

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR



ÁREA DE CONOCIMIENTO EN
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ECONOMÍA

TESIS

Diseño instrumental para evaluar el discurso moral. Caso: prácticas colaborativas de indagación filosófica en talleres culturales infantiles (8-11 años) bibliotecas públicas de La Paz, Baja California Sur

PRESENTA

RODRIGO FRANCISCO REBOLLEDO RAMÍREZ

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTOR

DR. HUMBERTO GONZÁLEZ GALVÁN

LA PAZ, BAJA CALIFORNIA SUR, MAYO 2015

AGRADECIMIENTOS

Este tesis parece un texto individual por estar escrito en primera persona pero se realizó a gracias a la participación muchos. La más importantes es sin duda la de todas las niñas y los niños que han acudido al “Taller de Filosofía para Niños Ápeiron” no puedo comenzar este agradecimiento sin reconocer que este documento no existiría sin la aportación de su atención, su pensamiento y su participación, pues en ella se encuentra la verdadera contribución de mi trabajo. A sus padres de familia por invitar a sus niños a pensar juntos.

El espacio de pensamiento que se estableció para sostener las conversaciones de investigación filosófica tampoco hubiera sido posible sin la ayuda de Cindy Espinoza, a quien debo muchas otras cosas más que solo su interés en la filosofía para niños y la revisión de los textos que conforman esta tesis pero debo aprovechar este espacio como el más apropiado para reconocer el profesionalismo así como su genuino y activo interés que le ha caracterizado al impulsar la idea de hacer filosofía con los niños en nuestro querido Puerto de Ilusión.

Este trabajo se realizó con el apoyo continuo del Instituto Sudcaliforniano de Cultura desde la Coordinación de Bibliotecas Públicas del Estado. A maestro Christopher Amador Cervantes —a quien también debo reconocer la sugerencia original de instalar un taller de filosofía para niños en La Paz— y al maestro Ernesto Adams Ruiz por sus oportunos y expertos consejos, mi más sincera admiración y reconocimiento, a ambos, por el interés genuino en maravillarse a la niñez sudcaliforniana través de la cultura.

A Geovani y a Alonso con quienes iniciamos esta idea de hacer un taller filosófico y porque también puedo llamarlos maestros de vida.

A todos aquellos a quienes de verdad puedo llamar maestros, pues saben muy bien que tan mal alumno soy, son tantos que sus nombres no pueden ir aquí en un orden que no haría justicia. Pero en especial a mi madre, Deyanira y Manuel mi padre. Sería imposible agradecerles el darme la vida pero sí es importante reconocer junto con Clara, mi hermanita su esfuerzo por tratar de enseñarme algo que aún no puedo entender muy bien.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	i
Contenido	ii
RESUMEN	1
1. INTRODUCCIÓN	2
1.1 Sobre los estados del conocimiento.....	2
1.2 El pragmatismo como marco teórico.....	6
2. EL HORIZONTE DE LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	12
2.1 Contexto de derechos.....	12
2.2 Contexto educativo.....	19
2.3 Conclusiones.....	33
3. PRÁCTICAS COLABORATIVAS DE INDAGACIÓN FILOSÓFICA	39
3.1 Crisis estructural, propuestas convergentes.....	39
3.2 El programa de Filosofía para Niños	45
3.3 Educar filosóficamente como movimiento educativo	68
4. LAS TEORÍAS DE DESARROLLO MORAL	78
4.1 Moralidad en un espacio pluricultural	78
4.2 El modelo cognitivo-evolutivo	81
4.3 La reformulación discursiva hacia el contexto social.....	91
4.4 Comunitarismo y dominios sociales, una visión <i>disarmónica</i>	95
4.5 Sobre el giro emocional de la neuroética y la solución dual	102
4.6 La investigación ética en Filosofía para Niños.....	105
5. EL DESARROLLO MORAL DESDE LAS ESTRUCTURAS DEL DISCURSO. 111	
5.1 Antecedentes.....	111
5.2 Metodología.....	113

5.3 Resultados y Discusión.....	116
5.5 Conclusiones.....	133
BIBLIOGRAFÍA	139
ANEXO 1.....	147
ANEXO 2A Narración: <i>El fungus</i>.....	149
ANEXO 2B Planeación de intervención	155
ANEXO 3A Análisis de transcripción de diálogos	157
ANEXO 3B Analisis de expresiones gráficas	171

RESUMEN

Esta tesis reporta los precondicionamientos de diseño de un modelo de intervención dirigida a la evaluación del discurso moral de niñas y niños participantes en prácticas colaborativas de indagación filosófica que se ofrecen en talleres culturales en la red de Bibliotecas Públicas de La Paz, Baja California Sur.

Desde una revisión del contexto de la infancia mexicana, las principales teorías del desarrollo moral y la propuesta de comunidades de indagación del movimiento “Filosofía para Niños” se diseñó un estudio para inducir categorías de análisis del discurso moral que se genera en dichas prácticas.

Por medio de la estimulación de discusiones colectivas empleando una narración seleccionada, el modelo de procedimientos permitió determinar que los participantes desarrollaron un discurso personal de construcciones de sentido a partir contraejemplos de la experiencia y de razonamientos deductivos de lógica informal. Estas articulaciones normativas fueron caracterizadas por relaciones de regularidad, cuidado y reciprocidad así como posibles eventos de reflexión moral.

La investigación concluyó que las expresiones normativas del discurso moral de los participantes aportan información que apoya la teoría de los dominios del desarrollo moral de Elliot Turiel y las nociones de indagación ética comunitaria de Mathew Lipman. Además ofrece recomendaciones para futuras investigaciones y para generar más espacios públicos y educativos para que niños y niñas puedan ejercitar la imaginación moral y participar en la construcción de sistemas de conocimiento colaborado.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Sobre los estados del conocimiento

Este trabajo se realizó a partir una motivación personal, que se da a partir de mi interacción con niños y niñas a quienes consideré participantes de ésta investigación.

A pesar de la relevancia de una jerga constructivista en la literatura académica y científica que reconoce que invita a liberar al niño de ser un mero sujeto, a considerarles participantes en la conducción de investigación social y la construcción de conocimiento científico es un hecho que ello representa un aspecto poco explorado por la investigación científica y educativa en México.

El estado del conocimiento de la investigación acerca del aprendizaje social y situado (2000-2011) recomienda que las preguntas de investigación, hipótesis y lineamientos que se deben seguir trabajando en la agenda de investigación en el área del aprendizaje y el desarrollo para la década 2011-2022 debieran:

- Consolidar marcos de referencia teóricos, conceptuales y metodológicos para la comprensión del aprendizaje social y situado en contextos semi-formales y no-formales.
- Visibilizar y comprender cómo aprenden las personas y los grupos sociales que se hallan en contextos diversos de construcción de conocimiento, motivación y relaciones afectivas, sobre todo, de quienes están fuera del sistema educativo o en los márgenes de la sociedad y las políticas educativas.
- Recuperar la educación como vía para el desarrollo de la personalidad del educando en cualesquiera de sus niveles, siendo ésta su función fundamental. Cuando el proceso de educación estimula una autoestima positiva, intereses, seguridad, emocional en la niñez e implicación con su escuela, de hecho convierte al niño en un individuo activo integrador de la realidad, labrador de su propio conocimiento.

-La importancia fundamental del lenguaje en la construcción de la subjetividad en el desarrollo de la niñez y la juventud, en el proceso de convertirse en adultos, que experimentan su realidad cotidiana —el mundo— a través del habla, de las interrelaciones histórico-culturales mediadas por símbolos y signos —orales, gestuales escritos e iconográficos y plásticos.

-La subjetividad y los procesos socioafectivos de las personas en contextos situados y mediados cultural e históricamente para la educación —el aprendizaje y el desarrollo— de la autonomía, del pensamiento crítico y de la actividad. (Agüero Servín y Mata Acosta, 2013, pág. 156-157)

De acuerdo con este documento metaanalítico, la investigación educativa en México se encuentra en vías de construir una noción de subjetividad colectiva que implican dos procesos uno social y otro psicológico en la construcción del pensamiento, del aprendizaje y la motivación, a través de la construcción del lenguaje, de textos y de narrativas en contextos de interacción social, cultural e histórica, ello puede reconocerse en el “creciente interés por el campo del aprendizaje social y situado, a causa del reciente interés y los pocos años de ser, estudiado que impiden contrastar avances o retrocesos” (pág. 153).

A pesar del reconocimiento de mayor esfuerzo en la investigación el estado del conocimiento reconoce el surgimiento de dos categorías conceptuales de trabajo: (a) Las relaciones sociales y afectivas en la vida cotidiana escolar y (b) el aprendizaje como experiencia y práctica, esto es, como proceso de socialización.

El mismo estudio reconoce que los temas ausentes en la investigación educativa sobre el aprendizaje social, además de realizarse primariamente en el contexto de la educación media y superior no aborda los procesos como los relacionados con la *evitación*, entendida como “temor y frustración hacia el aprendizaje en situaciones aversivas, amenazantes y productoras de ansiedad en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje” (pág. 146). Tampoco “hay evidencia de conocimientos fundamentales sobre la motivación que se pueda aplicar para promover la participación de los estudiantes, para aprender y desarrollar talentos, o apoyar el deseo de permanecer en la escuela en lugar de abandonarla” (pág. 147).

De igual manera se anota que, a pesar del fuerte corrimiento hacia el socioconstructivismo que muestra un análisis de los marcos teóricos y conceptuales de la investigación educativa en México se estudia poco sobre las “comunidades de aprendizaje” (pág. 137) y cuando sí se investiga “el *aprendizaje cooperativo y colaborativo*, es notorio que no se investiga el tema en aula y contextos presenciales, solo se estudia en entorno virtuales” (pág. 146).

Mientras esto sucede en la cuestión de los planteamientos de problema, en el ámbito de la delimitación del sujeto de estudio, como tal el estudio de la investigación educativa arroja otro problema de sesgo, que consiste en la subestimación de las diferencias entre elementos o sujetos que pertenecen a la misma categoría (dos niños, dos adultos, dos mayores, dos maestros, etc.) y que se da en la, sobreestimación a hacer investigación en relación a las diferencias de dos elementos que pertenecen a distinta categoría (programa-educando, maestro-educando, institución-docente, contexto-educando, etc.).

Es notable que este espíritu de la investigación social se ve plasmado en los ideales de la filosofía en general y la filosofía de la educación de nuestro país.

En México, estas disciplinas deben en gran medida un impulso ejemplar en el trabajo de filósofos como Fernando Salmerón que dedicaron su trabajo al estudio a la posibilidad de una educación que respetara la pluralidad cultural que caracteriza al país. Hacia el final del siglo XX recupera junto, con otros humanistas mexicanos, las ideas que exhiben la posibilidad de una educación comunitaria como *topos* específico de la construcción de una identidad personal y la autonomía.

Las comunidades deberían tener una obligación no como el deber de hacer perfectos a sus miembros desde el punto de vista de un ideal de virtud y vida buena, sino de procurar su felicidad que bien pudiera lograrse de diversas maneras, requerir la colaboración de todo el grupo y ser asunto de política pública (Salmerón, 1996, pág. 82).

A partir de estas consideraciones, la presente tesis tiene como motivo una investigación explicativa sobre las formas en que las prácticas colaborativas de indagación filosófica permiten generar categorías para el análisis del discurso moral de comunidades educativas

como elemento del desarrollo intersubjetivo por medio de la construcción, por medio del lenguaje, de sistemas de conocimiento moral.

Considero que este esfuerzo requiere primero aclarar lo que se entiende por comunidad y práctica educativa en torno a estos tres elementos: (1) La educación como servicio social (2) la indagación filosófica como una forma de educación y (3) el desarrollo moral como uno de los objetivos de ésta educación.

Estos requerimientos me llevaron a generar el documento que tiene en sus manos y que está dividido en cuatro partes:

La primera expone el contexto de la niñez y la educación, sobre todo de nivel básico en México pretendiendo para ponerles de relieve hacia el desarrollo de un concepto de pensamiento crítico como objetivo de la educación de esa niñez. Ello se realiza bajo dos enfoques: el de participación, plasmado en las declaraciones de sus garantías universales; y el de las competencias, en su relación con el liberalismo político y cómo actualmente ordena la programación, el modelo y la política.

Ello que requirió la actualización tanto en torno al marco legal de la niñez, la evolución de indicadores de educación básica como matrícula, gobernanza y financiamiento, pero sobre todo, los relativos al impulso de un modelo y un programa educativo mexicano enfocado a las competencias, que se dan en un contexto de inequidad y cierre social.

El segundo capítulo de este trabajo se adentra a la forma en que, inspiradas en el progresismo educativo, surge la noción de práctica colaborativa de indagación filosófica generando primero un programa educativo denominada “Filosofía para Niños” y cómo posteriormente dicho programa —inspirado por los ideales del pragmatismo— establece los principios de una forma de movimiento educativo cuyos objetivos son, en general, la participación y el pensamiento crítico así con la posibilidad de que ésta forma de educación rescate el principio humanista de una vida orientada por la búsqueda activa del sentido.

En el tercer capítulo se van se hace una revisión de las teorías del desarrollo moral a partir de la propuesta estructural-constructivista del desarrollo moral que van a culminar en la consolidación a una propuesta de dominios donde lo moral viene a ser comprendido como

producto de sistemas de conocimiento social que se desarrollan desde muy temprano en la interacción social del individuo.

Finalmente empleando estos tres capítulos a manera de contexto se ofrece en un capítulo final el reporte de los resultados de un estudio en donde se describen los procedimientos inductivos para categorizar y clasificar el discurso moral de los participantes de prácticas colaborativas de indagación filosófica.

Mientras el capítulo relativo al contexto educativo mexicano parte de una perspectiva eminentemente descriptiva y es hasta cierto punto monográfico, los tres siguientes capítulos parten de una la relación que ideas como *educación* y *moral* tienen en la reflexión del pragmatismo. Por ello en esta sección concluyo a manera de introducción compartiendo algunas aclaraciones entorno a la posibilidad del pragmatismo como marco teórico para la investigación *con* la niñez.

1.2 El pragmatismo como marco teórico

Las motivaciones personales a las que hacía mención al inicio de este trabajo me permiten presentar esta tesis a manera de un “cierre” en el sentido de que un proceso de investigación continua sin que ello no requiera de realizar “cortes” para reconocer el cumplimiento de ciertos objetivos y la revisión de aspectos que no habían estado siendo considerados para integrarles al trabajo y en su caso modificar lo que en principio se manejó como dirección de una investigación.

En una lectura sobre el programa de Filosofía para Niños, Humberto González Galván aventura esa relación entre comienzo y cierre en términos de la praxis pedagógica interpretándola como —siguiendo a Otto Bollnow— confirmaciones de “anticipaciones” epistémicas que se pueden reconocer de inicio en todo trabajo de indagación sobre la realidad.

Este tipo de cierres son, cada uno a su manera, “anticipaciones” lo [que] encuentro congruente con lo que en hermenéutica se da en términos de doble anticipación, donde una anticipación tiene que ver con la perfección de aquello que se está “viendo” (teorizando) y la otra anticipación tiene que ver con la finitud de ser

mortales y no poder alcanzar jamás, por ello, un final último en lo indagado (González Galván, 2014, pág.132).

Como mencionaba, la revisión de literatura inicial de mis investigaciones me permitió encontrar un reconocimiento hacia las ideas del pragmatismo tanto en los elementos teóricos incluidos como operativos de las teorías de la conducta moral y de las prácticas que buscan hacer filosofía con la niñez. Esto me llevó a decidir a éstas como una la posición teórica que me permitiría ofrecer dos anticipaciones. Una epistemológica y una metodológica que juntas *informan* diversas las del trabajo que conforman este documento.

Primera anticipación

Desarrollado a partir de la epistemología de Charles S. Peirce y de John Dewey, el pragmatismo es comprendido hoy en día por su disposición hacia el conocimiento en términos perspectivistas. Esto ha permeado en la forma que se desarrolló el conocimiento científico al asumir una filosofía práctica en donde la verdad no es vista como una categoría absoluta, sino como un constructo móvil utilitario para entender la naturaleza de la realidad.

Al buscar la organización de conocimiento científico para cumplir un propósito, los hechos científicos dejan de ser vistos como realidades inalterables por el sujeto investigador, al contrario, se plantea la necesidad de reconocer que lo que el conocimiento científico busca es que la realidad debe ser modificada a partir de su comprensión para conseguir los fines específicos de la humanidad.

Al abandonar la persecución de verdades de hecho como empresa central del conocimiento científico, la investigación pasa reconceptualizar las nociones de práctica y técnica que y revalorar el conocimiento empírico como *positivo*, a una forma de experiencia que sirve a fines prácticos.

Desde esta postura, al hacer investigación científica se puede carecer de pretensiones de objetividad, pero ello solo es posible en la medida que esa práctica pueda ser considerada como una operación informada por valores. Esta forma de filosofía política de las ciencias de corte pragmático plantea que la investigación como actividad humana es informada por esos valores para solucionar el viejo debate entre objetividad-subjetividad. Planteando que

en el reconocimiento de que la objetividad absoluta no tiene ningún valor epistémico, de la misma manera la subjetividad absoluta carece de valor gnoseológico fiable.

En cambio, la epistemología del pragmatismo le distingue como una filosofía centrada en la ontología del conocimiento. En él la realidad es un aspecto del mundo centrada en las relaciones del “nosotros” las cuales son las que permiten sostener, a su vez, que la verdad es una co-creación sostenida por medio de relaciones intersubjetivas. Una realidad co-creada epistemológicamente válida debido a una construcción —colectiva, corroborada, compartida, etc. — de la experiencia.

En fin, que —siguiendo la forma en lo que dijo William James— “las ideas verdaderas son aquellas que podemos asimilar, validar, corroborar y verificar y que las falsas ideas son aquella que no pueden seguir estos caminos que requieren la participación de dos o más observadores” (James, 1907, en McCaslin, 2008, pág. 672).

La idea central del pragmatismo es sostenida dentro de esa ontología, por lo que su utilidad está impulsada no por una capacidad de rendir verdades como por su habilidad en la asistencia a la develación de la naturaleza de la realidad.

La naturaleza de la realidad que es una como dijimos construcción social. Y que, como tal, es debe sortear las trampa epistemológicas en la que se adentraría una concepción que, sesgada por una incomprensión de esa ontología le haga parecer como una mera “versión del positivismo”, o como “una apelación a la acción”; la idea que pude darse en ese el sentido de que los “pragmatistas se cercenan del derecho de creer en las realidades objetivas” o que “ningún pragmatista puede creer en las realidad objetivas”.

No es necesario abundar en las equivocaciones que pidieran tener lugar respecto a pragmática de ver “la realidad de las cosas”. En cambio, la noción verdad en que descansa el pragmatismo que ésta siempre estará frente a nosotros. Que la verdad no posee historia o futuro. Que la verdad, es siempre presente, siempre un ahora que se incumbe a sí misma en la manera en que comprendemos nuestras realidades —nuestras, esas sí, muy históricas, y dependientes de capacidades, de potenciales, de competencias y de propensiones al poder que se dan para sostener unos con otros relaciones entorno a una *axiología* común. Un subsistema de valores y creencias socialmente construido (Rorty, 1989).

Desde esta versión de lo verdadero como justificaciones sociales de creencias (Rorty, 1992, pág. 271) que permean los procedimientos mismos de las ciencias —y en particular de las sociales— cualquier intento de dar a esa verdad una posición predominante o privilegiada en estas dimensiones inmediatamente cristalizaría la relevancia de nuestra realidad y nuestros valores frenando el desarrollo potencial de completar a la humanidad.

Esta intención de completar la humanidad, revela en el pragmatismo dos dimensiones adicionales a las influencias humanísticas que parten de los desarrollos de la psicología transpersonal y la ecología profunda, que le posicionan como una forma de pensamiento en camino hacia el pluralismo.

De alguna manera el pragmatismo puede ser considerado cíclico, tanto para una perspectiva de investigación cuantitativa, pero también para la misma metodología cualitativa basada sólo en una forma de resultados. Un pragmatista puede ser visto como un pacifista que busca tender puentes entre paradigmas incompatibles; generalmente es visto como portador de una posición teórica que busca privilegiar la práctica y método sobre la reflexión y la acción deliberativa pero es importante considerar que lo práctico y lo experiencial son esenciales para un constructo relacional de pragmatismo.

En verdad la epistemología del pragmatismo privilegia los hallazgos de la investigación, pero requiere de una ontología que se avocaría a la heurística de la utilidad y propiedades de participación dentro de los criterios valorativos que aquella *episteme* posea de develadora de una verdadera naturaleza de la realidad.

Por ejemplo el pragmatismo desarrolló estas ideas criterios a partir en las nociones de la ecología profunda y la psicología interpersonal que fundamentan las raíces de ésta ontología. El pragmatismo propone una perspectiva ontológica que se adentra en las relaciones intersubjetivas entre los pueblos y su ambiente. Siguiendo esta premisa las relaciones las interacciones sujeto-sujeto (intersubjetividad) tienen tanto valor como las de sujetos-objetos (interobjetividad) y deben ser considerados en la investigación.

Llena de propósitos, la postura del científico social emplea el pragmatismo no para enfrascarse hacia el discurso con la totalidad del conocimiento reconociendo verdad en la belleza (axiología), o en la bondad (ontología), o en la verdad (epistemología) del

conocimiento. El discurso pragmático no persigue validez en una axiología para luego refugiarse en la ontología de su propio saber. Siguiendo la analogía ecológica, el pragmatismo en cambio buscaría identificar y sostener relaciones en los subsistemas de valores de la comunidad de investigadores, del ambiente, donde participa (Olivé, 2000) y posicionar en la ecología que representa su ontología hacia los términos de un bien común.

Desde esta interpretación intersubjetiva/interobjetiva es que emerge esa epistemología del pragmatismo a la que nos referimos en donde el saber es funcional y relativo a la naturaleza de una realidad estudiada.

Por la forma en que estas ideas informan el programa del pragmatismo científico, sus propósitos generarán una rica teoría de la praxis y la enseñanza cuyo legado no puede ser dejado de lado en el desarrollo del progresismo educacional, y que en, su vinculación con la democracia, completan la propuesta política del pragmatismo.

Por ejemplo y a manera de anticipación epistémica es importante aquí adelantar la forma en que la educación participativa se integra en una noción de enseñanza donde se prescribe la transmisión de asombro ante la realidad de la naturaleza como medio que da “continuidad social a la vida” (Dewey, [1915] 1995, pág. 271) inaugura una forma de enseñanza por venir, que se habrá de posicionarse como agencia para desarrollar lazos comunitarios para una ciudadanía guiada por los valores de la investigación.

Anticipación metodológica

Siguiendo la lectura crítica de Emile Durkheim se puede decir que hay dos argumentos centrales contenidos en el pragmatismo: que (1) la verdad cambia con el tiempo debido a que la realidad cambia y que (2) dicha verdad también cambia en el espacio porque la gente tiene diferentes ideas (Durkheim, [1912] 1968, pág. 103).

Mientras desde ello también se puede decir la realidad moral lo que aquí interesa es plantear el legado del pragmatismo para el estudio de la educación y la moral como indisoluble. Vale solo considerar el trabajo de autores como el propios Dewey y la reflexión que provocan en Bollnow o el propio Durkheim como fundadores de la filosofía y sociología de la educación (capítulo 3) y de la reformulación las teorías de la epistemología genética sobre el desarrollo moral (capítulo 4).

Así mismo, el enfoque metaético de esta filosofía tiene un enfoque más social que individual, lo cual plantea el estatuto de disposiciones anticipatorias de la metodología de las ciencias desde la cual pretendo presentar éste trabajo.

Sin la pretensión de valorar a la ciencia en su conjunto pero siguiendo a León Olivé, “no es posible evaluar moralmente la ciencia en general o en abstracto”. Sin embargo, se puede decir que “los sistemas técnicos concretos sí están sujetos a evaluaciones morales y no son éticamente neutros” (Olivé, 2000, pág. 91). Siguiendo a Ian Hacking en su *Construcción social de qué* (2001), el filósofo mexicano reconoce la práctica de la ciencia como referencia no sólo a elementos de un discurso en torno a las cosas y los hechos sino también en torno a la axiología — a las creencias, que los investigadores tienen de ellas.

Mientras esto permite caracterizar un “giro pragmático” que vive la filosofía contemporánea (Cabanchik, Penelas y Tozzi, 2003) también se puede reconocer como parte de un programa para producir una epistemología plural que permita la solución del relativismo hacia el multiculturalismo científico (Olivé, 1995; Ramírez Solís, 2015).

Para este trabajo ello representa la posibilidad de dislocar la investigación social de las determinaciones de una objetividad absoluta construyendo un documento cuya *subjetiva honestidad*, así como la práctica que la acompaña en apelación continua a los valores comunicativos compartidos por la investigación científica (Polanyi [1966] 2006) que, a su vez, representa todas las consideraciones axiológicas planteadas aquí si bien de forma esquemática, pero usando mis propias palabras. Ideas que espero, se verán mejor desarrolladas en cada uno de los capítulos del documento que tiene usted en sus manos.

2. EL HORIZONTE DE LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

2.1 Contexto de derechos

Adecuación mexicana a tratados nacionales

La *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2012* reporta que 6 de cada 10 personas entrevistadas consideran que los niños y las niñas deben tener los derechos que les da la ley; que 3 de ellas opinarán que ellos deben tener los derechos “que sus padres les quieren dar”; el 3% de la población encuestada cree que los niños “no tienen derechos porque son menores de edad” (3.4 opinó otra cosa o no contestó; CONAPRED, 2012). Organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la defensa de los derechos de la niñez en conjunto que han establecido en México una “Red Por los Derechos de la Infancia en México” consideran que estos datos “reflejan la falta de aceptación plena en el país de la titularidad de los derechos de las niñas y niños” (REDIM, 2012).

Luego del precedente de la declaración de los derechos del niño por la convención de Ginebra en 1924 y la declaración de estos por parte de las Naciones Unidas en 1959, se da hacia principios de los noventa la Convención Internacional de los Derechos del Niño en (ONU, 1989) que instituye el Comité de los Derechos del Niño como órgano de vigilancia en la implementación del tratado y el cumplimiento de sus protocolos facultativos por parte de todos los países firmantes.

A partir de una revisión al marco legal de la protección de la infancia en los países miembro, el comité emitió el documento de “Recomendaciones Finales” para México que inaugura este siglo la consideración de un nuevo marco de reconocimiento de los derechos de la niñez. Redactado en 2006 (CRC/C/MEX/CO/3), en él el Comité expresó su reconocimiento hacia “las medidas legislativas realizadas previamente para reconocer los derechos del niño en México” (en este caso Ley Federal para la Protección de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y las modificaciones constitucionales que les dieron lugar (pár. 26). Ese mismo documento, expresa de igual manera una preocupación ante lo que

considera faltas de eficacia en lo que se refiere a la aplicación de las medidas citadas y los mecanismos considerados para dar efectividad a los derechos reconocidos por la Convención. El documento trata la problemática aplicación de las leyes en razón de la complejidad de la estructura federal mexicana así como de algunos aspectos que separaban la adecuación de las normas mexicanas con el tratado:

El Comité insta al Estado Parte a que adopte las medidas necesarias para armonizar las leyes federales y estatales con la Convención y las normas internacionales pertinentes, a fin de asegurar su aplicación efectiva. El Comité también insta al Estado Parte a que se asegure de que todas las leyes estatales sean compatibles con las leyes federales, en particular, la Ley para la protección de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes de 2000, y que todos los Estados apliquen, como cuestión prioritaria, las reformas administrativas institucionales necesarias. (párr. 3)

Fue hasta la segunda década del siglo XXI que se abrió la posibilidad de dejar dichas recomendaciones cabalmente acatadas cuando, luego la modificación al artículo 1° de la Constitución Mexicana se elevó a rango constitucional el respeto a los tratados internacionales incluidos los relativos a los derechos de la infancia (DOF, 2011a).

Ello se sentó el precedente para iniciar un proceso legislativo que serán descritos a continuación prestando especial atención a la aplicación del “principio de participación del niño” como guía en la redacción de reformas, pues éste principio de los derechos de la infancia aporta un contexto crítico para el desarrollo de mi trabajo.

El mismo año que se dio la reforma al artículo primero constitucional, en octubre del 2011, fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación reformas al artículo 4° constitucional que dispone garantías para la infancia:

En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez. Los ascendientes, tutores y custodios tienen la

obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios.
(DOF, 2011b; párr. 1)

La Reforma hace referencia a obligaciones del Estado Mexicano en la protección de los derechos de la infancia que no se contemplaban en su Carta Magna así como modificaciones a la entonces vigente Ley Federal de Protección de Derechos de la Infancia (en adelante Ley Federal) que armonizaban la normatividad tanto con el derecho constitucional como con el principio de interés superior del niño establecido en por el Tratado Internacional.

Esto último fue modificado con la emisión en 2014 del decreto de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (En adelante Ley General; DOF, 2014) que se da en respuesta a ciertas adecuaciones, y recomendaciones emitidas por la ONU.

Esta no es la única evidencia de falta de armonía en los instrumentos normativos vigentes, a continuación, se revisarán solo dos aspectos clave de la normatividad mexicana en su evolución y apego al marco internacional: el concepto jurídico de niño y el principio de participación de la infancia.

Por su parte en el ámbito estatal, en Baja California Sur se cuenta con la Ley de los Derechos de las Niñas y Niños del Estado de Baja California Sur (En adelante Ley Estatal; Congreso del Estado de B. C. S., 2002) establecida “para garantizar y promover el ejercicio de sus derechos; establecer los principios que orienten las políticas públicas a su favor; fijar los lineamientos y establecer las bases para la instrumentación y evaluación de las políticas públicas y de las acciones de defensa y representación jurídica, asistencia, provisión, prevención, protección y participación para la promoción y vigencia de los derechos de las niñas y niños.”

Definición de niño

Impera una falta de adecuación entre la Constitución y las Ley General y la Ley Estatal con las Convenciones Internacionales en los términos de una definición jurídica de niño.

La Ley General opera a partir de una distinción elaborada en su párrafo 2° donde distingue entre niñas y niños como “personas de hasta 12 años incompletos y los y las adolescentes que tienen según la ley entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos”.

Tal definición no aparece en el tratado internacional que, en su artículo 1° define al niño como “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Mientras el Comité de los Derechos de la Infancia no ha rechazado el término “adolescente”, no le considera en separación jurídica con el de niño como así lo estipulan la Constitución y Leyes mexicanas.

Falta además, un acuerdo jurídico entre la Ley General citadas y la Constitución Política siendo la segunda aún más ambigua por contar con dos definiciones contradictorias al respecto: La primera en su artículo 4°, que se refiere a la “infancia” como “el periodo que abarca hasta antes de cumplir los 18 años”. Mientras que la segunda se da en el artículo 18 donde se menciona la existencia de una “justicia para adolescentes”. Para abundar en la ambigüedad finalmente el artículo 73 del documento rector del estado de derecho mexicano habla de una distinción entre “los derechos de niñas, niños y adolescentes”.

En cuanto a la Ley Estatal, La Ley Estatal considera “niña o niño” a todo ser humano menor de 18 años de edad. Un estudio de adecuación en torno la calidad de las leyes estatales en materia de derechos de la infancia (REDIM, 2014) otorgó al instrumento de protección de la infancia sudcaliforniana una calificación de 3.4 en una escala de 10.

Tras calificar diversos criterios que contempla la Convención Internacional como el apego a los cuatro principios rectores de los derechos de la niñez: Interés superior del niño; no discriminación; derecho a la vida, a la supervivencia y el desarrollo; y el principio de participación que será tratada con mayor interés por competir a los intereses de ésta investigación.

Principio de participación

El principio de participación del niño es definido de forma general como “uno de los aprendizajes más importantes de la última década” por la Organización de Estados

Americanos cuyo organismo dedicado, el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) considera que “el derecho de niños, niñas y adolescentes a la participación activa, a emitir opinión sobre las decisiones que les conciernen y a ser escuchados por parte de los adultos, constituye un componente básico y fundamental en el proceso de construcción de una ciudadanía responsable” (IIN, 2010, pág. 16).

Se considera que el principio de participación de la niñez da transversalidad a la declaración de sus garantías por ser vértice de un conjunto de derechos como derecho a la formación de un juicio, a la libertad de opinión, a ser escuchado e informado a la libertad de asociación entre otros en los que radica el ejercicio pleno de su libertad como persona:

La consagración de este conjunto de derechos desmiente la concepción tradicional de la niñez como “estado de incompletitud o deficiencia” para instalar una nueva perspectiva en que el niño es un ser pensante, capaz de formarse juicios, de tener ideas propias en función del grado de desarrollo alcanzado (principio de autonomía progresiva). En suma: se abre a la consideración de un niño persona (*Ibíd.* p. 17)

En cuanto a la normatividad mexicana, el derecho a la participación se designa como principio rector y la Ley General dedica los capítulos decimocuarto “del derecho a la libertad de expresión” y decimoquinto “del derecho a la participación” y decimoséptimo “del derecho de asociación y reunión”, que plantea los derechos de: Libertad de expresión (art. 64) a la información (art. 65) y el derecho de reunión y asociación (art. 75)

En el contexto mexicano el artículo 39 de la Ley Federal derogada dictaba que, desde la infancia, los mexicanos tienen derecho “a ejercer sus capacidad de opinión, análisis, crítica y de presentar propuestas en todos los ámbitos en los que se viven, trátase de familia, escuela, sociedad o cualquier otro sin más limitaciones que las que establezca la Constitución y dicte el respeto a los derechos de terceros”

En cambio, ahora la Ley General vigente en el artículo 71 comparable estipula ahora que: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” dejando un claro vacío de adecuación al principio de participación como lo plantea el derecho internacional.

Mientras en el inciso E del artículo 32 de la Ley Federal que versaba sobre “el derecho a la educación” se establece que “las leyes promoverán las medidas necesarias para que [...] proveer mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares como medio de formación ciudadana”; Ahora el inciso XV del artículo 57 “del derecho a la educación” se insta a que las autoridades educativas a “establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niñas y adolescentes, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez que permita atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa”.

A falta de un análisis crítico en torno a los conceptos de lo que se entiende entre “autonomía progresiva” que plantea la comisión interamericana y “desarrollo evolutivo” o “madurez” que plantean la Ley, cabe señalar cómo este término pudiera subordinar la participación de un derecho vinculado a “la formación de ciudadanía” y no como verdaderamente ejercicio pleno de ciudadanía.

Esto último no parece corresponder a la forma en que el principio de participación de la infancia, asume mecanismo para que la niña y el niño sean plenos titulares de sus derechos promovido por el Comité Internacional de los Derechos del Niño pues insiste en que el tratamiento de la niñez debe ser como de ciudadanos presentes y no solo como ciudadanos futuros.

En el caso de la Ley Estatal en el artículo 40 considera en cambio que “El derecho de participación, como prerrogativa de las niñas y niños, constituye un deber que observarán las instituciones públicas, privadas y sociales” y en el artículo 41 establece que la obligación de la administración pública para proveer mecanismos para que los niños “se organicen de conformidad con sus intereses y en los términos de las disposiciones jurídicas aplicables para que opinen analicen y en general puedan expresar puntos de vista y propuestas y participen en procesos de apropiación y de responsabilidad, individual y colectiva, del entorno que los rodea”.

Así mismo el artículo 42 de la Ley Federal expresaba que la niñez mexicana tenía derecho a que “se le tome su parecer” al respecto de “A. Los asuntos que los afecten y el contenido de

las resoluciones que les conciernen, B. Que se escuchen y tomen en cuenta sus opiniones y propuestas respecto a los asuntos de su familia, escuela o comunidad”.

Si bien este reconocimiento en la Ley derogada no establecía obligaciones para las instituciones para garantizar tales derechos de participación en las políticas públicas ni la necesidad de rendir cuentas al respecto; la Ley General vino a cambiar el panorama estableciendo la obligación de todas las instituciones del gobierno federal, sus entidades y municipios a “disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen”.

Aunque existen precedentes de procesos de participación infantil como el que se realiza en las entidades, incluida Baja California Sur (Congreso del Estado de B.C.S., 2014) o por parte del poder legislativo federal (Cámara de Diputados, 2014) y el esfuerzo de las consulta infantil y juvenil que han realizado las instituciones electorales mexicanas a nivel nacional cada tres años; la legitimidad como espacio de participación verdaderamente deliberativa de estos foros es puesta en duda por la propia Comisión Internacional de los Derechos del Niño.

Al respecto en sus recomendaciones del 2006, al reconocer el esfuerzo desplegado por iniciativas de México como las mocionadas arriba celebradas para promover y asegurar el ejercicio del derecho del niño a expresar sus opiniones y a participar activamente en la sociedad, la Comisión Internacional considera que la realización de estos eventos organizados por adultos no se da continuidad lo que les hace aparecer como eventos no auténticos de participación infantil. En las recomendaciones citadas párrafos arriba la Comisión Internacional de se dijo:

Preocupada por la persistencia de ciertas actitudes tradicionales en el Estado Parte que, entre otras cosas, limitan el derecho de los niños a participar y a expresar sus opiniones. Observa con preocupación las escasas posibilidades que tienen los niños de participar y expresarse en los procesos de toma de decisiones que los afectan, especialmente en las escuelas y comunidades. (CIDN, 2006 párr. 27 y 28)

Estas consideraciones aún, plantea el reto de establecer mecanismo de deliberación en la infancia, ya sea acotado a su “desarrollo evolutivo o cognoscitivo” o bien en reconocimiento pleno de su capacidad de expresión de necesidades y propuestas de solución.

Cabe mencionar que a pesar de las enmiendas del 2011 y la emisión posterior de una nueva Ley General en 2014, México aún no ha ratificado el “Tercer Protocolo Facultativo” de la Convención Internacional relativo a un procedimiento de comunicación adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 66/138 (ONU, 2011); el citado protocolo ampliaría la protección de los derechos de la infancia introduciendo en él nuevos lineamientos para el reconocimiento de la titularidad de los derechos de niñas y niños al darles la posibilidad de presentar quejas individuales ante el Comité Internacional de los Derechos del Niño.

2.2 Contexto educativo

Estudiantes

De acuerdo con el análisis a partir de los estudios anuales de indicadores educativos que conduce la Organización de para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), México “trabaja para el desarrollo de las condiciones que permitan que maestros y líderes educativos pongan al centro de sus esfuerzos al aprendizaje para elevar el desempeño” de una matrícula de 34 millones de estudiantes que se educan en las 251,037 escuelas del país (INEGI, 2014).

El estudio de la organización internacional menciona que ello se debe hacer tomando en cuenta las profundas desigualdades en que opera el sistema educativo mexicano. El 21% de sus planteles solo tienen un salón de clases multigrado con dos o más maestros impartiendo más de un grado simultáneamente; y que a muchas de esas escuelas acude la mayoría de la población que habla otra lengua además del español pero que, en la mayoría de los de esos casos, las familias de esos estudiantes viven “un contexto socioeconómico bajo o muy bajo” (*Ibid.*, 2015a, pág 8).

El desempeño educativo nacional ha mejorado en años recientes. En la primera década del siglo XXI Se ha elevado la participación de la niñez en la educación casi en un 100%,

siendo una de las matrículas que más ha avanzado en los países miembros de la (OCDE, 2015b).

Los mexicanos en edades entre 5 a 14 años tienen una mayor participación en la educación básica y secundaria (INEGI 2010), aun así, prevalece una brecha en términos de desempeño-egreso que se intensifica hacia el nivel medio y medio superior (INEE, 2014). Aunque los mexicanos mayores de 15 que están suscritos al sistema educativo muestran mejoras desempeño en matemáticas, lectoescritura y ciencias entre el 2003 y el 2009 (un aumento en el desempeño de 33 puntos en las pruebas estandarizadas del Programme for International Student Assessment, a partir de aquí PISA; OECD, 2009), es uno de los más bajos entre los países evaluados por la organización.

A nivel nacional, la prueba estandarizada para la medición de la calidad educativa en el nivel básico es la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) aplicado por la Secretaría de Educación Pública, los resultados de la prueba nacional muestran de igual manera mejoras generales de hasta 30 puntos de diferencia en las áreas de matemáticas y 20 en el caso de la evaluación para la materia de español 2006 a la fecha, de acuerdo con los resultados disponibles (SEP, 2014) para la prueba nacional 51% de los alumnos de 3°, 4°, 5°, y 6°, de primaria posee un conocimiento de insuficiente a elemental en el área de matemáticas. Los mismos datos también permiten indicar que el 57.2% de los alumnos en los mismos grados posee conocimientos de insuficientes a elementales del área español.

Las tasas de egreso a nivel básico también se han incrementado en los últimos años a un ritmo de 3.2% entre el 2000 y el 2011 pero con una tasa de 47% México se muestra muy por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE (2015b, 83.8%). La educación superior también muestra incrementos significativos en sus tasas de graduación pero de igual manera permanecen debajo del estándar promedio con solo un 23% de participación de la población de entre 25-34 años.

En lo que refiere los siguientes niveles educativos, en la educación media superior, sólo el 56% de los habitantes de entre 15-19 años están suscritos en la educación media superior. Comparado con el promedio de la OCDE de 84%, las perspectivas en el mercado laboral

para los estudiantes mexicanos no son positivas en todos los niveles educativos (*Ibid.*). Desde el 2005, en que se publicó la Encuesta Nacional de la Juventud se ha identificado una cifra que va de entre 7 y los 4.2 millones (según sea el criterio empleado ver: Negrete y Leyva, 2013; Gómez y Vázquez, 2011) de jóvenes (de entre 15-29 años) que no acudían a un centro educativo ni estaban percibían un salario en el país (Tuirán y Ávila, 2011).

Instituciones gobernanza y financiamiento

Actualmente, docentes y sus directivos en las escuelas se ven en un debate con las autoridades en torno a al desarrollo de capacidades de implementación y el apoyo que requieren para su mejoramiento. Aspectos clave en este debate recaen en los mecanismos de selección y profesionalización del profesorado y la asignación de planteles de trabajo para los mismos. De igual manera se encuentran bajo valoración los aspectos formativos y de auditoría de calidad que representan las iniciativas de evaluación educativa en torno a la calidad de los programas de entrenamiento del profesorado, de la cantidad y el tipo de incentivos que se pueden otorgar para mejorar su desempeño y para elevar la calidad de la enseñanza.

En tanto que un número de diferentes mecanismos han sido propuestos y algunos se intentan llevar a la práctica para la selección y evaluación de los maestros, es notable la necesidad de mejorar los niveles de transparencia y la capacidad ulterior para emplear la evaluación y la exanimación para verdaderamente mejorar el aprendizaje estudiantil.

Mientras el gobierno mexicano ha priorizado el sector educativo por medio de un sistema federal estableciendo objetivos comunes, así como acuerdos y pactos con cada una de sus entidades y actores. Por ello los 31 estados operan sus servicios educativos y norman su administración de forma variable entre estado y estado.

Lo anterior genera una necesidad de esquemas continuos de fortalecimiento de capacidades que son específicos para cada entidad. Esto se da en el reconocimiento internacional de que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que tiene liderazgos en cada uno de los 31 entidades de la federación, “juega un papel en todos los aspectos de la política educativa nacional” (OCDE 2015b).

Por otro lado, con un gasto público en educación de acuerdo al promedio de la OCDE y (5 puntos porcentuales del PIB, 19% del gasto público total del gasto Gobierno Federal; Banco Mundial, 2014), la organización considera que el país enfrenta “desafíos continuos para hacer más equitativo y transparente el financiamiento y operación de sus escuelas y estudiantes”.

El gasto público mexicano en educación ha mostrado un incremento real entre 1994 y 2010 de 47% (Reyes-Hernández y Villena Fuentes, 2014) y es de los más altos de los países miembros de la OCDE representando un 6.4% del PIB (OCDE, 2015b), el costo por alumno va de los 2,185 dólares en nivel primaria a los 3,534 dólares en nivel media superior, este gasto muestra una clara inclinación hacia el gasto corriente empleado sobre todo para el pago de nómina y prestaciones del personal.

Política y reforma educativa

El desempeño educativo a los 15 años y la obtención de nivel secundario de educación son más bajos en México que en el promedio de los países miembro de la (OCDE, 2015). El impacto promedio del contexto socioeconómico en el desempeño del estudiante se encuentra en términos del promedio del estándar de la misma organización, a pesar de lo cual persisten importantes brechas de deserción y desempeño especialmente para personas con niveles socioeconómicos bajos y miembros de grupos indígenas. Esto pone de relieve la meta nacional de lograr la cobertura universal en educación a nivel medio superior.

En los diagnósticos citados arriba organizaciones como la OCDE o el Banco Mundial entre otras, han recomendado al sistema educativo mexicano implementar una política dedicada a eliminar las diferencias en el desempeño educativo de grupos independientemente de su contexto social o económico mientras no se deje de lado la mejora continua de la “calidad” general de los servicios educativos.

En respuesta el Estado Mexicano ha decidido que para elevar la calidad de la enseñanza que imparte debe implementar reconfiguraciones en la profesionalización de los docentes y las autoridades escolares y aportando transparencia en la gobernanza y la financiación del sistema educativo (Cordero Arroyo y Serrano Luna, 2014). Sin embargo el ajuste a estas recomendaciones sigue un plan maestro y una ruta crítica que inciden en el crecimiento del

sector privado y de la participación de los intereses de particulares en la planeación y manejo de los servicios educativos (Torre Gamboa, 2004; Delgado-Ramos y Saxé, 2005).

Para abordar los desafíos en la educación en los niveles básicos y medio, el gobierno mexicano ha implementado una serie de reformas estructurales en años recientes: A la reforma constitucional al artículo tercero de la constitución en torno a la educación básica (DOF, 2011) le vino un currículo basado en competencias conocido como acuerdo 592, la cual se dio acompañada por la firma de un “Pacto por México” (Gobierno de la República, 2012) de cuyos principios emanaría la subsecuente reforma constitucional (DOF, 2013).

Para proveer coherencia a al servicio profesional en el sistema educativo nacional con miras a clarificar los procesos de selección, reclutamiento, entrenamiento, promoción y evaluación de profesorado, directivos y supervisores en las escuelas y que en específico propone un nuevo servicio de asistencia técnica para el manejo de los planteles. A la par, otra ley, ha otorgado al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) autonomía para la evaluación de los aspectos clave que han remarcado las organizaciones internacionales (DOF, 2013b).

En el marco de estas reformas, el gobierno mexicano asumió compromisos de obligatoriedad en la impartición de educación media (con la meta de lograr la cobertura universal en 2022), para lo cual, fue introducido el Sistema Nacional de Bachillerato para aportar un marco coherente a la educación media superior a través de una mejor orientación académica, mayor oferta educativa, un sistema de seguimiento de las instituciones y los mecanismos para impartir la educación (entrenamiento del profesorado, profesionalización de los directivos educativos, infraestructura y becas) (DOF,2013c)

Inequidad

Con una alta proporción población indígena y estudiantes en contextos socio-económicos bajo o muy bajo se considera a México como un país con grandes brechas de desempeño educativo. Alrededor de 6.7 millones de personas hablan una lengua indígena (6.7% de su población total) y casi un millón de personas que no habla español en México (Ponce Serincharo y Flores Arenales, 2010), hacen difícil que las mejoras operativas sean perceptibles a la hora de mostrar resultados. Las brechas en lectura han crecido en los

estudiantes que hablan una lengua distinta al español en casa y nuestro país muestra la más alta proporción de estudiantes con el nivel más en lo que respecta al estatus socioeconómico (58%) lo cual claramente está vinculado a los niveles de pobreza.

Para incrementar la participación en educación en la educación inicial y básica, México estableció la obligatoriedad de la educación inicial (DOF, 2002) y un programa de implementación que se declaró cumplimentada en 2009. En lo que cabe a los esfuerzos para mejorar la calidad y cobertura, se estableció la creación de centros en áreas urbanas para hijos de padres trabajadores de bajos recursos (2007) y la creación de un programa para que las instituciones mejoraran un currículo que atienda sus necesidades específicas (SEP, 2014).

Para aportar apoyo a la población indígena el Gobierno Mexicano ha establecido esquemas como el Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena y el Programa de Albergues Escolares Indígenas, así como una unidad especializada en para la coordinación de la población indígena en la secretaría.

Regresando a resultados de la prueba ENLACE (*Op. cit.*) es posible identificar una importante problemática relacionada con la desigualdad en entre alumnos de modalidades públicas y privadas.

Los resultados de la prueba estandarizada, muestran, en el caso de matemáticas, que aquellos alumnos pertenecientes a primarias privadas alcanzaron la calificación “excelente” en un 28.4% de los casos, mientras que aquellos pertenecientes a las modalidades de primaria general, indígena y CONAFE, lo hicieron en un 19.4%, 12.3% y 5.3% respectivamente. En el conjunto de evaluación positiva (rango de calificación bueno y excelente) se mantiene esta tendencia con un 62.4% de alumnos de escuelas privadas, 48.2% de primarias generales, 34.1% de indígenas, y 21.2% de CONAFE. Existe una tendencia en el mismo sentido para la evaluación en español.

La preocupación entorno a la tendencia mostrada por ENLACE es que implica un aumento en la brecha de desigualdad entre aquellos niños con posibilidades de asistir a una escuela privada o “general” y aquellos que no cuentan con esta capacidad.

En el contexto descrito, la aplicación de programas como el de “Escuelas de Tiempo Completo” (PETC) o “Escuelas de Calidad” PEC que condicionan la aplicación de recursos especiales a la configuración de una comunidad escolar para “contribuir a mejorar el rendimiento de los alumnos de las escuelas públicas de educación básica, mediante la ampliación de las horas que los alumnos van a la escuela” (SEP, 2014) representan una opción para disminuir brechas de igualdad.

El PETC se propone de inicio a beneficiar “a las escuelas públicas de educación básica, preferentemente las de no multigrado y un solo turno ubicadas en zonas urbanas; las que ya operan en horario ampliado; así como las que presentan bajos resultados educativos”.

Para lograr su objetivo, el programa da cursos de capacitación para personal directivo, docente y de apoyo; provee a las escuelas material didáctico y equipo informático para uso educativo; da recursos para el acondicionamiento y equipo de espacios escolares; da seguimiento, acompañamiento, asesoría a las escuelas de tiempo Completo, y da apoyos para servicios e insumos para la alimentación de alumnos y docente.

En una evaluación externa (CONEVAL, 2013a) cuantificó 6mil 708 escuelas que gozaban de los beneficios del programa en 2012. Pero identificó que no existe un crecimiento en el presupuesto para el programa por lo que cuestionó el crecimiento y mostró que estos programas dependen de la disponibilidad e infraestructura como comedores y equipo que pudieran afectar la selección de los planteles que pueden acceder al programa.

El PEC “tiene como propósito mejorar la calidad de la educación de las Escuelas Públicas de Educación Básica a partir de la transformación del modelo de gestión educativa” SEP.

El programa ofrece provee asesoría técnico pedagógico a las escuelas y les otorga recursos financieros para la formación de docentes o directivos, infraestructura, mobiliario, o la compra de equipo técnico.

Las evaluaciones externas, (CONEVAL 2013b) muestran también que, al igual que el PETC, no existe un crecimiento relativo significativo en el presupuesto lo que indica que más planteles reciben menos recursos con el incremento de la cobertura que en este caso

alcanza solo 59 mil planteles de educación básica, alrededor del 20% del total de escuelas del país.

Modelo y programa

A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) concretada en el Acuerdo 592 (DOF, 2011c), la educación en México asume un enfoque por competencias que inspira tanto el modelo y el programa como las políticas de gestión escolar y preparación del profesorado.

La competencia puede ser definida en términos abiertos como un la implementación conocimientos para la práctica, de un “saber hacer”, por ejemplo está la definición de “Capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones” (Perrenoud, 1999, pág. 8; también ver Perrenoud, 2009).

Pero esta perspectiva hacia los saberes puede verse aplicada en diferente medida dependiendo de la fuente consultada, la competencia puede representar distintos enfoques y valores en torno a una filosofía de la educación que generalmente está vinculada con la noción de “transmisión de conocimiento” (Torres 2004).

En este sentido, es importante destacar la definición del Centro Nacional de la Evaluación de la Educación cuando emplea una definición como la siguiente para instrumentar el modelo de evaluación de la educación nacional:

La competencia integra las capacidades para desarrollar funciones y situaciones de trabajo en el nivel requerido por el empleo e incluye la anticipación de problemas, la evaluación de consecuencias y la posibilidad de participar activamente en la mejora de su trabajo y de su actividad: la posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a la persona desempeñarse eficientemente en su área profesional, así como adaptarse a nuevas situaciones y, de ser necesario, transmitir sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales vinculadas (CENEVAL, 2004).

El plan de educación básica vigente dice promover el desarrollo de seis competencias “para la vida”:

-Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

-Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

-Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

-Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

-Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los. (SEP, 2011b; pág. 28).

Ángel Díaz-Barriga (2006) llama la atención entorno a las limitaciones de este concepto ante: (1) la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto de competencias; (2) las limitaciones de su empleo en el campo del currículo; (3) la ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta; (4) la elucidación de las aportaciones del enfoque por competencias frente a otras perspectivas. Siguiendo la línea de la pedagogía crítica Torre (2009) considera que este enfoque hacia lo competitivo delinea una agenda política específica:

La cuestión importante, sin embargo, consiste en hallar buenas razones para colocar en la educación el concepto de “competencias”, cuya carta de naturalización la

otorga el circuito laboral. Perrenoud acepta lo difícil y confuso de hacer el traspaso: “no siempre está claro lo que la escuela quiere decir cuando habla de competencias”; “las competencias están en el principio de la acción y notablemente del trabajo. La pérdida de este vínculo hace que el concepto sea no tan significativo.” Realmente el vínculo nunca se romperá; los esfuerzos pedagógicos por hacer aparecer una educación sin liga esencial con la praxis empresarial, tendrán que fracasar porque el lenguaje adoptado conserva significados de un individualismo a ultranza, un racionalismo cartesiano que controla desde el yometódico el universo de los objetos y las personas; un uso subordinante de la tecnología en tiempo, velocidad y programación. En una palabra: la educación, sutil o francamente, ha sido invadida por el simbolismo de la competencia mercantil. (pág., 55)

Mientras la idoneidad del enfoque por competencias sigue siendo tema de discusión en la actualidad, el análisis reciente insiste la adecuación del modelo mexicano a los estándares curriculares de las organizaciones internacionales en el contraste con un apartamiento de “la tradición vernácula como lección vital y antecedente insoslayable de interlocución” (*Ibíd.* pág. 98) en la que se deja a los sistemas educativos obligados a atender criterios de calidad.

Esto ha motivado en México una reflexión sobre enseñar para la vida práctica y profesional, no acarrea “una condición de conocimiento” como lo planteaba desde el pragmatismo epistemológico Luis Villoro. Desde estas ideas, Liliana Valladares ha elaborado un nuevo esquema estructural del concepto de competencia que recupera hacia sí, la idea de que al hablar de “competencia no se deja de hablar de conocimiento” y plantea que la adopción de un enfoque que “debería considerar que la noción de competencias lleva consigo una orientación epistemológica”, el cual, requiere antes que todo la movilización de una nueva racionalidad docente así como la participación del profesorado en la configuración de una axiología informada por el compromiso con una serie de presupuestos en torno a la acción y a la práctica educativas. Nueva racionalidad que no necesariamente se hacen explícitos desde el enfoque actual, lo “que muchas veces causa confusión y dudas” (Valladares, 2010, pág. 180).

En efecto, García Casanova y Villalobos Torres (2012) encontraron que el quehacer educativo carece de un saber consolidado con antelación sobre la educación basada en competencias. Su estudio sobre las visiones que tienen los profesores sobre la implementación del enfoque por competencias evidenciaba una serie de carencias en torno que elementos pedagógicos y didácticos son puntuales sobre dichos presupuestos y sobre la forma en que dicho enfoque debe verdaderamente implementarse en la gestión escolar y la práctica educativa.

En el plano de mi investigación es de particular importancia revisar algunos aspectos sobre el plan vigente de educación cívica y ética (SEP, 2011a) el cual dice estar encaminado a desarrollar ocho “competencias cívicas y éticas” como son el “respeto y valoración de la diversidad”, el “Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad” para el “manejo y resolución de conflictos”, la “participación social y política”, el “apego a la legalidad y sentido de justicia”, y la “comprensión y aprecio por la democracia”.

El primer enfoque que enuncia su documento explicativo es:

La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad. Desde la Educación Básica se pretende contribuir al proceso de desarrollo moral de los alumnos estimulando el examen crítico de los principios y valores en la organización social y la manera en que se asumen en la actuación cotidiana. (*Ibíd.*, p 166).

El papel del diálogo como práctica para la consolidación de conocimiento es contemplado en el bloque denominado “la construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo” desde el cual:

Se asume que el papel de la escuela es impulsar en los alumnos su desarrollo como personas, por medio de la reflexión de las circunstancias que se les presentan día a día y les plantean conflictos de valores. (*Ibíd.* pág. 166)

El ejercicio del diálogo está contemplado como una práctica para el desarrollo de la toma de decisiones personal y en grupo y se contempla en diversos momentos del programa que los estudiantes participen en actividades donde:

Ejerciten el diálogo, para que desarrollen paulatina y sistemáticamente la toma de decisiones en lo personal y en grupo, reflexionen acerca de sus actos como un gesto de responsabilidad ante lo que sucede a su alrededor, y abre posibilidades de colaboración con otros en la búsqueda del bien común. (*Ibíd.* pág. 178)

El programa deja establecida la primacía del diálogo como procedimiento formativo:

[El diálogo] plantea el desarrollo de capacidades para expresar con claridad las ideas propias, tomar una postura, argumentar con fundamentos; escuchar para comprender los argumentos de los demás, respetar opiniones, ser tolerante, autorregular las emociones y tener apertura a nuevos puntos de vista. (*Ibíd.* pág. 183)

Es importante notar que, aunque se de tanta importancia en la teoría, el programa solo prescribe el diálogo una vez en sus “bloques de aprendizaje”. Aunque dice los emplear métodos de la filosofía lo va hacer sólo desde la ética:

La asignatura conforma su enfoque con saberes, fundamentos y métodos provenientes de varias disciplinas: la filosofía –particularmente la ética–, el derecho, la antropología, la ciencia política, la sociología, la psicología, la demografía y la pedagogía, entre otras. (*Ibíd.*, pág. 167, es la única vez que se menciona la palabra “filosofía” en todo el documento).

En un documento, elaborado por la Secretaría de Educación Pública en torno a los “retos de la educación cívica y ética” Bonifacio Barba ha recomendado favorecer la conformación de una ambiente educativo que propicie la formación a través del diálogo ya que la formación de las competencias cívicas y éticas requiere del docente un “estilo de acción dialogante [...]que se expresa en la convivencia incluyente que tiene su punto de partida en el reconocimiento de la igualdad de cada actor en el aula y la escuela” (Barba, 2012, pág. 143).

En este sentido considera que un enfoque relevante para el fomento de las competencias de la formación ciudadana y ética lo constituye el programa de Filosofía para Niños: “sobre todo por el énfasis que ha puesto en la necesidad de apoyar la transformación educativa,

volviendo a poner al alumno y su desarrollo cognitivo y cívico como centro del proceso educacional” (pág. 147) y refiere a los textos básicos del programa. Sin embargo estas ideas aún no forman parte del currículo de formación docente que opera en el país (SEP, 2011b).

Clima escolar

En evaluaciones por Organizaciones Internacionales, el país en general muestra datos similares a los de otros países parte de la organización con estudiantes dicen reportar “buenas relaciones” con sus maestros y “motivación por parte de sus maestros para leer” (OECD 2014b, pág. 10).

La prueba PISA 2009 incluye una sección donde se solicita a los examinados evaluar las relaciones con sus maestros en la escuela. Los estudiantes califican expresiones como si consideraban “qué tan interesados estaban los maestros en sus bienestar personal”, si pensaban “que los maestros tomaban en serio a sus estudiantes”, si lo profesores eran de apoyo cuando necesitaban ayuda especial y si consideraban “que los profesores les trataban con justicia”.

Estos resultados son combinados con reactivos realizados a los profesores para generar un “índice compuesto de las relaciones maestro-alumno” a partir del cual se determina elementos de evaluación del ambiente de aprendizaje. El índice se muestra en términos promedio cero y muestra valores positivos para México que indican “relaciones maestro alumno” .05 puntos superiores al promedio de los países donde se aplica la prueba.

En otro instrumento de la organización denominado *Teaching and Learning International Survey* (TALIS; OECD, 2009) que es aplicado a maestros y directivos los docentes dijeron haber participado un bajo porcentaje de su tiempo enseñando, aparentemente debido a que pasan más tiempo en labores administrativas que en el tiempo de clase. El mismo estudio mostró que los profesores opinan que perturbaciones en el salón como el alto nivel de ausentismo y retrasos en la hora de llegar al salón de clases por parte de los alumnos, entre otros factores, afectan el tiempo efectivo dentro del aula en hasta dos terceras partes del tiempo efectivo de cada clase siendo el valor más alto entre los países incluidos en la muestra.

El país exhibe buenos niveles de confianza en maestros y autoridades educativas, los estudiantes dicen sostener “buenas relaciones maestro-alumno y participar en escuelas que permiten el aprendizaje” (OECD2015b, p. 4).

Las cosas son diferentes en espacios de participación directa y relativamente voluntaria, como la consulta infantil y juvenil 2012, que es realizada por el Instituto Federal Electoral y muestra que, a consulta abierta (que se realizan sin la asociación condicional de una prueba enfocada en el desempeño como lo es PISA), los alumnos muestran niveles de confianza decrecientes ante los actores públicos, sobre todo hacia sus maestros, aspecto que se hace más marcado en términos de edad de la persona participante (IFE, 2012).

El trato interpersonal y el manejo de la disciplina en las escuelas son temas poco abordados pero importantes para valorar el cumplimiento del derecho a una educación de calidad. En el año 2013, en el marco de un estudio piloto, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2014, pág 76) analizó la información sobre estos temas recabada en los cuestionarios aplicados a estudiantes y padres de familia; asimismo, examinó 269 reglamentos escolares y 171 de aula.

Entre las carencias más notorias se dice encontrar se pueden mencionar “la ausencia de valores y principios éticos como la igualdad, el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad”. Por otro lado, la mirada ética enfatiza lo individual más que lo social. En general no aparecen en los reglamentos aspectos como la participación en la toma de decisiones y la resolución de conflictos, ambos importantes para la convivencia. Tampoco se alude al compromiso, reciprocidad y corresponsabilidad de los miembros de la comunidad con diversos aspectos de la vida escolar.

Baja California Sur

Por sus características geográficas y demográficas Baja California Sur es un estado muy diferente al resto de la República Mexicana, y esto no es la excepción en materia de indicadores educativos. Baja California Sur es una de las entidades con cobertura escolar en educación básica por debajo del promedio nacional 87.4 % (SEPBCS, 2013). De acuerdo a los datos del Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (INEGI, 2014), hay un total de 135mil 805 alumnos en educación básica asistiendo con

73mil 009 empleados atendiendo a uno de los 1mil 405 “centros de trabajo” censados de los cuales sólo 7mil 613 se identificó como “docente frente a grupo” (SEP, 2014).

El estado tiene una de las gastos educativos per cápita más elevados del país, en 2014 el Presupuesto de Egresos de la Federación asignó 396.4 millones de pesos. El gasto federal por alumno asciende a los 20mil pesos anuales.

En lo que se refiera a la calidad educativa Baja California Sur se ha desempeñado históricamente por debajo de los niveles promedio en las pruebas nacionales de razonamiento verbal y matemático (SEPBCS 2013)

2.3 Conclusiones

Cierre Social

Las exposiciones aquí planteadas a pesar de ser muy resumidos solo sirven para hacen evidente que tanto los procesos de reforma estructural en torno al marco legal de garantías para la niñez como el progreso en el diseño, planeación e implementación de la política y la provisión de los servicios educativos vigentes dejan ver espacios que conducen a la exacerbación de las condiciones de cierre en el plano transgeneracional de la educación y la movilidad social.

El “Cierre Social” (ver Weber, [1922] 2002, para el trazar el uso del término “closure” ver la versión 2009) se conforma por una serie de conductas continuas de desigualdad en el trato social (o discriminación) que se llevan a cabo para sostener los diferenciales de clase en términos de desigualdad económica.

Luis Alberto Barquera considera que el cierre social en la educación mexicana es un proceso que hace visible la exclusión de conocimientos: que la obligatoriedad de asistir a la escuela “no garantiza un derecho a la educación para todos”:

La desigualdad de trato o discriminación, prohibida en el artículo 1º de la Constitución de la República, está en el centro del “cierre social” en educación. El sistema educativo mexicano ofrece en las escuelas distintas calidades que se asocian principalmente con el ingreso de las personas, sin un esfuerzo suficiente por eliminar la desigualdad en el trato (es decir, en el servicio que prestan las

instituciones educativas) que reciben los estudiantes que tienen mayores desventajas. (Barquera, 2014, pág. 99)

Como se vio en la sección que trata de la inequidad, es notable que el país administra sus servicios públicos de educación básica en términos de sistemas específicos para la educación indígena y en zonas de alta marginación por separado del resto del sistema educativo nacional, lo cual no parece coincidir con acciones afirmativas para la localización de recursos de forma que balancee estas desigualdades.

Como resultado de estos procesos de gestión empresarial se estimula un crecimiento en la participación del sector privado en la provisión de los servicios educativos, (Hernández *et al.*, 2009; Davidson-Harden y Schugurensky, 2009). Al favorecer con subsidios enfocados al desempeño y programas de mejora de calidad educativa a las escuelas donde existe un dominio de alumnos pertenecientes a un contexto económico privilegiado, las escuelas donde se forman las clases medias y altas se provoca que aumenten las diferencias de acceso y de calidad para quienes acuden a escuelas ya afectadas por la vulnerabilidad económica que no son capaces de apegarse a las reglas de operación de los programas de excelencia (Domenech y Mora-Ninci 2012).

Un ejemplo de esta problemática se puede evidenciar en la cobertura de programas de mejoramiento de la calidad educativa como el de “Escuelas de Tiempo Completo” y “Escuelas de Calidad” mencionadas arriba que se dan solo en el sentido de que los planteles completen los criterios que les certifiquen como “una comunidad escolar autosuficiente” en Baja California Sur por ejemplo la meta del programa en Baja California Sur es de 143 planteles, tan solo el 10% de las escuelas del estado (SEPBCS, 2014, y CENEVAL 2013a, 2013b).

La existencia de diferencias en la calidad de la provisión de servicios educativos tiende, por fuerza a generar diferencias en el acceso a oportunidades de los egresados, el tema es revisado con cuidado en los reportes de la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2010).

Neoliberalización

Para acceder al apoyo y los créditos que las organizaciones internacionales ofrecen para impulsar la provisión más igualitaria de sus servicios educativos México —como otros países calificados como “en vías de desarrollo”— se ve ante la necesidad de apearse al dictado de los estándares establecidos por la política propuesta por dichas organizaciones. Las cuales potencian un modelo educativo basado en la maximización económica que trata a la educación como “generación de recursos humanos”. Dado el heterogéneo clima social, político y económico específico en el que cada Nación-Estado procede a la implementación de dichas “recomendaciones” se observa en cada caso específico diferentes estados de neoliberalización (Brenner *et al.*, 2011):

Luego de décadas de reforma continua en los servicios públicos, entre ellos los educativos, hoy en día se puede ver los efectos heterogéneos de una “neoliberalización” un proceso que se puede entender como: “una forma de reestructuración regulatoria abigarrada: que produce diferenciación geoinstitucional en distintos lugares, territorios y escalas, pero lo hace de manera sistemática, como una característica omnipresente y endémica de su lógica operacional básica” (Brenner *et al.*, pág. 23)

Dichas variaciones características están determinadas por el resultado del intervencionismo estatal en tres aspectos: “(i) experimentación regulatoria; (ii) transferencia de políticas interjurisdiccionales; y (iii) la formación de regímenes normativos transnacionales” (*Ibíd.* pág.22).

Esta experimentación es típica del “neoliberalismo realmente existente” (Dumenil y Levy, 2004), y en general dicha reestructuración se identifica por diversos procesos generales de: privatización, descentralización, desregulación, “Gestión Pública” (Torres, 2009), comercialización y mercantilización encaminados en general a liberalizar la gestión y provisión de los servicios públicos entre ellos los educativos (Hill y Kumar, 2009).

El sector educativo en Latinoamérica es un espacio ejemplar de esas formas de experimentación. Araya y Cerpa consideran crítica la imposición de cierta lógica empresarial en la operación de procesos de gestión encaminados a “disminuir o revertir el

crecimiento del gobierno en lo referente a provisión de personal y gasto público en la educación” (2009, pág, 30). A partir de la cual, se traslada la gestión al énfasis en la oposición de estándares de medición, al control de resultados y la elevación de la competitividad. Estas formas de operación de la cultura empresarial ponen en alto “los estilos de administración del sector privado” afines a la denominada “Nueva Gestión Pública” las cuales “no capturan ni la complejidad política del medio ambiente del sector público [...] donde tanto proveedor como usuarios, poseen una forma más compleja de relacionarse que en el mercado” (*Ibíd.*, pág. 32).

La implementación la política educativa mexicana sigue una ruta análoga, que en sus condiciones específicas “abigarradas” le llevan a diferenciar un cauce específico. En un trabajo reciente sobre los efectos de los controles del Banco Mundial y la OCDE para regular los estándares de educación pública, Delgado-Ramos y Saxé-Fernández, concluyeron que procesos –como los citados atrás– obstruyen la configuración de un proyecto nacional de educación de gran aliento, que logre el desarrollo de capital social y el ajuste cabal al estado de la problemática y las necesidades los países del “sur global”:

En consecuencia todas estas implementaciones políticas [la educación pública] está siendo estrangulada de los intereses nacional y público, perdiendo sus capacidades críticas, aquellas capaces de generar el conocimiento y la tecnología que requieren las sociedades y las economías del sur Global. Y todo esto viene sucediendo en tiempos en los que las corporaciones multinacionales [...] se posicionan como ‘agentes clave’ en la transformación de la educación, como los nuevos arquitectos de las escuelas; la luz al final del túnel que habrá de definir [...] qué y cómo se debe y no debe enseñar en los salones, por lo tanto socavando el estímulo de la curiosidad intelectual y la autonomía necesarias para el avance teórico y científico (Delgado-Ramos y Saxé-Fernández, 2011 p.49).

Los procesos de gestión ajustados a “criterios de calidad” y enfocados “a resultados” sujetos a la calificación de organizaciones internacionales, que imponen una carga extra a servicios educativos exacerbando las condiciones de cierre social descritas arriba, permitiendo el crecimiento del sector privado en la cobertura de la educación nacional y acentuando las

diferencias de clase y las diferencias de poder dentro de la clase en las instituciones públicas.

Bajo el estandarte de la equidad de oportunidades y el enfoque en la competencia laboral, se están acentuando formas de educar que fomentan la inequidad en el acceso y la coparticipación en una educación de calidad. En lo específico a proyectos de formación de ciudadanía, una ética liberalista permea por medio del individualismo que impera en los programas educativos y la reforma educativa certificados por lógica de organizaciones fuera de lo nacional.

Como vimos la formación civil democrática capacita bajo una propuesta de desarrollo moral centrada en “competencias para la vida” cuyo resultado es cuando menos incompleto en sociedades que ven incumplidos los requisitos de emergencia los valores del liberalismo (Giddens, 1996; Inglehart y Welzel, 2010)

Aquí se puede seguir a Berardi, quien plantea que las implementaciones del neoliberalismo realmente existente conllevan a la reiteración de procesos de “subjetivización cognitiva”:

Nos damos cuenta de que están haciendo eso exactamente: en algunos países están reduciendo la financiación para educación e investigación, privatizando los colegios públicos y provocando una desescolarización a gran escala que ya ha empezado a mostrar signos que revelan una expansión de la ignorancia y del fanatismo. (Berardi, 2011)

En el horizonte específico del efecto transgeneracional de una política educativa tal, que truncada por el neoliberalismo “realmente existente” produce un cierre crítico que afecta la democracia y la vida política de los países. Inclusive analistas dentro liberalismo como la propia filósofa Martha Nussbaum denuncian los indicadores de una “crisis silenciosa” que se da en la configuración reciente del sector educativo hacia el de una empresa cuya gestión está encaminada a la maximización productiva de recursos humanos carentes de capacidades fundamentales para la vida democrática:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un

análisis profundo. [...] Los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo capacidades que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2010a).

Otros, con más alarma, llegan a considerar que este cierre de las humanidades y del pensamiento crítico se erigen en la forma de una “guerra” cultural del neoliberalismo hacia la juventud (Grossberg, 2001):

El discurso dominante en torno a la niñez y la juventud parte de una cultura pública activa [...] que construye y celebra la inocencia de la niñez en continuo peligro de corrupción y en vías hacia su desaparición, [...] llevada hoy en día al extremo de infantilizar a esa niñez [...], como si la juventud solo existiera para ser protegida [...] de la degradación social. Ningún político se levantaría hoy a los estrados a declarar “estoy en contra de la infancia” sin embargo, esa es la retórica de la acción en nuestras sociedades. La guerra contra la niñez y la juventud es la guerra contra la habilidad de sí misma para asumir *el* futuro por asumir *un* futuro en particular, el futuro es necesario para que dicho discurso posibilite su propia visión basada en las relaciones laborales. El cierre hacia la infancia como núcleo de la identidad social es a la vez el cierre del futuro como una inversión afectiva. (pág. 133)

Pedagogía crítica, sociología de la educación y filosofía educativa convergen en la necesidad de movilizar las capacidades para el pensamiento crítico, los potenciales de la juventud reconocerse como personas, fuera de su consideración como sector social “aminorado”. Éste es el contexto en el que –como se verá en la siguiente sección– formas inspiradas en el progresismo educativo, como el que promueve el ejercicio de prácticas colaborativas de indagación filosófica desde los primeros movimientos de la educación encaminan esfuerzos para la articulación de un enfoque de desarrollo capacidades colectivas para la reconstrucción social por medio del pensamiento crítico.

3. PRÁCTICAS COLABORATIVAS DE INDAGACIÓN FILOSÓFICA CON LA NIÑEZ

La comunidad es un camino a la democracia radical
—Luis Villoro

3.1 Crisis estructural, propuestas convergentes

Para plantear el contexto del desarrollo teórico y metodológico desde el cual se desprende lo que en ésta investigación se entiende por “hacer filosofía con la niñez” se puede partir desde las mismas motivaciones generales en que se plantea el progreso en la educación a términos de un carácter *cuantitativo* —la urgente tarea de cerrar la brecha de desigualdad por medio del acceso generalizado de oportunidades educativas lo más equiparablemente posibles para todos sin distinción cultural, de género, racial, económico etc.— pero con una mirada *cualitativa*.

En el carácter *cualitativo* de un análisis de la política educativa se anticipa que, en la lógica de la maximización en la provisión de servicios se está descartando la axiología de la labor de la educación como progreso hacia la humanidad.

Recuperando a Nussbaum, inculcar una actitud crítica en esa labor transgeneracional se dificulta al dejar de lado una tradición distinta a la del enfoque en resultados que inspiró al progresismo educativo:

Al dejar de lado la enseñanza de las artes y las humanidades y la filosofía [...] se está abandonando la tradición de una educación socrática, una tradición que abarca desde las propuestas de Jean Jaques Rousseau en el siglo XVIII hasta las ideas de Dewey en el siglo XX, pasando por pedagogías tan eminentes como las de Frederich Froebel, Johann Pestalozzi y María Montessori; según ésta tradición, la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente dotando de pensamiento crítico para un mundo complejo (2010b. Pág. 39).

Cabe notar la coincidencia de la coautora del “enfoque de capacidades” con otras propuestas críticas de “educación socrática” en reconocer el carácter verdaderamente *cualitativo* del concepto de reforma educativa. Reforma que se entiende como un constante

reconfigurar la educación para la superación de las limitaciones emergentes que produce el avance. Avance que, en la modernidad, sujeta su actividad a lo *cuantitativo* que encierra la noción de “transmisión conocimientos mínimos” y posiciona a la actividad de transmitir la humanidad en creciente vinculación con esquemas de gestión productiva hiperespecializada.

Educar cae en la mera aportación pasiva de datos información y para la adquisición de las habilidades técnicas mínimas a la medida de los requerimientos de un mercado, proceso que si bien aporta a los individuos entrenamientos específicos para el campo del trabajo, deja abierta la cuestión de su desempeño en la vida social como “futuros ciudadanos”.

Esta coincidencia representa una reforma educativa para el pensamiento crítico. De manera general que *pensar es una práctica* y que, en los elementos de ésta coincidencia, se dirigen el reconocimiento de la necesidad general de que llevar al “sujeto educativo” más allá del ideal ilustrado de la familiarización del alumno —etimológicamente, *sin luz*— con los productos de la cultura como acto emancipatorio.

Se recurre aquí al sentido de lo que se ha comprendido en la tradición pedagógica por progresismo para redirigir la co-labor de enseñanza e investigación educativa más allá de un modelo de transmisión de conocimiento, que puede seguirse en las ideas de personajes que precisamente recupera Nussbaum en el párrafo de arriba y cuya lista se debería ampliar en torno a nombres inseparables de la construcción de una postura pedagógica activa como, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire en Brasil, o de Rabindranath Tagore en India (a quien Nussbaum presta especial atención), la pedagogía cooperativa de Célestin Freinet y las teorías del aprendizaje social de Lev Vygotsky.

Son de interés específico ideas que provienen de una perspectiva pluralista mexicana. Fernando Salmerón, Luis Villoro, Enrique Dussel, Mauricio Beuchot y León Olivé y la propia propuesta práctica de educación “nosotrica” que presenta Carlos Lenkersdorf, la cual, se da en esfuerzos recientes por recuperar y dar dimensión a los saberes de pueblos originarios en nuestro país. Estas investigaciones esfuerzos que serán motivo de contrastaciones hacia el final de este capítulo.

En México cuenta con otro elemento importante de evidencia de esa convergencia hacia el progresismo educativo desde la investigación sobre investigación educativa mexicana reciente. Los metanálisis de Alicia de Alba (De alba 2003; De Alba y Martínez 2011). Ante la pérdida de cohesión estructural en la vida social y política, que se da entre al final del siglo pasado y la primera década del actual, el sujeto de estudio pasa por los un efectos de desestructuración. Empleando los criterios de debilitamiento estructural de Foucault continuados por Laclau y Mouffe, De Alba expone en sus investigaciones indicadores de crisis en las ciencias sociales y sobre todo en la investigación educativa mexicana, que detonan el un “estallamiento del sujeto” en una *crisis estructural generalizada*.

Para la pedagoga, la desestructuración se hace evidente en el recurso generalizado a subcategorías de análisis (sujeto social, sujeto político, sujeto psíquico etc., pero en especial en la relación sujeto-sujeto educativo). Y plantea que, en ese “sujetarse”, como puede, al trabajo con los pedazos resultantes de esta crisis estructural el investigador se posiciona ante “un obstáculo en los planos epistémico, teórico y de los procesos y las prácticas, en los discursos pedagógico y educativo” (De Alba 2003 pág. 62) que direccionan el cauce de la reflexión educativa hacia el posicionamiento de un discurso en que procede a considerar:

Básicas las relaciones de constitución del sujeto (en este caso de los sujetos de la educación) y el *empowerment* (empoderamiento), ya que implica no sólo dotar a los sujetos de instrumentos intelectuales, culturales, políticos, éticos, educativos, etcétera, para que sean capaces de deconstruir la realidad, sino para que se incorporen a la construcción social de las articulaciones epistémicas y teóricas desde las cuales se harán las lecturas de la realidad, para que sean capaces de escribir sus propias interpretaciones en un distinto crisol de significación. Esto es, para ser sujetos, inscritos ellos mismos en sus propias superficies de inscripción (*Ibíd.* pág. 63).

Aquí se puede ver la convergencia a un marco de trabajo modal más amplio, que se da en pos de encaminar procesos de racionalidad crítica y reforma educativa a los requerimientos de sociedades que deben enfrentar problemáticas emergentes desde un “mundo insostenible” (Leff, 2011). Nuevas epistemologías educativas que requieren la construcción no solo de nuevos objetos de estudio, como la reconsideración de lo sujeto como integridad.

Se nota así el recurso a proyectos de reconocimiento de “los saberes” que la historia de la tradición académica e institucional occidental habían, por diversas motivaciones, mantenido en un estado de omisión. Específicamente en el campo de la educación, esto se da en torno a las que parecen reconocer que la reforma se expone a la proposición de prácticas que llevan de la mano elementos de racionalidad hacia una educación social situada en el problema del diálogo multicultural para la reconstrucción social.

Antes de entrar de lleno al estudio de la filosofía como una práctica particular de diálogo para la reconstrucción social es importante elaborar un concepto de pensamiento crítico que se da desde la convergencia evidenciada.

En la comunidad de teorías de reforma educativa sobresale, por la claridad de sus valoraciones, la de Paulo Freire. En la primera sección de *Educación como práctica de la libertad*, Freire suscribe a las ideas del *Hombre unidimensional* de Herbert Marcuse las condiciones de crisis del su espacio social particular, en un sentido similar a las planteadas aquí arriba:

Una de las grandes —si no la mayor— tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una elite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguidas. Y cuando juzga que se salva siguiendo éstas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe domesticado y acomodado ya no es sujeto, se *cosifica* (Freire, [1969] 2011, pág. 35)

A renglón seguido, se procederá a proponer la versión freireana de esa perspectiva convergente hacia el pensamiento crítico desde la identificación de la necesidad de apoyar a ese sujeto efectivamente en el desarrollo de: “una actitud crítica, como único medio por cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse” (*Ibíd.* pág 36.) algo que en todo caso, debe —para Freire—acotarse a condiciones temporales ya “que la crítica ha de

resultar del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias” (*Ibíd.* pág. 55).

La integración es un concepto bien desarrollado por Freire, tiene que ver con una posibilidad para reconocerse en el otro sin someterse a la comodidad del mero ajustarse. En su teoría educativa integrarse es comprensión del otro, y por lo tanto del *yo* mediado como distinción.

La posibilidad de apoyar el surgimiento de una actitud crítica en la que insistía explícitamente el profesor de la *pedagogía del oprimido* recobra relevancia con respecto a “condiciones históricas propicias”, en un contexto de crisis civilizatoria y complejidad de una sociedad aún en vías de—por usar un término de Ulrich Beck (1999)— desarrollar “sociedades de aprendizaje” capaces de nuevas formas adaptación continua de la vida social a patrones y valores para de aprehensión “en tiempo real” ante una realidad de posible “modernidad reflexiva” en continua deliberación.

Para resistir ante la opresión de lo que Freire llama “los poderes del desarraigo” que imponen este empuje a instrumentalizar lo social se propone la provisión de “una educación que posibilite al hombre para discusión valiente de su problemática”:

Que lo coloque en diálogo constante con el otro que lo predisponga a constantes revisiones y análisis críticos que lo predisponga a una rebeldía en el sentido más humano de la expresión [...] que lo lleve a procurar la verdad común oyendo, preguntando, investigando [...] que lo haga consciente de su transitividad críticamente o cada vez más racional (*Op. cit.*, pág. 84)

Esto último puede considerarse ejemplar de la perspectiva convergente en la que se quiere aquí insistir, en el sentido de que el propio Freire asume que por racionalidad se está hablando sobre una actitud “socrática” y de cierta “modestia para saber cuánto yerran y cuánto dependen de otros para obtener ese conocimiento” (*Id.*). El pensamiento —y no el conocimiento— como objetivo final de la educación.

En esa distinción que se da entre una educación para pensar, que desarrolla la inteligencia, y aquella que apenas asiste al desarrollo, la construcción o la transmisión de conocimiento, radica la clave para entender la pedagogía latinoamericana del siglo XX.

Además, esta posición de la pedagogía crítica en particular será Ítaca para una la reflexión que se habrá de elaborar adelante en torno a la relación entre pensamiento crítico y juicio moral. Mientras el tema específico de la dimensión moral será tratado con amplitud en el capítulo siguiente, se procede primero a presentar el programa original de “Filosofía para Niños” como propuesta pedagógica para la movilización de una nueva forma de racionalidad y, a la vez, como plataforma educativa que emplearé como método para el estudio los sistemas de conocimiento social de la niñez.

Se pretende que desde estas ideas se genere un modelo de intervención para obtener evidencia sobre dichos sistemas conocimiento, para ello, se introducirán algunas nociones teóricas y metodológicas que se dan desde dicho programa (al que nos vamos a referir como “el programa” o con su nombre en mayúsculas para distinguirlo de la práctica general de hacer filosofía con niños) y las formas en que se proyecta la evolución de sus ideas hasta nuestros días que permitirán comprender mejor la metodología de mi trabajo.

Estas nociones son presentadas aquí a la manera de revisión de las ideas de una “filosofía educacional” como la denominaban sus autores clave, Mathew Lipman y Ann Sharp, y depositando especial énfasis en las definiciones y desarrollos característicos de la literatura primaria, especialmente en relación a los conceptos clave que atañen a mi trabajo —el de pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades del pensamiento y la imaginación en relación a lo moral— que dan forma en sus alcances y sus limitaciones a esta forma de enseñanza filosófica en particular.

Luego se va a hablar de los procesos de evolución de la propuesta, la forma en que se estudian los efectos de esta aproximación educativa y como la evidencia, incorporada al trabajo de hacer filosofía con niños, ha diversificado el programa original a la multiplicación de prácticas de indagación filosófica con la infancia que se caracterizan e integran en el proceso crítico de conformarse como movimiento por la didáctica de filosófica.

A la luz de esto último se presentará una propuesta hacia un marco teórico específico, articulando los puntos de contacto posibles entre el programa de Filosofía para Niños con la filosofía del conocimiento y la pedagogía multicultural mexicana.

3.2 El programa de Filosofía para Niños

La obra *Filosofía en el Aula (Philosophy in the classroom)* inaugura el trabajo teórico en torno al programa. Su publicación en 1977 (se cita la traducción al español de 1992) se da tras la publicación de la primera novela filosófica que integrará el currículo de “Filosofía para Niños” por la Universidad de Montclair (*The discovery of Harry Stotlemier*). Mathew Lipman, su compañera de vida Ann Sharp y su colega Frederick Oscayan exponen ahí lo que constituía una novedosa aproximación pedagógica donde el filosofar es concebido como una práctica educativa, y planteando que la propuesta de promover una educación filosófica tiene una doble justificación.

La primera, que puede ser denominada como “la búsqueda de sentido” (el manual para el maestro de la segunda novela filosófica, *Pixie*, lleva por subtítulo este término) viene inspirada en una interpretación los diálogos socráticos donde:

La filosofía no [es] una adquisición de conocimiento, ni una profesión, sino una forma de vida –que no se limita a los adultos— ya que el objetivo de *hacer* filosofía está en la capacidad para reflexionar escrupulosa y voluntariamente sobre lo que a uno le parece importante (Lipman *et al.* 1992, pág. 30-34).

En segunda instancia se encuentra la consideración de que *hacer* filosofía desde la infancia encamina al educando hacia el desarrollo de su vida en una sociedad democrática, a una “educación para una sociedad dirigida por la indagación”, que a su vez proviene de la consideración de la enseñanza como: “una filosofía narrativa que enfatiza el diálogo, la deliberación, y el fortalecimiento del juicio y la comunidad” (Lipman, 2003, pág. 230).

Ambas coinciden en la primacía del dialogo y la deliberación colectiva argumentada como ejercicios en la actividad de filosofar, que, cuando son practicados correctamente son “una forma de razonar juntos” que no sustituye y más bien viene a complementar la adquisición de conocimiento *científico*:

No viene a sustituir el conocimiento científico por uno basado solo en el razonamiento, sino un que es un esfuerzo para completar la indagación científica. La información derivada de la ciencia –su teoría, sus datos y sus procedimientos– no están en disputa. Lo que el razonamiento dialógico aporta es (a) la *extensión* del conocimiento por medio de la inferencia lógica, (b) la *defensa* del conocimiento por medio de razones y argumentos y (c) la coordinación de determinado elemento de conocimiento con el resto de lo conocido por medio del análisis crítico. (*Ibíd.*, pág. 111).

Es decir, al hacer filosofía comunidades de niños son capaces de poner en la práctica la oposición del *pensamiento crítico* ante elementos de conocimiento dados —entiéndase aprendizajes— a través de la reflexión colaborativa de esos elementos de conocimiento que facilitando la actividad de incluirles en la formación de juicios propios sobre la realidad.

La proposición anterior que en general engloba lo que el programa denomina “búsqueda de sentido” supone al conocimiento como objeto la aprehensión del pensamiento. Por ello, es conveniente rescatar una proposición conceptual:

Pensamiento crítico: el pensamiento que (1) facilita el juicio porque (2) recurre a criterio (3) es auto-correctivo (4) y es sensible a su contexto. (*Ibíd.* pág. 212).

Los elementos de esta definición pueden rastrearse y compararse hacia la esencia de la noción de epistemología pragmatista que revisamos en la introducción a esta tesis en la forma de “pensamiento reflexivo”, que es plasmada en las ideas de John Dewey como:

Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende y una vez en marcha, éste incluye un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y de racionalidad. (Dewey, 2007; pág.25).

Lipman continuará apoyándose de forma continua en esta versión del pragmatismo (Cam 2011) para desarrollar conceptos propios y las relaciones que integran esta propuesta de funcionamiento del programa que se refleja en la forma de “construcciones de juicio”.

El juicio es entendido como una sentencia que busca dar sentido de determinación a la realidad. Un juicio puede ser desde una metáfora (“Rodrigo es un gusano”) hasta silogismos formales (del tipo “la suma de los ángulos de un triángulo es ciento ochenta grados”). Los juicios que tienen sentido, los que son *buenos* —expresaba Lipman—son aquellos que son producto de “actos ejecutados con habilidad, guiados o facilitados por procedimientos e instrumentos apropiados” (Lipman *Op cit.* pág. 211).

El apego a un principio lingüístico-discursivo de esta propuesta considera estas producciones de juicio reguladas por los criterios del pensamiento. En torno a esos criterios, aclara que pueden ser conceptualizados como razonamientos aceptados por la membresía de un grupo de investigación que sostiene el diálogo. Los criterios se posicionan como las estructuras fundamentales bajo los cuales no solo descansan, sino que se elaboran y comparan, las distinciones de un juicio y otro así como en general, su sentido. Estas ideas tienen desde luego su raíz en el pragmatismo científico:

Estos criterios pueden, o no, contar con un alto nivel de aceptación pública, pero deben contar con un alto nivel de aceptación y respeto en una comunidad de investigadores expertos. El uso competente de razones respetables es una forma de establecer la objetividad de los juicios prescriptivos, descriptivos y evaluativos. (*Op cit.* pág. 213)

La predilección por hablar en términos de una “razonabilidad” —ante la más corriente “racionalidad”— en lo que refiere a los objetivos del programa y la teoría que lo respaldan fue justificada por Lipman en relación a la misma distinción objetiva entre conocimiento/pensamiento a la que se hacía mención aquí antes. Esta distinción cuyas raíces se encuentran en las ideas de John Dewey es también fundamental para comprender cómo el objetivo del programa se articula en torno al proyecto de formar una persona guiada por una razonabilidad. Razonabilidad atemperada por la relación continua y recursiva entre el juicio y los criterios.

Por eso es la *razonabilidad* —y no la racionalidad— de los juicios la que es aceptada por la membresía del grupo. La posesión y comunicación de esa razonabilidad es, a la vez, el factor que conforma a sus participantes como elementos parte de una comunidad de pensamiento o, como esta será denominada en adelante, de una *comunidad de indagación*.

Este objetivo es la diferencia que distingue a Filosofía para Niños de otros programas educativos, cuyos objetivos son quizás más específicos o avocados a ciertas áreas del aprendizaje, aprehensión del conocimiento o el desarrollo psíquico, cognitivo, emocional, etc., pues aquí, educar consiste formar —desde comunidades— a personas cuyos criterios de acción sean razones a la vez que aceptables, siempre sujetas a posible discusión.

El objetivo del programa es entonces: *educar filosóficamente para apoyar el desarrollo de personas reflexivas y razonables*.

Para cumplimentar este objetivos, el programa no descansa en una base exclusivamente filosófico-epistemológica; sus autores habrán de fortalecer la propuesta teórica haciendo concurrir conceptos de la otros programas educativos, concretamente de los que surgen en torno a la teoría genético-epistemológica del desarrollo de Piaget; de la pedagogía social, en especial la dimensión socio-histórica del aprendizaje proximal de Vygotsky; el interaccionismo simbólico de G.H. Mead; y el enfoque interpersonal de la educación de Bruner, todo esto sobre el plano pragmatista de la educación democrática y la concepción humanista de Dewey (Moriyón, 2010).

Aquí es notable la inclusión de las ideas de Jean Piaget ya que, en el contexto formal de la epistemología genética, el autor originalmente plantea que las consideraciones del desarrollo cognitivo caracterizado por etapas en esta teoría impide que a las personas que aún se encuentran en los primeros escalones de desarrollo, como los niños, puedan realmente participar en procesos cognitivos de “orden superior” como los necesarios para pensar de forma *filosófica* (pensar sobre pensar):

Sobra decir que el niño no produce una filosofía, propiamente hablando, que nunca se le puede ver codificando sus reflexiones en nada similar a un sistema. De la misma manera [...] que no se puede se puede hablar de “la filosofía salvaje” en lo que se

refiere a representaciones místicas de una sociedad primitiva, no puede, más que como una metáfora, hablarse de la filosofía del niño (Piaget, 1931 pág. 1).

Como se dijo, para Lipman, y los coautores del programa la filosofía es entendida como una práctica que nada tiene ver con la elaboración de un “sistema de conocimientos”¹ sino de construir juicios que son razonables pero sujetos a discusión. Desde este argumento Lawrence Splitter y Ann Sharp explican la forma en que se va a incorporar la epistemología genética, aclarando cuáles son los elementos fundamentales a considerar.

No queremos analizar la posición esencialmente conservadora de Piaget acerca del entendimiento conceptual de los niños. Lo que sí afirmamos es que los niños pequeños pueden entregarse y de hecho se entregan al pensamiento abstracto (incluyendo el establecimiento de conexiones entre el pensar concreto y el pensar abstracto), como lo evidencian sus interacciones sociales y lingüísticas con sus pares. El hecho de que existan y prosperen las comunidades de indagación entre niñas y niños de 6-8 años refuta cualquier hipótesis o teoría en contraria. (Splitter y Sharp, 1996 pág. 41)

Aclaración necesaria porque otras ideas de la pedagogía constructivista —en especial la de desarrollo conceptual esquemático— son elementos integrales no solo para la teoría sino para del diseño mismo del programa. Educar filosóficamente de la forma en que la plantea en Filosofía para Niños se apoya en la propuesta de que los niños no se benefician trabajando con las palabras y las teorías de los adultos sino con elementos que permitan trabajar desde su forma de pensar.

El programa admite con Piaget que los conceptos de aprendizaje carecerían de significado para un niño si éstos no fueran ejemplificados o ilustrados al ámbito de su propia experiencia simbólica. Entonces para que los conceptos de la filosofía que guardan cierta complejidad y tratan, por ejemplo, con la integración, la conservación, la causalidad, la mente, la realidad, la personalidad, la verdad, la consecuencia etc., puedan ser captados por la niñez, se considera que deben ser adecuados para que “éstos puedan encontrar vías para ser adquiridos desde sus propias experiencias” (*Íd.*).

¹ Como veremos más adelante, existe evidencia reciente de que la niñez sí conforma lo que Turiel y Smetana (2006) denominan “sistemas sociales de conocimiento” tan pronto como los 3 años de edad.

Esta será una idea general que inspirará a la presentación de los documentos de trabajo que conforman el currículo del programa en la forma de novelas escritas en las que se reitera, las ideas filosóficas son expuestas “en el lenguaje de los niños”.

Otros de los principios básicos de la teoría detrás del programa de Filosofía para Niños son que:

- Los niños tienen afinidad natural con la filosofía (se preguntan sobre el mundo).
- Los niños piensan mejor cuando están rodeados de ejemplos de buen pensamiento.
- Los niños aprenden con más facilidad cuando sus textos tienen formas literarias (cuentos, novelas, poesías), que les permiten captar los significados contextuales.
- Los niños buscan significados, y la principal motivación para ellos es la posibilidad de encontrarlos.
- Los individuos razonan mejor cuando internalizan el diálogo disciplinado de una comunidad que razona y llegan a juicios individuales después de haber participado a fondo en las discusiones del grupo (Seleccionados a partir de Riquer, 2004 y Lipman, 2003).
- La imparcialidad con respecto a diferentes posiciones filosóficas, sin caer en el relativismo.
- Y el carácter no doctrinario de la enseñanza: que es posible cuestionar todo, desde una actitud de rigor, respeto y tolerancia.

a) La comunidad de indagación

La comunidad de indagación es el espacio donde se ponen en práctica los principios arriba presentados, pero por ella, el programa se refiere a algo más que solo un ambiente de aprendizaje. El proceso de construcción de la comunidad de indagación es visto como un fin en sí del programa, en ella el grupo en conjunto “intentará rastrear la indagación donde sea que vaya, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende conformarse en lógica, en construcción de juicio, moviéndose indirectamente (...) su avance parece semejar al propio pensamiento”.

La analogía de pensamiento colectivo que conlleva de forma natural a la consideración de que una vez que se ha interiorizado el proceso indagatorio, los participantes podrán “empezar a pensar tal como es el proceso de pensamiento” (Lipman, 2002 pág. 57-58).

Al conjugar objetivos e ideales, la comunidad de dialogo cobra un papel central en torno al cual giran las expectativas axiológicas de la totalidad del programa:

Una comunidad de indagación es a la vez inmanente y trascendente pues proporciona un marco que moldea la vida cotidiana de sus participantes y sirve como ideal por el cual esforzarse [...] un aspecto dual de comunidad —que evoca un espíritu de cooperación cuidado, confianza, seguridad y propósito común ; y de indagación —que evoca una forma de práctica autocorrectiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora que satisfaga a aquello que en lo que están involucrados, y que culmine, si bien de modo tentativo, en el juicio. (Splitter y Sharp, *Op. Cit.*, pág. 36)

La comunidad de indagación permite a su vez que los participantes enriquezcan sus respuestas personales sobre las preguntas que son centrales en la infancia y la filosofía (¿Quién soy yo?), a partir de procedimientos que alimentan un ambiente “en donde se pone en perspectiva el ego individual y se lleva al máximo la búsqueda de conocimiento personal” (*Id.*). Un espacio que ayuda a las personas que son nuevas en el mundo a establecer relaciones de distintos tipos entre ellas y sus ideas; entre sus propias ideas y las de sus amigos; entre ellas y distintos procesos de experiencia, exposición de criterios y formulación de conceptos; que les ayudan a interpretarse a ellas mismas y a las demás como niños, y como personas a la vez.

La prácticas de la comunidad de indagación, en su forma más simple (fig. 1), se llevan a cabo a partir de la invitación a interrogar de manera discursiva el contenido de estímulos seleccionados por el facilitador (que, en el caso del programa, son los capítulos de las novelas filosóficas que forman parte del currículo, que será presentado en la siguiente sección de este capítulo) para proceder a identificar los problemas a tratar de forma colectiva, generalmente sentados en un círculo.

Recurriendo a la formulación de preguntas abiertas, el facilitador debe procurar que sus locuciones permitan que el diálogo fluya y sea *razonable* y que sea en la mayor medida posible la conversación, y no su discurso personal, la guía para que la comunidad sea capaz

de explicitar las cuestiones que sus participantes consideran más intrigantes o centrales respetando los principios generales para la formulación de cuestionamientos y el reconocimiento de cada uno de los “descubrimientos”, la oposición de propuestas de solución a problemas, su contrastación con alternativas y contraejemplos y la deliberación abierta de las distintas soluciones posibles.

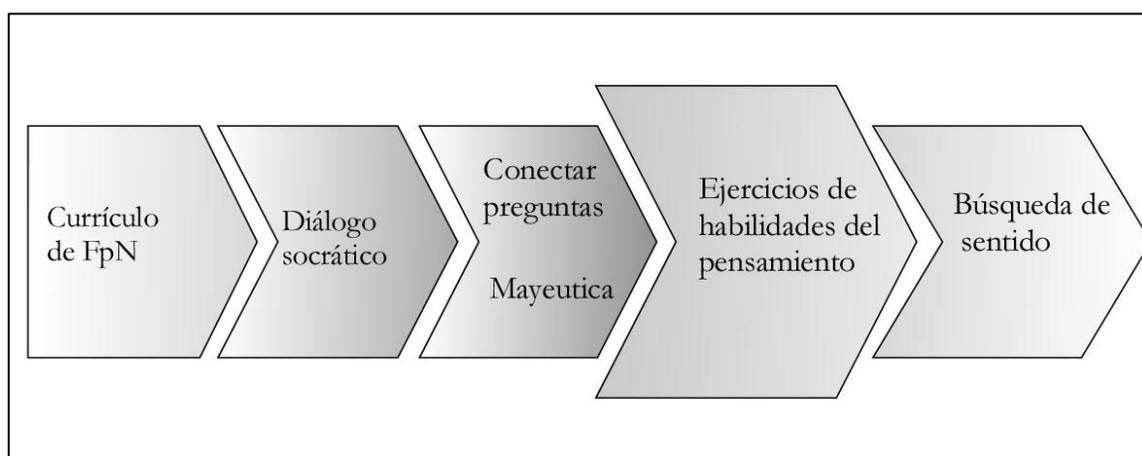


Figura 3.1 Etapas de la comunidad de indagación

El trabajo del facilitador en la comunidad de indagación se avoca a negociar el tema a tratar a partir de las inquietudes y discusiones que se van descubriendo en la lectura de la novela filosófica.

Esta labor se debe hacer teniendo muy en cuenta la administración del tiempo, la forma en que expone con sus preguntas los puntos que se consideran importantes para contrastar y la mejor manera de revisar el tema de la sesión, fomentando en la medida de lo posible la participación de todas las integrantes y manteniendo en mente lo que el programa llama “cierre”: un conjunto de preguntas que culminan la discusión y enlazan otras experiencias comparando lo que se avanzó en una sesión con el trabajo general de la clase. Luego de estos procesos se continúan realizando ejercicios de forma individual o en equipos, los cuales forman parte de la reflexión en torno al tema del día.

La actitud *socrática* que debe sostener el profesor en su labor durante el proceso de construcción de comunidades de indagación representa, sin duda, el más importante desafío para este tipo de enseñanza. En la posibilidad de asumir de mejor manera estas posiciones

descansa el hecho de que realmente se ha “enseñado” algo y que la práctica de deliberación y construcción de juicio es verdaderamente colaborativa.

El programa supone la posibilidad de que cuando el facilitador ponga en juego discusiones en el grupo a través de sus cuestionamiento debe proceder a suspender sus propias determinaciones —enseñando en el acto de preguntar, reservándose sus propios juicios— lo que habrá de repercutir en la construcción y contrastación de los juicios propios de los integrantes del grupo y los procesos autocorrectivos que se den dentro de él, lo cual permite avanzar hacia la certeza de que se está dando una construcción activa de juicios interiorizados.

La posición de falibilidad, humildad y la reflexión continua en torno al ejercicio de autoridad del profesor hacia los participantes se dice crucial para que se dé la participación intersubjetiva que caracteriza a un diálogo filosóficamente fructífero. Los maestros están entonces ante el deber de verse como parte integral de un proceso de aprendizaje, lo que comporta una conducta que pueda ser modelo para los demás participantes.

Mathew Lipman admitió que el principal reto para establecer su “modelo reflexivo de práctica educativa” (*Op. Cit.*, pág. 9) recae en lidiar formas de racionalidad guiadas por la tradición institucional que hacen al maestro desenvolverse “en un rol autoritativo”, en donde sólo los maestros saben y los alumnos aprenden lo que él sabe.

Aquí se puede notar cómo, desde sus primeras propuestas teóricas, la instancia que desea hacer filosofía con la infancia reconoce la necesidad de asumir nuevos paradigmas reflexivos que le diferencien en su actitud de la tradición “institucional” en donde el acto de filosofar con niños pueda ser auténticamente reconocido como una práctica educativa, práctica que al recrearse en la participación deliberativa guiada por la comunidad de indagación, los estudiantes son estimulados a pensar acerca del mundo por medio del reconocimiento del desconocimiento del mundo o en sumo caso de que éste conocimiento es ambiguo, equivoco y lleno de misterio (Tabla 1).

Ésta forma de discurso educativo, fincada en la apología socrática que invoca a la posibilidad de enseñar desde una postura “falibilista”, dispuesta a reconocer los errores propios y el recuso a la *parresia* contra la naturaleza autoritativa de la acción escolar, ha

sido motivo de discusiones de fondo en torno al valor didáctico de la filosofía en general (Foucault 2002) y en torno a la aparentemente posición pasiva del facilitador en la comunidad de indagación del programa de Filosofía para Niños en particular (ver Vansieleghem, 2006; Vansieleghem y Kennedy 2011).

Tabla 3.1 Presupuestos para un nuevo paradigma educativo (Lipman, 2003 págs.18-19)

Presupuestos	Paradigma “estándar”	Paradigma reflexivo
Educación	Consiste en transmisión de conocimiento generalmente en forma de contenidos, información, datos, de “los que conocen” hacia “los que no conocen”.	Es el resultado de la participación en una comunidad de indagación guiada por un facilitador cuyos fines avances en el entendimiento y el buen juicio.
Conocimiento	Es acerca del mundo. El conocimiento del mundo es inambiguo, inequívoco y misterioso	Los estudiantes deben ser incitados a pensar por ellos mismos acerca del mundo cuando el conocimiento que tenemos de él es ambiguo, equivoco y misterioso.
Disciplina	Este conocimiento está distribuido en torno a disciplinas discretas que no se interrelacionan una con otra, y juntas, son exhaustivas de todo el conocimiento que hay en el mundo.	Las disciplinas donde ocurre la indagación no son asumidas como exhaustivas ni discretas en su objeto de estudio; por lo tanto sus relaciones con dicho objeto son problemáticas.
Autoridad	El maestro debe administrar el ejercicio de autoridad en el proceso educativo; solo si los maestros saben entonces los estudiantes pueden aprender lo que no saben.	La postura del profesor es <i>falibilista</i> (dispuesto a conceder que está en un error), en continua reflexión con su posición de autoridad.
Aprendizaje	El alumno absorbe información y una mente educada es una mente llena de información	El enfoque no es la adquisición de información sino la comprensión de las relaciones dentro y entre los objetos de estudio.

Lipman explicará que de lo que se trata es de “dejar de aleccionar a los estudiantes mediante la aportación de las soluciones para que mejor se estudien los problemas” (*Op Cit.* pág. 20). Por difícil que parezca, debajo de los obstáculos político-académico-escolares de la educación normalizada no es difícil trabajar en forma de comunidad dentro del salón de clase, sino que es algo que puede ser más “natural” de lo que parece:

La tarea de estimular la indagación entre estudiantes no es difícil, en especial si se nutre de las disposiciones naturales a la curiosidad y el asombro de las cuales están dotados la mayoría de los niños pequeños. Además, la tarea llega a ser todavía más

fácil en una comunidad cuyos miembros han internalizado los procedimientos y hábitos en que se basa la indagación. (Splitter y Sharp, *Op. Cit.* 39).

Ésta disposición se considera asistida por el currículo del programa: las novelas filosóficas y los manuales para el maestro que ofrecen al facilitador guías generales para conducir el descubrimiento en el diálogo en comunidad durante las prácticas de indagación filosófica. La estructura general del currículo será revisada en la siguiente sección pero cabe agregar aquí que la combinación de comunidad de indagación y el currículo dirigen los objetivos particulares de las etapas del programa hacia el ejercicio de las habilidades del pensamiento, que en su conjunto configuran el pensamiento crítico.

Lipman propuso distintas formas organización en torno a lo que son estas habilidades. En general tienen que ver con una serie de propuestas tomadas de las ideas de la pedagogía pragmatista y la psicología cognitiva de su tiempo; Eugenio Echeverría (2006) enlista hasta 50 diferentes habilidades del pensamiento ejercitadas a través del currículo del programa.

El ejercicio de las habilidades del pensamiento hace converger el doble trabajo de construcción de la comunidad con la configuración individual de procesos críticos. El propio Echeverría —cuyo grupo de trabajo se ha dedicado a la traducción al castellano de los textos del programa— recoge siete habilidades y ejemplifica qué preguntas deben ser reformuladas en toda sesión de la comunidad durante cualquier sesión dialógica, con el fin de reforzar los procesos de autocorrección de argumentos durante el tratamiento de los temas del programa y diversificar los procesos de deliberación y juicio en la comunidad:

1. *Contrastación*. Preguntas que piden formular ejemplos y contraejemplos: ¿Hay alguna otra manera de ver o pensar esto? ¿Pero qué les parece si vemos esto de otra manera?
2. *Pedir evidencias*. Preguntas que piden cuestionar las fuentes de información: ¿Cómo lo sabes? ¿Tienes una prueba de lo que estás diciendo? ¿De dónde viene la información para decir lo que acabas de contarnos? ¿Cómo podemos confiar en lo que te dijeron?

3. *Demandar criterios.* Exhibir en qué medida fundamentos detrás de un juicio pueden ser o no compartidos por los demás: Explica, ¿por qué piensas esto? ¿Cómo llegaste a ésta idea? Explica tus razones para imaginar lo que piensas.
4. *Sensibilidad al contexto.* Reflexiones en torno a que la validez de un pensamiento es solo transitoria: ¿Crees que ésta idea es igual para todos? ¿Crees que alguien que es diferente a ti pensaría lo mismo? ¿Ésta situación puede ser igual en otras condiciones?
5. *Ofrecer alternativas.* Buscar otras opciones a problemas aparentemente solucionados: ¿Hay otras soluciones? ¿Ésta solución aplica para otros problemas?
6. *Distinguir.* Ofrecer comparaciones a dos respuestas aparentemente similares o aparentemente distintas: ¿Lo que dijo Rodrigo se parece a lo que dijo Francisco? ¿En qué se parece y de qué forma es diferente?
7. *Definir.* Pedir explicitación de conceptos: ¿A qué te refieres cuando usas esa palabra? ¿Para ti qué significa la palabra que dijo Rodrigo? ¿Lo que acabas de mencionar puede tener más de un significado? (adaptado de Echeverría, 2006 pág. 107 y Lipman, 2003 pág. 223)

Uno de los argumentos de debate en torno a la construcción del juicio razonable y la capacidad para el aprendizaje en comunidades de indagación filosófica es la del relativismo que aparentemente puede generar una educación con una postura epistemológica hacia el conocimiento como inacabado, producto del trabajo relacional de indagación y no de la transmisión formal de tipo lectiva de conocimiento.

Consciente de este predicamento, el programa recurre a la tradición filosófica para problematizar al respecto si la enseñanza filosófica produce un pensamiento relativista en el niño. No es casual que los primeros capítulos de *La filosofía en el aula* son dedicados a distinguir los argumentos para esa polémica desde la proscripción que parece ofrecer el propio Platón de acercar el pensamiento dialéctico a los más jóvenes (“Cuando la practican se entregan a la ilegalidad y el desorden” ver *República XIV: 537-539*):

Aquí debemos ser muy cuidadosos: una cosa es decir que el debate y la argumentación son recursos útiles para la preparación de los que están interesados en el razonamiento filosófico y otra diferente suponer que la filosofía se reduce al

debate y la argumentación. [...] Al equiparar filosofía con dialéctica, él (Platón) y Sócrates no estaban incluidos. Sócrates no establece en ninguna parte que no se pueda hacer filosofía con gente de diferentes edades, porque hacer filosofía no es un asunto de edad, sino de capacidad de reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que a uno le parece importante (*Op. Cit.* pág. 33)

Aunque el progreso en la comunidad de diálogo parece estar enfrascado en la declaración de puntos de vista e intereses de sus participantes y se reconoce la relación a juicios y criterios sujetos a discusión como un proceso abierto, “que rara vez busca una conclusión final” (Splitter y Sharp *Op. Cit.* pág. 45), Lipman y Sharp hacen una distinción entre la enseñanza de la dialéctica y la importancia del filosofar dialogando como práctica educativa, y con ello aportar una solución a la polémica en torno al aparente relativismo educativo de la comunidad de diálogo.

El acto de participar y enfrascarse en discusiones durante las prácticas indagación filosófica es distinto en motivaciones a tomar parte de un círculo de debate o un parlamento infantil, pues está vinculado con la construcción de espíritu de colaboración y participación más profundo.

Si el relativismo es entendido como una posición donde no hay una respuesta final, la literatura que estamos revisando remite a que el propio Dewey profesaba “que los puntos de vista e intereses individuales tienen el mismo estatuto epistémico que cualquier otro dato o material que se presente a la comunidad de indagación ¿Está la comunidad de indagación condenada al relativismo y a la infinita autocorrección?” (*Id.*).

La propuesta aquí es que el carácter autocorrectivo desde el que se elabora el concepto de pensamiento crítico que presentábamos arriba enarbola valores del programa que implican una tendencia hacia una forma de progreso, que es “la búsqueda del sentido”:

La capacidad para seguir el razonamiento de alguien y aplicar criterios para juzgar su adecuación, exige considerable habilidad y coraje. Además el hecho mismo de que en la vida de cualquier comunidad cooperativa, los estudiantes pueden corregir errores, identificar giros erróneos y clarificar el pensamiento confuso, así como discernir el progreso de sus propios pensamientos confirma la aplicación de

estándares y criterios que van más allá de los confines espaciotemporales del pensamiento de un individuo singular (Splitter y Sharp, *Op. Cit.* pág. 46).

La modalidad cooperativa del ideal de la comunidad de dialogo es, sin duda, una elaboración rica en posibilidades didácticas, sobre todo cuando ésta viene a ser seguida de los estímulos apropiados, lo cual evidencia que el carácter aparentemente pasivo del facilitador apoloético que hace preguntas abiertas “a la Sócrates” no lo es tal.

Previamente el maestro ha recibido una capacitación, ha estudiado los estímulos y cuenta con manuales que le permiten preconocer el cauce posible de las reflexiones de la comunidad y buscará, en la medida de sus capacidades, dejar que el potencial intrínseco de la comunidad de indagación que fomenta y la natural disposición al asombro de sus facilitados entren en una disputa por presentar, a su manera, problemas que sin temor a equivocarse no han sido clarificados, o no del todo, ni siquiera por el cúmulo del conocimiento humano.

El potencial de la educación filosófica desde los primeros años de vida tiene que ver entonces no tanto con el descubrimiento de las reglas de la erística y el debate en los primeros años de vida, sino con el establecimiento de una relación con la lógica desde el momento en que el sujeto inicia su propia relación con una realidad y un mundo que desde la bienvenida ya invita a la persona a asumir, reconocer y hasta a jugar con el relativismo.

Uno de los méritos de la lógica es puramente educacional. Provee a estudiantes, ávidos de estrenar su recién descubierto relativismo, con un excelso recordatorio de que lo que puede ser verdad para uno puede no ser verdad para todos [...] y que el relativismo no necesariamente excluye la objetividad. Lo que la lógica hace de forma maravillosa es demostrar a un estudiante incrédulo que hay una racionalidad posible, que existe algo como una validez y una corrección lógicas, y que hay argumentos que son mejores que otros. (Lipman *Op. Cit.* pág. 180).

La familiarización con una *lógica informal* queda patente a lo largo de todas las novelas, algo que vamos a clarificar en la siguiente sección de éste capítulo. Pero antes es necesario revisar un último aspecto de la comunidad de diálogo, que específicamente, es de valor para

la propuesta de intervención que presentamos en este trabajo: la relación de la comunidad de diálogo con la reflexión ética y el crecimiento moral.

La relación con la lógica tiene sus bases en las lecturas de Lipman debe mucho a los estudios del lenguaje natural de Wittgenstein y al surgimiento de la lógica formal en Norteamérica liderado por Stephen Toumlin, pero también al parecer prestando especial atención a la reapropiación del pensamiento continental del desarrollos de la retórica en el siglo XX:

Que puede ser conectada al surgimiento de un movimiento por el pensamiento crítico, en los trabajos sobre retórica y argumentación por escritores como Chaim Perelman, Paul Ricoeur, Arne Naess, Hans Blumenberg, Hans Georg Gadamer y Jaques Derrida. (*Ibid.* pág. 42)

Lipman, aclaraba que éstos filósofos retóricos están igualmente encaminados en el análisis de la argumentación pero en distinción con la filosofía analítica, los continentales se enfocan en el carácter persuasivo del argumento mientras que los primeros se enfocan en su fortaleza lógica.

En esta filosofía educacional “el individuo pensante es tan importante como la sociedad de indagación” (*Ibid.* pág. 35). Ya se dijo antes que el programa tiene un fuerte componente político, que las intenciones del programa son explícitas en sus valores transformadores de la labor educativa como camino para el cambio, en igual medida, de la sociedad. Movilizar el pensamiento crítico para tener una actitud despierta en torno a los criterios que fundamentan la realidad tiene una relación directa con una movilización de la democracia. Lipman considera que conformar la comunidad de diálogo es un paso hacia la consolidación, desde las primeras etapas de la educación, de comunidades en pos de la construcción de acciones de ciudadanía razonable.

La reflexión en torno al “deber ser” en la comunidad de indagación, la dimensión moral entendida como “deber ser” de la reflexión filosófica (que es de particular interés para ésta investigación) siempre será considerada en el programa en su relación con la democracia.

A menudo, en sus textos, Lipman invitará a comparar libros —en especial sus novelas filosóficas— como puntos de partida para investigaciones a través de la conversación, como estímulos para un “ejercicio continuo de pensamiento crítico para la paz” pero:

Por útiles que los libros y las bibliotecas puedan ser, es necesario reconocer que trabajar juntos por la paz es una labor inherentemente social y comunitaria; que involucra el desarrollo de habilidades, llevar a cabo análisis de evidencias y razones, establecer compromisos y llegar a consensos en todos los aspectos en donde se pueda (Lipman, 1998 pág. 106).

El pensamiento, y el pensamiento crítico en especial, eran vistos por el programa como elementos fundacionales de una sociedad basada en la indagación. La educación que inculcara una disposición a la participación en indagaciones comunitarias generaba la doble disposición hacia la razonabilidad y la democracia que se requería para este tipo de sociedad. A su vez, Sharp argumenta que la participación en comunidades de indagación transformaba el juicio moral:

Es un medio de transformación del juicio personal y moral. Es como si el mismo proceso de participación en una comunidad tal llegase a ser una empresa de encuentro de sentido. Los participantes descubren las guías morales bajo las que quieren vivir y las virtudes morales que quieten ejemplificar en su vida cotidiana. En un sentido real, se descubren y crean simultáneamente al investigar juntos, descubren y crean las personas que piensan deben ser. (Sharp, 1990; citado en De la Garza, 1998 pág.144)

Teresa de la Garza compara los ideales y valores que informan a la comunidad de indagación y llama la atención a que el ambiente educativo promovido por el programa de Filosofía para Niños guarda ciertas similitudes comparativas con proyectos de ética discursiva como los de Jürgen Habermas, pues la comunidad de indagación:

Constituye una praxis, entendida como acción reflexiva y comunitaria, por lo que los participantes abandonan gradualmente el aislamiento intelectual y social que hace del mundo un lugar ajeno y confuso para descubrir que se puede vivir activa

responsable y razonablemente en el mundo, asumiendo un compromiso con la libertad, con el debate, con el pluralismo y con la democracia (*Íd.*).

La comunidad de indagación parece cumplir con la doble tarea, desarrollando personas razonables y comunidades democráticas en el ejercicio una sola actividad: el diálogo deliberativo.

Para dilucidar qué democracia y qué razonabilidad habría de nueva cuenta que regresar a lo que Dewey aporta al respecto para seguir de ahí la lectura que hará de ellas el programa. En el pragmatismo, educación y democracia son necesidad una de otra pero por democracia no se habla aquí de una forma de gobierno sino precisamente de una forma de vida social que permita a cada individuo la facultad de enfrascarse en una deliberación colaborativa continua con los otros en torno a la toma de decisiones y construcción del Estado. Deliberación democrática sí, política, pero que para los pragmatistas guarda un carácter epistémico que supera lo político y a veces hasta lo filosófico (Rorty, 1992).

Lipman cree solucionar la incompatibilidad tradicional que se da entre los conceptos de democracia e indagación, la primera sustentada en el consenso mientras que la segunda es tensión continua. El concepto de democracia como indagación representa el encuentro entre su forma de razonabilidad y el consenso, de tal manera que una sociedad guiada por la indagación tendría la ventaja de contar con ambos criterios para resolver los conflictos sociales. Cuando las decisiones se basan sólo en el consenso se puede dificultar la llegada a soluciones en los graves conflictos sociales; en cambio cuando se sostiene la tensión se puede caer en relativismos insolubles.

En los distintos momentos en que se tratan los problemas éticos, el programa se traslada de la construcción de juicios personales que asumen una posición hacia procesos de construcción de juicios de consenso razonable, sobre todo aquellos que pueden darse en el reconocimiento, como dijimos, del valor como persona de todos los miembros de la comunidad, sin el cual el progreso de las prácticas sería incompleto:

Cuando se trata de la práctica ética, buscamos mezclar el propio interés y la percepción de nuestro contexto y circunstancias particulares, con la reciprocidad, la empatía y la imaginación moral que nos permiten descentrarnos de aquella

percepción o imagen de sí. En resumen, el respeto por uno mismo debe hallar un equilibrio con el respeto por los otros; no como una especie de principio abstracto, que no tiene nada que ver con la gente real y sus intereses, sino como un camino para encontrar apropiadamente un lugar particular en el mundo. (Splitter y Sharp *Op. Cit.* pág. 226)

Sharp admite que en la búsqueda de la sensación de reciprocidad “se produce una sensación de tensión cuando se trata de la toma de decisiones” (*Íd.*). Suspendiendo que una comparación en torno a la teoría política posterior admite el sostenimiento de la tensión como fórmula de la democracia, aquí es importante mantener la vista en la lectura, que reconoce que “en el proceso de lucha para abrirnos paso a través de los componentes de esa tensión nos convertimos en *personas en el mundo*” (*Ibíd.* pág. 227, cursivas agregadas).

Aparece aquí la forma en que la indagación ética en la comunidad de diálogo busca edificar a sus participantes en el ejercicio de convertirse en una persona “más allá de la clase”:

Rechazamos la dicotomía ente el individuo *versus* la banda/tribu/sociedad/estado. Tanto en términos educacionales como en términos sociopolíticos más generales, ésta dicotomía impone una elección denigrante: el individuo carente de un verdadero sentido de compromiso en contraposición al grupo (y podemos incluir aquí a la clase y la institución escolar) irrespetuoso o desconsiderado con sus miembros individuales. Lo que se necesita con desesperación, tal vez hoy más que nunca, es una alternativa viable y significativa, una alternativa que ubique a cada individuo en un tejido de individuos y se fortalezcan con los objetivos e ideales del grupo mismo. En este marco alternativo, el crecimiento individual y el pensar por sí mismo son adecuadamente entendidos en relación con el crecimiento, el pensamiento y el diálogo de otros (*Ibíd.* pág. 322)

Estos valores representan la subordinación a una postura ética específica y una teoría del crecimiento moral comunitario que, por plural que se asuma, no admite cortapisas. Pareciera en primera instancia que la forma de concepción de la libertad que se recrea en el individualismo y la competencia de la formación normalizada no cabe dentro de los ideales de la comunidad de indagación.

El desarrollo moral, cuyo máximo nivel es alcanzado en la adecuación de la conducta y el deber hacer a principios autónomos, es sustituido aquí por una forma de ética convencional, una “alternativa”, que se persigue en la imaginación continua de la comunidad como espejo en donde el niño no se ve reflejado a sí mismo solo como individuo en el mundo y se reconoce a veces como parte del contexto de la comunidad que forma a los demás:

La alternativa que perseguimos puede ser sintetizada en una palabra [...] “comunidad”. Es la perspectiva de pertenecer a una comunidad genuina lo que ofrece la mejor esperanza a quienes se esfuerzan por una verdadera libertad y un sentido para sus vidas. Lograr verse a sí mismo como una persona en el mundo es, como lo hemos sugerido, esencial para el proceso educativo. Pero lograr verse a sí mismo como “uno entre otros” —es decir como perteneciente a una comunidad— es esencial para convertirse en una persona (*Id.*).

Esto es otra forma de presentar un problema que se ha reiterado en la discusión sobre el programa y su efectividad para una educación ética. El paradigma del desarrollo moral (Kohlberg) subordina la adecuación del juicio moral que es fundamentado en “el reconocimiento del otro” a etapas “intermedias” o “convencionales”; la ética del *nosotros* está ahí, en camino a una autonomía moral que es la forma de razonamiento moral superior. Los constructos que ha desarrollado ésta teoría para comprobar dicho desarrollo “sociomoral” son incompatibles —como se verá más adelante— con la versión de agencia comunitarista que se plantea desde los objetivos del programa.

Los esfuerzos para compaginar el desarrollo moral en el papel de la educación comunitaria y en específico en alumnos del programa de Filosofía para Niños han sido poco fructíferos. Esto parece llamar la atención a una relación con nuevos modelos de crecimiento moral y un replanteamiento de los ya de por sí muy cuestionados principios del desarrollo moral.

Examinar los procesos que se pueden dar en la enseñanza de ésta “ética pragmático-discursiva” y que permitan informar lo que está sucediendo con las infancias durante su participación en procesos de formación de un juicio desde la prácticas de indagación filosófica como las que plantea este programa, es un terreno para la innovación en investigación educativa. Se requiere primero una matriz heurística de las teorías del

desarrollo moral existentes para comparar la versión de pragmatismo moral que se presenta en el programa.

b) El currículo

El currículo del programa de Filosofía para Niños consiste en siete novelas filosóficas y sus correspondientes manuales para el profesor.

Las novelas están escritas en un lenguaje informal de acuerdo a la edad de las personas a las que están dirigidas. Estas narraciones encierran objetivos definidos de acuerdo con etapas del desarrollo del pensamiento en los niños.

Al tener un enfoque de “lenguaje total, destaca las capacidades básicas de leer, escribir, hablar y escuchar”, que una vez integradas en el proceso reflexivo de los alumnos pueden trasladarse con facilidad a las otras materias escolares (Lipman, 2002 pág. 149; ver tabla 3.2).

El programa pone en el papel una serie de dispositivos de la psicología cognitiva y la lógica informal para presentar sus mensaje en una narrativa que sea comprensible para una “niñez normal”, suponiendo los procesos descritos en las etapas del desarrollo cognitivo descritas por Piaget y representando situaciones que se den en la realidad de un niño norteamericano, tanto en el espacio de experiencia cotidiana como de la capacidad simbólica característicos de la edad a la que, se supone, están dirigidos cada uno de los libros.

Cada volumen sigue un objetivo y una secuencia específica general; lo anterior no quiere decir que forzosamente se den reflexiones relacionadas exclusivamente en torno a un solo tema central que se está tratando. Por ejemplo “la reflexión ética” se concentra en el texto *Lisa* que va dirigido a niños de 12 años en adelante pero no por ello los otros textos no estarán exentos de sub-reflexiones éticas; en, por decir *Pixie*, que se presenta como un texto para ser leído a los 8 años en adelante y está concentrado en problemas sobre el uso de las formas de la relación lógica (analogía, jerarquía, diferencia, clasificación, etc.) sus guías de trabajo contemplan que los niños pueden formular cuestionamientos e identificar temas que pueden tener que ver con el “deber obedecer” (“¿Tenemos siempre que obedecer las reglas?” Lipman y Sharp, 1989 pág. 103) o el “deber ser” y el “deber hacer” (“¿Es mejor para los animales estar en un zoológico o en su ambiente natural?” *Ibíd.*, pág. 124).

Tabla 3.2 Novelas y manuales que integran el currículo de Filosofía para Niños.

Novela/Manual /Objetivo	Grado / Edad	Habilidades del pensamiento	Metas
Elfie <i>Poniendo nuestros pensamientos en común</i> Descubrimiento de la experiencia.	Preescolar 5-6 años	Comparación Establecer distinciones y relaciones Formular preguntas, dar razones Relatar historias	Confrontar, reconocer y explorar los aspectos de la propia experiencia en los niños.
Kio y Gus <i>Asombrándose ante el mundo</i> Razonamiento sobre la naturaleza.	1° y 2° Primaria 7-8 años	Clasificación ejemplificación, Relaciones todo/partes fin/medios	Ayudar a los niños a pensar en el mundo, alentándolos a adquirir habilidades de razonamiento e investigación.
Pixie <i>En busca del sentido</i> Razonamiento sobre el lenguaje.	3° y 4° primaria 9-10 años	Ambigüedad, vaguedad en el lenguaje, secuencias y series, similitudes, metáforas y analogías, formación de conceptos.	Planes de discusión que ponen énfasis en el desarrollo de habilidades como la generalización, la clasificación, las analogías, contradicciones y seriaciones.
El descubrimiento de Harry <i>Investigación filosófica</i> Desarrollo de destrezas del pensamiento.	5° y 6° primaria 11-12 años	Traducción, generalización, silogismos hipotéticos, razonamiento, formación de conceptos.	Conectar el mundo de los niños con el mundo de la filosofía, permitiéndoles pensar por sí mismos sobre los problemas tradicionalmente filosóficos.
Lisa <i>Investigación ética</i> Razonamiento ético.	1° y 2° secundaria 13-14 años	El bien, lo bueno, lo bello, consistencia, verdad, relaciones lógicas.	Asegurar que los aspectos filosóficos que se discuten sean tratados adecuadamente.
Suki <i>Escribiendo: cómo y por qué</i> Razonamiento en el lenguaje literario.	3° de secundaria 14-16 años	Composición, uso del lenguaje en poesía y ficción, estética y teoría del conocimiento.	Ayudar a los alumnos en la expresión de sus propias ideas.
Mark <i>Investigación social</i> Razonamiento en estudios sociales.	Bachillerato 16-18 años	Instituciones sociales, reglas, normas, valores, ideales, naturaleza de las leyes, tradiciones, autoridad, responsabilidad, fuerza.	Pensar en los problemas sociales, si pueden hablar de ellos y de cómo cada uno percibe las controversias y los problemas.

La publicación de los libros sigue la intención de “crear una literatura de transición para preparar el camino de los textos primordiales en la enseñanza posterior”. El currículum de Filosofía para Niños es un ejemplo de literatura transicional, que conserva un valor por sí misma “porque es agradable de leer”. Lipman comparaba el ambiente cognitivo que aportaban las novelas con un hábitat ecológico:

Aquí podemos emplear la analogía del soporte ecológico que aporta el ambiente para el crecimiento de una especie natural y el apoyo que aportan los textos y la comunidad de indagación para el desarrollo del pensamiento. En otras palabras, el pensamiento necesita un hábitat para facilitar su desarrollo (Lipman *Op. Cit.* pág.157).

Lipman consideraba de vital importancia la aplicación secuencial del currículum para lograr el desarrollo de personas guiadas por juicios razonables.

Cada novela se acompaña de un manual para el profesor, el cual incluye planes de discusión, ejercicios y actividades, así como una serie de orientaciones teórico-conceptuales y propuestas de evaluación, escritas en un lenguaje muy simple y dirigidas a al profesor de escuela cuyo propósito es principalmente ofrecerle acompañamiento en referencia continua en la labor de construcción continua de la comunidad de indagación.

En el manual, los capítulos de cada novela vienen subdivididos en escenas o episodios, secciones de cuatro a 10 páginas que facilitan su lectura colectiva durante una sesión de clase. Cada subdivisión ofrece una explicación detallada, pero breve, de los conceptos y cómo son presentados a lo largo del texto en cuestión, cada episodio puede ser motivo de revisión de hasta 10 conceptos diferentes.

Después de la explicación de los conceptos se presentan “planes de diálogo”. Estos planes consisten en el planteamiento de hasta cinco planes de diálogo diferentes. Estos planes de diálogo parten de posibles preguntas o temas que podrían ser identificados por la comunidad y sirven de guía al facilitador, no solo para para encaminar las propias preguntas que consideran inspiradas por el interés de los propios alumnos y contar así con una estrategia encaminada a explotar cada camino de indagación, encontrar relaciones entre

ellos y aportar, de ser necesario preguntas abiertas para estimular aún más la discusión de un tema.

Esta estructura modal es útil en el espacio de apertura que se quiere generar en el aula, donde es fundamental que el descubrimiento de los temas y los problemas de investigación sean centrales en la actividad de lectura como práctica de aprendizaje, y permite un apoyo al maestro preparado para generar la confianza en que la clase sigue el camino que el interés de los propios participantes de la comunidad han generado sin que se deje de lado el énfasis de los cuestionamientos clave que conducirán a la indagación a aclarar los conceptos fundamentales para continuar con los objetivos de un curso.

Estos elementos se ven reforzado con una serie de ejercicios que finalizan el proyecto de trabajo para cada episodio. El manual ofrece de tres a cinco ejercicios modelo para el profesor que son considerados de igual importancia que la lectura para la formación de juicios en los participantes.

Al término de cada capítulo se plantea una autoevaluación para el profesor, en donde se pretende reportar qué tipo de ejercicios se dieron con “buen resultado” en ese capítulo, y una evaluación de los alumnos, en donde se propone anotar qué alumnos dirigieron sus comentarios al profesor, qué alumnos dirigieron sus comentarios a otros alumnos, los alumnos que no participan en las sesiones y los que cuando lo hacen no dan razones para expresar las ideas que manifiestan. Se plantea además una evaluación al programa.

El currículo del programa ha sido traducido del inglés original a otros contextos culturales; en español ha sido traducido por una editorial chileno-española, Ediciones de la Torre, y elaborado por el Centro de Filosofía para Escolares en Chile.

El centro es uno de cientos en todo el mundo que se ha dado a la tarea de realizar adaptaciones culturales del programa. Actualmente existe el Consejo Internacional de Filosofía para Niños que coordina las labores de traducción del programa y capacitación de personal para impartirlo.

En México estas labores se coordinan a través de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños (<http://www.fpnmexico.org/>) y el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (<http://celafin.org/>).

Así mismo, se publican revistas internacionales especializadas en discutir temas relacionados el programa y sus desarrollos posteriores: *Analytic Teaching: The Community of Inquiry Journal*, publicada por la universidad de Viterbo; *Childhood and Philosophy*, que es la publicación periódica oficial del Consejo Internacional de Indagación Filosófica con Niños; *Educational Philosophy and Theory*, de la Federación Australiana de Filosofía para Niños y *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, del Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños (IPIC), fundada por Mathew Lipman y publicada por la Universidad de Montclair, que además convoca a un evento académico internacional anual.

3.3 Educar filosóficamente como movimiento educativo

El carácter de investigación educativa que genera el programa por medio de estas asociaciones ha generado un rico respaldo teórico que ha impulsado fuera del ámbito del programa la noción de hacer filosofía con niño y al mismo tiempo, permitido la acumulación de evidencia entorno a los efectos que tienen la participación en las practicas.

Publicaciones longitudinales recientes en torno a los efectos a largo plazo que tiene la participación en prácticas colaborativas de indagación filosófica en la infancia aportan evidencia de efectos positivos, en desempeño cognitivo (Topping y Trickey, 2007) y “no-cognitivo” (Colom, *et al.* 2014; Millet y Tapper, 2011).

Con la publicación por parte de UNESCO (2007) de un documento que reconoce el trabajo realizado por el Filosofía para Niños y otras estrategias de enseñanza pensadas en diferentes contextos y niveles educativos considerados clave “para una vida verdaderamente libre”, se actualiza un debate en torno a la enseñanza filosófica a nivel internacional, del cual el contexto educativo mexicano no ha sido la excepción. La promoción de la actividad de hacer filosofía desde los primeros años de la vida como un movimiento educativo.

Esta consideración se da de inicio desde la reflexión y la literatura especializada en torno al programa de Filosofía para Niños (Vansieleghem y Kennedy 2011; Moriyón, 2011; Pineda

y Kohan, 2008) que han puesto al centro del debate aspectos de fondo que inspiraban al programa original, como por ejemplo, la secuenciación y el uso exclusivo de las novelas filosóficas de Lipman o la perspectiva epistemológica hacia el pragmatismo-instrumentalismo que caracteriza al programa.

Educación filosófica “una escuela de libertad”

La publicación de la UNESCO revisa el estado de enseñanza filosófica en la educación básica en un amplio espectro geográfico y aboga por la multiplicidad de propuestas, que si bien muchas tienen como punto de partida las ideas de Lipman, plantean diferencias sobre todo en los materiales pero también en las prácticas que se pueden emplear.

Cabe resaltar algunas de ellas:

- a) Oscar Brenifier. Fundador del instituto de práctica filosófica; su método pretende regresar a la propuesta del diálogo socrático. Publicó *Álbum de Filosofía*, traducido al español (Brenifier, 2005, 2011), donde propone el desarrollo de una actitud interrogante en los niños. La dinámica de las prácticas son formas de indagación filosófica colaborativa en donde se presta especial interés no solo a la formulación de preguntas sino a la representación de propuestas. Cuando se llega a una solución o se desea construir consenso en torno a un argumento, se transcribe en un lugar donde todos lo pueden leer y se procede a que la sentencia sea reformulada de forma diferente por cada uno de los participantes hasta que se logra un argumento redactado por las propuestas y correcciones de todos los participantes.
- b) Michel Tozzi. Propone una práctica colaborativa de indagación que denomina “cauce democrático-filosófico” En ésta práctica de indagación los participantes tienen asignado cada uno una función específica y la práctica gira en torno a una obra de literatura infantil, a veces mitos platónicos o preguntas filosóficas (Cabanchik, Penelas y Tozzi, 2003; Tozzi 2007).
- c) Philip Cam. El filósofo australiano plantea una versión muy similar a la comunidad de indagación original del programa de Filosofía para Niños, con un mayor énfasis en los procesos generales que se tienen que dar en cada una de las sesiones (Cam, 1995; 2012). Su principal aportación es la oportunidad de ofrecer libros con “historias para pensar”, narraciones breves que a diferencia de las novelas

filosóficas pueden ser empleados en clase sin necesidad de conocimientos previos de otros textos, lo cual abre las prácticas de indagación filosófica a ámbitos no escolares como salas de lectura, bibliotecas, talleres infantiles de promoción cultural. Los trabajos de Cam fueron traducidos en Argentina por Stella Acortini (Cam, 2007).

- d) SAPERE. (Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education), organización sin fines de lucro que promueve la versión particular de Filosofía para Niños que ha adoptado el Reino Unido, estableciendo un programa de entrenamiento para profesores (sapere.org). Éste entrenamiento promueve el modelo de comunidades de indagación de Mathew Lipman pero anima a los maestros seleccionar sus propios estímulos para la producción de discusiones. Aunque aún no es oficialmente requerido por las autoridades educativas británicas, el programa ha gozado de un éxito reconocible.

Existen otro buen número de propuestas didácticas además de las que aquí se presentan y que fueron elegidas con el fin de aclarar un punto de importancia: la necesaria discusión al respecto a cómo cada una se diversifica como práctica colaborativa de indagación filosófica distintiva a partir de diferencias y relaciones desde la apropiación del programa —y, a veces ante él—y desde las cuales ya no es pertinente englobar a partir de una sola posición para hacer “filosofía para niños”.

Aún en consideración de esas diferencias específicas, sigue siendo posible agruparlas en una sola categoría, como la que aquí se trabaja de “prácticas colaborativas de indagación filosófica” siguiendo a (Millet y Tapper, 2011, pág. 546) ya que todas tienen el común denominador de ser “prácticas”, “colaborativas” y se encaminan hacia a un procedimiento general de “indagación filosófica” como espacio de participación de niñas y niños.

Prácticas de indagación filosófica en la infancia, hacia un marco mexicano

Lo que es importante aclarar aquí es que se tiende a reconocer el valor pedagógico de encaminar el trabajo de enseñanza-aprendizaje en la construcción de una comunidad de investigación de los temas principalmente filosóficos, pero sin la necesidad de recurrir al currículo original del programa por diversas motivaciones. Regresando a Martha Nussbaum, luego de hacer un recuento histórico de la serie de propuestas de “educación

socrática” que han intentado reformar la educación desde el siglo Rousseau hasta la fecha, la filósofa valoró el programa de Lipman como una fuente “sin precedente” al ofrecer no solo una plataforma teórica sino el primer programa de acción para que los profesores pudieran aplicar dicha educación socrática en las escuelas.

No obstante, al hacerlo también notó que el éxito de éste programa fuera del contexto norteamericano donde se circunscribió, radicaba en sortear los sesgos culturales propios acarrea “traducir” conceptos de la filosofía a situaciones que son familiares para los niños anglosajones como las que conforman el currículo de Filosofía para Niños que:

Está destinado a los estudiantes de los Estados Unidos. Parte de su encanto proviene de la familiaridad y de las situaciones de humor sutil que predomina en los textos. Por lo tanto, será necesario reescribirlo y elaborar versiones diferentes de acuerdo a la cultura de llegada. Lo importante es saber que existe este tipo de material, que la posibilidad de lograr que las aulas de las escuelas primarias y secundarias funcionen según una pedagogía crítica no es una utopía ni requiere de alguna genialidad sino que está al alcance de cualquier comunidad en que se respeten la mente del niño y las necesidades de una democracia en formación. (*Op. Cit.*, 2010b, pág. 111)

En realidad, como veremos aquí adelante, no es difícil establecer una base entre las ideas de una didáctica filosófica como la que propone Lipman, respaldada en el pluralismo y el multiculturalismo mexicanos, y las ideas que ha planteado este a su vez en torno a reformas en la labor educativa.

En un contexto de creciente interés mexicano por una educación multicultural (Bertely, *et al.* 2013). Mauricio Beuchot define a este tipo de educación en términos de un diálogo comprensivo que elimina los extremos relativistas y “univocistas” que tienden a imponerse en el análisis cultural y las prácticas educativas.

En todo caso, una razón contextual, es lo que necesitamos ahora, después de que hemos padecido una razón sin contexto, abstracta, positivista. De hecho, los positivismos nos han encerrado en una razón unívoca; y necesitamos salir a una razón diferente, pero no a una razón equívoca, como la que se ve en la posmodernidad, que igualmente pierde y diluye, sino a una razón analógica, que, a

diferencia de la razón unívoca positivista, tenga sentido del contexto, pero que, a diferencia de la razón equívoca posmoderna, no nos hunda en el vacío. Estamos, pues, con esa posibilidad de dar una educación significativa. Esta es nuestra justificación de cara al futuro (Beuchot, 2012, pág. 13).

En un sentido comparable, León Olivé llega a una conclusión análoga ante la necesidad de establecer procesos de justicia “desde abajo hacia arriba” en torno a la toma de decisiones en las sociedades de conocimiento y la apropiación social de la tecnociencia contemporánea. Una educación multicultural en América Latina además de hacer llegar oportunidades a los pueblos y comunidades que hoy en día excluidos del resto del país:

Implica desarrollar proyectos educativos a favor de la multiculturalidad dirigidos a todos los sectores sociales y no exclusivamente a los pueblos indígenas [...] es necesario desarrollar novedosas formas de organización social que estimulen una mayor participación ciudadana, lo cual supone mejor educación, pero una educación plural e intercultural (Olivé, 2004 sec. 23-39).

Para el filósofo mexicano las prácticas de la filosofía pueden participar en este desarrollo de formas de participación “informando” sus procesos desde el desarrollo de pensamiento crítico:

Para esto es indispensable la elaboración de normas de convivencia armoniosa y de cooperación constructiva intercultural y entre pares, que deberían estar en la base de una sociedad del conocimiento, plural, multiculturalista, democrática y justa. En la construcción de esas normas la filosofía juega el doble papel de crítica y de clarificadora de conceptos (Ibíd., sec. 49).

Olivé considera urgente “realizar profundas transformaciones en los sistemas educativos para que las nuevas generaciones se preparen adecuadamente para participar en los mecanismos de generación, aplicación y explotación racional del conocimiento” (Ibíd., sec. 53.) y plantea que tales procesos debieran fundamentalmente hacerse de cara a la inclusión de personas que son acarrean saberes distintos al de la racionalidad moderna —como los miembros de comunidades indígenas del país— a interactuar “de igual a igual” con los sistemas de conocimiento científico y tecnológico con el resto de la sociedad.

Las posibilidades de cumplimentar estas expectativas, se dan en referencia obligada los espacios de reflexión en formación y educación intercultural que asienta Carlos Lenkersdorf en su original obra *Filosofar en clave tojolabal* (2002a).

La propuesta dice conllevar la intención de llevar a la filosofía más allá de lo que se entiende por el término para que pueda incluir el pensamiento tojolabal a la traducción del saber “filosófico”:

El tipo de filosofía que se encontrará irá mucho más allá de aquello que se suele llamar filosofía en el contexto occidental. Afortunadamente es así para salir de los moldes tradicionales. Por su lado, el filosofar diferente cuestiona e interpela el filosofar realmente existente [...] una filosofía bien pensada, bien reflexionada y muy consciente por parte de los tojolabales. Pero no se ha cristalizado en tratados elaborados. Por ello hablamos del filosofar en clave tojolabal, para no causar provocaciones y malentendidos inútiles (Ibíd., pág. 27).

El lingüista presentó en ese trabajo su “traducción” de la “educación nosotrica” que dice recatar del conjunto heterogéneo de prácticas sociales e interacción que destacan en la cultura y socialización de los niños y jóvenes que son inculcados a participar en el saber de sus comunidades al sur del país por medio de estrategias formativas que involucran una perspectiva específica de la persona como elemento conformador de una totalidad:

Siguiendo ese marco teórico, Ruiz Cuesta (2011) analizó en su trabajo doctoral la forma didáctica que se asumen las prácticas eminentemente comunitarias de la educación nosotrica en dos comunidades que han desarrollado escuelas que combinan la transmisión de saberes tradicionales y la enseñanza escolarizada. El trabajo identifica tres caras de la enseñanza tojolabal y tzeltal: (a) caminar preguntando, que tienen que ver con la presentación de interrogantes de forma “pareja” en el proceso de enseñanza y el contestar y preguntar como en el ámbito topológico traducible en el carácter didáctico de toda pregunta. En tojolabal, la interrogación siempre sostiene un carácter abierto y la respuesta nunca puede ser un “tajante” sí o no, “fundado en el convencimiento que uno no sabe, pero todos pueden alcanzar a saber” (Ibíd., pág. 314). (b) enseñar aprendiendo, que amplía en el sustrato nosotrico sujeto de enseñanza no solo a sus iguales sino a todo el mundo natural e

inanimado en que están inmersos y un escuchar “cordial” que difumina las fronteras de la autoridad pedagógica (*Ibid.*, 291) (c) mandar obedeciendo, que es una modalidad que no representa la ausencia de crítica sino una práctica crítica en sí misma (*Ibid.* pág. 319) y cómo están siendo incluidos a los ámbitos de la institución educativa, al menos en las escuelas zapatistas de Chiapas (Fig. 3. 2).

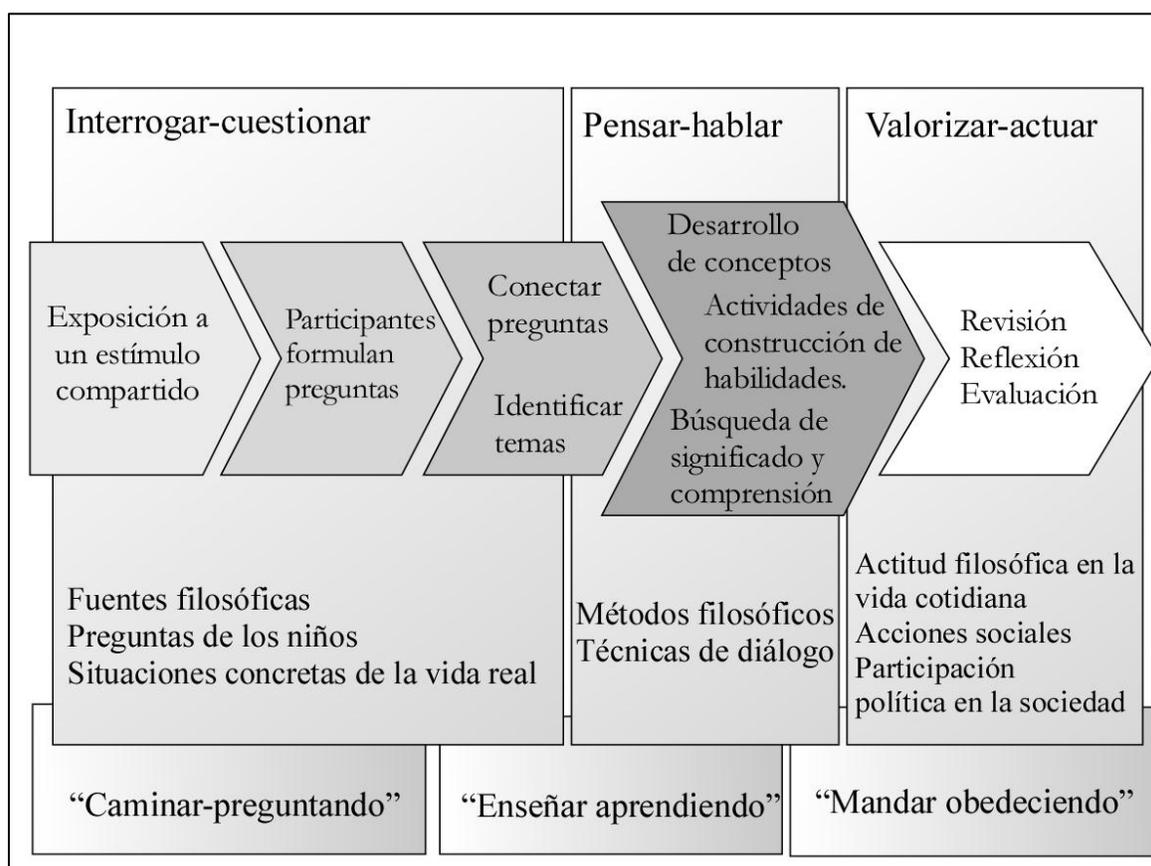


Figura 3.2 Funcionamiento general de las PIF

Para Lenkersdorf la educación nosotrica compele a que se vivencie “el atractor pedagógico del nosotros y que se aprenda a responder al mismo” (2002b, pág, 72).

El autor reporta cómo desde la edad de cinco años la pedagogía tojolabal interrelaciona papeles de educando y educador a la vez, convirtiendo al educando a la práctica por medio de la instrucción de los hermanos que nacen después de él o de ella. Las consecuencias de ese “nosotros” se observan en el contexto pedagógico en la medida que la educación no es unidireccional (el educador sabe y los educandos no) sino que es bidireccional entre educadores que, al mismo tiempo, son educandos y viceversa (por lo cual se reduce la

importancia del papel del maestro); la inserción del “nosotros” en el conjunto de educadores-educandos puede significar una transformación radical de la pedagogía donde “el maestro aprende de sus alumnos como estos aprenden de él y, en casos determinados ambos aprenden juntos si los problemas presentados son auténticos de la vida real” (Lenkersdorf, 2002b, pág 71).

Esta realidad pedagógica en primera persona del plural puede representar una dimensión de niñez ajena a la concepción occidental de la vida infantil (*in-fans* sin voz) que, redirigida del desarrollo personal-individual recupera un derrotero comunitario-colectivo. En el ámbito tojolabal la meta es “la nosotricación de las personas, para que su comportamiento corresponda a los lineamientos éticos de los tojolabales” (2002a. pág. 51).

No obstante, es notable cómo tanto la perspectiva socrática común al educador en la mayoría de las practicas colaborativas de indagación filosófica, la propuesta indagatoria de un “caminar preguntando” o la propuesta colectiva de trabajo de un “enseñar aprendiendo” y la comunidad de indagación filosófica guardan analogías inexploradas que permitirían el flujo dialectico retroalimentador de posturas en torno al papel que juegan en educación y enseñanza como prácticas de la acción de pensar en la forma de un “mandar obedeciendo”.

No es la intención aquí elaborar en una teorización de segunda mano en torno a la educación desde una realidad específica como lo es la del pensamiento tojolabal o hermanar simplifcadamente una persecución de autonomía de los pueblos al sur de nuestro país. Simplemente se presentan estos puntos de contacto hacia una ejemplificación de la posibilidad de desarrollos posibles que requiere aún asimilar en el contexto más amplio de investigación educativa reciente (Medina Melgarejo y Baronnet, 2013).

Al no contar tampoco con una historiografía en la didáctica de la filosofía en la juventud y la infancia en México, sin duda, queda mucho por fuera de este esbozo de un marco mexicano para plantear una ruta crítica hacia prácticas propias de indagación filosófica en la infancia, así como de los espacios de posibilidad para el ámbito político de su implementación.

Pero es importante agregar un último, y breve, argumento en torno a la forma en que se establece la perspectiva particular entre comunidad intercultural y comunidad infantil como

estrategias de transmisión de “valores” para la democracia. Este corolario parte de las palabras que dejó Luis Villoro, en una conferencia dictada hacia el final de su carrera. En un discurso que pronunciara en reflexión a los procesos democráticos que se dan en las formas de gobierno asambleístas establecidas en esa región del país a la que nos referíamos. Desde las raíces del levantamiento zapatista de los noventa a partir de formas de gobierno propias de la tradición regional, el filósofo mexicano plantea una comparación de dichos procesos con las formas de organización de “democracia comunitaria”. Al elaborar estas reflexiones llama a comparar la operación de la “democracia zapatista” con “las formas de organización política en estrecha analogía con comunidades del África negra, sin que haya habido ninguna influencia recíproca entre ellas” (Villoro, 2007).

Este breve argumento requiere la necesidad de salto cualitativo en nuestra comprensión y acercamiento de lo que entendemos por formas de democracia y de ciudadanía que se transmiten desde los saberes interculturales de la tradición a los ámbitos de la vida política y social actual. Cambio de comprensión que, creo, debería darse en la misma medida en el sentido de la filosofía de la educación, como elemento de transmisión de una racionalidad que quiere ser *otra, o muy otra*.

Aún hay, sin duda, una postura de aprendizaje de multiculturalidad por asumir al centro de la formación normalizadora de profesores ante una realidad político-institucional “abigarrada” como la que se da en nuestro país. Pero antes se requiere continuar un proceso a nivel de construcción de la racionalidad pedagógica crítica de *abajo hacia arriba* como lo planteaba arriba Olivé tanto en lo que a filosofar con niños se refiere como proceso que pude ser de *educación nosotrica*, una educación para las “comunidades que vienen” (Agamben, 1996), pero también para aquellos para quienes dicho advenimiento no es hoy aún posibilidad, una educación para la “comunidad de aquellos que no tienen comunidad” (Marramao 1993):

Tomar parte en el juego socrático del *dialégein*, la dialéctica confrontación de puntos de vista, es más dura hoy en día que cuando esto se trataba con ciudadanos atenienses, que ahora que tratamos con nómadas y migrantes llegados a Cosmópolis de las más variadas regiones, lenguajes y tradiciones. Pero, quizá, valga más hoy que ayer apostar a la filosofía como práctica relacional que emplea el *medium* del

lenguaje para ejercitar un desplazamiento, dislocador de la mirada en nuestras realidades diarias. La práctica dialógica de la confrontación-conflicto que, operando desde las geometrías variables y en un multiverso de disonancias, nos ayuda a ver qué es eso que tenemos frente a nuestros ojos, con una diferencia perspectiva que nos dispone a un nuevo horizonte de las cosas, liberándonos de la sensación de seguir un camino insoportablemente prescrito (Marramao, 2007 pág. 169).

Hay mucho más por asimilar en ésta lección en torno al filosofar, enseñar y aprender desde las formas “salvajes”—los saberes que eran antes de cien años considerados inconcebibles para Piaget—, que ahora se dicen en términos de “filosofar” que pretenden, ahora, ser consideradas en su justa “clave”. Que quieren, al parecer, representar un nuevo espacio para dialogar. Que posicionan al proceso de educación como “un choque de culturas” y a las “infancias” como necesitadas de procesos de acompañamiento para su descolonización por parte de los procesos de asimilación cultural de la autoridad gerontocracia dominante.

Finalmente y sin el ánimo de polemizar entre un esfuerzo ya hecho (Pineda y Kohan, 2008) y otro por elaborar hacia una posición crítica que se da ante el posible ejercicio de lavado de manos ético que representaría el de-colonialismo, en su apuro por asumir un giro hacia la “tradición” escolar. Saberes, que pudieran ser sujeto de apropiación mientras sus portadores originales, la mayoría aún en absoluta deslegitimación, miran —desde abajo hacia arriba— cómo es etiquetado y clasificado ese saber para adornar los anaqueles de la academia.

4. LAS TEORÍAS DE DESARROLLO MORAL

*Un canal, —aunque sea tan delgado como el filo de una navaja—
que permita cruzar la Silla del autoritarismo y el Caribdis del vacuo relativismo*
—Ann Sharp

4.1 Moralidad en un espacio pluricultural

Aunque en primera instancia se reconoce lo moral desde la convención de una conducta regida por normas (Abbagnano, 2004 pág. 752), cuáles principios rectores y qué normas son preguntas cuyas raíces se adentran en áreas del conocimiento humano tan diversas como profundas. Por ejemplo se puede decir que de forma contraria a la gran división entre “las dos culturas”, ciencias naturales y sociales nunca han dejado de converger tanto en la oposición de prescripciones en torno al bien y el mal, como en la producción de descripciones sobre los posibles principios rectores de esa *conducta normal*.

En esa historia se da la división posible entre una ética prescriptiva y una descriptiva y la imposición en cada una de ellas de discursos dominantes o paradigmas. En la posibilidad de explicar los principios de una epistemología moral como horizonte en las ciencias del comportamiento, del conocimiento y de la educación. el potencial de aplicaciones sociales y políticas siempre ha invitado a la elucidación de esta línea de investigación.

Como lo apuntábamos al inicio de esta investigación, el pragmatismo parece permitirse una epistemología moral en la realidad de ésta como fenómeno plural de una realidad socialmente construida. En consideración a los horizontes ampliados de una actualidad multicultural que ya planteaba el final del capítulo anterior, un proyecto pluralista asumiría una realidad moral desde el procedimiento transdisciplinarios, covalorativos de construcción de conocimiento.

Como primer movimiento estas formas de pluralismo epistemológico dejaría de lado el estudio prescriptivo de la dimensión moral como prescripción hacia una dilucidación de *lo que es bueno* que se extiende en una dimensión sociocultural movidiza a cambio del requerimiento inaplazable de remediar el relativismo en que no se puede caer de la forma en que lo haría un positivismo moral descriptivo resolviendo rutas teórico conceptuales

hacia el reconocimiento la conservación y la inclusión de la pluralidad cultural y epistemológica como procedimiento de solución social.

Este requerimiento, que arroja un carácter fundamental en cuanto a la racionalidad que conduce precisamente a admitir como, al explorar la medida en que las sociedades permitan mayor apertura hacia el dialogo entre sus elementos que las conforman y dividen, sostener una conversación allende la diversidad de formas de pensamiento. Creo que en ese sentido es posible el desarrollo o un *floreCIMIENTO* —en el sentido más fiel al término— de nuevas formas de convivencia social que parecen necesarias para sortear la problemática “compleja” de la modernidad tardía.

En ese pretexto, el análisis moral que se asume aquí se distancia de las dicotomías prescriptivas sobre lo correcto o incorrecto, entendiendo que tanto tradición como innovación requieren —en el reconocimiento de esa diversidad— articular explicaciones sobre los *principios mínimos* a cambio de cuales se puede asumir el diálogo en una sociedad pluricultural.

Por claridad, anticiparé tres nociones. Partiendo de la anticipación de que, cuando una prescripción moral dicta obligaciones basadas en lo adecuado o lo incorrecto de la acción de una persona, no necesariamente conlleva el dictado de máximas o reglas morales universales y que, al contrario se cuenta siempre con más de dos caminos para lograr un conjunto particular de metas.

A pesar de ello este trabajo no ha podido descartar otra forma de “dilemas morales”. En este trabajo se revisarán ideas como las de Jürgen Habermas (1993), que en su análisis sobre la adecuación de las visiones en torno a la psicología social y al contexto de una realidad moral deóntica a la kantiana, intentarán articular una capacidad modal para la acción moral. Con la mirada en el contexto social, los principios racionales universales solo serán capaces de asumir formas diferenciadas en la aplicación a contextos en variación continua por medio del discurso social.

Veremos también cómo en la heteronomía de estos recursos al contexto hay una problematización análoga, ya que la crítica a los principios morales abstractos a menudo ofrece a cambio una postura en torno a las “orientaciones culturales” que debe recurrir a la

formulación de postulados abstractos, descontextualizados y generalizadores que pueden abundar en otra forma de relativismo, a saber, social.

Desde luego este requerimiento se da en un espacio donde tienen lugar la pluralidad de hipótesis sobre la relación efectiva de funciones que se dan en el pendular sujeto al eje deliberativo entre individualidad y sociedad. Funciones como la emocional, la racionalidad, la deliberación o la reflexión y un largo etcétera; abstracciones valorativas, que operan desde líneas de pensamiento voluntario de sujetos enfrascados en la búsqueda por ampliar su conocimiento a veces aparentemente contradictorio y que produce corrientes o campos del conocimiento tanto teóricos como científicos.

Estas ideas se dan al mismo tiempo, desde la discusión interna de lo académico y lo científico y en careo de continuo con las aportaciones, deliberaciones y razonamientos de distintas formas de individualidad o colectividad no académica o “no experta”. Posiciones que por ser distintas no quiere decir que estén igualmente sistematizadas en torno a sus propias comprensiones de la dimensión moral, y que pretenden, desde la discusión y la argumentación de sus ideas sobre la moral otros discursos “que quieren participar” desde un sinnúmero de nuevas individualidades y colectividades, y aún desde que son niñas.

Tratando de cruzar ese umbral, mi investigación considera que la conducta moral es *la conducta que puede ser valorada*, y que, por tanto, el estudio de los espacios valorativos para la acción de esta conducta no pueden caer en dualismos pues son tan diversos como las realidades sociales en las que pretenden incidir. Estas condiciones sugieren cierto gradiente de *flexibilidad coordinada* la cual se puede dar, quizá, en el pensamiento colectivo de las subjetividades simultáneas —los sistemas de conocimiento social— que las llevan a efecto.

Qué conducta moral se desarrolla en la sujeción al reconocimiento de criterios que son aportación de una experiencia social común —la realidad de una identidad entre tradición y norma— y qué rango de libertad tiene la individualidad con respecto a esta realidad son el Jano bifronte que vale considerar central en esta sección del trabajo de investigación donde reviso diversos dominios de las ciencias sociales y su teorización ulterior ante esas cuestiones.

Dada la amplitud del tema, se completa la sección teórica de esta tesis presentando un panorama selecto de las aproximaciones en torno a esas investigaciones. Para solo suscribirme a la segunda mitad del siglo XX en adelante voy a partir de la exposición del paradigma constructivista que promueve un modelo evolutivo-cognitivo de etapas del desarrollo moral en su relación al universalismo como arena de la discusión. Se considerará la crítica que cuestiona la autonomía del razonamiento moral como marco para una contrastación con otras tres respuestas a esta posición inicial: la feminista que genera la “ética del cuidado” y la propuesta congruente con una ética plural de los comunitaristas como propuesta teórica *disarmónica* hacia una tercera vía, que reconsidera el contexto social desde una teoría de dominios como una solución parcial del problema individuo/contexto. Para terminar con el corolario de la reflexión que se da en torno al principalísimo-universalismo moral desde planteamientos las aportaciones actuales sobre lo moral desde el campo de las neurociencias.

Finalmente, para dirigir este marco teórico hacia una investigación participativa y en relieve a estos planteamientos, se presenta el respaldo que ofrece la teoría que respalda las prácticas colaborativas de indagación filosófica no en su repercusión educativa sino en la posibilidad de su consideración como espacio para la generación de investigación colaborativa en torno a cuestiones valorativas de la conducta moral.

Se contempla la posibilidad de que el diálogo indagatorio sea posicionado como posible campo de estudio del desarrollo del discurso moral en la niñez, y con ello, la de que estas formas de intervención participativa aporten evidencia —prospectiva— sobre la forma en que se pueden categorizar las construcciones del discurso que se dan desde sistemas de conocimiento social incorporado. Esto hacia una comprensión más detallada en torno al posible papel del pensamiento colaborativo que desarrollan los niños desde su propia búsqueda de sentido sobre la reflexión en torno a las relaciones intuición-juicio y la acción moral.

4.2 El modelo cognitivo-evolutivo

En última parte del el siglo XX se dio el resurgimiento de una versión de las ideas éticas de Kant, en especial las que planteamos arriba cuando se retomaron como “fundamentación a una metafísica de los costumbres” del liberalismo. La versión ejemplar de esto se encuentra

en la particular refundamentación del filósofo de Köinsberg que presenta la teoría de moral elaborada por John Rawls (*A Theory of Justice*, 1971); valor que recupera primacía en un proyecto de justificación de la política liberal que se va a situar como tendencia dominante en la filosofía política, de la educación occidental reciente —y desde luego, de la doctrina económica occidental (Mirowsky; 2009; Treanor 2005; Gómez Días, 2015).

Vale recordar que la ética kantiana, se caracteriza por su autonomía deontológica que considera que, para abandonar la heteronomía (la sujeción a un poder ajeno, sean leyes o normas establecidas por otros que impiden el desarrollo de la voluntad) el sujeto que es moral es un sujeto autónomo, apegado a principios abstractos universales, máximas generales bajo las cuales deben operar en la base de la vida moral.

Estos principios son, para el autor de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* ([1785]1996) forzosamente deducidos a partir la puesta en acción del razonamiento crítico. En su *fundamentación*, “razón” se entiende en términos de proceso trascendental dotado de tal poder de dilucidación que no permite a ese individuo más que reconocer una universalidad en esos principios razonados y con ella la obligatoriedad de seguirles y normar su conducta bajo esas prescripciones como si se trataran de un “principio categórico”.

Como dijimos, Rawls reorienta el postulado de esos principios de su deducción por medio de la pura razón como elemento deliberativo de lo moral hacia los términos de una forma de “contrato social”. Desde lo que llama una “posición original” su versión recupera los principios de racionalidad, autonomía y universalidad análogos a la ética kantiana pero los sujeta a procesos deliberativos que se dan en esta forma de contractualismo fincado por procedimientos deliberativos que denomina “equilibrio reflexivo” que se dan desde la contrastación entre libertad e igualdad desde lo “que puede reconocer en la conducta ideal de todo ciudadano”.

En esta convención de la justicia como igualdad se establece, para el sujeto Rawlsiano, una vida moral regida por la apelación explícita de principios generales interiorizados hacia la acción autónoma, una deontología pero justificada por la normatividad que otorga la

posibilidad de participación en la sociedad desde un principio de imparcialidad de la acción (Freeman, 2014).

Desde la psicología social, Lawrence Kohlberg ([1982] 1992) recuperó el planteamiento Kantiano/Rawlsiano como protocolo para una investigación deductiva sobre el desarrollo moral. Su trabajo le permitió postular una teoría del desarrollo del razonamiento moral enfocada en un eje de nociones de justicia. Siguiendo los esquemas pautados por la epistemología genética de Piaget ([1932] 1984), la teoría del desarrollo moral sostiene que los individuos, encaminados por el desarrollo de sus habilidades cognitivas, avanzarían de forma progresiva con su desarrollo cognitivo (por medio de eventos continuados de “equilibrio reflexivo”) hacia un ejercicio pleno de su autonomía moral (guiada por principios personales) y que la promoción de este desarrollo individual conlleva la ulterior posibilidad de conformar una sociedad racional regida por principios de imparcialidad y justicia.

Este desarrollo del juicio moral se da atravesando etapas o estadios, caracterizados por la evidencia de estructuras, identificable de forma similar al patrón que sigue el desarrollo cognitivo en donde “cada estructura representa una forma de reflexión sobre los propios valores y la forma en que son ordenados en una jerarquía lógica” (Kohlberg, 1992 pág. 292).

En los estudios que condujo para acumular evidencia para estas ideas se organizó información generada a partir de la capacidad de emitir juicios morales en individuos luego de que se les requería generar soluciones ante una serie de dilemas morales —relatos de situaciones generalmente hipotéticas cuyas soluciones representan un conflicto entre valoraciones personales y de reciprocidad. Estos dilemas eran presentados en la forma de una entrevista semi-estructurada, el sujeto debería responder ofrecer las soluciones (juicios) y los argumentos (principios) para llegar a dichas soluciones.

El trabajo fue publicado a partir de una muestra de 50 muchachos varones de clase social media y baja, de los cuales pudo obtener algunas conclusiones generales para defender su tesis doctoral (1958). Esta labor fue continuada con intervenciones cuasi-experimentales

similares que le permitieron organizar la evidencia para proponer un modelo de desarrollo del juicio moral que abarca tres niveles y dos estadios para cada uno de ellos (Tabla 3.1).

De acuerdo con el autor, cada estadio incorpora, reorganiza e incluye al anterior y proporciona nuevas perspectivas y criterios para realizar evaluaciones morales, en una secuencia que conduce hacia una moral post-convencional, que es guiada por principios universales en donde el más esencial es el de la justicia, ya que incluye la noción de igualdad y reciprocidad en el deber de todos los individuos.

La teoría de Kohlberg postula que las etapas del juicio moral constituyen una secuencia invariante, irreversible y consecutiva de estructuras discretas. Con este supuesto queda excluido: (a) que diversas personas alcancen el mismo objetivo a través de diversas vías evolutivas, (b) que la misma persona retroceda desde un escalón más alto a otro más bajo, y (c) que, en el curso de su evolución, se dé un salto hacia una etapa superior que la continua inmediata.

Las etapas del juicio moral constituyen una jerarquía en el sentido de que las estructuras cognitivas de una etapa superior superan las correspondientes de las etapas inferiores, esto es que la sustitución es una forma reorganizada y diferenciada de la anterior. Cada etapa del juicio moral excluye por tanto la posibilidad de que una persona en un momento determinado se vea obligada a enjuiciar diversos contenidos morales desde un nivel inferior.

De la misma manera Piaget considera que el desarrollo juicio moral se da desde en un eje del individuo hacia el encuentro con el otro, en la oposición de su punto de vista particular y hacia considerar otros puntos de vista distintos al suyo. Como el pensamiento lógico sostiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral Kohlberg parte del supuesto de que, para alcanzar un determinado estadio moral, es condición necesaria tener ya un estadio de capacidad de abstracción lógica o cognitiva de igual o superior nivel. Pero ello no significa que el sujeto no se limitaría a interiorizar por medio de una acción puramente imitativa.

El individuo requiere construir, desde los fundamentos de su experiencia las estructuras y los principios que posibilitan hacer suyos esos nuevos argumentos como nuevos principios

Tabla 4.3 Estadios del desarrollo moral de Kohlberg (1992)

Nivel / Estadio	Lo que está bien	“lo que está bien”	Perspectiva social
I. Preconvencional Moral Heterónoma	Evitar violar normas respaldadas por castigos, obedecer por obedecer y evitar daños físicos a las personas y propiedades.	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	Punto de vista egocéntrico, no reconoce los intereses de los otros, ni reconoce que difieren de los suyos.
Individualismo, finalidad instrumental e intercambio.	Seguir las reglas sólo cuando va en el inmediato interés de alguien; actuar para satisfacer los intereses y necesidades propios.	Satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que hay que reconocer que otras personas tienen también sus intereses.	Perspectiva individualista concreta. Es consciente de que todos tienen intereses propios y que éstos chocan entre sí.
II. Convencional Expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas a uno. “Ser bueno” es importante y significa tener buenos motivos, preocuparse por los demás.	Necesidad de ser una buena persona a los ojos propios y a los de los demás. Preocupación por los demás. Creencia en la regla de oro.	Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Es consciente de los sentimientos, acuerdos y expectativas comunes, que prevalecen sobre los intereses individuales.
Sistema social y conciencia.	Cumplir con los deberes con los que se está de acuerdo. Defender las leyes, salvo en casos extremos.	Mantener la institución en su conjunto, evitar la descomposición del sistema, o cumplir por imperativos de conciencia con las obligaciones de uno.	Diferencia el punto de vista de la sociedad de los acuerdos o motivos interpersonales.
III. Postconvencional Contrato social o utilidad y derechos individuales.	Ser consciente de que la gente tiene diversos valores y opiniones y de que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo.	Sentido de obligación a la ley debido al contrato social de hacer y acatar las leyes para el bienestar de todos y para la protección de los derechos de todos.	Perspectiva más-allá-de-la-sociedad. Perspectiva del individuo racional consciente de unos valores y derechos anteriores a los lazos y contratos sociales.
Principios éticos universales.	Seguir unos principios éticos escogidos por uno mismo.	Creencia como persona racional en la validez de principios morales universales y de sentido de compromiso personal hacia ellos.	Perspectivas de un punto de vista moral del que se derivan los acuerdos sociales.

que guiarán su juicio. La historia individual de ese proceso de interiorización es la que reproduciría un patrón hacia el reconocimiento de principios “universalizables” rectores del razonamiento moral.

Si seguimos a Rawls en su formulación de los principios kantianos como un proceso en espiral de alcanzar “equilibrio reflexivo”, los principios o métodos para juzgar se aplican tentativamente a casos o a temas; esta aplicación tentativa se denomina “intuición moral”. Kohlberg supone que las intuiciones están dictadas por los principios preexistentes, por la etapa de desarrollo moral en la que se encuentra el individuo.

Cuando la intuición es desafiada por determinada experiencia se toma una decisión basada en el principio operante o bien se da el desarrollo propiamente dicho y se modifica la intuición adecuándola a un principio superior. La reiteración de este proceso en la vida de una persona lleva a la formación de un nuevos eventos de “equilibrio reflexivo” entre nuestros principios y nuestras intuiciones sobre casos concretos (*Op. Cit.*, 1992 pág. 297).

La teoría del desarrollo moral reconocía la existencia de propuestas alternativas donde la elección moral se daba en torno al contexto de los dilemas y la utilidad de las respuestas. Reconocía el valor de una moral de principios heterónomos como una idea propuesta por el pragmatismo de Dewey aunque consideraba que su trabajo abonaba una comprensión de una moral pragmatista descartó esta la primacía de esta heteronomía considerando que conlleva al “relativismo contextual”:

Los juicios morales son prescriptivos y articulan reglas o principios morales e identificamos el “el punto de vista moral” como un punto de vista basado en, y referido a, los principios. El punto de vista opuesto a nuestro supuesto de principalidad es un punto de vista que llamaremos “relativismo contextual” (*Ibíd.*, pág. 292).

El propio Kohlberg recurría a la postura moral de Dewey como ejemplo de una versión de esta forma de relativismo, una versión de “moralidad social” en donde las elecciones que se dan “ante temas vivos” de la acción política y deliberativa en las sociedades democráticas. A su vez, Kohlberg consideraba que la noción conceptual de principio que proponía su teoría era análoga con la de Dewey, en donde los principios morales son “modos de

reconstrucción de una situación moral concreta”. De esta forma, el razonamiento vinculado a principios de su propia propuesta moral ganaba distanciaba, aunque fuera parcialmente, de la propuesta kantiana al entender el principio como proceso de valoración de la personalidad humana como forma de construir una resolución ante un dilema moral pero dijo de Dewey y esta forma de moralidad social que “no entiende que ese valor como regla substancial que dicta *a priori* lo que esa resolución debería ser” (*Ibíd.* pág. 295).

Kohlberg insistirá en que el nivel superior de deliberación y razonamiento moral en su teoría de desarrollo se encuentra en el recurso a una “jerarquía de valores”, la cual, se ve ordenada hacia el eje que establecen la complejidad creciente de los procesos de desarrollo del razonamiento moral como explicativos de la construcción del individuo. Que “a pesar de las circunstancias históricas cambiantes” culmina en la consecución de una “forma de racionalidad moral vinculada a al dictado principios éticos universales” (*Id.*).

Kohlberg no dirigía estas últimas precisiones directamente a Dewey; en cambio, lo hacía en respuesta a una serie de críticas desde el pragmatismo que surgieron ante la proposición de su teoría. Una lectura pragmática de la teoría aduciría que, al recurrir a dilemas que planteaban situaciones hipotéticas y no a aspectos de la vida cotidiana, no se está realmente postulando una teoría de efectividad en la conducta moral —La paradoja de que se puede sobresalir como un sujeto guiado por principios pos convencionales en un examen de dilemas morales, pero en la práctica, copiar en ese examen y los subsecuentes para obtener las mejores calificaciones.

Los estudios de Kohlberg no incluyeron las respuestas de mujeres, ello fue motivo de críticas desde el feminismo que prejuzgaba la “universalidad” de su modelo. La eliminación de las respuestas de las mujeres los estudios mujeres era debido a que ellas les posicionaban generalmente no más allá de los estadios convencionales (3 y 4), lo que daba cuenta de un aparente subdesarrollo moral de las mujeres. Esto fue puesto en evidencia por una alumna de Kohlberg, Carol Gilligan quien formó parte del equipo que condujo los estudios de Kohlberg y publicó a partir de sus vivencias e investigaciones propias una versión desarrollo moral que tituló *En una voz diferente* (1982) donde propone una reconsideración hacia lo que denominó “ética del cuidado” y la consecuente moral heterónoma que representa.

En su investigación Gilligan ofreció evidencia desde un nuevo set de problemas morales que se enfocan en la práctica moral concreta (soluciones éticas dadas a dilemas morales de la vida real como las que se dan desde el juego libre) que contrastaban con los de Kohlberg diseñados en torno al problemas de razonamiento (soluciones éticamente correctas a dilemas morales hipotéticos).

Con ello da inicio a una ruta crítica hacia la reconsideración del contexto como determinante de los principios que operan en el razonamiento moral. Esta crítica incidirá en la forma en que se cuestionará la teoría del desarrollo moral términos de su consistencia epistémica y la universalidad del razonamiento moral post-convencional como sustrato atractor del desarrollo moral.

Tabla 4.4 Etapas del desarrollo moral de Carol Gilligan

Etapa	Características	Ejemplo en situaciones de juego libre
Etapa 1 Orientación a la supervivencia individual	La concentración inicial es en lo práctico y lo que es mejor para la persona. La etapa exhibe una transición gradual del egoísmo hacia la consideración de los otros.	Niñas que tienden a preferir participar con sus pares en juegos que son de su elección.
Etapa 2 Orientación del bien como sacrificio	Perspectiva inicial de que la mujer debe sacrificar sus propios deseos por lo que otras personas quieren. Exhibe una transición del valorativo de los que está “bien” hacia lo que es “verdad” en la medida que se toma en cuenta las necesidades tanto de ella como de las otras personas.	Las niñas consideran que para ser buenas amigas, deben jugar los juegos que eligen sus amigos, aun cuando ella no le guste hacerlo.
Etapa 3 Moralidad de la no-violencia	Establecimiento de la equivalencia moral del otro con el de la persona. Transgredir a otro es visto con el mismo valor moral como una transgresión a su persona.	Las mujeres consideran que ambos amigos deben gozar del tiempo que comparten juntos; se establecen juegos que todos los participantes puedan disfrutar.

El modo de razonamiento moral que observó en las mujeres entrevistadas llevó a la distinción clave de la teoría del cuidado. Mientras los estudios de Kohlberg presentan a los razonamientos morales como vinculados a una fuerte orientación hacia los principios de justicia y la primacía de la legalidad; los estudios en mujeres entrevistadas por la psicóloga

ofrecieron una orientación completamente diferente que privilegia las relaciones intersubjetivas en la primacía de un eje de desarrollo de la responsabilidad a la corresponsabilidad y la protección mutua de la integridad de la persona.

Desde ahí se postula esta concepción de cuidado que —en oposición a la de la justicia que orienta el razonamiento moral masculino el cual busca aplicar principios morales abstractos en el respeto a los derechos formales de los demás— orienta la mirada al *otro* como la sujeción colectiva del cuidado y el desarrollo de una concepción de la integridad personal.

A partir de estas distinciones, Gilligan elaboró tres etapas del desarrollo moral (Tabla 3.2) que se opone al que propuso Kohlberg en el ámbito de la ética de la justicia y a diferencia de él reconoce que entre cada etapa puede haber estados transicionales ya que el desarrollo moral no es visto como un proceso escalonado sino que estas etapas son más bien vistas como abstracciones de un proceso más complejo.

En el primer estadio, la mujer se concentra en el cuidado de sí misma. Es una etapa considerada “egoísta” por quienes ya la han superado. En el segundo, el bien se identifica con el “cuidado de los otros”. Es una etapa en la que se confunden el cuidado y el sacrificio. La tercera etapa comprende la transición de la femineidad a la adultez y consiste en aprender a cuidar de los demás como de sí misma, y a asumir la responsabilidad por sus opciones.

Seyla Benhabib considera que las aportaciones de Gilligan, al cuestionar la concepción moral de raíz kantiana, no van en el sentido de construir una ética “feminista” que sustituya una ética centrada en la justicia por una centrada en el cuidado, en cambio que su objetivo es ampliar la actual teoría moral. La propia Gilligan reconoce que esta pretensión de completar y mejorar la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Esto nos lleva a la necesidad de profundizar y problematizar la relación que Gilligan concibe entre ambas perspectivas, y diferenciarla del abordaje del liberalismo al respecto.

El feminismo es un digno representante que la tradición deontológica del liberalismo en su pretensión de universalidad como elemento constitutivo de la elección racional moderna occidental; son argumentos que difícilmente pueden encontrar espacios de conciliación

desde el ejercicio deductivo de un proyecto científico que promueve a valores particulares de la modernidad que otorgan validez extensiva a las formas de la cultura occidental.

Aunque Kohlberg haría referencia a la colectividad racional encaminada hacia “comunidades justas”, muchos reconocieron que sus teorías constructivistas pretenden otorgar validez efectiva al universalismo sin dar cuenta de la forma en que los contextos sociales específicos son centrales para determinar las pautas del desarrollo moral (Salmerón, [1986] 2002 pág. 382.).

Mientras el propio Rawls aclaró que su *Teoría de la Justicia* guardaba efectividad solo para sociedades democráticas occidentales, el intento de hacer lo contrario desde la psicología social que presentó Kohlberg trató de su trabajo en otras latitudes geográficas buscando reforzar sus ideas con estudios interculturales. Estos intentos fueron poco fructíferos y se vieron frustrados cuando muchas poblaciones fuera de la esfera occidental mostraban sujetos con juicios morales generalmente debajo de la etapa 6 de racionalidad moral postconvencional con una orientación en justicia de principios o máximas.

Las dificultades de Kohlberg para reconocer la no universalidad se volcaron hacia el esfuerzo de proponer ajustes para precisar que el llamado sexto estadio era más bien una forma avanzada (o forma B) del estadio 5, para explicar su carácter parcial y exclusivamente occidental (*Op. Cit.* 1992 pág. 623); sin embargo, hasta el final de su vida no propuso cambios de orientación en su modelo hacia el contexto social de principios postconvencionales.

Estos problemas teóricos aunados a aspectos metodológicos como que la entrevista del juicio moral resultaba ser muy larga y difícil de aplicar pues requería un alto nivel de capacitación para el entrevistador, dedicación y un profundo conocimiento del modelo para calificarla.

Ello llevó a otros discípulos de Kohlberg como James Rest y otros a buscar y proponer otras pruebas como el Defining Issues Test (DIT). El DIT y una versión nueva a la manera de una prueba de opción múltiple y su nueva versión conocida como DIT-II son las que más se han extendido (más aún que el propio cuestionario de Kohlberg) como instrumentos estandarizados para evaluar el desarrollo moral (Rest *et al.*, 2000).

El DIT es un test sobre comprensión y preferencia de juicios morales prototípicos de cada estadio. Es decir, el sujeto no tiene que expresar un discurso redactando los argumentos en defensa de su decisión sobre los dilemas, sólo comprenderlos y elegirlos sus respuestas de una lista que le es presentada al sujeto de estudio (Pérez-Delgado y García-Rós 1991).

El nuevo instrumento además soluciona algunas de las controversias de la entrevista de Kohlberg. Por ejemplo, la escala de evaluación de la etapa de razonamiento moral genera resultados sin diferencias dependientes al sexo del entrevistado, así como procesos de estandarización que permiten cierto grado de representatividad intercultural (Fang, G, *et al.* 2003).

El DIT-II es actualmente el instrumento validado de mayor uso en la investigación en torno al desarrollo moral (Robles Francia, 2009) y es la versión que ha sido implementada como uno de los estándares para reconocer la efectividad en aspectos tanto del desarrollo de conducta prosocial y en investigación educativa (Barba, 2001), inclusive hay trabajo que le han empleado para evaluar el programa de Filosofía para Niños (Riquer, 2004). Este instrumento sin duda ha tenido su mayor desarrollo en un amplio abanico de trabajos sobre el estudio de las competencias éticas en la educación superior y el desempeño profesional (Mayhew, *et al.* 2012; Pérez Olmos y Dussán Buitrago 2009; Barba Casillas, 2003).

Sin embargo el propio Rest ha encontrado inconsistencias con las hipótesis de la teoría del desarrollo moral. Por ejemplo los resultados tienen poca consistencia y un mismo entrevistado puede fluctuar entre diversos estadios; se ha encontrado baja fiabilidad en la prueba por diferencias significativas entre resultados de los mismos sujetos ante dilemas y cuestiones similares al ser entrevistados por segunda vez (Martínez, 2011) luego de apenas un periodo de semanas.

4.3 La reformulación discursiva hacia el contexto social

La teoría de Kohlberg ganó tracción en el ámbito filosófico cuando Habermas empleó los trabajos de este modelo de desarrollo moral para elaborar su propia teoría general de la sociedad, publicada como *Teoría de la acción comunicativa* ([1981] 1998).

Para elaborar dicha fundamentación dedicó una reconstrucción de las etapas del desarrollo moral en un texto en el que se avoca a refinar la relación entre las teorías de desarrollo

moral y de acción comunicativa (*Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln*, [1983] 1993).

Para Habermas el trabajo empírico de Kohlberg no tiene precedente, pero requiere perfeccionamiento:

La descripción que hace Kohlberg de las etapas postconvencionales de la conciencia moral está necesitada de perfeccionamiento; si, en especial, el enfoque formalista de la ética no ignora indebidamente los aspectos contextuales e interpersonales; si acaso, el concepto de la lógica del desarrollo, que se apoya en Piaget, no es excesivamente fuerte; si, por último, Kohlberg no olvida los aspectos psicodinámicos con su suposición sobre la relación entre el juicio moral y la acción moral (Habermas 1993 pág. 141).

Habermas pretende sustituir el universalismo kantiano del tipo “toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan, previsiblemente, de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado” por una ética en donde el presupuesto de universalismo es de carácter discursivo proponiendo un principio del tipo “toda norma válida encontraría la aprobación de todos los afectados, siempre que estos puedan tomar parte en el discurso práctico” (*Ibíd.* págs. 143-143).

Como se dijo arriba, en esta reformulación discursiva pretende ofrecer una vinculación interactiva entre el desarrollo moral individual y su contexto social. Esto para “fundamentar las etapas del juicio moral de modo tal que podamos retrotraer las etapas morales de Kohlberg, por vía de las perspectivas sociales, a las etapas de la interacción” (*Ibíd.* 152).

La propuesta es sustituir un modelo del desarrollo moral informado por la razón individual en la forma de ejercicio del “equilibrio reflexivo” que se daría ahora en el sujeto por la mediación de procesos donde la interacción sociales, el discurso, “los actos del habla”, construyen un “sistema de perspectivas del mundo” que informan al juicio y a la acción moral.

De esta manera Habermas ofrece un esquema que intenta resumir la lógica del desarrollo del razonamiento moral a los términos de su ética del discurso (Tabla 3.3).

La principal aportación del esquema de Habermas es una nueva columna a la tabla de Kohlberg dónde se consideran las “etapas de interacción, y perspectivas sociales” en su relación las etapas del desarrollo moral donde se ofrece una “estructura de perspectivas”.

La propuesta estructural del discurso moral de Habermas sigue proponiendo un modelo jerarquizado, donde cada etapa supera y contiene la *aufheben* (la superación, aunque por medio de cambios ahora interobjetivos) de la anterior.

En función de dichas combinaciones que componen cada ‘estructura de perspectivas’, la etapa postconvencional se caracteriza por la reciprocidad de perspectivas de acción de los participantes resultado de las perspectivas del discurso, especialmente las que emergen la valoración intersubjetiva.

Allende la analogía con Gilligan, Habermas busca que el recuso al “mundo social” que es el estadio convencional se aprenda a “manejar reflexivamente” en las etapas 5 y 6 del estadio post-convencional.

Ello permite ordenar las cosas en un sistema de perspectivas mundanas que se encuentra en la base de la acción comunicativa en relación con un sistema de perspectivas de hablante, lo que a su vez posibilita la base de la acción comunicativa; es decir, sustituir el mundo de máximas y principios universales de tipo kantiano que predomina en la teoría original por una auténticamente “más rawlsiana” de un sistema “de perspectivas del hablante” (*Ibíd. pág. 155*).

Esta reformulación del desarrollo moral abarca un intento ejemplar de fundamentación formal al por qué una persona parte del contexto, y en una forma de vida cultural no puede sino implicarse en prácticas comunicativas que le llevan a asumir ciertas presuposiciones pragmáticas, presumiblemente generales (Martínez 2003).

Tabla 5 Etapas de interacción, perspectivas sociales y etapas morales (adaptado a partir de Habermas, 1993 y Martínez, 2003)

Tipos de acción	Estructura cognitiva				Perspectiva social		
	Estructuras de perspectivas	Estructura de expectativa de comportamiento	Concepto de autoridad	Concepto de motivación	Perspectivas	Idea de Justicia	
<i>Preconvencional</i>							
Interacción autoritaria	Vinculación recíproca de perspectivas de acción	Modelo de Comportamiento particular	Autoridad de referencia Albedrío sancionado exteriormente	Lealtad con respecto a personas; premio castigo	Perspectiva egocéntrica	Complementariedad de mando-obediencia	1
Cooperación orientada por intereses						Simetría de las compensaciones	2
<i>Convencional</i>							
Acción Funcional	Coordinación de perspectivas de observador y participante	Modelo de comportamiento generalizado socialmente: Función social	Autoridad interiorizada de albedrío supraindividual (Lealtad)	Deber Vs. Inclinación	Perspectiva de grupos primarios	Conformidad con la función	3
Interacción orientada por las normas		Funciones Generalizadas socialmente: Sistemas de normas	Autoridad interiorizada de la voluntad colectiva impersonal (Legitimidad)			Perspectiva de la colectividad (contrato social)	Conformidad con el sistema existente de normas
<i>Postconvencional</i>							
Discurso	Integración de perspectivas de hablante y de mundo	Regla de comprobación de normas: principio	Validez ideal Vs. validez social	Autonomía Vs. heteronomía	Perspectiva de principios	Orientación a principios de justicia	5
		Regla de comprobación de principios Procedimiento de fundamentación de norma				Perspectiva procedimental	Orientación a los procedimientos de fundamentación de normas

4.4 Comunitarismo y dominios sociales, una visión *disarmónica*

En el reconocimiento de los efectos de la modernidad tardía (Bauman 2001, Giddens 1996) la crítica al liberalismo se acomete a fisurar en muchos sentidos—el lugar de la propiedad, la democracia en una sociedad justa, y el carácter abarcador de la idea misma de libertad en la vida social, etc. — la preeminencia del individuo en su relación con el contexto social. En este sentido particular la fisura se caracterizará por el intento denominado comunitarista (Bell, 2013) de restablecer una relación vinculante que difumine los límites entre lo individual y el contexto de interacciones en los que se desenvuelve la vida humana.

Como se dijo arriba, en lo que refiere a la dimensión moral y la identidad libertad-bien, se da en el reconocimiento de que las teorías del desarrollo moral legitiman características centrales de la naturaleza —o artificialidad—de los valores liberales. Como también vimos, la teoría de la elección racional, a pesar de sus mejores intenciones para tomar en cuenta el contexto social, requiere sostener la división individualidad-autonomía como espacio del desarrollo hacia la formulación de juicios racionalizados y la toma de decisiones para la acción moral.

Un nuevo intento se da en la más clara esta distinción que se encuentra en el recurso de la reformulación discursiva de la escuela de Frankfurt encabezada por Habermas que, como vimos, le es fundamental reconocer el papel de las “perspectivas sociales” en su reformulación del paradigma del desarrollo moral. No obstante esta forma de liberalismo también habrá de recurrir a oponer una forma de universalización postconvencional como “elegante corolario de su teoría” (Martínez *Op. Cit.* pág. 33) de que la acción comunicativa como aquella que permite la legitimidad pública de los principios en “la adopción racionalmente motivada de estándares de valores” (Habermas, 2003a pág. 9).

El debate en torno a la centralidad normativa de la autonomía en las sociedades democráticas se da entre los llamados comunitaristas y universalistas, donde los segundos elaboran recursos hacia la reconsideración amplia de las categorías de “tradicición” a partir de una crítica a la postura moral del liberalismo (Rawls-Kohlberg-Habermas).

En cambio, lo moral en el Comunitarismo se asume como aspecto central para la reconstitución de una convivencia social “fracturada por el proyecto ilustrado”: comunidades

racionalmente educadas (por sus pares y por la tradición), llegan a un entendimiento sobre cómo construir una sociedad racional justa.

Mientras la versión liberal implica que las actitudes morales son —o *deben ser*— producto de la elección individual, los comunitaristas plantean que en el mundo social en que se desenvuelve ese individuo la comunidad le aporta desde distintas prácticas y normas una orientación continúa en el campo los juicios y la acción, y que un individuo es incapaz de extraer sentido de sus intuiciones al situarse fuera de un espacio moral dado; es decir, como partícipe de horizontes morales que le aportan cierto dictado, sentido, en torno a la toma de decisiones.

Una versión ejemplar de esta versión es la ética comunitarista generada en la reconsideración al que elaboró Alasdair MacIntyre (*After Virtue*, 1981) sobre la noción de virtud planteada en la ética aristotélica. Para el filósofo el asunto verdaderamente moral no emana de la acción individual sino el ejercicio de acciones coordinadas en la vida social y la esfera pública o política. La moral es un aspecto público del individuo y en ese sentido los proyectos del liberalismo aportan “simulacros de moral, [porque] continuamos usando muchas de las expresiones clave, pero hemos perdido —en gran parte, si no enteramente— nuestra comprensión, tanto teórica como práctica, de la moral” (MacIntyre, 1987 pág. 15).

Esta recuperación de la virtud considera rechazar al desarrollo moral no debe ser entendido en términos de un procedimiento evolutivo sino en cuanto a las condiciones para la producción de un razonamiento práctico que permita el florecimiento humano (*human flourishing*):

Antes que nada sostengo, y quizá no sea ésta una posición muy polémica, que un elemento esencial del pleno florecimiento del ser humano es el ejercicio del razonamiento práctico independiente. Como ya se ha dicho, eso no significa que no se pueda florecer en absoluto si no se es capaz de razonar; de todas maneras, la incapacidad para razonar con solidez en el plano de la práctica es una grave discapacidad, y es también un defecto la falta de independencia en el razonamiento. Independencia en este caso significa tener la capacidad y la disposición para evaluar las razones para actuar ofrecidas por otros, de modo que uno pueda hacerse

responsable de respaldar las conclusiones prácticas de los demás, así como de las propias conclusiones (MacIntyre, 2001, pág. 126).

Esto se adelanta a un programa crítico de recuperación para articular las relaciones independencia/comunidad en sustitución de los requerimientos de una moral de principios universales, de “máximas”, a uno de acción moral guiada por la forma de virtud entendida desde la ética originaria de Aristóteles en donde el centro de la acción moral es el ejercicio de virtud, con un requerimiento de formas “mínimas” de entendimiento mutuo, o común, sobre los fines.

Tras la Virtud es una defensa de ese ideal de comunidad como reciprocidad íntima consolidada por tareas (medios) y fines comunes donde las personas “florecen” en la medida en la que se asumen en los roles sociales de coparticipación.

De entrada esta referencia a lo que parece una premoderna concepción de la *Gemeinschaft* (Comunidad-sociedad, ver Tönnies ([1887] 1947) como colectividad abarcadora de la vida social parece poco aceptable para las sociedades post-industriales actuales, de gran escala, regidas por el conflicto y subsumidas a procesos de complejidad apabullante, pero plantea un cuestionamiento particular en términos de los mecanismos de transmisión cultural subyacentes en animales que evolucionaron sus “sistemas de promesas” en el plano de lo generacional (Nietzsche, [1887] 2000; Rebolledo, 2008).

De forma aparentemente contraria a la epistemología moral subyacente de contractualismo del estilo Rawls-Kohlberg-Habermas, la propuesta comunitarista requiere movilizar evidencia que soporte el argumento de que el individuo es “prematuramente” autónomo y capaz de evaluar y construir procesos formativos apropiados y dirigidos hacia el establecimiento de lazos que permiten el desarrollo de la convivencia. El resultado sería una comunidad moral que pone en entredicho a la primacía vertical de la autoridad, que intenta que la expresión de reacciones lo más espontáneamente posible, y decida por sí mismo en distintas facetas.

En su identificación de estos principios con la realidad moral requiere reconocer la acción comunitaria como actuando desde lo público y los social, por medio de mecanismos de “abajo hacia arriba” que tienden a la proposición de una disolución de las paradojas del universalismo facultando la posibilidad en una ciencia política que asuma una convivencia social por venir.

Una democracia comunitaria, “que acepte huéspedes inesperados” constituida como ya lo habíamos dicho con Giacomo Marramao como espacio de “comunidad para los que no tienen comunidad”.

Si se dice que la normatividad comunitarista resulta en una moral reducida a sus *mínimas* expresiones de entendimiento, cabe atraer a esta reflexión las investigaciones en torno a la socialización de los juicios morales de los niños pequeños presentadas por Elliot Turiel y Judith Smetana que asumen el proceso de juicio como entendimiento. Esto requiere una nueva definición conceptual de moral: “entendimiento prescriptivo de los individuos sobre cómo los individuos deben comportarse unos con respecto a otros” (Smetana 1999, p. 312).

La centralidad de la socialización que orienta estas investigaciones da cabida para una forma de pensar de “huéspedes inesperados” y se puede asumir como la relación “disarmónica” que se da en la medida en que se multiplican experiencias y relaciones entre los individuos.

La evidencia muestra que niños y niñas tienen diferentes interacciones, las cuales dirigen la construcción de diferentes tipos de sistemas de conocimiento social; por ello, el conocimiento sobre el mundo no es uniforme ni con los conceptos físicos, ni con los sociales (Smetana 2008, p. 120).

Los juicios de los niños y las niñas, aquí se tratan como productos de un proceso de interacciones con el entorno dinámico y complejo que constituye, en relación al tipo de interacción como dominios, categorías independientes de pensamiento (crítico) organizados en término orientadas en torno a las relaciones; el contexto con el que cada persona, desde la niñez, interacciona con sus padres, figuras de autoridad y sus pares configura esos sistemas organizados de pensamiento –el dominio moral en cuanto tal que no es una adhesión a los sistemas preexistentes sino una construcción individual influida por esos contextos.

Aquí ya no es admisible que el desarrollo constructivista de un apego a principios como los de justicia se den sólo hasta edades avanzadas en la adolescencia, como proponían Piaget y Kohlberg, que opone a una perspectiva normada por la convencionalidad hacia las personas adultas y la autoridad dónde solo en periodos posteriores se adquieren valores y posturas morales propias frente a las relaciones con los otros individuos.

Estudiar estos procesos normativos se requiere información no en la relación a la eficiencia en la solución de problemas sino a las formas de relación y organización desde las soluciones propuestas y la acción es decir de los criterios resolutivos y deliberativos que operan detrás de la propuesta de soluciones y el carácter de apego informal que el individuo ofrece con estas soluciones.

Turiel y sus colaboradores han mostrado que tanto niñas como niños expresan juicios y justificaciones universales características y que están basados en criterios dotados de cierta racionalidad, y que estas estructuras de juicio son sujetas a categorizaciones y clasificaciones por su relación a tres dominios de la socialización: el moral, el convencional y el personal.

Hay un cuerpo de evidencia que sustenta que tan pronto se da el desarrollo de las habilidades lingüísticas, las personas ya organizan la interpretación de las reglas de acuerdo al contexto: de dónde provienen, en dónde ocurren, la autoridad de quien las expone y al dominio de conocimiento social al que están relacionadas (personal, convencional o moral). Estos modos de reconocimiento del dominio explican, por ejemplo, cómo en relación a las reglas de lo “personal” —como gustos, intereses— las personas desde esas etapas en su niñez actúan con mayor autonomía en sus decisiones y elecciones (se tiene mayor dominio personal) que ante asuntos convencionales y morales.

Por ejemplo, se considera que niños a partir de los 3 años ya cuentan con capacidades para juzgar (1) las normas relacionadas con el bienestar humano, la justicia y el derecho, juicios denominados de dominio moral; (2) consideran relativas, alterables y contingentes las normas que atañen a convenciones del dominio sociales; y (3) del dominio personal, que es el de aspectos que están fuera del dominio de la regulación social justificable y que requieren juicios relacionados a la elección individual que caen fuera de la jurisdicción de la autoridad (Turiel 2002, pág. 161).

En el dominio moral las consecuencias de las acciones repercuten en el bienestar o derechos de los otros o de sí mismos, y en el dominio convencional las consecuencias pertenecen a regularidades arbitrarias, y se ha observado que las transgresiones convencionales se piensan menos serias, más dependientes del contexto y más contingentes a las reglas y a la autoridad. Para los 11 años la persona típicamente es capaz de identificar a qué dominios pertenecen las

reglas, y separar sus conductas morales de las sociales y de las personales, y en cuanto a lo que refiere a las normas específicas del dominio moral, no dirigir su atención el dictado de las reglas *per se* o en el orden social, sino en torno a los efectos que tienen o pueden tener sobre las otras personas (bienestar, justicia); Además en escenarios de juego libre personas de entre 7 y 14 años, evaluaron transgresiones morales alrededor de consecuencias intrínsecas —como el daño o la injusticia— mientras que para la transgresión de reglas convencionales aducen elementos del orden social, como la normatividad y las costumbres (Turiel, 2008, p. 152).

La investigación empírica continúa corroborando esos resultados. Plasencia González (2010) estudió niños y niñas mexicanos de 10 años que mostraron capacidades para distinguir entre los rasgos intrínsecos de sus acciones — la forma en que éstas afectan el bienestar, la justicia o los derechos— y los rasgos externos, situacionales y de elección como asuntos que incumben a lo personal.

Hay cierta generalización de la perspectiva de los dominios aún en estudios multiculturales, pero existen elementos de contexto que se han caracterizados como interventores en las capacidades descritas arriba. Por ejemplo, en el papel que se otorgan niños de distintos contextos culturales a las figuras de autoridad y/o sus pares.

Los modos que asume esta variabilidad cultural representan una cifra cercana a la totalidad de experiencias sociales posibles. Esto es relevante para el entendimiento de la socialización en lo que refiere al desarrollo moral y para la educación como posibilidad de transmisión de una cultura específica en un espacio continuo de variabilidad conductual.

Desde la infancia cada individuo no asiste a una sola forma de contexto social; en cambio, está obligado a tomar parte en más de un espacio de contexto e interacción: la familia, la institución, sus superiores, sus pares etc. Las interacciones en volumen y frecuencia afectan de forma diferente el desarrollo de cada individualidad por medio de interacciones recíprocas específicas que dominan la coordinación de las emociones, los pensamientos y la acción (Turiel, 2012).

El plano descriptivo esta diversidad plantea algunos desafíos, pero su estudio permite proponer patrones generales. En la imposición reiterativa de ejes de jerarquía dentro de estos

contextos sociales es que descansan preguntas de investigación de especial importancia y actualidad en torno a la dimensión moral de la problemática más amplia aquí planteada.

¿Las personas, aun desde una jerarquía subordinada, aceptan sus roles en una sociedad? ¿Estas personas asumen las prácticas culturales que otorgan mayor poder, control, y privilegios a un grupo sobre otro (como el de las mujeres por debajo de los hombres)? ¿Las personas en dicha posición perciben las desigualdades como erróneas e injustas y en alguna medida critican dichos arreglos sociales y prácticas culturales? Ante la imposición de estas condiciones ¿a qué mecanismos de oposición, resistencia o subversión es posible recurrir?

Estas preguntas son centrales en torno a la forma en que investigamos la pluralidad de culturas y sociedades, pero también esclarecen aspectos sobre cómo las personas deciden activamente *normar* su conducta. La literatura asegura que las personas emplean mecanismos discursivos de oposición a la imposición de prácticas culturales y encaminan la acción para resistir y cambiar los arreglos sociales y las prácticas culturales que consideran injustas desde la niñez.

La teoría de los dominios sociales parece ofrece una perspectiva hacia la moralidad que no conlleva a la conformidad con normas, y el desarrollo moral no es considerado como la acomodación para con valores sociales, ni con las normas (*Ibid.* pág. 508) ni, al parecer, con proceso alguno de internalización de ambas o de principios universalizables.

También ha reportado que, cuando están en contradicción con lo que ya juzgan correcto o incorrecto previamente, los niños no aceptarán los dictados de las reglas o la autoridad y también que, ante la percepción de injusticias y daños ellos mismo emplean esos juicios morales para dar lugar a actos de resistencia y oposición (Laupa, 1992; Laupa y Turiel 1986). Si la evidencia sitúa los orígenes de esa oposición y esa resistencia en la niñez, consecuentemente lo que puede llamarse desarrollo moral conlleva una combinación de orientaciones cooperativas y oposicionales.

La combinación de disposiciones que conducen a estas formas del juicio como la racionalización y la acción tiene un precedente en los primeros pasos de la vida social. Cómo se da ese desarrollo desde las interacciones en un mundo social caracterizado por la diversidad desde la niñez conlleva la participación de distintos “dominios” o “tipos de razonamiento sistemático sobre lo social”. La moralidad es uno de estos dominios, y su importancia puede

ser comprendida desde la intersección entre ese constructo con los otros aspectos del entendimiento del mundo social.

Esto se encuentra en vías de ajustarse a un nuevo cuerpo de evidencia que aporta la posibilidad de un nuevo giro a la psicología del desarrollo sociomoral proveniente del estudio funcional de las redes neuronales involucradas por su actividad durante construcción de juicios morales. Como veremos en la siguiente sección, la evidencia apunta a la inexistencia de un espacio funcional discreto dedicado específicamente a la formulación del juicio moral. En cambio, se nota que la participación es orquestada de distintas estructuras cerebrales para diferentes procedimientos de formulación del juicio conlleva una serie de limitaciones.

Si las formas del juicio moral de estos dominios son tan diversas como el mundo social que encaran, las prescripciones morales no siempre pueden aplicar. Situaciones sociales específicas requieren de un balance y una coordinación entre consideraciones sociales y personales en relación a un contexto en particular. Pero además, se encuentra el problema con el que la tradición filosófica ha identificado el utilitarismo ético: la anticipación rectora de la intuición sobre la razón en el contexto de la realidad moral.

4.5 Sobre el giro emocional de la neuroética y la solución dual

Otro ámbito con un fuerte impulso reciente dentro de la filosofía moral es sin duda el que ha estimulado el estudio de las relaciones entre la toma de decisiones y la función cerebral. Es importante considerar aquí algunos hallazgos que ponen de relieve el trabajo que se ha revisado hasta ahora sobre el tema. Los descubrimientos sobre los mecanismos neuronales que operan durante la solución de problemas que requieren el ejercicio de valoraciones normativas postulan una recuperación la primacía que tiene la emoción en la formación de juicios morales.

A continuación una anotación resumida estos hallazgos son:

- 1) No hay un centro cerebral para la moral, la mayor parte de la literatura rechaza la existencia de un solo milímetro cúbico de tejido neuronal dedicado específicamente a las funciones relacionadas con la elección del juicio moral (Young, y Dungan. 2012).
- 2) En consecuencia con lo anterior se ha identificado que tareas morales específicas disparan redes neuronales propias, por ejemplo, los dilemas morales impersonales no

disparan actividad neuronal de la misma manera que los dilemas que involucran un daño a la persona o sus seres cercanos (Greene et al. 2001).

3) Y que el criterio moral puede ser modificado por medio de intervenciones químicas y magnéticas (Knoch, et. al 2006).

4) La labilidad de los juicios morales se explicado como un mecanismo de modulación ante el “desconcierto” ante el cual las intuiciones se enfrentan al exponerse a una realidad desafiante (Haidt et al. 2007).

5) Cuando áreas de la corteza cerebral asociadas con procesos cognitivos complejos intentan ordenar los dictados de la intuición los sujetos tardan aún más en construir su juicio (Greene, 2002).

Al último par de ideas se le conoce en la literatura reciente como “intuicionismo social” y es defendida por el psicólogo el grupo de investigación del norteamericano Jonathan Haidt. En confrontación con el paradigma constructivista de Rawls, Piaget, Kohlberg, Habermas el los intuicionistas consideran, que las teorías de tradición en la epistemología genética piagetiana sobrevaloran el papel de las habilidades de cognición en la formación de los juicios morales. En cambio este grupo de investigación oponen al constructivismo un argumento con fortalecido por experimentos que muestran los procesos de racionalización del juicio moral parecen no es ser vinculantes a la deliberación y, en “tiempo real” son posteriores a ella.

Esta forma de consecuencialista dice proponer una “nueva síntesis en la psicología moral” (Haidt, 2007): si los juicios morales no se dan a partir de un razonamiento consciente y objetivo acerca de la realidad, el sujeto solo acude a ellos para justificar las respuestas —que ya tomó de antemano— ante determinado tipo de problemas morales cargadas de un fuerte fundamento afectivo, de intuiciones. Ésta forma de recurso a la emoción reconoce que la tradición ha planteado estas ideas en lo que David Hume propuso en su *Investigación sobre los principios de la moral* en torno a la primacía de los “sentimientos morales” en las decisiones humanas ([1751] 1993).

La desconexión que se da entre juicio moral y la reflexión racional en torno a la acción y que ha sido llamada desconcierto moral (*moral dumbfounding*) ha sido descrita empleando tecnología de resonancia magnética nuclear que permite observaciones directas de las áreas de

activación neuronal ante condiciones experimentales de decisión moral, entre ellas, la solución de dilemas análogos a los que se usaban para las investigaciones de Kohlberg.

Este trabajo posibilita la distinción de que las áreas cerebrales que articulan la decisión pasan por proceso de activación inmediatamente después desde que se dispararon las áreas respectivas vinculadas a la respuesta emocional, lo que para intuicionistas apunta hacia la confirmación de que, en nuestra vida cotidiana, los razonamientos sobre nuestras decisiones no son nada más que la racionalización posterior de nuestras pautas intuitivas.

En contraste con la versión del desconcierto moral de Haidt, Joshua Greene ha propuesto la operación de “proceso dual”. En ella se supone que dos procesos paralelos se dan ante la exposición a un dilema o un problema moral, esto es mediado por dos sistemas de redes neuronales uno que llama cognitivo-emocional y otro vinculado a la operación de un sistema que llama cognitivo-racional.

“De probarse que esta explicación es correcta, tendría la irónica implicación de que la aproximación ‘racionalista’ de la filosofía moral kantiana es, psicológicamente hablando, no en los principios de la razón pura, sino una serie de respuestas emocionales que son posteriormente racionalizadas” (Greene, 2004, pág., 397).

La operación dual de estos dos sistemas enlaza a dos ideas generales de una moral afín al utilitarismo y una propuesta que acarrea la idea del realismo moral en la acción para obtener resultados. En general las versiones de Greene y Haidt tienden a presentarse rechazando la vinculación de la acción a principios deontológicos de tipo racional como los que propone el paradigma Kant-Rawls-Kohlberg-Habermas.

Lo expuesto por este cuerpo de evidencia permite a Joshua Greene deducir que “cómo David Hume”, puede sospechar que la acción, guiada por el un juicio cognitivo sostiene invariablemente un sesgo afectivo (*Id.*) en donde las áreas encargadas de mediar la interacción entre procesos cognitivos y emocionales tienen relaciones “más complejas de lo que la evidencia permite suponer” (*Id.*).

Greene explica esto en términos de un “proceso dual” en donde la reflexión daría lugar a los juicios de tipo consecuencialista, ya que en ellos prima el cálculo de consecuencias, mientras

las intuiciones provocarían juicios deontológicos, más relacionados con respuestas emocionales y poco reflexivas.

Debido a su forma de ofrecer una descripción que desafía los postulados de la deontología liberal, estas posturas son sujetas a una discusión aún en desarrollo (Berker, 2009; Pérez Zafrilla 2013,) y al mismo tiempo llaman a reconsiderar la aportaciones de Hume a la filosofía moral (ver Arrieta y Vicente 2013).

Mientras aún se discuten las repercusiones normativas del intuicionismo social, ya se plantea la posibilidad prescriptiva de una “educación de las intuiciones” (Sauer 2014) y los requerimientos de una estrategia colectiva para reconocer la tendencia mental hacia la racionalización del dictado de la intuición emocional por medio de proceso de imposición activa de la voluntad racional (Singer 2009) estos temas aún se consideran en desarrollo.

4.6 La investigación ética en Filosofía para Niños.

Por su disposición a entablar diálogos razonables, las prácticas de indagación filosófica colaborativa son vistas por la literatura especializada como un espacio potencial para promover el desarrollo moral (García Moriyón 1998). Por ejemplo, desde una lectura de Habermas, Teresa de la Garza considera a la estrategia educativa de hacer filosofía con niños como una que encamina hacia sociedades post-convencionales y la educación ética:

Tanto Habermas como Lipman asignan un papel central al diálogo en la conformación de la identidad individual y moral. Esto requiere de un momento de negatividad arriesgar el propio punto de vista, hacerlo a un lado, a fin de conocer el de *el otro*, el sentido surge en éste proceso continuo, intersubjetivo, histórico, contingente y riesgoso de este impulso humano para lograr el entendimiento común, la comprensión. (De la Garza 1998, pág. 145).

Esto es debatible; a pesar de su vinculación entre humanidad y el desarrollo de sociedades democráticas, el pragmatismo se caracteriza por postular una moral mucho más preocupada por el contexto social que por la deducción de principios universales. Juicios y conducta moral son justificados más en términos de su utilidad que por la obediencia –o resistencia- al dictado de principios de la autoridad sea racional universal o no.

La “práctica” de la moral permite solucionar problemas de la vida social. Por ejemplo, para John Dewey —y quizá en contraste con el la alegoría kantiana del “tribunal de la razón”— las valoraciones morales se configuraban desde el dictado del “el tribunal de la experiencia” (Dewey, 1920, pág. 95) que era un ejercicio intersubjetivo que otorgaba razonabilidad a las valoraciones de la conducta (Cam, 2011, pág, 110).

Aquí la deliberación moral es sólo efectiva en la medida en que repercute en la transformación de las pautas de vida social del sujeto deliberante. Regresando a las ideas sobre la comunidad de indagación planteadas antes, el ejercicio del juicio moral se da en ella desde que de los participantes reflexionan colaborativamente sobre las proclividades personales en comparación con las de sus pares. Una práctica de indagación ética se posiciona como una estrategia que permite a los involucrados ser co-partícipes de un proceso de reformulación de sus vida social, no porque estén haciendo a un lado su punto de vista por el de *el otro* sino porque se da un proceso colaborativo entre su postura propia con la de una comunidad.

A pesar de desarrollar su propuesta educativa en el apogeo de la propuesta constructivista del desarrollo moral la idea de hacer filosofía con niños comienza—como vimos en el capítulo anterior— en la segunda mitad del siglo XX imponiendo una distancia explícita hacia concepciones que suponen el escalonamiento progresivo de etapas claramente fijadas para individuos y edades:

Una vez que la hipótesis [está hablando de los estados de desarrollo cognitivo de Piaget] se lleva a la esfera de la experiencia moral debemos abandonar la presunción de racionalidad y con ella debe ser desechada toda esperanza de una evaluación moral exitosa. Porque si se considera que a los niños incapaces de una conducta moral guiada por principios, incapaces de tener razones de lo que hacen, incapaces de utilizar modelos de inferencia lógica, incapaces de un diálogo razonable acerca de su conducta, entonces deben ser tratados como animales inferiores, o peor aún, como cosas. (Lipman et. al. *Op. Cit.* pág. 262).

Esto es reiterado en una nota al pie donde los autores, en referencia tácita a Kohlberg, consideran que las “teorías del desarrollo moral [...] se validan a sí mismas, en la [presunción

de] que demuestran que los niños crecen naturalmente hasta tener unas nociones morales muy similares a las defendidas por los propios psicólogos” (*Ibíd.* pág. 300).

Desde esta perspectiva los autores de *La filosofía en el aula* son explícitos en que aproximaciones prescriptivas a la educación moral, como lo son la educación “del carácter” o con un enfoque a la enseñanza de valores, serán incapaces de reproducir estos conceptos en la infancia por medio de la mera abstracción y porque la educación moral debe estar ligada, como el resto de la enseñanza en el aula, a la consideración del niño como un sujeto razonable enfrascado en un proceso continuo de búsqueda de sentido.

La presunción de que el niño es incapaz de una conducta razonable, anula la posibilidad de tratarlo como un ser moral y, por tanto, destruye la posibilidad de que éste tratamiento sea moral o educativo. Por eso la teoría de los estadios de desarrollo es incompatible con la filosofía [para niños]: no puede haber una discusión filosófica legítima en la que uno de los participantes considere al otro inferior, no sólo por prejuicio, sino por principio (*Ibíd.* pág. 263)

A pesar de esta objeción se subraya que un verdadero desarrollo moral no depende exclusivamente del pautado inflexible del desarrollo orgánico, pues este se debe entender en íntima conexión con una conexión continua al contexto social y —como veremos aquí adelante— de la disposición de una imaginación específica. Sin negar que exista un proceso de maduración que capacite progresivamente para el desempeño de las funciones de razonamiento.

Es así que el movimiento de filosofía para niños dispone una comprensión del discurso moral que no seguirá pautas tan rígidas y estratificadas, sino como la sujeción a los efectos pendulantes del diálogo porque la propuesta de desarrollo moral que impulsa el movimiento descarta que el niño produzca una forma de pseudorazonamiento consistente en una serie de juicios inmediatos que se van dando sin relación a un la formación de un sistema de conocimiento social que invita a la comparaciones con la teoría de los dominios sociales.

Aunque al hablar de “hacer filosofía con niños” pudiera entenderse que se trata de entrenar a un “pequeño Kant” para que guíe su conducta por los principios de la razón pura, a lo que generalmente se refiere quien busca educar filosóficamente es a la estimulación de la

indagación ética en el ejercicio de la imaginación moral dirigida por el diálogo, a que “en lugar de enfrentar la inteligencia con los deseos [...] concentrarse en hacer los deseos más inteligentes y la experiencia intelectual más emocional” (*Ibíd.*, pág. 273). Que al invitar a participar en una indagación socrática como medio de agudización de la reflexión en torno a las intuiciones se ofrece a la imaginación moral —al tribunal de la experiencia— soluciones modales por medio del trabajo colaborativo:

El profesor, como facilitador y clarificador del proceso de valoración, debe proporcionar a los niños criterios mediante los cuales [las comunidades de indagación] puedan juzgar si una acción es o no moral. Dichos criterios pueden permitir a los niños la reflexión sobre los siguientes puntos: cómo les afecta su acción; cómo afecta a la estructura de sus hábitos y de su carácter; cómo afecta a la dirección de sus vidas; cómo afecta a los que los rodean; y cómo afecta a la sociedad a la que pertenecen. Estos criterios se convierten en señales que el profesor puede usar para orientar a los niños hacia cierto tipo de conocimiento acumulativo acerca de la naturaleza de las acciones particulares (*Ibid.* pág. 276).

Al discutir qué se debe hacer de forma grupal, las comunidades de indagación pueden imaginar soluciones más allá de las formas “puramente mecánicas” que representan la educación que solo transmite conocimiento pautado, que resulta incapaz de ofrecer el ámbito especulativo que se requiere para *ver* que lo que se experimenta primero en el espacio protector del aula de clases y es comparable con las situaciones que habrá de enfrentar después en la vida cotidiana con los problemas que está enfrentando

Una educación moral completa debe proporcionar estrategias que el profesor pueda mostrar a sus alumnos a fin de ayudarles a discernir las innumerables conexiones que existen entre ellos y sus compañeros, entre ellos y los adultos y entre ellos y las costumbres e instituciones en medio de las que deben vivir. No se puede esperar que los niños entiendan la dimensión moral de la experiencia humana, y que actúen de acuerdo a ésta comprensión, si no tienen conciencia de dichas conexiones (*Ibíd.*, 292).

Los niveles en los que opera la educación moral propuestos por el programa de Filosofía para Niños son los siguientes: cognitivo, afectivo y práctico (Carmona Grantero, 2006). El primero

requiere que una educación moral ponga al niño en contacto con las normas y convenciones que las generaciones anteriores le han legado, para construir por medio del pensamiento crítico-creativo revisiones hacia sus fundamentos. Para el segundo sostienen que una educación moral pertinente debe tener como resultado el desarrollo del niño en el nivel de sentido y de los sentimientos; la persona debe tener una clara percepción de sus emociones y sentimientos, debe ser consciente de lo que considera un valor positivo o negativo.

El desarrollo afectivo no concierne solo al dominio personal sino que supone además una apertura y una sensibilidad hacia el otro; es decir el desarrollo de la autonomía moral sólo se da directamente vinculada con una actitud cooperativa. Las condiciones de esa forma de razonabilidad moral incluyen así a la lógica, de la que se sirve el pensamiento como punto de referencia en el sentido de que los actos morales deben ser justificados por medio de razones válidas y objetivas y sus criterios pueden ser examinados por la membresía de la comunidad.

La idea central es que el desarrollo moral no se daría sin el ejercicio práctico de la deliberación en un espacio público. Que sólo tiene efecto de configuración moral verdadera lo que se verifica en la conducta, el efecto que tienen los juicios y las valoraciones en la realidad, por ello, la comunidad de indagación al ser una forma “pensar juntos” se da como ejercicio enfocado a una práctica colaborativa donde el pensamiento de los participantes puede encaminarse hacia la maduración de una imaginación moral en contacto continuo con el de sus pares, confrontando en diferencias y similitudes, creencias y acciones, con las del grupo. El estímulo de esa imaginación se conforma así en vivencia de una pluralidad compartida en donde la valoración debe ser puesta en ejercicio por medio de la experiencia de la contrastación.

Para esto último es que la indagación ética en las PIF se respalda en la selección de un estímulo preciso, enfocado a provocar la imaginación moral por medio de estructuras de lenguaje comprensibles por los participantes. Por ello se da primacía al texto literario, a la ficción, como un pretexto para aventurar formas de expresión particulares, críticas y creativas. En el programa de Filosofía para Niños, el texto es novela filosófica, donde los personajes descubren conceptos y reflexionan cooperativamente sobre ellos (Lipman, 1988). Otras propuestas ofrecen historias breves que encierran problemas morales (Cam, 2012).

Investigaciones anteriores han logrado sistematizar información en torno la forma en que las narraciones estimulan el razonamiento y, digamos, la imaginación moral (Kahn, 1992; Plascencia González, 2010) estos esfuerzos parten de intervenciones diseñadas para estudiar a los individuos por separado.

Lo que tienen en común las narraciones de estos estudios y los que se emplean en las prácticas colaborativas de indagación filosófica es —como ya se explicó en el capítulo anterior— que los temas que se ofrecen en estas narraciones se han diseñado pensando en estimular la imaginación moral, se caracterizan por ser temas abiertos a la discusión pero diseñados para estimular el pensamiento sobre los problemas y su reflexión en un lenguaje que pueden entender los niños.

No se trata aquí de repetir los principios de la teoría educativa que respaldan la enseñanza de la filosofía como movimiento didáctico o sus consideraciones específicas para la indagación ética. En cambio lo que se dispone aquí es la posibilidad de consideración de presentar dichas prácticas como ejercicios inductivos de investigación científica que permitirían categorizar de alguna forma el desarrollo del discurso moral.

¿De qué manera el manejo de estos espacios permite evidenciar que las expresiones valorativas, los juicios morales y reglas sociales se relacionan y ordenan a un sentido de justicia o autoridad, resistencia u oposición por parte de un colectivo de pensamiento conformado por niñas y niños?

Siguiendo las consideraciones revisadas en este capítulo parece que lo que hasta aquí vengo llamando prácticas colaborativas de indagación ética pueden conformar un ambiente propicio de investigación que pertinente para estudiar y reportar —desde una perspectiva participativa y de comunidades— la manera en que las personas jóvenes pueden articular estas estrategias como instrumentos para una investigación participante: Cómo es que esos colectivos de pensamiento organizan las estructuras del habla en un discurso participativo y en qué términos se pueden generar posibilidades para clasificar y sistematizar el conocimiento social que se da en ellas, qué nivel de dominio consiguen en la construcción de sentido a la que invita la discusión de una narración seleccionada.

5. EL DESARROLLO MORAL DESDE LAS ESTRUCTURAS DEL DISCURSO

Se finaliza este trabajo con la presentación de los resultados de un estudio de diseño para reportar el discurso moral de niños y niñas. Participantes que de entre 8 y 11 años de edad, aportaron su participación a una indagación sobre el discurso moral a partir de su participación en prácticas colaborativas de indagación filosófica. Se analizaron tanto las locuciones que ordenaron en un contexto de indagación colaborativa grupal y de la solicitud de enunciados normativos que generaron de forma escrita. Trate de conducir el estudio de dicho discurso a partir procedimientos inductivos, sin recurrir a estructuras de conocimiento *a priori* para la proposición de las categorías análisis.

El estudio llevado a cabo en dos fases permitió identificar categorías que denominé “de normatividad” del discurso moral:

- Cuidado* es el discurso que se refiere a la protección de los satisfactores enfocados en el individuo.
- Denominé *reciprocidad* al discurso que tiende a reconocer el beneficio mutuo o el que se da en el reconocimiento de la integridad de otras personas.
- Considere como discurso de *reflexión moral* al discurso que expresa una relación de valoración normativa en resistencia u oposición a una norma dada.

Los métodos de inducción para la construcción de éstas categorías a partir del discurso, serán expuestos, comentados, y discutidos, y se presentarán sus implicaciones, mismas que ampliarán la comprensión de cómo fueron interpretadas las enunciaciones del discurso moral.

5.1 Antecedentes

Los resultados que se presentan aquí integrados, se desarrollaron desde la intención de determinar si una observación participante, enfocada a la discusión posterior a la exposición a narraciones, estimula la razonabilidad moral de niños y niñas. Ello permitió acumular evidencia exploratoria suficiente para inducir y clasificar y analizar categorías sus categorías de estudio. Esta tesis documenta los procesos de análisis y clasificación del estas categorías del discurso moral, en una muestra exploratoria. Así mismo destacamos el relieve que puede

tener este desarrollo de conocimiento de coyuntura en el contexto teórico plantado en los capítulos anteriores.

Respecto a la variable *moralidad*, se pretende generar conocimiento sobre el discurso de reglas inducidas en reflexión a historias y preguntas hipotéticas, considerando que el discurso sobre valoraciones morales es una representación del sistema normativo que informa expresiones y decisiones desde los primeros años de edad (Lipman, 2003; Splitter y Sharp, 1996; Turiel, 2012).

Para la comprensión de esos sistemas normativos, el contexto por el que ocurren y al que afectan, su relación con los individuos y los juicios que ellos emiten, se investigaron diferentes elementos del discurso, entre los que destacan:

- El conocimiento que se construye del campo social y cómo se relacionan ahí los juicios con las acciones.
- La convencionalidad del discurso que se entiende en el sentido de intencionalidad-accidentalidad del discurso, y causalidad-consecuencias.
- El papel de las emociones, las intenciones y las motivaciones en los juicios.
- El discurso como expresión de elementos prescriptivos o proscriptivos y cómo estos elementos modifican la dirección del discurso.
- La interiorización de la información que se recibe de pares y personas adultas.
- Cómo puede conferirse validez al discurso dependiendo del asunto de que se trate o qué papel juegan diferentes personas, pares o adultos, en el desarrollo moral de los niños y niñas.

Esto se hace desde la perspectiva de que: (1) El conocimiento social es un producto dinámico y complejo, resultado de las interacciones, en este caso de niños y niñas con su contexto y se constituye en parcelas de conocimiento identificables como unidades independientes de pensamiento organizado; Ese contexto, con el que el niño o niña interacciona va configurando esos sistemas organizados de pensamiento –el *dominio* en cuanto tal. (2) La referencia contextual con la que estas niñas y niños interaccionan no determina la configuración total de lo que pueden construir de ella, es decir, no es una interiorización de los sistemas preexistentes sino una construcción individual influida por esos contextos.

De ahí se decide hacer un estudio donde se establece que los conceptos sociales son dinámicos y se manifiestan en el proceso interactivo entre los medios de conocimiento y las experiencias cotidianas relevantes que denominamos *discurso*. Dado el carácter mutable del concepto de norma y su relación con el desarrollo moral, se decidió investigar cómo organizan los niños y las niñas su razonamiento social respecto al discurso moral y cómo acarrean la expresión colectiva de normas y su transgresión.

El marco cognitivo y de la filosofía educativa desde el cual partí para desarrollar el estudio evidencia que, como procesos dinámicos y que se manifiestan de forma simbólica, los conceptos morales que se dan en el discurso tienen una fuente interactiva mediada por las operaciones que se dan desde el conocimiento que se tiene en el momento y la aplicación de éste a experiencias cotidianas cambiantes, donde se da en la forma de deliberaciones. Dado el fuerte carácter contextual de los conceptos regulativos y su relación con el desarrollo moral en la infancia, decidí investigar qué patrones emergen y la habilidad que desarrollan niños y niñas para generar deliberaciones sociales coordinadas con respecto a ciertos estímulos.

De ser posible, también evidenciar el ejercicio de elaboraciones reflexionadas desde expresiones discursivas en torno a elementos regulativos (reglas, leyes, normas), así como la consecuencia, con que elaboraciones posteriores se dan para valorar su asentimiento. Entonces los procesos de deliberación colaborativa que se dan en la comunidad de indagación filosófica deben representar un encuentro para expresiones discursivas que se reconfiguran mutuamente en el discurso moral de sus participantes.

Desde esto se plantea la siguiente hipótesis inductiva:

H_i: La información que se produce al realizar los intercambios durante la participación en prácticas de indagación filosófica aporta criterios para categorizar el discurso moral de sus participantes.

5.2 Metodología

Los resultados forman parte de una investigación más amplia cuyo diseño exploratorio busca la estimulación de la imaginación morales a través de una combinación de estímulos: (1) el uso de las narraciones para estimular (2) la participación en prácticas de indagación filosófica colaborativa (Lipman 2003; Cam 2012; ver capítulo 2).

El marco pragmatista me permitió considerar a la comunidad de indagación como ambiente de investigación en donde niños y niñas son *participantes* que tomaron la decisión de serlo a invitación expresa y cuya colaboración, más allá de ser útil para los objetivos constituye, en sí, un espacio para un estudio de las formas en que se da la reflexión y de las distintas formas que toma el desarrollo del pensamiento en la niñez.

Participantes

Esto sirve de planteamiento para una observación participante donde sus integrantes negocian la secuencia de trabajo que se da a partir de la exposición a un estímulo. Como se dijo, dicha participación era elección personal y las actividades se realizaron teniendo en mente procedimientos para la investigación *con* la niñez (Neill, 2005).

Se seleccionó a una muestra de posibles participantes entre los asistentes a talleres culturales donde se llevan a cabo prácticas colaborativas de indagación filosófica en la ciudad de La Paz, Baja California Sur, México (CONACULTA, 2014). Aunque no se cuenta con un estudio socioeconómico de las familias de los participantes, reportaron acudir a escuelas públicas y privadas a no más de 3 kilómetros del lugar donde estaba ubicada la biblioteca pública en una zona de céntrica de la ciudad.

De los asistentes regulares a este espacio se seleccionó como participantes a aquellos entre 8 y 11 por años al momento de la intervención. Dado que la elección de los participantes fue voluntaria, se tomó en cuenta la participación de los asistentes regulares al taller y se sustrajo la participación de los menores de 7 años que, debido a sus capacidades escritoras no les era posible completar el estudio. En total se analizaron el discurso de 20 participantes (12 niñas y 8 niños, 9.4 años en promedio).

Contando con los permisos de los responsables de las instituciones culturales responsables de los espacios dónde se realizó la intervención se procedió a informar a los padres de familia de los participantes acerca de los objetivos, la duración y las actividades que se realizarían con los niños en el estudio obteniendo su conocimiento informado para que ellos participaran en la investigación (ANEXO 1).

Procedimiento

Modifiqué la traducción al español de la historia para niños denominada *El Fungus* como aparece en el libro *Historias para pensar. Indagación ética* (Cam, 2007a) en el sentido de adaptarla especialmente a las características idiomáticas de la población infantil mexicana. Este el texto fue traducido originalmente para trabajar con participantes chilenos (ANEXO 2A).

Elaboré previamente una guía de entrevista tipo grupo focal diseñada a partir de las indicaciones propuestas por Philip Cam (2012). La historia adapta dilemas morales al contexto y capacidades lectoras particularmente adecuados para niños de 10 (+/- 2) años. Sigue de manera general, el conflicto planteado en el “de Heinz”. En la versión presentada en *El Fungus*, dos niños deben decidir entre llevar a cabo ciertos sacrificios o dejar a su suerte a una mascota enferma muy cercana a ellos.

Por medio de preguntas abiertas, facilité que los niños generaran un concepto colectivo de “dilema” luego les solicité que identificaran cuales de los acontecimientos dentro de la narración eran “dilemas”.

En la primera fase se planteó a los niños una dinámica en la que se les otorgaban tarjetas de dos distintos colores (naranja para “a favor”) y (verde para “en contra”) que se repartían de forma aleatoria entre los alumnos para que, al ser presentados los estímulos, asumieran o no una postura personal que “sentían” era la correcta para decidir sobre el dilema a cambio de una postura “designada” por el color de las tarjeta que portaban. Luego debían de participar con un “porqué” (a estos enunciados los llamare “normativos”) los personajes de la historia debían tomar las decisiones solicitadas. Las posiciones fueron eran sustituidas tres veces para que los niños elaboraran argumentos “a favor” o “en contra” dependiendo de su etiqueta.

En la segunda fase del estudio se solicitó a los niños que escribieran en hojas en blanco seis enunciados, tres sobre lo que creían que era lo que “deben hacer todos los niños o las niñas” y tres sobre lo que “no deben hacer” (a estos enunciados los llamaré “regulativos”).

Al final del ejercicio se solicitó que, en el reverso de cada hoja, escribieran tres “porqués” para hacer o no hacer lo que indicaban los enunciados regulativos, al anverso de la hoja que ellos mismos llenaron.

Análisis

Organicé y analicé los datos de manera cualitativa. Previa autorización verbal de los niños las sesiones de trabajo fueron capturadas con un dispositivo digital de audiograbación. Los escritos fueron capturados digitalmente para luego ser transcritos siguiendo los métodos recomendados para el grupo focal (Morgan, 1998). Todo esto tomando en consideración las estrategias para trabajar el método con niños (Gibson 2007; Green y Hogan 2005). Transcribí las sesiones de la primera fase y los enunciados de la segunda utilizando códigos comunes (ANEXOS 3A y 3B). La construcción de las categorías fue realizada de manera inductiva. No tenía categorías *a priori*.

5.3 Resultados y Discusión

Análisis del diálogo.

El análisis de las audiograbaciones de los diálogos que se dieron en la indagación colaborativa se realizó siguiendo una propuesta descriptiva para atestiguar eventos dialógicos. El análisis refería a un contenido explícito, es decir, un contenido que estaba presente en el discurso de los alumnos y no uno inducido por la investigación.

El estudio de conversaciones reconoció que la intervención permite a los participantes identificar que el discurso de los participantes puede ser al mismo tiempo complejo en contenido y simple en la forma. A partir de este reconocimiento, elaboré dos clases de categorías de análisis. La primera desde la descripción de las formas estructurales en que las participaciones conforman elementos de un discurso colaborativo, que denomino *estructural*. La segunda clase desde el análisis del contenido de dichas participaciones y que denomino *funcional*.

La primera dimensión de análisis en estas prácticas corrobora la medida y las diferentes modalidades en que se dan los intercambios del discurso entre los participantes. Para ello se diseñó un procedimiento que categoriza los intercambios facilitador-participante y participante-participante o si bien, dichos intercambios atienden a principios monológicas de indagación no colaborativa.

Después se procedió al análisis de la lógica del discurso. Por lógico, no me refiero a una analítica de las expresiones la lógica de formal, Se categorizó el discurso que identificado con

el razonamiento desde la lógica informal a la que se hacía referencia en las exposiciones conceptuales de la comunidad de indagación filosófica y que es considerada como material primario de la indagación colaborativa en la práctica de la construcción de sentido.

Esta lógica es vista como vínculo entre lenguaje y acción del habla. Sus elementos se identifican cuando los participantes buscan criterios, dan buenas razones, expresan resultados de deducciones, juzgan, sintetizan, explican, definen, corrigen y redefinen. El discurso permite así el planteamiento de vínculos razonables comunes en las propias expresiones y en las de los otros participantes que construyen sentido sobre un estímulo o cuestionamiento determinado.

El análisis de los intercambios entre participantes permite distinguir entre aspectos de procesamiento (enunciaciones hipotéticas) y elaboraciones o sentencias (juicios), así como construcciones de sentido (afirmaciones o cambios de postura). A partir de estas impresiones, elaboré una matriz donde presento la estructura analítica de las sentencias del diálogo sobre aspectos morales que plantea, además, eventos de intercambio correctivo de dos niveles: forma y contenido.

En la medida en que progresé en el estudio de estas transcripciones se identificaron momentos en los que se dio la comprensión explícita de los dilemas en referencia a la problemática planteada en el estímulo y la forma en que esto permite reconocer los juicios que emplean los personajes para tomar las decisiones que se reportan en la narración.

Estructuras del discurso

El análisis de la transcripción disponible me permitió proponer las siguientes categorías a partir de la estructura del discurso que se dio en la indagación colaborativa.

- La primera es en el sentido de la conducción de la indagación colaborativa y se da como *petición de diálogo* que llama a recuperar el hilo de la conversación.
- Las *expresiones hipotéticas*, son las que se realizan para explicar o comprender un concepto presentado. Se trata de elementos que elaboran no siempre pero generalmente en forma de cuestionamiento que solicita un posicionamiento situacional.
- Las expresiones de *contraejemplo* parten de la oposición de situaciones perspectivas que amplían la indagación.

- La *clarificación* se da cuando se amplía el concepto expuesto por las expresiones de un primer participante.
- Denominé *construcción de sentido* a la manera de sentencia expresiva sintética de dos o más razonamientos.

1. *Petición de diálogo*

Cuando se solicita a los participantes que se tenga cuidado con el respeto al orden de la conversación se corre el riesgo de generar una conversación artificial. Un sesgo coercitivo regido por la autoridad de los facilitadores. En este sentido identifiqué intercambios que se dieron en *petición de diálogo* para corroborar realmente una no hubiese una inclinación coercitiva desde discurso de la figura de autoridad hacia los demás participantes.

Se encontraron 12 eventos de petición de diálogo a lo largo de 324 intercambios totales (3.7%) de los eventos². Estos intercambios son para solicitar que los participantes respeten el orden en la designación de las participaciones —“levanta la mano para participar”, “respeto el turno de tus compañeros”, etc. —, también para explicar procedimientos de indagación³, en un evento se dio la petición al diálogo por parte de una de las participantes⁴.

Expresiones hipotéticas

Las expresiones hipotéticas⁵ son elementos del discurso extraídas ya sea a partir del estímulo o en respuesta al estímulo sobre la cual se está realizando la indagación.

Las expresiones de este tipo que se ofrecen en gran medida por el facilitador para iniciar la indagación. Sin embargo, es posible atestiguar la proposición de ellas por parte de los participantes en el uso de expresiones que presentan situaciones.

Por ejemplo en la participación del anexo disponible un participante propone que si se comete una falta “te meterían a la cárcel”⁶ indicando un elemento subjetivo de trabajo. El tema en ese momento era la libertad de participación y la validez de un contrato. Que la hipótesis de la

² Ver las participaciones con clave 2, 45, 75, 100, 109, 113, 132, 177, 205, 213, 293 y 308 en el anexo 3A.

³ Claves 100 y 109.

⁴ Clave 172.

⁵ Categorizadas con el código común “H” en el documento anexo (3A).

⁶ Clave 18.

conducta socialmente sancionada fuese planteada desde el inicio de una indagación sobre la libertad de acción representa un punto válido de actividad razonada.

En ese caso en particular la hipótesis que fue planteada por el participante es evidencia de una construcción de sentido no fue efectiva por el diálogo apenas en planteamiento, lo cual solo puede considerarse como un intercambio de tipo monológico. No obstante, la expresión de la conducta sancionada tenga el potencial de dirigir el resto de la indagación colaborativa al ser recogida por el pensamiento de los participantes.

La primera hipótesis de trabajo se da después de la presentación del estímulo⁷ el discurso hipotético se da a partir del reconocimiento del elementos narrativos en el texto.

El facilitador procede a elaborar expresiones hipotéticas a partir del reconocimiento de los dilemas de trabajo⁸ y, otras veces, a partir de un guión preparado para desarrollar un concepto de libertad de deliberación, previo al estímulo⁹.

También se presentaron expresiones hipotéticas en consecuencia con planteamientos elaborados por los participantes como en los intercambios que se generaron a partir de un dilema propuesto desde la experiencia personal de los propios participantes¹⁰.

2. *Contraejemplo*

Se consideró que la exposición de situaciones contraejemplares representa una acción discursiva conducente al diálogo crítico. La participación que muestra una oposición en la conducción de la indagación representa una importante opción para realizar deducciones que se pueden realizar en torno al elemento conceptual cuando se busca sentido.

Al ser una herramienta no demostrativa, el facilitador recurre a la proposición de contraejemplos a fin de lograr continuidad en una línea de indagación que considera se debe seguir explorando. Sin embargo los participantes también elaboraron contraejemplos para cuestionar la forma que toma el discurso.

⁷ Clave 217.

⁸ Claves 224, 228, 252, 271 y 282.

⁹ Claves 105, 150, 162, 182 y 200.

¹⁰ Clave 240.

La propia indagación comienza con un evento de resistencia particular. En donde el facilitador busca el asentimiento en torno a la grabación de las participaciones y la negociación inicia por la proposición de una serie de contraejemplos por los niños en torno a la libertad que gozan para aceptar o no la disposición de participar en una indagación colaborativa.

4. Niño: Ya sé que nosotros somos tus ratas de laboratorio y tenemos que hacer todo lo que dices.

La forma en que se disponen las declaraciones contraejemplares permite su manejo como elementos de conocimiento generados por la indagación colaborativa y el desarrollo de construcciones de sentido. De alguna manera, es un ejercicio poderoso para iniciar desde expresiones informales premisas rivales para realizar deducciones lógicas.

7. Facilitador: Si quieres, eres libre de irte y ponerte a leer un libro.

El contraejemplo es un elemento del discurso que evita la generalización presentando argumentos que le impiden establecerse como proceso de sentido.

En la discusión de los dilemas que se localizaron en la narración seleccionada como estímulo, un conjunto de contraejemplos fueron presentados durante la indagación colaborativa permitieron intercambios y desarrollar un discurso en el que lo que inicialmente se conceptualizaba como un problema (que dos respuestas posibles son igualmente correctas o igualmente incorrectas) en realidad sus respuestas son múltiples y posibles desde la deliberación práctica¹¹.

Clarificación

La clarificación se consideró una categoría o estructura del discurso en la medida en que al clarificar conceptos, los participantes dan muestra de una reformulación de planteamientos que implica atención a la secuencia del discurso. Por esto, la clarificación es el principal indicador de que se está dando propiamente lo que puede denominarse indagación colaborativa.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento dos participantes discuten un problema del estímulo donde se requiere la decisión entre salvar la vida de una mascota a cambio de un sacrificio material:

¹¹ Claves 274 y 275.

230. Niño 5: *Y parece que se iba a contagiar de esa cosa hongosa como dijo.*
231. Facilitador 2: *Sí de la cosa hongosa le decía. Para José esto era un problema con el que sencillamente no sabía qué hacer. ¿Cuál dijimos que era?*
232. Niño 5: *Que si se arañaba dándole medicina se iba a contagiar.*
233. Facilitador 2: *Por ejemplo ¿Ustedes qué harían? ¿Por qué José decidió?*
234. Niño 5: *Decidió por la vida del gato.*
234. Niño 2: *Frente al temor que tenía de que lo contagiaran.*

Se ofrece un cuestionamiento que es clarificado por los participantes, lo cual lleva a su vez a elaborar una deducción.

En general lo que llamo clarificación considera por su valor como un evento de intercambio dialógico y de asentimiento de la producción colaborativa de elementos para la construcción de sentido. Es posible notar intercambios de clarificación conceptual. De corte participante-participante de corte participante-facilitador o facilitador participante y, en efecto, clarificaciones monológicas que pueden ser tomadas como eventos discursivos de la asimilación activa de elementos del discurso, se dan desde la indagación colaborativa hacia el pensamiento individual.

3. Construcción de sentido

El objetivo de la comunidad de diálogo es la búsqueda constructiva del sentido. El intercambio que expresa la síntesis de premisas por hipótesis por contraejemplos y por clarificaciones para conformar una sentencia declarativa de una deducción lógica es expresión ejemplar de que se dan eventos de indagación colaborativa.

El procedimiento de análisis del diálogo de indagación colaborativa localizó expresiones de un discurso de construcción de sentido que pueden ser referenciados a la transcripción disponible. Por ejemplo, recapitulando un concepto colaborativo de libertad a partir de una historia al inicio del diálogo se dan los siguientes intercambios:

45. F: *El perro. ¿Era libre?*
46. Niño 1: *El perro no es libre porque era su amigo.*
47. Niño 2: *Ella no lo dejaba, ella lo amarró.*
48. F: *¿Lo amarraba?*

49. Niña 4: ***No lo amarró era su decisión quedarse, y sí se quedaba, así que era libre e hizo un teatro.***

50. Niño 2: *Trato no teatro.*

El texto en negritas representa lo que se clasificó como construcción de sentido porque se elabora un discurso a partir de las premisas presentadas por los demás participantes.

Las construcciones de sentido muestran una forma de lógica de generación del discurso. En la mayoría de los casos se realiza a partir de dos formas de la deducción conocidas como *modus ponens* ($P \rightarrow Q$) o *modus tollens* ($\neg P \rightarrow \neg Q$).

El caso arriba presentado ofrece un ejemplo de construcción de sentido *modus ponens*:

P: *Si tomas tus decisiones eres libre.*

Q: *El perro tomó la decisión de quedarse.*

$P \rightarrow Q$: *El perro era libre.*

Un ejemplo de construcción de sentido tipo *modus tollens* sería el que se da al respecto de lo que una participante considera sobre copiar en un examen:

“No somos libres (de copiar en un examen) porque sería como si vamos ganar un premio mientras otros hacen el esfuerzo nosotros hacemos trampa”¹².

P: *Ser libre es hacer un esfuerzo.*

Q: *No Copiar es hacer un esfuerzo.*

$\neg Q$: *Copiar es hacer trampa.*

$\neg P \rightarrow \neg Q$: *No eres libre de copiar en un examen.*

Estos tipos de razonamiento deductivo se dieron en reiteradas ocasiones *modus ponens* en 16 intercambios¹³ y *modus tollens* en 9 intercambios¹⁴.

La aparición de estos intercambios en el discurso de indagación colaborativa será valorada como elemento de una construcción de un diálogo crítico en las conclusiones de este trabajo.

¹² Clave 110.

¹³ Claves 8, 49, 117, 120, 138, 140, 143, 156, 175, 184, 186, 209, 235, 248, 262 y 272.

¹⁴ Claves 46, 110, 127, 143, 181, 277, 278, 301, 311 y 323.

La construcción de sentido permitió a los participantes cuestionar la propia existencia de problemas tipo dilema en cuanto que no permiten la solución de problemas en la vida cotidiana. Por ejemplo:

271. Facilitador 2: *Bien, entonces, ¿qué harían ustedes? Si su mascota estuviera en una situación así. Si tuvieran que darle ustedes una medicina pero si al hacerlo ustedes ahora también se enfermarían.*

273. Niño 3: *Yo se lo doy a mi papá.*

274. Niño 1: *Yo le doy la medicina con comida para que no me muerda. Así le hacen.*

275. Niña 4: *A mi hermanito chiquito se la dan con jeringa.*

276. Niño 3: ***Hay muchas respuestas. Puedes dejar matarlo.***

278. Facilitador 2: *Entonces ¿No es un dilema porque tiene muchas respuestas?*

279. Niña 4: *Además tu papá nunca te va a dejar agarrar al gato.*

280. Niña 6: ***Sí. No es un dilema porque no tenemos que decidir nosotros todo lo deciden otros. (Modus tollens)***

Las categorías que se presentan aquí, permiten describir los procesos de indagación ética colaborativa que se da en una comunidad de indagación. Su clasificación permitió la posterior identificación de la forma de discurso moral que se desarrolla en el tipo de práctica “búsqueda de sentido” que será presentada en adelante. Desde lo aquí descrito es posible identificar que la construcción de un espacio de diálogo genera un proceso de deliberación que se da en la exposición perspectiva de formas de comprensión de una realidad dada.

Autoconcepto en relación a la libertad

Los participantes pudieron reconocer de forma colaborativa problemas morales planteados en una narración. En general se identificaron dos problemas morales.

P1: Pensar en dinero cuando la vida de la mascota estaba en juego

P2: Exponerte al contagio, pero probablemente salvar a la mascota y evitar que otros se contagien de la enfermedad.

Los participantes reconocieron que los aspectos normativos de su conducta requieren pensar en las consecuencias de sus actos. En el análisis ulterior, la comunidad de indagación resolvió

que estas consecuencias son posteriores a la decisión y que la decisión está cooptada por la acción del contexto donde se desenvuelven sus vidas.

Los participantes ofrecieron diversas respuestas para los casos diversos. Entre ellas respuestas que no solo tienen que ver con el situarse en una situación de “todo o nada”. También se dio como la posibilidad de que, a pesar de que tomen una decisión las figuras de autoridad les impedirán llevarla a cabo.

Durante la discusión, un participante sugirió la posibilidad de que los P2 sean un dilema, y que, como problema deliberativo, tenga “muchas respuestas”. También surgió que las consecuencias de los actos de los participantes, generalmente, no tienen mucha efectividad en relación a las decisiones que se toman.

Así en general cada problema deliberativo, en la práctica, ofrece respuestas más allá del planteamiento hipotético. Algunos de los dilemas plantearon relaciones de reciprocidad que requieren declarar razonamientos relativos al contacto con la identidad de sus pares o terceros. Cuando se presentan estos eventos en el discurso pueden, plantearse como intercambios de *imaginación moral*.

Además de los problemas analizados a partir de la narración, la indagación colaborativa exhibió dos ejemplos de problemas morales que enfrentan los participantes en su vida cotidiana. Ambos relacionados con lo que denominaron “miedo”:

P3: Miedo de ir a una nueva escuela.

P4: Ver películas que dan miedo.

El dilema de ir a una nueva escuela porque da miedo fue presentado por una participante luego del análisis de los problemas morales en petición de ejemplos a partir de experiencias similares a las planteadas en el estímulo donde condiciones adversas requerían decisiones personales.

El evento, identificado como P3, fue clarificado por otros participantes como un evento de “pena” y no de “miedo”. Y la deliberación fue considerada relativa en consideración a la obligación de asistir a la escuela que impide tomar decisiones en ese caso así como el la imposición externa del cambio de situación escolar.

En cambio el evento identificado como P4 generó diferentes posturas en torno a la razón por la que los participantes conseguían acceso a materiales visuales restringidos por su minoría de edad.

Los enunciados normativos proscriptivos iban en el sentido de que la observación de material “para adultos” podía “traumar” a una persona inmadura. De hecho, este argumento fue condicional para personas que eran menores por un participante. Por otra parte, en ejercicio de imaginación moral otros participantes consideraron la opción de ver “películas de miedo” en una necesidad de información: “tenemos que saber las cosas que salen ahí”, y porque “Mientras más miras las de *screamers* menos te dan miedo”¹⁵.

Siguiendo lo que se verá en el análisis de estructuras normativas que procede a esta sección las sentencias tanto prescriptivas como proscriptivas, se enuncian desde un “sistema conocimiento” que aporta cada participante en una comunidad de indagación.

Esto también se puede evidenciar en la conversación indagatoria, en el dilema de entregar a cambio bienes materiales juguetes y dulces a cambio de la vida de un animal un niño restó importancia a su discurso valorativo en el entendido de que sus sugerencias no serían tomadas en cuenta por la autoridad.

No obstante sus capacidades de imaginación moral son notables los participantes se asumen en relación general de minoría en el mundo de los adultos. En cambio en ejercicios de expresión libre (personal) consideraron opciones normativas propias y aunque “jugando” se están realizando deducciones lógicas en torno a los problemas como se van dando en el proceso de indagación.

Estructuras normativas

Aquí se expone el procedimiento de generación de categorías de análisis para las estructuras normativas que generaron de forma gráfica los participantes. Después de definir las categorías de análisis de la segunda fase del estudio. Presentaré la forma en que se organizan los resultados en torno a dichas categorías y algunas consideraciones de utilidad para las conclusiones.

¹⁵ Clave 247.

El ejercicio de la segunda fase de la investigación permitió ahondar en torno a la forma en que los participantes configuraban sus valoraciones normativas en un discurso con una estructura gráfica. Este procedimiento permite reconocer dos componentes uno regulativo del contexto social en el que los participantes se desenvuelven en subida cotidiana y otro valorativo.

Al solicitar la proposición en dos modalidades regulativas (prescriptivos / proscriptivos), el participante, empleando sus habilidades discursivas propias produce enunciados normativos a solicitud de un facilitador que pidió “tres oraciones/enunciados sobre lo que *deben* y tres sobre lo que *no deben* hacer todos los niños o las niñas”. Los niños presentaron distintas formas de enunciación de respuestas comunes. El enunciado prescriptivo más común fue “ir a la escuela” y el enunciado prescriptivo más común fue “lastimar a otros” (Fig. 4.1).

El ejercicio continuaba solicitando “tres porqués por las que se deben o no se debe hacer ello”. La solicitud explícita de razones se tomó como una posibilidad de generación discursiva de enunciados normativos porque al solicitar una explicitación directa en torno a los términos obediencia que se generan ante una norma tomada como válida se puede otorgar a estos enunciados un carácter vinculante con la estructura de consecuencias que permite la toma de decisiones (ver capítulo 3).

De una muestra mayor se descartaron ejercicios que no cumplieron con los requisitos solicitados por el facilitador (3 participaciones). Y de los 43 enunciados recolectados se consideraron para un análisis discursivo diversos criterios. Siguiendo el mismo modelo del discurso colaborativo a las categorías de análisis de la estructura las denominé *sintaxis*, *regularidad*, a las categorías que se usaron para organizar las relaciones de normatividad propiamente dichas las denominé *cuidado*, *reciprocidad* y *reflexión moral*.

1. *Sintaxis*

Si una enunciación: (1) no estaba completa, (2) no empleaba estructuras normativas en su escritura y/o, (3) no mostraba consecuencia en lo que se consideraba regla con lo que se consideraba razón, se consideraban enunciaciones carentes de los requerimientos sintácticos mínimos, pero aún será considerada para un análisis ulterior de categorías normativas.

Por ejemplo la enunciación *número* 14 (ver ANEXCO 3B)...

ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3
No ser pandilleros	no tener anabólicos o esteroides	no ver cosas grandes	para no ver cosas de terror

...muestra que el participante no comprendió completamente las instrucciones que se le dieron para el estudio. Aun así, es posible ver, desde una estructura discursiva tal, realizar algunas inferencias inductivas en torno al contexto social en el que se desenvuelven los participantes del estudio.

Cuándo la estructura del enunciado solicitado en ésta fase del estudio es satisfactoria, este mismo criterio permite determinar cierto proceso de consecuencia entre cada una de las razones solicitadas en torno a la norma seleccionada. Por ejemplo, en la enunciación *número 1* (ANEXO 3B)...

ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3
sí poder jugar	para saltar (me gusta)	ver a mis amigos	divertirme

En general éste criterio permite reconocer el nivel de comprensión de los participantes durante la intervención así como la presencia de una capacidad combinatoria general de elementos en el discurso. De las participaciones seleccionadas sólo, el 9% de las enunciaciones no cumplieron dicho criterio. Además de que esto permite asumir cierta comprensión general de las instrucciones solicitadas significa que los niños tienen una relación general con la generación de estas estructuras de consecuencia en su vida cotidiana.

El estudio posibilita decir que las participaciones que carecían del criterio *sintaxis* estaban asociadas a una de las categorías del discurso moral.

2. Regularidad

Cuando se pregunta a los niños qué es “lo que deben o no hacer”, en general, producen enunciados regulativos a partir de un contexto donde el papel central lo ocupan figuras de autoridad que imponen el seguimiento de códigos sociales y de conducta. La mayoría de los participantes en el estudio consideraron que “ir a la escuela” o “estudiar” (35%) —junto con “jugar” (30%) — son prescripciones que todo niño debe seguir. En el plano proscriptivo, los

alumnos consideraron que “agredir a otros”, “lastimar a otros seres vivos” (33%) es algo que con mayor frecuencia expresan como lo que no deben hacer (Fig. 4.1).

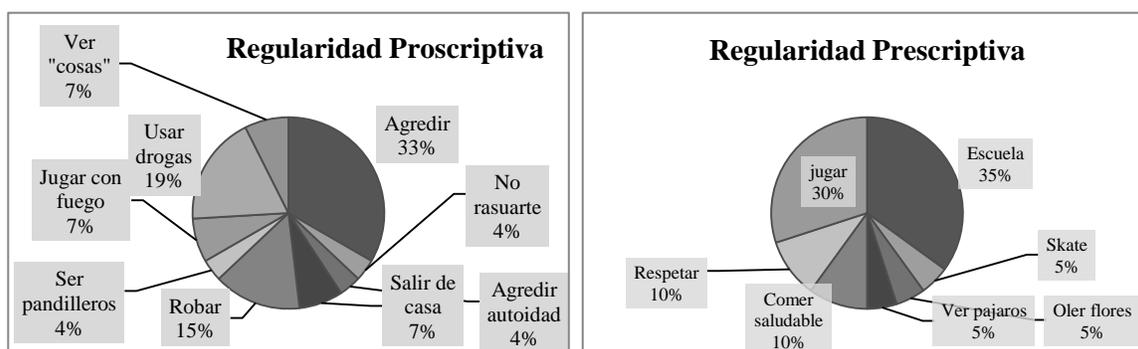


Fig. 4.1 Expresiones regulativas de los participantes de un estudio sobre el discurso moral.

A pesar de la aparente “convencionalidad” de estas expresiones, al tomar en cuenta estos resultados, consideré que las expresiones no se ofrecen en un sentido de expresión de su legalidad o que representen principios de conducta. En cambio se consideran elementos mostrativos del contexto regulativo desde el cual los participantes conforman un sistema de conocimiento social y desarrollan su discurso.

Se considera que enunciaciones como “no usar drogas” o “comer saludable” son expresión del desenvolvimiento de los participantes en un contexto social en donde, a menudo, interactúan con instancias que proponen lo que los niños “deben” y “no deben” hacer. Diversos mecanismos de valoración (en comprensión y aceptación quizá, pero en oposición y hasta resistencia también) de estos elementos regulativos aparentemente legislativos son diferentes en el discurso de cada participante y su relación normativa permite verdaderas valoraciones.

Como veremos a continuación, una convencionalidad auténtica no es común en el discurso moral de los participantes. No se encontró que cada participante expresa en su discurso el seguimiento del dictado principios de normativos directos desde los propios enunciados regulativos y más bien se dio una relación de adecuación *personal* con las normas establecidas social e institucionalmente.

Así pues, al tiempo que la expresión de patrones de regularidad como el reconocimiento de deberes, la no violencia o la asistencia a la escuela permite reconocer que el discurso de los participantes ellos conforma un conjunto congruente de conocimiento social en relación con

un contexto social más o menos común. Ello permite, en cierta medida, manejar al grupo participante como una muestra representativa de la infancia de la región (y la posición socioeconómica) donde se encuentran.

Desde este momento ya sobresale la pronunciación de enunciados que no están vinculados a la regularidad contextual general. La expresión de elementos del discurso prescriptivo fuera de la convención con reglas dictadas por la autoridad. “Ver pájaros”, “oler flores” y “hacer *skate*” presentan estructuras discursivas que, en vinculación con el resto de la estructura discursiva solicitada, permitirán inducir mecanismos de resistencia contra el procesos de adecuación a normas establecidas, inclusive las prescritas por la propia conducción del estudio.

3. *Cuidado, reciprocidad y reflexión moral*

Los resultados de este estudio se concentran en la relación de consecuencia en las expresiones normativas de los participantes. Como se dijo, en esta fase del estudio se solicitó a los participantes aportar “tres razones” que argumentaran de las expresiones prescriptivas o prescriptivas de su elección.

El análisis de los datos no encontró diferencias en el modo en que se buscan razones de consecuencia en los enunciados. La mayoría de estas argumentaciones o “razones” que denomino enunciados normativos porque se dan como entidades reguladoras de una norma deliberativa permita aseverar que los enunciados normativos fueron articulados en términos de un principio de protección egoísta o personal.

a) Cuidado

En la participación *número 1*, revisada arriba en referencia al criterio *sintaxis* los fragmentos normativos “para saltar (me gusta)”, “para ver mis amigos” y “divertirme” son elementos que consideraron indicativos de una normatividad enfocada en la satisfacción de aspectos personales.

En una expresión normativa como “los niños deben ir a la escuela — para ver a mis amigos”¹⁶ aun si hace referencia a la participación con sus pares otorga un criterio de importancia mayor al placer de *verlos*. En ese sentido inferí la primacía del acto como enfocado a la satisfacción personal de convivir con otros.

¹⁶ Clave 3. En documento anexo (3B).

Muchos enunciados, de hecho, inician con la expresión de una regla general como “los niños deben ir a la escuela” pero luego proceden a estructurar los enunciados normativos en primera persona. Esto habla de cierto procedimiento en la interiorización de normas sociales que se asumen como propias al ser justificadas por criterios de índole personal, o al menos que pueden calificarse de alguna forma como intento activo permanente del participante de interiorizar estas normas a su sistema de conocimiento social.

Si, como se dijo discutiendo el criterio de regularidad, las expresiones descriptivas son expresión de un contexto social determinado del participante, desde ellas se abre una serie de procesos de reconocimiento de la autoridad de reglas, de leyes y de normas, que, a la hora de ofrecer razones permite producir de un discurso normativo personal interiorizado. Ello indica un posible intento continuo por reconocer la validez de esas reglas en términos personales.

Denominé a estas formas expresiones normativas de *cuidado* por la manera que hacen referencia al seguimiento de las normas elegidas por los participantes en términos de la consecución de satisfactores personales o la evasión de daños inminentes. Desde el *cuidado* la participación puede partir hacia el entorno pero siempre en la medida que tenga una relación efectiva con la persona.

La mayoría de los enunciados normativos producidos durante el estudio tienen una relación con el criterio de *cuidado* y, en algunos, casos se dieron en combinación con otras formas normativas en donde aparece una apelación a un sentido despersonalizado de justicia o a un principio de equidad en torno al efecto normativo que sustenta las normas. En otros casos se dan en relación a la expresión de principios que permiten reconocer procesos superiores de abstracción discursiva, como veremos a continuación.

a) Reciprocidad

Denominé “de reciprocidad” al discurso cuyos enunciados son representativos de una relación normativa en términos del reconocimiento de los pares o de la autoridad, en términos relacionales y no sólo como elemento de castigo o recompensa recibidos. Por ejemplo en la participación *número 7...*

ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3
No debes gritarle a tus padres	Lastimamos los sentimientos de nuestros padres	aríamos un conflicto con nuestros padres	por que podríamos hacer algo que no queremos

...se aduce como criterio de normatividad *reciproca* a expresiones que tienen que ver con el reconocimiento de las consecuencias de la acción. Este se considera como acción de reconocer que las acciones propias tienen efectividad, a su vez, en la conducta tanto de sus pares como, en este caso, en las figuras de autoridad.

Elaborar este tipo de discurso requiere participar en un espacio social de reflexión en torno a las transgresiones y sus consecuencias. En mi estudio la categoría *reciprocidad* se da en el discurso de normatividad recíproca, con mayor frecuencia, en términos de una articulación relacionada con una regularidad proscriptiva.

b) Reflexión moral

Consideré que el discurso es evidencia de reflexión moral cuando permite al participante elaborar expresiones que evidencien procesos normativos que, a su vez llevan a la regularidad a un nivel de abstracción práctica en relación a la norma que se tomó originalmente como válida.

Este no debe ser entendido como evidencia de que se está dando un proceso de traslado en torno a los elementos del discurso que se dan originalmente para valorizar el elemento regulativo del discurso y no como un orden superior de desarrollo. Como el proceso activo de asimilar nuevos elementos provenientes de las experiencias o el estímulo.

Una de estas experiencias reflexivas puede ser la colaboración con pares en la solución de dilemas en donde se cuestionan las normas. Este discurso se puede dar en dos vías una de resistencia y otra de oposición a la norma dada.

Esta fue la forma más rara de discurso y por su carácter sólo se dio en combinación o en *reflexión* con otros elementos recíprocos o personales del discurso. Debido a esto el procedimiento de inducción de dio solo a partir del discurso de sólo tres participantes.

En la participación *número 9*:

ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3
No lastimar seres vivos	para que no sufran	para que no acabe la especie	para no extinguir a un animal planta o ser humano

Aunque hay elementos de orden recíproco en esta participación, el último elemento valorativo amplía la reflexión a la posibilidad de extinción de la propia especie al lastimar a otros seres vivos. Esto indica que el “daño” percibido por la norma inicial vinculada al cuidado de la integridad de lo vivo se ve ampliado por la reflexión hacia un proceso complejo de relaciones sobre el sujeto y su relación con el contexto.

Otra forma de categorización del discurso de *reflexión moral* se puede ejemplificar a partir de la participación *número 10*:

ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3
deben hacer <i>skate</i>	no hay muchos lugares para hacerlo	y te ayuda a esquibar obstáculos durante tu recorrido de la vida	para hacer mucho ejercicio

Como ya se dijo, ésta participación permite un contexto no-autoritativo. Esto se ve reforzado en el análisis de vinculación normativa que ofrece la “Razón 1”. Aquí se nota que el elemento regulativo tiene una relación de *reflexión moral* hacia la valoración normativa en el sentido de una oposición al dictado de la autoridad y del espacio contextual en el que se da la reflexión con respecto a la justicia y el derecho.

En otro sentido que también denomino de reflexión la “Razón 2” permite la inferencia de una estructura normativa vinculada a la abstracción práctica del principio regulativo. La operación de una consecuencialización del acto de “hacer *skate*” como deber para “la vida” en donde la efectividad de la acción se amplía a un ámbito de principio de acción.

El discurso que en ésta investigación denomino de reflexión moral es entonces no es una forma concreta de desarrollo entendido en términos de una etapa superior de racionalidad que permita determinar un progreso moral superior. En cambio, lo que pretendo de esta manera es

contar con elementos sintéticos que permitan atestiguar procesos de reflexión en torno a las normas que se toman como establecidas a partir del análisis del dominio del lenguaje y su expresión en relación simbólica y en directa influencia con un carácter rector de la conducta. Identificación con una relación con el contexto valorativo en el que está siendo sujeta continúa a modificación.

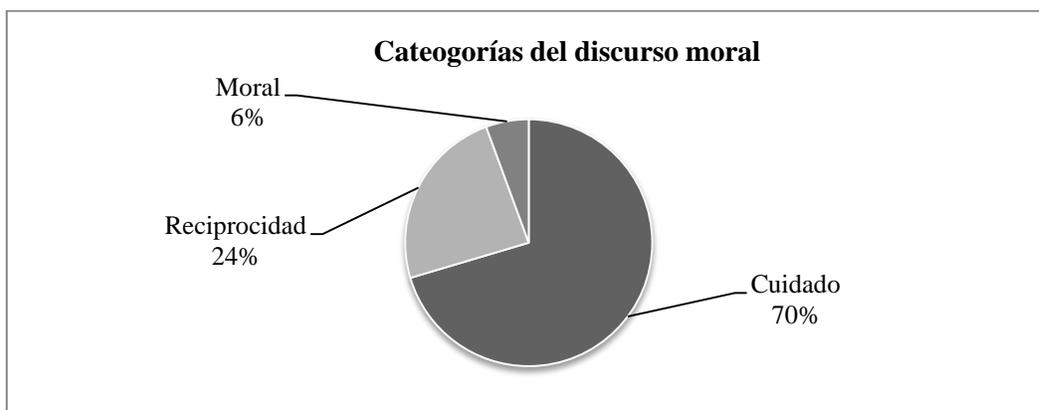


Fig. 4.2 Representación porcentual de las categorías del discurso moral

Aunque la baja representatividad de esta muestra exploratoria impide concluir relaciones entre cada una de estas categorías las valoraciones que exhiben reflexividad moral en el discurso se identificaron en relación a enunciados regulativos de carácter prescriptivo. Así mismo, estas participaciones cumplen con el criterio de sintaxis cabalmente. Las inducciones de este estudio no pueden ir más allá debido a que, por tamaño de esta muestra explorativa, no es conducente realizar análisis de “regresión” deductiva.

5.5 Conclusiones

Frente a la realidad social, específicamente en lo referente a la normatividad que regula las interacciones, los participantes fueron activos y pudieron aceptar ciertas regulaciones para mantener el orden y defender intereses personales o prescripciones y proscripciones, que son justificadas en sí mismos.

Desde el entendimiento de las normas y mediante una compensación los participantes se crearon, modificaron o agregaron elementos que escapan a las regulaciones admitidas.

Desde su temprana edad, los participantes desarrollaron un pensamiento capaz de realizar razonamientos deónticos. Los niños y las niñas que participaron en este estudio no asumieron pasivamente sanciones sólo desde un contexto de autoridad sino que, asimilándolas por medio de relaciones de resistencia u oposición mediada por una perspectiva generalmente personal, desde la cual, establecen criterios para juzgar si un acto merece o no sanción.

Es posible establecer vínculos dialógicos entre gente adulta y sujetos niños en referencia a las reglas si se toma en cuenta en la dirección de los elementos regulativos. Mi trabajo igualmente permite establecer vínculos normativos en la forma en que participan niños y niñas en la formulación de esquemas formales de regularidad y reflexión moral.

Es necesario ofrecer más herramientas a los participantes para que desde su pensamiento puedan reconocer criterios para evaluar en el marco en el que ese tipo de violación, y disciplinario desde ahí en la definición de los límites de la transgresión y de la sanción.

Así es posible sumar la evidencia que aporta este trabajo a la recomendación proponen Lipman (2000) y otros (Moriyón 1998), para diseñar mejores esquemas para reconocer y legitimar procesos dialógicos de conocimiento social que movilicen el conocimiento y la participación que surge desde ejercicios colaborativos de indagación filosófica en un ámbito educativo en particular pero también público en general.

Para futuras investigaciones sugiero indagar si el pensamiento respecto a los conceptos asociados a la moralidad es esencialistas y, sí lo es, qué tanto. También se puede revisar si otros estudios confirman las categorías descritas en este artículo para las mismas edades y para otros estados de crecimiento y comprensión.

Es importante reconocer las limitaciones de este reporte. En general, el conocimiento sobre el desarrollo de estructuras de pensamiento y manejo de conocimiento en los participantes, busca generar estructuras para la sistematización y organización de la información que requieren una investigación más amplia. Aquí no se tratará de realizar inferencias explicativas sobre la posibilidad de exponer cierto nivel de desarrollo moral en los participantes del estudio.

La aparente limitación para establecer relaciones entre variables, y el acompañamiento de los datos de limitaciones que se imponen a sí misma en un proceso inductivo de las categorías de

análisis impide igualmente realizar comparaciones instrumentales con otros estudios por manejar información inconmensurable quizá es posible desde otro tipo de esfuerzo, quizá de análisis hermenéutico entre indagaciones morales “rivales” (MacIntyre, 1991).

En cambio, es prudente concluir este análisis son de tipo prospectivo, es decir en el sentido de que la información generada explora una dimensión, colaborada o participada, de la realidad moral. Una dimensión desde la cual los sistemas de conocimiento social pueden florecer en discursos nuevos y la forma en la que puede operar esa construcción de habilidades del discurso valorativo en la actualidad contemporánea.

Las limitaciones mencionadas antes son producto del enfoque que busca generar nuevas perspectivas para la investigación de la moral en un contexto sociocolaborativo situado. Los propios objetivos plantean la operacionalización de un procedimiento de investigación cuya importancia fundamental centra al lenguaje en la construcción de la subjetividad en el desarrollo de la niñez y la juventud, así como en el proceso de convertirse en adultos que experimentan su realidad cotidiana —de un “mundo de vida” weberiano en resumidas cuentas— a través del habla, de las interrelaciones histórico-culturales mediadas por símbolos y signos —orales, gestuales escritos e iconográficos y plásticos.

Lo que esta investigación ofrece son espacios para el estudio de esas relaciones de intersubjetividad por medio de trabajos de más largo aliento que exploren desde un manejo cuasi-experimental similar al que se planteó en esta investigación explorativa para arrojar resultados verdaderamente concluyentes sobre el desarrollo de un discurso moral en los participantes en prácticas colaborativas indagación filosófica.

En el reconocimiento de estas limitaciones, de igual manera, permite concluir que las formas del discurso dialógico que se categorizaron y clasificaron en este trabajo pueden encontrarse en términos análogos a otras investigaciones. Por ejemplo el análisis de los intercambios dialógicos durante el ejercicio de indagaciones colaborativas permite seguir análisis del pensamiento-crítico y semi-crítico planteados por las investigaciones de Daniel y De la Garza *et al.* (2003; también ver, Daniel y Auriac, 2011) y por las de Eugenio Echeverría (2006).

En los dos primeros las autoras buscan la clasificación de la distinción estructuras del discurso en términos de inferencia de pensamiento-crítico y en último se estudia el ejercicio de las

habilidades del pensamiento complejo, los métodos de análisis y los procedimientos inductivos de análisis son más que comparables.

En ambos trabajos, que siguen las propuestas de Lipman se categoriza la búsqueda de sentido en términos de expresiones que permiten considerar al trabajo de estudiantes y maestros, como el de comunidades de indagación cuyo participantes, en prácticas colaborativas y ejercicios de indagación filosófica, elaboran construcciones de sentido a partir de procedimientos identificados en la lógica informal.

En este sentido este trabajo, me permite considerar, de manera tentativa que los eventos de intercambio que se dan en el diálogo colaborativo de indagación moral o ética que tienen lugar durante la intervención que se reporta en este estudio siguen, con ciertas modificaciones a de forma propuesta por la literatura, lo que Lipman y otros consideraron como una comunidad de indagación (Fig. 5.4.).

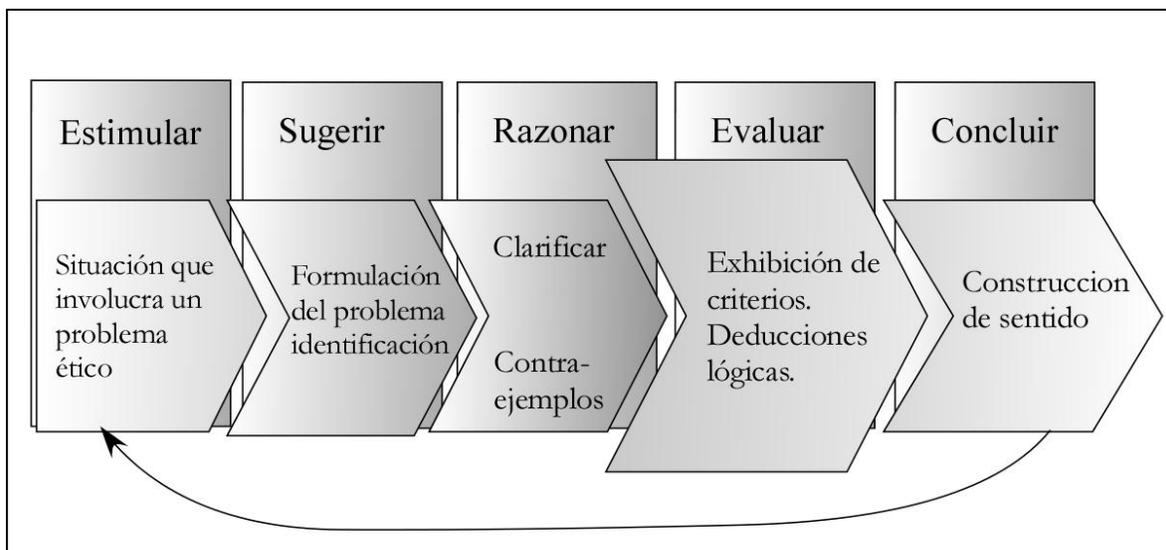


Fig. 5.4 Funciones de la indagación ética colaborativa.

Estas conclusiones, desde luego, requieren ser reforzadas con mayor evidencia.

En este mismo sentido es también importante vincular nuestros resultados con algunos avances recientes con respecto a las teorías del desarrollo moral expuestas como marco conceptual general de este estudio.

El trabajo colaborativo desarrolla dialógicamente afirmaciones que, partiendo de construcciones de sentido llegan a afirmaciones de significados, usando como plataforma la exposición de situaciones hipotéticas y relaciones con la experiencia personal, permitiéndonos así contar con información general y con apreciaciones particulares en torno a la situación en que el niño genera y regenera de continuo nuevas relaciones con su contexto social. En este proceso dinámico que podemos entender como aprendizaje, se llevan a cabo valoraciones que sujetas a la continua transformación en torno a determinados problemas. El discurso que es captado y presentado, expuesto y clasificado por este reporte puede notar que las respuestas de los participantes se da en relaciones tanto monológicas como dialógicas y es corregido por pares, algunas veces, sin la necesidad de moderación del facilitador y afirmaciones que representan cambios de perspectiva de los participantes.

El manejo que el diálogo crítico de los participantes dio a los problemas morales coincide con lo propuesto por Lipman sobre la implementación de dilemas como herramienta educativa para ejercitar la imaginación moral pues su teoría contemplaba que estos dispositivos ofrecen verdaderas opciones no dicotómicas para estimular la imaginación moral (ver capítulo 3).

Así mismo, la transcripción de intercambios diálogos permite evidenciar que la indagación colaborativa sigue, en muy buena medida, los pasos de la comunidad de indagación ética propuestos por la literatura examinada (Fig. 4.3, comparar con Figs. 2.1, 2.2).

El análisis del discurso moral de los participantes en el estudio también permite comparar expresiones de reflexión moral y de construcción de sentido, mismas que podrían ser coincidentes con los trabajos sobre la resistencia y la oposición que han sido reportados por la teoría de los dominios de Elliot Turiel (2008, ver capítulo 4). Trabajando colaborativamente con situaciones hipotéticas, las personas de menos de 11 años parecen separar su conducta moral como sujeta a valoraciones, de la conducta personal, convencional y moral y que, en lo que refiere a las normas específicas del dominio moral, las mismas personas no tienden a dirigir su atención al dictado de las reglas *per se* o, en todo caso, al orden social.

En general mi trabajo permite valorar al niño como portador de un discurso moral propio. Su acción cooptada o no por la supuesta incapacidad que le impone la etapa de su “evolución” moral genera discursos deductivos con respecto a la acción y considera opciones alternativas a

partir de un sistema de conocimiento social que se ve modificado por la interacción. Su conducta, cuando es moral, se puede ver cooptada por los procesos de autoridad y de relativización de las acciones de su pensamiento. Pero desde esta relación que interrumpe su la participación de sus ideas en el mundo genera estrategias personales que le permiten reconocer la efectividad de ese espacio regulativo.

Estas aseveraciones se dan en la consideración de que se trabajó evidencia que no está en relación con la solución de problemas, sino partiendo del estudio de formas de relación y organización desde las cuales se reformularon las valoraciones estimuladas sobre las cuales están sustentadas determinadas soluciones.

Desde luego que no quisiéramos concluir a aquí que el diálogo colaborativo y la indagación ética pueda llegar a ser “mejores” soluciones para la valoración de los problemas. Lo que quiere decirse aquí es que los ejercicios de diálogo socrático son espacios dónde el sujeto es capaz de desarrollar, desde su participación en espacios que construyen comunidad, un tipo de imaginario que permite desde, su pensamiento, construir mecanismos opcionales. Que los ejercicios de diálogo socrático generan un espacio donde los nuevos problemas se discuten y se recrean en la experiencia colectiva de los niños y las niñas, aún más allá de un ámbito informativo.

Así mismo, este trabajo plantea requerimientos mínimos para desarrollar todo un conjunto de investigaciones hacia la formulación de programas educativos en torno a la subjetividad y a los procesos socioafectivos de las personas en contextos situados y mediados cultural e históricamente, apuntalando en ellos un aprendizaje para el desarrollo de la autonomía del pensamiento crítico como crucial actividad humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano Nicola. "Moral" en: Abbagnano, N (2004). *Diccionario de filosofía*, (752). FCE, México.
- Agamben, Giorgio (1996). *La comunidad que viene*. Pre-textos. Barcelona España.
- Agüero Servín Mercedes y Mata Acosta (2013) *La investigación acerca del aprendizaje social y situado*. En Mercedes Agüero Servín (Ed.) *Estados del conocimiento (2002-20011) Aprendizaje y desarrollo* ANUIES/COMIE (111-165). México, D. F.
- Araya, Eduardo y A. Cerpa (2009). *La nueva gestión pública y las reformas en la Administración Pública Chilena. Tékhne-Revista de Estudios Politécnicos*, 11,19-47. Consultado en: scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S164599112009000100003&script=sci_arttext&tlng=es
- Arrieta, Agustín y Vicente, Agustín (2013). *El pluralismo moral de David Hume*. *Crítica: revista hispanoamericana de filosofía*, 45(134), 17-42.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política y el Desarrollo CONEVAL (2013a). *Programa Escuelas de Tiempo Completo*. Consultado en: coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_Evaluacion_2013/SEP/11_S221.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política y el Desarrollo CONEVAL (2013a) *Programa Escuelas de Cálida*. Consultado en: coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_Evaluacion_2013/SEP/11_S029.pdf
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Próximo sábado inicia el Taller "Ápeiron" en la Biblioteca Central Filemón C. Piñeda. *Divulgación-CONACULTA*. Consultado en: http://www.conaculta.gob.mx/estados/saladeprensa_detalle.php?id=36221#.VWXsEdJ_Oko
- Cordero Arroyo, Graciela, y Edna Luna Serrano. (2014). *El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 75-84. rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art5_hm.html
- Banco Mundial. *Gasto público en educación, total (% del gasto del gobierno), 2014*. Consultado en: datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS
- Barba, Bonifacio (2001). *Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato*. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 6(13), 501-523.
- (2005). *Desarrollo del juicio moral en la educación superior*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(24), 67-92
- (2012). *Los enfoques curriculares de la educación básica*. En Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez Noemí García García (Eds.) *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (95-110) México, D. F.
- Barquera, Luis Alberto. (2014) *El "cierre social" en educación*. *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos* 10(1) 97-108
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bell, Daniel (2013). *Communitarianism*, en Edward N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado en plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/communitarianism/
- Beck Ulrich (1999) *World Risk Society*. Cambridge, Estados Unidos.
- Berardi, Franco (2010, 30 de Noviembre). *Subjetivización cognitiva*. *Tintank*. Consultado en: tintank.es/?p=665
- Berker, S (2009). *The normative insignificance of neuroscience*. *Philosophy & Public Affairs*, 37(4), 293-329. philpapers.org/archive/BERTNI
- Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y Ma. En Guadalupe Díaz Tepepa (Eds.) (2013). *Estados del conocimiento (2002-2011) Multiculturalismo y educación*, ANUIES/COMIE, México.
- Beuchot, M. (2012). *Sobre la educación y la hermenéutica*. *Fermentario*, 6. Consultado en: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/93>
- Brenifier, Óscar (2005). *El diálogo en clase*. Ediciones Idea, México.
- (2011). *La felicidad según Ana*. CONACULTA, México.

- Brenner, Neil, J. Peck, y Nik Theodore (2011). ¿Y después de la neoliberalización? Estrategias metodológicas para la investigación de las transformaciones regulatorias contemporáneas. *Urban*, 1(1), 21-40.
- Bruns, Barbara y Javier Luque (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial, Estados Unidos.
- Cabanchik, S. M., Penelas, F., y Tozzi, V. (2003). *El giro pragmático en la filosofía*. Gedisa, España.
- Cam, Philip (1995). *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*. Primary English Teaching Association and Hale & Iremonger.
- (2007). *Historias para pensar 1 indagación en formación ética y social/Libro de apoyo para el docente*. Manantial, Chile.
- (2011). Pragmatism and the community of inquiry. *Childhood & philosophy*, 7(13), 103-109.
- (2012). *A new approach to moral education*. ACER, Australia
- Carmona Granero, María (2006). Educación, filosofía y diálogo: El programa de filosofía para niños de Matthew Lipman. *Apuntes Filosóficos* 15(28)
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56
- Comité de los Derechos del Niño, *Examen de los informes presentados por los estados partes en virtud del artículo 44 de la convención observaciones finales México 2006*. ONU [CRC/C/MEX/CO/3](http://www.unhcr.org/refugees/files/2006/06/060603CRC/MEX/CO/3)
- Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010: Resultados generales* CONAPRED, México. Consultado en: conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf
- Congreso del Estado de Baja California Sur (2002) *Ley de los Derechos de las Niñas y Niños del Estado de Baja California Sur*. Consultada en: cbcs.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=338:ley-de-los-derechos-de-las-ninas-y-ninos-del-estado-de-bcs&catid=47:decretos-leyes
- Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Superior CENEVAL (2009). *Educación por competencias: retos y perspectivas* Consultado en: ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=5705
- Daniel, Marie-France y Auriac, Emmanuelle (2011). “Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children” *Educational Philosophy and Theory* Vol. 43:5 p.415-435
- Daniel, Marié France, De La Garza, T. (2003). “¿Qué Es El Pensamiento Dialógico Crítico?”. *Perfiles Educativos*, 25(102), 22-39
- Davidson-Harden Adam y Daniel Schugurensky (2011). Neoliberalism and Education in Latin America Entrenched Problems, Emerging Alternatives. En: Hill, Dave, and Ellen Roskam (eds.) *The developing world and state education: neoliberal depredation and egalitarian alternatives* (13-33). Routledge, Reino Unido.
- De Alba, Alicia (2003), Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales En De Alba Alicia (Ed.) *Estados del Conocimiento 2002-2011. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacionales y Regionales* (50-67). SEP/COMIE/UNAM-CESU, México.
- De Alba, Alicia y Manuel Martínez Delgado (Eds.) (2011). *Pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Universidad Autónoma de Zacatecas-UNAM-IISUEE, México.
- De la Garza, Teresa (1998). La comunidad de indagación como medio de educación moral en: Moriyón, F. (Ed.) *Crecimiento moral y filosofía para niños* (125-145). Desclée de Brouwer. España.
- Delgado-Ramos, Gian Carlo, y John Saxe-Fernández. (2005). The World Bank and the Privatization of Public Education: A Mexican Perspective. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(19), 1-33
- Dewey, John (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. España.

- (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata, España.
- (1994). *La reconstrucción de la filosofía*. Planeta, España.
- Diario Oficial de la Federación (29 de Mayo, 2000). *Decreto por el que se expide la ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Consultado en: <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/images/stories/normateca/legislacion2014/lpdnna.pdf>
- (11 de Junio 2011) *Decreto por el que se reforman los párrafos sexto y séptimo del artículo 1o, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* Consultado en: diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_194_10jun11.pdf
- (19 de Agosto 2011) Donde se publica el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Consultado en: basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf
- (11 de Octubre 2011) *Decreto por el que se reforman los párrafos sexto y séptimo del artículo 4o. y se adiciona la fracción XXIX-P al artículo 73, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultado en: diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_198_12oct11.pdf
- (26 de Febrero, 2013) *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* Consultado en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- (11 de Septiembre, 2013) *Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Consultado en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013
- (12 de Marzo, 2014) *Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. Consultado en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- Domenech, Eduardo, Mora-Ninci C., (2012). World Bank discourse and policy on education and cultural diversity for Latin America. En: Hill, Dave, y Kumar (eds.) *Global neoliberalism and education and its consequences* (151-170). Routledge, Reino Unido.
- Dumenil, Gerard, y D Levy (2002) The nature and contradictions of neoliberalism. *Socialist Register* (38)1, 44-70. Consultado en: socialistregister.com/index.php/srv/article/view/5776/2672#.U3f1jIF5OyZ
- Durkheim, Emilio (1968) *Pragmatismo y sociología*. Schapire, Argentina.
- Echeverría, E. (2006). *Filosofía para niños*. SM, México.
- Fang, G., Fang, F. X., Keller, M., Edelstein, W., Kehle, T. J., & Bray, M. A. (2003). Social moral reasoning in Chinese children: A developmental study. *Psychology in the Schools*, 40(1), 125-138.
- Freeman, S. (2014). Original position. En: Zalta, Edward. *Stanford encyclopedia of philosophy*. Consultado en: plato.stanford.edu/entries/original-position/
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica, México.
- García Casanova, Guadalupe y Villalobos Torres, Elvia (2012). La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 42(1), 11-24. Consultado en: iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2012_1_02.pdf
- Gibson, Faith (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473-483.
- Giddens, Anthony (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Anthropos, México.

- Gilligan, Carol, 1982. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, Estados Unidos.
- Gobierno de la República (2012). *Pacto por México*. Consultado en: pactopormexico.org/PACTOPOR-MEXICO-25.pdf
- Gómez, Eva y Campos Vázquez, Raymundo (2011). *¿Quiénes son los NiNis en México?* El Colegio de México, México.
- Gómez Días, Zenorina (2015) *Hacia un proyecto incompleto de justicia*. Tesis Doctoral (En elaboración), UABCS, México
- González Galván, Humberto “Doble anticipación y utopía universitaria conferencia” dictada en el VI Encuentro de Antropología e Historia Regionales (Noviembre, 2012). UABCS, México. Consultado en: latierradequetehable.blogspot.mx/2014/10/la-doble-cara-de-la-verdad-y-su-triple.html
- (2014) Filosofía para/con Niños: acotaciones hermenéuticas y ejercicio de aplicación. *Haser, revista de filosofía aplicada*, 5(1), 127-148.
- González, Martín (2010). Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 245-267.
- Greene, Sheila, y Hogan, D. (2005). Exploring Children's Views through Focus Groups. En: Greene, S. y Hogan, D. (Eds.) *Researching children's experience: Approaches and methods*, 237-253. SAGE, Reino Unido.
- Greene, Joshua, Sommerville, R., et al. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293(5537), 2105-2108.
- Grossberg, L. (2001). Why does neo-liberalism hate kids? The war on youth and the culture of politics. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 23(2), 111-136.
- Gutiérrez Leopoldo y Noemí García García (Eds.) *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. SEP. Consultado en: basica.sep.gob.mx/FCyE%20web.pdf
- Habermas, Jürgen (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, España.
- (1993) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, España.
- (2003) *Ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Paidós, España.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Paidós, España.
- Haidt, Jonathan (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*. 108(4) 814-834.
- (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*. 316(5827), 998-1002.
- Hernandez, Francesc, Beltrán, José y Marrero, Adriana (2009). *Teorías sobre sociedad, familia y educación*. Tirant lo blanch, España.
- Hill, Dave, y Kumar, Ravi (2009). Neoliberalism and Its Impacts. En: Hill, Dave, and Kumar, eds. *Global neoliberalism and education and its consequences* (12-29). Routledge, Reino Unido.
- Hume, David (2006). *Investigación sobre los principios de la moral*. Alianza, España.
- Instituto Federal Electoral. *Resultados Nacionales de la Consulta Infantil y Juvenil*, 2012. IFE 44p. ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/Informe_ejecutivo_consulta2012.pdf
- Instituto Interamericano del Niño la Niña y el Adolescente. *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*, 2010. OEA, Estados Unidos. Consultado en: iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *El Derecho a una Educación de Calidad*, 2014. INEE Consultado en: publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. *Censo de Población y Vivienda 2010. Resultados definitivos*, 2011. México. Consultado en: inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/

- *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE)*, 2014. Consultado en: cemabe.inegi.org.mx/.
- Inglehart, Ronald, y Christian Welzel (2010). Changing mass priorities: The link between modernization and democracy. *Perspectives on Politics* 8(02), 551-567. journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7804329
- Kahn, Peter (1992). Children's obligatory and discretionary moral judgments. *Child development*, 63(2), 416-430.
- Kant, Imanuel (1996) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel, España.
- Knoch, Daria *et al.* (2006). Diminishing reciprocal fairness by disrupting the right prefrontal cortex. *science*, 314(5800), 829-832.
- Kohlberg, Lawrence (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Tesis Doctoral, Universidad de Chicago, EE. UU.
- (1992) *Psicología del desarrollo moral*, Descleé de Brouwer, España.
- Laupa, Marta, y Turiel, Elliot (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57(2), 405-412.
- Leff, Enríque (2011) Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia “otro” programa de sociología ambiental. *Revista mexicana de sociología* 73(1), 5-46. Consultado en: scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032011000100001&script=sci_arttext
- Lenkersdorf, Carlos (2002a). *Filosofar en clave tojolabal*. Miguel Ángel Porrúa, México.
- (2002b). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. *Reencuentro*, (33), 66-74.
- Lipman, Mathew (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press, Estados Unidos.
- Lipman, Mathew y Sharp, Ann (1989). *En busca del sentido. Manual para acompañar a Pixie*. De la Torre, España.
- Lipman, M. y Sharp, A. (1988). *Investigación ética: manual del profesor para acompañar a Lisa*. Ediciones de la Torre, España.
- Lipman, Mathew, Sharp, Ann y Oscanyan, Frederick (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, España.
- MacIntyre, Alasdair (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Paidós, España.
- (1991). *Three rival versions of moral inquiry*. Notre Dame, Estados Unidos.
- (1987). *Tras la virtud*. Crítica, España.
- Martínez, David (2011). Reformulación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg realizada por Habermas. *Revista Persona y Sociedad* 25(2) 11-35.
- Marramao, Giacomo (1993) Las paradojas del universalismo. *Revista internacional de filosofía política* 1(1), 7-20. e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1993-1-4E344283-F06B-A7C9-70FB-24614C7D0E86/paradojas_universalismo.pdf
- (2007) From *Weltgeschichte* to world-modernity. The Problem of a Global Public Sphere. En: Mota Cardoso Rui (Ed.) *Política: Agamben, Marramao, Rancière Sloterdijk. Crítica do contemporâneo*, (167-190). Conferências Internacionais Serralves, Brazil.
- Mayhew, Matthew, *et al.* (2012). Going deep into mechanisms for moral reasoning growth: How deep learning approaches affect moral reasoning development for first-year students. *Research in Higher Education*, 53(1), 26-46.
- McCaslin, Mark (2008) “Pragmatism”. En: Given, Lisa M., ed. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (671-675). Sage Publications.
- Medina Melgarejo, Patricia y Baronnet, Bruno (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En: Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y Ma. Guadalupe Díaz Tepepa (Eds.) *Estados del conocimiento (2002-2011)*, (415-443). *Multiculturalismo y educación*. México: ANUIES/COMIE, México.
- Millett, Stephan y Tapper, Allan (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567.

- Mirowsky, Philip (2009) *The road from Mont Pelerin: The making of the Neoliberal Thought Collective*. Harvard, Estados Unidos.
- Morgan, David (1997). *Focus groups as qualitative research*. SAGE, Reino Unido.
- Moriyón, Félix G. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *HASER: revista internacional de filosofía aplicada*, (1)2, 15-40.
- Neill, Sarah (2005). Research with children: a critical review of the guidelines. *Journal of Child Health Care*, 9(1), 46-58. Consultado en: [dx.doi.org/10.1177/1367493505049646](https://doi.org/10.1177/1367493505049646)
- Nietzsche, F. (2000). *La genealogía de la moral*. Alianza, España.
- Nussbaum, Martha (2010) La crisis silenciosa. *Signo y Pensamiento* 30(58), 16-22.
- Nussbaum, Martha (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Kats, España.
- Organización de Estados para el Desarrollo Económico, (2009). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, 2010. OECD Publishing, Estados Unidos. [dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en](https://doi.org/10.1787/9789264091559-en)
- (2015a). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, 2015. OECD Publishing Estados Unidos. [dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en](https://doi.org/10.1787/9789264225442-en)
- (2015b). *Mexico, Education Policy Outlook*, 2015. OECD Publishing, Estados Unidos. [dx.doi.org/10.1787/9789264225442-26-en](https://doi.org/10.1787/9789264225442-26-en)
- Olivé, León (1995). Racionalidad, objetividad y verdad. En. Olivé (Ed.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía Vol. 9: Racionalidad epistémica*, (91-122). CSIC-CSIC, España.
- (1996) Educación, moral y cultura: tres facetas del pensamiento de Fernando Salmerón. En Olivé, L y Villoro L, (Eds.) *Filosofía moral, educación e historia: Homenaje a Fernando Salmerón*, (235-244). UNAM, México.
- (2000). El bien, el mal y la razón: facetas de la ciencia y de la tecnología. Paidós, México.
- (2004) La exclusión del conocimiento como violencia intercultural. *Polylog Foro para filosofía intercultural*, 5. Consultada en: them.polylog.org/5/foi-es.htm.
- Organización de las Naciones Unidas. *Convención de los derechos de la niñez*, 1989. ONU. Consultado en: ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx
- (2011) *Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones* 66/138. ONU. Consultado en: treaties.un.org/doc/source/signature/2012/a-res-66-138-spanish.pdf
- Orozco Fuentes, Bertha y Pontón Ramos, Claudia (2013) Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre Filosofía, teoría y campo de la educación. En: Orozco Fuentes C. y Pontón Ramos B. (Eds.) *Estados del conocimiento 2002-2011, Filosofía, teoría y campo de la educación*, (33-136). ANUIES/COMIE, México.
- Pérez-Delgado, Esteban y García-Ros R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Siglo XXI.
- Pérez Zafrilla, Pedro Jesús (2013) “Implicaciones normativas de la psicología moral: Jonathan Haidt y el desconcierto moral” *Daímon*. 59, 9-25. Consultado en: revistas.um.es/daimon/article/view/149721
- Pérez-Olmos, Isabel y Dussán-Buitrago M, (2009). Validación de la prueba DIT con estudiantes de Medicina en la Universidad del Rosario, en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-13.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen, Chile.
- (2009). ¿Enfoque por competencias, una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16(1), 45-6.
- Piaget, Jean (1931). Children's philosophies. En Murchison, Carl (Ed). *A handbook of child psychology* Clark University Press, Estados Unidos. Consultado en: [dx.doi.org/10.1037/13524-011](https://doi.org/10.1037/13524-011)
- (1984) *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca, España.
- Pineda, Diego y Kohan, Walter (2008). Filosofía e infancia. En Hoyos Vásquez, Guillermo (Ed.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía (Vol. 29): Filosofía de la educación*, (293-320). CSIC-Trotta, España.

- Platón (1992) *Diálogos 4. La República*. Gredos, España.
- Plascencia González, Martín (2011). Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 245-267.
- Prieto, Rodrigo Negrete y Leyva Parra, Gerardo (2013). Los NiNis en México: una aproximación crítica a su medición. *Realidad Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía* 4(1), 90-121
- Polanyi, Michael (2009) *The tacit dimension*. Chicago, Estados Unidos.
- Ponce Serincharo, Gabriela y Flores Arenales, René (2010) *Panorama de la condición indígena en México*. CESOP-Congreso de la Unión, México. Consultado en: www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/243533/694002/file/Panorama_condicion_indigena_docto95.pdf
- Ramírez Solís, Mónica (2015) *De las comunidades epistémicas a las sociedades de conocimiento*. Tesis Doctoral (En elaboración), UABCS, México.
- Rawls, John (1996). *Teoría de la justicia*. FCE, México.
- Rebolledo, Rodrigo (2008) Sobre el discurso evolutivo de Nietzsche. *Panorama*, 55(1), 22-26. uabcs.mx/difusion/revistas/mostrarArticulo.php?id=41&idArticulo=538
- Red por los Derechos de la Infancia en México, REDIM *La Infancia Cuenta en México. Hacia la construcción de un sistema de información sobre derechos de infancia y adolescencia en México*, 2013. REDIM, México. Consultado en: derechosinfancia.org.mx/ICM_2013.pdf
- Rest, James *et al.* (2000). A neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of moral education*, 29(4), 381-395.
- Reyes Hernández, Marlen y Villena Fuentes, Diógenes (2014). El gasto público federal para la función educación en México por su clasificación económica (2011-2014). *Economía actual*, 7(2), 33-37.
- Riquer Fernández, Magda (2004). *Desarrollo y evaluación del programa de filosofía para niños: un estudio de caso*. Tesis Doctoral, Universidad de Madrid, España.
- Robles Francia, Víctor (2009). Validación comparativa entre dos cuestionarios sobre competencia del juicio moral. *Liberabit*, 15(2), 117-132.
- Romo José (2005). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(24), 43-66.
- Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Rorty, Richard (1992). La prioridad de la democracia sobre la filosofía. En G. Vattimo (Comp.) *La secularización de la filosofía*, (31-62). Gedisa, España
- Ruiz Cuesta (2011) *La educación autónoma zapatista: un proceso de formalización del saber nosótrico*. Tesis Doctoral, UNAM, México. 132.248.9.195/ptb2011/agosto/0672163/Index.html
- Salmerón, Fernando (1996) Ética y diversidad cultural. En: Guariglia, Osvaldo (ed.) *Enciclopedia iberoamericana de filosofía (Vol. 2): Cuestiones morales*, (67-87). CSIC-Trotta, España.
- (2002) Enseñanza y Filosofía, (publicado en 1990). En: Campos, Rosa (Ed). *Fernando Salmerón. Obra Completa 3. Filosofía y Educación* (311-514). El Colegio de México, México.
- Sauer, Hanno (2012). Educated intuitions. Automaticity and rationality in moral judgement. *Philosophical Explorations* 15(3), 255-275.
- Secretaría de Educación Pública *Plan de Estudios - Educación Básica*, 2011a. SEP, México. Consultado en: curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf
- *Plan de Estudios - educación básica: Formación cívica y ética*, 2011b. SEP, México. Consultado en: curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/4togrado/fcye/PE-PRIM_4_FCyE.pdf
- (2014) *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares (ENLACE) resultados históricos nacionales (2006-2013)*, 2014. SEP, México. Consultado en: enlace.sep.gob.mx/ba/resultados_historicos_por_entidad_federativa
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Baja California Sur. *Plan estatal de distribución de recursos a las escuelas que participan en el Programa Escuelas de Tiempo Completo. Ciclo Escolar 2014-2015*. SEP, México. Consultado en: www.tiempocompleto.sepbcs.gob.mx/DISTRIBUCION_RECursos_2014_2015.pdf

- Singer, Peter (2005). Ethics and intuitions. *The Journal of Ethics*, 93(4), 331-352.
- Splitter, Laurence y Sharp, Ann (1996). *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Ediciones Manantial, Argentina.
- Smetana, Judith (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education* 28(3), 311-321.
- (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En Killen, M. y Smetana, J (eds.) *Handbook of moral development*, (119-153). Psychology Press, Estados Unidos.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Losada, Argentina.
- Topping, Keith y Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology* 77(2), 787-796.
- Torre Gamboa, Miguel. (2004) *Del humanismo a la competitividad*. UNAM.
- Torres, Carlos. Aalberto (2009). *Education and neoliberal globalization*. Routledge.
- Tozzi, Michael (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, 207-215.
- Treanor, P. (2005). *Neoliberalism: Origins, theory. Definition*. Disponible en: web.inter.nl.net/users/Paul.Treanor/neoliberalism.html
- Tuirán, Rodolfo y Ávila, José Luis (2011). *Los jóvenes y la educación: Encuesta nacional de la juventud 2010*. SEP, México. Consultado en: www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2012/Marzo/20032012/J%C3%B3venesq.pdf
- Turiel, Elliot (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press, Estados Unidos.
- (2006) Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En Killen, Melanie, and Judith Smetana, eds. *Handbook of moral development*, (7-35). Psychology Press, Estados Unidos.
- (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23(1), 136-154.
- (2012) Thought, Emotions, and Social Interactional Processes in Moral Development en: Damon, William y Richard Lerner *Child and adolescent development: An advanced course*, (473-514). John Wiley & Sons, Estados Unidos.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. *Philosophy a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*, 2007. UNESCO. Consultado en: unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf
- Vansieleghem, Nancy (2006). Listening to dialogue. *Studies in philosophy and education*, 25(1-2), 175-190.
- Vansieleghem, Nancy y Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Verplaetse, J. et. al (2009). *The moral brain*. Springer, Estados Unidos.
- Villadares, Liliana (2010). Las competencias en la educación científica Tensiones desde el pragmatismo epistemológico. *Perfiles Educativos*, 33(132), 158-182.
- Villoro, Luis (2007) Democracia comunitaria. *Estudios* 82, 7-18. biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/82/82.PDF
- Weber, Max (2002) *Economía y sociedad*. FCE , España.
- (2009) *Economy and society* (2 vols.). University of California, Estados Unidos.
- Young, L., y Dungan, J. (2012). Where in the brain is morality? Everywhere and maybe nowhere. *Social neuroscience*, 7(1), 1-10.

ANEXO 1

FORMA DE CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN Proyecto: Filosofía para niños y desarrollo moral, investigación

Conducida por:

Lic. Rodrigo Rebolledo Ramírez (UABCS—La Paz)

Dr. Humberto González Galván (UABCS—La Paz)

Estimados padres de familia:

Como ustedes saben, las ideas que los niños desarrollan a lo largo de su crecimiento les son de fundamental importancia en sus vidas como ciudadanos.

El objetivo de ésta investigación es estudiar los posibles efectos que tiene la educación filosófica en el desarrollo moral del niño.

El presente documento es para informar que su hija o hijo, ha sido seleccionado para participar en el estudio, en el cual obtendremos información sobre su desarrollo moral. El estudio no es invasivo y no habrá de coleccionar datos personales del niño o la niña.

Siguiendo la misma mecánica a la que está acostumbrado en sus actividades en la biblioteca se solicitará que participe en una discusión donde dará a conocer sus ideas en relación a un cuento. Y que escriba algunos textos relacionados con la comprensión de su lectura.

Por otra parte se solicitará a ustedes que nos informen datos con respecto a la escuela donde asisten los niños y su edad al momento de participar en el estudio. Esto se hará durante las sesiones del taller dentro de las instalaciones de la unidad cultural.

Estas sesiones serán audiograbadas y fotografiadas de forma digital solo con el fin de dar seguimiento a lo que se está diciendo durante las sesiones y serán solo usadas con fines estadísticos, es decir y se le dará un manejo estrictamente confidencial; en ningún informe, publicación o presentación de los resultados de ésta investigación se usarán nombre ni otras características personales de los participantes que permitan identificarlos.

Cada participante recibirá una clave de identificación que no estará ligada a su identidad. Para protección de la información se seguirán las leyes mexicanas al respecto, así como las normas habituales de los grupos de investigación de las instituciones que patrocinan este estudio.

En caso de que se tuviese alguna pregunta, duda o preocupación relacionadas con la conducción o su participación en este estudio, pueden hacer contacto con el responsable de la investigación:

Dr. Humberto González Galván (hgonz@uabcs.mx),
Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Baja California Sur
(Tel: 612 1238800 Ext. 3300)

Su participación y la de su hija o hijo en esta investigación es voluntaria. Incluso después de haber firmado esta forma de consentimiento ustedes pueden dejar de participar en el estudio o rehusarse a contestar cualquier pregunta que les resulte incómoda, sin consecuencia alguna para Ustedes. Este documento se mantendrá en los registros del proyecto y, si ustedes así lo desean, podrán obtener una copia.

He leído y comprendido la información anterior por lo que otorgo mi consentimiento para participar en él y para que lo haga mi hijo(a):

Nombre de la niña o el niño

Nombre del padre o tutor

(letra de molde)

Firma de consentimiento

En caso de dar consentimiento, por favor anote su dirección y número telefónico:

En caso de NO dar su consentimiento anótelos aquí:

ANEXO 2A

EL FUNGUS

Todo empezó la noche que Espartaco, en el patio, se lastimó la pata. Había trepado a un árbol y se quedó atascado en una rama, por encima del techo de la palapa en el jardín. Raquel y yo nos pasamos una hora tratando de convencerlo de que bajara mientras maullaba y daba pasos cautelosos, hasta que finalmente se animó a saltar por el techo, se deslizó por un canal de desagüe se estrelló contra unas plantas y corrió hacia la casa. Luego subió las escaleras directamente hacia el cuarto de Raquel y se escondió debajo de la cama.

Toda la semana siguiente anduvo rengueando por la casa, lamiéndose la almohadilla de su pata y autocompadeciéndose. Pero la pata no mejoró. Tenía la almohadilla muy hinchada.

Tuvimos que llevarlo al veterinario. Cosa que Espartaco odia. Lo primero que hay que hacer es obligarlo a entrar a una jaula y cerrar rápidamente la puerta, antes de que logre salir. Luego se dedica a gemir en el asiento trasero del auto. Cuando finalmente uno llega a la veterinaria y trata de sacarlo de su encierro, se niega a salir. No sabe lo que es bueno para él (Mi madre dice que cuando yo era chico me portaba igual cuando tenía que ir al médico).

De todas formas, ésta vez le dieron una inyección.

—Lo hago porque lo vamos a operar —dijo el veterinario—. Voy a cortarle un pedacito de la parte de debajo de la pata para hacer algunos análisis y ver qué es lo que anda mal.

¿Pueden imaginárselo? Debe ser como que a uno le corten un pedazo de la palma de la mano. ¡Pobre Espartaco! Seguro que se dio cuenta de lo que le iba a pasar. Cuando el veterinario trató de levantarlo, le siseó y le arañó el brazo, haciéndolo sangrar.

Tuvo que quedarse varios días en la clínica. Y, entonces, el veterinario llamó por teléfono para darnos la terrible noticia. Espartaco tenía algo raro. Algo que le crecía en la garra y subía lentamente por la pata hasta el cuerpo. ¡Era un *fungus*!

—¡Un fungus! —repetí—. ¿Qué clase de cosa es ésa?

Mamá dijo que en realidad no sabía, pero era algo parecido a una planta.

—Cómo los hongos —dijo—. Los hongos son fungus.

Mamá nos explique, cualquiera que fuera la cosa que Espartaco tenía exactamente, era una de esas raras enfermedades que los gatos pueden transmitir a los humanos. Si nos mordía o arañaba, también podría contagiarnos el fungus.

—¡Mamá, mamá —gritó Raquel— no quiero tener esos hongos!

—Está todo bien, Raquel —dijo mamá sentándola sobre sus rodillas—. No los tienes. Pero vamos a tener que ser muy cuidadosos al tocar a Espartaco.

El verdadero problema, nos explicó, era que necesitaba tomar un remedio dos veces por día durante seis semanas. Y como ese remedio les saca a los gatos las ganas de comer, tendríamos que sostenerlo para metérselo en la boca con una jeringa. Para empeorar las cosas, el medicamento iba a ser muy caro.

—¿Qué pasa si Espartaco muerde o araña a alguien? —pregunté—. No va a tomar todo ese remedio sin pelear.

—Eso es algo que tenemos que tener en cuenta —contestó mamá.

—¿Qué quieres decir? —pregunté—.

—Bueno, José —dijo muy lentamente—, si alguno de nosotros se infecta también se va a enfermar. Así que es necesario que pensemos con mucho cuidado qué vamos a hacer.

Se produjo un incómodo silencio. Raquel se sentó y se quedó inmóvil, mirando fijamente a mamá a los ojos, como si esperara una noticia conocida a medias.

—Podría ser... —volvió a empezar mamá—, bueno, lo mejor podría ser que hagamos que Espartaco se duerma.

—¡No! —dije—, ¡No, mamá no puedes hacer que maten a Espartaco!

—¿¡Qué lo *maten*!?! —chilló— Raquel. Mami no dijo que lo *maten*.

—Hacerlo dormir. Matarlo. Es lo mismo —exclamé.

—¡José! —dijo bruscamente mamá.

—No, *mami*, no. —Sollozó Raquel mientras saltaba de su falda y salía corriendo de la habitación. Subió gimiendo las escaleras y cerró de un golpe la puerta de su cuarto.

¿Tienen alguna vez problemas con los que sencillamente no saben qué hacer? A veces incluso parece que independientemente de lo que uno haga, las cosas no van a salir bien. Uno se siente atrapado e indefenso. Así nos sentíamos los tres esa noche mientras cenábamos y discutíamos qué hacer con Espartaco. La que empezó fue mamá, diciendo que no sabía de dónde iba a sacar el dinero para pagar el tratamiento de seis semanas que necesitaba para eliminar el fungus.

—Puedes usar el mío, mami —dijo Raquel— Tengo casi cincuenta pesos en mi oso alcancía.

—Es muy generoso de tu parte, Raquel —contestó mamá—. Sé que te gustaría ayudar a Espartaco, pero por desgracia curarlo va a costar mucho más de cincuenta pesos.

—No está bien pensar en dinero —me quejé—, cuando hablamos de la vida de Espartaco. Es como decir que no vale la pena gastarlo para que pueda seguir viviendo.

Mamá parecía herida.

—Yo no digo eso, José. Sólo que no tenemos un montón de dinero, y lo necesitamos para pagar otras cosas.

—Lo dices, entonces, es que sería mejor que tuviéramos otras cosas en vez de ayudar a Espartaco.

—Escucha José, sólo trato de explicarte que necesitamos pagar otras cosas. Tengo que cuidarlos a ti y a Raquel.

—Y Espartaco *solo* es un gato –agregué.

—Bueno, José, si *es preciso* que lo expreses de esa forma, supongo que sí, que Espartaco es sólo un gato. Lo siento, pero antes que él están tú y Raquel.

—¡Ay, mami! –exclamó Raquel–. No digas eso. No quiero tener nada si eso significa que Esparti se va a morir. Ni helados, ni películas, ni nada.

—No, Raquel, desde luego que no –dijo mamá inclinándose hacia ella.

—No necesito ninguna de esas cosas –prosiguió Raquel–. Puedes quitármelas todas. Pero no le quietes la vida a Esparti. Es lo único que tiene.

Esa misma noche, el veterinario volvió a llamar pero ésta vez tenía algunas buenas noticias. Una amiga suya que trabajaba en la universidad estaba interesada en Espartaco porque éste sufría una enfermedad muy rara. Quería tenerlo en observación en su laboratorio durante dos semanas. Si estábamos de acuerdo, le había prometido al veterinario que le daría todos los medicamentos que necesitara para recuperarse.

Sin embargo, el veterinario tenía algo más que decirnos que no era tan bueno. Le habían aconsejado que él mismo empezara con el tratamiento, porque nuestro gato le había arañado el brazo. En realidad no sabía contagiado del fungus, pero le estaban haciendo unos análisis. Como íbamos a tener que cuidar a Espartaco durante algún tiempo después de que volviera a casa, nos pidió que pensáramos cuidadosamente el ofrecimiento antes de que las cosas siguieran adelante. Teníamos que llamarle a la clínica a la mañana siguiente para decirle qué habíamos decidido.

—¡Ay, mami! –dijo Raquel–, ¿qué harías si Esparti me araña y me contagia esa cosa hongosa?

—No va a pasar nada de eso Raquel. Si Espartaco vuelve a casa, van a mantenerse lejos de él hasta que esté mejor.

—Pero si pasara, ¿qué? ¿Te alcanzaría el dinero para mi remedio? Ni siquiera había suficiente para Esparti, y eso que es chiquito.

—Con Espartaco es diferente. Estamos hablando de ti, mi amor.

—¿En qué soy diferente a Esparti, mami?

Mamá no contestó esa pregunta. En cambio, simplemente miró a Raquel y le pasó la mano por el pelo.

—Se hace tarde —dijo—, es hora de que empieces a prepararte para ir a dormir.

—¿Pero qué pasa con Esparti? —dijo Raquel—. ¿Va a volver a casa después de visitar a la señora?

—Veremos —respondió mamá—. ¿Eso es lo que te gustaría?

—Sí.

Mamá volvió a sonreír, lo que hizo que Raquel soltara una risita.

Ahora me puedo ir a la cama —dijo.

Fui a mi cuarto y me tiré en la cama. Me sentía agotado. Los pensamientos se amontonaban en mi cabeza y discutían entre sí. Si nadie le daba su medicamento, Espartaco moriría. Pero quien se lo diera podría ser mordido o arañado y contagiarse el fungus. Tal vez se trataba más de una batalla entre mis sentimientos que de una discusión, si es que hay alguna diferencia. Como fuera, finalmente me sobrepuse, junté coraje y fui a decirle a mamá que si Espartaco volvía a la casa yo me encargaría de darle su medicina.

—Es muy valiente de tu parte, José —dijo mamá—, pero creo que será una tarea para dos. Si lo hicieras conmigo sería una gran ayuda.

Me había asustado tanto la idea de tener que hacerme cargo de Espartaco que suspiré aliviado. Le dije a mamá que en realidad no era valiente, pero ella dijo que serlo no significa no tener miedo. Tal vez tenga razón, porque aunque me asustaba tener que agarrar al gato, cuando tomé la decisión de hacerlo en cierto modo me sentí bien conmigo mismo.

Esa noche tuve le más extraño de los sueños. Largos, delgados, silenciosos y peludos brotes crecían en todo el jardín. Algunos producían abanicos de flores resplandecientes que lanzaban lluvias de polen al cielo nocturno. Las luciérnagas revoloteaban. Escarabajos y orugas trepaban por los tallos y colgaban de las hojas, en lo profundo del jardín, casi afuera del alcance de la vista, se movía otra cosa. Avancé unos pasos. Era algo que estaba atrapado en una red gigantesca. Un paso más. Ahora podía verlo: era Espartaco.

—¡Espartaco! —grité.

De repente me di cuenta de que no era él. Era Raquel. Estaba muy asustado, pero tenía que salvarla. Corrí hacia ella dando saltos alaridos: “¡Raquel, Raquel! ¡Yo te voy salvar!”. Mientras corría, debajo de mis pies el suelo se transformaba en una pesada alfombra de hongos negros. “¡Raquel!”, grité. “¡Raquel!” Gruesos, los hongos brotaban rápidamente por todas partes. Tras unos pocos pasos, quedé atrapado en una tupida selva de tallos carnosos. Apenas podía moverme y respirar.

—¡José! ¡José!

Mi madre estaba tratando de despertarme y liberarme de una maraña de sábanas

—José —preguntó—, ¿estás bien?

—Raquel apareció en la puerta, frotándose los ojos.

—José tenía sólo una pesadilla, amor —le dijo mi madre.

—¿Era sobre mí? —preguntó Raquel—. Escuché que alguien me llamaba.

—No —dije vacilante—. Era sobre Espartaco.

—¿Qué le pasaba? —trató de averiguar mi hermana.

—Lo que fuera, era sólo un sueño —dijo mamá—. Vuelve a la cama.

Una vez que Raquel y mamá se fueron a sus cuartos, me quedé despierto un rato pensando en mi sueño. Me parecía que las cosas que había imaginado en él eran como los pensamientos y sentimientos del día anterior, así que pensaba en el sueño, tal vez descubriría más acerca de ellos.

Comenzó nuestra larga espera hasta que Espartaco volviera a casa. Los días se arrastraban sin una palabra. Y entonces, un sábado en la mañana cuando mamá no estaba en casa, llamó por teléfono la mujer de la universidad.

—Tengo algunas noticias sobre Espartaco —anunció.

Con el corazón en la boca, le contesté con un débil “sí”.

—Después de todo, no tiene el fungus que tanto temíamos —dijo con una voz bastante jovial.

—¿No? —contesté.

—No —repitió—. Parece que hubo un error en los análisis.

—Ah —fue mi respuesta.

—Sí tiene una infección en la almohadilla —continuó—, pero no es nada terriblemente grave.

—¿No tiene el fungus? —pregunté.

—No, sólo una infección común y corriente.

—¿Ya puede volver a casa?

—Sí, yo misma lo voy a llevar a la clínica en la tarde.

—Gracias —recordé decirle justo en el último momento.

—No tienes por qué —me dijo.

Raquel y yo estábamos tan emocionados que nos pasamos rondando la entrada hasta que mamá llegó a casa.

—¡Mamá, mamá! —grité mientras corría hacia el auto con Raquel sobre mis hombros—. ¡Grandes novedades!

—¡Esparti no tiene el fungus! —gritó Raquel.

Mientras sacábamos las compras de las bolsas le conté que me había dicho la mujer. Mamá parecía muy aliviada. En esos momentos Raquel arrastraba la jaula hacia la puerta.

—¡Salgamos! —nos llamó—. ¡Vamos!

Así que tuvimos que explicarle que debíamos esperar hasta que la mujer de la universidad llevara a Espartaco de vuelta a la clínica.

—Ya sé —dijo mamá— ¿qué tal si vamos a almorzar afuera, como una ocasión muy especial? ¿Les gustaría?

—*¡Sí, por favor!* —dijimos al unísono.

—Mamá nos rodeó con sus brazos.

—Estoy verdaderamente orgullosa de los dos —dijo—. Lo saben, ¿no?

ANEXO 2B

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Taller de Filosofía para niños y niñas “Alas y Raíces” 2013-2014
 Ápeiron, Movimiento sudcaliforniano para el fomento de la FPN
 La Paz, Baja California Sur.

Sesión número: 014 // 15 / 02/ 2014			
Nombre: Qué dilema	Lugar: Sala de lectura infantil, Biblioteca Filemón Piñeda		
Tipo de sesión: Discusión	OG: Promover la construcción de una comunidad de interactiva / Actividad didáctica indagación.		
Duración: 2.75h.	OOEE: Generar un concepto colectivo de dilema ético y realizar ejercicios colectivos para buscar sus posibles soluciones.		
Temas: Lógica, Ética-estética	Facilitadores Rodrigo Rebolledo y Cindy Espinoza		
Estructura			
Contenidos	a) Conceptos comunes b) Distinción de dilemas c) Lectura colectiva en voz alta		
Instrumentos	“El Fungus” de <i>Historias para pensar</i> . de Philip Cam		
Materiales	lápices de colores, plumones , rotafolio, tarjetas de colores (naranja y verde)		
Consumibles	Hojas de rotafolio, Fotocopias de “historia”.		
Dinámicas	Circulo de Preguntas, Representación escrita, Juego de Rol.		
Cronograma			
Tiempo	Evento	Requerimientos	Aspectos
T ₁ (10:00)	Saludo	---	Dar a leer las reglas del “juego del seguidor”.
T ₂	Calentamiento		En silencio participar sumándose al juego.
T ₃ (10:20)	Circulo de diálogo	“Tótem” que otorga la palabra	Generación de un conceptos colectivos: <i>los derechos de los animales vs. los derechos de los niños y dilema.</i>
T ₄ (10:30)	Lectura en voz alta	Cuento <i>El Fungus</i> , Tarjetas	Cuando el grupo esté completo, los niños deberán escribir en su tarjeta dilemas identificados en la historia.

T ₅ (11:30)	Grupos de argumentación	Hojas de dos colores: Naranja (a favor) Verde (en contra)	Se forman dos grupos en virtud de sus opiniones cuestiones sobre un dilema del cuento, y luego deben elaborar tres razones para defender su opinión. Luego “cambiar de opinión”.
T ₆ (12:00)	Receso		
T ₇ (12:15)	Ejercicio: Qué debo hacer	Tarjetas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir tres cosas “que deben hacer las niñas o los niños” y tres cosas “que no deben hacer” 2. Escribir detrás de cada hoja tres razones de porqué se “deben” o “no deben” hacer estas cosas.
T ₈ (12.30)	Discusión	Tótem	¿Para qué me sirve esto en la vida?
Bibliografía			
<i>Historias para pensar.</i> Philip Cam, 2007			

ANEXO 3A

TRANSCRIPCIÓN DE DIÁLOGOS

Clave. Participante: Expresión	Comentario
1. Niño 3: Este es el curso de filosofía. (Risa) ¿Está grabando?	
2. Facilitador 1: Sí. ¿Está bien si lo voy a grabar? Como saben yo estoy haciendo una investigación sobre lo que piensan los niños y estoy usando lo que dicen en el taller para saber qué es lo que dicen cuando platicamos sobre los cuentos o las cosas que estamos viendo en el taller.	<i>Petición de diálogo.</i>
3. Niño 1: ¿Eso está bien? (Varios asienten)	
4. Niño 2: Ya sé que nosotros somos tus ratas de laboratorio y tenemos que hacer todo lo que dices.	<i>Contraejemplo (CE)</i>
5. Facilitador 2: ¿Tú crees eso? ¿No crees que me estas ayudando a hacer mi trabajo mientras te entretienes en el taller?	<i>Clarificación. (CF)</i>
6. Niño 1: (Riendo) Ya sé. Que somos como tus esclavos.	<i>Construcción de sentido (CS)</i>
7. Facilitador 2: Es una biblioteca, sabes que, eres libre de irte a leer un libro allá.	<i>Contraejemplo</i>
8. Niño 2: No, si quiero trabajar pero deberías de pagarnos algo por trabajar para ti. Digo no es que...	<i>Modus ponens (MP) “te pagan a ti por hacer filosofía/yo voy a hacer filosofía/ que también a mí me paguen” CS</i>
9. Facilitador 1: ¿En serio? ¿Crees que debería pagarte por venir a divertirme al taller?	<i>Hipótesis (H)</i>
10. Niño 2: Sí.	
11. Facilitador 1: ¿Cuenta si te traigo juegos y cuentos y cosas para que dibujes y un lugar para que te diviertas con tus amigos?	<i>CF</i>
12. Niño 2: Pues creo que sí. Pero...	
13. Facilitador: Está bien ¿qué tal si te pago mil pesos?	<i>CE</i>
14. Niño 3: Yo también quiero dinero.	
15. (Varios piden dinero y se ríen)	
16. (INAUDIBLE)	
17. Facilitador 2: A ver. En realidad yo no les cobro a sus papás el taller. ¿De dónde voy a sacar dinero para todos!... ¿Qué tal si les digo que les voy a pagar y no les cumplo mi promesa?	<i>CE</i>
18. Niña 4: Te meterían a la cárcel.	<i>H, CS</i>

Clave. Participante: Expresión		Comentario
19.	Niño2: Pues has lo que quieras.	
20.	Facilitador 2: Si fuera posible, yo les daría todo mi dinero a los niños del taller.	CE
21.	Varios: ¡Ah!	
22.	Facilitador 1: Si quieren pueden no participar pero prometo que se van a divertir ¿Sale?	
23.	Varios: Asienten.	
24.	Facilitador 1: Estamos de acuerdo.	
25.	Varios: Sí.	
26.	Facilitador 1: Bien. Recordemos. ¿Se acuerdan de lo que estábamos viendo el otro sábado?	CF
27.	Niño 2: (Levantando la mano) ¡Sobre el gato!	
28.	Niña 4: El gato que iba solo	
29.	Facilitador 1: ¿Qué preguntábamos sobre la historia del gato?	<i>Sábado anterior se presentó el estímulo El gato que va solo de Rudyard Kipling.</i>
30.	Niña 4: El gato quería leche y hacía un trato con la señora.	CF
31.	Niño 2: Era el gato que iba solo y todos los lugares eran le daban lo mismo.	CF
32.	Facilitador 1: ¿Eso era un trato? ¿Cuál era el primer animal del cuento?	CE
33.	Niña 5: El perro.	
34.	Facilitador 1: Y cómo le decían al perro...	
35.	Niño 1: Primer amigo.	
36.	Facilitador: Y con él sí hizo un trato. Qué trato hicieron. A ver.	CE
37.	Niño 1: El perro iba a acompañarlos y le dan comida.	
38.	Facilitador: Ese sí es un trato. Pero el gato era el gato que...	CF
39.	Varios al unísono: El gato que iba solo y todos los lugares le daban lo mismo...	
40.	Facilitador 1: Muy bien veo que tienen memoria. ¿El gato hacía un trato?	H
41.	Niño 5: Sí.	
42.	Niña 6: Sí.	
43.	Facilitador 1 Esa es la pregunta que aquí nos interesa. El “primer amigo” ¿es libre?	CF
44.	(Varios asienten otros no)	
45.	Facilitador 1: A ver levanten la mano para participar.	<i>Petición de diálogo</i>

Clave. Participante: Expresión	Comentario
46. Niño 1: El primer amigo no es libre porque era su amigo	<i>Modus tollens</i> “El perro hizo un amigo /Los amigos dejan de lado su libertad para ayudar unos a otros /Si eres amigo de alguien no puedes ser libre” (MT)
47. Niño 2: Ella no lo dejaba ella lo amarró (se refiere un caballo de la misma historia).	Corrección CR, MT, CS
48. Facilitador 1: ¿Lo amarraba?	Cf
49. Niña 4: No lo amarró era su decisión quedarse y si se quedaba así que era libre e hizo un teatro.	<i>Modus Ponens (MP)</i> “Si eres libre puedes hacer tratos/El perro hizo un trato/El perro es libre”, construcción de sentido (CS)
50. Niño 2: Trato no teatro.	Corrección (CR)
51. Facilitador 1: El gato que va solo y todos los lugares le dan lo mismo no hizo un trato...	CF
52. Niño 2: Es libre	
53. Niño 1: Libre	
54. Facilitador 2: Todos los lugares le dan lo mismo.	
55. Niño 3: Nadie es libre.	CF
56. Facilitador 2: El gato hizo un trato como el perro.	CF
57. Niño 2: La señora le dijo que si alguna vez...	CF
58. Facilitador: Decía algo en alabanza del gato.	
59. Niño 2: Si elogiaba al gato...	
60. Niña 7: Tenía que hacer cosas buenas para que la señora lo alabara.	CF
61. Facilitador 1: Eso no es un trato es un.	
62. Niño 3: Un contrato.	CF
63. Facilitador 1: Un contrato y un trato son más o menos lo mismo. Por ejemplo si yo si yo te doy algo como leche caliente por hacer algo ¿es un trato?	CF
64. Niña 8: Es una recompensa	CS
65. Facilitador 1: Entonces ¿cuándo te dan una recompensa?	
66. Niño 2: ¿Cuándo participas en un concurso?	CF
67. Facilitador 1: Entonces el gato no hizo un trato y por eso	CF

Clave. Participante: Expresión	Comentario
creía que él era...	
68. Varios: El gato que va solo y todos los lugares le dan lo mismo.	
69. Facilitador 1: Cuando el gato convenció al niño de reírse ganó...	CF
70. Niño 3: Un premio.	
71. Facilitador 1: ¿Y cuándo lo hizo dormir? Se ganó un segundo.	CF
72. Varios: Premios	
73. Facilitador 1: Eso no es un trato es un concurso. Por ejemplo. ¿A quién de ustedes le dan una recompensa cuando hacen algo bien?	CE
74. Niño 3: ¡Yo! Es que en mi escuela.	
75. Facilitador 1: Tienes que levantar la mano. Niña 7 levantó la mano primero. Por favor espera un turno.	Petición de diálogo
76. Niño 3: Ay.	
77. Niña 7: Me llevan a lugares como al cine cuando me saco una buena calificación.	CE
78. Niño 3: En mi escuela no nos dan calificaciones.	CE
79. Facilitador 1: ¿No les dan una recompensa?	
80. Niña 7: Además nos dan un diploma.	CF
81. Niño 2: Yo he ganado diplomas.	
82. Facilitador 1: ¿Quién se ganó un premio?	
83. Niña 6: A mí me van a traer cosas de México porque me saqué buenas calificaciones.	
84. Facilitador 2: A ver Niño 8. Tú me platicaste ayer que ganaste algo.	
85. Niño 8: Gané un concurso de dibujo y me publicaron un libro donde sale mi dibujo y mi libro lo pasaron a la biblioteca.	CE
86. Facilitador 2: ¿Ese es un buen premio? ¿Cómo le hiciste?	
87. Varios: Sí.	
88. Niño 8: Nos contaron un cuento y cada uno hizo un dibujo y hasta el final me dijeron que mi dibujo iba a salir en el libro con el cuento.	
89. Facilitador 2: ¡ese es un premio que no sabías que ibas a ganar! ¿Cómo le llaman a ese tipo de premios?	
90. Niño 1: ¡Es un premio sorpresa! (Tiene un billete de 20 pesos en la mano, a este niño le gusta pedir permiso para ir al baño e ir a comprar dulces en una cafetería afuera de la biblioteca)	
91. Facilitador 1: Exactamente. Por ejemplo Niño 2 tiene un premio sorpresa para quien se porte mejor hoy ¡20	

Clave. Participante: Expresión	Comentario
92. pesos! (Varios ríen)	
93. Niño 2: Ah no.	
94. Facilitador 2: Ese es un premio tan sorpresa que ni tu sabías. Si hiciéramos un concurso por esos 20 pesos. Para quién serían.	
95. Niño 1: Para el que guarde silencio.	<i>H</i>
96. Facilitador 2: En el taller queremos que guarden silencio.	<i>CF</i>
97. Niño 2: No en el taller lo que queremos no es silencio.	<i>Corrección</i>
98. Facilitador 2: Así es queremos que participen. Y cuando alguien participa que todos los demás pongan mucha atención. El premio debería de ser entonces...	
99. Niña 6: Para la que ponga más atención.	<i>H</i>
100. Facilitador 2: Bien. Vamos a tomar decisiones cambiando de lugares. Pongan atención. De este lado es “libre” y de este otro es “no libre” (pega dos etiquetas en dos paredes del lugar. En medio también es una respuesta. Párense todos.	<i>Petición de diálogo</i>
101. Niño 2: ¿Pero entonces estar en cualquier lugar es también es respuesta?	<i>CS</i>
102. Facilitador 2: Sí.	
103. Niño 2: Entonces yo me quedo aquí. (Se acomoda en el sillón más cómodo)	
104. Facilitador 1: Tú ¿vas solo a todas partes y todos los lugares te dan lo mismo?	
105. Facilitador 2: Por ejemplo si yo digo ¿Es válido hacer trampa en un examen?	<i>H</i>
106. Niño 3: En mi escuela no hay exámenes...	<i>CE</i>
107. Facilitador 2: O en un concurso. ¿Son libres o no libres?	<i>CF</i>
108. (Todos los niños se van a la zona “no libres”, Facilitador 1 se va a la zona “libre”)	
109. Facilitador 2: Ahora piensen en una razón para su decisión. Quién me quiere decir.	<i>Petición de diálogo</i>
110. Niña 7: No somos libres porque sería como si vamos ganar un premio mientras otros hacen el esfuerzo nosotros hacemos trampa.	<i>MT,CS</i>
111. Niño 3: Pero aun aún está la opción de hacerlo aunque yo aún estoy en “no sé”.	<i>CE</i>
112. Niño 1: Facilitador 1 está en “libre”.	
113. Facilitador 2: Niña 7 dice que no se eres libre de hacer trampa porque es aprovecharse de alguien más. ¿Quién de los “no libre” piensa algo diferente?	<i>Petición de diálogo</i>
114. Niña 4: Yo todavía no me decido.	<i>CF</i>

Clave. Participante: Expresión		Comentario
115.	Facilitador 2: Entonces no puedes estar en “no libre”.	CF
116.	Niña 4: Creo que “no soy libre pero todavía no tengo una explicación”	MP
117.	Facilitador 2: Ya no puedes estar ahí.	
118.	Niña 4: Es que no sé. (Se pasa a en medio)	CS
119.	Facilitador 2: ¿No estas segura de que eres libre?	
120.	Niña 9: Por qué con eso te dan una calificación que es un premio que te dan.	MP
121.	Niño 2: Y ¿por qué no eres libre de hacer eso?	H
122.	Niña 9: Por qué...	
123.	Niño 2: Yo creo que tendría que ir acá. (Se pasa para libre)	
124.	Facilitador 2: Muy bien, en lo que niño 2 piensa en un porqué está acá. Alguien de “no libre” debe decirnos un porqué que ya haya pensado. A ver Niño 3 dijo que no le hacen exámenes. ¿Por qué piensa que no es libre de hacer trampa en un examen o en una competencia?	H
125.	Niño 3: Porque no está bien.	
126.	Facilitador 2: En realidad no es libre de estar de hacer trampa en un examen porque no le hacen exámenes. ¿Tú ya pensaste?	CF
127.	Niño 2: Sí pues muy fácil. Ya sé que todos dicen que pues no se debe hacer pero qué impide hacer eso aunque a mí no me guste ¿qué impide hacer eso?	MT, CS
128.	Niño 1: Ya ¡Me muero!	
129.	(Niño 1 se sale del lugar rumbo al baño)	
130.	Facilitador 1: A ver Niño 1 se acaba de ir sin avisar a dónde. ¿Es libre de irse o no libre de irse?	H
131.	Niño 2: No es libre.	
132.	Facilitador 2: A ver todos decidan en donde se van a parar.	Petición de diálogo
133.	(Risas y cambio de lugares)	
134.	Niño 3: Pues indeciso	CF
135.	Niño 2: Bueno quien lo impide.	CF
136.	Niña 5: Pues libre.	CF
137.	Facilitador 1: Yo digo que es no es libre.	CF
138.	Niña 6: Porque se puede perder.	MP, CS
139.	Facilitador 2: Y por qué se puede perder.	
140.	Niña 7: Porque nadie lo está cuidando.	MP, CS
141.	Facilitador 1: Yo lo estoy cuidando. ¿Yo soy libre de	CE

Clave. Participante: Expresión	Comentario
142. Niño 8: Ni modo de que tú seas su papá.	<i>MT CE</i>
143. Niña 6: No eres libre porque se puede perder y te lo dejaron a ti.	<i>MP CS</i>
144. Niña 10: Se me hace que se fue a la cafetería.	
145. Niño 3: Va con su amigo imaginario.	<i>ii</i>
146. Facilitador 1: A ver, entonces voy a ir a ver a donde se fue.	
147. (Facilitador 1 sale de la biblioteca)	
148. Niña 4: Ahora si tengo razón. Si es libre. Porque aunque esté a fuera sin permiso él es libre de tomar la decisión de estar a fuera. Es libre si se va y se pierde.	<i>MP CS</i>
149. Niño 3: Y además sus padres lo pueden encontrar.	<i>CF</i>
150. Facilitador 2: Un niño que no es adulto ¿Es libre de decidir por sí mismo qué hacer?	<i>H</i>
151. Niño 3: ¡Sí!	
152. Niña 4: Yo acá no sé.	
153. Niña 6: A mí sí me dejan salir solita.	<i>CE</i>
154. (Cambian de lugares)	
155. Facilitador 2: Repito. ¿Los niños son libres de decidir?	<i>H</i>
156. Niño 2: De salir a donde yo quiera no. Eso lo deciden mis papás hasta que yo sea adulto hasta los 18 años.	<i>MP, CS</i>
157. Facilitador 2: ¿Hasta los 18?	
158. Niña 7: Porque todavía somos niños y puede haber peligros afuera que no sabemos protegernos de ellos. Y cuando ya seamos mayores tomamos decisiones correctas y ahorita no estamos grandes para tomar decisiones.	<i>CS</i>
159. Niño 3: Yo creo que ya se perdieron los dos.	
160. Niña 10: Yo no sé porque me dejan ir a los lugares que quiero.	<i>CE</i>
161. Niña 4: Si se pueden ir a donde quieran pero van a tener consecuencias.	<i>CS</i>
162. Facilitador 2: Los de acá dicen que no son libres porque no pueden tomar una decisión. Aquí no son libres porque podría tener consecuencias. Va otra. ¿Son libres o no libres de ser las personas más ricas del mundo?	<i>H</i>
163. (Cambian de lugares)	
164. Niña 10: Yo sí.	
165. Niña 4: Sí	
166. Facilitador 2: ¿Por qué no eres libre de ser niño 3?	

Clave. Participante: Expresión		Comentario
167.	Niño 3: Porqué no tengo dinero.	<i>MT, CS</i>
168.	Facilitador 2: Y eso te impide serlo en el futuro.	
169.	Niño 3: Yo tengo cincuenta. Bueno ciento cincuenta.	<i>CE</i>
170.	(Facilitador 1 y Niño 1 regresan a la discusión)	
171.	Facilitador 1: Yo no sé qué están preguntando.	
172.	Niña 8: Cállense. Está hablando alguien.	<i>Petición de diálogo</i>
173.	Facilitador 2: Ah.	
174.	Niña 10: Que si eres libre de ser rico.	<i>CF</i>
175.	Niña 9: Eres libre porque nadie te impide hacerlo.	<i>MP</i>
176.	Niño 3: A menos que un ladrón te mate por eso.	<i>CE</i>
177.	Facilitador 2: Recuerda levantar la mano y no interrumpir a los demás.	<i>Petición de diálogo</i>
178.	Niña 7: Porque nosotros somos libres por ejemplo de ponernos la meta de estudiar y tener una carrera y ser ricos. Somos libres de tomar esa decisión.	<i>CS</i>
179.	Facilitador 2: De tomar la decisión. Pero quién sabe si esa decisión los lleve a ser ricos.	<i>CF</i>
180.	Facilitador 1: Qué tal si naces rico.	<i>CE</i>
181.	Niño 2: Si naces eres libre de decidir darle todo tu dinero a los demás y ya no ser el más rico.	<i>MT CS</i>
182.	Facilitador 2: ¿Eres libre o no libre de golpear a otra persona?	<i>H</i>
183.	(Cambian de lugares)	
184.	Niña 7: No eres libre porque no tienes el derecho de estar golpeando a otra persona.	<i>MP, CS</i>
185.	Facilitador 2: No hay el derecho. Si yo golpeo a alguno de ustedes.	<i>CF</i>
186.	Niño 1: Yo te lo regreso.	<i>MP</i>
187.	(Risas)	
188.	Niña 6: Hay consecuencias.	<i>CR</i>
189.	Niña 4: Hay consecuencias pero de que puedes golpear a una persona puedes golpear una persona.	<i>Reflexión</i>
190.	Facilitador 1: Esa palabra es interesante consecuencia. Por ejemplo si estás jugando box. ¿Eres libre?	<i>CE</i>
191.	Niño 3: En un video juego si vale porque no es real.	<i>CE</i>
192.	Facilitador 1: ¿En el videojuego hay alguien? Pegarle a alguien en un videojuego es pegarle a la persona que está a un lado tuyo.	<i>CF</i>
193.	Niño 3: No. <i>Online</i> .	<i>CF</i>
194.	Facilitador 2: Las personas que están en un videojuego ¿son personas reales?	<i>CF</i>

Clave. Participante: Expresión		Comentario
195.	Niño 3 y 2: Sí.	<i>Corrección</i>
196.	Niña 7: Son personas que son virtuales.	<i>CF</i>
197.	Niño 2: Pero puedes tener un personaje que es solo tuyo.	<i>CF</i>
198.	Niña 4: Igual ahí puedes golpear a alguien pero también tiene consecuencias.	<i>CS</i>
199.	Niña 10: Si eres libres si yo le pego a mi primo mayor y no le duele y no me hace nada.	<i>CE</i>
200.	Facilitador 2: Finalmente ¿Son libres de venir al taller o no son libres? ¿Los obligan o son libres?	<i>H</i>
201.	(Cambian de lugar)	
202.	Niño 2: Nos obligan.	<i>CE</i>
203.	Niña 4: (Su hermana) No nos obligan Niño 2, porque además nuestros papás nos llevan el volante para que lo leyéramos y si queríamos ir vayamos así que no nos obligaron.	<i>Corrección, CE</i>
204.	Niño 1: En español por favor.	
205.	Facilitador 2: Debes preguntar cuando no entendiste. Dijo que leyó un papel que la invitaban al taller.	<i>Petición de diálogo</i>
206.	Niño 1: Ah pues que aburrido.	
207.	Niña 7: Somos libres porque tomamos la decisión de ir al taller. Y nuestros papás no nos dijeron que vengamos. Tomamos la decisión de venir.	<i>CS</i>
208.	Niña 10: Pues perdemos clase.	<i>CS</i>
209.	Niña 4: No creo que sea una clase porque aquí aprendemos pero haciendo juegos. Para empezar aquí no ponemos calificaciones. Y entre todos decidimos si alguien no está haciendo algo bien.	<i>MP, CS</i>
210.	Facilitador 2: Cual sería la consecuencia de no venir aquí.	<i>H</i>
211.	Niña 10: ¿Te regañan?	<i>H</i>
212.	Niño 1: Él ya se decidió.	
213.	Facilitador 2: Tú ¿qué opinas?	<i>Petición de diálogo</i>
214.	Niño 9: A mí me preguntaron que si voy a venir. Y si yo les digo que no, no me regañan.	<i>CE</i>
215.	Facilitador 1: Yo digo que no son libres de venir. Porque el taller es tan pero tan divertido que sienten como que una fuerza los empuja a venir, como una obligación muy fuerte por venir y divertirse tanto, pero tanto, en el taller.	<i>CE CS</i>
216.	(Varios ríen)	

(Luego de la lectura de *El fungus*.)

Clave. Participante: Expresión	Comentario
217. Facilitador 2: ¿Ustedes tienen problemas con los que sencillamente no se puede saber qué hacer? Cómo los dilemas que vimos al principio.	<i>H</i>
218. Niño 3: Yo he tenido tantos que no me acuerdo.	
219. Niña 6: Yo una vez tuve que ir a la escuela el día que me tocaba deportes pero no tenía el uniforme y tenía pena de ir y que todos me vieran pero también no podía quedarme en la casa.	<i>E</i>
220. Facilitador 2: ¿Y en esta historia del gatito Espartaco qué problemas se refiere?	<i>CF</i>
221. Niño 1: A la del dinero o que tengan que matarlo	<i>E Dilema 1</i>
222. Niño 2: Y a que si le dan su medicina se pueden contagiar.	<i>E Dilema 2</i>
223. Niño 3: Por el dinero que tienen o la vida del gato.	<i>E Dilema 1</i>
224. Facilitador 2: Bien, entonces, si ustedes son los que tuvieran que decidir ¿Qué Harían? Si tuvieran que decidir entre la vida de una mascota y una fiesta de cumpleaños. ¿Qué harían?	<i>H</i>
225. Niño 3: ¿toda la vida?	<i>CF</i>
226. Niño 1: Sería lo peor de todo. Pero que salven a Esparti.	<i>CS</i>
227. Niño 2: Si el gato fuera mi perro y tuviera que quitarme una fiesta de cumpleaños el perro fue un regalo de cumpleaños y preferiría que lo salvaran.	<i>CS</i>
228. Facilitador 2: Ahora, sobre el contagio que le hizo el gato al veterinario.	<i>H</i>
229. Niño 3: Lo arañó.	<i>CF</i>
230. Niño 5: Y parece que se iba a contagiar de esa cosa hongosa como dijo.	<i>CF</i>
231. Facilitador 2: Sí, de la cosa hongosa le decía. Para José esto era un problema con el que sencillamente no sabía qué hacer. ¿Cuál dijimos que era?	<i>CF</i>
232. Niño 5: Que si se arañaba dándole medicina se iba a contagiar.	<i>CF</i>
233. Facilitador 2: Por ejemplo ¿Ustedes qué harían? ¿Por qué José decidió?	
234. Niño 5: Decidió por la vida del gato.	<i>CS</i>
235. Niño 2: Frente al temor que tenía de que lo contagiaran.	<i>MP CS</i>
236. Facilitador 2: Tenía tanto miedo que tuvo pesadillas sobre lo que le pasaba.	
237. Niño 3: Un día soñé que iba a ir a la playa y fui a la	<i>CF</i>

Clave. Participante: Expresión	Comentario
238. Facilitador 2: Pero aquí es diferente son sueños por el miedo a lo que pasaba.	CF
239. Niño 4: Vimos una película de terror y me quedé traumatado y no dejé de soñar.	CE CF
240. Facilitador 2: Ustedes creen que los niños como Niño 4 deben ver películas de terror.	H
241. Niña 6: A mí también nunca me dan miedo las películas de terror.	Corrección
242. Niña 8: Tenemos que saber sobre las cosas que salen en la película.	Reflexión CF CS
243. Niño 3: A mí no me da miedo <i>el choqui</i> .	CS
244. Niño 4: Para los niños chiquitos no.	CE
245. Niño 5: Tal vez si te quedas traumatado de por vida es porque se queda en tu memoria. Pero a mí no me dan miedo, yo vi la del <i>chuqui</i> y al principio me dio miedo pero ahora cuando me cuentan historias así ya no me da miedo.	CE CS
246. Niño 2: Mientras más miras las de <i>screamers</i> menos te dan miedo.	CS
247. Facilitador 2: Entonces si ustedes creen que es así ¿por qué los adultos no queremos que vean películas de terror?	CE
248. Niño 4: Porque no quieren que quede traumatado	MP CS
249. Niño 2: Porque los adultos son aburridos	MT CE CS
250. (Risas)	
251. Niño 5: Ah le voy a decir a tu mamá que dices que los adultos son aburridos.	
252. Facilitador 2: Bien, tenemos dos dilemas que encontraron ustedes en el cuento. ¿Vamos a ver qué piensan ustedes sobre ellos? Quiero saber qué harían ustedes si fueran José o Raquel. Por ejemplo, está este sobre el miedo: José y Raquel tenían miedo	H
253. Niño 3: ¡Del terrible fungus!	CF
254. Facilitador 2: ¿Cuáles fueron las consecuencias de su miedo?	CF
255. Niña 7: Primero quera que regresara el gato y luego no.	CF
256. Facilitador 2: Quién no quería que regresara el gato.	
257. Varios: Raquel.	CF
258. Facilitador 2: ¿Raquel ya no quería al gato?	CE
259. Niña 6: Raquel sí quería al gato.	CF
260. Niño 3: Quería que no lo mataran.	MP CF
261. Facilitador 2: Pero cuando le dijeron a Raquel que	CE

Clave. Participante: Expresión	Comentario
Espartaco iba a regresar a la casa	
262. Niña 10: Tenía miedo del Fungus no del gato.	<i>CF, MP, CS</i>
263. Facilitador 2: Solo ella.	
264. Niño 1: Yo creo que ella era más chica y por eso.	<i>CS</i>
265. Facilitador 2: En cambio que decidió José antes de irse a dormir.	<i>CE</i>
266. Niño 1: Que se iba a sacrificar.	<i>CF</i>
267. Facilitador 2: ¿A sacrificar?	
268. Niño 2: Que iba a darle él la medicina al Espartaco.	<i>CF</i>
269. Facilitador 2: Es un dilema.	<i>CF</i>
270. Niña 4: Que te pase la enfermedad o que se cure.	<i>CS</i>
271. Facilitador 2: Bien, entonces, ¿qué harían ustedes? Si su mascota estuviera en una situación así. Si tuvieran que darle ustedes una medicina pero si al hacerlo ustedes ahora también se enfermarían.	<i>H</i>
272. Niño 3: Yo se lo doy a mi papá.	<i>MP, CS</i>
273. Niño 1: Yo le doy la medicina con comida para que no me muerda. Así le hacen.	<i>CE, CS</i>
274. Niña 4: A mi hermanito chiquito se la dan con jeringa.	<i>CF, CE</i>
275. Niño 3: Hay muchas respuestas puedes dejar matarlo.	<i>CE, CS</i>
276. Facilitador 2: Entonces ¿No es un dilema porque tiene muchas respuestas?	<i>CF</i>
277. Niña 4: Además tu papá nunca te va a dejar agarrar al gato.	<i>Corrección, MT, CS</i>
278. Niña 6: Sí. No es un dilema porque no tenemos que decidir nosotros todo lo deciden otros.	<i>MT, CS</i>
279. Facilitador 2: Pero José actuó. ¿No tomo una decisión?	<i>H CE CF</i>
280. Niña 6: Tomó la decisión de agarrar al Esparti pero no lo dejó su mamá.	<i>CF</i>
281. Niño 2: Pero le dijo la mamá que entre los dos.	<i>CF</i>
282. Facilitador 2: Entonces hay dilemas y tenemos que tomar una decisión aunque al final las cosas no salen como decidimos y no hay solo dos respuestas. ¿Quién haría como Raquel y querría que ya no llevaran al gato que quiere mucho?	<i>CF, H</i>
283. Niño 3: Es el gato que va solo.	<i>S, Elemento de ingenio infantil desaprovechado</i>
284. (Varias risas)	
285. Facilitador 2: Ese es el otro cuento. ¿Alguien ha hecho algo que le dé mucho miedo y al final decide hacerlo? Por ejemplo ir al médico. ¿A quién no le gusta ir al	<i>CF</i>

Clave. Participante: Expresión	Comentario
médico? Levante la mano	
286. (No todos levantan la mano)	
287. Facilitador 2: Qué valientes. Yo tenía miedo de chiquito de las inyecciones.	<i>CE</i>
288. Facilitador 1: Todavía.	
289. (Risas)	
290. Niña 7: A mí cuando me cambiaron de escuela.	<i>CE</i>
291. Niña 5: ¿Qué te hacían?	<i>CF</i>
292. Niño 1: ¡Ay ya me aburrí!	
293. Facilitador 2: Tienes que respetar el turno de las personas para hablar. ¿Tenías miedo?	<i>Petición de diálogo</i>
294. Niña 7: De que no conocía a nadie.	
295. Facilitador 2: Pero eso no es miedo.	<i>CF</i>
296. Niño 3: ¡Es una vergüenza!	<i>CF, CS</i>
297. Facilitador 2: Pena y miedo pueden ser cosas diferentes. A menos que te hicieron algo malo.	<i>CF</i>
298. Niña 7: Me daba pena porque no conocía a nadie y extrañaba a mis amigas.	<i>CF</i>
299. Facilitador 2: ¿Qué dicen? Y eso ¿es un dilema?	
300. Niña 4: Es un dilema que tiene dos respuestas.	<i>CF</i>
301. Niño 3: No es un dilema porque la obligan a ir a la escuela.	<i>MT. CF, CS</i>
302. Facilitador 2: Puede ir a la escuela y no esconderse y no hablar con nadie y en la tarde buscar a sus amigas o puede ir a hacer nuevos amigos al nuevo lugar. ¿Qué hiciste?	
303. Niña 7: No hice nada pero al final hice nuevas amigas.	<i>CF</i>
304. Facilitador 2: Entonces no hacer nada fue hacer algo.	<i>CF</i>
305. Niño 1: No porque no hizo nada y ya.	<i>Corrección, CF</i>
306. Facilitador 2: ¿Entonces no hacer nada no es hacer algo?	<i>CE, CF</i>
307. Varios: Sí (Se tuvo una indagación sobre “Qué es hacer nada” en una ocasión anterior)	<i>CF</i>
308. Facilitador 2: ¿Qué nos querías decir?	<i>Petición de diálogo</i>
309. Niña 10: Ya se me olvidó. Yo sí le daría su medicina al enfermo yo le doy la medicina al perro en su plato de comida.	<i>CS</i>
310. Facilitador 2: ¿Aun que te pudieras contagiar?	
311. Niña 10: Mi mamá me dijo que las enfermedades de los animales no se pasan a las personas.	<i>MT CE CS</i>
312. Niño 1: Pero te puede morder tu perro (Niña 10 vive cerca y a veces su madre la acompaña con un pastor	<i>CE</i>

Clave. Participante: Expresión	Comentario
	alemán)
313. Niña 10: No.	
314. Niño 1: Como la rabia que se vuelven locos.	<i>CF</i>
315. Niña 10: pero está vacunado.	<i>CF</i>
316. Facilitador 2: Recuerden que Niña 10 quería ser veterinario ¿verdad?	<i>CF</i>
317. (Varios asienten)	
318. Facilitador 2: Así que le darías la medicina sin miedo aunque el gato te hiciera daño y no te daría miedo que te contagie aunque otro veterinario te lo dijo.	<i>CF</i>
319. Niña 10: Si.	
320. Facilitador 1: ¡Qué valiente!	
321. Niña 8: Yo no dejaría que se hubieran llevado al gato.	<i>CF</i>
322. Facilitador 2: Ahora por si preguntamos “por qué” tomaron esta decisión. ¿Cuáles son los porqués de lo que decidimos?	<i>CF</i>
323. Niño 3: Porque si no se va a morir.	<i>MT, CS</i>
324. Facilitador 2: Bien se nos acaba el tiempo. Vamos a hacer un ejercicio.	

ANEXO 3B

ANÁLISIS DE EXPRESIONES GRÁFICAS

Leyenda

Categorías

S: Sintaxis

P/N: Prescriptiva/Proscriptiva

D: Discurso normativo (P: Cuidado, C: Reciprocidad, M: Reflexión moral)

Clave	ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3	S	P/N	D
1	sí poder jugar	para saltar (me gusta)	ver a mis amigos	divertirme	sí	POS	P
2	si debo ir a clases	para aprender	saber diferentes temas	usar los materiales	no	POS	P
3	sí poder ir a la escuela	aprender	jugar en el recreo	ver a mis amigos	sí	POS	P
4	No burlarse	te castigan	te metes en problemas	la otra persona se pone triste	sí	NEG	P/C
5	Estudiar	para lograr "ser algo" en la vida	ser más inteligentes	y conocidos	sí	POS	P
6	No debes rasurarte como tu papá :P (para los hombres) T.T	por que te cortas	por que sangras	te infectas :3	sí	NEG	P
7	No debes gritarle a tus padres	Lastimamos los sentimientos de nuestros padres	aríamos un conflicto con nuestros padres	por que pordriamos hacer algo que no queremos	sí	NEG	C
8	No debemos ir de caza (casa)	por que es muy peligroso	por que puedes morir	por que no te puedes defender	sí	NEG	P

Clave	ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3	S	P/N	D
9	No lastimar seres vivos	para que no sufran	para que no acabe la especie	para no extinguir a un animal planta o ser humano	sí	NEG	M
10	los niños deben hacer skate	no hay muchos lugares para hacerlo	y te ayuda a esquivar obstáculos durante tu recorrido de la vida	para hacer mucho ejercicio	sí	POS	M
11	los niños no deben robar	para que no te metan a la cárcel	que no te lastimen al entrar a una casa	no inspirar a los demás niños a robar	sí	NEG	C/P
12	no jugar brusco	golpear a otro	un vecino se enoje	ser padre	no	NEG	P
13	estudiar	para ser inteligente			no	POS	P
14	No ser pandilleros	no tener anabólicos o esteroides	no ver cosas par grandes	no ver cosas de terror	no	NEG	C
15	Oler flores	para quitarse el olor a drenaje			no	POS	P
16	estar en una escuela	para hacer muchos amigos			no	POS	P
17	deben ver pajaros	por que son bonitos			no	POS	P
18	si comer saludable	por bueno	te hace bien	no te enfermas	sí	POS	P
19	no salir sin permiso de mis papás	tener su confianza	que no nos roben y	ser buena persona	sí	NEG	P
20	no lastimar	el otro se puede erir	se pone triste	te castigan	sí	NEG	P/C
21	no jugar con fuego	te puedes quemar	se puede incendiar	quemar algo que no es tuyo	sí	NEG	
22	no pelear	por que es malo	por que te pueden lastimar	por que puedes lastmar a otros	sí	NEG	P/C
23	no conducir	por que puedes chocar	por que puedes atropellar a otra persona	por que probablemente no tienes licencia	sí	NEG	P/C
24	no robar	te meten a la cárcel	es malo	te castigan	sí	NEG	C

Clave	ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3	S	P/N	D
25	no fumar	te pude dar cancer	te puedes morir	es malo	sí	NEG	P
26	nosotros debemos asisitir a la escuela	para ser alguien en la vida	por que haríamos amigos al asisitir	para aprender a convivir	sí	POS	P/C
27	no matar	es malo	te meten a la carcel	te castigan	sí	NEG	P
28	los niños no deben fumar	para no tener cancer en el pulmon	para que no mueras	para no gastar dinero en cigarro	sí	NEG	P
29	nosotros no debemos jugar con fuego	por que te puede quemar (te lastimarías)	podríamos llegar al hospital	podriamos quemar algo	sí	NEG	P*
30	respetar a tus papás	por que se enojan	por que son tus papás	por que te pegan	sí	POS	P*
31	hacer caso a lo que te dicen	por que te castigan	por que es obligatorio	por que es una orden	sí	NEG	P/C*
32	no debo robar	es malo	es un delito	me arrestan	sí	NEG	P
33	no debemos dañar a las demás personas	por que nos sentiríamos mal	dañaríamos a la familia de la persona que dañamos	podriamos llegar a la carcel por dañar a otros	sí	NEG	P/C*
34	sí debo jugar	es divertido	se pude hacer como sea	se pude usar lo que sea	sí	POS	P
35	los niños debemos estudiar una carrera	para aprender más	para trbajar en algo con un buen salario	para que hagamos algo grande de adultos	sí	POS	P
36	No debemos hacer cosas que nos podran cambiar la vida como ingerir cosas toxicas que son las drogas	nos camibiara mucho la vida	nos dañaría el cuerpo	nos hara perder las cosas muy importantes como la familia	sí	NEG	PM
37	no hacer bulling	para ser buenas personas	tener más amigos	no vomitar snagre	sí	NEG	P
38	no agredir	es feo	no sirve de nada	es malo	sí	NEG	P
39	no ver cosas para adultos	no ser malpensados	no hacer lo mismo	prefiero ver winnie pooh	sí	NEG	P
40	no robar	por que es malo	por que te pueden arrestar	por que no son cosas tullas	no	NEG	C
41	no tomar drogas	te puedes morir	te pueden poner los pulmones negros	te da cancer	sí	NEG	P

Clave	ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3	S	P/N	D
42	no fumar	ser loco	actuar raro	ser malo	sí	NEG	P
44	Regalar tus cosas a los demás	Por que tu mamá o tu papá te regaña	Porque le costo mucho a tus papás	Por que no te compran otra vez lo mismo	sí	NEG	C
45	Obedecer a mamá y papá	Si no no te compran lo que quieras	Por que si no no te llevan a filosofía	Si te invitan a una fiesta y no obedeces no vas	sí	POS	P
46	No pelear en la escuela	Te expulsan	Porque te quitan algo	Por que no te compran lo que quieres	sí	NEG	P
47	Comer bien	Para crecer sano	para no enfermarme	para ser inteligente	sí	POS	P
48	Comer	Daña la salud no comer	Para ser fuerte	Para crecer	sí	POS	P
49	Cerveza	No tomar cerveza	te envorrachas	te hace mal a tu salud	no	NEG	P
50	Trabajar en la escuela	aprendes	terminas en la calle sino	te regañan si no	sí	POS	P
51	Jugar	Para divertirme	Para hacer Amigos	Jugar para ser feliz	sí	POS	P
52	Hacer caso	Para que cuando termines juegos	Para no hacer enojar a tus padres	Para no hacer sentir mal a las personas	sí	NEG	C
53	No deben matar	Es malo	no tienen derecho a hacerlo	te podrían meter a la carcel	sí	NEG	P
54	Ir a la escuela	Para aprender	saber diferentes temas	hacer exámenes	sí	POS	P
55	Hacer caso a sus padres	aprender	ser educado	hacer caso	sí	POS	P
56	Andar en bici	Aprender a usar	Ir a pasear	Ir a donde quiera	sí	POS	P
57	Deben hacer la tarea	Por que es algo importante	en el futuro	y en el presente	sí	POS	P
58	Jugar	porque te diviertes	Te sirve en tu vida social. Y puedes conbibir	Te entretienes	sí	POS	C
60	Trabesuras	Porque en el futuro estaras castigado por lo que hiciste			no	NEG	P
61	Cosas malas	Podías tener algo de grande			no	NEG	P

Clave	ENUNCIADO	Razón 1	Razón 2	Razón 3	S	P/N	D
62	Faltas de respeto	Te podrían lastimar tus sentimientos			no	NEG	P
63	Dormir	Para descansar	para soñar		no	POS	P
64	Cuidarse bein	por que si no se lastiman	les puede doler	para poder hacer otras cosas	sí	POS	P
65	Robar	Los pueden meter a la carcel	los regañan	La persona a la que robaste se va a poner muy triste	si	POS	C
66	Divertirnos	Por que los niños se tienen que divertir	Por qué si no no existiera la diversion	Pasarían cosas aburridas	Si	POS	M

Nota: Las expresiones se transcribieron de la forma más fiel posible a la original escrita por los participantes.