

**de la filosofía *para* niños indígenas a la filosofía *desde* niños indígenas:  
una propuesta desde la nosotricación maya-tojolabal**

josé barrientos-rastrojo<sup>1</sup>  
universidad de sevilla, españa  
orcid id: 0000-0002-0127-2644

**resumen**

La Filosofía para Niños ha sido testigo, en los últimos años, de la emergencia de prácticas dentro de comunidades indígenas en todo el mundo. Desde las prácticas mexicanas de Madrid o Ezcurdia a las africanas de Odierna y las asiáticas de Elicor, diversos especialistas han destacado sus beneficios para el desarrollo del pensamiento crítico y, por extensión, para la liberación de las condiciones de opresión y colonialismo a las que se han sometido a los pueblos originarios. A pesar de estas buenas intenciones, existe la inquietud de que las metodologías del pensamiento crítico o de la verdad aplicadas según criterios discursivos o lógico-argumentales pueda convertirse en un mecanismo neocolonial al imponer formas de pensamiento occidentales. Además, la agenda de temas de las sesiones y sus materiales corresponden a horizontes estadounidenses y europeos. Por ende, podríamos encontrarnos ante un proceso de imposición de discursos en el que la salvación del pensamiento crítico se convierta en un nuevo modelo de opresión. Este artículo analiza los riesgos de esta realidad y avanza a una propuesta co-operativa. Esta co-operación anima a quedar a la escucha de las filosofías de estos pueblos para ampliar, corregir y mejorar los presupuestos de la Filosofía para Niños. Por tanto, recorre el camino inverso a las experiencias con comunidades indígenas citadas al principio. Reflexiona sobre los avances que supone su filosofía respecto a los presupuestos occidentales de nuestro campo. De esta forma, abona el campo para un producto sinérgico que facilite la creación de una Filosofía *desde* Niños indígenas mayas-tojolabales y no una *para* ellos.

**palabras clave:** tojolabal; pensamiento indígena; Filosofía para Niños; Lipman; Sharp

**from philosophy *for* children to philosophy *from* indigenous children:  
a proposal from the *nosotricación* mayan-tojolabal**

**abstract**

Over the past few years, Philosophy for Children has witnessed the adoption of its practices by indigenous communities around the world. This includes examples like the practices in Madrid or Ezcurdia inspired by Mexican philosophy, the African practices of Odierna, and the Asian practices of Elicor. Many experts have highlighted the positive impact of these practices on fostering critical thinking skills. They argue that critical thinking can empower indigenous peoples by helping them break free from the conditions of oppression and colonialism they have historically faced. However, there is a valid concern that the methodologies of critical thinking, based on discursive or logical-argumentative criteria, might inadvertently perpetuate a form of neo-colonialism by imposing Western ways of thinking. Additionally, the topics and materials used in philosophical sessions often originate from the perspectives and horizons of the United States or Europe. This raises the risk of imposing foreign discourses and potentially

---

<sup>1</sup> e-mail: barrientos@us.es

de la filosofía *para* niños indígenas a la filosofía *desde* niños indígenas: una propuesta desde la nosotrificación maya-tojolabal

turning the concept of emancipation through critical thinking into a new form of oppression. This paper aims to analyze these risks and proposes a cooperative model to prevent Philosophy for Children from becoming neocolonial. This cooperative approach encourages the incorporation of indigenous philosophies by actively listening to the viewpoints of these indigenous communities. The goal is to expand, adjust, and enhance the foundations of Philosophy for Children by incorporating indigenous perspectives. This proposal takes a different approach compared to the philosophical work conducted with indigenous communities mentioned earlier. It reflects on the progress made by indigenous philosophies in challenging Western presuppositions within the field of philosophy. Ultimately, it strives to create a collaborative philosophy that emerges *from* indigenous Mayan-Tojolabal children themselves rather than one created solely *for* them.

**keywords:** tojolabal; indigenous thinking; Philosophy for Children; Lipman; Sharp

**Da filosofia *para* crianças indígenas à filosofia *das* crianças indígenas:  
uma proposta a partir da nosotrificação Maia-Tojolabais**

Ao longo dos últimos anos, a Filosofia para Crianças tem testemunhado o surgimento de práticas dentro de comunidades indígenas ao redor do mundo. Das práticas mexicanas de Madrid ou Ezcurdia às africanas de Odierna e as asiáticas de Elicor, diversos especialistas têm destacado seus benefícios para o desenvolvimento do pensamento crítico e, por conseguinte, para a libertação das condições de opressão e colonialismo às quais foram submetidos os povos originários. Mas apesar das boas intenções, existe a preocupação de que as metodologias do pensamento crítico ou da verdade aplicadas segundo critérios discursivos ou lógico-argumentativos podem se converter em um mecanismo neocolonial ao impor formas de pensamento ocidentais. Além disso, a agenda de temas das sessões filosóficas e seus materiais correspondem a horizontes estadunidenses e europeus. Portanto, podemos estar diante de um processo de imposição de discurso, onde a salvação do pensamento crítico venha a se tornar um novo modelo de opressão. Esse artigo analisa os riscos dessa realidade e propõe um modelo cooperativo. Essa cooperação encoraja a escuta às filosofias desses povos para ampliar, corrigir e melhorar os pressupostos da Filosofia para Crianças. Para isso, a proposta segue o caminho inverso ao trabalho filosófico realizado com as comunidades indígenas mencionadas anteriormente. Ela reflete sobre os avanços feitos por sua filosofia em relação às pressuposições ocidentais de nosso campo. Dessa forma, abre espaço para um produto sinérgico que facilita a criação de uma Filosofia *das* crianças indígenas Maias-Tojolabais e não uma Filosofia *para* elas.

**Palavras-chave:** tojolabais; pensamento indígena; Filosofia para Crianças; Lipman; Sharp

de la filosofía *para* niños indígenas a la filosofía *desde* niños indígenas: una propuesta desde la nosotrificación maya-tojolabal

## 1. la filosofía para niños indígenas

### 1.1. filosofía para niños indígenas

Las iniciativas de Filosofía para /con Niños indígenas se han multiplicado en los últimos años; se destacan, por ejemplo, los proyectos con comunidades mexicanas. Ann Margaret Sharp vivió algunos años en Chiapas donde escribió *Hannah*. Sharp se asentará en esta región gracias al introductor de la disciplina en México: Eugenio Echeverría, quien diseñó y ejecutó talleres filosóficos con hijos de los artesanos y alfareros de la Sierra de Puebla. Ahora bien, serán María Teresa de la Garza y Juan Carlos Lago quienes, apoyados institucionalmente por la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad Iberoamericana, promoverán sesiones lipmanianas-sharpeanas con pequeños mayas tzeltales y tzotziles y publicarán *Cuentos para pensar juntos*, un material pedagógico para entrenar las habilidades de pensamiento en lengua tzeltal.

Años más tarde, David Sumiacher iniciará su trayectoria en la Filosofía para Niños con un conjunto de encuentros en la comunidad tojolabal Napité. La finca Napité se localiza en Las Margaritas de Chiapas y constituye una de las decenas de haciendas en las que los tojolabales trabajaron en condiciones de explotación en la época del baldío (Cuadriello & Megchún, 2006: 17-19). Sumiacher confiaba en que sus sesiones se convirtieran en un instrumento decolonial, puesto que, argüía, el pensamiento crítico haría conscientes a los participantes de los atropellos coloniales y de su pasado de opresión (Sumiacher, 2009: 123). El argentino buscó afianzar sus objetivos decoloniales con juegos como búsquedas del tesoro (Sumiacher, 2009: 126), dinámicas en las que dividía al grupo en dos para que una parte crease preguntas muy complicadas que los contrarios debían responder (Sumiacher, 2009: 127-128) o carreras de sacos entre sexos (Sumiacher, 2009: 127).

Algunos kilómetros más al norte, en Oaxaca (la zona más indígena y una de las más pobres del país), María Elena Madrid, profesora en la Universidad

Pedagógica Nacional, también trabajó con niños indígenas. Aunque comenzó su labor con *El descubrimiento de Harry*, pronto se percibió que la realidad de los protagonistas de la novela se encontraba en las antípodas de sus chicos. Durante una sesión, los pequeños se escandalizaron de que uno de los protagonistas rechazase un regalo, hecho inexplicable en el seno de sus familias, golpeadas por la pobreza (Madrid, 2008: 132). En otro momento, se sorprenden y molestan porque los personajes cuestionan a los adultos: en su cultura, la edad y la experiencia proporcionan un conocimiento que los menos experimentados no deben ni están acostumbrados a poner en duda (Madrid, 2008: 134) Además, surgieron problemas idiomáticos: los encuentros se realizaron en castellano y esta no era la lengua materna de los participantes sino la segunda; en consecuencia, no eran inusuales los malentendidos en las lecturas y los diálogos que se mantuvieron. Esto obligó a Madrid a hacer acopio de métodos expresivos alternativos como el dibujo, la pintura, el baile o la mímica (Madrid, 2008: 133).

Amy Reed-Sandoval, Profesora Ayudante (*Assistant Professor*) en la Universidad de Nevada y directora de *Philosophy for Children without borders*, se inició en la disciplina estudiando el método Lipman-Sharp en el centro de Filosofía para Niños de Washington. Pronto, probó sus conocimientos en el estado mexicano donde trabajó María Elena Madrid. Comenzó su labor con niños y adolescentes indígenas triquis, de edades comprendidas entre los nueve y los dieciocho años (Reed-Sandoval, 2014: 84) y con los zapotecos de Santa Ana que acudían al Centro Esperanza Infantil (Reed-Sandoval, 2014: 78). Como en los casos anteriores, la estadounidense activó técnicas básicas e hizo uso de materiales de sesgo occidental de Filosofía para Niños. Al igual que Sumiacher, pretendió incentivar la reflexión mediante juegos de preguntas y respuestas. El objetivo de su actividad consistió en “to help them gain experience in constructing philosophical arguments in support of a variety of claims, some of which they may not intuitively support” (Reed-Sandoval, 2014: 79). Además de las novelas de Lipman y Sharp, acudió a otras como *Frog and Toad. Together* de Arnold Lobel, *The Runaway Bunny* de Margaret Wise Brown (Reed-Sandoval, 2014: 82), *Let's Talk*

*About Race* de Julius Lester y *Shin-Chi's Canoe* de Nicola I. Cambell y *Gift from Papa Diego* de Benjamin Alire Sáenz.

José Ezcurdia, profesor de la UNAM de México, llevó a cabo sus talleres en la comunidad Agua Amarilla del municipio Guadalupe Calvo con chicos rarámuris de Chihuahua (Ezcurdia, 2016: 101) del norte del país mexicano. La realidad de sus grupos dista de los anteriores puesto que, por una parte, los rarámuris se encuentran en una zona de violencia por el narcotráfico y, por otra, una parte considerable de sus gentes se dedica al cultivo de marihuana, desatendiendo gran parte de sus tabúes y consecuencias en sus consumidores (Ezcurdia, 2016: 116). Replicando las dinámicas previas, Ezcurdia se decide por el método lipmaniano-sharpeano para fomentar el pensamiento multidimensional. Sin embargo, advierte que es necesario ser sensible al contexto y detenerse en ayudar a reflexionar sobre temas que sean de interés para los indígenas con los que trabaja: la migración, la deforestación, la contaminación y el medioambiente (Ezcurdia, 2016: 101 - 104). Sus propósitos fueron cuatro: (1) incentivar la autonomía personal para luchar contra la manipulación a la que se ve sometida la infancia (Ezcurdia, 2016: 102); (2) promover la reflexión crítica o, como indica el autor, “hacer del debate y de la reflexión el plano, como decimos, de la conquista de una autonomía moral que se afirma en la articulación de opiniones fundadas y razonadas” (Ezcurdia, 2016: 103); (3) fortalecer el tejido social frente a las divisiones provocadas por la competencia causadas por la pobreza de las familias (Ezcurdia, 2016: 107) y (4) empoderar a las personas y desarrollar sus identidades personales (Ezcurdia, 2016: 113). Análogamente a Reed-Sandoval, Rebecca Odierna estudió en Hawái el método Lipman-Sharp y se lanzó a materializarlo en el seno de un proyecto de verano en Kenya (Odierna, 2012: 46). Narrando su iniciativa, Odierna se queja de las dificultades que experimentó para implantar su propuesta. Desde los inicios, el profesorado y los padres consideraron que su metodología no era viable ni aconsejable para las aulas africanas. Odierna ataca este rechazo de modo poco empático. Según la hawaiana, la educación keniata se había anquilosado en un modelo magistral unidireccional, basado en la memorización, con escasa inclinación al diálogo y con gran afición a la imposición

unilateral del maestro y a ideologías que cuestionaban compartir los sentimientos en público (Odierna, 2012: 49). Este modelo era contrario al espíritu crítico, aperturista y democrático de los profesores estadounidenses de Odierna. A pesar de las resistencias, Odierna logró sus objetivos implementando sus talleres con algunos grupos. Durante los encuentros, abrió temas que buscaban luchar contra el dogmatismo y contra las condiciones que, según ella, favorecían la pobreza: el embarazo juvenil, la opresión femenina, la colonización. Por otro lado, las sesiones destacaban los beneficios de demorar la maternidad hasta disponer de autonomía económica, y permitían considerar la conexión entre la pobreza y convertirse en madres adolescentes y los efectos negativos del imperialismo europeo y de la globalización sobre la supervivencia de las culturas indígenas en lugar de fomentar el pensamiento crítico entre ellas (Odierna, 2012: 48).

La experiencia filosófica con niños también ha llegado a indígenas asiáticos. Muestra de ello son los trabajos de Peter Paul Elicor. Este se ocupó de chicos de quinto y sexto grado en dos escuelas primarias de una región sureña del sur de Filipinas que procedían de dos tribus indígenas de Mindanao de las comunidades de los Obo Manobo y de los Matigsalug (Elicor, 2019: 4). Elicor hace acopio de la metodología de las comunidades de indagación, aunque con una innovación de planteamientos: sus trabajos manifiestan un giro que son la base de la crítica a la Filosofía *para* Niños indígenas que queremos realizar a continuación. ¿Y si, en lugar de imponer nuestras metodologías y filosofías occidentales a los indígenas, nos abriésemos y aprendiéramos de ellos para ampliar nuestra disciplina e incluso para constituir la en un sentido que exceda las limitaciones culturales occidentales? En palabras de Elicor, “what if these indigenous philosophies, which Reed-Sandoval mentioned, constitute (not totally but at least partly) the very notion of “Philosophy” in P4wC?” (Elicor, 2019: 7).

### 1.2. *la filosofía para niños como acto colonial*

Las prácticas citadas y el modelo general de la Filosofía para Niños (Costa, 2014: 83; González Galván, 2014: 131; García Moriyón, 2011; Sático, 2016) subrayan el poder del pensamiento crítico como mecanismo de liberación de opresión. Sin

embargo, inquieta reflexionar sobre si, realmente, el pensamiento crítico mismo no introduce en una dinámica colonial que engaña hasta a los mismos opresores. Como muestra, un botón. Sumiacher entrena el pensamiento crítico con juegos occidentales como carreras de sacos o búsquedas del tesoro. Olvida ejercitar racionalidades más familiares a las comunidades con las que trabaja como la intuitiva, la biocéntrica o la estético-medioambiental. Sus comunidades de indagación, las de Reed y las de Odierna se centran en construir argumentos, pero olvida la ejercitación de las dimensiones ontológicas de la palabra, es decir, de la palabra que produce transformaciones en el sujeto tal como encontramos en la palabra ritual o en la magia de los andinos o los mayas. Ezcurdia busca fortalecer el tejido social, aunque mediante la metodología occidental de la comunidad de indagación y olvida otras, propias de estas comunidades como las asambleas tojolabales o las mingas de pensamiento. Sus cuatro pilares se centran en la realidad individual antes que en la social, pues fomenta la “autonomía personal” o las “identidades personales”. Por último, afirma que la única manera de fundar la autonomía moral es “la articulación de opiniones fundadas y razonadas” (Ezcurdia, 2016), orillando todas las racionalidades que son ajenas al modelo aristotélico, cartesiano, hegeliano o deweyano.

Hemos contemplado cómo las novelas de Lipman colisionan con las formas de ver la realidad de los chicos con los que trabaja María Elena Madrid y, aunque Reed-Sandoval se emancipa de estos textos lipmanianos, nada cambia puesto que la estadounidense los cambia por cuentos escritos de autores occidentales que reiteran los sesgos, valores y modos de pensar de sus países de origen. El problema escala hasta límites inéditos cuando Odierna reacciona contra aquellos que le avisan de que el programa no es adecuado para los modelos educativos africanos y, en lugar de intentar entender las razones y valores alejados de su etnocentrismo occidental, los estigmatiza para, al final, imponer sus estructuras (con las que coloniza al diferente). Es interesante analizar sus palabras, pues, bajo una ideología liberadora, podría esconderse una intención conquistadora sin que ella se percate de las asunciones y presupuestos de su acción, cuyas buenas intenciones no se ponen en duda aquí:

I heard over and over again that “that type” of education wasn’t possible: “that’s not the Kenyan way.” I pleaded for them at least to try it out first, and if the teachers and students didn’t like it, then they could forget about it, and I’d move along. Nothing I said convinced them it was even worth considering. I soon realized that “the Kenyan way,” which seemed more to resemble the entrenched colonial-British way, was neither flexible nor open to new ideas (Odierna, 2012: 47).

Los mecanismos colonizadores se intensifican cuando descubrimos que el listado de temas tratados en las sesiones de Filosofía para Niños (FpN) aquí analizadas parten de un sistema ideológico y de presupuestos primermundistas: embarazo juvenil, empoderamiento femenino, colonización, pobreza económica, los beneficios de esperar a tener hijos hasta que se disponga de autonomía económica, la conexión entre la pobreza y las madres adolescentes con muchos hijos y los efectos del imperialismo europeo y de la globalización sobre la supervivencia de las culturas indígenas. No parece que esta selección de temas dejen espacio para un análisis crítico (y autocrítico) sino que parecen promover una transfusión cultural de modos de conducta y cursos de acción que implican la promoción del feminismo (tema que también fue central para Sumiacher (2009: 124), la conexión acrítica entre la pobreza y las madres adolescentes, el fomento de una maternidad en edades más maduras o la necesidad de apropiarse del concepto de colonización en contextos donde el asunto no acontece como problema ni como tema de interés.

A pesar de las algaradas de esta Filosofía para Niños que forma el pensamiento crítico y promueve el diálogo, ¿no caen las prácticas citadas en una educación bancaria maquillada por una supuesta crítica fundada en que se da a los indígenas la posibilidad de hablar aunque sólo se acepta aquellos discursos moldeados por la razón occidental?

Elicor nos ofrece una práctica asentada en fundamentos alternativos: “It makes me wonder if it was possible to treat them not only as “topics” or “points of entry” for a philosophical dialogue but as presuppositions of the philosophical activity itself” (Elicor, 2019: 7).

La propuesta no está exenta de riesgo. La principal consiste en la desfiguración de la disciplina. Si realizamos sesiones en las que se vulnera la metodología Lipman-Sharp, sus temas, el modelo de razón entrenado; esto es, el



pensamiento multidimensional, ¿estamos todavía realizando Filosofía para Niños? ¿Entrenamos habilidades de pensamiento o realizamos sesiones filosóficas si, por ejemplo, nos dedicamos a ejercitar un pensamiento textil o ritual?

El peligro aumenta si seguimos leyendo los desafíos de Elicor y si los echamos a andar:

Ultimately, integrating indigenous forms of knowledge in P4wC involves receptiveness to other epistemologies, not only representational or presentational, but to alternative ways of knowing the world. It avoids any form of reductive scientism, or the conviction that science is the only possible way of knowing, to permeate in the philosophical dialogues” (Elicor, 2019: 17).

A riesgo de perecer en nuestro intento, sigamos profundizando en el abismo. El modelo de las comunidades de indagación o investigación procede de la filosofía de Charles Peirce, quien se basó en las comunidades científicas de su espacio y de su tiempo. Ahora bien, si el tipo de conocimiento que se desarrolla en una sesión de Filosofía para Niños no es de índole ni científico ni representativo, ¿es legítimo que usemos el concepto “comunidad de indagación” para lo que se realizaría en una sesión que no responde a este contexto?

Aquí llegamos a nuestra propuesta, que consiste en dos movimientos. Primer movimiento: animamos a una reingeniería (o, al menos, resemantización) de las bases y principios metodológicos y teóricos desde los que entender y ejercer la Filosofía para Niños. En lugar de imponer modelos e ideas a estas comunidades, animamos a aprender de ellas para mejorar nuestra disciplina y, cuando sea necesario, criticarla sin desfigurarla. Esta crítica sin desfiguración se basa en el riesgo siguiente: si se propone un modelo radicado en elementos tojolabales, se podría generar una actividad en la que no sea posible reconocer a la Filosofía para Niños. Descendamos a un ejemplo: se podría cuestionar si aún nos encontramos ante actividades de Filosofía para Niños cuando estas no incentivan el pensamiento crítico sino, exclusivamente, un pensamiento nacido del contacto intuitivo con la naturaleza.

El movimiento polémico que aquí proponemos sería semejante al de la primera visita de Carlos Lenkersdorf a los tojolabales: estos le preguntaron qué iba a enseñarles y él respondió que su objetivo no era imponer sus propios saberes sino aprender de ellos.

de la filosofía *para* niños indígenas a la filosofía *desde* niños indígenas: una propuesta desde la nosotricación maya-tojolabal

Segundo movimiento: buscamos abrir cauces de co-operación, es decir, de operación conjunta para, desde el acto de habitar al otro, de ver la realidad desde el diferente, analicemos la posibilidad de crear sinergias en las que ninguno de los interlocutores quede por encima del otro. Esto lo ejecutaremos aquí desde un estudio de caso específico: el mundo maya-tojolabal.

Debido a la amplitud de la tarea y la limitación espacial de este artículo se concentrará en el primer movimiento. En todo caso, permitirá evidenciar si la propuesta es posible sin que el hecho de partir del mundo tojolabal deforme el espíritu de la Filosofía para Niños.

Antes de continuar, hemos de subrayar que el programa de este artículo no pretende rescatar los elementos de la Filosofía para Niños válidos para la tojolababilidad. Por el contrario, se pretende indagar en sus elementos, que serían de utilidad para una apertura de las fronteras de la FpN.

Derivado de lo anterior, se podría suponer un excesivo optimismo respecto al mundo tojolabal y una falta de crítica que olvida censurar sus ítems reprobables. Aun aceptando que ciertas de sus realidades deban ser cuestionadas, ese tema excede los límites de este trabajo puesto que, como se ha señalado, el objetivo consiste en estudiar qué se puede rescatar de su realidad para la ampliación de la FpN. No descartamos, en todo caso, realizar un futuro estudio que estudie las deficiencias de la tojolababilidad que puedan superarse por medio de esta FpN ubicada occidentalmente.

## **2. *la tojolababilidad***

### *2.1. el nosotros ontológico*

La elección de los tojolabales en nuestro estudio se debe a que su tema central, la nosotricación<sup>2</sup>, es acorde tanto a un instrumento metodológico crucial de la FpN, la comunidad de indagación / diálogo, como a uno de sus pensamientos: el cuidadoso o ético-social.

Los tojolabales se erigen como uno de los treinta y dos pueblos mayas supervivientes en México (Lenkersdorf, 2008b: 14). Su cosmovisión integra

---

<sup>2</sup> Uso el término “nosotricación” en este artículo siguiendo el aparato técnico-académico de Carlos Lenkersdorf, el principal estudioso de la filosofía maya-tojolabal. Aunque, como indicó con acierto uno de los evaluadores de este artículo, podrían utilizarse otras palabras como “nosotridad”.

elementos de indígenas mexicas, como la apreciación estética náhuatl, y otros andinos, como la condición biocéntrica (que se encuentra en los nasá o los awás) y la condición comunitaria (inherente a los quillasingas o los muiskas). Esta doble filiación cultural es coherente con la hipótesis de que algunos pueblos mayas viajaron desde México a tierras andinas como Colombia una vez devastada la vegetación de sus propios territorios.

Cuando uno se instala en sus tierras y no conoce su lengua, lo primero que le llama la atención es la reiteración en sus conversaciones de la desinencia *-tik*, que significa nosotros.

Ese nosotros es crucial en su identidad. La tojolabalidad no depende de haber nacido en una región, de un color de piel, de una historia compartida o de poseer competencias en una lengua específica. La tojolabalidad es un proyecto existencial que requiere haber asumido la asamblea y la comunidad como columna vertebral de la propia vida.

La autenticidad de un tojolabal, tal vez de cualquier indio, no se manifiesta a la vista, ni por una tarjeta de identidad, tampoco por el acta de nacimiento. La autenticidad se realiza por un proceso de nosotricación. Es decir, se trata de consolidar el NOSOTROS organísmico. El NOSOTROS, obviamente, proporciona a los autores tojolabales la firmeza y seguridad que Descartes buscaba en la interioridad del pensamiento. Por ello, ambas, firmeza y seguridad, en el contexto tojolabal, no dependen del *saber* firme y seguro. No están ubicadas en la razón o el pensamiento, sino en el actuar conforme a la vocación tojolabal de comportarse nosótricamente, es decir, el “así viviremos en comunidad”, traducido más cerca del texto original, es un “sólo así nos ayudaremos”. Es decir, ponerse a la disposición de los compañeros necesitados y así ayudarles (Lenkersdorf, 2005: 49).

Algo semejante sucedía en el mundo estoico variando el foco. Para Zenón, Panecio de Rodas, Séneca o Marco Aurelio, la definición del sujeto dependía de su sumisión al *logos* y de su compromiso político-social. Si ambos caían debido a que las pasiones dominaban a la persona, esta se degradaba en su condición animal. Análogamente, la identidad perece en el tojolabal que cultiva antivalores egocéntricos como “presumir”, alabarse a uno mismo, “hacerse grande” (Sak Kinal Tajaltik & Lenkersdorf, 2005: xvi), lucirse en el coro (Lenkersdorf, 2008a: 76-77), no contribuir a la comunidad (Lenkersdorf, 2005: 89-90), estar descoordinado o desacoplado respecto a los demás (Lenkersdorf, 2005: 129), imponer la propia

de la filosofía *para* niños indígenas a la filosofía *desde* niños indígenas: una propuesta desde la nosotricación maya-tojolabal

perspectiva (Lenkersdorf, 2005: 129) e incluso acumular, pues genera una pobreza comunitaria (Lenkersdorf, 2005: 132).

## 2.2. *El nosotros lingüístico*

La identidad nosótrica aparece también en la lengua. Junto a la desinencia *-tik*, se evidencian más elementos que constatan la nosotricación. La expresión tojolabal “yo te dije” requiere ser traducida con dos enunciados castellanos: “yo dije” y “tú escuchaste” (Lenkersdorf, 2008b: 30; Lenkersdorf, 2008a: 13). El hablante indígena exige que su interlocutor haya escuchado el mensaje proferido para que el acto comunicativo se complete. Sin escucha, no existe exposición del mensaje ni, por ende, comunicación (Lenkersdorf, 2005: 111-112). La diferencia con Occidente es evidente: para un español, hablar no exige que el otro escuche ni reclama asegurarse que esto se ha producido. El occidental manifiesta la certeza de que ha hablado sin tener que garantizar que ha sido oído. Ciertamente, el acto comunicativo occidental anima el juego de ida y regreso interlocutivo, pero no se exige para que se produzca el habla. A diferencia del tojolabal, nadie entendería que puede ser enmudecido por la negativa o por la incapacidad del oyente a escuchar.

*Aprender a escuchar* describe el proceso de habla tojolabal en los siguientes términos:

La comunicación en tojolabal se realiza de manera tal que los dos sujetos se complementan, porque para los tojolabales no hay comunicación a no ser que dos o más interlocutores participen en el evento. En efecto saben, si sólo uno habla y los otros no escuchan, el hablante puede decir mil palabras y habla al viento (Lenkersdorf, 2008a: 67).

La primera consecuencia de este tipo de comunicación es el cuestionamiento de la díada occidental sujeto-objeto dentro del diálogo. Hablar no coincide con una acción unilateral del yo sino que requiere el emparejamiento (el *lajan* en tojolabal) de los dos hablantes (Lenkersdorf, 2008a: 62-64). El emisor permanecerá mudo hasta que el receptor no haya ejecutado su función y se coaliguen.

Esta dinámica dual se repite en otros intercambios. *'oj ka'tikon awi'ex* traducido como “se lo daremos” demanda otra pareja de locuciones para

entenderse: “nosotros daremos” y “ustedes recibirán” (Lenkersdorf, 2008b: 37). Como en el caso anterior, la donación sólo es posible si se fragua la recepción. Por ende, el donante se preocupará no solo de proporcionar su regalo sino de activar mecanismos que faciliten la acogida de la dádiva o, al menos, aquellos que eviten su rechazo.

Si nos detenemos en el acto epistémico que se pone en juego en este baile lingüístico, se descubren exigencias muy severas. Según este pueblo, “no podemos conocer nada a no ser que el sujeto por conocer se nos apropie en el acto conocedor nuestro” (Lenkersdorf, 2008b: 57, 104). El acto cognoscitivo no consiste exclusivamente en un sujeto que aprehende, que agarra y sostiene su objeto, sino que es imprescindible que el círculo de los que conversan, sujeto y objeto, se cierre desde la comprensión activa del otro, o sea que el segundo se adueñe de lo que expresamos. Consecuentemente, la comunicación muta en un acontecimiento donde el yo y el tú se disuelven en un nosotros que, aun afirmando la individualidad, depende de una ilación que florezca en un nosotros.

En suma, conocer implicaría un acto sim-pathético (Lenkersdorf, 2008a: 45), es decir, un sentirse afectado *junto al* otro antes que *por el* otro. Conocer un bosque no implicará verlo desde los ojos propios sino zambullirse en la entraña de cada árbol y cada animal al punto de sentir que, además de verlo desde los propios ojos, uno se sienta percibido desde los ojos del bosque (Kohn, 2021). Cuando el bosque se apodera del sujeto y se establece un nosotros común, se yergue un matrimonio en el que el conocimiento se convierte en un autoconocimiento puesto que los órganos perceptivos dejan de ser los propios ojos para transformarse en una danza entre las dos entidades.

Situados en este punto, resultan comprensibles los deslizamientos entre el nosotros lingüístico y el ontológico. El esquema de traducción que exige traducir “yo dije” como dos locuciones no solo se da en el lenguaje sino que es parte de la existencia. No es suficiente situarse en el “yo dije” sino que hay que habitar el “tú escuchando” para que se produzca el acontecimiento dialógico. Esto supone una intensificación o un fortalecimiento de la condición dialógica de la comunidad de indagación de las sesiones de Filosofía para Niños.

Una comunidad de diálogo tojolabal no puede desempeñarse desde una comprensión cognitiva o discursiva del otro. Una comunidad de diálogo tojolabal no está completa si no existe la misma preocupación en activar mecanismos para ser escuchado o para escuchar que en hablar. Si el único interés fuese que cada yo individual, cada participante, comprenda o mejore su comprensión particular o el objetivo es la mera expresión de contenidos sin preocuparse por los demás, no existirá acto comunicativo. Resulta esencial la creación de una comunidad de diálogo en la que el acto comunicativo no sea usufructuaria de la dicotomía yo-tú o hablar-escuchar. Por el contrario, esta tiene como misión la creación de una comprensión nosótrica que, en un único acto, implique a cada uno de los yoes e induzca a una interacción análoga a la que se da entre los órganos vitales de un organismo.

### 2.3. *nosotros asambleario y restaurativo.*

Es un error pensar que la asamblea tojolabal implica una anulación del individuo para hacer emerger un nosotros anónimo y trascendental. Se requiere mantener una autonomía fisiológica diferencial de los pulmones, el corazón o el hígado para que la totalidad orgánica funcione adecuadamente. La vida de cada miembro (y de la integridad orgánica) no es posible si el riñón se identifica e iguala con la de los ojos o el intestino grueso. Ítem más, todos los órganos *son* cuerpo humano sin perder su idiosincrasia. Esto es análogo a lo que sucede en la asamblea tojolabal:

Cada uno habla en nombre del nosotros sin perder su individualidad, pero, a la par, cada uno se ha transformado en una voz nosótrica. Es decir, el nosotros habla por la boca de cada uno de sus miembros (Lenkersdorf, 2005: 29).

El nosotros que habla en la asamblea debe permitir distinguir la voz de cada parte. El acuerdo al que llega la asamblea no es el resultado de una votación que diluya a las minorías sino un *arcoíris* que requiere cada color y en el que se escucha el espíritu de cada corazón (*yatzil*). La asamblea se asemeja a una sinfonía interpretada por una pluralidad de instrumentos musicales (violines, trompetas, tambores, arpas, guitarras, etc. que, inicialmente suenan desacompañados, pero, progresivamente, se sintonizan para constituirse como una orquesta armónica

nosótrica. La sinfonía es común, pero sólo es exitosa y adquiere cuerpo si cada instrumento entona un canto peculiar.

De esta forma, se ha de cuidar que ninguna de las voces sea silenciada. Durante una asamblea, el líder se percató de que una chica no exponía su visión; de hecho, cuando se le cuestionó su parecer, afirmó que pensaba lo mismo que el resto. El líder replicó:

«Hace falta y nos importa escuchar lo que dice tu corazón». Así se obligó a la hermana Paula que diga lo que piense. Es decir, se puede lograr el consenso solamente si cada individuo del grupo aporta su opinión (Lenkersdorf, 2008a: 88).

Cada persona posee características, valías y perspectivas únicas que mejoran y son imprescindibles para la tonada nosótrica. No todas deben ser iguales sino que poseen funciones propias y esto no implica elevar a unos sobre otros (Lenkersdorf, 2005: 115). Igual que un ecosistema no puede cumplir su misión adecuadamente si le falta uno de sus elementos (si se extingue una especie mamífera, si desaparece un insecto o si el árbol que daba sombra a los demás es derribado), el nosotros tojolabal queda dilapidado (o, al menos, herido) si uno de sus miembros desaparece o si este intenta cumplimentar la función que no le corresponde.

La horizontalidad de las relaciones en la asamblea alcanza al líder. Este se distancia del rol del directivo, del gobernante o del político occidental que impone su poder sobre sus empleados o sus súbditos. Si el líder tojolabal cae en el antivalor de “mandón” (Lenkersdorf, 2005: 129), será depuesto. Su misión radica en coordinar la voz de todos y ser su altavoz. Durante la asamblea, debe escuchar los pareceres de cada participante, asegurarse de que todos estén representados y generar una síntesis que no obvie a nadie. Cuando el subcomandante Marcos, líder chiapaneco, hablaba por su grupo no lo hacía como un presidente del gobierno occidental, es decir trasluciendo su propio parecer, sino como un mediador o micrófono de las voces de sus grupos.

Si partimos de las carencias que sufre la asamblea cuando uno de sus miembros desaparece, resulta congruente su preocupación por una tendencia restaurativa o “recuperativa” cuando alguien ha cometido un delito o intensa separarse de la comunidad (Lenkersdorf, 2005: 168).

El bienestar comunitario es la garantía del bienestar de cada uno. Si uno sufre, todos sufren, y, así, el todo sufre también. El sufrimiento del todo afecta a cada uno. De ahí el interés primordial de mantener el equilibrio social de la comunidad (Lenkersdorf, 2005: 172).

El tojolabal no usa la expresión “él cometió un delito” sino “uno de nosotros cometimos un delito” (*ja ke'ntiki jta'tik jmul*). La locución incluye el mencionado *-tik*. Cuando uno es culpable, todos se sienten corresponsables de la infracción cometida. Asimismo, se comprometen en “apagar el delito” (Lenkersdorf, 2005: 170). Esto quiere decir que no se desplaza la responsabilidad de tratar con el delincuente a un sistema judicial, como sucede en Occidente, sino que la comunidad ayuda en la recuperación. El *kastigo* (este término es un extranjerismo que no existe en la lengua original tojolabal) no es inherente a su sistema social, pues busca la recuperación de la persona. Solo en casos límites, cuando no es posible restaurar al sujeto o este no desea reintegrarse, se acepta que se aparte de la comunidad (y se convierte en un *'ja pilpil winiki*) o que sea exiliado (transformándose en un *nutzub 'al kani*).

Antes de acabar este apartado, hay que destacar que lograr resultados nosótricos es fruto de prácticas educativas que se originan en la infancia. Las dificultades occidentales para tener éxito en una asamblea maya-tojolabal no proceden del exotismo de la metodología sino que proceden de que nuestro sistema formativo y nuestra sociedad se encuentran en las antípodas del nosotros, es decir, que los sistemas de evaluación, los objetivos existenciales o los modelos sociales están determinados por el individualismo. Al otro lado, cuando el niño tojolabal nace, pasa por las manos de varios miembros de la familia extensa y, durante su infancia, es cuidado por todos (Lenkersdorf, 2005: 65). Los pequeños nunca están solos ni siquiera cuando los padres no están presentes (Lenkersdorf, 2005: 125), pues esto es síntoma y causa de padecer algún problema como desarraigo o tristeza (Lenkersdorf, 2008a: 31-32). Esta responsabilidad nosótrica surge pronto: los chicos deben cuidar de sus hermanos pequeños desde los cinco años si la madre no puede encargarse porque han nacido otros hijos (Lenkersdorf, 2005: 67, 127).

#### 2.4. nosotros biocéntrico



Una antropología basada en la razón aceptaría dentro de los márgenes de su comunidad solamente a los seres humanos (racionales) porque el criterio que usa es la capacidad cognitiva. Esto ha sido lo habitual en la filosofía occidental, expulsando de la corona trascendental a los animales o a la naturaleza. Solo la contemporaneidad ha explorado críticas a esta posición mediante pensadores como Peter Singer o James Lovelock y sus seguidores. Ahora bien, la cultura que aquí estudiamos considera al corazón (el *k'ujol* o el *yatzil*) como elemento identitario e identificador y estima que no es privativo de la especie humana. Por ello, se obliga a equiparar a los seres humanos con todos aquellos seres con corazón:

Desde la perspectiva tojolabal el pensamiento reside en el corazón. La expresión *jas xchi' ja jk'ujoli* corresponde a *lo que pienso*, o, mejor: *lo que dice mi corazón*. *K'ujol* es otra palabra que corresponde a *corazón* que representa tanto la fuente de vida como el pensar y que podemos explicar con el término *sujeto* (Lenkersdorf, 2008b: 107).

La posesión de corazón por parte de los animales, de las plantas y, en general, de la naturaleza hace que estos adquieren una entidad como sujetos que impide convertirlos en objeto o instrumentos al servicio de los humanos. Esto es congruente con decisiones como convertir una laguna, La Cocha, en sujeto de derechos ancestrales en Colombia por los Quillasingas (Eraso, 2022).

Debido a esta situación, los animales, seres con *k'ujol*, no pueden ser convertidos en instrumentos de trabajo o en satisfactores de necesidades afectivas individuales que toman al sujeto como alfa y omega de toda la existencia sino que se consideran compañeros de trabajo o de vida. No resulta infrecuente ver a tojolabales que hablan con sus bueyes para explicarles el trabajo a realizar durante la jornada:

Los bueyes no representan sólo animales que no saben nada de nada, ni objetos mudos, dóciles y manipulables. Todo lo contrario, son compañeros-sujetos de trabajo porque si no le ayudan al campesino tanto éste como los animales van a pasar hambre (Lenkersdorf, 2008b: 113).

El maridaje hombre / animal facilita la comprensión entre ambos: sus gentes descifran el significado del ladrido de perros que se encuentran a decenas de kilómetros, saben si se encuentran cazando o realizando otra actividad (Lenkersdorf, 2005: 203). Los incrédulos pueden confrontar esta capacidad

hermenéutica con la comprensión que el dueño de un perro italiano posee para entender si el ladrido de su mascota, cuando lo recibe en casa, es de enfado o de alegría.

Esta cercanía con los animales no debe hacer suponer que sean veganos. No sólo se acepta el ciclo de la vida y la muerte en las personas sino en un gallo o en un borrego. Se asume la muerte de las presas (y su caza) como parte del proceso natural. Su postura consiste en respetar el mundo salvaje y esto no les crea ningún conflicto con su dieta omnívora, pero asumen comportamientos concomitantes con los andinos, como la prohibición de cazar en exceso (como sucede entre los Awás colombiano-ecuatorianos) o pedir permiso a la madre naturaleza y al animal antes de sacrificarlo.

La relación humano /planta es análoga. Si estas son parte del nosotros cordial y existe una obligación de acompañar a todos los miembros de la comunidad, la milpa, el maíz u otros cultivos deben visitarse frecuentemente para que no enfermen, mueran o se entristezcan. Esta sensibilidad era explicada por un tojolabal como sigue:

Mira, hermano, todas las cosas tienen corazón, todas las cosas viven. Aquí el reloj que traes tiene corazón. Lo ves porque camina, se mueve. Las flores, las plantas, la milpa tienen corazón. Por eso, tenemos que visitarlas, platicarles y esperar que nos platicuen. Tal vez tú no lo ves ni entiendes sus palabras. Ya es otra cosa que tu reloj. Pero te digo, todas las cosas tienen corazón, todas las cosas viven aunque tú no te das cuenta. Mira esta piedra que nos sirve de banco. También ella tiene corazón. Los ojos no te lo dicen, tampoco lo oyes, ni lo sabes, porque no ves cómo vive, cómo se mueve. Tú no sabes cómo vive. Otra vez te digo, no lo ves ni lo sientes. Pero sí, vive. Sí, se mueve aunque muy, muy despacito. Otra vuelta te lo digo. Vive. Tiene corazón. Créeme (Lenkersdorf, 2008b: 70).

Esta cita nos conduce a un planteamiento más polémico: también los cerros y las montañas poseen corazón y, por ende, demandan respeto.

En suma:

Para los tojolabales y otros mayenses, los indoeuropeos no sólo desprecian la naturaleza sino que la despojan de su corazón. Por ello, no la respetan sino que la maltratan. No alcanzan a ver que en la naturaleza nos encontramos con otros sujetos con "corazón" que esperan que los tratemos como tales (Lenkersdorf, 2008b: 111).

No entramos aquí a defender la dimensión cordial de la naturaleza, pero recordamos que no solo los éxitos hollywoodienses como *Avatar* han capitalizado esta idea sino que es una tesis que suele reiterarse cada cierto número de años.

Recuérdese la hipótesis Gaia de Lovelock (Lovelock, 1985), la ecosofía de Panikkar (Panikkar, 2021) y de Pigem (Pigem, 2022) o la teoría reciente del neurocientífico Bobby Azarian (Azarian, 2022). Nuestro presente occidental rechazó esta idea que fue defendida, entre otros, por estoicos que defendían que el mundo estaba vivo, tal como indica Posidonio.

Quizás, no sería tan descabellada si conceptuamos esa realidad llena de con *k'ujol* como una con capacidad para integrar procesos orgánicos e inorgánicos; esto es para afirmar que los procesos de los seres orgánicos influyen en los inorgánicos y viceversa. ¿Acaso no es esta la raíz de las políticas medioambientales que señalan la necesidad de limitar el ecosistema humano para no interferir con los que le son ajenos?

## 2.5. un caso práctico: la asamblea tojolabal.

### 2.5.1. disposiciones.

La teoría explicada se encarna socialmente en la dinámica de la asamblea tojolabal (imagen especular de las mingas andinas). Implantarla en el medio occidental es complicado por nuestra tradición individualista y porque requiere el cultivo de las disposiciones que explicamos a continuación.

Primero, hay que aprender a escuchar y aceptar y vivir desde la doble dirección lingüística y ontológica del tojolabal. Este aprendizaje demanda entrenar seis competencias:

- (1) *Silenciarnos* (Lenkersdorf, 2008a: 45). En medio del tráfago diario, hay que aprender a detener el discurso interior y el movimiento sin fin que busca lograr aquellos objetivos narcisistas que convierten al otro en un competidor;
- (2) La escucha debe permitir la *autocrítica*, la interpelación, y aceptar ser transformados por el otro sin que estas acciones se vivan como una violación de la autenticidad (Lenkersdorf, 2008a: 96). En lugar de la imposición de la propia perspectiva sobre la otra persona, hay que afianzarse en el hecho de que el yo es una limitación para ver más allá del propio espacio y tiempo: la comunidad libera de “nuestros anhelos egoístas” (Lenkersdorf, 2008b: 86). Dentro de la sesión tojolabal, cada

sujeto no considera que ostenta la mejor (y única) solución al problema grupal, sino que incentiva las aperturas facilitadas por los miembros del *nosotros*;

- (3) Escuchar el no-yo: Frente a la llamada de un diálogo interior sordo a lo (y al) exterior, se propone lo siguiente:

No escuchar nuestro diálogo interior o la voz que nos viene de dentro sino las voces que vienen del no-yo, del exterior, del corazón, del nosotros. Al fijarnos en ellas, empezamos a ver y escuchar a los hermanos en los despreciados y los enemigos (...). Esto nos libera del dominio del *yo* y así nos hace libres para los otros que escuchamos. Dicho de otro modo, nos hace entrar en el mundo del *nosotros*, en el cual todo vive, prevalece tanto el diálogo como el emparejamiento (Lenkersdorf, 2008a: 49);

- (4) *Recibir la palabra del otro* como un regalo y no como un argumento a ser rebatido. Tampoco entender al interlocutor como alguien que debe ser conquistado (Lenkersdorf, 2008a: 108-110);

- (5) *Escucha cordial*: no solo se deben oír los argumentos de las personas sino que se debe prestar atención a las intenciones y mensajes que proceden de su corazón;

- (6) *Escucha corporal y organísmica*:

El nosotros, vinculado con la corporeidad, proporciona una base para un filosofar de los hombres de una sola humanidad, enfocada y encontrada en su totalidad organísmica de carne, razón y corazón. De este modo, el filosofar se opone a la concepción del hombre dicotomizado en alma y cuerpo, cosa pensante y cosa extensa, los que mandan y los que son mandados" (Lenkersdorf, 2005: 57).

### 2.5.2. metodología

Cada vez que se necesita tomar una decisión o resolver un problema comunitariamente, se convoca a todos los miembros, buscando un tiempo propicio que abarque varias horas o días.

Reunidos en un círculo o semicírculo, se lee o expone el problema o asunto a tratar. Se presenta cada componente y se aclaran las dudas para alcanzar una comprensión profunda y diáfana del asunto (Lenkersdorf, 2005: 72).

Entonces, se inicia el primer diálogo grupal. El occidental que contemple esta fase por primera vez quedará aturdido puesto que lo que percibirá será un

ruido sin orden ni concierto. Si el ojo es más diestro, descubrirá detrás del alboroto una dinámica metódicamente sistematizada:

Cada uno busca dialogar con otro. Se habla con el vecino a la derecha, a la izquierda, de enfrente y por atrás. Se cambia de lugar para dialogar con otros. Nadie habla a gritos para callar con su voz a los demás porque se realizan diálogos de dos en dos. Se está dialogando y nadie se esfuerza para que sea escuchado por todos (Lenkersdorf, 2008a: 134).

El que dirige, apoyado a veces por auxiliares, pasea entre los participantes para cotejar sus pareceres y aprehender el sentir general y sus matices.

Progresivamente, el ruido se calma y aterriza el silencio. En ese momento, el líder toma la palabra y anuncia la primera decisión. Una vez expuesta, analiza con el grupo si realizó bien su tarea y anima a los presentes a que tomen la palabra para indicar si su juicio tiene lagunas; es decir, si alguno de los pareceres no ha quedado bien representado. Si este es el caso, el crítico explica lo que falta o por qué sus ideas no han quedado reflejadas en la decisión y se regresa al diálogo grupal. Nuevamente, se espera a que el grupo enmudezca y se repite la labor de síntesis. El proceso se repite hasta que todas las personas quedan satisfechas.

En síntesis, la asamblea estaría compuesta por las siguientes etapas:

- (1) Lectura y planteamiento de un problema;
- (2) Comprensión y aclaraciones sobre los contenidos;
- (3) Primer diálogo grupal;
- (4) Primer consenso;
- (5) Primeras críticas;
- (6) Segundo diálogo;
- (7) Segundo consenso.

Se regresaría al paso 5 hasta que todas/os estén de acuerdo.

### ***3. conclusión: ¿qué enseña el indigenismo maya-tojolabal a la filosofía para niños?***

#### *3.1. la filosofía para niños y la tojolabalidad como proyectos vitales*

Se ha indicado que la condición tojolabal no depende de una determinación geográfica, del color de la piel o de aprender una lengua indígena sino de tomar como proyecto de vida la nosotricación. La naturaleza proyectual de esa condición, es decir, el hecho de que la tojolabalidad depende de integrar el proyecto nosótrico en la propia existencia, es acorde con la caracterización de la

FpN realizada por Juan Carlos Lago. Para el autor español, la Filosofía para Niños es más que un mero programa académico compuesto por cursos ajenos a la vida y materiales curriculares específicos cuya utilidad no sale del aula. La Filosofía para Niños conforma un “proyecto vital”, una manera de “entender al ser humano” y de ayudar a los participantes a entender su ser en el mundo de un modo específico (Lago, 2006: 23). Como la tojolabalidad, su naturaleza no toca únicamente los aspectos cognitivos de la persona sino que persigue una determinación ontológica; esto es, procura crear o modificar la identidad de los participantes. Esto quiere decir que el buen alumno de Filosofía para Niños no es aquel que posee un conjunto de recursos de pensamiento crítico o que ha memorizado un conjunto de definiciones sino aquel que las pone en funcionamiento en su vida. Esto se logra en ambos casos mediante un conjunto de acciones concretas que, en el caso tojolabal, incluían que las personas estén acompañadas desde su nacimiento, que se corresponsabilicen con sus hermanos en esta tarea, que se impliquen en la asamblea y en los trabajos comunitarios y que incluso lleven esa tarea a su relación con los elementos de la naturaleza. Análogamente, las actividades de la Filosofía para Niños poseen esta vocación de generar identidad al crear personas más críticas, creativas y que se preocupan más por el cuidado de sí mismos y de la realidad.

### 3.2. *pensamiento cuidadoso*

Los objetivos del pensamiento cuidadoso son varios. Por una parte, intensifican la sensibilidad estética hacia los objetos, al facilitar el disfrute de la obra de arte, la contemplación de las relaciones entre las partes y el todo de una obra artística (Lipman, 2003: 265) o verdades profundas ocultas al ojo no entrenado. Por otro lado, el pensamiento cuidadoso se conecta con la sensibilidad hacia los demás y comprende tanto al pensamiento empático como al afectivo (Lipman, 2003: 266-268).

Algunos autores han realizado una lectura muy personal de este pensamiento. Echeverría lo vincula con la creación de la democracia y con el compromiso hacia las responsabilidades sociales e interpersonales (Echeverría 2011: 155). Lago lo lee desde la *sorge* de Heidegger y concluye que “cuando se está

pensando *cuidadosamente* se presta atención a aquello que consideramos importante, a aquello por lo que nos preocupamos, lo que demanda, requiere o necesita de nosotros para ser pensado” (Lago, 2006: 109). Shaari y Hamzah recalcan que fomenta el humanismo (*humanistic sense*) (Shaari & Hamzah, 2018: 87). Pineda lo casa con la ética (de hecho, también se ha denominado pensamiento ético-social), pues exige “la formación de hábitos morales, el desarrollo de un alfabetismo moral y un examen crítico de ciertas exigencias morales reconocidas como «virtudes»” (Pineda, 2004: 47). Jordi Nomen lo asocia no sólo con la ética, sino con la razón cordial de Adela Cortina, con la aceptación de la diversidad, con la tolerancia y con otros valores afines (Barrientos, 2022). Siguiendo esta deriva, Nomen nos ofrece una doble significación del pensamiento cuidadoso que, consideramos, es la más completa: el cuidado de los demás y el cuidado del acto de pensamiento o, en sus palabras:

el cuidado, entendido como rigor y atención en la evaluación de nuestras opiniones y hechos, eliminando prejuicios y estereotipos; y el respeto y atención a los demás, a la formación de valores positivos que nos ayuden a transitar por el mundo (Nomen 2021: 14).

Sería reiterativo resumir cómo la nosotricación incide en cada uno de estos elementos fortaleciendo el juicio de estos autores. Ahora bien, los tojolabales van más allá del cuidado (individualista) planteado en la Filosofía para Niños. La complementación que realiza la tojolababilidad se puede explicar desde tres restricciones que aparecen en el ambiente de la propuesta de Lipman-Sharp. Las denominaremos restricción individualista, interpersonal o humanista y racionalista.

#### (1) *restricción individualista*

Occidente, y por extensión la Filosofía para Niños, crece desde un sujeto articulado por el humanismo moderno. Ese humanismo está determinado por un ente cuyas dos determinantes son la razón (como puede verse tanto en la preponderancia del pensamiento crítico en la disciplina como en la demanda que le dan autoras como Susan Gardner (2015) a encontrar la verdad en las sesiones filosóficas) y la emoción.

Esta caracterización es usufructuaria de un individualismo en el que, a pesar de la defensa constante de la comunidad de indagación, los puntos de partida y de llegada del niño se ciernen en torno a los *propios* argumentos y, tácitamente, al yo. Aun cuando las metodologías insten a corregir las visiones personales o favorezcan el hecho de vivir a través de las concepciones del otro, el punto de arribo después del diálogo filosófico es un nuevo *yo* o en una nueva perspectiva que nace de un yo renovado. Sin embargo, no se logra (ni se busca) un descentramiento del sujeto o una óptica nacida de un nosotros.

Por otra parte, la exigencia de la doble dirección del diálogo no es tan urgente en la Filosofía para Niños como en la tojolabalidad lingüística y ontológica. Se favorece la escucha activa del otro e incluso se gestan estrategias para ayudar a quien presente dificultades expresivas a que articule su discurso aun siendo opuesto al propio. Sin embargo, no se deslegitima el discurso personal por el hecho de que el otro no ha logrado comprenderlo : hablar dentro de la comunidad de indagación anima al juego interlocutivo pero, en última instancia, no lo exige, tal como sucede en nuestra comunidad indígena.

La recursividad de la asamblea tojolabal que exige regresar a fases anteriores si no se alcanza un consenso cordial no es necesaria en la Filosofía para Niños. No solo eso, sino que muchos teóricos aceptarán la posibilidad de finalizar un encuentro filosófico con pareceres opuestos siempre que cada uno de ellos esté bien justificado. De esta forma, la FpN prioriza la verdad y los aspectos crítico-epistémicos sobre la comunidad o el nosotros.

## (2) *restricción interpersonal o humanista*

Los diálogos filosóficos se establecen entre personas humanas, olvidándose las posibilidades que emergen de una posible conversación desde un nosotros biocéntrico o animal. Al comienzo, vimos que algunos especialistas (Sumiacher, Ezcurdia) han tratado temas medioambientales en sus sesiones. Sin embargo, pensaron con los participantes de la comunidad de indagación *sobre* la naturaleza pero no *desde* ella.



La restricción humanista es patente si se compara el acceso a la naturaleza de la Filosofía para Niños (desde el discurso *sobre* ella) y la formación que ayuda a los tojolabales a entender a perros que se encuentran a decenas de kilómetros o con las ideas del autor de *Cómo piensan los bosques*. Este último, Kohn, rastrea en este libro las formas de comprensión de los seres de los bosques y se ayuda de las enseñanzas indígenas, al punto de contemplar la realidad desde la visión de un jaguar o sentir el bosque partiendo de la integración del ser humano percipiente con los árboles (Kohn, 2021).

Para aquellos que aleguen que estas capacidades las incentiva el pensamiento cuidadoso, recordamos que, en primer lugar, estos solo apuntan al entrenamiento de la sensibilidad estético-artística; en segundo lugar, que el pensamiento empático o afectivo apunta a otras personas humanas y nunca animales y que en ningún momento Lipman o Sharp salieron de la dimensión antropocéntrica ni siquiera usando o citando la perspectiva de los trascendentalistas estadounidenses, que les eran cercanos.

### (3) restricción racionalista

El discurso en las sesiones de FpN parte del sujeto y acaba en el sujeto. Lipman (Gardner, 2015: 77), Kennedy (Kennedy, 2010: 163) y Maughn (Gregory, 2013: 73) han subrayado la necesidad de la autocrítica dentro de las sesiones filosóficas. No obstante, esto no es suficiente para alcanzar un pensamiento nosótrico. Escuchar los argumentos del otro para lograr una nueva verdad exige a la Filosofía para Niños usar criterios fundamentalmente de índole lógico-argumental. Por ello, no se abre a racionalidades foráneas como al pensamiento experiencial (Barrientos, 2020; 2018, 2010), el simbólico, el intuitivo o el organísmico-natural.

Segundo, el objetivo filosófico es mejorar, con los instrumentos racionalistas, el propio pensamiento y no habitar el pensamiento del otro. No se puede negar que el pensamiento cuidadoso anima al pensamiento empático o a pensar con el otro, pero no a pensar *desde* el otro. Tampoco, acepta que el yo sea un

lastre que encierra dentro de una visión estrecha de la realidad por sus limitaciones espacio-temporales, como indicaban los tojolabales.

Una perspectiva crítica de la Filosofía para Niños podría alegar que su finalidad es el ascenso a lo objetivo desde lo subjetivo, entendiendo que lo segundo es deformante de la realidad. Aparte de las críticas realizadas al objetivismo por las teorías hermenéuticas del siglo XX, se podría responder que el objetivismo al que aspira este tipo de FpN pierde el rostro del sujeto; es decir, pierde al otro, que es precisamente quien habla. Siendo la Filosofía para Niños una disciplina eminentemente interactiva, ¿no sería una propuesta más fiel a su espíritu aquella que, en lugar del escapar a mundos trascendentales e hiperouránicos, pide matrimonio a los sujetos? Aún más, la propuesta tojolabal implica la liberación del yo sin perderse en una trascendencia que nos haga perder la carne. Siendo así, ¿no es la tojolababilidad más proclive al cuidado del otro, es decir, al pensamiento cuidadoso?

### 3.3. *comunidad de indagación*

La teoría que sustenta la comunidad de indagación coincide en algunos puntos con la asamblea tojolabal. Lipman dictaminó que, en su seno, hay que fomentar un conocimiento que no excluya las experiencias de los otros (Lipman, 2003: 93-94). Esta propuesta aparece en los relatos de sus novelas. Por ejemplo, *Mark* presenta un encuentro en el que los protagonistas y antagonistas comparten tesis diferentes sobre la legitimidad de robar una bicicleta basándose en sus experiencias previas. Segundo, la comunidad de indagación anima a escucharse con respeto, a desafiar y dejarse desafiar por las ideas de los otros e incluso a hacerse consciente (y superar cuando sea necesario) las asunciones de las propias tesis (Lipman, 2003: 20). Sharp y Splinter destacan que la estructura de esta comunidad debe ser análoga a una “mesa redonda” en la que se persigue dar “forma y modificar de forma recíproca” las ideas de los participantes sin que los asistentes teman “modificar su punto de vista o corregir algún razonamiento -los suyos propios o los de sus compañeros- que parezca defectuoso” ( Splitter &

Sharp 1996: 37). David Kennedy sube la apuesta al describir esta comunidad como “un diálogo colaborativo” (Kennedy, 2010: 163), lo cual está en consonancia con uno de los pensamientos de Lipman, el *distributive thinking*, que genera una comprensión compartida (“shared cognition”) (Lipman 2003: 95-100)

A pesar de esto, los tojolabales densifican los fines comunitarios. Ellos no buscan el consenso discursivo ni modificar el pensamiento propio desde el ajeno. Su objetivo es más ambicioso: pensar *desde* el nosotros o bien *que piense el nosotros* a través de la comunidad. La finalidad no es únicamente lograr un yo crítico y autocrítico enmendado por los demás sino un nosotros pensante.

Este cambio de coordenadas da lugar a consecuencias significativas. La pretensión de la comunidad de indagación se centra en modificar el pensamiento de cada individuo para lograr conclusiones igualmente particulares mejoradas críticamente. Esto legitima la finalización de los encuentros filosóficos con la consecución de pensamientos tan diversos y divergentes como las experiencias de las que parte cada individuo. La validez de cada postura es determinada por la justificación argumental de cada posición, como se señaló más arriba. Al otro lado, la asamblea tojolabal no se mueve desde el yo al tú para conseguir un yo (o argumentos) más depurados, sino que busca instalar el yo en el nosotros. Si el tojolabal encuentra su ser, su identidad, en la nosotricación (y no en la racionalidad), la asamblea descubre su autenticidad cuando el nosotros se apodera de su dinámica y cuando su discurso pertenece a un nosotros que, en modo alguno, está compuesto por un sumatorio consensual.

La estructura incide también en el rol del líder o del facilitador. Este se centra más en la consecución de la coordinación cordial o de los corazones de los participantes que en la validez lógico-argumental de sus argumentos.

#### 3.4. ¿verdad individual o nosotricación?

Situados en este punto, se podría reprochar a nuestros indígenas que, si aceptamos como criterio de validez de los argumentos el pensamiento crítico en lugar de aceptar al pensamiento nosótrico-cordial, la comunidad de indagación occidental supera a la asamblea indígena. Al fin y al cabo, Susan Gardner indica que el protagonista de las sesiones no es el alumno o el profesor sino la verdad de

índole lógico-argumental a la que se aspira (Gardner, 2015: 75); así Diego Pineda recuerda que la comunidad de indagación es una comunidad argumentativa (Pineda, 2004: 60).

Esta conclusión sería válida si se reduce el pensar a un acto cognitivo individual y la verdad a su dimensión analítico-egocéntrica. Ahora bien, el argumento entra en crisis delante de otros tipos de racionalidades que el pensamiento cuidadoso nos obliga a cultivar y que integra a los demás o si aceptamos la posibilidad (y la necesidad) de una racionalidad social o asamblearia dentro de la comunidad de indagación. Recordemos, en primer lugar, que el tojolabal avisaba que el sujeto impone restricciones éticas y cognitivas al pensamiento. Piensan mejor veinticinco cabezas que una, diría un tojolabal. Además, veinticinco cabezas en una comunidad tojolabal no es el *sumatorio* de veinticinco cerebros sino que, si se integran nosótricamente de forma adecuada, producen sinergias y resultados que las superan. Nótese que la dinámica que aquí se propone no es la crítica y retrocrítica de la comunidad de indagación sino la generación de una entidad pensante superior, que debería ser la productora de saber y conocimiento, una vez integradas nosótricamente la comunidad.

Aunque las limitaciones de este artículo nos impiden desplegar estas ideas, merece la pena ampliar brevemente la naturaleza de esta realidad nosótrica que trasciende lo individual. Por una parte, esa entidad superior es análoga en su modo de darse al logos estoico. En él, la capacidad individual(ista) de raciocinio queda superada por una trascendencia de pensamiento que permite al sujeto actuar más allá de sus fronteras espacio-temporales. La toma de decisión de un estoico no partiría de lo que piensa individualmente sino de “lo que es correcto”, de “lo que marca la virtud o la phronesis” o del “deber deontológico kantiano”. La decisión adecuada ante el deseo de atiborrarse con un pastel no siempre parte de una evaluación personal de lo que se debe hacer puesto que se puede caer en justificar el deseo personal por medio de razones inadecuadas. Un diabético en esa situación podría justificar la necesidad de comerse el dulce sobre la base de que es mejor una muerte feliz que una vida sin azúcar. La vacuna contra ello podría venir de reflexionar acerca de qué haría sobre ese particular un sabio e incluso la

sabiduría como ente trascendental. Una forma más humana y cercana de enfrentar este dilema consiste en preguntar a un tercero imparcial sobre lo que es más adecuado o correcto. Esto último también podría realizarse en la comunidad de indagación. Ahora bien, la tojolabalidad puede ir más allá puesto que, por una parte, no se trata solo de escuchar la respuesta que ofrezcan sujetos humanos sino personas no humanas y entidades telúricas. Esto quiere decir que la pregunta se contrastaría con lo más correcto y contestaría una realidad racional cuyo corazón (*yatzil*) fuera la armonía (o armonización de la realidad). Puestas así las cosas, las respuestas ante el dilema diabético son diferentes en la comunidad de indagación (que contrasta opiniones entre sujetos) y el nosotros tojolabal (que, además del cotejo humano integra a otros tipos de seres y a una visión desde la naturaleza). Ayudar a los asistentes de una sesión de FpN a habitar este último contexto sirve como mejora de nuestra disciplina y como apertura de perspectivas de la persona; aun de la más racional.

Segundo, y siguiendo con la expansión que supone la tojolabalidad frente al pensamiento crítico, las racionalidades múltiples que actúan en el sujeto obligan a ver más allá de los criterios lógico-argumentales. No se puede negar que Nomen o Cortina han hablado de la razón cordial, pero el *yatzil* tojolabal es más que una sensación, pues se gesta en la experiencia de la vida y no solo desde las impresiones sensibles. De esta forma, podemos decir que apelan a una racionalidad ontológico-experiencial, es decir, una que emerge del contacto directo del ser de la persona con la totalidad de lo que es y, por otra, de las experiencias de vidas que han constituido al grupo y al individuo. La pregunta sería si esta localización ontológica supera la dimensión lógico-argumental y discursivo, si no es más deseable la ampliación de la segunda por medio de la primera y, si en última instancia, esta verdad ontológico-experiencial no es más amplia que la discursiva. El sentido experiencial de la FpN y su superación de los abordajes lógico-argumentales ha sido explicado en trabajos previos, a los que remitimos al lector interesado (Barrientos, 2010; 2016).

A modo de síntesis y en relación a este punto, la razón emocional se vincula con el trabajo con las emociones (su análisis, su crítica y el estudio de las razones

que las generaron). La razón experiencial intenta una transformación del sujeto por medio de experiencias transformadoras. Su interés no reside en la generación de buenos argumentos sino en el impacto que las experiencias producen en el sujeto. Por ello, se encuentra menos forzada al estudio de la creación de un buen argumento (pensamiento crítico), a cómo generar nuevas ideas (pensamiento creativo) o mejores relaciones (pensamiento cuidadoso) que a ayudar al sujeto a una progresión (o maduración) de su identidad (ontológica) mediante su acercamiento al ser; esto es, mediante su aproximación a su ser auténtico. De esta forma, la razón experiencial se preocupa por analizar cómo se crean las experiencias, las disposiciones que facilitan que esas experiencias sean metamórficas y los escenarios dentro de los cuales se produce ese cambio. Esto es congruente con el saber experiencial tojolabal (y de otras comunidades indígenas), pues su formación parte de vivir experiencias (e incluso de ritos de paso) que producen un cambio identitario en el sujeto como el paso del niño al adulto o del aprendiz al sabio.

Las racionalidades cordiales indígenas no constituyen únicamente otros modos humanos de entender que sean equiparables a los de índole discursiva. En la medida en que el nosotros llega a la naturaleza, el diálogo nosótrico exige entrar en hermenéuticas y en nuevas racionalidades no antropocéntricas y que, por tanto, rompen con la estructura individualista o interpersonal de lo discursivo occidental. Su objetivo no es hablar con otros sino *desde* otros. Esto es patente en pueblos indígenas como los quillasingas colombianos: sienten que su voz es el micrófono de la tierra, que su responsabilidad (su mandato) demanda donar su voz a aquellos que no son escuchados en las culturas que objetualizan a la naturaleza, como la nuestra. Para lograr hablar desde la tierra y evitar imponer sus juicios sobre ella, deben realizar ejercicios específicos como caminar el territorio, cultivar la chagra o integrar en sus estructuras sociales los modos de darse la naturaleza (AA.VV., 2022: 13). Con mucha dificultad, se encuentran estas tesis y dinámicas en la teoría tradicional de la Filosofía para Niños.

Una sesión filosófica no debería realizar sesiones sobre el medioambiente con el objetivo de sostenerlo porque, en última instancia, se piensa en que sin él

pereceremos. Esto es instrumentalizar a la naturaleza para conseguir objetivos humanos. En lugar de ello, una FpN tojolabal propone la instrumentalización del sujeto por medio de la naturaleza o al menos, la co-operación u operación conjunta entre ambos.

### 3.5. cierre co-operativo

Errará quien piense que este artículo pretende degradar la Filosofía para Niños de inspiración occidental asumiendo que la nosotricación tojolabal la supera. Si esta fuera la tesis, no haríamos más que sustituir una colonización (la de la Filosofía para Niños sobre la realidad indígena) por su opuesta (la de la realidad indígena sobre la Filosofía para Niños). La decolonización no debería acabar en un colonialismo del sur sobre el norte, sino en una acción co-operación, tal como defiende Samuel Guerra en el marco de la consulta filosófica (Guerra, 2010: 142-145). Esta co-operación debería basarse en dos pilares: contenidos y métodos.

El trabajo con los contenidos implica evitar dos extremos. Primero, imponer temas (aunque se consideren liberadores), como hacía Odierna y, luego, implantar ideologías mesiánicas de primer mundo en el indígena. Ahora bien, tampoco se debe aceptar relativistamente cualquier tipo de contenido, puesto que el indígena puede no apercibirse de su dominación cultural debido a las estructuras de poder dentro de donde se ha criado. En todo caso, hay que recordar constantemente que la salvación no procede de un primer mundo que redime a un tercero, puesto que el occidental puede estar afectado de idéntica patología, de estar dominado por ideologías que cancelan sus capacidades críticas. Como enseñó Gadamer, se piensa desde horizontes particulares. Esto no es dañino. Lo lesivo es considerar el propio punto de partida como único válido y despreciar el ajeno usando nuestras metodologías, que son las únicas que validamos. El error de la Filosofía para Niños ha consistido con frecuencia en el mismo que le acontece al pez de río: no se apercibe de que está rodeado de agua hasta que un día migra al mar o hasta que saca su cabeza fuera del líquido.

La forma de caminar sobre esta montaña con sus dos desfiladeros arriesgados (relativismo y dogmatismo insomne) se funda en una co-operación crítica y autocrítica: debemos *aprender a escuchar* sin que este acto nos robe nuestra

voz. Este plan no exige llegar a un consenso con los demás que reduzca la pluralidad y la diversidad, sino ser capaces de afianzarnos en el reconocimiento de una diferencia productiva. Esto implica facilitar los entornos sinérgicos donde se camine desde un nosotros que no restrinja la disimilitud. Este ámbito puede alzar, en unas ocasiones, a uno y, en otras, al otro; sin embargo, la mayor parte del tiempo debería generar sinergias en las que aparezcan las fuerzas nacidas de la danza de los dos.

En el extremo opuesto: la co-operación debe instalarse también en las metodologías. No se puede asumir un único criterio epistémico de verdad excluyente y tiránico. No se puede aceptar como verdad más válida aquella que surge del pensamiento crítico, de la argumentación, de la generación de conceptos y de descripciones correctas, y coronar el argumento indicando que se aceptará cualquier otro tipo de verdad que pueda justificar una valía mayor desde criterios racionales. Si así se hiciera, se estaría cayendo en la falacia *ad ignorantiam*. Es más, ¿acaso esto no responde a ese neocolonialismo sutil que fue contestado por la filosofía hermenéutica y postestructuralista del siglo XX?

Resulta comprensible que quien ha sido formado desde el pensamiento crítico no consiga distinguir una verdad valiosa basándose en su peso ontológico, estético o experiencial, pues funciona con una estructura discursiva de índole argumentativa. Ahora bien, sus criterios son inútiles para apreciar ciertas verdades: distinguir el valor del discurso del sabio exige un entrenamiento específico que excede el conocimiento de la lógica o de la teoría de la argumentación. Del hecho de que un ciego no vea los colores, no se puede inferir que estos no existan. ¿Acaso no deberíamos empezar a romper esta imposición dando un paso atrás, analizar las bases ideológicas de nuestra profesión filosófica y estudiar cómo la disciplina puede ser mejorada por las propuestas indígenas? Después, podríamos empezar a co-operar.

Quizás, si creamos un ser mestizo, el rostro de la Filosofía para Niños se desfigure y, tal vez, en ese miedo, resida el problema de avanzar en esta dirección. Sirva este artículo para consumir el acto marital que inicie (o continúe) esta apuesta polémica.



## bibliografía

- AA.VV. (2022). *Mandato indígena. Resguardo indígena quillasinga Refugio del Sol*. Colombia: AECID-Alcaldía de Pasto.
- Azarian, B. (2022). *The romance of reality: How the universe organizes itself to create life, consciousness, and cosmic complexity*. Dallas: Benbella books.
- Barrientos Rastrojo, J. (2022). La Filosofía para Niños y Jóvenes como prevención y antídoto frente a los discursos de odio. *Isegoría*, (67), e02.
- Barrientos Rastrojo, J. (2020). *Filosofía aplicada experiencial*. Madrid: Plaza&Valdés.
- Barrientos Rastrojo, J. (2018). La obcecación creencial y su tratamiento por medio de la comun(ica)ción experiencial y de la palabra invocadora. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 23, pp. 13-30.
- Barrientos Rastrojo, J. (2016). La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la filosofía para niños. *childhood & philosophy*, 12(25), pp. 519-542.
- Barrientos Rastrojo, J. (2010). El rostro de la experiencia desde la marea orteguiana y zambranianana. *Revista Endoxa*, 1(25), pp. 279-314.
- Costa, R. (2014). The importance and applicability of philosophy for children in today's society. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (5), pp. 77-106.
- Cuadriello Olivos, H., & Megchún Rivera, R. (2006). *Tojolabales*, Comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas. Ciudad de México.
- Echeverría, E. (2011). *Filosofía para niños*, SM, México DF.
- Eraso, M. (2022). La Cocha, sujeto de derechos ancestrales, ¿qué significa? *Diario del sur*. Disponible online en <https://www.diariodelsur.com.co/la-cocha-sujeto-de-derechos-ancestrales-que-significa/#:~:text=Proteger%20la%20vida%20de%20las,sus%20usos%20y%20costumbres%20ancestrales>.
- Elicor, P. P. (2019). Philosophical inquiry with indigenous children: an attempt to integrate indigenous forms of knowledge in philosophy for/with children. *Childhood & philosophy*, vol. 15, pp. 01-22
- Ezcurdia, J. (2016). *Filosofía para Niños. La Filosofía frente al espejo*. UNAM, México DF.
- Gardner, S. (2015). Commentary on 'Inquiry is not mere conversation. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), pp. 71-91.
- García Moriyón, F. (2011). Filosofía para Niños: genealogía de un proyecto. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (2), pp. 15-40.
- González Galván, H. (2014). Filosofía para/con niños: acotaciones hermenéuticas y ejercicio de aplicación. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (5), pp. 77-106.
- Guerra, S. (2010). Filosofía aplicada en contextos de colonialidad y emergencia: el caso de Eugenio Espejo. *Revista internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (1), pp. 121-147.
- Kennedy, D. (2010). *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Kohn, E. (2021). *Cómo piensan los bosques. Hacia una antropología más allá de lo humano*. Quito: Abya-Yala.
- Lago, JC. (2006). *Redescubriendo la comunidad de indagación Pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México DF: Porrúa.
- Lenkersdorf, C. (2008a). *Aprender a escuchar: Enseñanzas mayas-tojolabales*. México DF: Plaza&Valdés.
- Lenkersdorf, C. (2008b). *Los hombres verdaderos*. México DF: Siglo XXI.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lovelock, J. (1985). *Gaia. Una nueva visión de la vida sobre la tierra*. Barcelona: Orbis.

de la filosofía *para* niños indígenas a la filosofía *desde* niños indígenas: una propuesta desde la nosotricación maya-tojolabal

- Madrid, M. E. (2008). Multiculturalism, extreme poverty, and teaching p4c in Juchitan: a short report on research., *Childhood & philosophy*, 4(8), pp. 125-135.
- Gregory, M. (2013). Precollege Philosophy Education. In Gowering, S., Shudak, N. J., & Wartenberg, T. (Eds.). *Philosophy in Schools*, Routledge, New York, pp. XX-XX.
- Nomen, J. (2021). *El niño filósofo y la ética*. Barcelona: Arpa.
- Odierna, R. (2012). Philosophy for children Kenyan style. *Educational perspectives*, vol. 44, 1-2, pp. 46-50.
- Panikkar, R (2021). *Ecosofía. La sabiduría de la Tierra*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Pigem, J. (2022). *Así habla la tierra*. Barcelona: Kairós.
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños: el abc*. Bogotá: Beta.
- Reed-Sandoval, A. (2014). Cross-cultural exploration in the P4C classroom: Reflections on doing philosophy with triqui children in Oaxaca de Juárez. *Teaching ethics*, vol. 14, 2, pp. 77-90.
- Reed-Sandoval, A. (2019). Can philosophy for children contribute to decolonization? *Precollege Philosophy and Public Practice*, vol. 1, pp. 27-41.
- Sak K'inál Tajaltik, & Lenkersdorf, C. (2000). *El diario de un tojolabal*. Madrid: Plaza&Valdés.
- Sátiro, A. (2016). *Jugar a pensar con niños de 3 y 4 años*. Barcelona: Octaedro.
- Shaari, A., & Hamzah, A. (2018). A comparative review of caring thinking and its implications on teaching and learning. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, vol. 15, 1, pp. 83-104.
- Splinter J. L., & Sharp, A.M. (1996). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Sumiacher, D. (2009). Napité. Un acercamiento de Filosofía con Niños a un contexto indígena. *Childhood & philosophy*, 5(9), pp. 117-152.

submetido: 06.08.2023

aprovado: 06.09.2023