



Childhood & Philosophy

E-ISSN: 1984-5987

wokohan@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro
Brasil

Sumiacher, David

NAPITÉ. UN ACERCAMIENTO DE FILOSOFÍA CON NIÑOS A UN CONTEXTO
INDÍGENA

Childhood & Philosophy, vol. 5, núm. 9, enero-junio, 2009, pp. 117-152

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Maracanã, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051710001>

- 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

David Sumiacher
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen:

En el siguiente trabajo se expondrá y explorará una experiencia realizada con la comunidad tojolabal Napité, en el municipio de Las Margaritas, Chiapas, México. En un contexto de educación no formal y bajo la apariencia de un simple “juego” se desarrollaron múltiples actividades con diferentes repercusiones. Teniendo en cuenta la dificultad que tienen muchas veces las comunidades indígenas para la expresión y defensa de su pensamiento individual o colectivo, se buscó un acercamiento lúdico, pedagógico y filosófico que permitió sacar a flote algunos resultados dentro de este objetivo didáctico. El análisis de las expresiones de los chicos tiene por cometido mostrar como una práctica relativamente breve en tiempo de filosofía con niños, puede generar resultados observables en la apertura y expresión del pensamiento crítico. El pensamiento crítico y filosófico nos circunda y nos franquea como parte inseparable de nuestra humanidad pensante. Lo que hemos hecho en este espacio no es más que potenciarlo mediante talleres estimulantes y divertidos y analizar su manifestación. Contra las tesis aislantes y retrógradas de que la filosofía se halla presente sólo cuando se la encierra en los claustros universitarios, aquí reforzamos la visión opuesta que desde hace ya cuarenta años Lipman comenzó a diseñar. Es posible que la creación filosófica incipiente se desarrolle a partir de juegos, textos y actividades grupales y esto puede madurarse si se prolonga temporalmente. Al mismo tiempo se busca presentar cómo a partir de medios alternativos al programa o al método de la FpN en sentido estricto, se puede llevar a cabo una primitiva expresión filosófica. Se utilizaron para este trabajo de campo propuestas como la de la didáctica lúdica que trabaja Mónica Kac y por supuesto las bases y objetivos el conjunto conceptual-metodológico-práctico de filosofía con niños. Este no es más que un caso breve pero que busca reflejar o hacer eco en nosotros sobre la infinita gama de posibilidades que nos habilita, no sólo las propuestas de la filosofía con niños, sino el simple hecho de *hacer una clase* en un contexto formal o no formal.

Palabras clave: FpN; filosofía para niños; filosofía con niños; prácticas filosóficas; filósofo; Matthew Lipman; tojolabales; indígenas

Napité. An approach to philosophy for children into a native context

Abstract:

The following article will present and explore an experience with the community Tojolabal Napité in the municipality of Las Margaritas, Chiapas, Mexico. In a context of non-formal education and in the guise of a simple "game" we developed many activities with different implications. Considering the difficulty for many indigenous communities to express and defend their individual or collective thought, sought a rapprochement recreational, educational and philosophical enabled we get some results within this educational goal. The analysis of expressions of the boys is tasked to show how a relatively short time experience in philosophy with children, can produce observable results in the initiation and expression of critical thinking. Critical and philosophical thinking surrounds us as an inseparable part of our humanity behind. What we have done here is only enhanced through workshops funny and stimulating an analysis of its manifestation. Against the backward "thesis" that philosophy is present only when it is locked in the halls of the university we support the view opposite that for forty years Lipman declare. It is possible that the nascent philosophical creation develops from games, texts and activities and with more time to mature in a development form. At the same time it seeks to present how from alternative to the program or method of the FpN in the strict sense, it can carry out a primitive philosophical expression. Were used for this field work proposals the recreation teaching of Monica Kac and of course all the conceptual-methodological-practical bases of philosophy with children. This is only a brief case, but aims to reflect about the infinite range of possibilities that enable us, not only the proposal of philosophy with children, but the mere fact of *making a class* in formal or not formal way.

Key words: F4C; philosophy for children; philosophy with children; philosophical practices; philosopher; Matthew Lipman; tojolabales; natives

Napité. Uma aproximação de filosofia com crianças em um contexto indígena

Resumo:

No trabalho a seguir, irá se expor e explorar uma experiência realizada com a comunidade tojolabal Napité, no município de Las Margaritas, Chiapas, México. Em um contexto de educação não formal e por debaixo da aparência de um simples “jogo”, se desenvolveram múltiplas atividades com diferentes repercussões. Tendo em conta a dificuldade que as comunidades indígenas têm para a expressão e a defesa de seus pensamentos individuais ou coletivos, se buscou uma aproximação lúdica, pedagógica e filosófica, que permitiu alcançar alguns resultados dentro desse objetivo didático. A análise das expressões dos meninos tem o propósito de mostrar como uma prática, de filosofia com crianças, relativamente breve em tempo, pode gerar resultados notáveis na abertura e expressão do pensamento crítico. O pensamento crítico e filosófico nos envolve e nos abre como parte inseparável da nossa humanidade pensante. O que temos feito nesse espaço é nada mais do que potencializá-lo por meio de oficinas estimulantes e divertidas, e analisar sua manifestação. Contra a idéia incomunicável e retrógrada de que a filosofia se faz presente somente quando se fecha dentro dos muros universitários, aqui reforçamos a visão oposta que há quarenta anos Lipman começou a delinear. É possível que a criação filosófica incipiente se desenvolva a partir de jogos, textos e atividades grupais, e isso pode se aprimorar se há um prolongamento de tempo. Ao mesmo tempo, se busca apresentar como, a partir dos meios alternativos ao programa ou ao método de filosofia para crianças em um sentido estrito, é possível desenvolver uma expressão filosófica primitiva. Nesse trabalho de campo foram utilizadas propostas como a didática lúdica com a qual trabalha Mónica Kac e evidentemente, também, as bases e objetivos do conjunto conceitual-metodológico-prático da filosofia com crianças. Este não é mais que um caso breve, porém que busca refletir ou fazer eco em nós mesmos sobre a infinita gama de possibilidades que nos habilita, não somente as propostas de filosofia com crianças, mas também o simples acontecimento de *fazer uma aula* em um contexto formal ou não.

Palavras-chave: FPC; filosofia para crianças; filosofia com crianças; práticas filosóficas; filósofo; Matthew Lipman; tojolabales; indígenas

I. Introducción

El presente trabajo se halla en diálogo, en relación con diferentes figuras y sistemas de ideas. En primer lugar con los autores y pensadores de la filosofía con niños, desde Lipman a los filósofos de Latinoamérica que buscan replantear y darle nuevos giros al programa según los contextos y las necesidades de la realidad latina, con otro tipo urgencias. También está fuertemente vinculado a vertientes de la pedagogía de la liberación freiriana o dusseliana. No por tomar estas perspectivas se descartan los planteos epistemológicos y metodológicos de la línea kantiana contemporánea (dentro de la que se encuentra Lipman) de autores como Habermas o Apel; porque más allá de que su enfoque no tenga para nada el mismo alcance ni potencia a nivel social que las filosofías de la liberación antes mencionadas, pueden brindarnos algunas concepciones teóricas y procedimentales de cierta utilidad para la construcción teórica de nuestra comunidad de indagación; aunque nos sean completamente insuficientes en sus desarrollos políticos. Por otra parte, en este trabajo se encuentran presentes algunos conceptos y propuestas de la *animación como tecnología social* y la *didáctica lúdica* así como es propuesta por la pedagoga Mónica Kac entre otros.

A lo largo de este discurso intentaremos aproximarnos a la comunidad Napité. En primer lugar abordaremos, a modo de introducción, la cuestión de lo indígena en América Latina, siguiendo algunas pautas político-críticas que nos brinda Enrique Dussel. Luego nos volcaremos ya sobre el contexto específico de Napité teniendo de trasfondo algunas cuestiones teóricas del profesor Carlos Lenkensdorf que posee amplios desarrollos con los tojolabales. Los datos aquí presentados fueron recogidos en el campo durante la investigación. Se describirán los objetivos previos y los planes trazados para así, finalmente, volcarnos a la experiencia de contacto con estos casi cien chicos que se acercaron al “taller de filosofía”. Pasaremos después de esto a algunos análisis: primeramente antropológicos en base a algunos criterios de la

antropóloga María Bertely Busquets, pero luego nos enfocaremos a pensar la experiencia en función de categorías propias de nuestra disciplina. Concluiremos con algunas fotos de los niños que, a fin de cuentas, son lo importante en todo esto. A los filósofos o intelectuales suele pasarnos que la realidad, la tan huidiza realidad que tanto pensamos, se nos escapa entre las manos; simple y paradójicamente se nos olvida. Suele ocurrirnos lo que a Horacio en *Rayuela* y para los que hacemos esta intensa práctica de filosofía con niños, los muchachos son lo que para él la Maga.

Y así me había encontrado con la Maga, que era mi testigo y mi espía sin saberlo, y la irritación de estar pensando en todo eso y sabiendo que como siempre me costaba mucho menos pensar que ser, que en mi caso el ergo de la frasecita no era tan ergo ni cosa parecida, con lo cual así íbamos por la orilla izquierda, la Maga sin saber que era mi espía y mi testigo, admirando enormemente mis conocimientos diversos y mi dominio de la literatura y hasta el jazz cool, misterios enormísimos para ella. Y por todas esas cosas yo me sentía antagónicamente cerca de la Maga, nos queríamos en una dialéctica de imán y limadura, de ataque y defensa, de pelota y pared¹

II. SOBRE LOS CONTEXTOS INDÍGENAS A MODO DE INTRODUCCIÓN

Es necesario hacer una breve introducción antes de comenzar, al menos para tener un contexto de comprensión en referencia a qué hablamos cuando hablamos de “indígena”. Existe una larga serie de conquistas y dominaciones que hoy se siguen dando de distintas formas y que han sido razones determinantes para que América Latina llegue al estado en que se encuentra. La masacre española no sólo fue un sometimiento corporal, sino fundamentalmente ideológico. La filosofía, que básicamente es un desarrollo de la *theoría*, tiene que tener esto muy en cuenta para poder ingresar o relacionarse con este contexto con las debidas precauciones, porque este contexto también posee su filosofía y su historia. El indígena promedio, a diferencia del mexicano mestizo, se hallaba completamente en la base de la pirámide de dominación imperialista española durante los primeros siglos en los que se

¹ CORTAZAR, J. (1963), *Rayuela*, Sudamericana, Buenos Aires

extendía el mesianismo temporal² de la España americana. El imperialismo moderno se lanzó hambriento sobre las tierras vírgenes y el indígena fue un descubrimiento y un recurso igualmente explotado. Junto con el “nuevo mundo” se forjó también la “nueva identidad” ya no tan feliz y muchos de los antiguos habitantes del continente aún hoy viven con esa consigna sobre los hombros.

Esta realidad de conquista y dominación es una realidad completamente presente hoy en día en forma de muchas consecuencias de no tan difícil percepción. Pero tampoco podemos ver sólo el lado pesimista de la moneda. Existen, en especial en México, grupos de reivindicación social que tienen una repercusión increíble en el país y en el mundo como es el caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que dice y hace realidad un paradigma bien diferente³. Estos grupos sociales son muy distintos al que se pretende imponer desde las altas aristocracias mexicanas y esta contradicción ideológica se hace patente cuando en las mismas comunidades zapatistas sigue oyéndose el “mande” para decir “qué” y cuando a los barrios o suburbios se los llama “colonias”. En medio de todo esto existen también hoy día propuestas que realzan el multiculturalismo y facilitan nuevos modos para pensar la realidad. La *falacia desarrollista*⁴ que consideraba a Europa como cuna de la civilización y la cultura ha dejado y deja hoy en día fuertes secuelas y alimenta destructivos paradigmas de dominación y sometimiento en donde buena parte del abuso se sustenta en una autosentencia del indígena.

¿Por qué realizar un acercamiento de la propuesta de Filosofía para Niños con indígenas? Por un lado porque en ellos encontramos una expresión clara de sociedades oprimidas y en situación de desventaja, siguiendo los principios de una filosofía liberadora como la de Paulo Freire o la de Dussel, ellas son un caso explícito de tales atropellos. Así también, las comunidades indígenas, justamente por su

² DUSSEL E. (1967), *Historia de la Iglesia en América Latina, Medio milenio de coloniaje y liberación (1492-1992)* obtenido de la red mundial de <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/dussel/dussel.html>, p. 80

³ No sólo es el zapatismo, que posee un profundo trabajo y experiencia en lo conceptual y en las prácticas autónomas, en México existen muchos movimientos de reivindicación indígena. Más allá de que el zapatismo es olvidado o repudiado por los mismos mexicanos, sin duda representa un modelo y un ejemplo de perspectivas distintas. Así como ellos existen movimientos de reivindicación de distinto tipo que tienen cierta influencia para con el medio.

⁴ DUSSEL, E. (1994) *El encubrimiento del indio: 1492. Hacia el origen del mito de la modernidad*, México, Cambio XXI-Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública

situación tienen una gran necesidad del pensamiento crítico aplicado a su situación. Esto sin caer en ningún tipo de menosprecio o falsa caridad, más bien con un amplio respeto y admiración por su cultura ancestral. Por otro lado, hemos encontrado aquí un importante e interesante contraste con el modo de vida de nuestra sociedad occidental. La idea finalmente es mostrar como es posible acercar este método a comunidades que viven en contextos de mayor dificultad y carencias.

Cierto es que podrían existir otros muchos posibles ámbitos de investigación, pero no es posible salirse de la elección de uno de ellos, particular y propio. En el contraste entre con esta realidad intentaremos observar algunas cuestiones teóricas del método-praxis de la filosofía para niños.

III. SOBRE EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD TOJOLABAL NAPITÉ (GONZALES DE LEÓN)

La comunidad autodenominada “Napité”, que significa “tronco alto” según sus propios habitantes, se haya ubicada en la Región de la Cañada, Municipio de las Margaritas, en el Estado de Chiapas. Es una comunidad asentada desde fines del siglo XIX proveniente de Guatemala, cuya frontera está a menos de una hora en auto de allí. La comunidad está conformada por unas doscientas familias cuyas casas se hallan distribuidas en una hermosa región montañosa tupida de bosques y campos sembrados de maíz y frijol (ver las fotos en la sección IX). La mayoría de los que allí viven trabajan en la siembra incluso los niños, que no por eso dejan de ir a la escuela. De hecho todos los niños mayores de cinco años que asistieron al taller sabían leer y escribir con bastante fluidez. La comunidad cuenta con jardín, preescolar, primaria y secundaria. Uno de los principales problemas que se sufren es el asistencialismo del gobierno que los amamanta con bálsamos transitorios, les provee de material para que mejoren sus viviendas y las construyan de material, por ejemplo, pero no les da educación agraria. La comunidad Napité no sabe cosechar más que maíz y frijol por lo que existe una monotonía en la producción y alimentación. También se les paga un monto por cada niño que tienen igual que pasa en Argentina, por lo que el parto en serie termina siendo una profesión bien remunerada.

La gente es muy hospitalaria; varias veces, a la salida de los talleres, nos invitaron a almuerzos y a fiestas a los que asistimos. El acceso a la comunidad tampoco fue difícil, aunque en parte también se debió a la colaboración de la maestra tojolabal Maria Roselia Jiménez, quien me acompañó a los talleres y ayudó también con el idioma ya que algunos niños pequeños aún no hablaban el español. Un problema que sin duda se haya presente es el del alcoholismo en la comunidad. No era raro ver borrachos en el día en medio de la mística naturaleza de las lomas chiapanecas. Este tipo de contradicciones son moneda corriente en las comunidades y hablan de un difícil problema de identidad que el indígena ha de enfrentar a diario.

El lugar en donde se realizaron los talleres era llamado “la casa grande”, un hermoso espacio en donde también había un museo y varias cuidadas y antiguas casas coloniales que servían como espacios de trabajo. También un amplio parque que fue el lugar que usamos para los encuentros en vista de la vasta cantidad de personas que fuimos. Los primeros dos días estuve acompañado por María Roselia y luego por Enrique, un hombre de la comunidad.

IV. OBJETIVOS Y PLANIFICACIÓN PREVIA

La planificación del trabajo con los tojolabales fue dándose un poco sobre la marcha, aunque siempre estuvo perfilada en base a los conceptos de la filosofía con niños y algunas teorías complementarias que se mencionan en la introducción. Muchas veces tuve que recurrir a la improvisación por las mismas circunstancias que se iban desarrollando. Sin embargo el *a priori* conceptual presente para hacer este trabajo, *a priori* que también se fue refinando en la medida que iban desarrollándose los encuentros, fue el de la expresión. Por cuestiones de fechas no pude hacer un trabajo tan extenso con ellos como hubiese querido pues teníamos en esa ocasión las fiestas de fin de año sobre nosotros.

Fueron varios los aspectos filosóficos que tenía pensado trabajar con los niños. El problema de la naturaleza y sus tierras fue uno de ellos, muy presente para los habitantes de Chiapas; es frecuente que las comunidades sean corridas de sus espacios por intereses económicos internos o externos como los zapatistas

constantemente denuncian. También la cuestión de género era una problemática en la que pensé, por el fuerte machismo que impera en México. Frente a este tipo de cuestiones, que son excelentes disparadores para el diálogo filosófico, me enfoqué, como decía, en el desarrollo del *principio de expresión* en los niños, orientado lo más posible hacia la generación de un espacio dialógico con los bases de una comunidad de indagación. Suele pasar que los pueblos indígenas poseen dificultad para confiar en sus propias opiniones y más aún si se presentan novedosas. Suelen sentir gran admiración hacia las personas de cultura occidental y poca valoración hacia sus ideas en sentido social y también individual. Su concepción ha sido bien pisoteada por la racionalidad europeo-cristiana y bi-seccionada bajo el par dicotómico de la cruz o la espada. Bajo esta premisa de búsqueda de la expresión es que se abordaron los encuentros, teniendo en cuenta todo lo posible las posibilidades y limitaciones con las que se enfrentaba esta práctica.

V. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Procederé en este espacio a una breve descripción de lo que sucedió durante los talleres con los niños tojolabales. Llegué a la ciudad de Comitán para encontrarme con la maestra María Roselia Jiménez, una tojolabal que trabaja hace muchos años en educación con niños y a quien había conocido previamente en la Ciudad de México. Ella había nacido en la Comunidad de Napité. Luego de las esperables contrariedades para encontrar un determinado espacio cualquiera dentro de la geografía urbana mexicana, que no conoce el orden en la numeración, ni posee habitantes que suelen dar indicaciones claras, di finalmente con ella. Platicamos un poco con muy buena predisposición por parte de María y arreglamos para ir a visitar la comunidad al día siguiente. El objetivo era hablar con sus dirigentes para planificar cuándo serían los talleres.

Al día siguiente a las 8 a.m. partimos de su hogar y llegamos a Napité sin problemas. Luego de cruzar unas palabras con algunos vecinos, arribamos al sitio en donde se encontraba el encargado de cultura de la comunidad. Él nos planteó la cuestión de que en muy pocos días serían las fiestas y que los talleres debían

desarrollarse ese mismo día y los dos siguientes, simplemente: ahora mismo. Así fue que Roselia, con su tan buena predisposición, me dijo que vería en ese momento qué chicos podía juntar; a algunos ya había avisado el día anterior por teléfono. En nuestra charla previa yo le había comentado que con veinte chicos era suficiente y como máximo lo recomendable era treinta para un grupo de FpN.

Nos invitaron a comer unas tortillas con frijol y luego nos dirigimos hacia la “casa grande”, donde se realizaría la actividad. Fui acompañado por unos veinte niños, al llegar a la puerta ya eran treinta y no sabía yo que otros tantos venían detrás. Cuando llegamos al sitio y terminaron de llegar nuestros invitados, contaba yo con setenta niños de edades diversas, de 3 a 13 años. En el camino (y mientras comía mis tortillas) tuve que ir imaginando que iría a hacer en esa mañana pues no tenía pensado en lo más mínimo empezar el taller ese mismo día. Inventé un mapa del tesoro (que adjunto en la sección IX) y recurrí a todos mis recursos para esbozar un plan para esos días de trabajo. He trabajado muchos años con niños y sé que la mejor manera de comenzar con ellos para establecer un buen vínculo es el juego y la dinámica con la que comencé los acercamientos fue la de la animación⁵.

Cuando llegamos les hice hacer una gran ronda e hicimos un juego de presentación en donde tenían que decir su nombre y luego pasarle la posta al de al lado. Para poder hacerlo dentro de la regla tenían que decir antes una palabra que tuviera la misma letra que él, pero ellos no sabían la regla, yo nada más los iba ayudando con ejemplos. Los más grandes descubrieron la dinámica primero y se la fueron explicando de a poco a los pequeños. Así nos presentamos. Luego les conté que mientras veníamos en el camino con María Roselia un hombre nos había parado y nos había dado una hoja que yo no sabía que era. Los más grandes leyeron con emoción las palabras “mapa del tesoro”, escritas en ella. Así comenzamos una jornada de juegos que eran las “pruebas” que ellos tenían que pasar para llegar al tesoro final. Los juegos los fui pensando (recurriendo a mi experiencia como animador de fiestas y eventos para niños) para que luego pudieran ser disparadores de las reflexiones en los días siguientes.

⁵ La animación como tecnología social es una técnica actualmente estudiada, no es la mera “conducción de un evento”. *La animación como tecnología social*, KAC, Monica (2007), Material brindado en el curso de formación de animadores de grupos, Rosario

Así fue que el primer juego fue una carrera entre sexos diferentes porque el pirata quería comprobar “quién era mejor, los niños o las niñas”, esto para despertar la reflexión sobre género en el encuentro siguiente. El segundo juego fue de contacto con la naturaleza. Los niños tenían que traer primero ramas que apilaban, luego piedras, luego hojas, insectos, tierra, aire (en este caso soplamos todos juntos en un sitio) y por último personas, es decir tenían que construir una torre humana, lo que fue muy divertido. Todo esto fue para que luego pudieran hacer una reflexión sobre su medio natural. La tercera actividad fue de escondidas, primero por grupos (niños y niñas por separado) y luego de un objeto que se escondía también grupalmente en algún sitio del predio; luego el otro grupo lo tenía que buscar. Este juego tuvo por objetivo la apropiación concreta del lugar así como servir como disparador para despertar la conciencia de la propia tierra a nivel de localidad, comunidad, tema sobre el que el día siguiente se hablaría. Finalmente hubo un juego de rapidez y atención y uno de inteligencia, en dónde cada grupo pensaba cinco preguntas difíciles de las que supiera las respuestas y luego se las iban haciendo alternadamente unos a los otros. Me esforcé en conseguir, en este caso, que las respuestas fueran deliberadas en conjunto en vez de que respondiera alguno de manera individual. Esta dinámica se pudo mantener también al día siguiente en el que hicimos trabajos en pequeños grupos.

La actividad fue muy exitosa, los niños se divirtieron y participaron casi todos. Lo único que no se pudo hacer, fue alguna actividad paralela para los más pequeños (menores de 5 años) que no podían participar en la mayor parte de los juegos porque no eran acordes a su edad ni tampoco comprendían bien el español. María Roselia me ayudó en algunas cosas pero tampoco podía ocuparse por completo de ellos. De todos modos no hicieron demasiados reclamos, estaban más bien jugando libremente. Al finalizar la jornada nos sentamos nuevamente con los niños y recapitulamos todo lo que habíamos hecho en la mañana. Esto fue con el objetivo de que se recordaran los juegos para que puedan ser usados al día siguiente como disparadores de la reflexión. Terminamos con una canción grupal y tomando unos refrescos que compramos. En general no hubo ningún pleito más que un niño que le pegó a otro, pero que tuvo que retractarse de su conducta frente a él. Los chicos se

fueron muy entusiasmados y quedamos en encontrarnos al día siguiente para continuar nuestra “búsqueda del tesoro”. La actividad había durado más de dos horas.

Para este segundo encuentro tuve más tiempo para prepararme y planifiqué un taller donde estuviera incluida la reflexión y una historia que escribí. Llegamos con María Roselia a las 10 y ya muchos niños estaban esperándonos en la puerta. Al parecer, la voz se corrió en la comunidad porque esta vez fueron 90 en total los niños. Luego de unas sesiones fotográficas nos sentamos en un amplio círculo. El juego inicial que tenía pensado para el comienzo se vio frustrado por la abrumadora cantidad de chicos (yo de hecho esperaba menos que el día anterior). Se me ocurrió entonces separarlos en cuatro grandes grupos que reuní con el viejo juego de los animales: a cada cual le susurré al oído un animal (cuatro en total), luego tenían que reunirse a partir del sonido del mismo.

Una vez separados les conté que me había olvidado de decirles, pero que el hombre del día anterior me había dado también una carta, un papel que ni siquiera había tenido tiempo de leer⁶. Empecé leyendo yo, luego siguieron los más grandes:

Querido Ramsés:

Te voy a confesar que me he estado sintiendo un poco solo acá en la isla desierta. No sé por qué es que me dejaron aquí esos marineros malvados cuando lo único que hicimos mi tropa y yo fue tomar prestadas todas las riquezas que ellos tenían y asustarlos un poquito. Pero como ves, la gente es mala de por sí y además vengativa. No sé cómo, pero al final les llegó una ayuda de no sé dónde, se libraron de nosotros, y a mí, precisamente a mí, me dejaron en esta isla desierta porque no quería decirles en dónde estaba el tesoro. Me dejaron abandonado, sí, solo en esta maldita isla desierta que por cierto es muy aburrida porque no tiene ni siquiera leones o cocodrilos.

Qué le voy a hacer mi Ramsés, pero no se los dije, no les dije del cofre y el tesoro por más que insistieron por todos los medios. Acá, con un papel que parece papel higiénico y un lápiz casi sin punta escribí un mapa, je je je, un mapa del

⁶ Este tipo de técnicas las utilizaba también en vista de la diversidad de las edades. Para los más pequeños es muy atrapante porque realmente creen lo que uno dice como una historia real de la que son parte; para los demás esta ficción no es obstáculo para el posterior ejercicio o trabajo.

tesoro. Ah... claro, pero encontrarlo no es nada fácil, porque en el camino hay muchos y difíciles obstáculos...

Primero serán obstáculos para el cuerpo, es decir se necesitará de velocidad, fuerza, coordinación y habilidad para buscar cosas para pasar las pruebas. Pero luego serán obstáculos para el pensamiento ¡Mucho más difíciles! Ja ja ja No me parecería raro que tu mismo, Ramsés el intrépido, al que mando esta carta por botella, te termines rindiendo y entregando el mapa a otros para que sigan... Igual que en la vida, uno siempre tiene que pensar luego de hacer y aquí habrá también que pensar y platicar sobre las pruebas que pasaron (si es que las pasaron ja ja).

Por ejemplo, al principio tuvieron que correr una carrera niños contra niñas para ver cuál de los dos era mejor ¿Y entonces? ¿Quiénes son mejores, las niñas o los niños? ¿El que ganó es siempre el mejor? Además, bueno, cuando yo era pequeño era un niño así que creo que ser niño es mejor porque... bueno porque sí! ¿No es cierto?

Ah, pero eso no es nada. Luego de esto habrán tenido que pasar por una búsqueda, una búsqueda de objetos de la naturaleza. Yo les dije que buscaran ramas, piedras, hojas, insectos y... mucho más. ¿Pero para qué sirve todo eso si ya hay fábricas que todo lo hacen? No sé siquiera para qué sirven los insectos, si lo único que hacen es picarte y el aire... eso si que es totalmente inútil, ni siquiera se ve. Si pasaron la prueba habrán llegado a la última de las cosas de la naturaleza, ¡Las personas! Esas sí que son de las peores y no sirven para nada. Hoy me han dicho que hay robots que son mucho mejores porque no se equivocan y además, hacen las cosas más rápido.

De la prueba que siguió... mmm a ver que me pueden decir... porque supongo que habrán tenido que esconderse y esconder algunas cosas. Bueno ¿Conocieron su lugar? ¿Para qué sirve? ¿Qué hay allí? Yo creo que ni hace falta, uno puede vivir lo más bien en un desierto o en un pozo de agua ¿Para qué quiero otro lugar?

Después habrán tenido que ser habilidosos y rápidos para agarrar un "elote loco" ⁷ y también inteligentes para responder preguntas bien difíciles. Bueno, ¡Ahora tendrán que serlo mucho más para responder a estos problemas!⁸ Y ni siquiera les hablé de la última prueba. Allí tendrán que

(La hoja está cortada, no se puede seguir leyendo)

El texto fue atentamente leído y escuchado. En el medio de cada una de las alusiones a los juegos del pirata íbamos haciendo pausas. Cada niño tenía una hoja y

⁷ Uno de los juegos así se llamaba porque había que agarrar un elote (choclo) seco que sirvió como parte del juego.

⁸ En el trabajo con niños y adolescentes el elemento de provocación y desafío es un factor a veces fundamental para generar y mantener el interés.

un crayón en dónde por grupos iban configurando sus respuestas y sus ideas, todo a través de un incentivo constante. El trabajo era individual aunque podían consultar o ayudarse grupalmente. Finalmente dibujaron en sus hojas algo alusivo a lo que habían reflexionado, algunos un pirata, otros un árbol, su comunidad. Hubo muy buena participación, María me ayudó bastante en esta ocasión sobre todo por el tema del idioma porque, más allá de que hablaban casi todos español, el tojolabal les resultaba mucho más fluido. Los cuatro grupos trabajaron y fueron conformando ideas diferentes, lo que habla de que sí hubo una verdadera producción. El elemento de provocación funcionó muy bien en este caso porque motivó a muchos niños literalmente a “contestarle al pirata”. La dificultad que se veía al inicio de la reunión para que los niños “soltaran la voz” cambió por completo al final, cuando cada grupo eligió un representante que leyó lo que el grupo había elaborado, de manera muy desinhibida y suelta.

Algo llamativo e interesante fue que, al ir alternando los momentos de lectura de la carta con los de escritura y debate grupal, la dinámica de trabajo se iba internalizando en los niños y en los grupos y las producciones finales surgían de manera más fluida y rica en contenidos, sin que hiciera falta demasiada motivación. Al final se veía a los niños leyendo sus textos placenteramente. Cuando los niños vieron que faltaba el último fragmento de la carta, todos quedaron en suspenso. También cantamos algunas canciones con la guitarra en donde participaron con saltos, gritos, risas y aplausos. Les dijimos también que para el día siguiente les contaran a sus papás y amigos que a la una de la tarde prepararíamos algo para que todos vieran: esto tenía que ver con la última prueba...

El tercer día de trabajo tuve una serie de contratiempos de transporte, de conseguir elementos de trabajo, etc. y llegué bastante tarde al taller (téngase en cuenta que a la comunidad se accedía con unas combis de dudosa puntualidad). Lo llamativo en esta ocasión fue que los niños estaban todos esperándome sentados en el predio aún una hora después. El objetivo de este encuentro era más bien poder hacer una mayor síntesis e incorporación de lo que habíamos plasmado en la palabra el día anterior. María Roselia no pudo asistir por lo que me acompañó un hombre del lugar llamado Enrique. Los dividí en siete grupos diferentes a los del día anterior por

el juego de animales que ya conocían y les dije: - *Bueno, se acuerdan de lo que hicimos ayer y antier?* - Esperé que de ellos vaya saliendo qué. - *Pero la verdad es que ahora, yo, por lo menos no sé más que hacer...* Ya pasamos todo (saco la carta y disimuladamente dejo caer el pedacito de carta que faltaba a un lado) *pero no sabemos cómo hay que seguir para encontrar el tesoro... ¡No sé!-*. Me siento. Finalmente un chico se levanta toma el pedacito de carta y me lo entrega. Todos se acercan emocionados y entre todos leemos el último pedazo: *mostrarles a toda su familia y amigos lo que han aprendido. JAJAJAJAJAJA ¡¡¡¡¡Nunca lo lograrán!!!!!! Firma: El Pirata Barbazul.*

La emoción corrió por el grupo y los impulsé: -*Vamos! Júntense cada grupo que hay que prepararnos!!-* Así fue que les expliqué que cada grupo tenía que presentar frente a la familia y los amigos algo que demuestre lo que habían aprendido. Estuvieron trabajando cerca de una hora bajo supervisiones rotativas que iba haciendo y también Enrique me ayudaba, en especial con los grupos de niños donde había más pequeños. Fue una experiencia realmente muy buena; cada grupo hizo cosas bien diferentes y fueron pocos los grupos a los que no se les ocurría nada. Hubo incluso algunas mejoras también en el modo de hacer el trabajo: más organizado y participativo dentro de cada uno de ellos. Estuvieron los que hicieron poesía, otros canciones a las que inventaban la letra, unos hicieron “bombas” (unos recitados de rima que fueron muy graciosos) y también adivinanzas que referían a cosas de la naturaleza. Yo iba pasando de grupo en grupo esforzándome para que todos participaran de alguna forma en el trabajo y en la presentación y les pedía que me fueran mostrando lo que hacían. Cada vez había más soltura en las exposiciones, incluso cuando yo los acompañaba con la guitarra. Finalmente todos fueron terminando y mostraron su parte del espectáculo frente al grupo en un *preview* que hicimos.

Mandé luego a la mitad del grupo a la comunidad a buscar a la gente y con la otra mitad nos quedamos “preparando el escenario”: limpiando toda la zona y acomodando sillas y bancos para el show. Ya de tarde la gente fue llegando y finalmente había muchos padres, hermanos y amigos en el predio. Además, los niños mismos eran realmente muchos, sólo unos poquitos faltaban y casi todos los 70 que habían ido esa mañana estaban allí. El encuentro fue muy alegre y aunque las

adivanzas no salieron tan enigmáticas como en el ensayo, nos reímos mucho con la bomba que fue un éxito. Se manejaron con mucha soltura. En un corto trabajo de sólo tres días utilizando el juego, la escritura y el diálogo pudieron crear y expresar ideas frente a sus padres y amigos a través de un medio artístico. La culminación de una actividad o taller con una expresión artística es una forma muy utilizada y valorada en la filosofía con niños⁹. El tesoro finalmente fue encontrado y los caramelos circularon entre todos.

VI. BREVES CONCLUSIONES SOBRE CRITERIOS ANTROPOLÓGICOS

Son los antropólogos quienes se ocupan en general de trabajar con los pueblos o comunidades indígenas. Esto se debe a que la complejidad para el acercamiento a comunidades que a veces viven de modo tan distinto al que estamos acostumbrados es muy grande y para ello se requiere un estudio especializado. Más allá de no pertenecer al campo de la antropología, lo filosófico merece también una inserción en las culturas indígenas así como la filosofía indígena debería también ser tomada en cuenta por los filósofos occidentales como un conocimiento de igual status o nivel que la tradición griego-europea. Ya existen trabajos específicos de Filosofía para Niños en México en comunidades con materiales especiales¹⁰. En este apartado esbozaré algunos conceptos de la antropóloga mexicana María Bertely Busquets¹¹, para dar un enfoque panorámico previo al tema.

Bertely plantea en primer lugar el carácter complejo del quehacer etnográfico en educación. A veces pareciera que cuando hablamos de “complejo” no estamos diciendo demasiado, pero no es así. En primer lugar, evitamos toda simplificación o prejuicio apresurado. En segundo lugar, sin negar una posible explicación del fenómeno, lo transformamos en un objeto de estudio sobre el que podemos dar

⁹ Lipman mismo enfatiza que “En este programa nos hemos esforzado para sugerir tipos variados de actividades creativas: juegos, dramatizaciones, marionetas y otras formas de expresión artística (...) con demasiada frecuencia, los adultos están inclinados a subestimar la dura penalización que nuestra sociedad hace caer sobre la imaginación y creatividad de los niños (...) A no ser que los niños sean capaces de imaginarse cómo podrían ser las cosas y cómo podrían ser ellos mismos, les va a ser muy difícil plantearse objetivos hacia los que pueda avanzar su crecimiento” LIPMAN, M. (1992), *La Filosofía en el Aula*, Madrid, De la Torre, p. 143-144

¹⁰ Teresa de la Garza (México) ha coordinado recopilaciones de cuentos de grupos lacandones, tsoltziles y tseltales de Chiapas para la aplicación del programa de filosofía con ellos.

¹¹ BERTELY BUSQUETS, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas*, Buenos Aires, Paidós

diferentes perspectivas que quizá se puedan imbricar en una sola y modificarse las unas con las otras en el transcurso de la investigación. Por otro lado la autora deja bien claro que no está haciendo referencia a una *descripción* de un contexto escolar sino a una *interpretación* del mismo. Partiendo de Gadamer y Ricoeur, considera que toda observación siempre surge a partir de premisas exclusivamente personales que la determinan, idea en la que estamos plenamente de acuerdo y que no excluye de ningún modo la posibilidad de expresar juicios válidos para una amplitud de casos que surjan de esta misma e inevitable interpretación.

El primer nivel de acercamiento etnográfico al que Bertely hace referencia se llama *acción social significativa*. Claro que es la acción significativa *escolar* y esta se basa en asumir que la múltiple realidad escolar subyacen códigos, encuadres y universos simbólicos irrepetibles y que esos códigos son colectivos, compartidos. En este nivel, según la autora, es necesario construir redes y relaciones significativas que incluso pueden permanecer ocultas o desconocidas para los actores. En este espacio de ideas, Bertely está haciendo un llamado a la observación no prejuiciosa y no simplista de los contextos etnográficos.

Un segundo nivel de análisis que existe es el que llama *entramado cultural*, y aquí resulta interesante la definición de cultura que utiliza del antropólogo Clifford Geertz. *Cultura* es para él *una trama significativa creada y recreada por la interacción social*. En este caso no es un objeto a priori de la sociedad como Rousseau o Locke planteaban en el “pacto” social ideal y finalmente ilusorio que se daba en un remoto comienzo. En este caso la cultura es un devenir que se realiza y que se recrea constantemente. Si consideramos al entramado social de esta manera, compatible con las significaciones particulares de lo que acontece en el aula, podemos abrirnos paso hacia pensar la posibilidad de una acción significativa en dicho contexto escolar, de lo contrario es imposible. De este modo podemos ver que el aula es un presente *vivo* y que puede verse influenciado por nosotros así como por sus participantes.

El tercer y último nivel de reconstrucción epistemológica es llamado de *hegemonía, consenso e instrumentos de significación*. En este caso se ve la vertiente foucaultiana de la autora en donde plantea la necesidad de un análisis de la relación entre las estructuras de poder y lo que sucede en las clases.

Si el investigador no profundiza en la gramática cultural que estructura los acontecimientos en salones de clases y escuelas específicas, no cuenta con los insumos ni ingredientes necesarios para establecer nexos con los otros niveles de reconstrucción, en los que sus constructos acerca de la voz y comportamiento de los actores pueden ser releídos desde el fondo del entramado histórico y cultural del ejercicio hegemónico¹².

Además, destaca con mucho tino, que si no se asume este nivel el etnógrafo posiblemente esté dejando de lado uno de sus compromisos básicos, que es el de la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas sobre la cultura escolar. A esto, agregamos, se le suma la posibilidad de insertar o entender dichos contextos escolares en una cultura de hegemonías globales, cosa hoy imprescindible por el estado de nuestro mundo “globalizado”. Hoy día ya casi no queda lugar en que no esté en el internet o donde no se tome Coca Cola.

Los criterios de Bertely que antes mencionamos pueden sernos de utilidad a la hora de entender qué es lo que sucedió en este trabajo en un espacio indígena. El primer nivel de acercamiento al que Busquets hace referencia, como mencionábamos, es el de *acción social significativa*. Aquí hemos de observar los códigos, encuadres y universos simbólicos. El hecho de ser yo un extranjero que se acerca a un grupo indígena les generaba una sensación de extrañamiento. No es frecuente que personas blancas de otros países vayan a esa comunidad a realizar trabajos de campo. Esto, al parecer, les provocó una perceptible mezcla de admiración-temor. Al mismo tiempo, había cierto recelo inicial al contacto. Esto se veía por ejemplo en los adultos que, estando yo presente, se mantenían hablando entre ellos en su lengua. Esto no pasaba tanto con los niños y con los adultos con los que pude tener mayor acercamiento (en una fiesta a la que nos invitaron y en diferentes momentos fuera del trabajo con los chicos).

Respecto al segundo nivel de Bertely, el *entramado cultural* tenemos que mencionar que la posibilidad de expresarse fue un gran logro para los niños tojolabales. Para los talleres se utilizó una didáctica lúdica¹³ que englobaba toda la

¹² Op. Cit., p. 35

¹³ La *didáctica lúdica* es una tecnología social en base a la animación y a la pedagogía constructivista y compleja. Desde el punto de vista de esta autora el aprendizaje es una extensión del jugar, para

actividad, aprovechando también el espacio que teníamos en el predio. El juego del primer día fue un excelente medio de generar confianza y la “búsqueda del tesoro” un motivador constante que además daba un sentido “no-formal” a toda la actividad, que por supuesto de trasfondo tenía muchos otros objetivos.

En lo que respecta al último de los niveles, de *hegemonía, consenso e instrumentos de significación*, se puede ver la existencia de diferentes estructuras hegemónicas en juego. Los niños tojolabales se hallan en un contexto cultural muy limitado en muchos sentidos y su actitud crítica es generalmente humilde y retraída. Más allá de que poseían una aceptable capacidad de escritura y lectura, su cultura general y pensamiento crítico es mucho más limitado que la de los chicos de la ciudad: por la falta de información, de libertades, posibilidades, etc. La utilización del pensamiento creativo fue una salida estratégica para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico faltante. Así, el simple juego de competencia, las pruebas que debieron pasar, las respuestas al pirata y las creaciones artísticas para presentar a sus familias y amigos generaron un trasfondo o impulso creativo que motivó su contraparte ausente: se dio lugar a una posibilidad crítica que tal vez normalmente ni se hubieran atrevido a tener. Las estructuras de poder que entrecruzan a la comunidad Napité (que fueron descritas someramente en el punto anterior) limitaban a los niños de manera indirecta de distintos modos sin lugar a dudas. Pero más allá de ellas podemos decir que hubo algunos avances en su capacidad de expresión y pensamiento crítico en el momento en que su palabra se hacía voz frente a su comunidad cuando presentaban sus trabajos. En un trabajo de tan corta duración imposible es esperar grandes resultados, pero la intensidad de los encuentros y una dinámica que despierte su interés puede movilizar una buena dosis de significatividad en ellos.

cualquier edad con la que se esté trabajando. Este paradigma educativo incluye al juego como parte o más bien como *medio válido y potenciador* del aprendizaje. Puede verse mayor información en: www.redludicariosario.blogspot.com

VII. QUÉ DISPOSITIVOS CONCEPTUALES FUERON PUESTOS EN PRÁCTICA

La idea de *creación colectiva del conocimiento*¹⁴ fue un elemento constantemente tenido en cuenta porque frecuentemente se buscaba la aparición y el contacto con el *Otro*. Algo muy llamativo podría ser tal vez que los tojolabales podían deliberar muy bien entre ellos y que yo era un agente externo con mayores dificultades que ellos para incluirse dentro del debate. Fue llamativo el cambio que se vio del primer al último día de trabajo, pues se mostraban con mayor soltura. No hubo ninguno que no se atreviera a estar frente a sus familiares y amigos en la presentación final. A lo largo de los talleres el objetivo estaba centrado en que todos ellos se expresaran, al menos y en principio a través del papel.

El trabajo con los condicionales en relación al *pensamiento hipotético*¹⁵ estuvo presente. Muchas veces les planteaba: “¿Si viviéramos en un pozo o en un desierto sería lo mismo que vivir aquí?”, o “¿Si no hubieran más árboles qué pasaría?”. De este modo, unido al método de la provocación antes mencionado, los niños se soltaban a escribir. Lograr juicios con alto grado de abstracción o universalidad era algo difícil, un poco por su edad y otro por la falta de costumbre en la reflexión filosófica.

Muchas veces los chicos tojolabales tenían interesantes planteos pero no sabían como traducirlo a palabras¹⁶. Mi intención era la de aclarar sus ideas cuando las verbalizaban, esto lo hacía al acercarme a los grupos mientras trabajaban; poniendo en juego la difícil práctica de ayudar a que pongan fuera, que exterioricen

¹⁴ Esta idea sin duda se haya presente en Lipman en su comunidad de indagación (véase por ejemplo *Pensamiento Complejo y Educación* (1997), Madrid, Ediciones de la Torre, P. 57-58) pero el trabajo de la construcción del conocimiento de manera grupal, del consenso y del “nosotros” tiene una antigüedad mucho mayor y proviene de las mismas comunidades indígenas tojolabales. La obra de Carlos Lenkendorf da cuenta de ello, puede verse: LENKERSDORF, C. (1996), *Los hombres verdaderos: Voces y testimonios tojolabales; lengua y sociedad, naturaleza y Cultura, Artes y Comunidad Cósmica*, México, Siglo XXI

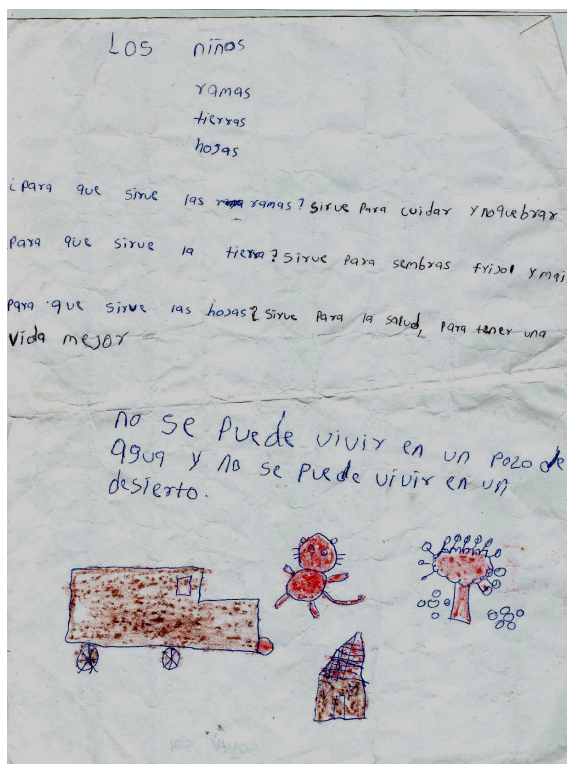
¹⁵ Muy utilizado como estrategia metodológica en la FpN. El pensamiento hipotético es una habilidad de razonamiento vinculada al pensamiento creativo. Puede verse entre otros: ECHEVERRÍA E. (2004), *Filosofía para Niños*, México, Ediciones SM, colección Aula Nueva, p. 61

¹⁶ No adherimos para nada a los posicionamientos cognitivos que consideran que el conocimiento se posee sólo y únicamente cuando puede expresarse en palabras. Adherimos más bien a la tesis de Freire de que “la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra”, por lo tanto la representación del mundo antecede a su expresión. Esto no significa que no se deba por ello trabajar sobre expandir el vocabulario o la manera de verbalizar las ideas.

sus ideas sin imponer las mías¹⁷. Aunque hacerlo en la práctica sea algo mucho más difícil que enunciarlo en la coherencia conceptual de un discurso teórico, intenté respetar lo más posible sus propias ideas y limitarme a fomentar la discusión, la sana duda y a aclarar las ideas que se presentaban confusas. Nunca se me habría ocurrido corregirles errores de ortografía o gramaticales que no alteraran el sentido del discurso. Esto hubiera podido ser útil en otro contexto, pero aquí mis objetivos no estaban centrados en mejorar su conocimiento del español. Aunque la claridad y coherencia eran difíciles de mantener en alto grado, lo que tenía que ver con no muy buen manejo del español, se lograron formular juicios relativamente críticos (en el sentido de Lipman: autocorrectivos y sensibles al contexto).

¹⁷ En la FpN constantemente se recurre al concepto socrático de *mayéutica* como un método válido y muy vinculado a las prácticas a las que se aspira. Para una comparación entre Lipman y Sócrates puede consultarse WAKSMAN V.; KOHAN W. (2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, Novedades Educativas, p. 3

Veamos el siguiente caso:

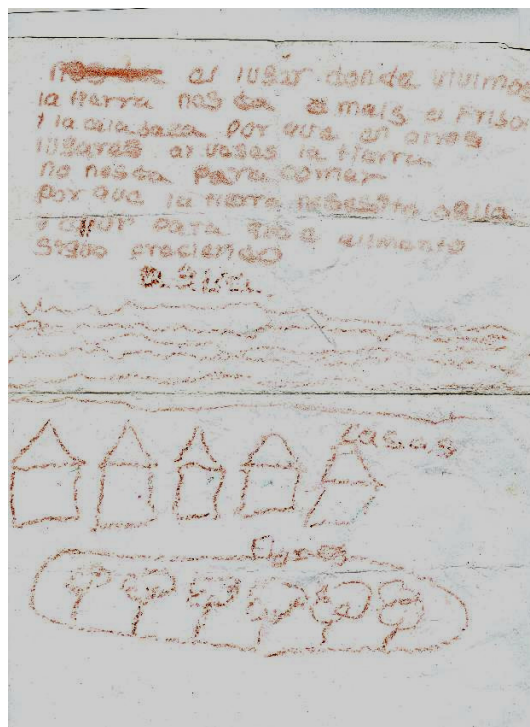
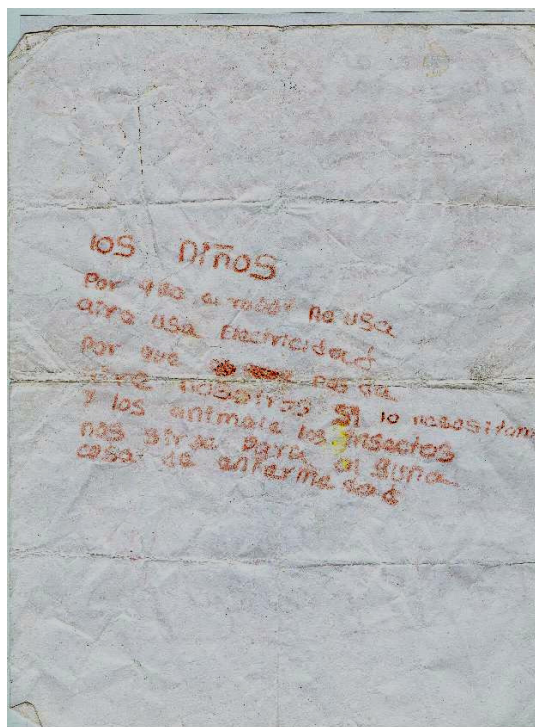


En la hoja el niño comienza escribiendo nombres de elementos de la naturaleza: sustantivos “ramas”, “tierra”, “hojas”, lo más alejado que se puede uno situar de la abstracción filosófica. En segundo lugar formula tres preguntas ya en un sentido más general y abstracto, pero muy cercanas a él y a su contexto: “¿Para qué sirven las ramas? Sirve para cuidar y no quebrar. ¿Para qué sirve la tierra? Sirve para sembrar frijol y maíz. ¿Para qué sirven las hojas? Sirve para la salud, para tener una vida mejor”. Las ramas sirven para *cuidar*, la tierra para *sembrar maíz y frijol* (que es su alimento), las hojas sirven para la *salud* (para la medicina que se prepara) y la *vida mejor* (como consecuencia). Es decir, todas las afirmaciones lo incluyen como *parte de*. La conclusión entonces es que se debe preservar a la naturaleza por *él mismo* entre una de las razones. Esto es un buen signo de que la dirección que se toma tiene que ver con una perspectiva constructivista del conocimiento. El implicarse a uno mismo en las afirmaciones o juicios que se hagan significa que existe una cierta integración del conocimiento con el que se está trabajando en las estructuras significativas. Esto,

por supuesto, no inhabilita a que estos mismos juicios sean filosóficos en el sentido de abstractos, generales, que pretendan abarcar un contexto mayor al de la propia individualidad. Desde la perspectiva de la filosofía con niños, hemos de pretender la mayor inclusión posible del sujeto en sus expresiones. Lipman así lo dice “a la larga, no serán las justificaciones teóricas las que hagan de la filosofía un componente esencial del currículum en la escuela elemental, sino el hecho de que a los niños les guste, y los maestros y los responsables educativos la respeten” y más adelante se aclara: “Los significados que anhelan no pueden serles dados como se reparten las historias a los comulgantes en una misa; deben descubrirlos por ellos mismos, por su propia implicación en el diálogo y la discusión (...) los niños quieren aprender, pero significativamente”¹⁸.

Por último, el niño termina concluyendo en respuesta al pirata que “no se puede vivir en un pozo de agua y no se puede vivir en un desierto”, niega explícitamente la provocación para reafirmar sus respuestas anteriores y habla en un sentido general y filosófico incipiente.

Un segundo caso:



¹⁸ LIPMAN, M. (1992), *La Filosofía en el Aula*, Madrid, De la Torre, p. 26 y p. 56-57

Cuando este niño dice: *“el lugar donde vivimos la tierra nos da el maíz, el frijol y la calabaza porque en otros lugares a veces no nos da para comer porque la tierra necesita agua y calor para que el alimento siga creciendo”* está realizando operaciones lógicas en el sentido de la lógica informal o del discurso. Estas nos son cotidianas a todos, pero sin duda también filosóficas; podemos encontrar allí *causas y consecuencias*. Cuando dice *“el robot no usa aire, usa electricidad. Aire, Nosotros sí lo necesitamos”* está estableciendo diferencias, cuando afirma *“...y los animales, los insectos nos sirven para alguna cosa de enfermedad* (refiriéndose a algún uso medicinal de los animales e insectos)” está expresando razones que más allá de su falta de claridad, son parte de sus juicios sobre su realidad. Pretende, por ejemplo, trazar una diferencia entre la tierra bien cuidada y aquella que no tiene agua ni calor por lo que no produce siembra *para él y su gente*, de nuevo. Cuando diferencia al hombre del robot está definiendo nociones en las que sin duda se encuentra involucrado. El propósito de este trabajo, no fue llegar a lo profundo del trabajo con estas capacidades, cosa imposible en este tiempo. Sí, por el contrario, mostrar como las aptitudes y competencias filosóficas pueden manifestarse en pequeños tojolabales que lejos estaban de haber oído hablar de esta llamada “filosofía”, con talleres que los motivaran y despertaran su interés.

Según Lipman, la expresión y exploración de sensaciones y sentimientos que indican la presencia de algún problema es fundamental, lo mismo que la identificación de las causas y anticipación de las consecuencias de ellos. Estos aspectos fueron trabajados de manera incipiente con los tojolabales especialmente en la orientación hacia las consecuencias. Otra estrategia utilizada para llegar a expresiones ligadas a los intereses de los niños, fue el usar una multiplicidad de temas que pudiesen importarles con los que el pirata los provocaba en su carta. Esto fue para permitir distintas expresiones según el eje que a cada uno le llamara la atención. Por supuesto en ninguno de los casos trabajé la filosofía vista desde lo histórico, cosa ya sabida para los que nos dedicamos al este nuevo paradigma del pensamiento filosófico aplicado. El pensamiento de orden superior estuvo más regido por el pensamiento de tipo creativo, que es un pensamiento que habilita a la apertura y la expresión. La orientación hacia lo creativo o hacia lo crítico puede enfatizarse según el contexto en el que el pensamiento de orden superior busque ser

generado. Esta idea guió en parte las experiencias y ha sido extendida en *Nuevas perspectivas para y desde filosofía para niños*, aún inédito, en donde realicé una comparación de esta práctica con un contexto bien diferente: con adolescentes de preparatoria en la Ciudad de México. Con los chicos de ciudad con los que trabajé esa vez en el 2007 era mucho más fácil acceder a esta contracara de lo creativo que es la reflexión crítica y menos frecuente la creativa.

VIII. ALGUNAS PALABRAS FINALES

¿Qué podemos decir finalmente? Tal vez mencionar algo que ya se ha dicho muchas veces: que estamos en un momento peculiar. Sin embargo no podemos dejar de afirmar que hoy en día existe una gran cantidad de principios teóricos novedosos respecto a las praxis educativa-filosóficas: Tenemos métodos, materiales e incluso una buena cantidad de instituciones que crecen día a día para la práctica de la filosofía con niños. Esto nos permite trabajar con filosofía incluso en comunidades con grandes dificultades sociales y económicas como lo muestran los desarrollos de Víctor Rojas en Uniminuto en Colombia para mencionar un caso ¿Qué más nos hace falta? Al parecer lo más difícil y lo más importante de todo: Saber hacerlo ¿Cómo romper en la práctica con el verticalismo, la rigidez y el aprendizaje memorístico con el que la mayor parte de nosotros ha sido educado?

Tal vez se puede decir que la única forma es trabajar enérgicamente sobre nuestra propia formación, formación que incluye, pero va más allá de los libros y se vuelve capacidad, actitud, modo, estilo, empatía, relación con el saber y la clase; formación que ha de ser de algún modo transformación. También, y esto es una envidiable característica de los grupos de formadores de la filosofía con niños, existe buena comunicación y profundas ganas de compartir y ver plasmado el sueño de los grandes maestros: Dewey, Lipman, Sharp, Freire, Dussel, Kohan y tantos filósofos y pedagogos que hoy en día se comprometen a inventar y recrear nuestro complejo medio social. Hasta dónde llegue la aplicación y la transformación educativa que se produzca depende, principalmente, de nuestra propia capacidad para demostrarles a los representantes de las prácticas educativas verticales y excluyentes que la nuestra no sólo es más disfrutada, sino que más efectiva.

napité. un acercamiento de filosofía con niños a un contexto indígena

IX. FOTOS:



La comunidad tojolabal Napité



María Roselia Jiménez, maestra tojolabal que trabajó conmigo



Los chicos yendo hacia la “Casa grande” donde se desarrollaba el taller



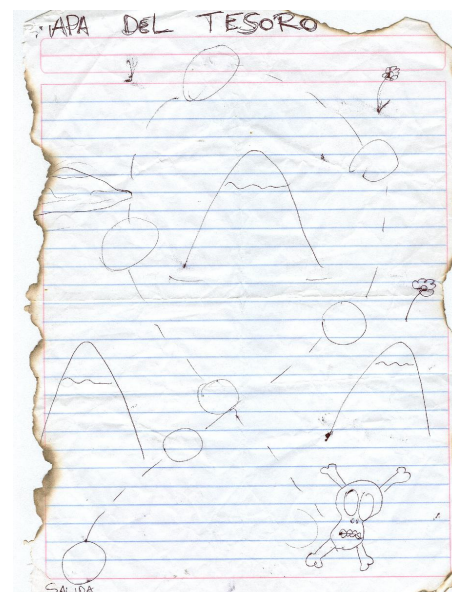
A la espera...



Leyendo la carta del pirata



En el debate grupal



Los chicos escribiendo y pensando

Mapa del tesoro



Leyendo sus trabajos



Mostrando lo que han escrito



Otro de los grupos



La presentación frente a su comunidad



Recitando sus poemas



Cantando la canción que había compuesto



Todos juntos

X. Bibliografía

Sobre filosofía con niños:

BETHENCOURT, Verónica (Walter Kohan comp.). *Teoría y práctica en filosofía, Argentina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006

CAM, Philip:

Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social, Buenos Aires, Manantial, 1999

Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social. Libro de apoyo para el docente, Buenos Aires, Manantial, 1999

ECHEVERRÍA, Eugenio. *Filosofía para Niños*, Ciudad de México, Ediciones SM, colección Aula Nueva, 2004

GOMEZ RINCÓN, Carlos M.; ROJAS CHAVEZ, Victor A.; ANDRADE, Schumann J.; PINEDA, Diego. A. R.; SHARP, Ann M.; MARTINEZ, Camilo E. *Filosofía para Niños, Ideas fundamentales y perspectivas sociales*, Bogotá, Uniminuto (CHS), 2007

LIPMAN, Matthew:

El descubrimiento de Harry. Novela de Lógica formal, Bogotá, ISBN 958-96910-1-3, 1969

Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a "Suki", Buenos Aires, Manantial, 2000

Harry Prime, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2006

Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a "Lisa", Madrid, Ediciones de la Torre, 1996

Lisa, Buenos Aires, Manantial, 1999

Pensamiento complejo y educación, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997

Suki, Buenos Aires, Manantial, 2000

Caring as Thinking, en *Inquiry. Critical Thinking across the Disciplines*, vol. XV, Nro. 1, Montclair, 1995

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann. y OSCANYAN, Fred

Philosophy goes to School, Philadelphia, Temple University Press, 1988

Thinking Children and Education, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company, 1993

El descubrimiento de Ari Stóteles, Buenos Aires, UBA, 1994

Investigación filosófica, Madrid, Ediciones de la Torre, 1988

La Filosofía en el Aula, Madrid, De la Torre, 1992

Thinking in Education, New York, Cambridge University Press, 1991

Mark, Montclair, IAPC, 1980

Investigación social, Madrid, Ediciones de la Torre, 1990

KOHAN, Walter y WAKSMAN, Vera:

Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000

Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación, Buenos Aires, Estante, 2007

Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000

Teoría y práctica en filosofía Experimentar el pensar, pensar la experiencia, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006

ROJAS, Víctor. *Filosofía para Niños*, Conferencia presentada en el Onceavo coloquio internacional de Filosofía para Niños "Del niño al adolescente como pensador crítico", Chiapas, San Cristóbal, 2008

SPLITTER, Laurance y SHARP Ann. *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial, 1996

Otras fuentes:

ARISTÓTELES. *Metafísica*, Buenos Aires, Sudamericana, 2004

BUSQUETS BERTELY. María, *Conociendo nuestras escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2000

COLL, César. *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 2000

DEWEY, John. "The Development of American Pragmatism", en *Philosophy and Civilization*, Nueva York, Peter Smith Edition, 1968

DUSSEL, Enrique. *El encubrimiento del indio: 1492. Hacia el origen del mito de la modernidad*, México, Cambio XXI-Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1994

DUSSEL Enrique. *Historia de la Iglesia en América Latina, Medio milenio de coloniaje y liberación (1492-1992)* obtenido de la red mundial en enero de 2008 de <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/dussel/dussel.html>

DUSSEL, Enrique. *La Pedagógica (parte de Para una ética de la liberación latinoamericana)*, Edicol, Ciudad de México, 1977.

DUSSEL, Enrique. *Historia de la filosofía y Filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América, Bogotá, 1994.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta, 1998

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la Liberación*, Ciudad de México, Edicol, 1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.

HABERMAS, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985

HABERMAS, Jürgen. *Verdad y Justificación*, Madrid, Trotta, 2002

IKEDA, Daisaku. *Una paz duradera*, Buenos Aires, EMECE, 1981

KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1962

LENKERSDORF, Carlos. *Los hombres verdaderos: Voces y testimonios tojolabales; lengua y sociedad, naturaleza y Cultura, Artes y Comunidad Cósmica*, Ciudad de México, Siglo XXI, 1996

MORIN, Edgar. *Ciencia con Consciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984

MUÑOZ ROSALES, Víctorico. *Materiales de cátedra de la materia "Enseñanza de la Filosofía" de la UNAM*, Ciudad de México, UNAM, 2007

MUÑOZ RAMIREZ, Gloria. *20 y 10 el fuego y la palabra*, México, Panóptico, 2005

NIETZSCHE, F. *Genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1992

NIETZSCHE, F. *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza, 1987

napité. un acercamiento de filosofía con niños a un contexto indígena

NOUSSAN-LETRY. *El aunamiento de la enseñanza y la investigación en Filosofía*, Cuyo,

FFyL Universidad Nacional de Cuyo, 1973

PLATÓN. *República*, Madrid, Gredos, 1994

PUTNAM, Hilary. *Las mil caras del realismo*, Barcelona, Paidós, 1994

Recebido em: 12.05.2009

Aprovado em: 09.06.2009