

Marcos referenciales, identidad y acción: anotaciones en torno al sentido político de la filosofía para niños

Jorge Luis Quintana Montes y Alix Lucero Valest García. Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias, Colombia)

Recibido 20/04/2022

Resumen

El objetivo que dirige este artículo es esbozar el modo en que, desde la filosofía para niños, es pensable un ejercicio crítico de la identidad y, a partir de ello, promover una revitalización del mundo político, entendido desde el concepto arendtiano de acción. Revelar los marcos referenciales y, una vez puestos de relieve, someterlos a una crítica dialógica, comunitaria, supone la posibilidad —quizás utópica— de proyectar desde la niñez y construir a futuro un mundo digno de ser vivido. La metodología utilizada es cualitativa, de corte hermenéutico. En el primer apartado se desglosa el concepto tayloriano de identidad en su vínculo con los marcos referenciales y la idea de bien. En el segundo acápite nos concentramos en el doble concepto arendtiano de mundo, como mundo circundante y como trama política. Finalmente, y tomando como punto de partida los análisis de Lipman, se esboza el carácter político de la filosofía para niños, entendiendo aquí lo político con Hannah Arendt.

Palabras clave: marcos referenciales, identidad, acción, política, filosofía para niños.

Abstract

Frameworks, Identity and Action: Annotations Around the Political Meaning of Philosophy for Children

The aim of this paper is to outline the way in which, from Philosophy for Children, a critical exercise of identity is thinkable and, based on this, to promote a revitalization of the political world, understood from the Arendtian concept of action. Revealing the referential frameworks and, once highlighted, submitting them to a dialogical, community critique, supposes the possibility —perhaps utopian— of projecting from childhood and building a world worth living in the future. The methodology used is qualitative, hermeneutical in nature. The first section breaks down the Taylorian concept of identity in its link with referential frameworks and the idea of good. In the second section we focus on Arendt's double concept of the world, as a surrounding world and as a political plot. Finally, and taking Lipman's analyzes as a starting point, the political character of Philosophy for Children is outlined, understanding here the political with Hannah Arendt.

Key words: Frameworks, Identity, Action, Politics, Philosophy for children.

Marcos referenciales, identidad y acción: anotaciones en torno al sentido político de la filosofía para niños

Jorge Luis Quintana Montes y Alix Lucero Valest García. Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias, Colombia)

Recibido 20/04/2022

§ 1. Indicaciones preliminares

La presente comunicación tiene como punto de partida un interrogante fundamental respecto, no de la posibilidad de desplegar una filosofía para niños —pues a nuestro juicio ésta (la posibilidad) es algo comprensible de suyo—, sino acerca del carácter mismo de dicho modo de acontecer la filosofía.

Durante sus primeros años de trabajo docente tanto en Friburgo como en Marburgo, Martin Heidegger (2005) insistió sobre un hecho fundamental: la filosofía no puede ser asumida como un ejercicio teórico desligado de la facticidad del vivir. La filosofía es, en sentido estricto, una vuelta de la vida sobre ella misma, es un movimiento autorreferencial de la existencia que la conduce *desde* sí misma *hacia* sí misma; *i. e.*, el filosofar es una explicitación y radicalización de la naturaleza hermenéutica del vivir fáctico. Asimismo, el filosofar es, en su carácter autorreferencial, un radical ejercicio del preguntar. Famoso es el primer tramo del *opus magnum* de Heidegger (1997), en que el autor deja discurrir su pluma destacando que lo propio de la reflexión filosófica es, en último término, la repetición *de la pregunta* que interroga por el sentido del ser.

Este motivo originario de la filosofía, pensado desde mantener vivas las preguntas, atravesará hasta el final de sus días la obra del fenomenólogo alemán. Hacia 1953, despuntará una vez más la importancia del interrogar: «*La pregunta por la técnica*» (1994). Sin seguir de forma exegética estos dos elementos destacables del pensamiento del Maestro de la Selva Negra, y más bien apropiándolos de forma estratégica y en función de nuestro específico interés, podemos indicar lo siguiente: por un lado, la filosofía para niños precisa un ejercicio constante del preguntar. Motivar las cuestiones esenciales del pensar, a partir de preguntas que abren al diálogo en la comunidad de investigación. Sin el lugar al cuestionamiento —y si nos aferramos a la luz que nos

puede arrojar Heidegger— parecería que aquello esencial y digno de ser pensado permanece en la oscuridad. Filosofar es un preguntar ¿respecto de qué? Respecto de aquello digno de cuestionarse. Para nosotros, no el Ser en cuanto tal, que tanto trasnocha al fenomenólogo. Un preguntar que interroga por la experiencia misma de la vida, por lo cotidiano, por lo fáctico. Preguntar no en función de lo esencial como aquello desvinculado de lo histórico, sino preguntar lo histórico y acontencial como eso específicamente esencial.

Filosofía para niños mantiene viva las preguntas y nos ofrece *un modo, una forma* de desplegar el ejercicio en la comunidad de investigación. Ofrece algunas directrices clave para acompañar el filosofar de los niños; sin embargo, la filosofía para niños no puede reducirse —consideramos— simplemente a su carácter metódico. Ella implica, de forma paralela, no sólo un *cómo* sino un *qué* del filosofar. Ese *qué* del filosofar alude, hemos señalado ya, a los elementos fácticos de la vida —aunque dicha facticidad sea infantil. Los grandes interrogantes de la tradición occidental, adquieren allí su propios matices: la pregunta existencial por la muerte, la pregunta afectiva por el amor, todas ellas son abordadas desde el experimentar de los niños, es decir, no desde una teoría desvivificadora —por servirnos una vez más de las categorías de Heidegger— sino desde la vivencia autorreferencial de aquello que se nos revela como «lo amado». «La muerte» no como una posibilidad ontológica límite, sino como la pérdida de un familiar querido o de una mascota.

Filosofía para niños es un *cómo* y a la vez un *qué*, un *qué* que aborda los grandes interrogantes filosóficos desde su inmediatez fáctica. Para el caso que aquí nos ocupa, la gran pregunta que orienta —o tal vez debe orientar— la filosofía para niños es aquella que interroga por las condiciones deseables de vida en una sociedad democrática. En este sentido, el *telos* último del proyecto no es desarrollar la capacidad interrogativa sin más, sino por *vía* de la estimulación del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, invitar a la transgresión de aquello que reproduce formas de violencia y dominación en la cotidianidad. Si filosofar es preguntar, dicho preguntar supone a su vez un transgredir lo establecido. Ya bien lo indica Horkheimer (2003): la función social de la filosofía es desplegar la crítica de lo que aparece como incuestionado. Lo incuestionado por su propia naturaleza son los prejuicios y el trasfondo moral desde el cual enjuicamos lo bueno y lo malo del mundo.

La filosofía para niños, en razón de su *telos*, debe abonar el terreno para la crítica de los patrones establecidos. Debe impulsar una «anormalidad» dialógica, un modo de acontecer la acción que vaya en contra de lo que —una vez instituido— jamás ha sido cuestionado de nuevo.

§ 2. Marcos referenciales e identidad

Uno de los tópicos nucleares de la reflexión desde la filosofía para niños, es el de la identidad. La pregunta por el *quién soy*, se encuentra presente con mucha fuerza en la reflexión filosófica del siglo XX. El capítulo cuatro de *Ser y tiempo*, en que Heidegger nos ofrece su famosa indicación de que el *quién* es el *Uno*, destaca desde una fuerte perspectiva fenomenológico-ontológica la forma en que tiene lugar la constitución de la identidad, a partir de nuestra relación con la alteridad.

Charles Taylor (2006), a lo largo de su obra *Las fuentes del yo*, se embarca en una aventura que pretende, en un diálogo crítico con la tradición filosófica occidental, reconceptualizar o repensar el concepto de yo, a partir del concepto de *identidad*. El necesario objetivo inicial de la crítica es el concepto de yo desarrollado en la modernidad. René Descartes pone en obra su proyecto filosófico en el marco de lo que Koyré (1999) denomina como una crisis de la conciencia moderna. A juicio de Koyré, y en razón de la disolución del primado aristotélico para la comprensión del mundo —paso del mundo cerrado al universo infinito—, creció en el filósofo francés la necesidad de pensar un nuevo principio indubitable que garantizara el progreso continuo de la ciencia. Este principio, como es bien sabido de acuerdo a lo expuesto en las *Meditaciones metafísicas*, no es una cosa distinta que el *ego*. En un ejercicio de corte escéptico, pero que se mueve en contra de todo escepticismo, Descartes concluye que aquél que duda de todo no puede dudar de sí mismo. El yo deviene, en consecuencia, en el principio inamovible, en la verdad absoluta e incuestionable que buscaba el francés.

Aunque la reflexión cartesiana ha sido históricamente mal entendida como un proyecto exclusivamente epistemológico, y se obvian las consideraciones morales —por ejemplo, su moral provisional presente en el *Discurso del método*—, en general en la concepción de *ipseidad* cartesiana habita una fuerte ausencia de la alteridad. El yo se

encuentra definido, de forma esencial, por dos facultades concretas: el entendimiento y voluntad. La voluntad es un campo en que la única alteridad que se refleja es la divina, pues se expresa en ella el atributo de la libertad. El *otro*, en contraste, no tiene mayor cabida para definir el yo.

Taylor es, en gran medida, heredero de la fenomenología heideggeriana. Aunque no piense el yo a partir de los ejercicios de dominación a que se ve sometido por el *Uno*, sí sigue a Heidegger —y claro está, no sólo a Heidegger— en un aspecto crucial: sea lo que sea el yo, no se puede definir sin alusión a los otros. ¿Quién soy? es una pregunta que debe replantearse como sigue: ¿quiénes somos? Este *quiénes*, a su vez, indicará Taylor, debe ser pensado en una alusión a la idea de bien. Así las cosas, yo no me defino de forma aislada o sin relación con los otros, sino que mi *quién* soy es un *quiénes* somos, y este *quiénes* somos supone, a su vez, una orientación respecto de aquello que consideramos bueno. ¿Cómo juzgamos eso que es, bien bueno o bien malo? ¿Qué determina lo que, no sólo creo yo, sino que *creemos* como justo o injusto?

La respuesta de Taylor señala que eso que me determina a mí y que lo hace, en tanto que determina también a los otros que me constituyen, es un trasfondo moral. Así las cosas, hay una suerte de imaginario o visión de mundo que de forma silente y latente condiciona nuestras relaciones intersubjetivas y, a través de ellas, constituye nuestro yo, siendo determinante entonces a la hora de apalancar nuestras acciones y juicios respecto de lo bueno o malo, digno o indigno. ¿Quiénes somos? Somos nuestros trasfondos, y a estos trasfondos compartidos los denomina Taylor *marcos referenciales*. Yo soy en tanto que somos, y no somos algo distinto que los marcos referenciales que nos constituyen.

Desde una lectura sociológica (Rocher, 1990) o antropológica (Kottak, 2019), se piensa esta determinación del yo a partir de dos conceptos claves: socialización o enculturación. Con ambas nociones, y en un sentido amplio, se hace alusión a los procesos a través de los cuales asimilamos y nos apropiamos —diríamos quizás en términos psicoanalíticos: introyectamos— determinados patrones de comportamiento, normas, visiones de mundo, haciéndolas propias. Estos marcos referenciales que determinan quiénes somos a través de nuestras relaciones intersubjetivas, no llegan a nosotros caídos del cielo. Se requiere, antes bien, de espacios concretos para que ellos —a través de la socialización o enculturación— obren en nosotros. Asimismo, es

fundamental tener en cuenta que dicha socialización o enculturación tiene lugar desde la misma niñez. Asimilamos a temprana edad —y con seguridad de forma inconsciente— el trasfondo moral que nos constituye.

Como bien indica Leonor Jaramillo (2007: 111), existen dos espacios esenciales de socialización para la niñez:

A la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores; la familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente que en estos tiempos.

La familia y la escuela son, en este orden de ideas, las piedras angulares de la asimilación de marcos referenciales. Es gracias a ellas que introyectamos las normas, además de los patrones de conducta que nos corresponder por pertenecer a un grupo humano concreto (Appiah, 2009).

En este orden de ideas, la infancia es una etapa clave en el desarrollo del individuo porque constituye el ámbito primigenio de constitución de la identidad; esto es, *quién* soy pensado como un *quiénes* somos. En la infancia tiene lugar la institución de sentido del mundo. Lo empezamos a comprender de determinados modos, a partir de la asimilación de los marcos referenciales que nos constituyen, gracias a las relaciones intersubjetivas. La valoración de lo digno e indigno, de lo bueno y lo malo, ello como elemento constituyente de la *ipseidad*, tiene su germen en la niñez. La identidad no surge por generación espontánea, sino que germina históricamente desde los vínculos que se tejen con la alteridad, y en la asimilación de los marcos referenciales (Ramos, Del Río y Quintana 2014; Ramos y Quintana, 2017). En ese contexto acabamos por reproducir formas de dominación que deben ser superadas. Sobre ello, volveremos en el tramo final de este texto, cuando hagamos alusión al carácter político de la filosofía para niños.

§ 3. Acción y mundo político

Los marcos referenciales y la identidad son el primer elemento que, a nuestro juicio, hace parte de la constelación temática propia de la filosofía para niños. La identidad, definida desde el *quiénes* somos, precisa de una clarificación del trasfondo moral desde

el cual juzgamos y, a la vez, desde el cual actuamos. El modo en que la filosofía para niños vuelve sobre dichos marcos referenciales, será esclarecido en el siguiente acápite. De momento, vale la pena interrogarnos por otro tópico esencial, a saber: la acción pensada como forma originaria del mundo político. Para ello, debemos poner nuestra mirada esta vez en los análisis desarrollados por Hannah Arendt (1995) en *La condición humana*.

El mundo, para Hannah Arendt, se encuentra constituido por dos elementos distintos: por un lado, tenemos el carácter específicamente material de la mundanidad, que es resultado del *trabajo*. Este último es capaz de transformar el entorno, dejando tras de sí creaciones que perviven. Piénsese, por ejemplo, en el trabajo de un carpintero que, una vez deja de trabajar la madera y culmina su jornada, ha hecho una mesa. La mesa es el *ergon*, el producto que cobra independencia respecto del acto *poiético*, como bien indica Aristóteles en el libro VI de su *Ética nicomaquea*. Aquí la *poiesis* constituye el germen del ámbito del trabajo pensado por Arendt.

Además de esta apropiación del Estagirita, encontramos en Arendt una fuerte apropiación de la fenomenología para destacar un segundo sentido de la mundanidad, a saber: el mundo como mundo compartido. No sólo en Heidegger y su *Ser y tiempo*, sino ya en Husserl se encuentra presente el carácter intersubjetivo del mundo. En sus *Ideas I*, cuando nos habla de la vida natural, pone de relieve de forma paralela la condición cotidiana intersubjetiva de nuestra vida, aunque ejecute una descripción fenomenológica en primera persona de la actitud natural. Este mundo compartido, en el que nos relacionamos con los otros en razón de nuestros intereses y metas, supone asimismo una apropiación del sentido aristotélico de la *praxis*.

La fenomenología le da a Arendt el mundo como horizonte intersubjetivo. La *praxis*, entre tanto, dota de contenido este horizonte destacado por los fenomenólogos. Ésta (la *praxis*) es pensada por Aristóteles no únicamente desde el sentido individual de la acción ética. No debemos olvidar que el fondo desde el cual el Estagirita desarrolla sus consideraciones sobre la virtud, es la política. Tiene siempre en mente la comunidad política y su bienestar. La formación del hombre virtuoso responde a la necesidad última de hacer de la *polis* un espacio político de bienestar. En *Política I*, aparece bien descrita a la comunidad política como meta última de las relaciones humanas.

El mundo se constituye entonces por una doble vía: poiética y praxeológica. Requiere de los entes que son hechos por el hombre y en medio de los cuales se desarrollan nuestras relaciones intersubjetivas en función de determinados intereses:

Más bien está relacionado con los objetos fabricados por las manos del hombre, así como con los asuntos de quienes habitan juntos en el mundo hecho por el hombre. Vivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo. [Arendt, 2009: 61-62]

El mundo colectivo como mundo político en su sentido originario, no alude al ámbito del tecnócrata, del especialista, del burócrata o del congresista; antes bien, debe ser entendido entonces como la trama discursiva de las relaciones humanas: «La esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos» (*ib.*: 207).

En este orden de ideas, «mundo» es el conjunto de las cosas creadas por el hombre, pero a la vez es el vínculo dialógico que se tiende entre ellos. A esto último lo piensa Arendt, siguiendo un fuerte impulso heredado por la filosofía antigua, como la *acción*. En *¿Qué es la política?* Arendt define la trama del siguiente modo: «entendemos por político un ámbito del mundo en que los hombres son primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían» (Arendt, 1997: 50). Klaus Held (2012) ofrece una distinción entre ambos niveles constituyentes del mundo, inspirado en los análisis de Arendt: hay un nivel propio de los *chrema*. *Chrema* son los entes que utilizamos y que se corresponden con el ámbito de la *poiesis*. El otro nivel es el de las *pragmata*. Con esta noción alude a los asuntos que nos competen y que tratamos con los demás; es decir, que las *pragmata* son las cosas propias de la *praxis*, entendida como acción en la trama política.

§ 4. El carácter político de la filosofía para niños

Ahora bien ¿en qué sentido podemos hablar de un carácter político de la filosofía para niños? Y más importante aún ¿cómo se vincula con los tópicos de la tradición que hemos destacado en los dos acápites inmediatamente anteriores? Para responder este

interrogante, de entrada debemos fijar nuestra mirada en *El lugar del pensamiento en la educación*. Aquí, Matthew Lipman destaca tres facetas o momentos esenciales que aporta la filosofía a la construcción de una sociedad democrática y, naturalmente, que se los aporta a las niñas y niños que desde temprana edad se ponen en relación con ella.

En primer lugar, la filosofía ofrece un conjunto de ideales regulativos que funcionan como meta, marcando el *deber ser* de nuestras sociedades. Conceptos como los de Justicia, Libertad, Verdad, son nociones articuladoras que vinculan (o deben vincular) a toda sociedad democrática con el fin de darles una concreción en la historia. Ponernos en relación con estos conceptos, nos invita a llevarlos a la práctica con la intención de transformar la realidad en función de ellos. En segundo lugar, la filosofía impulsa la capacidad crítica de quienes se relacionan con ella. Así las cosas, promover desde la niñez la relación con la filosofía abonará el terreno para que las sociedades democráticas se edifiquen a partir de la capacidad de poner en cuestión lo que se establece desde una posición de poder, o para debatir acerca de aquello que se toma como incuestionable: una institución de sentido que nunca ha sido criticada; *i. e.*, —y sirviéndonos del aparataje conceptual de Taylor— podemos indicar entonces que nos permite interrogar con mirada crítica nuestros marcos referenciales. En tercer lugar, la filosofía impulsa, a través de figuras concretas de la filosofía para niños como la comunidad de indagación, la capacidad dialógica de los ciudadanos. En palabras de Lipman (2016: 69):

Faceta 1. La filosofía entendida como cornucopia rebosante de conceptos que no tienen una definición última, que son muy abstractos y altamente significativos, y a los que solo se accede mediante un examen minucioso. La filosofía es inevitablemente rica en nociones muy generales y controvertidas como «verdad», «justicia» y «libertad». Todas ellas carecen de una única definición satisfactoria y, sin embargo, todas son aparentemente esenciales para el estado de cosas deseado que la democracia promete ser. Faceta 2. La dimensión educativa de la filosofía. Las democracias necesitan ciudadanos reflexivos, y la filosofía, como parte de la educación, eleva los procesos reflexivos de las personas a un pensamiento de alto nivel. En este sentido, la filosofía estructura el proceso educativo, tanto en la educación primaria y secundaria como en la postobligatoria; tanto en su versión teórica como en su versión práctica o aplicada, entendida como pensamiento crítico [...]. Faceta 3. Consiste en el aspecto dialógico de la filosofía, y toma la forma de «comunidades de investigación filosófica». El aspecto dialógico (o deliberativo) tiene por objetivo no solo el consenso

de opiniones, sino la creación de un marco razonado de controversia que abre la puerta a la elaboración de juicios razonables.

Una sociedad democrática no puede tener lugar sin ideas regulativas que nos orienten hacia formas de vida más justas, así como tampoco puede tener lugar sin la disposición al diálogo crítico respecto del modo en que se vive. Como bien indica Aristóteles en *Política* I cuando distingue al hombre de los demás animales gregarios, lo propiamente humano es su carácter político, fundado en el *logos*, entendido este último como la capacidad discursiva que se tiene para hablar en comunidad respecto de lo bueno, lo malo, lo justo o lo injusto. En este orden de ideas, la filosofía para niños tiene un radical potencial y *telos* político, si entendemos justamente la política en un sentido arendtiano. Permítasenos repetirnos aquí: si asumimos el mundo político como el espacio en que interactúan los tecnócratas, los congresistas y el presidente de una nación, la preparación para una sociedad democrática desde la filosofía para niños, sólo tendrá sentido si se proyecta formar a las niñas y niños para adquirir a futuro posiciones de poder. Dicho de otro modo: si la política es un campo especializado y restringido para unos pocos, educar con una meta política implicaría educar para entrar en ese campo especializado. Sin embargo, si nos desplazamos hacia el concepto de mundo político arendtiano —del cual nos ocupamos brevemente en el párrafo anterior—, entonces habría que señalar: primero, que la política no es un campo de especialistas, sino que debe ser asumida como la interacción dialógica en que se proyectan intereses colectivos, atendiendo a nociones de lo bueno, lo malo, lo justo o lo injusto. Si no es un ámbito de especialistas, cualquiera puede participar allí, en el campo de la acción. Lo que se requiere, antes bien, es una formación que impulse esa capacidad dialógica.

Nos preguntamos entonces lo siguiente: ¿puede impulsar la filosofía para niños esta capacidad? La respuesta es absolutamente positiva. La comunidad de investigación, como señala Accorinti (2014), tiene como presupuesto y a la vez como meta, que las niñas y niños sean capaces de debatir de forma respetuosa. Que estén abiertos al diálogo y a los puntos de vista que no coinciden con los suyos, así como presupone la capacidad de dar razones para defender sus posiciones. Ser críticos, respetuosos, abiertos a la diferencia y tolerantes son los elementos presupuestos y potenciados por la filosofía para niños, y naturalmente absolutamente beneficiosos para el ámbito

arendtiano de la acción. Diríamos, en este orden de ideas, que la filosofía para niños con su comunidad de investigación puede ser asumida como la condición de posibilidad de un mundo político democrático, en el que, frente al disenso, la respuesta no sea la censura y la exclusión, sino la apertura, la escucha y la crítica.

Hannah Arendt tiene una interesantísima metáfora en que piensa nuestra inserción en la acción, desde la figura del nacimiento: tenemos un nacimiento biológico, el primero. Un segundo nacimiento, en el que —a través del lenguaje— entramos en la sociedad. Cuando hablamos y somos capaces de dar razones acerca, verbigracia, de la Justicia, entonces en ese momento nacemos por segunda ocasión, en un sentido político. Y la filosofía para niños ¿es funcional a este respecto? Absolutamente, pues ella deviene —con la comunidad de investigación— en el horizonte perfecto para recibir a aquellos que recién vivieron su primer nacimiento y prepararlos con las herramientas necesarias, no sólo para afrontar el segundo nacimiento, sino para que, una vez que se hayan insertado en la esfera de la acción, sean capaces de transformarla. La filosofía para niños puede ser asumida como el ámbito idóneo para la recibir y conducir las niñas y niños hacia la vida política.

Ahora bien, una vez insertos en la esfera de la acción ¿qué hacer? Para responder a este interrogante resulta preciso entonces fijar la mirada en las reflexiones de Taylor respecto de los marcos referenciales. Indicamos previamente, desde Horkheimer, que la labor de la filosofía es desplegar una crítica respecto de aquello que funda nuestra sociedad pero que permanece oculto en su carácter fundante. Inserto en el mundo político, aquél que ha sido recibido y conducido por la filosofía para niños hacia la acción, podrá desplegar todo su pensamiento crítico en contra de los trasfondos que determinan nuestra comprensión del mundo, y que hemos asimilado sin siquiera saberlo desde nuestra niñez, a través de los procesos de socialización y enculturación.

En el documental francés *Sólo es el principio* (*Ce n'est qu'un debut*), dirigido por Pierre Barougier, encontramos que en una de las sesiones de trabajo la comunidad de investigación se interroga por el amor y por la amistad. Las niñas y niños, luego de hacer unas interesantes distinciones respecto de a quién se puede amar (novia o novio) y a quién se puede querer (amigas o amigos), hablan de un «código del amor». ¿En qué consiste este código? En que las niñas no pueden amar a otras niñas y en que los niños no pueden amar a otros niños; es decir, que las relaciones amorosas deben tener

lugar siempre en un sentido heterosexual. Aunque los niños no puedan identificar y ser conscientes de este carácter heterosexual del amor romántico, es muy interesante el hecho de que lo han introyectado y asumido como algo comprensible de suyo, a su corta edad. ¿De dónde ha surgido esto? De los marcos referenciales de nuestra sociedad que dictan que es bueno amar a alguien de un sexo distinto al tuyo, pero que es malo o incorrecto amar a alguien del mismo sexo. Este tipo de distinciones operan en la visión de mundo de los niños y forman su identidad. En espacios como el hogar o la escuela se asimila —debido a las relaciones intersubjetivas— este trasfondo moral, y se asimila sin someterlo a una crítica.

El ejercicio de la comunidad de investigación es interesante, porque permite revelar esos marcos referenciales que nos constituyen, que nos hacen quienes somos. Para el caso, un código del amor como el que reproducen los niños, conduce con facilidad hacia procesos de discriminación y segregación de todo aquel que no se encaje con ese marco referencial. Quien no respeta el código del amor puede que no sea, a su vez, merecedor de respeto. La filosofía para niños permite poner de relieve los marcos referenciales que constituyen nuestra identidad desde la infancia, y determinar si son productivos o no para una sociedad democrática, edificada a la luz de ideas como la libertad, el respeto y la tolerancia. Un marco referencial puede promover formas de exclusión, dominio y violencia. Piénsese, por ejemplo, en las tradiciones machistas de nuestra sociedad que han naturalizado el maltrato físico y psicológico del hombre contra la mujer. Un simple juego entre niños, muy común en Cartagena de Indias, Colombia, en los años noventa, representa muy bien esta lógica de opresión y que naturaliza la violencia:

- Le *pego* (dice el primer niño)
- ¿Por qué le *pegas*? (responde el segundo)
- Porque es *mi mujer* (dice el primer niño)
- ¿Qué le *das*? (responde el segundo)
- Le *doy*... (dice el primer niño)
- ¿Qué le *metes*? (responde el segundo)
- Le *meto* [algo que rime con lo que le da]... (dice el primer niño)

Este juego, que se hacía en cualquier calle de la ciudad entre las risas de los infantes —y que en algunos barrios populares aún se puede escuchar— pone de manifiesto un trasfondo moral que no considera malo el violentar y golpear a una mujer. El niño como hombre es el que provee, y por eso da. Y como da, puede golpear y cosificar sexualmente a la mujer. Los niños lo asimilan y construyen su identidad en muchos casos sin ponerlo en cuestión. La filosofía para niños desde la comunidad de investigación, al discurrir sobre un tema cualquiera, permite revelar este tipo de trasfondos y, no por un ejercicio de imposición, sino promoviendo el pensamiento crítico de forma paulatina en las niñas y niños, hacer que se cuestionen sobre lo bueno o malo de dicho marco referencial. Escuchar, dialogar, criticar y abrir la posibilidad de transformar el mundo político; i. e., la acción, es lo que impulsa la filosofía para niños. Reconstruir nuestras identidades de un modo que resulten positivas para las sociedades democráticas. Ningún marco referencial debe quedar incuestionado. Debe ponerse a la luz su institución de sentido y, hecho esto, determinar si aporta o no para la construcción de un mundo político mejor. En Colombia, crecemos pensando que ante la crítica política la mejor respuesta que tenemos es repetir este eslogan: «Plomo es lo que hay, plomo es lo que viene, bala es lo que hay...».

Comprender el potencial emancipador, transgresor y crítico de la filosofía para niños es hacer una apuesta —a la par— por un mundo mejor.

Bibliografía

- Accorinti, S. (2014), *Filosofía para niños. Una introducción a la teoría y a la práctica*. Manantial.
- Appiah, K. (2009), «Identidad, autenticidad, supervivencia. Sociedades multiculturales y reproducción social», en C. Taylor (ed.), *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*. FCE, 213-233.
- Arendt, H. (2009), *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1997), *¿Qué es la política?* Paidós.
- Aristóteles (2007), *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Aristóteles (1988), *Política*. Gredos.
- Barougier, P. (2010), *Ce n'est qu'un debut*. Formato: Color, 35 mm, 1,85: 1, Dolby SRD. Ciel de Paris Production.
- Descartes, R. (2011), *Discurso del método*, en *Descartes*. Gredos, 97-152.
- Descartes, R. (1997), *Meditaciones metafísicas y otros textos*. Gredos.
- Koyré, A. (1999), *Del mundo cerrado al universo infinito*. Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2005), *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Herder.

- Heidegger, M. (1997), *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (1994), «La pregunta por la técnica» en *Conferencias y artículos*. Serbal, 9-38.
- Held, K. (2012), *Ética y política en perspectiva fenomenológica*. Siglo del Hombre.
- Horkheimer, M. (2003), «La función social de la filosofía», en *Teoría crítica*. Amorrortu, 272-289.
- Husserl, E. (1949), *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. FCE.
- Jaramillo, L. (2007), «Concepciones de infancia», en *Zona Próxima*, 8. 108-123.
- Kottak, C. (2019), *Introducción a la antropología general*. McGraw-Hill.
- Lipman, M. (2016), *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Ramos, Y. y J. Quintana (2017), «Identidad, multiculturalismo y poder: notas críticas a Charles Taylor», en *Eikasía*, 76. 133-146. <<https://www.revistadefilosofia.org/76-05.pdf>> [10/04/2022]
- Ramos, Y.; F. del Río y J. Quintana (2014), «Economía de la religión, identidad y vida buena: un estudio microeconómico aplicado a las decisiones al interior de los hogares colombianos», en *Eikasía*, 58. 185-211. <<https://www.revistadefilosofia.org/58-08.pdf>> [10/04/2022]
- Rocher, G. (1990), *Introducción general a la sociología*. Herder.
- Taylor, C. (2006), *Las fuentes del yo*. Paidós.

