



Philosophy and Children

Filosofía y niñez: Posibilidades de un encuentro

Walter O. Kohan

Universidade de Brasilia

walterk@guarany.cpd.unb.br

RESUMEN: Percibimos órdenes dominantes y, a la vez, grietas o discontinuidades en ese mismo orden. Valores, saberes y prácticas imperan en nuestra experiencia al mismo tiempo que fisuras de ese imperio engendran asombros, dudas, molestias. De estos sentimientos se nutre el cuestionamiento y la investigación filosóficos, un intento, al fin, por superar la inmovilidad de aquellos órdenes imperantes. En efecto, la filosofía, en tanto tarea crítica, cuestiona los valores, ideas y creencias que permean las prácticas socialmente dominantes. A la vez, en tanto tarea creativa, la filosofía piensa otros órdenes, alternativos a los imperantes. Las disposiciones y métodos de la filosofía se ejercen sobre toda práctica significativa para desatar su carácter ordinario, rutinario o cotidiano. Se establecen así condiciones de posibilidad para nuevos estados de cosas. En ese doble movimiento de poner en cuestión y poner en cuestión y proponer alternativas para un determinado ámbito de la realidad, la filosofía se despliega en un conjunto variado de "filosofías de . . .": la mente, el lenguaje, la cultura, la religión, la educación, el deporte, la tecnología, entre otros.

One accepts in children what one accepts in oneself;

One hates in children what one hates in oneself.

A. Nandy

Percibimos órdenes dominantes y, a la vez, grietas o discontinuidades en ese mismo orden. Valores, saberes y prácticas imperan en nuestra experiencia al mismo tiempo que fisuras de ese imperio engendran asombros, dudas, molestias. De estos sentimientos se nutre el cuestionamiento y la investigación filosóficos, un intento, al fin, por superar la inmovilidad de aquellos órdenes imperantes.

En efecto, la filosofía, en tanto tarea crítica, cuestiona los valores, ideas y creencias que permean las prácticas socialmente dominantes. A la vez, en tanto tarea creativa, la filosofía piensa otros órdenes, alternativos a los imperantes. Las disposiciones y métodos de la filosofía se ejercen sobre toda práctica significativa para desatar su carácter ordinario, rutinario o cotidiano. Se establecen así condiciones de posibilidad para nuevos estados de cosas. En ese doble movimiento de poner en cuestión y proponer alternativas para un determinado ámbito de la realidad, la filosofía se despliega en un conjunto variado de "filosofías de...": la mente, el lenguaje, la cultura, la religión, la educación, el deporte, la tecnología, entre otras.

i. Filosofías críticas y creativas de la niñez

Desde hace un tiempo algunos filósofos, como M. Lipman (1993b) y G. Matthews (1994), han defendido el derecho de la niñez de constituirse en un área de interés para la filosofía. El propio Lipman ha ido más lejos al afirmar teóricamente la necesidad de este campo (1993b) y al elaborar una propuesta que reconstruye la historia de la filosofía de un modo tal que pueda ser practicada por los propios niños.

Otros como M. Benjamin han señalado la inconveniencia de un tal dominio (1993, *passim*). Benjamin presenta, básicamente, dos razones: a) un área como "filosofía de la niñez" terminaría aislada tanto por sí misma -al desarrollar un lenguaje altamente cerrado y técnico- como por otras áreas de la filosofía, que la ignorarían; b) la existencia de un área separada "filosofía de la niñez" violentaría la integridad de la vida humana, atomizándola o estrechándola en comportamientos estancos. Por nuestra parte, consideramos inadecuados estos argumentos: no atomiza la vida humana una filosofía de la niñez sino la productividad de prácticas de confinamiento, subjetivación y exclusión que existen, se ocupe o no de ellas la filosofía. Una filosofía de la niñez es sólo el reconocimiento de la existencia de esas prácticas. Si otra fuera la medida de la productividad histórica de la relación adultez-niñez, tal vez una filosofía de la niñez tendría menos sentido. Pero no es el caso. De modo que la filosofía no sólo no genera esa atomización como sostiene Benjamin sino que puede resultar una herramienta para superarla. En cuanto al eventual aislamiento de la nueva disciplina, está claramente conectado con el modo en el que la misma se lleve a cabo pero no constituye un carácter necesario de su existencia.

Consideramos que llevar a cabo una filosofía de la niñez abarcaría, al menos, dos dimensiones. Una primera dimensión crítica, fundada en la necesidad de reconocer, comprender y cuestionar los valores, saberes y creencias que subyacen y sustentan la productividad social de la idea de "niñez": cuáles son sus condiciones de posibilidad, cuáles son las prácticas en las que se despliega, cuál es su productividad y cuáles sus efectos en la vida social de nuestro tiempo. Una segunda dimensión creativa, en la cual se afirmasen, en torno de la idea de niñez, otros valores, saberes y creencias que los existentes.

En la vida cotidiana, palabras como "niño" o "adulto" se presentan como comunes, normales, simples. Parece obvio que algunas personas *son* niños y otras *son* adultos; se muestra como natural que algunas actividades y modos de relacionarse con el mundo son propios de niños y no de adultos. "Son cosas de niños", se dice. De modo inverso, existe lo que se prohíbe a los niños con el argumento de que pertenece exclusivamente al universo adulto. "Esas son cosas de grandes", se dice.

Pero la filosofía es, justamente, la puesta en cuestión de la "normalidad" o "naturalidad" de la experiencia humana. Empieza por constatar cómo lo que se considera normalmente un niño y un adulto cambia significativamente en diferentes tiempos y lugares, cómo se dispone para niños y adultos campos fuertemente diferenciados, cómo los papeles sociales llevados a cabo por niños y adultos cambian de un modo revelador en diferentes sociedades. En tal sentido, desde el trabajo pionero de P. Ariès (1973 [1960]) se han desarrollado una serie de estudios en el campo de la historia social que permiten afirmar la génesis moderna del concepto infancia (Baquero-Narodowski (1994), p. 65). En la modernidad surgen una serie de dispositivos sociales que conforman un modelo cuyos rasgos principales aún se mantienen: la infancia es el espacio de la ajenidad, de la otredad, de la exclusión en distintas esferas de la vida social : en lo cultural, lo económico, lo epistémico, lo estético, lo ético, lo jurídico, lo político (cf. Kennedy, 1997, *passim*).

A partir de este registro, se desvanece la supuesta naturalidad que rodea a la niñez y encontramos campo fértil para preguntarnos, por ejemplo, "¿qué supuestos e implicancias tiene la separación de las personas en niños y adultos, aquí y ahora?", "¿cómo se

fundamenta este límite entre ambas categorías?", "¿cuáles son las consecuencias culturales, económicas, epistémicas, éticas, estéticas, jurídicas y políticas de ser considerado un niño frente a las de ser considerado un adulto?".

No hay niños por naturaleza. Tampoco hay adultos por naturaleza. Esta categorización social está acompañada de prácticas, saberes y valores que constituyen identidades, encuadran relaciones interpersonales y delimitan modos de vida. En el reconocimiento, la comprensión y la problematización de esos saberes, prácticas y valores que subyacen y se infieren de la división niño-adulto radica la dimensión crítica de una filosofía de la niñez. En otras formas de pensar esas categorías, reside su dimensión creativa.

Esta doble tarea puede desplegarse en tantas esferas como áreas de la filosofía. D. Kennedy ha trazado las primeras líneas de un camino en teoría del conocimiento identificando lo que él denomina "egocentrismo gnoseológico adulto". (1995, p. 42) Tras reconocer la necesidad de restaurar la voz excluida de los niños, Kennedy argumenta que no lograremos tal propósito mostrando que los niños pueden pensar tan bien como los adultos; antes bien, el primer escalón debería ser reconocer cómo lo que él allí llama "la teoría del conocimiento hegemónica del día" o el "ideal racionalista de la razón" sistemáticamente excluye el pensamiento y la experiencia de los niños. Sólo una vez deconstruida esa teoría del conocimiento dominante será posible reintegrar lo que habita la *epistème* de los niños y que ha sido silenciado en la racionalidad adulta.

En las otras áreas de la filosofía es dable esperar un movimiento similar al sugerido por Kennedy. Las distintas esferas de desarrollo de filosofías críticas y creativas de la niñez nacen en la puesta en cuestión de aquello que el adultismo ha infundido en la filosofía: la dominación y el imperio absoluto de una estética, una ética, una metafísica y una política adultas que, explícita o implícitamente, excluyen expresiones correlativas de los niños.

Como sugiere el propio Kennedy, esta tarea crítica, paradójicamente, muchas veces es desarrollada por otros académicos que los filósofos profesionales. Un trabajo reciente de G. Matthews -el filósofo de mayor prestigio académico en el área- es un ejemplo en este sentido. En un texto que pretende fundamentar el campo de la filosofía de la niñez, Matthews alude al carácter filosóficamente problemático del concepto "niñez" (1994, p. 8) y sostiene que "las dificultades genuinamente filosóficas surgen tan sólo en la manera de decir qué *tipo* de diferencia es la diferencia entre los niños y los adultos" (*ibidem*). Matthews procura mostrar cómo, en diferentes campos -la literatura, el arte y la propia filosofía-, los niños no son tan diferentes de los adultos como éstos creen. En todos esos casos, para Matthews las diferencias entre niños y adultos son insignificantes y los niños podrían muy bien entrar y compartir el mundo adulto. Los niños, concluye Matthews, no están tan lejos del paradigma de racionalidad adulta. Consideramos que se trata de ver no sólo qué tipo de diferencia se establece entre niños y adultos sino qué valor se asigna a esa diferencia, qué supuestos sustentan esa valoración y qué consecuencias se siguen de ella. Al incluir a los niños en el mundo de la adultez, Matthews afirma sin cuestionar valores y saberes hegemónicas que no dan lugar a modos alternativos. La "promisoria" inclusión de los niños entre los adultos afirma la racionalidad adultocéntrica dominante, no permite distinguir dispositivos de exclusión y subjetivación y desmantela la emergencia de cualquier forma diferente. Esta generosa inclusión de los niños en el universo adulto no hace otra cosa que silenciarlos.

iii. La filosofía y los niños. Un encuentro.

Las formas de encuentro entre la filosofía y los niños no se reducen a las filosofías de la niñez. La filosofía, como disciplina de la cultura occidental, ha sido históricamente practicada por varones, usualmente seniles. Recién bien avanzado este siglo las mujeres se incorporaron al mundo de la filosofía. Y aun cuando las filosofías feministas tienen ya unas

cuantas décadas de existencia, las filósofas han entrado en forma personal o individual a la filosofía, lograron algunos cambios en su lenguaje y su temática, pero aún están procurando introducir mudanzas estructurales en ella, en su teoría del conocimiento, en su ética, en su política y en otros dominios de la disciplina. (MacColl, 1994, p. 6-7).

La historia de la relación entre los niños y la filosofía es aún más corta. Hace menos de treinta años, M. Lipman inauguró un movimiento *-philosophy for children-* para incorporar a los niños -niñas y niños- al mundo de la filosofía. ¿Qué pueden esperar los niños y la filosofía de este encuentro?

Lo que la filosofía puede darle a los niños es uno de los tópicos favoritos de los escritos teóricos de Lipman. Según Lipman, el aporte de la filosofía a los niños es múltiple: por una parte, la filosofía es un pensamiento *en, acerca de y entre* las otras disciplinas que enriquece el sentido de la experiencia educativa (1991, p. 264; 1993b, p. 148; por otra parte, es una herramienta que permite a los niños acceder a un pensar autónomo y de alto orden que se proyecta en una mejor capacidad de juzgar (1991, p. 262-3). En tal sentido, la filosofía se vuelve un paladín de una educación democrática, tanto al generar una concientización política y una relación reflexiva de conceptos -como justicia, libertad, persona- que afectan cotidianamente a los niños cuanto al promover un crecimiento en las posibilidades de comunicación construyendo un espacio de diálogo y deliberación racional de aquellas cuestiones (1991, p. 244 ss.).

El aporte de los niños a la filosofía es una cuestión menos explorada por Lipman. Con todo, ha destacado al menos cuatro territorios de la filosofía que recibirían consecuencias valiosas a través de su encuentro con niños: la filosofía del derecho se va a ver enriquecida por la actual discusión acerca de los derechos de los niños; la efectiva capacidad de los niños para llevar a cabo investigaciones y cuestionamiento éticos tendrá importantes repercusiones en el terreno de la ética; la filosofía social se va a ver iluminada por la formación de comunidades de niños que está teniendo lugar y en metafísica, finalmente, la comprensión de la pregunta "¿qué es un niño?" echará luz sobre la pregunta "¿qué es una persona?". Lipman menciona también un quinto territorio, filosofía de la educación, sin explicitar cuáles serían sus beneficios (1993b, p. 144).

El propósito principal del argumento de Lipman es reasegurar y legitimar para los niños y la niñez un lugar en la filosofía. Este encuentro tendría también repercusiones sociales significativas: podría contribuir a mitigar "la ignorancia, irresponsabilidad y mediocridad que actualmente predomina entre los adultos" (1993b, p. 148). Al fin, sugiere Lipman, "tratar a los niños como personas puede ser un pequeño precio a pagar, en el largo plazo, para algunos logros sociales más sustantivos" (*ibidem*).

Como se ve, Lipman provee razones pragmáticas, sociales y políticas para reconocer el carácter de personas y seres dotados de plena racionalidad a los niños. Según Lipman, si la filosofía se codea con la niñez y los niños, saldrán buenos resultados no sólo para ellos y para la propia filosofía sino también para los modos de vida socialmente imperantes.

Aunque la propuesta de Lipman es sugerente, no agota las posibles consecuencias del encuentro entre los niños y la filosofía. Actualmente, a partir del propio programa *filosofía para niños* creado por Lipman miles de niños en todo el mundo ya están dentro de la filosofía. Pero hasta ahora -como las mujeres- sólo lo han hecho en forma de individuos o grupos que *se suman* a ella. Es lícito preguntar si no surgirá una inserción más fundante y radical de los niños en la filosofía. Es legítimo preguntar si no surgirán filosofías *de* los niños, de otra naturaleza que la filosofía tradicional, y con un conjunto análogo de cuestionamientos a ella.

Nos permitimos aventurar esta posibilidad porque a partir de su práctica filosófica muchos niños están perfeccionando su reconocimiento, comprensión y valoración de su ser niños. Están aprendiendo a preguntarse qué implica ser un niño en su tiempo y lugar. De hecho su práctica filosófica ha producido filosofías críticas de la niñez. Desde la propia filosofía, muchos niños están enriqueciendo substantivamente la comprensión de su lugar en el mundo social que habitan. Y están acrecentando también su apreciación de los supuestos y consecuencias de su ser considerados -incluso por ellos mismos- una versión imperfecta o incompleta de los adultos. En suma, *filosofía para niños* está ayudando a que los niños progresivamente adquieran una mejor comprensión de esa forma de exclusión gnoseológica, estética, ética, social y política que es el edadismo.

Al llevar la filosofía a los niños, *filosofía para niños* ha producido *de hecho* una ruptura frontal con el adultocentrismo que ha imperado en la filosofía a través de sus más de veinticinco siglos de historia. Por primera vez, los niños tienen el acceso franco y abierto a la práctica de la filosofía.

Esta incorporación de los niños al universo de la filosofía posibilitada por *filosofía para niños* recrea las condiciones para pensar interrogantes como "¿qué es un niño?" o "¿qué es un adulto?" desde una estética, una ética, una política, una razón menos excluyente, menos adultocéntrica. *Filosofía para niños* está generando condiciones para que los propios niños puedan producir filosofías creativas de la niñez. Se están gestando condiciones para la emergencia de filosofías *de* los niños, movimientos que rompan el imperio adulto en filosofía.

Serán los niños quienes construirán sus filosofías y sus modos de producirla. No es mostrando que los niños pueden razonar como adultos que vamos a revocar el destierro de su voz. Por el contrario, en ese caso las habremos cooptado, lo que constituye otra forma de silenciarlas. Más bien, deberíamos prepararnos para escuchar una voz diferente como expresión de una filosofía diferente, una razón diferente, una teoría del conocimiento diferente, una ética diferente y una política diferente: aquella voz históricamente silenciada por el simple hecho de emanar de personas estigmatizadas en la categoría de no adultos.

El eventual surgimiento de las filosofías de los niños tiene consecuencias que van mucho más allá del espacio de la filosofía. Tales filosofías reconocerán, expresarán y pondrán en cuestión saberes, prácticas, valores que atraviesan el mundo de las identidades y relaciones entre niños y adultos. Como tales, serán potenciadoras de cambios imprevisibles en todas estas esferas.

iv. Filosofías de la niñez y filosofías de los niños

Hemos empleado al menos tres expresiones para vincular a los niños con la filosofía. Ellas son "filosofía para niños", "filosofía de la niñez" y "filosofía de los niños". Vamos a aclararlas.

La primera expresión, "filosofía para niños", da cuenta de un intento, creado por M. Lipman, de llevar la filosofía -en sus temas, herramientas y métodos- a los niños. En verdad, se trata de un "filosofar con niños" en tanto se los hace copartícipes de una práctica basada en el cuestionamiento y la investigación filosóficos. Esta práctica filosófica con niños -más allá del dispositivo particular de textos y métodos que Lipman propone para ella- está dando lugar a filosofías de la niñez y será probablemente el vehículo para el surgimiento de filosofías *de* los niños.

La segunda expresión, "filosofía de la niñez", significa hacer filosofía de un fenómeno, concepto, idea o dispositivo histórica y socialmente localizado: la niñez. Las condiciones históricas para el surgimiento de esta disciplina están ligadas a la invención, en la

modernidad, de la niñez como un estadio prolongado de la vida humana que debe ser separado de la adultez. Proponemos un carácter crítico y creativo como normativa de una filosofía de la niñez.

La última expresión, "filosofías de los niños", designa un movimiento que, es de esperar, exprese la voz *de* los niños en los diferentes ámbitos problemáticos que conforman una filosofía: una estética, una ética, una metafísica, una filosofía social y política hoy silenciadas en el discurso filosófico dominante.

Los filósofos escucharán estas voces o serán partícipes de una práctica discriminatoria y excluyente. En el primer caso, aceptarán que la separación "niño-adulto", tanto como la distinción "femenino-masculino" o "negro-blanco" y tantas otras, es irrelevante en términos de valores. Pasarán así de una relación condescendiente y jerárquica a una relación recíproca y equitativa. La idea de que la edad -como el género o la raza- no puede legitimar relaciones de exclusión y dominación es el presupuesto de esta normatividad.

Sin duda, no le haremos un gran favor a los niños invitados a pintar una acuarela de la filosofía si no les permitimos que entren con sus telas, sus pinturas, sus pinceles y, sobre todo, su propio modo de pintar y de concebir la pintura. Sin duda, puede que les guste y se diviertan con nuestros pinceles y nuestras pinturas. Incluso puede ser que sientan que las necesitan y se vuelvan muy expertos en ellos hasta encontrar los suyos propios. Pero, probablemente, en algún momento sentirán que esos instrumentos y esos diseños les son extraños, que al adoptarlos están confinados a creaciones de otros, que los enajenan y no les sirven para expresarse a sí mismos.

Todo lo que necesitan los niños es que los dejemos crear. Imponerles nuestras creaciones y aun nuestro modo de crear es imponerles una experiencia ajena del mundo e impedirles desarrollar una propia. Generar las condiciones para que los niños puedan pintar su propia acuarela de la filosofía y del mundo es, tal vez, uno de los mayores desafíos para quienes compartimos esta idea de reunir a los niños y la filosofía.

Referencias bibliográficas

Adler, J. (1993 [1981]), "Comments on 'Developing Philosophies of Childhood'", en Lipman, M. (1993a), p. 152-3.

Ariès, Ph. (1973 [1960]), *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris: Seuil, 2da. ed. Primera edición: Librairie Plon.

Baquero, R. - Narodowski, M., "¿Existe la Infancia ?", *Revista del IICE*, III, nº 4 (1994), p. 61-66.

Ball, S. J. (ed., 1990), *Foucault and Education. Disciplines and knowledge*, New York: Routledge.

Benjamin, M. (1993 [1981]), "Comments on 'Developing Philosophies of Childhood'", en Lipman M. (1993a), p. 149-151.

Berrios, M. - Kohan, W. (1995), *Una otra mirada: niñas y niños pensando en América Latina*, Puebla: Univ. Iberoamericana.

Cerletti, A. - Kohan W. (1996), *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*, Buenos Aires: La UBA y los Profesores/Oficina de Publicaciones CBC (Universidad de Buenos Aires).

- Daniel, M-F. (1992), *La philosophie et les enfants*, Montreal: Les Éditions Logiques.
- Kennedy, D. (1992), "The Hermeneutics of Childhood", *Philosophy Today* vol. 36, n° 1, p. 44-58.
- Kennedy, D. (1995), "Reseña a Matthews, G. (1994)", *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, vol. XII, n° 2, p. 41-4.
- Kennedy, D., (1997), "Reconstructing Childhood", paper presented at the VIII International Conference of Philosophy for Children, University of Akureyri, Iceland.
- Kitchener, R. F. (1990), "Do Children think Philosophically?", *Metaphilosophy*, vol. 21, n° 4, p. 416-431.
- Kohan, W. (1996a), "Pensando la filosofía en la educación de los niños", México D.F., Universidad Iberoamericana, tesis doctoral, inédita.
- Kohan, W. (1996b), "Filosofía para Niños: elementos para pensar una idea", *Versiones*, 6, p. 58-65.
- Kohan, W. - Waksman, V. (1997), *Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires: La UBA y los Profesores/Oficina de Publicaciones CBC (Universidad de Buenos Aires).
- Larrosa, J. (ed., 1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta.
- Lipman, M. (1988), *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1990), "Response to Professor Kitchener (1990)", *Metaphilosophy*, Vol. 24, No. 4, p. 432-3.
- Lipman, M. (1991), *Thinking in Education*, Cambridge: University Press.
- Lipman, M. (ed., 1993a), *Thinking Children and Education*, Dubuque (Iowa): Kendall.
- Lipman, M. (1993b [1981]), "Developing Philosophies of Childhood", en Lipman, M. (1993a), p. 143-148. Publicado por primera vez en *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* Vol. III, (1981), p. 4-7.
- Lipman, M. (1993c), "The philosophy of Childhood", en Lipman, M. (1993a), p. 137-8.
- Lipman, M. - Sharp, A. M. (eds., 1994 [1978]), *Growing up with Philosophy*, Dubuque: Kendall/Hunt.
- Lipman, M. - Sharp, A. M. - Oscanyan, F. (1980 [1977]), *Philosophy in the Classroom*, 2da. ed., Philadelphia: Temple University Press.
- MacColl, S. (1994), "Opening Philosophy", *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, vol. XI, n° 3-4, p. 5-9.
- Matthews, G. (1993), "Childhood: The Recapitulation Model", en Lipman, M. (1993a), p. 154-160.
- Matthews, G. (1994), *The philosophy of childhood*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

DeMause, L.I. (ed., 1974), *The history of Childhood*, New York: The Psychohistory Press.

Moulton, J. (1983), "A paradigm of philosophy: the adversary method", en Harding, S. - Hintikka, M. B., (eds., 1983), *Discovering Reality: feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*, Boston: Reidel, p. 149-164.

Nandy, A. (1987), *Traditions, Tyranny and Utopias. Essays in the Politics of Awareness*, Delhi: Oxford University Press, Cap. III: "Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood.", p. 56-76.

Postman, N. (1982), *The Disappearance of Childhood*, New York: Delacorte Press.

Ruddick, W. (1993), "Misunderstanding Children", en Lipman, M. (1993a), p. 161-4.

Sharp, A. (ed., 1994), *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, special double issue: "Women, Feminism and Philosophy for Children", vol. XI, n° 3-4.