos, cuyo objetivo es el compromiso social, es un medio que puede contribuir al desarrollo de un pensamiento globalmente valorizado.

REFERENCIAS

- CATRAMBONE, R. y K. J. Holyoak (1989), "Overcoming contextual limitations on problem-solving transfer", en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 15, pp. 1147-1156.
- CORBO, C. (1994), *Préparer les jeunes pour le XXI^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Québec, Direction des communications du MEQ.
- DANIEL, Marie-France (2000), "From talking to dialogue", en *Critical and Creative Thinking*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-7.

- DANIEL, Marie-France et al. (1996a), *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- (1996b), *Philosopher sur les mathématiques et les sciences, Guide d'accompagnement*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- (1997), "Community of inquiry and community of philosophical inquiry: conceptual analysis and application to the children's classroom", en *Inquiry The Journal of Critical Thinking*, vol. 17, núm. 1, pp. 51-67.
- (2000a), "Developmental dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom", en *Thinking*, vol. 15, núm. 1, pp. 2-10.
- (2000b), "Philosophy of mathematics in the classroom. Aspects of a tri-national study", en *Analytic Teaching*, vol. 20, núm. 2, pp. 717.
- (en prensa a), *The developmental process of dialogical critical thinking: A Table for the analysis of transcripts of Australian, Mexican and Quebec pupils aged 10 to 12*.
- (en prensa b), *Dialogical critical thinking. Elements of definitions stemming from the analysis of transcripts of pupils aged 10 to 12*.
- (aceptado para su publicación en verano del 2002), "The specificity of philosophical dialogue: study of its progress on 11-12 years olds pupils", en *Thinking*.
- DANIEL, Marie-France et al. (eds). (1996), *La coopération dans la classe*, Montreal, Logiques.
- DELORS, J. (ed.) (1996), *L'éducation, un trésor est caché dedans Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Odile Jacob.
- DEWEY, J. [1938] (1967), *Logique, la théorie de l'enquête* (trad. G. Deledalle), Paris, Presses Universitaires de France.
- [1929] (1960), *The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action*, Nueva York, Capricorn Books.
- ENNIS, R. (1987), "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities", en J. Baron y R. Sternberg (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, Nueva York, W. H. Freeman, pp. 9-26.
- (1991), "Critical thinking: A streamlined conception", en *Teaching Philosophy*, vol. 14, núm. 1, pp. 5-25.
- (1993), "Critical thinking assessment", en *Theory into Practice*, vol. 32, núm. 3, pp. 179-186.
- GLASER, B. G. y A. L. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- INCHAUSPE, P. (ed.). (1997), *Réaffirmer l'école. Groupe de travail sur les curriculums*, Québec, MEQ.
- KING, P. y K. Kitchener. (1994), *Developing Reflective Judgment*, San Francisco, Jossey-Bass.
- LEWIS, A. y D. Smith (1993), "Defining higher-order thinking", en *Theory into Practice*, vol. 32, núm. 3, pp. 131-137.
- LIPMAN, M. (1988), "Critical thinking-What can it be?", en *Educational Leadership*, vol. 46, núm. 1, pp. 38-43.
- (1991), *Thinking in education*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- (1995), "Good thinking", en *Inquiry: Critical thinking across disciplines*, núm. 15, pp. 37-41.
- (aceptado para su publicación en octubre del 2002), *Thinking in Education*, 2a. ed., Cambridge, Cambridge University Press.
- LIPMAN, M., A. M. Sharp F. S. Oscanyan (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia (PA), Temple University Press.
- MILES, M. B. y A. M. Huberman (1991), *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*, Bruselas, De Boeck, Glaser & Strauss.
- NEEDHAM, D. R. e I. R. Begg (1991), "Problem-oriented training promotes spontaneous analogical transfer", en *Memory & Cognition*, núm. 19, pp. 543-557.
- PALLASCIO, R. et al. (1997), "L'étude d'une acculturation", en R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis*, Montréal, Éditions Nouvelles, pp. 201-207.
- PAUL, R. (1992), "Critical Thinking: What, Why and How", en *New Directions for Community College*, núm. 77, pp. 3-25.
- (1993), "The logic of creative and critical thinking", en *American Behavioral Scientist*, vol. 37, núm. 1, pp. 21-39.
- PERRY, W. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- POLYA, G. (1957), *How to solve it: A new aspect of mathematical method*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- RORTY, R. [1979] (1990), *L'homme spéculaire* (trad. T. Marchaisse), Paris, Seuil.
- SHARP, A. M. (1990), "La communauté de recherche: une éducation pour la démocratie", en A. Caron (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Montreal, Agence d'Arc, pp. 85-103.
- SHARP, A. M. (1992), "Discovering yourself a person", en A. M. Sharp y R. F. Reed (dir.), *Studies in Philosophy for children. Harry Stottlemeier's discovery*, Philadelphia, Temple University Press, pp. 56-64.
- SIEGEL, H. (1988), *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*, Nueva York, Routledge.
- SLADE, C. (1996), "Le dialogue argumentatif: compétition ou argumentation?", en M. F. Daniel y M. Schleifer (dirs.), *La coopération dans la classe*, cap. 5, Montreal, Logiques.
- SPLITTER, L. y A. M. Sharp. (1995), *Teaching for Better Thinking*, Melbourne, Australia, ACER.

NOTAS

1. Según la bibliografía, se escribe en inglés P4C (*Philosophy for Children*).
2. Para una descripción del proyecto, véase Daniel et al., 2000b.
3. El intercambio anecdótico se manifestó en un grupo de alumnos mexicanos que no tenían experiencia alguna con la FPN y tenían poca o ninguna experiencia con la "discusión en familia".
4. Pueden consultarse los planes de discusión sugeridos en la guía de acompañamiento filosófico-matemática de la novela *The mathematical adventures of Matilda and David* (Daniel et al., 1996a).
5. Respecto a la distinción entre una declaración y una respuesta sencilla, véase Daniel et al., 2000a.
6. Nótese que, en este estudio, no es necesario que cada intervención de los alumnos sea dialógica para calificar al intercambio como diálogo; el intercambio puede estar constituido por algunas intervenciones dialógicas, a las que nos referiremos como un diálogo breve procedente de la totalidad del intercambio.