

reflexiones filosóficas entre madres adolescentes víctimas de maltrato infantil

sonia rosario barraza flores¹

universidad pedagógica de durango, México
orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-4054-9159>

homero lópez moreno²

universidad pedagógica de durango, México
orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-4099-6853>

resumen

Esta investigación se efectuó en un aula del centro de desarrollo integral de la familia (DIF) en el municipio de Durango, México. En este lugar, se capacitan personas para el trabajo artesanal; ahí fueron seleccionadas 13 madres adolescentes con un rango de edad que fluctúa entre los 15 y 23 años de edad, todas ellas víctimas de maltrato infantil. En este grupo de personas se implementó la propuesta filosófico-pedagógica denominada "Filosofía para Niños y Adolescentes" del filósofo norteamericano Matthew Lipman. El principal objetivo fue conformar una "comunidad de indagación", donde, a través del dialogo razonado las participantes desarrollaron habilidades cognitivas, posibilitándolas a departir de manera ética y moral sobre sus experiencias de vida dentro de un entorno democrático. Los resultados obtenidos se dan a conocer a través de las revelaciones expresadas por las participantes durante los diálogos filosóficos, además, fueron registradas las habilidades cognitivas detectadas durante 20 sesiones. Los resultados fueron contrastados con las teorías para demostrar el cambio cognitivo de las participantes en las comunidades de diálogo. También se registraron ciertos hallazgos inesperados en otras áreas académicas que favorecen el pensamiento ético y moral.

palabras clave: filosofía para niños; comunidad de indagación; madres adolescentes; maltrato y abuso infantil.

philosophical reflections with child abused teenage mothers

abstract

This research was carried out in a classroom of the center of comprehensive family development (*desarrollo integral de la familia*, DIF) in the municipality of Durango, Mexico. The center trains young people in making crafts. From these young people, 13 teenage mothers ages 15-23, all victims of abuse as children, were selected. With this group, we implemented the philosophical-pedagogical proposal called "Philosophy for children and teenagers," first developed by the American philosopher Matthew Lipman. The main goal was to form a "community of inquiry," where through philosophical dialogue the participants developed cognitive skills, allowing them to share, in an ethical and moral dialogue, their life experiences within a democratic setting. The results were demonstrated through the disclosures made by the participants during the philosophical dialogues, We also recorded the cognitive abilities detected over 20 sessions. We contrast the results with the theories to

¹ E-mail: soniarosariobarrazaflares@hotmail.com

² E-mail: hlm49@hotmail.com

reflexiones filosóficas entre madres adolescentes víctimas de maltrato infantil

demonstrate the participants' cognitive changes. We also observed unexpected findings in other academic fields that facilitate ethical and moral thinking.

keywords: philosophy for children; community of inquiry; teenage mothers; child abuse.

reflexões filosóficas entre mães adolescentes vítimas de maltrato infantil

resumo

Esta investigação foi conduzida em uma classe do Centro de Desenvolvimento Integral da Família (DIF), no município de Durango, no México. Neste lugar se capacitam pessoas para o trabalho artesanal; foram selecionadas ali 13 mães adolescentes com uma faixa etária que flutuava entre 15 e 23 anos, todas vítimas de maltrato infantil. Com este grupo de pessoas se implementou a proposta filosófico-pedagógica denominada “Filosofia para Crianças e Adolescentes”, do filósofo norte-americano Matthew Lipman. O objetivo principal foi formar uma “comunidade de investigação”, onde através do diálogo as participantes desenvolveram habilidades cognitivas, possibilitando que, de maneira ética e moral, compartilhassem suas experiências de vida em um ambiente democrático. Os resultados obtidos se mostraram através das revelações expressadas pelas participantes durante os diálogos filosóficos, além de que foram registradas as habilidades cognitivas observadas ao longo de 20 sessões. Estes resultados foram comparados com as teorias para demonstrar a transformação cognitiva das participantes nas comunidades de diálogo. Também se registraram descobertas inesperadas em outras áreas acadêmicas que favorecem o pensamento ético e moral.

palavras-chave: filosofia para crianças; comunidade de investigação; mães adolescentes; maltrato e abuso infantil.

reflexiones filosóficas entre madres adolescentes víctimas de maltrato infantil

introducción

Es innegable que el maltrato a bebés, el abuso físico, el abuso sexual de niños y adolescentes, el abuso psicológico, la prostitución infantil y la pedofilia son hechos que repercuten en la identidad y el daño mental de aquellos que fueron víctimas del maltrato infantil. “Una de las consecuencias del abuso sexual es el embarazo en niñas y adolescentes; este problema tiene repercusiones en todos los ámbitos a lo largo de la vida de las mujeres y sus hijos, pero también de las comunidades y la sociedad entera” (IPAS, 2017). “Para prevenirlo y atenderlo, es necesario conocer sus causas, registrarlas e intervenirlas; así como monitorear y evaluar el impacto de los programas y políticas públicas y de las acciones institucionales y comunitarias que eliminen las barreras de acceso a los múltiples servicios relacionados” (IPAS, 2017). En general, son necesarias todas las acciones pertinentes para garantizar el acceso al máximo nivel de salud posible de las adolescentes y niñas, reconociendo los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad (Sharp, 2011).

En la actualidad, “la ausencia de diálogo entre padres de familia, así como de profesores con sus alumnos, imposibilita desde la niñez a generar bases sólidas a niños y adolescentes para que se desarrollen como personas críticas, reflexivas capaces de resolver los problemas cotidianos” (Echeverría, 2006). El propósito principal de este trabajo fue; entablar diálogos y reflexiones filosóficas con madres adolescentes víctimas de maltrato infantil sobre sus experiencias de vida dentro de un espacio apropiado llamado “comunidad de indagación” (Splitter and Sharp, 1996). A finales de los años sesentas el filósofo norteamericano Matthew Lipman generó una propuesta filosófico-pedagógica denominada “Filosofía para niños” cuyo objetivo es desarrollar habilidades del pensamiento para que los niños logren pensar por sí mismos. Lipman utiliza como herramienta metodológica la “comunidad de indagación” y propone que el salón de clases se convierta en una comunidad de

búsqueda y diálogo como medio para compartir y construir significados (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

En este estudio, la propuesta filosófico-pedagógica creada por Matthew Lipman fue implementada en un aula del taller artesanal perteneciente al centro de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del municipio de Durango, México. En esta institución se detectó la existencia de varias madres adolescentes que asisten de manera regular a capacitarse para el trabajo, sin embargo, a pesar de la existencia de un departamento psicológico; no hay ningún espacio dialógico que les permita la oportunidad de compartir sus ideas, pensamientos, sentimientos y reflexiones sobre los acontecimientos éticos y morales de sus vivencias. Esta propuesta se fundamenta en teorías de los antiguos filósofos griegos como Sócrates y su idea de la mayéutica, donde “la pregunta no es para extraer la verdad sino para avanzar en la indagación entre los miembros de una comunidad, es decir, la búsqueda del conocimiento a través del diálogo” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

La propuesta también tiene sus bases teóricas en la corriente pragmática, donde se plantea el pensamiento como herramienta para lograr una acción más efectiva (Barrena, 2014). Los principales representantes, de esta corriente que Lipman toma como base teórica de su propuesta son: Sanders Peirce, y Williams James quienes rechazan la idea de que debe haber una serie de certezas o fundamentos esenciales para desarrollar el conocimiento; en cambio dan más importancia a los efectos, las consecuencias y las prácticas de los humanos. Estos filósofos, ven al pragmatismo más que una filosofía común como un método para pensar con claridad (Echeverría, 2006). “En William James el pragmatismo tomó una forma psicológica, moral y religiosa que Peirce no pretendía. Mientras que Peirce se fija en el significado en general, James presta más atención a las contribuciones que las creencias y las ideas hacen a las formas específicas de la experiencia humana (Barrena, 2014). “Para James, mediador y reconciliador, se basa en que la reconciliación es posible entre los extremos; es decir, se puede llegar a ella de manera amistosa y que es esta mejor que cualquiera de los extremos” (Lipman, 1992). En este sentido, Suarez (2008) afirma que

através de la conversación el mediador opera para facilitar esas condiciones, pero prescinde de su propia calificación respecto de los temas, contenidos, soluciones, y su postura viabiliza el entramado de las relaciones, sin entrar en el "juego del conflicto". La idea de comunidad de investigación fue aplicada de forma restringida en un principio a los participantes en una investigación científica, que tenían en común el uso de procedimientos semejantes para lograr idénticos objetivos. Posteriormente, se ha extendido su uso hasta incluir a los participantes en cualquier investigación, sea científica o no (Lipman, 1998; Miranda, 2007). Echeverría (2006) afirma que; Lipman convierte el aula en una comunidad de investigación (indagación) en la que los estudiantes y el profesor se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás participantes, cuestionan sus propias creencias y prejuicios a la luz de la crítica que recíprocamente se hacen, contrastan los argumentos con los que apoyan sus opiniones con los puntos de vista de los demás para encontrar buenas razones, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y se esfuerzan por identificar los supuestos propios y ajenos.

Lipman, también retoma los principios de Dewey quien afirmaba que; es necesario reconstruir la filosofía y retomarla para así transformarla en forma de actividad intelectual. Dewey llama a la indagación *inteligencia crítica*, misma que se desarrolla en un plano democrático, donde el pensamiento ordinario difiere del pensamiento cuidadoso (Echeverría, 2006). Dewey, aducía que la actitud científica se logra a través de la inteligencia crítica, es decir, una dimensión moral individual y social en la comunidad de diálogo. Así como Dewey, Lipman también quería una filosofía mas mundana y un mundo mas filosófico guiado por la inteligencia. De la misma forma, estaba en contra de una educación centrada en el currículo y al niño como mero receptor de información; mencionaba que el modelo debe estar centrado en la autonomía del niño con una guía inteligente y flexible del maestro, es decir, una educación crítica (Lipman, 1992).

Posteriormente, surge el modelo constructivista el cual tiene su antecedente más explícito en la psicología genética de Jean Piaget. Este hecho, en cuanto a la idea

de las estructuras cognitivas que se van integrando progresivamente; desde las más simples, a las más complejas, gracias a la actividad cognoscitiva del sujeto y al mecanismo de equilibración progresiva, de lo cual se deriva la importancia que da el constructivismo a las estructuras previas en el proceso de construcción del conocimiento (Pérez, 2004). Lipman construye un soporte teórico en filosofía para niños porque “toma su descripción de los cambios cualitativos con la llegada de las operaciones formales como un elemento importante para introducir algunos de los aspectos más importantes de la lógica aristotélica” (Echeverría 2006). Por otro lado, también destacan en la propuesta de Lipman las aportaciones de Piaget, quién hace alusión al desequilibrio cognitivo ya que, cuando este fenómeno ocurre los procesos asimiladores y acomodadores, vuelve el sujeto al equilibrio, y a la vez a un nivel superior al equilibrio inicial o de partida (Taborda, 2006).

Filosofía para niños también se basa en los principios psicopedagógicos de Vygotsky; quien destaca el desarrollo del pensamiento en una “comunidad de indagación”, espacio donde los alumnos expresan sus ideas, pero también escuchan a sus compañeros. Además, en la teoría de la zona del desarrollo próximo, potencial de mediación y el andamiaje para favorecer el desarrollo socio cognitivo del niño (Vygotsky, 1964). Para Lipman la relevancia de las nociones de Vigotsky en la comunidad de diálogo se relaciona con la forma en que destaca la importancia de la interacción entre personas para el desarrollo del pensamiento (Echeverría, 2006).

La propuesta de Lipman aborda la concepción de Jerome Bruner y su concepto de andamiaje. “se atribuye a Jerome Bruner haber acuñado el concepto de andamiaje. El andamiaje consiste en proporcionar al niño los apoyos necesarios para lograr la realización de una tarea” (Guilar, 2009). Echeverría menciona que al principio el niño requiere muchos andamios para lograr sus objetivos. Pero poco a poco el adulto o quien está apoyando al niño, los retira de manera gradual hasta que el niño es capaz de realizar la tarea sin ninguna ayuda (Echeverría, 2006). Clavo (1997), relaciona las teorías de Bruner mencionando que «el pensamiento comienza muy a menudo como una forma de diálogo con los demás que después continúa como un diálogo interior».

Por otro lado, Lipman retoma a Ausubel quien se basa en el aprendizaje significativo, aprendizaje que propone defender y practicar todo lo que provoque un verdadero cambio autentico en el sujeto (Viera, 2003).). En la propuesta de Lipman “el aprendizaje de los integrantes de una comunidad de diálogo filosófico es aprendizaje altamente significativo, debido a las interacciones y experiencias que poseen los estudiantes en el espacio de la comunidad de diálogo”; en este sentido, Ausubel menciona que los materiales aprendidos de manera significativa son cualitativamente muy diferentes a los aprendidos por repetición (Echeverría, 2006).

A su vez, Freire hace referencia a la importancia del diálogo como medio en mejoras de una sociedad basada sobre esta base, propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con "alguien" y sobre "algo" en la comunicación (Pérez, 2004). Accorinti (2002) menciona que “Una de las propuestas centrales del pensamiento de Matthew Lipman es su preocupación por el pensamiento multidimensional. Este tipo de pensamiento es un pensamiento para la libertad, un pensamiento sin el cual no se puede transitar el camino de la libertad”, propuesta que coincide plenamente con la idea educativa de Freire.

Una de las propuestas centrales del pensamiento de Matthew Lipman es su preocupación por el pensamiento multidimensional. La comunidad de investigación es un lugar adecuado para el desarrollo del pensamiento multidimensional, ya que éste se realiza en base a la discusión y el diálogo, y no en base al monólogo. Aprender en comunidades de investigación a discutir filosofía es una manera de apropiarse del pensamiento multidimensional. Una vez que niñas y niños hagan suyo el pensamiento multidimensional, la filosofía se invisibiliza, y ellos y ellas utilizarán el pensamiento multidimensional y la filosofía en su vida toda, promoviendo discusión, debate, reflexión, ideas, indagación y sospecha en todas las áreas del conocimiento, en todos sus niveles y áreas, dentro o fuera de la escuela (Accorinti, 2002).

Matthew Lipman pretende desarrollar en los alumnos habilidades del pensamiento de manera activa; donde sus integrantes mediante una comunidad de

indagación, que es su metodología, aprendan a razonar de manera crítica y reflexiva sobre los sucesos que a ellos les inquietan. Es así como, la comunidad de indagación, es definida por Splitter y Sharp (1996) como “comunidad que cultiva las habilidades del diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y el buen juicio”. Así mismo, dentro de esta dinámica los estudiantes se comprometen de formas reciprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compartirse y ser accesible a otros, de tal forma que el dialogo es el centro de este proceso metodológico mediante preguntas guiadas por el docente. Es así que, dentro de la dinámica de la comunidad de indagación, el objetivo principal es el mismo dialogo filosófico. (Echeverría, 2006).

a manera de diagnostico

En este estudio, participó una pequeña población de madres adolescentes que se encontraban en capacitación para el trabajo artesanal en el DIF municipal en la ciudad de Durango. Estas personas, pertenecen a ámbitos socio culturales diversos, sin embargo, el factor común que las caracteriza es el maltrato sufrido durante su infancia o adolescencia. La mayoría de las participantes, muestran bajos niveles socioeconómicos conforme a los datos proporcionados el departamento de trabajo social del DIF municipal de Durango. Por otro lado, las participantes coincidieron en ese espacio de capacitación laboral, motivo que permitió interactuar con las madres adolescentes durante un largo período de permanencia en horarios laborales en un salón del taller de *vitromosaico* del corredor artesanal del DIF municipal (seis meses).

Las madres adolescentes que participaron en esta investigación, tienen vivencias similares. El elemento común de estas personas es que todas ellas sufrieron algún tipo de maltrato infantil (violaciones, inducción a la drogadicción, abuso infantil, desintegración familiar, abuso sexual, vejaciones, acoso sexual, etcétera). Fueron un total de 13 participantes cuyas edades fluctúan entre los 15 y 21 años de edad. Con el propósito de conocer datos acerca de la vida de las madres adolescentes participantes en este estudio, se realizó la recolección empírica de información a

través de entrevistas a profundidad (Taylor y Bogdan, 1992). En los párrafos siguientes, se muestra una síntesis de las narraciones de algunas participantes:³

- *Viridiana*. - Madre adolescente de 17 años de edad, hija de una familia de extracción humilde. Su parentela esta conformada por su padre, su madre, su abuelita, su tío, su hermano mayor y la esposa de ese hermano. Fue embarazada a los 12 años de edad.
- *Berenice*. - Madre adolescente de 16 años de edad, es la penúltima de diez hermanos. Son de extracción humilde y han vivido de renta o acogidos en casas de parientes o vecinos. A corta edad fue violada por un hermano.
- *Sofía*. - Madre adolescente de 19 años edad, vive en la casa de su madre con un hermano menor, sus padres se separaron cuando ella tenía cuatro años de edad y su hermano tres. A la edad de 15 años inició una relación sexual con un joven alcohólico cuatro años mayor que ella. Las amigas la indujeron a fumar marihuana y a beber alcohol.
- *Daniela*. - Madre de 21 años de edad violada por su primera pareja, proviene de una familia de seis hermanos; ella es la penúltima hija. Tiempo después se unió con otras personas quien la golpeaba. Cuando cursaba la preparatoria se embarazó, pero ni el padre del niño ni su familia le brindaron apoyo económico.
- *Joselyn*. - Madre adolescente de 21 años de edad. Su familia esta compuesta por dos hermanas y dos medios hermanos más chicos que ellas. Vivió con su madre hasta la edad de los cuatro años. Al ingresar a la secundaria quedó a vivir con una tía política quien la prostituía, tiempo después quedó embarazada.
- *Lorena*. - Madre adolescente de 17 años de edad, es la antepenúltima de once hermanos, Su madre, se unió con un camionero, pero nunca vivió con ellas pues tenía otra familia. La familia ha padecido una vida de limitaciones económicas, la falta de atención de la madre hacia a los hijos provocó que se dediquen a la drogadicción. En su niñez el hermano mayor trató de violarla y también un primo trató de abusar de ella. A la edad de 17 años se embarazó, en la actualidad solo piensa en divertirse.
- *Xóchitl*. - Madre adolescente soltera de 16 años de edad, es la segunda de cuatro hermanas, ella y la mayor son del mismo padre y las otras dos son de padres diferentes. El padre no aceptó la responsabilidad de criarlas, era drogadicto. Vivió con la abuela, ahí habitaba también un hijo de la señora. Éste individuo tocaba sus partes nobles por las noches cuando se iban a dormir, pero por temor nunca dijo nada a nadie. A los 13 años, ella intentó llevar una

³ Los nombres de las personas fueron cambiados para proteger la identidad de las participantes. Todos los datos obtenidos de las madres adolescentes durante las entrevistas son confidenciales y no pueden ser divulgados, sólo con el permiso de las adolescentes participantes.

vida tranquila, pero los “amigos” la incitaron a consumir marihuana y “cristal”. Al cumplir sus quince años fue embarazada.

Estos testimonios revelados durante las entrevistas, manifiestan un problema de maltrato que se da en los hogares desde la infancia. Este hecho, sin lugar a dudas, viola de manera flagrante los derechos humanos de la niñez e innegablemente provoca secuelas graves que repercuten; tanto de forma individual, como social durante el resto de sus vidas. Echeverría (2006) afirma que el adolescente probablemente desarrolle una identidad difusa asociada, en la mayoría de los casos, con una familia desintegrada en la que existe solo uno de los padres, o hay alcoholismo, abuso físico sexual o emocional desempleo y abandono. En un estudio del Instituto Nacional de la Mujer en México (INMUJERES, 2013) revela que las formas de maltrato más frecuentes dentro del hogar son: la violencia física, sexual y psicológica. Asimismo, refieren la explotación económica en el hogar, la discriminación por discapacidad y la preferencia por uno u otro hermano, entre otros.

Ante este panorama, Sharp, colaboradora de Lipman, preocupada por este fenómeno social que afecta a la infinidad de niñas adolescentes, propone trabajar en comunidades de indagación una novela filosófica denominada *Hannah*; Hannah, es el nombre de la última novela filosófica incluida en el currículo de la propuesta filosófico-pedagógica denominada “filosofía para niños” (lleva este nombre haciendo referencia a la primera mujer judía que entró a un santuario y oró a dios según el antiguo testamento. El argumento trata sobre el tema del abuso infantil en el escenario del salón de clase de Hannah y su profesor. La novela aborda el complejo entramado de la comunicación (o no comunicación familiar), donde emergen temas profundos sobre los miedos y emociones de la niñez y el abuso infantil. Esta novela va dirigida a jóvenes entre 15 y 19 años de edad e intenta llegar a las conciencias de las personas víctimas de abuso infantil (Sharp, 2011). Sharp afirma que la novela permite a los adolescentes hacer una reflexión muy profunda al respecto. Además, la novela brinda también la oportunidad de: analizar supuestos, defectos en los demás e indagar sobre su propia persona, hechos que les permite reconocer sus actos, buscar

solución a estos y sentir empatía. Esta novela sirve como detonante del diálogo filosófico y permite que las voces de las adolescentes se hagan escuchar, expresarse en un ambiente de confianza y respeto, exponiendo situaciones que han vivido en carne propia o bien con personas que conocen.

metodología

Tipo de estudio, - En esta investigación la herramienta metodológica fundamental que se empleó fue la *comunidad de indagación*, donde es posible considerar, que su implementación tendrá un efecto en el desarrollo de habilidades cognitivas, a través del *diálogo filosófico*. Kumar (2005) afirma: "Un investigador tiene la obligación de utilizar una metodología adecuada en la realización de un estudio. No es ético utilizar un método o procedimiento que sabes que es inadecuado". Vasilachis, (2006) señala "la investigación cualitativa cultiva la más útil de todas las capacidades humanas <la capacidad de aprender de los demás>" tal es uno de los objetivos de la comunidad de indagación. Haber seleccionado una metodología cualitativa da la oportunidad de *probar* en lugar de *demostrar* el potencial que tiene una comunidad de indagación con madres adolescentes. Este hecho, con el propósito de recopilar y confirmar las habilidades cognitivas a través de una serie de diálogos filosóficos donde se capturaron experiencias de las adolescentes y el significado de estas experiencias desde sus propias perspectivas. La metodología que se utilizó para realizar esta investigación fue de corte interpretativo y estuvo basada en un *enfoque etnográfico*. Según Guba, (mencionado por Martínez, 1996), "es un proceso dirigido hacia el descubrimiento de muchas historias y relatos idiosincrásicos, pero importantes, contados por personas reales, sobre eventos reales, en forma real y natural". Este enfoque trata de presentar episodios que son porciones de vida documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender.

Selección de la población y obtención de la muestra. - Las personas participantes en esta investigación fueron madres adolescentes provenientes de familias desintegradas que se encontraban en capacitación para el trabajo artesanal en el DIF municipal en la ciudad de Durango, pertenecen a ámbitos socio culturales diversos, sin embargo, el factor común que las caracteriza es el maltrato sufrido durante su infancia o adolescencia. El factor común de estas madres adolescentes es que todas ellas sufrieron algún tipo de maltrato infantil (acoso sexual, violaciones, abuso infantil, abuso sexual, vejaciones, etcétera).

La selección del grupo de madres adolescentes fue una decisión propia de las participantes, permitiendo un diseño abierto y flexible, encaminado primordialmente para trabajar una *comunidad dialógica* y explorar conceptos filosóficos específicos relacionados con el abuso infantil. La muestra fue seleccionada por el método "participantes voluntarios". Según Hernández (2006) "las muestras de voluntarios son frecuentes en ciencias sociales y se trata de muestras fortuitas, donde el investigador elabora conclusiones sobre casos que llegan a sus manos de forma casual". Durante el transcurso de la investigación, algunas madres adolescentes abandonaron el grupo por razones obvias debido al nacimiento de sus hijos. Sin embargo, otras adolescentes, de las mismas características vivenciales, que asisten a otros talleres artesanales, al saber de esas sesiones dialógicas, se fueron incorporando al equipo de trabajo. La unidad de análisis estuvo compuesta conformada por 13 madres adolescentes. No se consideraron cuestiones de género, solo la edad promedio (15 a 21 años de edad). Las participantes acuden de manera cotidiana (de lunes a viernes) al taller de vitrales en el centro de atención. De la misma forma, las alumnas acudieron (dos horas por semana durante seis meses) a sesiones de *comunidad de indagación* dentro del programa filosófico-pedagógico denominado "filosofía para niños y adolescentes"

instrumentos utilizados para recolectar datos

Entrevista a profundidad. - Con el propósito de conocer a fondo las historias de vida de las madres adolescentes participantes en este estudio se realizó la recolección empírica de información a través de entrevistas a profundidad; según Teylor y Bodgan, (1992) “ésta se emplea para obtener testimonios fidedignos”. Para obtener la información, se requirieron reiterados encuentros con las adolescentes participantes; tanto en el área donde laboran, como en las comunidades dialógicas. Dichos encuentros fueron realizados para conocer las historias de vida de las participantes.

Rúbrica de evaluación de la Comunidad de Investigación, - Para este estudio se utilizó la rúbrica de evaluación de la Comunidad de Investigación IAPC, (2004) elaborada por el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*⁴, haciendo énfasis en los ítem relacionados con las habilidades cognitivas manifestadas por las participantes. La rúbrica de evaluación en las comunidades de indagación se utilizó con “madres adolescentes que han sido víctimas de maltrato infantil” y se valoraron solamente las habilidades cognitivas siguientes: Buenos razonamientos, Pensar de manera creativa, Ser justo ante los puntos de vista de los otros, Ser auto correctivo. Las virtudes cognitivas fueron registradas e interpretadas mediante los diálogos de las participantes. Sharp (1990) menciona que, en la consolidación de la comunidad de investigación se pueden observar *virtudes cognitivas favorables* en los alumnos, tales como: dar y pedir buenas razones, hacer buenas distinciones y relaciones, realizar inferencias válidas, hacer predicciones, formular y probar hipótesis, generalizar y usar analogías (razonamiento inductivo), dar contra-ejemplos, detectar supuestos, usar y reconocer criterios, plantear buenas preguntas, formular y usar criterios, inferir consecuencias, reconocer falacias lógicas, detectar ambigüedades y vaguedades, ser relevantes, definir juicios, buscar clarificación, explicitar implicancias, percibir relaciones, hacer buenos juicios, Formular analogías y ser sensibles al contexto.

⁴ Fuente: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (2004)

La observación participante. - La técnica de la observación participante es uno de los procedimientos más empleados en la investigación cualitativa. En esta técnica “el investigador participa de la vida subjetiva acerca del comportamiento de un grupo social y su papel es conocido por sus miembros” (Taylor y Bodgan, 1996). Para Rodríguez, Gil y García (1996), la observación participante es “un método interactivo de recogida de información que requiere de una implicación del observador en los acontecimientos, supone, además, aprender los modos de expresión de un determinado grupo. Según Goetz y Le Compte (1988), la observación participante también “sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo, comprendiendo las razones y el significado de costumbres y prácticas, tal como ellos mismos las entienden y viven.

Esta técnica se empleó con el propósito de formular explicaciones hipotéticas de los hallazgos durante la conformación de la *comunidad de investigación*. Las manifestaciones observadas en el grupo se anotaron en Listas de Control y diario de campo. Estas manifestaciones se registraron durante: La narración del texto (*Hannah*) para conocer las diferentes maneras de narrar la novela a iniciativa de los estudiantes; La organización de la agenda, donde se exploraron las ideas principales de cada capítulo de la novela; la evaluación de la formación de conceptos, definiciones, cuestionamientos y formación de conocimientos. Y, por otro lado, se registraron de manera similar las manifestaciones que se dieron durante el desarrollo de la comunidad de investigación.

La grabación de video como instrumento. - Para la revisar las sesiones dialógicas se filmaron videos de las madres adolescentes. Estas filmaciones se llevaron a efecto en el mismo taller de *vitromosaico* acondicionado de manera rústica con mesas y sillas donde acostumbran laborar. Las filmaciones se realizaron cada una de las sesiones durante todo el periodo de la investigación. Las filmaciones sirvieron para constatar el grado de avance en el razonamiento de cada una de las participantes del grupo durante la evolución de las comunidades de investigación.

proceso metodológico

Comunidad de indagación. - Echeverría (2006) sintetiza el proceso de la herramienta metodológica denominada comunidad de indagación (diálogo o investigación) de la manera siguiente:

- Establecer reglas de manera democrática para facilitar la sesión⁵
- Después de leer un fragmento de la novela de filosofía para niños, los estudiantes deben hacer preguntas de lo que les llamo la atención, de lo que les hizo pensar o sobre lo que quieran profundizar.
- Para extraer las preguntas se pide que por turnos las planteen y el maestro o ellos las anotan en el pizarrón.
- Se procede a una votación democrática para ver con cual pregunta inicia la discusión en la comunidad de dialogo.
- Se dialoga en base a la pregunta elegida (este es el momento central de la metodología)
- Una vez que se dialogó en base a la pregunta elegida el resto de la agenda deberá dejarse como marco de discusión para sesiones posteriores.
- Por último, sobreviene un proceso valorativo de la sesión donde opinan acerca de lo nuevo aprendido.

En este estudio el detonante del diálogo filosófico fue la novela Hannah, consta de nueve capítulos en los que las voces de los adolescentes se hacen escuchar, hecho que permite a los integrantes expresarse en un ambiente de confianza y respeto. Sharp (2011) La novela tiene su manual específico donde se puede identificar las ideas filosóficas, así como ejercicios que permiten dar continuidad a la sesión. Se decidió emplear esta novela, con el propósito de permitir a las adolescentes participantes en las comunidades dialógicas, reflexionar sobre los aspectos: físicos y sexuales de sus cuerpos, en quiénes son ellos como personas, sus deseos y sus emociones. La novela en sí explora conceptos filosóficos como: opresión y explotación, los derechos de los niños, el abuso infantil (como un ejemplo de

⁵ "La comunidad de diálogo es donde los niños van aprendiendo e internalizando actitudes democráticas. Lipman hace énfasis en este tipo de actitudes para contar con una democracia de calidad" (Echeverría 2006). Para Dewey sólo en las sociedades democráticas puede desarrollarse plenamente la naturaleza humana y sólo a través del desarrollo de la naturaleza humana puede desarrollarse el yo moral, componente indisoluble de dicha naturaleza humana. Por tanto, una escuela será moral, y por ende legítima y deseable, en tanto que potencie ese desarrollo de la naturaleza humana en contexto democrático Agundez-Rodríguez (2018)..

relaciones injustas y del mal uso de la libertad) y la naturaleza de la personabilidad. (Sharp, 2000).

resultados

Para aquellas personas que no conocen la propuesta *filosofía para niños y adolescentes*, resulta casi imposible persuadir a los directivos de implementar la propuesta de Lipman en sus instituciones; por este motivo, sensibilizar a los responsables de esta institución fue difícil, sin embargo, el objetivo se logró debido a que dentro de las actividades programadas cada mes, el DIF municipal contempla una actividad que involucre personas especializadas en los campos del cuidado de la salud, autoestima y prevención de adicciones. Este factor incidió para llevar a cabo las sesiones una vez por semana. Los directivos de ese centro de capacitación para el trabajo aceptaron convencidos del beneficio en las participantes. Echeverría (2006) menciona que las comunidades de diálogo pueden funcionar como una comunidad terapéutica, “es un espacio donde pueden sentirse seguros y expresar qué piensan y sienten sin temor a la burla de sus compañeros”.

El hecho de haber obtenido autorización para acceder a información confidencial del departamento de trabajo social del DIF municipal, permitió conocer los aspectos económicos, culturales, sociales e intelectuales de las participantes. Los datos revelaron que la mayoría de ellas provienen de familias disfuncionales, algunas han consumido drogas y algunas viven con otros familiares. Echeverría (2006) citando a Lipman, afirma “el niño va formando su identidad desde que nace, pero es al inicio de la adolescencia cuando ya debe pensar en la toma de decisiones sobre cuestiones que serán determinantes para el resto de su vida y que lo definirán como persona con un proyecto individual y social específico”. Por este motivo, señala “la intención en la comunidad de diálogo es que sus integrantes mejoren y desarrollen sus habilidades de razonamiento, permitiendo que la identidad difusa en la que se encuentran los adolescentes pueda madurarse mediante la comunidad de indagación, logrando autonomía e iniciativa propia”.

las reglas

En relación con el establecimiento de algunas consignas propuestas por las participantes para facilitar la reunión dentro del aula, propusieron levantar la mano cuando querían hablar, escuchar con atención a quien está hablando y respetar turnos, mantener el celular en modo vibrar y salir a contestar sólo si es una llamada urgente; dichas consignas fueron sometidas a votación y aceptadas dentro de un ambiente democrático. Durante las primeras sesiones las consignas se anotaban en el pizarrón, sin embargo, conforme fueron avanzando las sesiones lograron respetarlas, solamente en algunas ocasiones el facilitador les recordaba cuando violaban alguna de estas reglas.

la lectura de la novela

La lectura de la novela se practicó de diferentes estilos: lectura de forma aleatoria, lectura robada, lectura regalada, lectura por una sola persona, lectura en grupo y lectura al nombrar a la persona que quieres continúe leyendo. Sin embargo, después de tiempo, algunas expresiones al respecto fueron:

- *Alicia* preguntó ¿Será posible que en las comunidades de diálogo haga la lectura una sola persona?, lo que pasa es que yo entiendo más cuando escucho a una sola persona leer, porque luego cuando me toca a mí, me pierdo y ya no entiendo.
- *Yadira* afirmó: yo también quería comentar eso, cuando lee una sola persona mientras que yo estoy leyendo la hoja, voy entendiendo más rápido, de otro modo tengo que volver a leer todo y me tarde más.

Conforme avanzaron las sesiones, las participantes manifestaron gusto por la lectura e interés por pensar en aquellos problemas enfrentados por los personajes de la novela. En este sentido, Lipman (1992) menciona “Hemos estado diciendo que una razón por la que los niños no saben leer mejor es porque no les enseñamos a razonar y sin razonar no pueden descubrir lo que están leyendo”. En uno de los diálogos, *Sofía* comentó acerca del tema de sobrevivir

- *Sofía*. - “Como me gustaría saber quién fue el que dejó el recado a Hannah, de seguro ha de ser alguien que necesita ayuda. Ojalá que sea valiente y

denuncie a quien le haya hecho daño” de ahí se deduce que hizo una inferencia, manifestó sensibilidad de sentimientos y sintió empatía.

- *Viridiana* opinó “Pienso que eso es como una válvula de escape para esas personas, no me puedo imaginar el dolor tan grande que han de sentir y no poder contárselo a nadie, ha de ser horrible vivir así”, con esta opinión se detecta que emplea analogías y manifiesta empatía.

Los principales hallazgos en relación con la lectura fueron: manifestaron confianza al momento de leer, se brindó la oportunidad de la autocorrección, se logró una lectura más fluida de algunas participantes que no leían bien, se percibió un clima de confianza tanto en si mismas como en el grupo al momento de leer y hubo comprensión de la lectura. Conforme avanzaron las sesiones, las participantes manifestaron gusto por la lectura e interés al pensar en aquellos problemas enfrentados por los personajes de la novela.

la agenda

Después de la lectura de los episodios de la novela, se elaboró una agenda de preguntas que posteriormente las participantes escogieron de manera democrática aquel cuestionamiento mas importante para iniciar el diálogo. Echeverría (2006) menciona “La intención de comenzar a partir de una pregunta se relaciona con la esencia de la comunidad de indagación”. Con el paso del tiempo fueron adquiriendo más habilidad para elaborar sus preguntas y también para dar una explicación de qué estaban pensando cuando decidieron hacer esa pregunta. Recordando la propuesta de Vygotsky en la educación sobre el aprendizaje significativo se pudo corroborar que cuando la pregunta la relacionan con un algo sucedido en sus vidas, muestran más interés, aparte de poner en marcha su creatividad.

Durante esta etapa, las madres adolescentes formularon preguntas relacionadas con situaciones reales acontecidas en sus vidas y también de sus propias experiencias.

los diálogos filosóficos en la comunidad de indagación

Lipman y Sharp (1996) buscan a través del diálogo favorecer la reflexión, esta situación logra percibirse al momento en que las participantes prestan atención a quien está brindando su punto de vista, las demás están concentradas en lo que escuchan para a que a través de un análisis puedan brindar una opinión que exprese correctamente lo que están pensando. Al principio de las sesiones participaban con aportaciones expresadas de manera ambigua, mostraban dificultad para ordenar sus ideas y expresarlas con buena dicción, sin embargo, conforme fue avanzando el tiempo, se fueron expresando de manera más clara, lo que dejaba ver que estaban logrando una relación más precisa entre su pensamiento y el lenguaje.

“El verdadero objetivo del diálogo es el de penetrar en el proceso del pensamiento y transformar el proceso del pensamiento colectivo”, Bohm (1997). Una persona por sí sola puede hacerse muchas preguntas, sin embargo, cuando estas preguntas se comparten con otras personas mediante un diálogo, el pensamiento es más profundo. En las “Comunidades de diálogo” realizadas con las madres adolescentes se confirma lo antes expresado, gracias a que en una de las sesiones se reflexionó de manera profunda y colectiva sobre el concepto de la culpa y la vergüenza, dos conceptos que tuvieron gran impacto en las participantes y sobre las que pocas veces reflexionaban, en este sentido, se reafirma la postura de Dewey, citado por Echeverría (2006), cuando expresa “el papel de la filosofía en el futuro es clarificar las ideas de los seres humanos a cerca de los problemas morales de su tiempo”. En una de las sesiones realizadas con las madres adolescentes se confirma la postura de Dewey, pues en una de las sesiones donde se reflexionó sobre el concepto de la culpa y la vergüenza, algunas participantes opinaron:

- *Facilitador* ¿Existe alguna diferencia entre culpa y vergüenza?
- *Alicia* opina “La culpa la sientes cuando te advierten algo y aún así tu decides hacerlo y vergüenza es como un miedo de que te vayan a juzgar por algo que tú hiciste o por algo que te sucedió sin haberlo decidido tú” (En esta participación da un ejemplo, y busca clarificar conceptos)

La construcción de argumentos sólidos empezó a hacerse presente ya que mencionaban ejemplos sobre lo que estaban pensando, esto les permitía argumentar de manera más precisa su postura. Miranda (1991) cita a Dewey quien “pensaba que el fracaso de la educación se debía principalmente a que en la escuela se enseñaban los productos finales de las ciencias y no los procesos de investigación”.

Una vez adentrados en la comunidad de diálogo, varias de las participantes aceptaron haber sido víctimas de abuso sexual, algunas por su pareja y otras por algún familiar, padrastro o vecino, Sharp (2011) menciona que: “Hacer filosofía dentro del contexto de la comunidad de diálogo del salón de clase provee a los niños que se encuentran en situaciones de opresión, una oportunidad para dominar herramientas intelectuales, emocionales y sociales para producir un cambio en concepto de sí mismos y así lentamente desarrollar las capacidades que les permitan superar su situación. En otro de los diálogos *Sofía* comentó:

- *Sofía*. - “Después de varios días estuve pensando en la opinión de *Viridiana* quien quería que a los violadores se les diera la pena de muerte y cómo después ella misma proponía defender a los animales, lo que la llevó a reflexionar en cómo era posible que pensara en que matar a un ser humano era una solución y cómo era capaz de mostrar más cariño y respeto por un animal que por una persona, Sharp (2000) menciona que “ser falible es reconocer, no sólo que puedes estar equivocado, sino que con toda probabilidad lo estás o por lo menos, que lo que crees saber es muy limitado”.

el cierre y la evaluación

Después de 18 sesiones, las participantes manifestaron que aprendieron a respetar turnos, a escucharse, a respetar las consignas establecidas, además, hicieron un verdadero análisis personal manifestando que en ocasiones arrebataban la palabra a otra compañera. Algunas participantes comentaron lo siguiente:

- *Facilitador*. - ¿Las que tienen el pulgar hacia un lado, nos quieren compartir por qué hoy califican así? (Buscando que el grupo construya)
- *Viridiana*. - Porque nos ganaba la emoción de hablar sobre el tema y empezábamos a hablar sin que se nos diera el turno. (da razones, sensibilidad de sentimientos, explora dimensión ética y da razones)

- *Xóchitl*. - Yo lo puse hacia arriba porque me pude contener y esperar mi turno. (Pone ejemplo)

hallazgos inesperados

Fuera del contexto áulico, fue posible percatarse de la extrapolación de los diálogos explorados durante las sesiones en su vida cotidiana, donde también se confirma el impacto que Delors (1996) menciona como los cuatro pilares de la educación: “aprender a conocer, es decir adquirir los elementos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores”. Un ejemplo de ello fue lo expresado por *Araceli* al extrapolar aquello aprendido en las comunidades de indagación con las actitudes manifestadas con su pareja:

- *Araceli*. - Fíjese que el otro día de la sesión me quedé pensando ¿qué quiero yo en el futuro con respecto a la relación con mi pareja?. Me puse a pensar en eso porque yo tengo un carácter muy explosivo y por todo le grito y pensé que esa actitud podía llevarme a un divorcio, porque a veces no nos aguantamos y los dos nos ofendemos. La verdad, no quiero que eso pase, así que estoy tratando de autorregularme y en estos días hemos estado más tranquilos. (detecta consecuencias, explora dimensión ética, pone ejemplos, hace una inferencia, muestra sensibilidad de sentimientos y manifiesta un pensamiento hipotético)

Otras actitudes manifestadas fuera del contexto áulico fueron:

- *Sofía*. - Fíjese que mi mamá siempre está interrumpiendo cuando está hablando con alguien, ayer le comenté que nosotros en las sesiones levantamos la mano para hablar y no interrumpir a la compañera y así nos escuchamos de mejor manera además así mostramos a la compañera respeto. (Establece conexiones manifiesta comportamiento ético causa-efecto, argumenta y contrasta)
- *Viridiana*. - Cada vez que termino una sesión de filosofía, me voy con toda la cabeza hecha marañas, y le doy y le doy vueltas a las cosas que aquí estuvimos hablando, recuerdo lo que dijo una y lo que dijo otra y aunque yo en ese momento pensaba una cosa, después pienso otra. Hay veces que se me presentan situaciones y me acuerdo de lo que aquí hablamos y ya digo a con esto tal compañera dijo que ella le había hecho así y claro tomo en cuenta también lo que yo pienso, pero todo esto, aunque a veces me pone la cabeza

enmarañada, me ha servido de mucho. (reflexiona, comportamiento ético causa-efecto, y argumenta)

- *Daniela.* - El próximo tema va a estar muy interesante, ya quisiera que fuera el miércoles de la semana que entra para saber qué piensan las demás sobre esto y decirles lo que pienso yo. (Hace una inferencia, da razones, explora dimensión ética)

Estos comentarios motivaron a otros beneficiarios de los talleres a integrarse a las comunidades de investigación, cuando se les cuestionó el porqué querían integrarse, algunos de los comentarios fueron los siguientes:

- Por que las chicas llegan hablando de temas muy interesantes que a mí me gustaría también conocer.
- Por que veo que las chicas salen muy contentas y con ganas de aclarar muchas dudas, y llegan haciéndose y haciéndonos muchas preguntas. Me llama la atención que puedan estar conociendo sobre varios temas de una manera tan agradable.
- Por que hay cosas de las que ellas llegan y platican, algunas cosas me han pasado a mí con la familia y a veces no sé cómo debiera actuar y ellas me aconsejan según los que han platicado aquí.

conclusiones

En este estudio se pudo comprobar que el diálogo entre las madres adolescentes participantes fue el eje vertebrador de la reflexión a profundidad sobre las consecuencias del maltrato y el abuso infantil. El diálogo es una característica del ser humano, sin embargo, aprender a dialogar es uno de los objetivos de las comunidades de indagación (Echeverría, 2006). Lipman y Sharp señalan que “a través, de la filosofía los niños pueden aprender cómo pensar y razonar mejor. También pueden aprender a formar conceptos y a dialogar de forma cuidadosa con los otros acerca de los significados de las cosas que los dejan perplejos y que ellos creen que son importantes (Pineda, 2006). Aizpuru, (2008) afirma “La educación es interrelación, es comunicación humana, es diálogo.” En este sentido, en la comunidad de indagación cuyo eje central es el diálogo motivado por la pregunta “se fomenta el pensamiento creativo y lateral; se dan herramientas para ver el mundo desde la

perspectiva del otro, desde una posición empática, y a eso se refiere precisamente la creatividad, a la capacidad de ver el mundo desde otra perspectiva Aizpuru, (2008).

En la práctica de la comunidad de diálogo con las madres adolescentes se pudo apreciar la congruencia del trabajo de Lipman en comunión con la postura de Freire, éste último menciona “Podemos decir que la educación o que la práctica educativa es siempre una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica; siempre la mejor manera de uno acercarse es distanciarse del punto de vista de la teoría del conocer” (Freire.2016). Sanchez (2008) haciendo referencia al pensamiento de Freire menciona que “él visiona la educación desde el diálogo entre los seres humanos, desde donde se van descubriendo las trampas de la opresión para adquirir una visión de compromiso a través del desarrollo del pensamiento crítico, el cual llevado a la praxis, con miras a la liberación y a la transformación, es vivificar la conciencia humana”.

Las comunidades de investigación es el sitio donde a través del diálogo se logra una mayor flexibilidad intelectual, este hecho permitió a las madres adolescentes participantes acrecentar sus conocimientos gracias a las experiencias de otros. Por otro lado, las participantes al sentirse en un lugar seguro mostraron respeto a las opiniones de las demás sin temor a burlas o rechazos. En la mayoría de los casos aceptaron como abuso infantil cuando personas externas a la familia las maltrata, sin embargo, cuando se trata de la familia, aunque sea la misma acción, consideran que es correcta la forma en que las tratan. Esta situación generó contradicciones ya que mientras algunas piensan que la familia si tiene derecho de corregir con golpes otros difieren de esta postura.

En esta investigación las participantes pudieron explorar conceptos sobre el abuso infantil y otras formas de violencia, el cuerpo, la personabilidad, la conciencia, los valores, el significado, la libertad, el derecho de los niños y el problema del mal dentro de un marco ético y social. Además, lograron identificar cuándo se está viviendo un abuso y lo que para ellas era deseable y lo que no. Reconocieron ser conscientes de su persona y por consiguiente con la capacidad de autocontrolarse.

Lograron identificar que las cosas difíciles o delicadas pueden llegar a corregirse gracias a la capacidad de razonamiento y de las elecciones que decidamos hacer, además de reconocer que el mal es una realidad que provoca sufrimiento y que por lo tanto “nunca puede ser justificado” (Sharp, 2011)

bibliografía

- ACCORINTI, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 7, núm. 18, pp. 35-56 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901803>>
- AIZPURU, M. (2008) La persona como eje fundamental del paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, vol. 18, núm. Esp, septiembre, 2008. Universidad de Guanajuato Guanajuato, México, pp. 33-40. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/416/41601804.pdf>>
- AGUNDEZ-RODRIGUEZ, A. (2018). Programa de filosofía para niños como propuesta de educación moral: análisis comparado con otros enfoques de la educación moral. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 671-695. Disponible en: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/34305>>
- BARRENA, S.; NUBIOLA, J.. (2014) "Charles S. Peirce: un pensador para el siglo XXI", *La Torre del Virrey*, 15. 77-78.
- BOHM, D. (1997) *Sobre el Diálogo*. Barcelona: Kairós. Disponible en: <https://www.uv.mx/orizaba/cosustenta/files/2014/04/texto-esenciales-de-Sobre-el-Dialogo.pdf>
- CLAVO M.; GAONA, M. A. G.; SUFRATE, T. P. (1997) Programa Lipman en las escuelas de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0) Disponible en: <<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>>
- DELORS, J (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el sigloXXI, Madrid: Santillana; Ediciones UNESCO. (pp. 91, 103)
- ECHEVERRÍA, E. (2006). *Filosofía para niños*. (2ª.ed.). México: Aula nueva.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. D.. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* EDICIONES MORATA, S. A. Fundada por Javier Morata, Editor, Madrid
- GUILAR, E. (2009). Las ideas de Bruner: de “la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Revista Educere*, vol. 13, núm. 44, pp. 235-241. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102009000100028&script=sci_arttext>
- HERNÁNDEZ, S. (2006) *Metodología de la investigación* ed. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=pOZQfj8dhhg>>
- IAPC (2004) Rúbrica de evaluación de la Comunidad de Investigación. Disponible en: <[https://www.google.com.mx/search?q=r%C3%BAbrica+de+evaluaci%C3%B3n+de+la+Comunidad+de+Investigaci%C3%B3n+\(2004\)&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwix7aynx4zfAhUHKKwKHbaDC_MQsAR6BAgFEAE&biw=1600&bih=789#imgrc=IQLot8ahxnLuZM](https://www.google.com.mx/search?q=r%C3%BAbrica+de+evaluaci%C3%B3n+de+la+Comunidad+de+Investigaci%C3%B3n+(2004)&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwix7aynx4zfAhUHKKwKHbaDC_MQsAR6BAgFEAE&biw=1600&bih=789#imgrc=IQLot8ahxnLuZM)>
- IPAS, (2017) Violencia sexual y embarazo infantil en México. Disponible en: <<https://www.ipasmexico.org/wp-content/uploads/2018/06/Brochure%20Violencia%20Sexual%20y%20Embarazo%20Infantil%20en%20Me%CC%81xico,%20un%20problema%20de%20salud%20pu%CC%81blica%20y%20derechos%20humanos.pdf>>

- INMUJERES, (2013) Violencia de pareja en mujeres indígenas de tres regiones de la república mexicana 2011. *Instituto Nacional de las Mujeres*. Boletín estadístico. Disponible en: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101220.pdf>
- KUMAR, ARU, A. y SALAS, A. (2005) Violencia y tráfico de mujeres en México: una perspectiva de género *Revista Estudios Feministas*, vol. 13, núm. 3, septiembre-diciembre. pp. 507-524 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil
- LIPMAN, M., SHARP, A. y OSCANYAN, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la torre.
- LIPMAN, M. y Sharp, A. M. (1986). "El Programa Filosofía para Niños en la práctica". DIDAC. Tr. Araceli Delgado. Boletín del Centro de Filosofía para Niños de la Universidad Iberoamericana. México, Otoño, 1986. p. 6.
- LIPMAN, M. (1998); Miranda, T. (2007). Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. Recuperado de: <http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFilPersonaRazonable.pdf>
- MARTÍNEZ, F. (1992). Antecedentes de la filosofía para niños: Francisco Giner De los Ríos y John Dewey. *Aprender a pensar: Revista internacional de filosofía para niños y criacas*. num.6, segundo semestre. pp.49-59.
- MARTÍNEZ, F. (1992). Antecedentes de la filosofía para niños: Francisco Giner De los Ríos y John Dewey. *Aprender a pensar: Revista internacional de filosofía para niños y criacas*. num.6, segundo semestre. pp.49-59.
- MIRANDA, T. (1991). "John Dewey: Naturaleza humana y moral " En: *Aprender a Pensar*. No. 3. Ediciones de la Torre, Madrid. p. 106.
- PÉREZ, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Revista Tiempo de Educar*, vol. 5, núm. 10. pp. 39-76. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>> Consultado el: 29/04/16.
- RODRÍGUEZ, G. J. y GIL, F. G. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- SHARP, A. M. (1990) "¿Qué es una Comunidad de Investigación?". En: *Aprender a Pensar*. No. 2. Tr. Juan Carlos Lago Bornstein. Ediciones de la Torre, Madrid,. p. 111.
- SHARP, A. M. (2011), *Hannah*, traducción y adaptación de Eugenio Echeverría, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños
- SÁNCHEZ, B. (2008). Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* Año 9 N° 21 / Enero-Abril 2008, pp. 98 - 107. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118398005.pdf>>
- SPLITTER, L. y SHARP, A.M. (1996) *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- TABORDA, J. (2006). El mecanismo de equilibración maximizadora, algunas implicaciones para la didáctica de las ciencias. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. 2, núm. 1, pp.101-118. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859005>> Consultado: 19/04/16
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R.. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. (3. ed.) Barcelona: Paidós. Entrevista e historias de vida
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- VASILACHIS, G. (Coord). (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gadisa.
- VYGOTSKY, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

recibido en: 09.05.2019

aceptado en: 01.06.2019