



*Tópicos
de filosofía
y educación para
el siglo XXI*

Irazema Ramírez Hernández · COORDINADORA

Prólogo de Renato Huarte Cuéllar

*Tópicos de filosofía
y educación para el siglo XXI*

CLACSO

Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - *Secretaria Ejecutiva*
María Fernanda Pampín - *Directora de Publicaciones*

Equipo Editorial

Lucas Sablich - *Coordinador Editorial*
Solange Victory - *Gestión Editorial*
Nicolás Sticotti - *Fondo Editorial*

Voces de la Educación

Marcelino Arias Sandí - *Director*
Víctor Gutiérrez Torres - *Editor*

Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI

Primera edición: septiembre 2021

DR © Tomás Miranda Alonso · Nadja Hermann · Walter Omar Kohan ·

Magda Costa Carvalho · Irazema Edith Ramírez Hernández ·

Gabriela Morales Argüelles · Jordi Nomen · Pablo Romero ·

Alcira Beatriz Bonilla, autores

DR © Carmina Shapiro, traductora

DR © Renato Huarte Cuéllar, prologuista

DR © Nosótrica Ediciones, Ciudad de México

<nosotricaediciones@gmail.com>

Diseño editorial y forros: *Patricia Reyes*

Imagen de portada: *Alejandra Segoviano*

<https://www.libros.vocesdelaeducacion.com.mx>

<https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/inicio.php>

ISBN: 978-607-98840-9-3

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí presentados, siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica. Esta obra está bajo una licencia CC BY-NC-SA 4.0.



Hecho en México/*Made in Mexico.*

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Voces de la Educación, ni de la casa editorial.

*Tópicos
de filosofía y
educación
para el siglo XXI*

T

AUTORES

Tomás Miranda Alonso · Nadja Hermann ·
Walter Omar Kohan · Magda Costa Carvalho ·
Irazema Edith Ramírez Hernández · Gabriela Morales Argüelles ·
Jordi Nomen · Pablo Romero · Alcira Beatriz Bonilla

PRÓLOGO

Renato Huarte Cuéllar

 NOSÓTRICA
EDICIONES



 CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Índice

- 9 Prólogo
Renato Huarte Cuéllar
- 15 Aportación de la filosofía a la educación: la propuesta de filosofía para niños
Tomás Miranda Alonso
- 39 A estética nietzscheana e a subversão da identidade
Nadja Hermann
- 55 Atreverse a una escritura infantil: niñas y niños para filosofía o la infancia como abrigo y refugio
Walter Omar Kohan
Magda Costa Carvalho
- 89 Filosofía para niños: una propuesta para potenciar el pensamiento en la educación preescolar
Gabriela Morales Argüelles
Irazema Edith Ramírez Hernández
- 127 Entrenar el pensamiento es una forma de mejorar el mundo
Jordi Nomen

| | |
|-----|--|
| 161 | El papel de la filosofía y las humanidades <i>Pablo Romero</i> |
| 187 | Algunas ideas para educar en derechos ecoculturales <i>Alcira Beatriz Bonilla</i> |
| 213 | Biodatas |

*Atreverse a una escritura infantil:
niñas y niños para filosofía o la
infancia como abrigo y refugio¹*

WALTER OMAR KOHAN²
MAGDA COSTA CARVALHO³

No hay nada que no haya comenzado.

Isabel

*Con paperas y sarampión, gripes y muchos estómagos
revueltos, el peor malestar de la infancia provino de
la ignorancia y la inmoralidad. Nacíamos burros e
inmorales. Teníamos que ser castigados para afinar las
virtudes y no perecer en la inmundicia y en el peligro.
Después de años, deseaba yo, curados de la infancia, se nos
habría enseñado la normalidad...⁴*

Valter Hugo Mãe, contra mim

-
- 1 Traducción del portugués de Carmina Shapiro.
Email: shapiro.carmina@outlook.com
 - 2 Profesor de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Investigador del CNPq y FAPERJ. Coordinador del Proyecto “Filosofia na Infância da vida escolar” [“Filosofía en la infancia de la vida escolar”] (CAPES-PrInt) (Brasil). *Email: wokohan@gmail.com*
 - 3 Profesora de la Universidade dos Açores, investigadora del NICA-UAC: Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente, y del Instituto de Filosofia de la Universidade do Porto [Oporto, Portugal]. Investigadora do Projeto “Filosofia para Crianças e a Aurora da Intuição Moral” - PTDC/FER-FIL/29906/2017 (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Portugal). *Email: magda.ep.teixeira@uac.pt*
 - 4 Todas las citas están traducidas del portugués [N. de T.]

Mi padre, sé de esto hoy, se resumía en una palabra: miedo. Toda la aversión a lo extranjero, a lo inusitado, a la novedad, a lo que hay más allá, era apenas un pánico visceral del mundo, que él disfrazaba transformando ese miedo trágico en ética conservadora, en solidez moral.

Afonso Cruz, principio de karenina

Comenzar⁵ es un verbo infantil. Parece haber una osadía indómita propia de los inicios de la vida que la lleva a afirmar permanentes comienzos o a recomenzar permanentemente. Sin solemnidades. Y tal vez por eso, a medida que dejamos la infancia cronológica, se vuelve cada vez más difícil, aterrador e intimidante comenzar cualquier cosa. O, simplemente, comenzar. ¿No será la propia vida que recomienza en cada uno de esos comienzos? ¿Será ese el vértigo?

Podemos entonces pensar que la osadía infantil de los inicios se pierde con la edad porque el acumular de la secuencia cronológica de

5 En portugués el término que se suele utilizar para hacer referencia al colectivo de niños y niñas es “criança/s” que no posee marca de género. En castellano no existe por el momento una palabra que resulte más o menos equivalente. Una posible alternativa podría ser utilizar el término “niñeces” (siempre en plural) como sustantivo colectivo, pero en el caso de este escrito, si optáramos por esta traducción, se perderían algunos juegos de palabras. Otra alternativa podría ser verter “criança/s” por “infancias”, pero este último es un término usado con precisión en el escrito y para referir al aspecto no cronológico del ser-niño. Una tercera alternativa sería apostar por el uso de la “e” en reemplazo de la “a” y la “o” (*niñes*), pero esta opción puede resultar chocante y encender prejuicios incluso antes de haber leído realmente el texto. Por estos motivos, hemos optado por traducir “criança/s” como “niños y niñas” o “los y las niñas” según el contexto. Sólo se ha mantenido el genérico masculino cuando otra opción hubiera entorpecido la fluidez de la lectura. Y en algún caso se ha dejado el genérico femenino para, al menos, llamar la atención lectora. Y en coherencia con el sentimiento que mueve a autor y autora – esto es, no priorizar unas existencias por sobre otras –, mantuvimos el mismo criterio para el término “adultos”. [N. de T.]

las edades arrastra un peso difícil de descartar. Pero ¿no tendrá que ver también – o sobre todo – con la relación que establecemos con esa misma edad? Los modos de producción y consumo dominantes parece que nos llevan a preocuparnos más por los fines, productos y resultados que por los comienzos. En el ritmo vertiginoso de multiplicación de los deseos, dejamos que nos coloquen en las respuestas y ponemos el foco en eficiencias que cierran caminos, acabando por olvidarnos de aquel verbo infantil.

Repitamos, sin repetir: comenzar es un verbo infantil y la infancia es una forma de vida: una vida infantil es una vida que (siempre) comienza, que comienza cada vez, porque la vida ama renacer y así se va nutriendo de infancia. Infancia en la vida y vida infantil... por eso, comenzar es una manera de mantener viva y dar vida a la infancia. Tal vez por eso celebramos con tanta alegría comienzos potentes y exuberantes en el mundo cronológicamente adulto: como cuando nace un niño o niña infante o cuando brota una idea infantil.

Un niño llega como un nuevo mundo porque, en esa llegada y con esa llegada, sentimos que todo el mundo podrá recomenzar. Pero no es sólo por eso. Un niño llega como un nuevo mundo también porque esa llegada nos dice lo que, de tan simple, teníamos casi olvidado: que el mundo no es sólo viejo, incuestionable. No es sólo la eficiencia de las respuestas. El niño no nos deja indiferentes, rompe con las conformidades y llega como esperanza, oliendo a imprevisible. A preguntas.

Semejante llegada es la de ciertas ideas infantiles, como la que nos ofreció Matthew Lipman al crear la “filosofía para niños”. Celebramos su carácter infantil, osado, irreverente, cuestionador, conmemorando su nacimiento hace casi 50 años. Con esa idea infantil comenzó – o por lo menos se volvió posible comenzar – un nuevo mundo en mundos ya un poco viejos y conformados. Cuando la filosofía y la educación institucionalizadas oyeron hablar de la osadía de acoger a los niños entre sus reputados interlocutores de diálogo y pensamiento, ciertamente fruncieron el ceño y torcieron la nariz. ¿Filosofía para niños y niñas?! ¿Cómo?! ¿Infancia en la filosofía?!

Aunque la apreciaran y la estudiaran, la filosofía y la educación eran (¿eran...?) aún mundos reticentes a la infancia. En ellas, la infancia era (¿era?), muchas veces, como un tiempo aberrante e inútil que los adultos abreviaban a toda costa, una decadencia o incluso una enfermedad (Hugo Mãe, 2020, pp. 15, 49, 57). Tal vez la filosofía y la educación – muy adultas – hayan percibido, con gran dificultad y perturbación, ese comienzo. Pero M. Lipman, A. Sharp y todos los y los colaboradores del proyecto “filosofía para niños” se atrevieron a comenzar algo diferente y hoy podemos conmemorar un comienzo infantil que abrió espacio para muchos otros comienzos en mundos habitados por vidas filosóficamente educadoras.

Recomenzamos, entonces, siempre que podemos. En cada escritura, en cada pensamiento, en cada encuentro con niñas y niños de todas las edades. Por las razones apuntadas, en la medida en que la adultez se va apoderando de nuestros cuerpos, ya no se hace tan fácil comenzar... comenzar en serio, de verdad. O sea, ya no brota tan simple el comenzar sin hacer de cuenta, sin fingir: comenzar de verdad, comenzar iniciando algo nuevo (aunque sólo sea para nosotros mismos) en el mundo. Para que haya comienzo, no basta con que se retome una rutina o que se repita un movimiento. Tiene que haber anomalía, anormalidad, imprevisto, impensado. ¿Un movimiento vertiginoso? Todo eso tal vez sea más sintomático de esa edad en que no somos más niños o niñas. El inicio está allá, invitándonos, esperando para ocurrir, pero es como si no sintiésemos esa necesidad. O bien comenzamos sin siquiera darnos cuenta de que estamos comenzando.

Aun así, intentamos – adulto y adulta autores de este escrito – abrigarnos en lo que entendemos es un movimiento infantil de comienzos. Como si estuviéramos debajo de una tormenta, de una lluvia tempestuosa y casi sin visibilidad, permanecemos atenta y atento y sensibles a una escritura que no tome a la infancia como un objeto de estudio y de análisis, un malestar que urge sanar (o formar o educar, a través de la filosofía o de cualquier otra cosa), sino que se relacione con la infancia como nos relacionamos con una inspiración y una potencia de comienzos, una fuerza que está atenta [se atenta], cuida,

recuerda. Un abrigo que es también refugio. Es difícil hacerlo precisamente por ser propio de las escrituras adultas el fijar y cosificar los asuntos, en vez de instalarse en su movimiento propio de acoger las fugas y los retiros.

Así estamos, aquí, escribiendo antes de escribir, dibujando palabras mientras procuramos y estamos atento y atenta⁶ a comenzar a escribir: pensando y pensándonos infantilmente, en busca de comienzos. Ya comenzados y al mismo tiempo sin comenzar. Sintiendo cómo y por dónde puede ser propicio comenzar a escribir el presente texto. Cuidando (de) las palabras y siendo por ellas cuidados y conducidos [levados]. Inter-ese-ando.

No porque no hayamos empezado todavía, dejamos de escribir y, munidos con la fuerza de la repetición, repetimos: estamos atentas y sensibles, esas dos fuerzas infantiles. La infancia, sentimos, nos acompaña, cuida de nosotras. Sabemos también que las búsquedas obstinadas y obcecadas pueden alejar, o por lo menos debilitar, la posibilidad de algunos encuentros. Son caminos enfocados en los resultados, que cambian la apertura a lo imprevisible por la seguridad de lo ya sabido y saboreado, que se refugian en construcciones engañosas y se alojan cómodamente en los problemas cuyas soluciones ya conocen (Bergson, 2009b, p. 124).

Entonces nos relajamos y dejamos que la infancia nos invada por la propia escritura, que ella nos inspire, nos escriba y, escribiéndonos, nos sorprenda con un comienzo infantil. O con la infantilidad propia de cualquier comienzo que merezca ese nombre. Tal vez sea lo que nos toca hacer: aceptar y enfrentar la tormenta, descubrir que un abrigo puede ser refugio y que podemos instalarnos en el movimiento. Quedamos atentos a lo que en él viene, a lo que de él pueda venir y a lo

6 Aquí autora y autor utilizan la expresión “atentamos começar”. En portugués dentro de la palabra “atentar” resuena fuertemente la palabra “tentar”. La primera remite a la atención, la segunda al intentar. Se produce así un bonito juego de sentidos difícilmente traducible entre el permanecer en el intento (como comienzo de algo) y estarse atentos o atentas (ante lo nuevo que aparece). [N. de T.]

que nos viene a partir de él. E incluso a lo que puede querer fugarse de él, en nosotras y fuera de nosotras.

Mientras esperamos comenzar la escritura, y sin dejar de escribir, pensamos que una forma de comenzar es recordar los inicios ya pasados, anteriores al comienzo, rememoración infantil de las palabras que formaban parte de una invitación primera, anterior a este libro. Se nos pidió que escribiéramos un trabajo en inglés a partir del tema *Conceptions of childhood, moral education and Philosophy for Children*.⁷

Ante la provocación del nombre, la infancia nos sonríe y nos susurra al oído: “ustedes están hechos”. Infancia juguetona, lujuriosa, atrevida, traviesa. Sonríe sin parar y sale corriendo. ¿Sería ese un título demasiado adulto, seguro y acabado? ¿Curiosamente lleno de palabras que significan la infancia, pero que no parecen ellas mismas infantiles? ¿Será que, por ejemplo, la filosofía para niños está mostrándose envejecida? Recordamos al mozambiqueño Mia Couto: “La vejez no es una edad: es un cansancio.” (Couto, 2009, p. 22). Nos miramos el uno a la otra, y procuramos comprender los motivos de tanto regocijo y diversión infantiles. Traducimos las palabras: “concepciones de infancia”. “educación moral”. “filosofía para niños”.

¿Serán estas palabras formas adultas de capturar la infancia y las fuerzas infantiles? Nos miramos la una al otro y sonreímos otra vez. No sabemos de dónde vino esa pregunta, pero sentimos que la infancia, en su toca-y-corre⁸ provocador, ya nos dio su mensaje y dejó una marca entre nosotres. Inter-ese. Sentir la infancia entre nosotres nos entusiasma y nos da fuerzas, aunque el desafío parezca exagerado, demasiado grande para nuestra pequeñez. Nosotres que continuamos

7 El trabajo sería publicado en inglés. Decidimos escribirlo primero en portugués y después traducirlo al inglés. Y cuando terminamos de escribirlo en portugués recibimos una invitación de Víctor Gutiérrez para participar de este libro, *Tópicos de Filosofía y Educación para el siglo XXI*, editado por Voces de la Educación y CLACSO y entonces Carmina Shapiro le puso en palabras de la lengua castellana.

8 Aquí autor y autora se refieren al juego de la popa o de la mancha, en el que una persona le va pasando el turno y la incomodidad a otras personas que deben a su vez seguir pasándola. [N. de T.]

en la tormenta. En la lluvia. Pero no tenemos miedo. ¿No tenemos? Repetimos: la infancia está dentro de nosotros, entre nosotros.

Dejamos pasar un tiempo. Si no tenemos miedo, tampoco tenemos prisa. Ya estamos mojados. Empapados. Poco a poco, la infancia que nos habita decide saltar en los charcos de agua. En todos los que encuentra. Los charcos de agua son tan irresistibles como las preguntas. Se suelta y salta el preguntar.

¿Por qué “educación moral”? ¿Por qué moralizar la educación si eso parece volverla reglada y normativizada, des-educativa? Si educar puede ser conducir hacia afuera, ¿quedarán todavía exterioridades más allá de la moral, de los principios, de las costumbres? ¿Y por qué moralizar a la infancia si eso parece des-infantilizarla? Si infante es aquel cuya potencia está en una ausencia de habla, ¿a quién sirve el adiestramiento?

¿Por qué “concepciones de infancia”? ¿Qué estaremos afirmando cuando ponemos a la infancia como objeto de una actividad conceptual cognitiva? ¿Qué dejamos de lado por no relacionarnos con ella de otras maneras distintas, como en la interioridad de las sensaciones y de los afectos?

¿Por qué, incluso, “filosofía para niños”? Es claro que no necesitamos simplificar la cuestión sobre la cual tanta tinta se ha derramado (Costa Carvalho, 2020), pero ¿acaso no sería interesante explorar diferentes modos de entrecruzar la filosofía y la infancia?

De un modo más general, ¿por qué tantos sustantivos? ¿Será sustantivación? ¿Qué sucedería en una experiencia de escritura que transmutase la infancia en verbos? ¿Infantilizar? ¿Infantilizando o infantilizando? ¿Filosofar, filosofando o filosoficamente? Porqué, por qué y porque. La infancia siempre pregunta y, por eso, es más movimiento que parada. Podríamos continuar listando “porqués”. ¿Podríamos? Podríamos. Sin embargo, el comienzo infantil nos invita a otras travesuras. Las palabras no son sólo yuxtaposición de unidades de sentido, sino que se mueven unas en dirección a las otras: ocurren entre. Siendo también movimiento, ¿entonces para qué

entenderlas como estáticas? ¿Y si las sorprendiésemos en ese movimiento?

¿Y si...? Otro de los ejercicios preferidos de la infancia, otra apelación a la atención y a la sensibilidad. Muy bien, aquí vamos nosotros. ¿Y si recomenzamos? Recomencemos. La infancia nos acerca una mochila. No es una mochila cualquiera, sino una mochila de extranjeridades que, dicen algunas voces infantiles, tienen el poder mágico, babélico, de con-fundir las lenguas, de renombrar las palabras, de cambiar su apariencia... Una mochila que hace que las palabras balbuceen, que hace que ellas ya no puedan ser pronunciadas de la misma forma. Una mochila que, digamos, infantiliza todo lo que entra en ella porque retira el habla común, subtrae la lengua primera de que hablaban las palabras. Pues, ¿no son la extranjería y la extrañeza amigas de la infancia?

No conseguimos resistir más este desplante provocador. Dejamos de preguntar, escribimos palabras en pedazos de papel y las ponemos en nuestra mochila extranjera. Ponemos cada una de las palabras que nos habían sido dirigidas ya traducidas al castellano, unas detrás de las otras, así:

concepciones
de la
infancia
y
educación
moral
en
filosofía
para
niños niñas

Son 10 pedazos de papel, cada uno con una palabra. Ninguna palabra está repetida. Ninguna puntuación. Ninguna palabra en mayúscula. Todas están escritas en el mismo tamaño, ocupando el mismo espacio en el papel, como si fuesen iguales: palabrería igualitaria. Escribió

Ruy Belo, poeta infante, que, en un poema, ninguna palabra debe levantar la cabeza en el medio de las frases (Belo, 2009, pp. 18-19). Y valter hugo mãe, otro pensador de infancias, escribió varios libros sin letras mayúsculas como al berto o bell hooks escribían sus nombres y pseudónimos, tantos y tantos otros movimientos, procurando abolir las jerarquías de las lenguas escritas. Infantilestando.

En cuanto ponemos nuestras palabras en la mochila de extranjeridades, algunas cosas nos llaman la atención: la primera y la última palabras – concepciones, niños niñas – están en plural; las restantes están en singular o no tienen plural; algunas son preposiciones, formas de nexos o conectividad; algunas son de la misma familia semántica, otras han mantenido constantes encuentros históricos. Notamos una ausencia: no hay verbos, palabras-movimiento. ¿Será posible escribir la infancia sin ellos?

Cerramos la mochila extranjera con las palabras allí dentro. Sacudimos una y otra vez, como hacen los magos, prestidigitadores del mundo. Nos miramos y sonreímos. Alguien guiña un ojo. Imaginamos qué estará sucediendo dentro de aquel babélico mundo. ¿Imaginamos? Un proceso de infantilización, involución creadora. Esperamos un tiempito, que siempre los magos ponen a prueba la paciencia del público. Seguimos sin prisa. Continuamos atenta y atento, y sensibles. La lluvia tormentosa no cesa y estamos en un abrigo moviente que es también refugio. Expectantes. Curioso y curiosa. Inquieto e inquieta.

¿Y ahora? ¿Quién abre la mochila? Parece un gesto irreverente, atrevido, infantil. ¿Quién se atreve a desocultar un misterio? ¿Quién se anima a encontrarse cara a cara con una travesura infantil? Ninguno de los dos, solo, parece tener el coraje necesario. Tal vez, pensamos, podamos compartir el acto irreverente, meter al mismo tiempo las manos en la mochila de las extranjeridades y esperar el momento en que las dos manos se encuentren con el mismo papel, con la misma palabra. ¿Será la misma? En cualquier caso, salir del pequeño yo de cada uno nos da coraje. Eso hacemos. Intentamos, por lo menos. Abrimos de a dos la mochila de extranjeridades, jugamos un poco dentro de ella hasta que coincidimos en uno de los papelitos con

palabras en minúsculas. Como si hubiese ahí dentro una palabra que nos esperase. Aseguramos la toma con firmeza antes de sacar las manos de la mochila al mismo tiempo. 1, 2, 3. ¡Ahora! Una de nosotros cerró los ojos en el proceso. No lograba ver de tanta emoción, o tal vez fuese por la lluvia. Dejamos el papel encima de la mesa. Sucedió que estaba al revés. El lado escrito se esconde de nosotros, claro. La infancia también ama ocultarse.

Pero no parece ninguno de los papeles que metimos en la mochila extranjera. Ella es realmente mágica, juguetona, traviesa. Como la infancia. A cada instante nos exige reinventarnos y nos hace entrar en el mundo infantil de las preguntas. Dudamos acerca de cómo seguir: ¿sacamos uno a uno los papeles con las palabras y miramos cada uno de ellos cada vez? ¿O los sacamos todos de una vez y miramos el conjunto para intentar percibir los cambios provocados? ¿O miramos por pares o tríos como aparecían las palabras antes de que las colocáramos en la mochila? También nos viene la duda de si lo que hagamos podría afectar los efectos de lo que ocurre dentro de la mochila, o sea, si los efectos que ella provoque serían diferentes en función de nuestros movimientos o si ella ya planeó enteramente de antemano todo el juego que está jugando con nosotros. Tal vez estemos exagerando nuestra potencia de afectar a la infancia y sea más interesante simplemente seguir intentando estar atentos y sensibles a ella. Sentir la infancia en toda su fuerza.

De eso se trata en este escrito. Así, medio sin querer, mientras escribimos parece que un viento (infantil) sopló y el papel minúsculo retirado de la mochila se mostró. No es ninguno de los que metimos. Y los es todos al mismo tiempo. Pero continúa al revés.

Volvemos a mirar el escrito y leemos en voz alta las tres últimas frases. Ninguna parece tener/hacer sentido. ¿Cómo puede este papel que encontró nuestras manos ser todos los papeles que metimos en la mochila, no siendo ninguno de ellos? ¿Y cómo puede continuar al revés si el viento lo dio vuelta?

Mas, risas y sonrisas invaden las letras y el papel se despliega:

niños y niñas para filosofía
finalización (de la) moral
infancias de concepciones

Las palabras son (casi) las mismas. Parece que alguna se fue y alguna cambió fuertemente. ¿Fuertemente? Pero aunque casi todas las palabras se mantengan, su orden está alterado, invertido, opuesto. Es una táctica infantil: percibir el mundo y las cosas que lo habitan por el revés o patas arriba. Y luego también un juego filosófico: invertir las direcciones habituales del pensamiento (Bergson, 2009b).

¿Vamos, entonces, a dar atención a cada una de las expresiones que aparecieron alquímicamente en la mochila? Ahora, el sesgo es infantil.

Niños y niñas para filosofía

“Mientras que la Filosofía para Niños (FpN) se propone desafiar muchas ideas perjudiciales sobre niños y niñas y sus capacidades como pensadores, la tradición y los métodos filosóficos occidentales están muchas veces implícitos en los materiales, métodos, formas de entrenamiento y prácticas para promover el pensamiento crítico asociado a FpN. El ‘movimiento’ de la FpN abarca tanto las contradicciones como las posibilidades del encuentro entre filosofía e infancia y existen puntos de fulgor maravillosamente generativos.”

Joanna Haynes y Karin Murriss (2019)

¿Qué está primero? Puede parecer un detalle. No lo es. En alguna matemática, el orden de los factores no altera el producto. En filosofía, en la educación y en la infancia, la diferencia – cualquier diferencia – puede ser crucial.

“Filosofía para niños”, escrito en ese orden, marca lo que está primero. Y es eso que está al inicio lo que se considera necesario llevar a algunos destinatarios: precisamente quienes aparecen al final de la expresión. El movimiento propuesto por esta expresión da cuenta de la idea infante de Lipman y Sharp: romper los cánones instalados en la academia y atreverse a proponer que la filosofía también pueda tener lugar en la trayectoria educativa de niños y niñas. Por eso, ambos empeñaron sus vidas en llevar la filosofía hasta niños y niñas, reconstruirla en una forma novelada y simplificada para que se volviera accesible, al decir de Ann Sharp y Ronald Reed (Sharp; Reed, 1996).

Sin embargo, nuestra mochila desordenó la expresión inicial, no nos olvidamos. La inversión cambió los lugares de partida e inevitablemente los sentidos. Ya no es la Filosofía – una palabra adulta y (en) mayúscula que llega con cánones y modos de hacer definidos – que es llevada a niñas y niños. Son los y las niñas que se acercan a la filosofía, que la rodean con el afán característico de la infancia y que, con ruido y agitación, la desean, tironean y desafían. Como un invento insólito en el medio del recreo. Primero las niñas y niños.

Una vez más, miramos la una al otro, intentando percibir lo que la experiencia infantil de la escritura nos pide ahora. Un movimiento de los cuerpos. Sólo podía ser así. Ni la escritura, ni la infancia se hacen fuera de los cuerpos, de sus posiciones y movimientos, porque es en ellos que infancia y escritura encuentran los lugares desde donde hablan. No podemos, por eso, seguir de pie. Un adulto de pie requiere demasiada altura. Visto desde el suelo, parece que no termina nunca. Un cuerpo adulto cansa por su altura. Tenemos que agacharnos, ponernos en cuclillas, como hacen los niños cuando necesitan estar aún más cerca de la tierra. La infancia llegó al recreo e inventó algo bien en el medio del patio. Mientras la Filosofía mira las cosas un poco desde arriba, la infancia se acerca, se acucilla, entra en la misma burbuja.

Agacharse no es un movimiento fácil en un cuerpo con edad adulta. Surgen problemas parecidos a los de comenzar porque la edad parece alejarnos de ciertos lugares, sobre todo de la tierra.

Cuando el cuerpo crece, va quedando más lejos del suelo, a pesar de que los pies continúen allí. Nosotros, adultos y adultas, cerrados en nuestros privilegios y jerarquías, pensamos que el crecimiento del cuerpo es un premio evolutivo para los ojos que, así, tienen mucho más campo de visión disponible. Supuestamente estamos más preparadas y preparados para la huida, en caso de peligro inminente.

Pero esa es solamente la perspectiva privilegiada del ojo porque, en realidad, el alejamiento provocado por la visión trajo también una cierta sordera. La sordera para con la tierra, el suelo, la pequeñez de la superficie de las cosas. Como dice tan infantilmente el poeta angoleño Ondjaki: “todo eso eran sonidos que un niño o niña escuchaba, pero que de nada servía explicar a los más-viejos, a veces me pongo a pensar si ellos serán más sordos que los niños, o si es una cosa de la edad, eso de dejar de sentir los ruidos más pequeñitos del mundo” (Ondjaki, 2020, p. 192).

La adultez pasa por mirar desde arriba hacia abajo, por hablar desde arriba hacia abajo y por ensordecirse a todo lo que venga de otras longitudes de onda. Se nos ocurre que el logocentrismo (Derrida, 1973, p. 5) tal vez se haya beneficiado de ese desarrollo corporal, convencido de que crecer era el esperado abandono de un modo confuso e inculto de entender las cosas. Un entendimiento demasiado contaminado por la indiferenciación transgresora de niños y niñas. El animismo y el primitivismo (Haynes y Murriss, 2019) tan presentes en la infancia fueron, por eso, considerados cosas a evitar, a abandonar, a dejar atrás (en la tierra) durante el proceso de crecimiento. Eran cosas que debían quedarse en el suelo, desvíos y aberraciones, cosas pequeñas y deformes (curioso cómo el lenguaje cristalizó estos lugares de pensamiento en palabras como “bajo” [baixo] que todavía hoy, en castellano, puede significar indigno, innoble, abominable). En esta lectura de necesario crecimiento o desapequeñamiento, la Filosofía sería una más entre las muchas herramientas inventadas para formar, esto es, para sacar del suelo, para transmutar el lodo disconforme en cuenco de barro conformado, elevando la infancia hasta las únicas alturas capaces de comprender los conceptos.

Nuestra escritura pide proximidad con la tierra. Nos volvemos bajos, entonces. Pequeños. Menores. Nos ponemos en cuclillas y nos hacemos pequeño y pequeña –palabras que, en castellano, también pueden designar a niños y niñas. Hacemos la experiencia de empequeñecernos, infantilizarnos, poniendo los oídos, los ojos y la piel lo más cerca posible del suelo. Entonces, nos bajamos bien despacito, nuevamente tomados de las manos porque no conseguimos mantener el equilibrio solos (la infancia pide un cierto compañerismo). Reímos cuando nos balanceamos, giramos bajo el peso de los cuerpos torpes y casi caímos. Paramos. Retomamos el esfuerzo. Forzamos el ejercicio de los cuerpos para continuar escribiendo y pensando a partir de donde lo harían niños imaginados. Ahora sí, estamos listo y lista. Volvemos a nuestra expresión, recomenzando a partir de este nuevo lugar: niños y niñas para filosofía.

En una primera lectura, parece decirnos que no es sólo una cuestión de que la filosofía sea entendida o practicada por niñas y niños, sino que unas y otros precisan llegar hasta ella. Que niñas y niños le harían bien a la filosofía, serían sus benefactores. Los niños y niñas rescatan a la filosofía del medio del patio y la llevan al aula. “Niños y niñas para filosofía” puede significar que niñas y niños prestan ayuda a la propia filosofía, como una oportunidad ofrecida. No son los niños y niñas quienes necesitan algo, sino que es la filosofía la que necesita de las infancias.

Mientras escribimos esta última afirmación, nos parece que todavía no nos bajamos lo suficiente. Tal vez nunca bajemos lo suficiente, una vez subidos a una cierta altura. Y luego preguntamos si eso mismo puede suceder en muchas prácticas escolares, incluso en las más bienintencionadas. Esto es, la idea de que la infancia necesita ocupar un lugar en la vida de la filosofía ¿podrá seguir siendo rehén de una percepción de la infancia como entidad incompleta en formación? Sea la filosofía traída por las y los adultos o encontrada por las y los niños, ¿la urgencia de llevarla dentro del aula hablará todavía de la infancia como falta? Y pensar que los y las niñas necesitan ser llevados hasta la filosofía ¿también exige una visión de esta última como falta?

¿Será posible abandonar ese presupuesto y pensar, por el contrario, que nadie es más sofisticado que nadie, que entre niños y no niños puede haber un encuentro filosófico entre iguales?

En el caso del proyecto Filosofía para Niños de Matthew Lipman y Ann Sharp –y de muchos y muchas que todavía hoy se inspiran en el mismo– el encuentro tenía fines formativos y los y las niñas serían los mayores beneficiados por quienes, desde arriba, sabrían cómo orientarlos (Lipman, 1988). En este caso, a través de la filosofía. El programa por él y ella creado elegía una sede privilegiada para ese encuentro: la institución escolar. Niños y niñas se convertirían, a través del contacto con la filosofía en las comunidades de investigación, en adultos y adultas más reflexivos y razonables y, en última (o primera) instancia, en ciudadanos y ciudadanas democráticos. El escenario de ese encuentro sería la escuela y para que ese encuentro pudiese tener lugar la institución escolar tendría que acoger desde temprano la disciplina “filosofía” (y, siempre que fuera posible, Filosofía –con mayúscula inicial– para marcar un tono, una posición, un poder). Hay aquí una manera de entender la filosofía –como un conjunto de habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Lipman, 2003, p. 200)–, así como una manera de entender la infancia –sobre todo como una etapa de la vida. Es cierto que Lipman llega a ensayar brevemente otro tratamiento de la infancia –como dimensión legítima del comportamiento y de la experiencia humana (1988, p. 191-198)–, pero sólo para justificar la legitimidad de una Filosofía de la Infancia como área de estudio, y luego siempre en el encuadre disciplinar y cronológico de una fase de la vida humana. Al entender de la propuesta, así también era la infancia que necesitaba determinados cambios traídos por la filosofía, como la criticidad y la razonabilidad.

Estamos de pie, bajando, empequeñeciéndonos. Preguntamos: ¿qué es lo que efectivamente cambió con la expresión invertida que trajo a este escrito nuestra mochila de extranjeridades? ¿Será esta nueva expresión intercambiable con aquella con la que partimos? Filosofía para niños y niñas, niños y niñas para filosofía. ¿Podríamos cambiar de expresión y no cambiar nada en nuestra visión de los y las

niñas, de la infancia o de la filosofía? ¿Cambiar una por la otra sería lo equivalente a ponernos de cuclillas? ¿O precisaríamos de algo más, de otros gestos para conectar filosofía e infancia? ¿Serán necesarios también entendimientos diferentes de la una, de la otra y de las conexiones entre ellas para que las posibilidades y sentidos del encuentro se multipliquen?

En un texto sobre la relación entre filosofía e infancia, Viktor Johannson (2018) retoma las dos expresiones que ahora nos ocupan: “‘Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems’ reza el original inglés. El autor muestra, por una parte, que la idea de llevar la filosofía a las y los niños es bastante más habitual en la llamada historia de la filosofía occidental de lo que se acostumbra reconocer. Si la filosofía es concebida como un modo de vida que confronta y desafía los criterios de una cultura, siguiendo perspectivas como la de P. Hadot (1995), cuando practicada por niños y niñas impacta retroactivamente en nuestra comprensión de la filosofía misma. Consecuentemente, podría dar lugar a una filosofía de los y las niñas, una filosofía infantil.

Escuchar esa filosofía infantil exige creer que los y las niñas tienen alguna cosa que decirnos, que ellas y ellos son capaces de pensar filosóficamente (Johannson, 2018, 1158-60). De modo que “niñas y niños para filosofía” hace pensar en niñas y niños filosóficos, niñas y niños filósofos y también en filosofías infantiles. Así como los que piensan en una “filosofía para niños” piensan en cosas buenas que la filosofía traería para los y las niñas, la expresión “niños para filosofía” daría lugar a las cosas buenas que ellos traerían para la filosofía, ya no como lodo informe que espera ser modelado o como cualquier cosa menor que necesita acceder a la mayoría. Sino como protagonistas de una nueva filosofía y, ¿quién sabe?, de filosofías infantiles.

Por otro lado, como hemos argumentado en muchos otros lugares (Kohan, 2004, 2019), la infancia no refiere solamente a niños y niñas. O, para decirlo de otra manera, hay niños y niñas de muchas edades, si pensamos que la infancia no tiene que ver solamente – o sobre todo – con una temporalidad medida por *chrónos*, la de las etapas de

la vida, sino con temporalidades intensivas y circulares que se pueden experimentar en diversas edades. De modo que “niños y niñas para filosofía” podría dar lugar a una filosofía de niños y niñas de todas las edades: una filosofía popular infantil. Claro que para eso necesitaríamos pensar que personas de todas las edades tienen cosas a decir y a filosofar. Y que la edad es algo que diferencia, pero que no desiguala.

Finalización (de la) moral

*“When I was young, it seemed that life was so wonderful
A miracle, oh it was beautiful, magical
And all the birds in the trees, well they'd be singing so happily
Oh joyfully, playfully watching me
But then they send me away to teach me how to be sensible
Logical, oh responsible, practical
And they showed me a world where I could be so dependable
Oh clinical, oh intellectual, cynical”*
Supertramp, The Logical Song

Las posiciones tienden a quedar desenfocadas cuando vagamos entre expresiones, cuando el pensamiento es más contacto que visión (Bergson, 2009b), más experiencias que fonema. La escritura nos provoca a continuar ahora escarbando con los dedos en la tierra. En cuclillas, nos ensuciamos las uñas, los dedos, ponemos un chorrito en agua en la tierra y separamos piedritas y lombrices. Tal vez la escritura nos pida otras infantilidades. ¿Qué se afirma entre las palabras cuando las agarramos como si fueran terrones de tierra en las manos de un niño o niña? Palabras-terrones se deshacen y rehacen. Palabras-terrones dejan de ser porque, con agua, la tierra también se pega a las manos. Palabras-barro que se convierten en manos y manos que hacen aquello que hay antes de haber palabras. Manos que se retiran incluso antes de las palabras, antes del lenguaje, antes de cualquier diferenciación categorizadora. La infancia corre nuevamente entre

nuestros cuerpos desconcertados y se ríe fuerte mientras vierte su hilo de agua sobre los terrones de las palabras. “Educación moral” se volvió “finalización (de la) moral”. En inglés “moral ed” se convirtió en “moral end”. Finalización.

Es en esta metamorfosis de la tierra en las manos de la infancia que pensamos cuando leemos lo que Haynes y Murriss (2019) escriben: no estamos empaquetados en nuestros cuerpos. Las cosas se filtran, se derraman en los espacios-entre. El movimiento es el de regreso a la infancia, doblar las rodillas hasta que exista la menor altura posible entre nosotros y la tierra, ahí enterramos las manos, hasta que la escritura se olvide de los modos adultos comunes de dirigirse a niñas y niños. Abandonar lo que está cristalizado. Las piedras no saben ser manos. Abandonar los ismos que petrifican: universalismos, binarismos, desarrollismos, progresismos, esencialismos, unilinearismos, nos dicen Joanna y Karin. Henri no pedía que fuesen ejecutados, pero decía que, si los ismos muriesen naturalmente, no les dedicaría ni una lágrima de lamento (Bergson, 2002). Y también Mogobe nos alerta de la necesidad de hacer pluriversal lo universal (Ramosé, 2011).

Atendemos una vez más a lo que apareció escrito después de la travesura de nuestra mochila: finalización (de la) moral. La palabra “finalización” es curiosa: es un fin que parece que no quiere acabar porque puede tener más de un sentido, ¿verdad? Puede ser fin como término, conclusión. Pero también puede ser fin como lugar que está muy lejos, el lugar que está más lejos del centro. Y también puede ser la parte más pequeña, ínfima, que queda como un resto, un vestigio, la parte pequeña de algo que resta después de haber sido usado o consumido. O si no puede ser entendido como intención, finalidad, propósito. Son muchos los sentidos de la palabra y estamos aquí a la escucha de lo que la infancia puede estar sugiriéndonos que pensemos al cambiar “educación moral” por “finalización (de la) moral”.

¿Será que la infancia va a querer preservar algo de cada significado de finalización? Después de todo, a la infancia no le gusta renunciar a nada, a ningún placer, a ningún sentido (Cixous; Derrida, p. 151-152). Es deseo pleno. En cierto modo, notamos que la moral está lejos, muy

lejos de nuestra escritura. Parece que la infancia es la transgresora moral por excelencia porque nace desconociendo y siendo irrespetuosa de la solemnidad de las normas. En ese sentido, la infancia es vista como una lejanía: entre nosotros y ella habría todas las distancias desinformadas de lo que está en lo cierto y lo que está errado.

Pero también se puede percibir un propósito moral incluso más allá de la moral, en un sentido extramoral, como quería el bigotudo Friedrich cada vez más nítidamente recordado en esta sección. En esta línea, la moral aparecería como un resto, un vestigio, la última parte de una manera solidificada de pensar y de vivir la educación que se resiste a dejar su lugar. Un lugar de fines rígidos o flexibles, de intenciones sonoras y finalidades bienintencionadas. Como un pequeño resto de algo que se está terminando, que se va a terminar, incluso con todos los esfuerzos por estirar su agonía, inclusive de ciertas filosofías: algo así como una ruina (Barros, 2010). Con todo, el sentido más infantilmente nítido que se nos aparece de fin es el de terminar, acabar. Sí, porque la infancia adora comenzar, pero no gusta menos de finalizar (¿para poder comenzar de nuevo?).

Y aunque todavía seamos hijos de todos aquellos ismos y estemos habituados a ubicar al niño o niña en el comienzo, hay quien le ha ubicado en el final. Recordamos, por ejemplo, “Las tres metamorfosis” en *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. ¿Podemos presentarlas infantilmente? El espíritu se transforma de tres maneras: primero es camello, después es león, y, finalmente – en el final –, se vuelve un niño. Interesante: la niñez está en el final y no en el inicio. ¿Y qué es lo que está en el inicio? El camello, o sea, quien carga el peso, la moral, o “tú debes”. En el medio está el león, el “yo quiero” que dice “¡no!”, liberándose así de la pesada carga y preparando el camino para que, en el final, el espíritu se transforme en niño: “El niño es inocencia y olvido, un comenzar de nuevo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un sagrado decir sí.” (Nietzsche, 1996, p. 30).

El niño es olvido para, en el final, ser un nuevo comenzar. Es preciso terminar lo que tenemos para poder comenzar nuevamente. Es

preciso deshacerse del peso que nos hunde para que podamos crear. El primer puntapié. La primera patada a la pelota que da inicio al juego. Y, como en una rueda que gira, el fin y el comienzo se encuentran; no hay línea, evolución, progreso o desarrollo. El movimiento del niño es circular. Carrera en la rueda. Y como en la rueda giratoria que él empuja con su gancho de alambre, el final es un nuevo inicio, pura afirmación, decir sí. Lo que termina es la moral, una carga pesada, el fardo que la humanidad se cargó a sí misma. Una especie de “mala conciencia”, una enfermedad profunda, prisión de los instintos, el sufrimiento del ser humano para consigo mismo. Expiación de la que habla Valter Hugo Mãe en el epígrafe: el malestar de la infancia viene de la ignorancia y de la inmoralidad. Sin embargo, en Nietzsche el niño aparece al final de las transformaciones del espíritu, como un nuevo comienzo, como la potencia que permite dar un re-inicio infante al “tú debes” del camello y al “yo quiero” del león. Aunque portentosos, ni uno ni el otro tienen, por sí mismos, la fuerza suficiente de un niño para crear un nuevo mundo. ¿Qué fuerza será esta?

Nietzsche niño. La filosofía está llena de niños y niñas de muchas edades, desde su inicio. Ignorarlo ha dado pie a varios equívocos, como el de llevarnos la filosofía hacia la educación como un ejercicio de ofrecer a los y las niñas lo que hay de adulto en la moral, lo que hay de científico en el pensamiento, reconstruir lo que se hace con lo que está hecho. ¿El camino no sería otro? ¿Una cartografía infantil como camino? (Almeida; Costa, 2021) ¿Una práctica de recreación de lo que hay de infantil en la vida? ¿Y quién mejor que filósofos y filósofos inquietos para hablarnos de esa infantilidad?

En otro pasaje, esta vez en *La Genealogía de la Moral*, el infante Nietzsche refiere al gran niño Heráclito, el que gobierna en *aión* (Kennedy; Kohan, 2020) y juega con sus inesperados y emocionantes movimientos:

Desde entonces el hombre llegó a ser una de las hazañas más felices del ‘niño grande’ Heráclito, que lleva por nombre Zeus o Azar, y despierta en su favor interés, ansiosa expectación, esperanzas y casi

certezas, como si anunciase alguna cosa, como si preparase alguna cosa, como si el hombre no fuera un fin, sino apenas una *étape*, un incidente, una transición, una promesa... (1992, XVI)

Finalizar con la moral es finalizar ese juego que ya no nos divierte y por eso lo criticamos. ¿Qué hace que un juego sea infantil? ¿Y qué lo desinfilantiza? Es común que los juegos de las y los niños sean transformados en deportes, convertidos en ejercicios de performances técnicas sujetas a la rigidez de reglas con finalidades competitivas (Cabral, 1991). Es lo que sucede con la pelota en sus diversos juegos. Profesionalizada. Se separa el juego, el placer, la invención del deporte. Ya no es más amateur⁹. Se normatiza la práctica, se apagan las diferencias creadoras y se seca la posibilidad de reinventiones sucesivas. Se transforma su tiempo, de *aión* a *chrónos*. Termina el juego por el juego, el juego sólo porque sí. Deshacer esta adultización de los *ludus* nos lleva a escuchar a la infancia, por su fuerza afirmativa y creativa. Porque no alcanza con decir no o decir apenas “yo quiero” y porque no somos meta pero sí camino, episodio, transición, puente... una esperanza, una espera de lo que no se puede esperar (Heráclito DK 22 B 18). Un esperar, como quería Paulo Freire (Freire, 2014). Por eso la infancia termina con la moral e inicia una nueva filosofía (infantil).

Infancia inventiva. Una vez más, la lengua castellana nos hace pensar cómo la moralidad (adulta) invade los discursos: “inventar” es un verbo polisémico. Originar, crear, descubrir, imaginar. Pero tal vez la fuerza de estos sentidos haya revelado algunos riesgos. La infancia dejada sola es atrevida e incierta. Inventar también significa mentir, falsear, inventar ideas o historias para engañar a otros. Fue necesario contener la inventiva tanto como fue necesario subjetivar la infancia, sobre todo al jugar por diversión (Almeida, 2018). Y sin embargo la etimología de inventar nos indica un sentido de hospitalar que tal vez sea el más infantil de todos (Kohan, 2013).

9 En portugués la palabra para decir amateur o aficionado es “amadora”, y no queremos dejar de traer esto a colación porque en castellano los términos no guardan ninguna relación con la amorosidad. [N. de T.]

Escapar de esa continencia discursiva, educativa, moralizante tal sea un desplante: dejar prosthesis y orthesis y recibir la creación a medida que llega. Pero nuestra mochila de la infancia jugó con nosotros y nos brindó un “finalización (de la) moral” y, a partir de esta expresión, nos sugirió un final para la educación moral. El final de un modo prescriptivo de proyectar seres humanos. Oímos a Nietzsche atrás diciendo que el ser humano no era un fin, sino “un incidente, una transición, una promesa...”. Y nos damos cuenta nuevamente de los desafíos que la infancia juguetona colocó en nuestra escritura. Jugar en serio como si no hubiera nada más que la urgencia del jugar. El ser humano como camino, la vida como puente, la infancia como gran promesa.

La “filosofía para niños” concebida por Lipman, Sharp y colegas parece haber entendido esa promesa como compromiso estricto con cierto modelo de ser humano. Racionalidad atemperada por el juicio (Lipman, 2003, p. 111), o sea, la razonabilidad constituye una de las bases para comprender la noción de comunidad de investigación que estos autores presentaron (Costa Carvalho; Mendonça, 2016). La educación está, así, en el corazón de este proyecto, entendida como camino para promover la razonabilidad en niños y niñas y, así, su socialización democratizadora. Autores como Darren Chetty (2018) han mostrado que este argumento puede ser políticamente muy resbaladizo y hasta peligroso. El concepto de razonabilidad en filosofía para niños puede esconder una forma epistemológicamente sesgada de pensar y afirmar una “ingenuidad” epistemológica a partir de la “ignorancia blanca” o “blancura” que se piensa a sí misma como transparente o neutra – sin color y sin historia o, tal vez, dueña de todos los colores y de todas las historias – y, así, reproducir la opresión histórica de los otros colores, la esclavitud todavía presente. Esconder la dimensión contextual, histórica y situada de nociones como razonabilidad lleva a asumir perspectivas con base en una noción de buen sentido o de sentido común que se presuponen imparciales y por encima de cualquier contexto. Por el contrario, desafiar estos conceptos, examinarlos, permite salir de una comunidad de investigación cerrada

y denunciar la injusticia epistémica que, otras autoras han mostrado, está presente en más prácticas educativas de lo que sería deseable (Haynes; Murris, 2011; Fricker, 2017).

De nuevo, la infancia juega para ponernos a pensar con seriedad. ¿Será solamente el concepto de razonabilidad? ¿No se podría decir lo mismo de los conceptos de filosofía, de infancia y de tantos otros con los cuales nos cruzamos en nuestras prácticas filosóficas con niños y niñas? ¿Incluso del mismo concepto de concepto? ¿Es posible sentarnos en círculo, escuchar a niñas y niños e, igualmente, reproducir concepciones de razón, de filosofía e incluso de infancia construidas sobre perspectivas (consciente e inconscientemente) moralizadoras y opresoras: no sólo en términos étnicos, sino también de género, edad, clase o cualquier otra característica? ¿Cuántas de todas esas fuerzas moralizadoras y opresoras todavía habitan, por ejemplo, este texto nuestro que pretende estar a la escucha de la infancia? ¿Será difícil o hasta imposible para nosotros, adultos inscritos en ciertas culturas, afirmar un mundo sin hegemonías, un mundo que acepte la igualdad y la diferencia, que se distancie de prácticas fundadas en características naturalizadas como si fuesen ingenuas, neutras o inocentes?

Finalización (de la) moral

No deja de ser curioso el modo en que filosofía para niños se mostró, desde su mismo inicio, como un lugar privilegiado para operacionalizar propósitos de lo que se entiende por educación moral (Sharp; Reed, 1996; Pritchard, 1996a; 1996b). Algo en este proyecto – como, de hecho, en casi toda la educación – lo ha vuelto atractivo para enfoques preocupados por la moral de los comportamientos, por la educación en valores, por éticas prescriptivas. La exclusión histórica de niños y niñas fue, así, reproducida y ampliada dentro de un movimiento que, en su inicio, parecía pretender operar una inversión. Preocupaciones éticas continúan hoy formando parte de las cuestiones que preocupan a los y las filósofas y educadores cuando se relacionan con la infancia.

¿Pero no sería más interesante experimentar la cuestión a partir del *ethos* y no tanto de la ética? (Haynes; Murriss, 2021, p. 11)

Tal vez incluso se haya jugado poco, como nuestra mochila hizo en esta escritura, poniendo expresiones al revés, o como la infancia juega desde que es infancia, que tanto gusta de hacer la vertical. Cuando impulsamos las piernas hacia el cielo para ver el mundo cabeza abajo, lo interesante no es solamente ver las mismas cosas en localizaciones opuestas (como cuando la mochila cambió filosofía para niños por niños para filosofía). Lo más estimulante en el ejercicio de hacer la vertical tal vez sea ¡todo lo que se nos cae de los bolsillos! Lo que se muestra mientras se realiza el movimiento del cuerpo, todo lo que se escucha que antes estaba mudo, todos los presupuestos invisibilizados que así aparecen.

¡Ah... no!, exclaman el autor y la autora de este escrito. Se miran el uno a la otra. ¿Seremos capaces de ese ejercicio? ¡¿Hacer la vertical?! Las carcajadas de la infancia ya no pasan desapercibidas y son cada vez más sonoras por entre nuestra escritura.

Infancias de concepciones

“Es una cuestión de volver a la infancia, con deconstrucción. No solamente a través de dudas radicales, sino a través de preguntas ultra-problemáticas”.

Es cuestión de deshacer los problemas. [...] Es más infantil que cualquier filósofo que afirma comenzar de nuevo ab ovo, desde el inicio, ¿no?”

Hélène Cixous e Jacques Derrida (2019)

Estamos cabeza abajo. En esta tercera expresión, la mochila infantil operó una inversión, como en la primera. Pasamos de “concepciones de la infancia” a “infancias de concepciones”. Hemos leído, por otro lado, que los conceptos y los problemas están imbricados en el corazón de ciertas tradiciones históricas, filosóficas. Que no existen en el

pensamiento posiciones a-históricas o neutras. Por ejemplo, Deleuze y Guattari afirman que hacer filosofía es trazar problemas y crear conceptos (Deleuze; Guattari, 1991). Pero, en la tradición de la deconstrucción, antes de crear hay que des-crear. Arriesgarse a hacer la vertical, claro. Entonces, es cuestión de deshacer los problemas, dicen Hélène Cixous y Jacques Derrida en el epígrafe. Y nosotros sospechamos que ella y él también fueron encontrados por una mochila de extranjeridades. Ver del otro lado, deshacer para hacer otros o para hacer otra cosa. Antes de iniciar hay que finalizar. Sonreímos.

Nos sentimos acompañados. Hélène y Jacques proponen la infancia como práctica de desfuncionar los problemas, de abandonar el problema mismo como coraza y protección y volver a lo informe, a lo que ni siquiera se deja capturar bajo la forma de cuestionamiento. Exponerse sin defensas en un abrigo que es refugio. Y pronto Friedrich regresa a nuestra escritura hablándonos de la irrazonabilidad desprotegida de una vida que se vuelve muda ante conceptos y abstracciones. Una vida de alguien que “Cuando una tempestad se bate sobre ella, se acurruca en su abrigo y se aleja con paso lento bajo el aguacero.” (Nietzsche, s/d, p. 102). Nuevamente, sentimos complicidad.

De manera más situada y localizada y en tierra educacional, Johansson también escribió largamente sobre la disrupción de la infancia a partir de la idea de voces disonantes que interrumpen prácticas establecidas (2013). Esta disonancia no se confunde con la estructura asimétrica de poder que da forma a las relaciones educativas entre adultos y niños. El autor alerta contra el riesgo ya escrito aquí de poner lo diferente como inferior, de imponer mundos desde el comienzo mismo de nuestras relaciones con la infancia. Es grande la tentación adulta de tomar todo lo que conoce como las únicas posibilidades de mundo (Johansson, 2013, p. 202).

La disonancia corre el peligro de ser aislada y reducida a una forma inferior de divergir de un supuesto parámetro (el nuestro). Y tal vez – decimos nosotros – ni tenga sentido hablar de disonancia (en singular) porque habrá siempre innumerables formas de disonar. Se afina de una manera, pero se desafina de infinitas. Y tal vez la escuela

– ¿la vida? – sea un permanente proceso de búsqueda de sintonizaciones de voces con distintas (des)afinaciones. Y lo más interesante quizás sea lo que acontece en el espacio acústico en el que las diferentes voces se encuentran y producen sonidos juntas: sean sonidos considerados afinados, que nos confirman prácticas en las cuales nos sentimos cómodos, o desafinaciones que traen la incomodidad de nuevas posibilidades imprevisibles e inauditas.

Es cierto que filosofía para niños ha permitido ampliar el perímetro de lo que se entiende por filosofía y por infancia, así como trazar cruces de caminos entre ambas. Pero incluso así lo que encontramos es un poco más de lo mismo: se cuestionaron los criterios de consideración de lo filosófico, destruyendo ciertos cánones adultocéntricos, para que niños y niñas pudiesen constar entre aquellos y aquellas que pueden filosofar. ¿Habrà sido un movimiento de integrar la disonancia? ¿De volverla sonante, afinada y presentable?

La propia palabra “disonante” ya parece una trampa: es algo que desentona, que desafina. Cuando la usamos, ¿no nos estaremos poniendo en la perspectiva de un cierto tono, el de una afinación, a partir de la cual evaluamos lo que escapa a esa acústica? Y cuando aceptamos que el instrumento también podría tocar desafinado, ¿no seguimos todavía intrumentalizando? ¿Habrà una perspectiva en que las voces, ciertas voces, no sean ruido, sino sonido? ¿Tal vez más que buscar la disonancia, buscaríamos vacilación, tartamudeo, balbuceo, experimentación, *groove*? Una infancia de la escritura se prepara para hacer nacer un palco debajo de nuestros pies y convertirnos en músicos. ¿Quién se sienta al piano? ¿Quién toca el contrabajo? ¿Quién se alegra cuando entran nuevos instrumentos, otras formas de hacer música? Aceptamos el nuevo desafío, más entusiasmados que nunca. Los y las facilitadores dejan su lugar a las y los improvisadores; la disonancia a la diferencia; el enseñar al jazzear (Santi, 2017; Zorzi, Santi, 2020).

En otro sentido, Jasinski e Lewis (2016) muestran que la inspiración clásica de la filosofía para niños, en la línea de una pedagogía progresista, mata lo que de hecho podría ser único y singular

en los diálogos con y entre niños y niñas: experimentar la potencia del habla, más allá de los fines normalizadores y disciplinadores. Los autores agregan que, cuando la filosofía sigue la línea cronológica del aprendizaje de habilidades y disposiciones institucionalizadas, puede perder completamente su dimensión filosófica (Jasinski; Lewis, 2016, p. 3). Por eso, proponen un pasaje de la noción de “comunidad de investigación filosófica” (en tanto paradigma o modelo pedagógico, con reglas y fines claros y precisos) al de una “comunidad de infancia” (*community of infancy*), en la que los fines están sueltos y el habla no conoce su propio status, no obedece a la razonabilidad o alguna regla predefinida. Inspirados por una lectura de la infancia más allá de la simple cronología, Igor y Tyson proponen que, en la comunidad de la infancia, ni siquiera se sepa si se llegará a algún lugar. Por supuesto, se rechazan los calibres y las reglas estandarizadas. Claro que se hacen muecas bien feas a cosas como criterios cuantitativos para medir la eficacia de ciertas prácticas en la promoción del raciocinio. Muecas como las que provoca una sopa verde de brócoli. La comunidad de la infancia sólo preserva el último vestigio de una libertad de la escuela: el espacio y el tiempo para balbucear (Jasinski; Lewis, 2016, p. 4).

Volvamos a escuchar la infancia. ¿Qué nos dice el pasaje de concepciones de la infancia a infancias de concepciones? Hicimos la vertical y fuimos hechos por la música. Parece que estamos en otro fin, en la necesidad de terminar de jugar un cierto juego o de tocar una cierta afinación. Romper con una posición que ponga a la infancia como uno de los conceptos predilectos de la filosofía, objetivo de análisis, y que se ocupe de discursar sobre este o aquel correlato de sentido. El juego, vimos, es fácilmente adultizable, políticamente peligroso. Es, entonces, hora de que juguemos otro juego. De que insistamos en la ludicidad por sí misma. Es el momento de que escuchemos la infancia, de que afirmemos la infancia, y no de que la objetivemos. Volar en el movimiento de las mariposas y no pincharlas en los alfileres de los científicos. Es hora de infancias de conceptos y de un ejercicio infantil de (des)conceptualizar. No los juegos de la infancia, sino la infancia de

un juego otro. No lo nombremos. Sintamos la infancia. Respetemos ese balbucear infantil. Igual que al hipo.

Atraverse a una escritura infantil

*El otro compañero de siempre fue
el niño que me escribe.*

Manoel de Barros, *Memórias Inventadas*

Comenzamos a escribir, pero demoramos en comenzar... y cuando parecía que comenzábamos ya tenemos que finalizar... Así es la infancia: ella está en otro tiempo, un tiempo circular donde coinciden el inicio y el final; un tiempo que no pasa, que dura en un presente fuera de la consecutividad y la medida. En este tiempo, no hay un futuro esperando para convertirse pronto en pasado. Es un tiempo en el que se olvida ese tiempo y se abre otro tiempo: un tiempo de jugar [brincar], de crear, de filosofar, de amar, de tocar, de artistar, de gozar.

Intentamos mantenernos cerca de la infancia a lo largo de la escritura, atento y atenta y a la escucha. Pero también movilizados y comprometidos corporalmente. El ejercicio tuvo algo de memoria, comenzando por lo que nos unió en la escritura bajo la forma de una invitación recibida: escribir sobre concepciones de infancia y la educación moral en filosofía para niños.

Y fuimos llegando casi que a su contrario. ¿O a su revés? Jugamos entonces con una inspiración infantil de pura afirmación, una rueda que gira sobre sí misma. Entusiasmada y entusiasmado con la invitación, encontramos una mochila infantil. La cargamos en las espaldas y resolvimos partir. Fuimos atravesados por desafíos y carcajadas y, llegados aquí, el puente de la infancia nos lleva a escribir una primera forma de agrupar las palabras que marcaron los compases de la escritura: niños y niñas para la filosofía e infancias de las concepciones para el fin de la moral.

Dos inversiones, de niños y niñas e infancia que invierten sus lugares con la filosofía y los conceptos. En el fin aparece un final. Algo que la infancia ya no quiere. El final es también un comienzo: el de un mundo extramoral. Extraracional. Extralingüístico.

Pero también hay otras formas de pensar cómo podría ser un nuevo título. Por ejemplo: “Terminar la moral para comenzar las infancias de las concepciones de los y las niñas en la filosofía”. Aquí un fin, el de la moral, aparece como condición para comenzar infancias de conceptos y niños y niñas en la filosofía. O también algo sin tantas preposiciones, más enigmático, como llamadas: “¡fin de la moral! ¡niños y niñas para la filosofía! ¡infancias de las concepciones!”.

Y la rueda podría continuar girando. Sin parar. Títulos y más títulos. Tiempo de jugar y de filosofar. Es bonita la sensación de que estamos terminando jugando y filosofando. Proponiendo formas de inicio, porque eso, al final, son los títulos. Terminar comenzando. La infancia no deja de sonreír: “ustedes están listos”. Si el lector o lectora están leyendo estas palabras es porque esa infancia juguetona, lujuriosa, atrevida, traviesa fue acogida. Y volvemos a sonreír.

En la conversación con H. Cisoux y psicoanalistas, J. Derrida busca lo que hay de infantil en la deconstrucción y apunta tres puentes (Cisoux; Derrida, 2019). La primera conexión viene precisamente de un estado de jugar con el lenguaje, de una escritura creativa entre la pasividad de la invención y el compromiso corporal del descubrimiento. Una relación con el lenguaje en sí misma difícil de poner en palabras. Derrida vacila en silencios que el transcriptor vierte en puntos suspensivos... pregunta, avanza y retrocede de sopetón para decir lo que nos ocurre en una escritura profundamente infantil, un deseo corporal que no renuncia a ningún placer y a ningún significado y que así expresa una perversión polimorfa. Retomamos con el autor e la autora los movimientos de nuestras manos en esta escritura que también fue cuerpo: entrar en la mochila, bajar hasta el piso, chapotear en el barro, hacer la vertical, tocar música. La escritura creativa sería expresión de un deseo ilimitado de poder experimentar el gozo

de escribir cualquier cosa. Escritores creativos, dice Derrida, están en estado de infancia (p.152). Soñadores también, replica Héléne Cisoux.

Derrida propone dos otros puentes entre la deconstrucción y la infancia. El primero afirma la propia deconstrucción como dispositivo de retroceder hasta deshacer los problemas. Invertir el sentido de la marcha. Intercambiar el (botón) *play* (que también significa juego y jugar) por *rewind*, y volver a la constitución del campo problemático como tal, sería un camino que llevaría hasta la infancia y, así, la infancia estaría como destino de la deconstrucción. ¿Infancia al final? ¿O un final infantil? En nuestro caso, ¿qué oculta el campo problemático de la “filosofía para niños”, de la “educación moral” o, incluso, de la “filosofía de la infancia”? ¿De qué modos podemos convivir con conocimientos, perspectivas, lecturas, conceptos de diferentes tradiciones y volvernos conscientes de aquello que esos conocimientos, perspectivas y tradiciones nos esconden? ¿Qué polimorfías se transparentan a partir del gesto de formular los problemas de una determinada forma? ¿Qué se disimula en esa construcción epistémica? ¿Qué construcciones adultas se fuerzan sobre nosotros, e inclusive sobre nuestros discursos emancipadores de la infancia? ¿Qué se nos impone cuando no hacemos la pregunta? ¿Qué se censura en la propia pregunta?

Hay un tercer sentido en que la deconstrucción es infantil: en su poderosa crítica al logocentrismo. Porque vive en lo polimorfo y se retira a lo informe, la deconstrucción es infantil al afirmar un no habla (*in-fans*), la suspensión de todo y cualquier discurso, un mundo pre o a-lingüístico: un niño o niña sin hablar. Una niña o niño también sin origen. Teniendo la posibilidad de hablar, todavía no se pertenece al habla. Una experiencia del “antes de”. En el medio de la agitación y de la labor de las racionalizaciones y verbalizaciones categorizadoras: interrupción. Como en una lengua ciega en la que todas las cosas pueden tener todos los nombres, dice un poeta (Couto, 2011).

H. Cisoux sonríe mientras J. Derrida habla. ¿Por qué razones los escritos académicos tienden a esconder las sonrisas de quien habla? ¿Y las vacilaciones se convierten en reticencias?... Héléne sonríe y comenta las ambigüedades y potencias que contienen la posibilidad

de inventar y de crear. Esa posibilidad es infantil, anterior al lenguaje; por tanto, en ella dos cosas contrarias pueden existir al mismo tiempo. Podemos creer o no creer que es posible o imposible, necesario o inocuo. La deconstrucción es ese mundo salvaje, rico y peligroso en el que no necesitamos renunciar a la contradicción y a lo imposible. La deconstrucción ilumina (!?), dice Cisoux (p. 155), ilumina al eterno niño o niña que somos. ¡¡La deconstrucción ilumina!! No solamente. También en el cuento del poeta, el mirar infantil es lo que da luces al río (Couto, 2013). ¿Luz? Socorro, infancia...

Este ha sido el mundo infantil – imposible y contradictorio – que sentimos habitar en este escrito, en esta escritura. En ese mundo, como ahora, el inicio y el final coinciden. En ese mundo, que Heráclito llamaría *aión*, es la infancia la que gobierna. Un gobierno infantil. Por lo tanto, es tiempo de callarnos. De estarnos sin tanta luz y sin tantas palabras. Para dormir y soñar. Es tiempo de terminar. O de comenzar. Los y las lectores infantiles (no) tienen la palabra. Nosotros ya (no) la tenemos... (¡hipo!)

Referencias

- ALMEIDA, T. (2018). “O governo da infância: o brincar como técnica de si”, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, p. 152-166.
- ALMEIDA, T.; Costa, L. Bedin da. (2021). Cartografia Infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. Rio de Janeiro, *childhood & philosophy*, v. 17, p. 1-24.
- BARROS, M. de (2003) *Memórias Inventadas*. Rio de Janeiro: Alfabeta.
- BARROS, M. de (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- BELO, R. (2009). *Todos os poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009, p.15-22.
- BERGSON, H. (2002). *Correspondances*. Paris: Presses Universitaires de France.

- BERGSON, H. (2009a). “Introduction à la Métaphysique”, *La pensée et le mouvant*, Édition Critique, Presses Universitaires de France, Paris, p. 177-227.
- BERGSON, H. (2009b). “L’intuition philosophique”, *La pensée et le mouvant*, Édition Critique, Presses Universitaires de France, Paris, p. 117-142.
- CABRAL, A. (1991). *Jogos Populares Infantis*. Porto: Porto: Editorial Domingos Barreira.
- CHETTY, D. (2018): Racism as ‘Reasonableness’: Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry, *Ethics and Education*, 13 (1), DOI: 10.1080/17449642.2018.1430933
- CIXOUS, H.; Derrida, J. (2019). “On Deconstruction and Childhood”, *The Oxford Literary Review* 41.2, p. 149-159.
- COSTA Carvalho, M. (2020), *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*, Rio de Janeiro: NEFI Edições.
- COSTA Carvalho, M.; Mendonça, D. “Thinking as a community: Reasonableness and Emotions”, in *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, eds. Maughn Gregory, Joanna Haynes and Karin Murriss, New York: Routledge, pp. 127-134.
- CRUZ, A. (2018). *Princípio de Karenina*, Lisboa: Companhia das Letras.
- COUTO, M. O rio das Quatro Luzes. In: COUTO, M. *A menina sem palavra*. São Paulo: Cia das Letras, 2013, p. 127-132.
- COUTO, M. (2011). *E se Obama fosse africano? e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras.
- COUTO, M. (2009). *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DELEUZE, G.; Guattari, F. (1991). *Qu’est-ce que la philosophie?*, Les Éditions de Minuit, Lonrai.
- DERRIDA, J. (1973). *Gramatologia*, S. Paulo: Editora Perspetiva.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- FRICKER, M. (2017). "Evolving concepts of epistemic injustice", in *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, ed. I. J. Kidd et al., New York: Routledge, p. 53-60.
- HADOT, P. (1995). *Philosophy as a way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, Oxford: Blackwell Publishers.
- HAYNES, J.; MURRIS, K. (2011). *The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45 (2), p. 285-303.
- HAYNES, J.; MURRIS, K. (2019). Taking Age Out of Play: Children's Animistic Philosophising Through a Picturebook, *The Oxford Literary Review*, 41.2, p. 290-309.
- HAYNES, J.; MURRIS, K. (2021). right under our noses: the postponement of children's political equality and the now, *childhood & philosophy*, doi: 10.12957/childphilo.2021.55060
- HUGO Mãe, Valter (2020). *Contra Mim*, Porto: Porto Editora.
- JASINSKI, I.; LEWIS, T. E. (2016) Community of Infancy: Suspending the Sovereignty of the Teacher's Voice. *Journal of Philosophy of Education* 50 (4), p. 538-553.
- JOHANSSON, V. (2018). Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems, in P. Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, Springer, p. 1149-1161.
- JOHANSSON, V. (2013). *Dissonant Voices. Philosophy, Children's Literature, and Perfectionist Education*, Stockholm: Stockholm University.
- KENNEDY, D.; KOHAN, W. (2020). Aión, kairós and chrónos: fragmentos de uma conversa infundável sobre infância. In: Kennedy, D. *Comunidade de Infância*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, p. 193-222.
- KOHAN, W. *Paulo Freire mais do que nunca. Uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KOHAN, W. *O mestre inventor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Oxford: Temple University Press.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCOVICH, M. (1967). *Heraclitus*. Greek Text with a short commentary. Editio Maior. Mérida: Los Andes University Press.
- NIETZSCHE, F. (1992). *A Genealogia da Moral*. Lisboa: Guimaraes Editores.
- NIETZSCHE, F. (s/d). *O Livro do Filósofo*. Porto: Rés.
- NIETZSCHE, F. (1996). *Assim falava Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- ONDJAKI (2020). *O Livro do Deslembramento*. Lisboa: Caminho.
- PRITCHARD, M. S. (1996a). “Educating for Reasonableness”, *Studies in Philosophy for Children*. Pixie, ed. Reed & Sharp, Ediciones de la Torre, Madrid, pp. 52-70.
- PRITCHARD, M. S. (1996b). *Reasonable Children*, University Press of Kansas, Lawrence.
- RAMOSE, M. (2011). Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Ensaíos Filosóficos*, vol. 4, p. 6-25. Disponível em: <http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSEMB.pdf>. Acesso em 11/06/2020.
- SANTI, M. (2017). “Jazzing philosophy with children: an improvisational path for a new pedagogy”. *childhood & philosophy*, 13 (28), p. 631-647.
- SHARP, A. M.; Reed, R. (1996). *Studies in Philosophy for Children*. Pixie. Ediciones de La Torre, Madrid.
- ZORZI, E.; Santi, M. (2020). “improvising inquiry in the community: the teacher profile”, *childhood & philosophy*, 16, p. 1-17.

Biodatas

Alcira Beatriz Bonilla, es profesora titular del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es Doctora en Filosofía y Letras (Universidad Complutense, Madrid 1985) y Licenciada en Filosofía (Madrid 1978; Buenos Aires 1968), con estudios posdoctorales finalizados en Canadá (Consejo de Estudios Canadienses, 1992). Investigadora Principal (jubilada contratada) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y Profesora titular regular de Antropología Filosófica y adjunta regular de Ética. Dirige proyectos de investigación en UBA y CONICET desde 1990. Ejerce la docencia universitaria de grado desde 1968 y, desde 1990, la de posgrado en universidades argentinas y extranjeras. Fue profesora y directiva en institutos de enseñanza superior no universitaria. Investiga temas de Antropología filosófica, Ética, Ética aplicada, Enseñanza e investigación en Filosofía en universidades nacionales, Géneros de escritura filosófica, Filosofía contemporánea y Filosofía intercultural. Ha publicado cinco libros y varios en prensa, así como numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras, capítulos en libros conjuntos y po-

nencias en Actas de congresos. Su libro *Mundo de la vida: mundo de la historia*. (Buenos Aires, Biblos, 1987) fue Tercer Premio Nacional de Filosofía y Psicología 1992, Secretaría de Cultura de la Nación. Dictó conferencias, organizó reuniones científicas y presentó ponencias en congresos de índole nacional e internacional. Integra comités de revistas periódicas, es evaluadora de trabajos y proyectos de investigación e integrante de tribunales para otorgamiento de cargos docentes y de tesis. Miembro de varias sociedades filosóficas.

Magda Costa Carvalho, es licenciada en Filosofía por la Universidad de Lisboa y Doctora en Filosofía Contemporánea por la Universidad de las Azores (UAC). Es Profesora Auxiliar de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UAC, donde coordina, desde 2016, un Máster en Filosofía para Niños. Miembro del NICA: Núcleo Interdisciplinario de Niños y Adolescentes, de la UAC. Es integrante del RG Filosofía y Espacio Público, del Instituto de Filosofía de la Universidad de Porto - FIL / 00502. Realizó formación en filosofía para / con niños en Inglaterra, Suiza, México y Brasil. Es miembro del proyecto de investigación “Filosofía para niños y el amanecer de la intuición moral: valores y razones de la racionalidad y la razonabilidad”, financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (Portugal). Recientemente ha publicado, entre otras obras, *Filosofia para crianças. Ou a impossibilidade de lhe chamar outras coisas* (Rio de Janeiro: NEFI, 2021; descarga gratuita en: filoeduc.org/editora). Una de sus principales áreas de investigación y publicación es la filosofía para / con niños, pero su mayor experiencia infantil proviene de ser madre de Isabel.

Nadja Hermann, é graduada em Filosofia/UFMS e doutorou-se em Educação/UFRGS, com estudos complementares (Doutorado sanduíche) na Universidade de Heidelberg. Foi

professora titular de Filosofia da Educação/ UFRGS de 1997 a 2005 e professora adjunta da PUCRS de 1995 a 2015. Realizou estágios de pesquisa na Universidade de Heidelberg/ Institut für Bildungswissenschaft nos anos de 1998, 1999 e 2005. Coordenou o Comitê de Educação e Psicologia da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul no período de 2002 a 2006. Foi Editora da revista *Educação* (Porto Alegre) de 2010 a 2015. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa “Racionalidade e Formação”, hospedado na PUCRS. Entre suas publicações destacam-se: *Pluralidade e ética em educação* (2001); *Hermenêutica e educação* (2002); *Ética e estética: a relação quase esquecida* (2005); *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética* (2010) e *Ética e educação: outra sensibilidade* (Autêntica, 2014) e *A questão do Estético* (em co-autoria com Rajobac, 2019).

Renato Huarte Cuellar, licenciado en Pedagogía y en Filosofía, ambas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; tiene una Especialidad en Ciencias Antropológicas por la UAM, CONACULTA, OEI, y es maestro en Filosofía de la Ciencia y doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus líneas de investigación son la filosofía de la educación (corrientes europeas, latinoamericanas, mexicanas y de otras tradiciones) y la filosofía del lenguaje (retórica, pensadores alemanes del XIX y XX y filósofos franceses del XX). Ha abordado distintas tradiciones de pensamiento, en especial la filosofía judía. Cuenta con varios artículos publicados en revistas y capítulos en libros colectivos.

Walter Omar Kohan, realizó estudios de Filosofía en Argentina, México y Francia (HDR en la Universidad de París 8). Actualmente, es profesor titular de la Universidad del Estado

de Río de Janeiro (UERJ) e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq) del Brasil y de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Rio de Janeiro (FAPERJ). En 2017/8 fue investigador visitante en la University of British Columbia (Vancouver, Canadá). Ha sido profesor visitante en universidades de América Latina, Francia e Italia y Presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC) entre 1999-2001. Coordina proyectos de investigación interinstitucionales; entre ellos, “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” que realiza prácticas filosóficas con estudiantes y maestros en escuelas públicas del Municipio Duque de Caxias en el Estado de Rio de Janeiro. Es co-editor de la revista *Childhood & Philosophy* (<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/>) y autor o co-autor de más de 30 libros en castellano, italiano, inglés, portugués y francés. Entre ellos, en castellano: *Infancia. Entre Educación y Filosofía* (Barcelona: Laertes, 2004), *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008), *Sócrates. El enigma de enseñar* (Buenos Aires: Biblos, 2009), *La escuela pública apuesta al pensamiento* (Homo Sapiens, 2013); *Infancia. Política y Pensamiento* (Paraná: La Hendija, 2014); *El maestro inventor: Simón Rodríguez* (Miño y Dávila, 2014; 3a Ed. Ediciones del Solar, 2016); *Viajar para vivir: ensayar* (Miño y Dávila, 2015); *Paulo Freire, más que nunca. Una biografía filosófica* (CLACSO, 2020) y *Manifiesto por una escuela filosófica popular* (UNGS, 2020).

Tomás Miranda Alonso es doctor en Filosofía por la Universidad de Valencia, catedrático de Filosofía de Educación de Secundaria y profesor asociado de Filosofía en la Facultad de Humanidades de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha).

Es miembro y socio fundador de la Asociación Centro de Filosofía para Niños de España, de la que ha sido presidente,

y actualmente sigue trabajando en proyectos de investigación, formación de profesores y creación de materiales didácticos. Sus áreas de interés son la teoría de la argumentación, la filosofía del lenguaje, la filosofía de la mente, la didáctica de la filosofía y la filosofía para niños. Sobre estos temas ha publicado libros y multitud de artículos y capítulos de libros, ha participado en proyectos de investigación y ha presentado ponencias en numerosos congresos internacionales dentro y fuera de España.

Gabriela Morales Argüelles, Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, se tituló con el trabajo de investigación “Filosofía Para Niños y Una Comunidad de Investigación en Preescolar”. Experiencia laboral como Vocal de Capacitación de Consejo Municipal de Ixhuacán de los Reyes (Organismo Público Local Electoral de Veracruz), así como también ha impartido diversos cursos de capacitación del mismo organismo. Realizó el Servicio Social trabajando con niños de primaria y preescolar durante la pandemia, con la enseñanza de la lectura y escritura, igualmente brindó apoyo en las actividades escolares del programa Aprende en Casa. Durante su formación profesional tomó los cursos extracurriculares: El Material Didáctico. Un Elemento Medular en la Construcción del pensamiento geométrico (2017), Recreación de una herramienta para favorecer los valores morales en nivel básico (2019) y Administración y gestión escolar (2019)

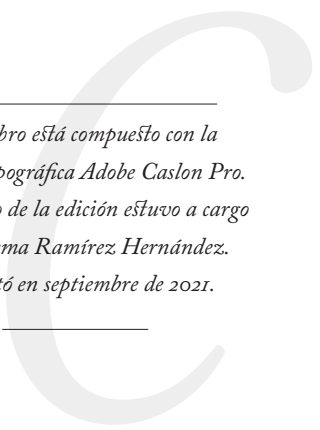
Jordi Nomen Recio, profesor de filosofía y ciencias sociales y jefe del departamento de Humanidades de la escuela Sadako de Barcelona, reconocida como uno de los centros educativos más innovadores de España. Es licenciado en Historia Contemporánea por la Universidad de Barcelona y tiene un posgrado de Ciudadanía Activa en la misma universidad y un

máster en Filosofía por la Universidad de Gerona. Ha sido galardonado con los premios EDU21 y Arnau de Vilanova por su labor pedagógica. *El niño filósofo* (Arpa, 2018), un éxito en España ya traducido al francés, al italiano y al chino, lo ha consolidado como un referente en el campo de la filosofía para niños.

Irazema Edith Ramírez Hernández, Licenciatura en Filosofía en la Universidad Veracruzana, Maestría en Docencia para Bachillerato en la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, Màster Democràcia i Educació en Valors en la Universitat de Barcelona, España; así como el Doctorado en Humanidades en el área de Ética en la Universidad Autónoma del Estado de México. Se ha desempeñado como docente en el sistema de Telebachillerato de Veracruz, en la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, también en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Actualmente labora en la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. En 2004, 2005 y 2014 obtuvo las Medallas al Mérito Académico por Obra Escrita por la Secretaria Educación de Veracruz y el Gobierno del Estado de Veracruz. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Es profesora con Perfil Deseable (SEP-PRODEP), Ex-Becaria Nacional e Internacional del CONACYT. Sus áreas de interés son: Filosofía de la educación, Hermenéutica, Ética y Valores. Cuenta con varios artículos publicados en revistas y capítulos en libros colectivos.

Pablo Romero García, Profesor de Filosofía y de Informática en nivel secundario. Docente universitario, tanto a nivel de grado como docente de Argumentación en la Universidad Católica (UCUDAL) como a nivel de posgrado en la Diplo-

matura en Gestión Cultural de la Fundación Itaú. Participa activamente en diferentes formatos de medios de comunicación desempeñándose como columnista de Filosofía en radio El Espectador (programa “La segunda mañana”), en el canal televisivo Tevé Ciudad (programa “Ciudad Más” y actualmente en segmento relacionado a la serie catalana Merlí) y en el Semanario Voces, entre otros. Ensayista y articulista en medios locales y extranjeros, es autor del libro “Asueto de las máscaras”. Se desempeñó como Vicepresidente de la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU) y como Asesor de la Junta Nacional de Drogas, en calidad de integrante del Comité de Ética de la JND. Actualmente, lleva adelante su Proyecto “Educación y capital cultural” tanto a nivel de educación secundaria como a nivel del Ministerio de Educación y Cultura. (MEC).



*Este libro está compuesto con la
familia tipográfica Adobe Caslon Pro.
El cuidado de la edición estuvo a cargo
de Irazema Ramírez Hernández.
Se editó en septiembre de 2021.*

Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI, es continuación de las reflexiones iniciadas en Voces de Filosofía de la Educación. Pretendemos que esos diálogos se encaminen hacia los territorios comunes de la educación, sin trivializarlos. La situación actual marcada por la pandemia por Covid-19 ofrece varias aristas para examinar los temas relevantes de la educación, sobresaliendo aquellos en los que las desigualdades sociales (y, por ende, educativas) se exacerbaban y los modos de enseñar y aprender dieron un giro de 180°. Al remitirnos al Diccionario de la Lengua Española, se rescata el sentido de Tópico como “Perteneiente o relativo a determinado lugar”. En este tenor, se aborda sobre lo que acontece, lo problemático, así como también las posibilidades de cambio en el amplio mundo de la educación. Finalmente, esperamos que en el presente libro logren confluir la Filosofía y la Educación en el lugar común del pensamiento, palabra y acción.



NOSÓTRICA
EDICIONES



CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales