

DISCURSOS DEL ODIO / HATE SPEECH

ARTÍCULOS

La Filosofía para Niños y Jóvenes como prevención
y antídoto frente a los discursos de odio

Philosophy for Children and Teenagers as prevention
and treatment of hate speech

José Barrientos Rastrojo

Universidad de Sevilla

barrientos@us.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0127-2644>

RESUMEN: Este artículo propone a la Filosofía para Niños y Jóvenes (*Philosophy for Children*) como revulsivo contra los discursos del odio. Comienza describiendo la naturaleza de estas prácticas discursivas. Posteriormente, indaga los cinco pilares de la Filosofía para Niños/Jóvenes que vacunan contra ellas: pensamiento crítico y creativo, pensamiento cuidadoso, material narrativo y comunidad de indagación. Finalmente, explora la utilidad de estos elementos para los fines propuestos.

Palabras clave: Filosofía para Niños; discursos de odio; pensamiento cuidadoso; comunidad de indagación; diversidad.

Cómo citar este artículo / Citation: Barrientos Rastrojo, José (2022) “La Filosofía para Niños y Jóvenes como prevención y antídoto frente a los discursos de odio”. *Isegoría*, 67: e02. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.02>

ABSTRACT: This paper aims to present Philosophy for Children as a revulsive against hate speech. It begins by describing the nature of these discursive practices. It begins by describing the nature of the Philosophy for Children. Subsequently, the five pillars of the Philosophy for Children (that vaccinate against hate speech) are studied: critical and creative thinking, care thinking, narrative material inside its stories and community of inquiry. Finally, it explores how these items are useful for the proposed goals.

Keywords: Philosophy for Children; Hate speech; Care thinking; Community of inquiry; Diversity.

Recibido: 17 enero 2022. *Aceptado:* 10 mayo 2022.

Copyright: © 2022 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación (...). La barbarie persiste mientras perduren, en lo esencial, las condiciones que hicieron posible aquella recaída (Adorno, 1998, p. 79).

1. INTRODUCCIÓN

Hace casi un siglo, Theodor Adorno avisaba de la necesidad de enseñar pensamiento crítico en escuelas e institutos. Para lograrlo, proponía su propio método: después de ver una película en televisión o en el cine o tras escuchar músicas comerciales, el filósofo descubriría ante el alumnado el marco ideológico oculto, interesado, alienador y manipulador de esos productos de la industria cultural (Adorno, 1998, p. 125). Esta dinámica escolar era congruente con los fines de los guiones radiofónicos de su amigo, y en gran medida mentor, Walter Benjamin. *Radio Benjamin* (Benjamin, 2015) recoge las narraciones infantiles y los discursos para jóvenes con los que Benjamin pretendió abrir los ojos críticos de la infancia y juventud alemana de principios del siglo XX.

Estas apuestas filosóficas y educativas adquieren nuevos matices cuando Rachel Carlson entrena a su sobrino de veinte meses para desarrollar su admiración y asombro ante la naturaleza. La autora explica su experiencia en *El sentido del asombro* (Carlson, 2012¹), inicialmente un artículo para la revista *Woman's Home Companion*. La obra relata las expediciones nocturnas de tía y sobrino donde la primera incentivaba el pensamiento creativo y cuidadoso y fortalecía la atención y agudizaba los sentidos del pequeño. Pocos años después de publicarse este texto, en los años setenta, Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp diseñaban un programa para ejercitar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en niños y jóvenes. El programa, que se convertiría en la base de la *Philosophy for Children*, ha crecido durante décadas y ha sido la razón para el establecimiento de asociaciones regionales y nacionales en todo el mundo. Su éxito dio lugar a que, por ejemplo, el primer presidente de la Red Española de Filosofía, Antonio Campillo, llamase la atención sobre la urgencia de la Filosofía para Niños en el seno de la comparecencia ante la Subcomisión para la elaboración de un gran Pacto de Estado Social y Político por la Educación (154/3) en 2017. Campillo se hacía eco de estudios empíricos

que demostraban que la propuesta de Lipman-Sharp no solo mejoraba el pensamiento crítico sino las habilidades «para escuchar a los demás y trabajar en equipo» (Campillo, 2017, p. 6). Martha Nussbaum, Premio Príncipe de Asturias 2012, coincidiría con esta línea de propuestas cuando propuso a la Filosofía para Niños como una de las metodologías educativas útiles para la promoción de una sociedad democrática y humanística (Nussbaum, 2010, pp. 73-75).

Dado que las dimensiones críticas de la Filosofía para Niños maridan con las propuestas de Adorno y que este lucha contra la barbarie que creó la II Guerra Mundial, el holocausto judío, Auschwitz y contra la industria cultural occidental, que reifica e invisibiliza a los consumidores, ¿no tendría la primera, la Filosofía para Niños, la capacidad para inmunizar contra los discursos del odio, habida cuenta de que estos son raíz y copa florida del Tercer Reich?

Además, si la Filosofía para Niños incentiva el pensamiento cuidadoso (téngase presente que una de las dos acepciones de este último implica el cuidado del otro), y si este agudiza capacidades de *sim-pathia* hacia los demás y con el medio, ambas glosadas por Rachel Carlson, ¿no ayudaría esta disciplina liberar del dogmatismo y de la restricción mental de los actores del odio? Si la respuesta a la cuestión anterior es positiva, ¿no sería urgente conocer los fundamentos de la Filosofía para Niños y, concretamente, aquellos que previenen los discursos del odio?

El objetivo de este artículo consiste en proponer la Filosofía para Niños como una metodología y área disciplinar que enfrenta las consecuencias de los discursos del odio en nuestra sociedad. Asimismo, se pretende traer a la luz pública cómo la reciente decisión del gobierno de España de limitar la formación filosófica y ética a la educación secundaria obstaculiza el respeto por la diversidad, la lucha contra los discursos de odio y la apuesta por la acción comunicativa, la cooperación intra e intergrupal y el fortalecimiento de una sociedad democrática, que requieren estos elementos en la educación.

2. LOS DISCURSOS DE ODIOS. UNA SOMERA INTRODUCCIÓN

El *Diccionario de la Real Academia Española* entiende el odio como «la antipatía y aversión hacia algo o alguien» (Real Academia Española, 2014). Este comportamiento insidioso y perverso es consistente con la descripción de Spinoza: sus actores «se esfuerzan por apartar y destruir la cosa

¹ Nótese que la edición inglesa original es de 1965, es decir, previa al nacimiento de la Filosofía para Niños de Lipman y Sharp.

que odian». Según el filósofo judío, esta acción no está coloreada por una maldad irracional sino que la determina la búsqueda del principal fin de la vida: procurar una felicidad personal consistente con «el fracaso del otro» (Comte-Sponville, 2003, p. 380).

Autores como Sumner (2009, pp. 207-208), Gelber (2010, p. 305) y Parekh (2005, p. 214) añaden que los discursos del odio exigen un salto a una dimensión comunitaria. No solo son un comportamiento individual o interpersonal, sino que requieren la identificación del sujeto injuriado con un grupo, que es degradado en el acto ofensivo.

Los discursos de odio se proyectan contra una diversidad de colectivos: los homosexuales, las personas con sobrepeso, los extranjeros, los pobres en recursos económicos, los sujetos con diversidad psíquica o funcional, los miembros de una orientación política, de una etnia o similar. De esta forma, se materializan discursos homofóbicos, gordofóbicos, xenofóbicos, aporofóbicos, islamofóbicos y antisemitas, entre otros (Ariel Kaufman, 2015, p. 47). El daño comunitario y social de los discursos justifica la creación de recomendaciones europeas² o de un articulado en la Constitución española contra ellos³, que no aparece en relación con el odio que no excede las inmediaciones personales y que, por ello, compete a universos de ética personal.

Cuando los actores de estos ultrajes se analizan pormenorizadamente, emergen dos carencias en sus existencias. En primer lugar, una deficiencia en sus capacidades críticas, creativas y hermenéuticas. Esta privación los convierte en instrumentos pasivos de la ideología que sustentan o esclavos ciegos de la de su grupo de pertenencia. Estas lagunas en las capacidades críticas activan una inconsciencia que reduce al ofendido: quien menosprecia restringe su visión y solo es capaz de conceptuar al otro exclusivamente desde su preferencia sexual, su peso, procedencia geográfica, su etnia o desde el saldo de su cuenta corriente. De esta manera, no solo se adelgaza la capacidad perceptiva del ofensor sino su competencia para crear nuevas visiones. La instrumentalización del ofensor imprime en su personalidad una vulnerabilidad preocupante: lo hace rehén del marco ideológico o de su grupo,

pierde su identidad, su capacidad de decisión e incluso acaba sintiendo vicariamente a través de lo que el grupo dicta como sentimientos oportunos (Perniola, 2008). Estos peligros fueron glosados por el personalismo cuando Mounier y Carlos Díaz avisaban de que los colectivismos (como el fascismo) no dotaban de rostro a la persona sino de una identidad fraudulenta (Mounier, 2002, pp. 383-393; Díaz, 2002, pp. 24-25) y, podríamos añadir, que, en última instancia defrauda.

Segundo: los discursos del odio, a pesar de fraguar adhesiones intragrupalas, hieren la estructura social o comunitaria, que excede al grupo o aquella nacida de una multiplicidad de grupos. En esta línea, los discursos de odio se pueden usar por el poder estigmatizador para dividir a los colectivos o para excluir a un segmento de la población, tal como describe Honneth. Evitar la comunicación y entendimiento entre grupos para que no se reconozca la injusticia ejercida por la sociedad contra ellos y el fomento del individualismo o de la ideología del rendimiento fructifica en estos resultados (Honneth, 2011, p. 65). Concretamente, una clase de bachillerato con fuertes lazos se podría dividir si un poder promocionase discursos contra los ostentadores de una característica diferenciadora como poseer dos padres del mismo género o un modelo de móvil obsoleto.

Tercero: los discursos de odio dan lugar a que el grupo empobrezca su identidad puesto que la pobreza de perspectivas resultante y la beligerancia generada obstaculizan el enriquecimiento que regala el diferente. El odio reduce el cromatismo de cada persona a la anoréxica unidimensión marcusiana cosificadora: convierte al distinto en un ente disponible para proyectar animadversión, inquina y sentimientos análogos. Adorno denunció que esta dinámica era propia de los campos de concentración nazi y de la industria cultural, pues ambas transformaban al sujeto en «un ser genérico» (Adorno y Horkheimer, 2010, p. 190). Esto, también, sucede en el psicópata incapaz de percibir el sufrimiento de sus víctimas y en niños modelados por el individualismo capitalista que quedan perplejos ante el sufrimiento causado a sus compañeros⁴.

En suma, los discursos de odio implican la emisión de una invectiva agravante y lesiva contra

² A modo de ejemplo, se pueden citar los documentos del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (2011) y los de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa (2015).

³ Por ejemplo, los artículos 510 y 607 del código penal o el artículo 14 de la Constitución española que indica que «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

⁴ Hemos asistido a esta realidad antes de empezar proyectos de Filosofía para Niños en colectivos donde algunos niños proferían insultos catalogables dentro de los discursos de odio y, paradójicamente, se sorprendían de la reacción dolorosa, y para ellos excesiva, de sus compañeros. Su maldad, banal en el sentido usado por Hannah Arendt, responde a una insuficiencia educativa de pensamiento cuidadoso (Barrientos Rastrojo, 2021b, pp. 36-39).

una persona o grupo que incita el menosprecio y estigmatización de un colectivo y que se funda en debilidades crítico-emancipadoras, hermenéuticas, creativas y cuidadosas y que produce la quiebra de la comunidad ideal que integrase al ofendido y al ofensor.

3. LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

3.1. El pensamiento crítico y creativo

La Filosofía para Niños⁵ es una disciplina que entrena el pensamiento complejo o multidimensional, compuesto por tres modalidades de razón: crítica, creativa y cuidadosa.

El pensamiento crítico reúne herramientas procedentes de la concepción analítica de la filosofía tales como la capacidad de conceptualizar, de establecer relaciones entre las partes y el todo, la generación de definiciones y conceptos (Carreras, 2013, pp. 91-113) y la traducción entre lenguajes (Puig y Sátiro, 2008, pp. 203-227). Asimismo, la autocrítica y la sensibilidad al contexto se presentan como sus dos componentes básicos⁶. Como ha señalado Susan Gardner, las sesiones no consisten en un intercambio de opiniones carente de criterios o en un debate donde todo es igualmente válido sino en «el esfuerzo colectivo por avanzar hacia la verdad» (Gardner, 2015, p. 72). De ahí, la necesidad de criterios epistemológicos y la jerarquización de las verdades de la comunidad.

El pensamiento creativo apunta a la originalidad para generar nuevas ideas y exige virtudes para saltar entre marcos y criterios (Lago, 2006, p. 93). No implica solo variación sino originalidad. Si se pregunta cómo son las flores y una persona responde «blancas» y otra, «rosas», la creatividad no reside en que los participantes de un taller ofrezcan toda la paleta de colores sino en conseguir que cada uno haga piruetas entre criterios para articular registros dispares, es decir, contestar a la pregunta sobre la naturaleza de las flores con un «cálidas» (elevándose

a un marco táctil), un «sabrosas» (amerizando en el gustativo), un «frutales» (avanzando al de los olores) o un «ásperas y distantes» (personificándolas), entre otros. Partiendo de esto, las características del pensamiento creativo comprenden la «frescura», la «generatividad» (o capacidad para inducir en los demás el anhelo de ser imaginativos), la autotrascendencia (para superar las propuestas previas) (Lipman, 2003, pp. 245-247) e incluso otras de naturaleza rizomática (Helou *et al.*, 2019, pp. 37-64).

3.2. El pensamiento cuidadoso I: velar y custodiar las ideas

A diferencia de los pensamientos anteriores, Matthew Lipman introdujo el cuidadoso de forma tardía. Lo haría durante el *Sixth International Conference on Thinking* celebrado en Boston en 1994, es decir, casi treinta años después de empezar a trabajar en su programa. A pesar de este aplazamiento, esta modalidad de pensamiento ha sido ampliada por autores como Laurence Splinter y Ann Sharp (1996), Irene de Puig (2002). Otros siguen ampliándolo en el presente (por ejemplo, Jordi Nomen, 2021, o Velasco Moreno, 2021), demostrando su necesidad y buena salud. Ese interés se constata en la arborescencia de sus sinónimos y matizaciones teóricas: pensamiento «valoral» (Echeverría, 2011, p. 70), pensamiento ético-social y pensamiento ético (Kohan, 2009, p. 64; Nomen, 2021), pensamiento cuidante y solidario (Pineda, 2004, p. 9, García Moriyón, 2002, p. 45), pensamiento colaborativo⁷ (Cázares, 2014, p. 79), etc.

El término originario inglés *care thinking* se conecta con los cuidados de salud en ámbitos angloparlantes (*health care*). Así, el pensamiento cuidadoso vela por las personas y cuida que sean conscientes cariñosamente de sus pensamientos y palabras.

El pensamiento cuidadoso obliga a una consciencia minuciosa de las propias acciones y pensamientos para percibirlos *con más cuidado*. El joven sin pensamiento cuidadoso pintará un árbol con tres trazos distraídos: uno para el tronco, otro para la copa y el último para marcar el suelo. Los dibujos de quien se ha entrenado en Filosofía para Niños bullen de matices en las formas y los colores de las hojas, las texturas de las ramas, las heridas

⁵ Téngase presente que el concepto «niños» (*children*) no apunta aquí, exclusivamente, a las edades infantiles. El programa de Lipman y Sharp aglutina materiales que van desde los tres a los dieciocho años. De hecho, su metodología ha sido aplicada con adultos con distintos perfiles como personas en prisión (Szifris, 2018) y personas con diversidad funcional (Álvarez *et al.*, 2022, pp. 105-149).

⁶ Lipman define el pensamiento crítico en los siguientes términos: «un pensamiento que (1) mejora (*facilitate*) el juicio porque (2) se funda en criterios, (3) es autocorrectivo y (4) es sensible al contexto» (Lipman, 2003, pp. 211-212). Asimismo, explica cuatro tipos de habilidades de pensamiento: investigación, análisis o conceptualización, razonamiento y traducción.

⁷ Aunque algunos autores defienden el concepto *colaboración* o aprendizaje *colaborativo*, preferimos el término cooperación. El segundo término no estimula la jerarquización o el paternalismo de ninguno de los participantes sino la acción horizontal y sinérgica de todos. Aunque respetamos los términos de los autores, aunque abogamos por el citado.

provocadas por vientos fuertes, los huecos donde se esconden pájaros y en los contrastes entre el foco y el paisaje (Lipman, 2003, p. 254).

Además, el pensamiento cuidadoso capacita para apreciar en los interlocutores sentimientos sutiles, variaciones en su temple o la disposición general que caracteriza su identidad, la reiteración de sus silencios en relación con ciertos temas y la frondosidad de su discurso cuando emergen otros. Maugh Gregory, que sustituiría a Matthew Lipman en su cátedra de la Universidad Estatal de Monclair, ha explicado que enseñar este pensamiento depende de que el profesor haya entrenado un «oído sensible filosófico», y sea capaz de asombrarse junto al niño de aquello que suele ocultarse a los adultos por la carencia de cuidado que les acomete con la edad (Gregory, 2013, p. 74).

3.3. El pensamiento cuidadoso II: cuidar al otro

Dombayci *et al.* (2011) hacen derivar la etimología de cuidado de «caru» y «cearu», esto es, de dolor, ansiedad, sufrimiento y atención mental intensa. Asimismo, lo conectan con el término alemán antiguo «chara», que significa lamento. Por último, lo derivan del indoeuropeo «gar», que significa sollozar y gritar desconsoladamente. Esta relación del cuidado con las sensaciones es representada por Juan Carlos Lago quien explica que el cuidado es «prestar atención a aquello de lo que nos preocupamos» (Lago, 2006, p. 109).

Si conectamos estas acepciones y sugerencias con los últimos compases del epígrafe anterior, aterrizamos en la segunda acepción del pensamiento cuidadoso: aquella que apremia a pensar con el otro y que impone que el mejor pensamiento es aquel donde todos los miembros de la comunidad participan. En síntesis, pensar cuidadosamente exige cuidar al otro.

Estas virtudes cuidadosas del pensamiento ponen en jaque los discursos de odio, como se ha constatado experiencialmente en ámbitos periféricos donde se ha implantado. Así se ha constatado cuando la disciplina ha acampado en barrios empobrecidos de España (Barrientos Rastrojo, 2021a, pp. 453-455) y de Argentina (Accorinti, 1999), con niños de comunidades indígenas zapotecas (Madrid, 2008) o rarámuris (Ezcurdia, 2016), con madres y adolescentes víctimas de maltrato infantil (Barraza y López, 2019), con niños de la guerrilla colombiana y menores infractores (Rojas, 2016), con jóvenes de barrios vulnerables latinoamericanos (Lago, 2006), con personas con diversidad funcional o aquejados de discapacidades intelectuales (Sánchez Alcón, 2011), con inmigrantes africanos y latinoamericanos

(Harwood Pacheco, 2013) o en prisiones inglesas (Szifris, 2018).

El paso de cuidar las propias ideas y palabras a proteger a los otros es comprensible si se aplica la óptica de la estética. Según Lipman, «apreciar una obra de arte implica encontrar placer en observar las relaciones de las partes del trabajo entre ellas y con su tema principal» (Lipman, 2003, p. 265). Este placer *in crescendo* se opera en la contemplación de cualquier obra de arte, sea una cantata de Bach, la cabeza globosa de una flor de cempasúchil, el sedoso tacto de una flor de pensamiento o el crepitar hipnótico de una hoguera⁸. Se trata de una seducción o flirteo con aquello que se odia. La aproximación frecuente al objeto artístico conduce, en el sentido agustiniano, no solo al conocimiento sino al amor de la obra de arte y a la destrucción de las condiciones que posibilitan el odio. El círculo se cierra cuando el juego se cierra en sentido contrario; dicho con Dombayci: «One cares for what he appreciates more» (Dombayci *et al.*, 2011, p. 555).

3.4. El pensamiento cuidadoso III: cuidar al otro para adquirir identidad

Juan Carlos Lago ofrece una lectura del pensamiento cuidadoso desde la *sorge* de Heidegger y marcada por sonos personalistas. El cuidado preserva al mundo y proporciona un saber profundo de su entraña. Solo cuidando a los demás puede configurarse la persona (Lago, 2006, p. 111), tal como el *Yo y tú* nos han hecho comprender (Buber, 1995). Axel Honneth enfatiza este personalismo mediante argumentos psicológicos, cronobiográficos y filosóficos: el niño empieza a ser persona en el momento en que su mirada se opone a, y, a la vez, se apoya en, la madre (Honneth, 2007, pp. 62-63, 72, 77, 83). Suscribiendo la teoría del reconocimiento de Hegel, afirma que «solo si ambos individuos se ven recíprocamente afirmados por su contraparte de la actividad que ellos mismos realizan, pueden llegar de manera complementaria

⁸ Hay diversos ejercicios experienciales para lograrlo. Por ejemplo, si alguien se define como enemigo de la quinta sinfonía de Beethoven se le puede proponer que analice minuciosamente el sonido, y el significado, de uno de los violines de la orquesta a lo largo de toda la pieza musical. Para cumplimentar su tarea, deberá atender (cuidar) al sonido del instrumento, esto es, preocuparse por los matices de sus graves y agudos, sus silencios, el modo en que se producen, sus modulaciones y el diálogo que emprende con el resto de instrumentos sean disonantes o asonantes. Esta contemplación filarmónica no solo permite distinguir densidades inauditas (primer significado del cuidado) sino que, como sucede con el reiterado diálogo con un adversario, se acabará apreciando en los dos sentidos del pensamiento cuidadoso referidos.

a una autocomprensión de sí mismos como un yo constituido como individuo y que actúa de manera autónoma» (Honneth, 1997, p. 28).

Estas tesis aclaran por qué los discursos del odio no solo dañan al ofendido, sino que perjudican a su interlocutor al limitar las posibilidades del despliegue de su ser. En consecuencia, cuando Jana More (2013) en el Centro de Filosofía para Niños de la Universidad Washington o Jordi Nomen (2021) en la escuela Sadako de Barcelona usan en sus sesiones filosóficas la película *Hotel Rwanda* o *El diario de Anna Frank*, respectivamente, no pretenden realizar un ejercicio literario o histórico. Su objetivo es engrasar el pensamiento cuidadoso y, con ello, crear las condiciones para la emergencia de la identidad personal de sus alumnos mediante dos mecanismos. Primero, elevar epidérmicamente la conciencia de los sufrimientos provocados durante el genocidio nazi o ruandés. Segundo, generar la vivencia de la necesidad de cuidar al menospreciado y vilipendiado desde una aproximación no basada en una beatería compasiva sino como parte de la exigencia de una educación entendida como crecimiento autónomo y crítico de cada alumno en su diversidad comunitaria.

De acuerdo con Nomen, el pensamiento cuidadoso es aquel que «permite que entienda al otro como único, como ser humano, como su propia historia ligada a la red de biografías únicas que es la sociedad» (Nomen, 2018, p. 26), «es el pensamiento de la alteridad» (Nomen, 2018, p. 27) y, en consecuencia, conforma la «dimensión de nuestro pensamiento que nos vincula con los demás» (Nomen, 2019, p. 14). Nótese bien lo indicado más arriba: su búsqueda no dependería solo del altruismo sino de un interés por completarse como persona. Estas derivas permiten inferir el peligro que supone para una sociedad que, por decreto, se impida a los niños y jóvenes obtener esta formación filosófica.

3.5. *El pensamiento cuidadoso IV: habilidades para cuidar*

El pensamiento cuidadoso se concreta en el entrenamiento de un conjunto de *habilidades* que explicamos a continuación con el fin de especificar sus contenidos y ampliar el significado de esta modalidad de pensar. El mexicano Eugenio Echeverría apunta entre sus componentes al coraje intelectual, la humildad (Echeverría, 2011, p. 155), la igualdad, la justicia y conciencia social (Lago, 2006, p. 72) y la tolerancia (Lago, 2006, p. 91). Asimismo, subraya la necesidad del respeto que, en todo caso, no significa «ignorar al otro» sino comprometerse con él, escuchar sus discursos y, en caso necesario, saber rechazar sus posturas con la conciencia de que

«los demás son personas como él y que como tales tienen derechos inherentes al ser humano, como son la libertad, el ser escuchado, opinar, diferir de los demás, tener o no una religión» (2006, pp. 139-140).

Los argentinos Walter Kohan y Vera Waksman indican que este pensamiento incentiva habilidades como

escuchar con atención a los miembros de la comunidad; apoyar a los otros participantes ampliando y corroborando sus puntos de vista; someter los puntos de vista de los otros participantes a la investigación conjunta (...); colocar el ego en perspectiva; (...) alentar a las otras personas de la comunidad a expresar sus puntos de vista y, en general, cuidar no solo los procedimientos lógicos sino el crecimiento de los otros miembros de la comunidad y desarrollar la confianza mutua; cultivar prácticas de cooperación y solidaridad en la construcción comunitaria del saber y en el reconocimiento de la mutua dependencia (Waksman y Kohan, 2005, p. 23).

Jordi Nomen ha sumado a este elenco descriptivo la «razón cordial» de Adela Cortina (Nomen, 2021, pp. 43-45), «celebrar la diversidad» (Nomen, 2021, p. 27) y fomentar la inclusión, que no consiste en sumar personas en un colectivo incomunicado sino en la creación de redes (Nomen, 2019, pp. 48-52). Nomen indica que el cuidado requiere «la ternura» (Nomen, 2021, pp. 52-56) y la generosidad (2021, pp. 52-57), dos dimensiones que la juridificación y burocratización crecientes han limitado el sistema educativo⁹. Precisamente, el amor será esencial en

⁹ La juridificación se refiere a la emergencia de las acciones estratégicas de Habermas y a la colonización impositiva del subsistema social jurídico en la sociedad que denuncia Honneth en *El derecho a la libertad* con ejemplos elocuentes: «Tengo la impresión de que en el caso de rupturas o disputas sociales podemos observar, en primer lugar, que las partes tienden a aferrarse de tal modo al rol del portador de derechos que el potencial de arbitraje de la acción comunicativa y, con ello, el motivo original de la disputa muchas veces necesariamente quedan olvidados, lo que se concibe como la libertad propia es definido, en último término, tan solo por la suma de los derechos de los que uno dispone, razón por la cual se puede hablar del trastocamiento de un medio en un fin en sí mismo de toda acción (...) Allí donde estaban acostumbrados a comunicarse ante todo recurriendo a valores, normas y costumbres compartidas, suspenden ahora, en grado creciente, adoptar mutuamente una actitud estratégica para imponer jurídicamente sus intereses amenazados frente a las otras partes en la interacción» (Honneth, 2014, pp. 121-123). Esta teoría se materializa en la elevación de conflictos cotidianos interpersonales a ámbitos jurídicos, como puede leerse en noticias como la siguiente «Condenado a una multa de 150 euros el director de un colegio de Sevilla

la teoría de pedagogos críticos reconocidos como Paulo Freire (Freire, 1970, p. 77; 1979, p. 68).

Si Leslie Cázares destaca en *Imbricar filosofía* la urgencia de aprender a «convivir a través de la dimensión social y de la participación democrática» (Cázares, 2014, pp. 25-26), Jorge Sánchez-Manjavacas recuerda que esta acción exige una aproximación a la diversidad y actualiza el concepto lipman-sharpeano enfatizando la aproximación a la diversidad sexual (Sánchez-Manjavacas, 2020).

Este cúmulo de habilidades cuidadosas, respaldado en la descripción de las sesiones de Sharp y Splinter. En ellas, los participantes aparecen

escuchándose y construyendo ideas unos con otros; (...) ayudándose unos a otros a formular preguntas y a ampliar los puntos de vista; sustentando la hipótesis de alguien con un ejemplo; desafiando la de otro con un contraejemplo; dando tiempo y espacio para que las voces tímidas se expresen por sí mismas y las voces más agresivas se tornen más reflexivas y más consideradas, y mostrando, de mil maneras, que se interesan por la estructura y los procedimientos de indagación tanto como por sus contenidos (Splinter y Sharp, 1996, p. 38).

De esta forma, la clase se convierte en un espacio seguro («safe space») incompatible con la realidad de los discursos de odio. En las sesiones de Filosofía para Niños, la búsqueda de la verdad comunitaria es tan consustancial a la Filosofía para Niños como el respeto (Jackson, 2001).

3.6. Las novelas

El programa Lipman-Sharp está formado por una decena de novelas niveladas por edades, que anexa el material de trabajo para el profesor. Los textos narran la vida escolar y familiar de un grupo de alumnos que se hace preguntas filosóficas conectadas con sus experiencias diarias. Sus cuestionamientos coinciden con los de los filósofos de la historia. Cada libro versa sobre un área filosófica; por ejemplo, *Suki* explora la Estética, *Mark*, la Filosofía Política y Social y *El descubrimiento de Harry* se detiene en la Lógica.

El valor del material en relación con la pugna contra los discursos del odio es relevante. En primer lugar, los diálogos de los personajes ofrecen variados «modelos de discurso y tipos de pensamiento (lógico, analógico, autoritario, democrático, no-discriminatorio, etc.)» (Lago, 2006, p.

157). Consecuentemente, se asiste a debates de los protagonistas que hablan desde perspectivas y formatos dispares, sin despeñarse en dinámicas adversariales, sin renunciar a finales abiertos cuando es necesario y ni a la autocritica cuando las razones lo exigen. Este paisaje no conduce al relativismo (Pineda, 2004, pp. 59-60), puesto que no todas las respuestas son igualmente válidas. Al contrario, los relatos capacitan para el análisis, para la creación de criterios y para la exposición (1) conciliadora y cuidadosa con los demás y (2) exigente y crítica en relación con la verdad. En resumen, las conclusiones aceptables por los personajes serán aquellas que se encuentren justificadas racionalmente, entendiendo la razón desde la triple dimensión crítica, creativa y cuidadosa vista arriba.

Las novelas no solo basculan sobre pensamientos y argumentos, sino que *cuidan* los sentimientos y las creencias de los demás (Lago, 2006, pp. 160-180) siguiendo las derivas estéticas analizadas en páginas anteriores. Téngase presente que el pensamiento cuidadoso abarca cinco tipos de razones: afectivas, empáticas, normativas, activas y apreciativas (Lipman, 2003, pp. 264-270). Sus nombres indican que un buen pensador ha de ser capaz de acceder a las dimensiones emocionales del interlocutor y obtener de ellas información inaccesible a un enfoque meramente crítico, discursivo o cognitivo.

Por último, las novelas usan diversas figuras de narrador: desde el omnisciente al protagonista en primera persona pasando por el testigo o el selectivo. Esto permite comprender una circunstancia o problema desde atalayas de diversa altura y que el lector se aperciba de las diferencias que imprime cada punto de vista (Mandujano, 2010).

3.7. La comunidad de indagación

El origen de las «comunidades de indagación» se localiza en Charles S. Peirce. Este usó el término para referirse a las comunidades científicas que indagaban cooperativamente un problema o teoría común (Lipman, 2003, p. 20; Waksman y Kohan, 2005, p. 20). Dentro de la Filosofía para Niños, las comunidades de indagación describen a un grupo de personas que explora una pregunta cooperativamente por medio del pensamiento multidimensional. Cuatro adjetivos que ayudan a entenderlas son los siguientes: comunitarias, procedimentales, críticas y autocorrectivas y artesanales.

David Kennedy ha subrayado que la *comunidad* de indagación requiere asociar individuos reunidos en torno a un proyecto (habitualmente, responder una pregunta) que «crean conocimientos juntos». Pone como ejemplos la Academia de Platón y los

por una colega a un alumno», disponible online en https://www.diariodesevilla.es/sevilla/condenado-multa-150-euros-director-colegio-Sevilla-colega-alumno_0_1562844402.html

salones franceses del siglo XVIII (Kennedy, 2010, p. 163). Aunque, las comunidades de los talleres acostumbran a estar constituidas por los alumnos de una clase debido a la facilidad para reunirlos en un horario y lugar, pueden incorporar padres, profesores y otros sujetos de la comunidad educativa (Splinter y Sharp, 1996, p. 37). Estos grupos requieren tiempo para generar lazos y entrenamiento para avanzar en sus objetivos; de ahí, que la complejidad del progreso de las comunidades compuestas por miembros diversos como las señaladas antes.

Las dimensiones *procedimentales* conminan al respeto de un conjunto de reglas y de una estructura de diálogo concreta. Lipman distingue el diálogo filosófico de una conversación o de una discusión (Lipman, 2003, pp. 83-84; Frutos, 2020, p. 115). Los segundos carecen de orquestación y de un fin común específico. Por el contrario, la conversación de una comunidad de indagación exige cumplimentar una serie de fases: la exposición de normas, la lectura comunitaria de un disparador (un fragmento de una novela), la propuesta de una pregunta grupal, la ejecución de un plan de diálogo y la evaluación final de la sesión.

La dimensión *crítica* se describe con elocuencia por Susan Garden: recuerda que no todos los discursos son filosóficos ni presenta la misma validez. Garden previene de que, si se acepta como igualmente válido cualquier opinión de los participantes, no se enseña a la comunidad de indagación que existen criterios para distinguir el buen argumento del falaz e incorrecto y los participantes no distinguirán los discursos que merecen la pena ser escuchados de los que no. La pensadora concluye: «The fact that everyone has something to say that is worth listening to, does not mean that everything that anyone says is worth hearing» (Gardner, 2015, p. 83). Este compromiso lo hereda de Lipman, que exhortaba a que los miembros de una comunidad de indagación fueran fieles a la Lógica y a las bases críticas del pensamiento científico (Gardner, 2015, p. 77).

Ahora bien, los criterios lógicos no solo han de exigirse a los demás, sino que ha de servir como filtro de los propios juicios. He aquí la dimensión *autocorrectiva* de la comunidad de indagación. La definición de pensamiento crítico de Lipman incluía como uno de sus cuatro elementos básicos la autocorrección. Maugh Gregory sigue a su maestro al acentuar que un objetivo nodal de las reuniones consistirá en «to reconstruct or “self-correct” the understandings, opinions, feelings, and/or values she began with, at least partially» (Gregory, 2013, p. 73). Estas enmiendas se instalan tanto en las conclusiones alcanzadas como en los mecanismos

por los que se consiguen, es decir, se abre a matizaciones metacognitivas y al autoconocimiento. El alumno se hará consciente de las limitaciones y las posibilidades con sus formas de pensar, de dialogar con la comunidad y de verse afectado y actuar sobre los demás.

Por último, el aspecto *artesanal* apunta al modo en que se gesta el acto filosófico en las comunidades: la finalidad de la Filosofía para Niños no consiste en la resolución de problemas, en obtener una respuesta unívoca a una pregunta o en forjar una formación moral sobre los principios básicos sino en una habilidad semejante al jardinero diestro que hace florecer plantas que puedan enfrentar los riesgos violentos del medio ambiente. Su fruto no es un producto material, como la memorización de los criterios epistemológicos o de los modelos hermenéuticos en Orígenes, sino la ejercitación de las habilidades insertas en el pensamiento multidimensional. Estos resultados escapan al ojo neófito, que, habitualmente, confunde la Filosofía para Niños con programas de pensamiento crítico, con aprendizaje colaborativo o con educación en valores. La Filosofía para Niños facilitar el aprendizaje del artesano o del maestro que incentiva la excelencia del acto de pensar entre los participantes. La explicación de una sesión filosófica realizada por Splinter y Sharp permite saborear estos productos evanescentes:

Veríamos a los participantes construyendo, dando forma y modificando de forma recíproca sus ideas, llevados, por su interés en el tema, a mantener un centro de atención unificado y a seguir la indagación a dondequiera que lleve, en vez de errar en direcciones individuales. Oiríamos, de los estudiantes y de los docentes, la clase de respuestas, preguntas, hipótesis, reflexiones y explicaciones que reflejan la naturaleza de final abierto de la indagación, si bien plasmadas por una lógica que tiene tanto carácter general cuanto específico de cada disciplina o materia. Detectaríamos una insistencia en ir al fondo de las cosas, compensada por la comprensión de que el fondo está mucho más abajo (Splinter y Sharp, 1996, p. 37).

4. ¿CÓMO PUEDE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y JÓVENES LIMITAR LOS DISCURSOS DEL ODIO?

4.1. *Pensamiento crítico y creativo frente a las limitaciones crítico-emancipadoras*

La capacidad del pensamiento crítico para deconstruir, cuestionar y analizar las bases que subyacen

a los discursos de odio constituye el primer mecanismo para su erradicación. Estos últimos se basan en ideologías incuestionadas articuladas por actores (convertidos en instrumentos) que desconocen el juego de su manipulación. Los insultos gordofóbicos son proferidos por mentes miopes que solo son capaces de percibir al otro desde su sobrepeso y que ignoran las bases de un capitalismo interesado en realizar esta reducción física de la persona. Estos sujetos no son capaces de distinguir los distintos tipos de obesidad en una persona, sus causas, cómo los modelos ejemplares de la figura humana han variado a lo largo de la historia, cuáles son las razones para secundar un paradigma concreto, cuáles son los intereses que llevan a defenderlos e incluso los beneficios de esta circunstancia. En última instancia, no se percatan de que al emitirlos acriticamente se convierten en instrumentos de una ideología que no sólo daña al otro sino que borra al verdugo personas al perder su capacidad crítica y autónoma. El pensador crítico, al hacerse consciente de estas variables, saca de la pobreza anterior y permite recuperar el control no solo del discurso propio sino de la configuración de la existencia.

Habilidades del pensamiento crítico y creativo como comparar, analizar, establecer relaciones entre las partes y el todo, los fines y los medios o las causas y los efectos, generar hipótesis, hallar semejanzas y diferencias, poner contraejemplos, inferir, desvelar falacias y la manipulación por medio del lenguaje y descubrir los criterios de las afirmaciones y la validez de las fuentes no solo constituyen útiles del pensamiento crítico sino mecanismos que sacan al que odia de esa ingenuidad culpable que lo convierte en verdugo y víctima y de su minoría de edad conceptual. Consecuentemente, el pensamiento crítico no solo dinamita los fundamentos de los discursos del odio, sino que ayuda a la maduración crítica de sus agentes.

Por otro lado, se engaña quien piense que la Filosofía para Niños invita a salir de la infancia o quien entienda que este éxodo es un fin deseable. La infancia no se conceptúa en nuestra disciplina como una minusvalía temporal que la edad cura. Por el contrario, consideramos que los adultos están enfermos en tanto no recuperen virtudes infantiles que el envejecimiento malogra. De hecho, dos virtudes infantiles habitualmente perdidas con la edad son el asombro y la posibilidad de apertura y la natalidad constante. Así, la natalidad es crucial para la adquisición de experiencias profundas y para dotar de peso existencial a los sujetos (Romano, 2008 pp. 46, 135-136; Arendt 1993, p. 23) y respecto al asombro puede leerse la obra de Carlson citaba más

arriba para entender las consecuencias nefastas de su pérdida en nuestros días.

Los discursos del odio suponen la estigmatización del otro y su minoración en objeto invisible o lesionado, como ha hecho ver Axel Honneth (2007, p. 104; 2011, pp. 166-167). Sin embargo, el asombro, la natalidad y el crecimiento de la sensibilidad estética para percibir matices agostados por los años son inherentes a los objetivos de un pensamiento creativo y cuidadoso de naturaleza estética. La recuperación de estas características de la niñez filosófica facilita el cromatismo polifónico del otro y ayuda a romper la esclerótica hermenéutica de la madurez. La fascinación por la diferencia abre la curiosidad de quien atiende a las explicaciones sobre el *shabat* judío y a las descripciones báquicas de quien disfruta almorzando. Así se desactiva aquel odio de Spinoza, entendido como encontrar la propia felicidad en el fracaso del otro.

4.2. Pensamiento cuidadoso

El pensamiento cuidadoso se distingue como el que proporciona el mayor arsenal contra los discursos del odio. Sus variaciones empáticas, afectivas y apreciativas ponen en contacto con la experiencia íntima y palpitante del diferente. Trascendiendo la dimensión imaginativa del pensamiento creativo, el contacto cuidadoso permite habitar el mundo del otro: se vive instalándose en el otro (una situación que podríamos denominar *genitivo de otredad* o *genitivo de proximación*).

El pensamiento cuidadoso proporciona a los agentes del odio vivencias cegadas: participan del sufrimiento del menospreciado en primera persona y, de este modo, el ofensor se *com-pathece* (de *pathos*) de él y se sensibiliza ante el dolor ajeno causado por el insulto. Esta agudización estética intensifica la ternura del verdugo, aquella que está adormecida cuando la otra persona se percibe exclusivamente como un blanco de improperios.

El primer efecto de ese *com-pathecimiento* es crear una comunidad de dolor entre la víctima y el verdugo. Este punto de partida gesta un cambio de coordenadas inédita para el ofensor donde este reconoce padecimientos análogos recibidos en el pasado; de hecho, quizás, su forma (improductiva) de huir de aquel dolor consiste en proyectarla y descargarla en otro. Sin embargo, el reconocimiento de la miseria compartida dentro de la comunidad de dolientes será el principio de curación del que levanta el látigo. En consecuencia, la relación compadecida hacia el vilipendiado contiene, paradójicamente, la medicina con la que curar la enfermedad de quien insulta. Si Honneth avanzaba que el menosprecio

del adversario impide el desarrollo de la propia identidad (Honneth, 1997, pp. 27 y 52); ahora, somos testigos de la imagen especular de este aserto: cuidar al otro salva del abismo al criminal.

4.3. *Novelas filosóficas*

La búsqueda de la identificación en las novelas lipmaniano-sharpeanas entre los personajes y los lectores es la razón de que los textos aparecen en formato narrativo. Ortega y Gasset (1983, p. 77) y Julián Marías (1973, pp. 225-230) han puesto de manifiesto la esencia biográfica del sujeto humano. Asimismo, María Zambrano experimentó con la razón poética, Unamuno con la cardíaca en sus novelas e incluso Sartre con aproximaciones existencialista en sus obras de teatro. El estilo meramente discursivo y crítico no es capaz de hacer madurar los frutos del pensamiento cuidadoso; por el contrario, hay que avanzar a otros géneros literarios y modelos de razón. Estos poseen tres beneficios: genera un acontecimiento que completa la razón lógico-argumental, amplía las visiones de los individuos y permite habitar otras formas de existencia. Por ello, Nomen (2021), More (2013), Irene de Puig y Angélica Sático (2008), Sánchez Alcón (2011) o David Kennedy (2019) recurren al trabajo con cuentos y narraciones en sus dinámicas de Filosofía para Niños. Ítem más, a pesar de que géneros literarios como el ensayo incentivan la comprensión de los principios teóricos, son proclives a la disonancia cognitiva que separa lo que se debe hacer y la actualización de la voluntad y de los afectos.

Por último, las novelas animan a la interlocución, es decir, al respeto solícito de las perspectivas de minorías y mayorías, a la apertura de la diversidad de criterios, a la resistencia a los dogmatismos, al cuestionamiento de los menosprecios, las invisibilizaciones y los silenciamientos y a la atención y cuidado de cada perspectiva de forma crítica. En la otra margen, los discursos de odio se encuentran en las antípodas y las consecuencias son obvias.

En síntesis, las novelas no constituyen narraciones ajenas que edulcoren la realidad con principios puritanos o remilgados sino textos que comprometen hacia la madurez proponiendo la dificultad de enfrentar las propias debilidades y el temor de abismarse en él y en lo diferente.

4.4. *Comunidad de indagación*

La comunidad de indagación no posee una vocación egocéntrica sino colectiva, es decir, busca mejorar habilidades de grupos y de la sociedad general (García Moriyón, 2011, pp. 29-30).

Existe mucha ingenuidad, o poca agudeza, en quien asevera que los discursos del odio no potencian las comunidades; de facto, alimenta las alianzas intragrupalas de quien los emiten. Sin embargo, esta actitud divide maniqueamente dentro de dos polos: nosotros y ellos.

Comparando los colectivos de odiadores con las comunidades de indagación, las segundas se distinguen por anhelar verdades polifónicas, cromáticas y sensibles a múltiples experiencias. En consecuencia, el número de miembros que componen una comunidad de indagación no es tan importante como su diversidad. La riqueza de una persona puede medirse por sus capacidades críticas y analíticas, pero su profundidad depende de la lejanía de las experiencias que ha compartido. La diferencia hace que seamos más. Por ello, las raíces desde las que se alimentan estas comunidades son antagónicas no solo en sus procedimientos sino en sus resultados.

Ahora bien, el objetivo no consiste en armonizar la diferencia polifónica para convertirla en una nota monocorde, sino generar una sinfonía. El famoso primer movimiento (*Molto allegro*) de la sinfonía n.º 40 en sol menor de Mozart no sería posible si los violines, los violonchelos y los clarinetes acabasen unificados en un mi sostenido. Se necesita el diálogo entre los instrumentos de viento, percusión y cuerda sin que estos pierdan su idiosincrasia para hacer emerger la sinfonía. Es más, cada composición musical, como cada diálogo en una comunidad de indagación, posee su propia naturaleza, su dinámica privativa que va desde la clásica derivativa a la atonalidad dodecafónica de Schönberg. En ambos casos, asistimos a un concierto siempre y cuando el juego de notas no invisibilice ninguna aportación, sino que cada contribución encuentre su espacio, tiempo y *tempo*. He aquí el modelo de la comunidad de indagación.

5. *CONCLUSIONES*

El objetivo de este artículo consistía en explorar la Filosofía para Niños como una aproximación que acotase las inconveniencias de los discursos del odio en nuestra sociedad y, con ello, apoyar su defensa vinculada con la decisión del ejecutivo español de que la filosofía quedase restringida a bachillerato y, opcionalmente, a un curso de la enseñanza secundaria.

Concluimos que los discursos de odio merman no solo las capacidades crítico-emancipadoras de sus actores, quienes quedan aprisionados dentro de la percepción de los aspectos que los oponen a los otros, sino las hermenéuticas y creativas, pues

no consiguen escapar al horizonte estigmatizador y de las cuidadosas al perder nitidez debido a la imposición de la aversión reductora y al quebrar los pilares de la proximidad personal que vacuna contra el odio.

En relación con las habilidades crítico-emancipadoras y creativas, esta disciplina incentiva no solo la variación de contenidos dentro de un marco hermenéutico (o ideológico) común, sino que insta a cuestionar los criterios al punto de que se logre ver más allá de los principios que establece el poder. Así, la creatividad no servirá para buscar nuevos motivos para censurar al menospreciado sino para cuestionar el odio, para poner en duda la decisión de la bipolaridad odio-adhesión y para saltar a la diversidad de actitudes más allá de esta dicotomía.

El pensamiento crítico de la Filosofía para Niños dota de una nitidez intelectual suficiente para incrementar las competencias crítico-emancipadoras de los agresores. Al contemplar con mayor acuidad, los participantes se liberan de las constricciones que impone la estructura de la ideología del odio. Sin embargo, su mayor revolución se produce con el salto afectivo y estético. Ambas piruetas animan a los participantes de las sesiones a superar una comprensión cognitiva para insertarse en una anagógica o experiencial (Antón, 2010; Barrientos, 2013, 2019), esto es, aquella que dicta que solo es posible llegar a comprender a partir de la vivencia de circunstancias que transforman al sujeto. Por ello, el aprendizaje ha de superar la teoría y ha de llamar a una modificación que alcance la proxémica y disposición física de los sujetos, como sucede en las comunidades de indagación. Esta modificación se fragua también en la intencionalidad de los participantes, quienes no buscan soluciones a una pregunta de forma individualista sino desde la co-operación. Esta co-operación requiere una multiplicidad de formas de interpretar, de pensar la realidad o un cúmulo de experiencias que solo puede darse si, por una parte, se aglutina a un número adecuado de personas y, por otra, si estas son diversas. Por todo ello, se exige una condición sinfónica donde existe un director de orquesta, que no es responsable de crear la música o los discursos sino que ayuda al entrelazamiento armónico y riguroso de estos, que son producidos por cada instrumento o participante.

María Zambrano defendió un modelo de razón integrador similar al descrito en la comunidad de indagación. Frente a la imposición de una razón idealista, lógico-argumental y arquitectónica (Zambrano, 2001, pp. 13-26), animaba a experimentar una razón simbolizada por un árbol que desplegaba sus brazos para estrechar toda la realidad. La co-

munidad de indagación no secunda una tolerancia ficticia y perezosa sino un diálogo activo y fascinado donde cada miembro asume críticamente la diferencia, donde se ayuda a aceptar las propias debilidades frente a las huidas y en la que, al final, a comprender que el objetivo no es elevarse a la cátedra de la Verdad solitaria sino dejarse embriagar por el aroma que nos seduce con aquella máxima zambraniana: «La razón no está para que uno la tenga sino para que entre todos la sostengamos» (Zambrano, 2002, p. 169).

BIBLIOGRAFÍA

- Accorinti, S. (1999): *Introducción a la Filosofía para niños*, Manantial, Buenos Aires.
- Adorno, Th. (1998): *Educación para la emancipación*, Morata, Madrid.
- Adorno, Th. y Horkheimer, M. (2010): *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid.
- Álvarez, F., Baño, L., Campagne, J., Cortés, V., Huertas, M., Merino, J. y Prieto, L. A. (2022): “Enfoque pensamiento libre”, *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 13, pp. 105-149. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/20777>.
- Antón Pachecho, J. A. (2010): *El ser y los símbolos*, Mandala, Madrid, 2010.
- Arendt, H. (1993): *La condición humana*, Paidós, Barcelona.
- Ariel Kaufman, G. (2015): *Odium dicta*, Conapred, Ciudad de México.
- Barraza, S. y López, H. (2019): “Reflexiones filosóficas entre madres adolescentes víctimas de maltrato infantil”, *Childhood & Philosophy*, 15, pp. 1-25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42582>
- Barrientos Rastrojo, J. (2013): “Abrir preguntas esenciales como quehacer del maestro. De la quiebra de la pedagogía bancaria de Freire a la pregunta esencial gadameriana y al saber de la experiencia zambraniana”, *Diálogo filosófico*, (86), pp. 325-352.
- Barrientos Rastrojo, J. (2019): “La Filosofía con Niños como experiencia transformadora. Una propuesta en organizaciones sin ánimo de lucro”, *Childhood & Philosophy*, 15, 32, pp.1-28. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42276>
- Barrientos Rastrojo, J. (2021a): “Filosofía con niños y niñas de barrios estigmatizados”, *Luces en el camino*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 439-461.
- Barrientos Rastrojo, J. (2021b): *Hambre de filosofía*, Next Door Publishers, Pamplona.
- Benjamin, W. (2015): *Radio Benjamin*, Akal, Madrid.
- Buber, M. (1995): *Yo y tú*, Caparrós, Madrid.

- Campillo, A. (2017): “Comparecencia de Antonio Campillo Meseguer, el 17 de mayo de 2017, ante la Subcomisión para la elaboración de un gran Pacto de Estado Social y Político por la Educación (154/3)”, disponible online en https://redfilosofia.es/wp-content/uploads/2017/05/REF_Comparecencia-de-Antonio-Campillo_17mayo2017.pdf, último acceso 28 de diciembre de 2021.
- Carlson, R. (2012): *El sentido del asombro*, Encuentro, Madrid.
- Carreras C. (2013): “Filosofía para Niños: el desarrollo global de las habilidades de pensamiento” en Barrientos, J. (ed.): *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*, Liber Factory, Madrid, pp. 91-113.
- Cázares, L. (2014): *Imbricar filosofía para niños y jóvenes en los centros escolares*, Octaedro.
- Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa (2015): “Recomendación general nº 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo”. Disponible online en <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904>, último acceso, 28 de diciembre de 2021.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (2011): “Examen de los informes presentados por los Estados partes de conformidad con el artículo 9 de la Convención. Observaciones finales del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial”, disponible online en https://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/co/Spain_AUV_sp.pdf, último acceso, 28 de diciembre de 2021.
- Comte-Sponville, A. (2003): *Diccionario filosófico*, Paidós, Barcelona.
- Cortes Generales (1978): *Constitución española*, texto consolidado el 27 de septiembre de 2011. Disponible online en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>, último acceso 28 de diciembre de 2021.
- Díaz, C. (2002): *Qué es el personalismo comunitario*, Fundación E. Mounier, Madrid.
- Dombayci, M. A., Demir, M., Tarjam, S. y Bacanlı, H. (2011): “Quadruple Thinking: Caring Thinking”, *Proceedings of Social and Behavioral Sciences* 12, pp. 552-561. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.067>
- Echeverría, E. (2011): *Filosofía para niños*, SM, México DF.
- Ezcurdia, J. (2016): *Filosofía para Niños*, UNAM, México DF.
- Freire, P. (1970): *Pedagogia do oprimido*, Paz e terra, Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1979): *Educação e mudança*, Paz e terra, Rio de Janeiro, versión ebook.
- Frutos, M. (2020): “La enseñanza de la filosofía desde la perspectiva de la Filosofía con Niños”, *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 11, pp. 93-124. <https://doi.org/10.12795/haser/2020.i11.04>
- Gardner, S. (2015): “Commentary on ‘Inquiry is no mere conversation’”, *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), pp. 71-91. <https://doi.org/10.21913/jps.v2i1.1105>
- García Moriyón, F. (coord.) (2002): *La estimulación de la inteligencia racional y de la inteligencia emocional*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- García Moriyón, F. (2011): “Filosofía para Niños: genealogía de un proyecto”, *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 2, pp. 15-40. <https://doi.org/10.12795/haser/2011.i2.01>
- Gelber, K. (2010): “Freedom of political speech, hate speech and the argument from democracy”, *Contemporary Political Theory*, 9, 3, 2010, pp. 304-324. <https://doi.org/10.1057/cpt.2009.8>
- Gregory, M. (2013): “Precollege philosophy Education”, en Goering, S., Shudak, N. J. y Wartenberg, T. (eds.): *Philosophy in Schools*, Routledge, New York, pp. 69-85.
- Harwood Pacheco, L. (2013): “Unexpected philosophers”, en Goering, S., Shudak, N. J. y Wartenberg, T. (eds.): *Philosophy in Schools*, Routledge, New York, p. 299-308.
- Helou, L., Magallanes, R., Monzón, C. y Russo, J. (2019): “Método arqueológico educativo”, *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 10, pp. 37-64. <https://doi.org/10.12795/haser/2019.i10.02>
- Honneth, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento*, Crítica, Barcelona.
- Honneth, A. (2007): *Reificación*, Katz, Madrid.
- Honneth, A. (2011): *La sociedad del desprecio*, Trotta, Madrid.
- Honneth, A. (2014): *El derecho a la libertad*, Katz, Madrid.
- Jackson, T (2001): “The art and craft of ‘Gently Socratic Dialogue’”, en Costa, A. (ed.): *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alenxadria, pp. 121-143.
- Kennedy, D. (2010): *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice*, The Edwin Mellen Press, New York.
- Kennedy, D. (2019): *Dreamers*, inédito disponible online en https://www.researchgate.net/publication/336312912_DREAMERS_A_Philosophical_Novel_for_Children, último acceso 31 de diciembre de 2021.
- Kohan, W. (2009): *Infancia y filosofía*, Progreso, México D.F.
- Lago, J. C. (2006): *Redescubriendo la comunidad de indagación Pensamiento complejo y exclusión social*, Ediciones de la Torre, Madrid.

- Lipman, M. (2003): *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Madrid, M. E. (2008): “Multiculturalism, extreme poverty, and teaching P4C in Juchitana short report on research”, *Childhood & Philosophy*, 4, 8, pp. 125-135.
- Mandujano Estrada, M. (2010): “La lectura orientada a la comprensión: didáctica y práctica de la filosofía”, *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 1, pp. 43-65. <https://doi.org/10.12795/haser/2010.i1.02>
- Mariás, J. (1973): *Antropología metafísica*, Ediciones Revista de Occidente, Madrid.
- More, J. (2013): “The moral impulse” en Goering, S., Shudak, N. J. y Wartenberg, T.: *Philosophy in Schools*, Routledge, New York, pp. 157-167.
- Mounier, E. (2002): *El personalismo*, Sígueme, Salamanca.
- Nomen, J. (2018): *El niño filósofo*, Arpa, Madrid, edición ebook.
- Nomen, J. (2019): *El niño filósofo y el arte*, Arpa, Madrid.
- Nomen, J. (2021): *El niño filósofo y la ética*, Arpa, Madrid.
- Nussbaum, M. (2010): *Not for profit*, Princeton University Press, Princeton.
- Ortega y Gasset, J. (1983): *Obras completas IV*, Revista de Occidente, Madrid.
- Parekh, B. (2005): “Hate speech: Is there a case for banning?”, *Public Policy Research*, 12, 4, pp. 213-223.
- Perniola, M. (2008): *Del sentir*, Pre-textos, Valencia.
- Pineda, D. (2004): *El abc de la Filosofía para niños*, Beta, Bogotá.
- Puig, I. de (2002): “La dimensión estética del proyecto de FpN”, en García, F. (Ed.): *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, pp. 163-184.
- Puig, I. de y Sático, A. (2008): *Jugar a pensar con niños de 3 y 4 años*, SEP, México DF.
- Real Academia Española (2014), *Diccionario de la Real Academia Española*, Real Academia Española, Madrid.
- Rojas, V. (ed.) (2016): *Filosofía para niños: diálogos con menores infractores*, Uniminuto, Bogotá.
- Romano, C. (2008): *Lo posible y el acontecimiento*, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- Sánchez Alcón, J. M. (2011): *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*, Pirámide, Madrid.
- Sánchez-Manjavacas Mellado, J.(2020): “Pensamiento cuidadoso y diversidad” , Centro de Filosofía para Niños, disponible online en <http://filosofiaparaninos.org/pensamiento-cuidadoso-y-diversidad/>, último acceso 30 de diciembre de 2021.
- Splinter, L. J. y Sharp, A. M. (1996) *La otra educación*, Manantial, Buenos Aires.
- Sumner, L. W. (2009): “Incitement and the Regulation of Hate Speech in Canada: A Philosophical Analysis”, en Hare, I. y Weinstein, J. *Extreme Speech and Democracy*, New York, Oxford University Press, New York, pp. 200-241.
- Szifris, K. (2018): *Philosophy in prisons*, tesis doctoral inédita defendida en 2018.
- Velasco Moreno, C. (2021): “Filosofía para Niños: un reto para la educación ética y en valores”, *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 12, pp. 13-45. <https://doi.org/10.12795/haser/2021.i12.01>
- Waksman, V. y Kohan, W. (2005): *Filosofía con niños*, Noveduc, Buenos Aires.
- Zambrano, M. (2001): *Filosofía y poesía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Zambrano, M. (2002): *Cartas de la Pièce (correspondencia con Agustín Andreu)*, Valencia, Pretextos-Universidad Politécnica de Valencia, 2002.