



dossier racism, colonialism and philosophy for/with children: praxis in non-ideal contexts

racismo, infancia y aporía

autora

maría rodríguez-toro

universidad católica andrés bello,
facultad de humanidades y educación,
instituto de estudios en humanidades
caracas, venezuela

e-mail: mrodrigue@ucab.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0003-4580-1509>

editores

walter omar kohan

<https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

darren chetty

<https://orcid.org/0000-0002-8943-6876>

doi: 10.12957/childphilo.2026.93358



resumen

Considerar el racismo como objeto de conocimiento y reflexión, por lo general parte de la necesidad de esgrimir argumentos a favor o en contra de este fenómeno; pero abordarlo desde el movimiento de Filosofía para Niños implica asumir una herencia intelectual, que exige tratar este tema desde un punto de partida más alto y exigente. Investigadores como Jonathan Wurtz, Darren Chetty, Melissa Fitzpatrick y Amy Reed-Sandoval han creado un espacio de estudio y reflexión que traslada la atención a problemas de otro nivel, retando a los estudiosos y practicantes de una enseñanza temprana de la filosofía, a elevar su mirada más allá del rechazo fundamentado a toda idea o acción de naturaleza racista. Este ámbito de discusión genera un punto de partida distinto y apasionante, que impele a trabajar en el entramado de cuestiones epistemológicas, éticas y pedagógicas involucradas en los problemas y desafíos que suponen hacer Filosofía para/con Niños en un mundo de racismo institucionalizado. Es por ello que en este artículo se diserta en torno a lo vulnerable que puede ser la *Comunidad de Indagación Filosófica* ante el poder epistemológico que ha logrado alcanzar el racismo, y de qué manera los recursos filosóficos y pedagógicos proporcionados

por el diálogo socrático, pueden contribuir a exacerbar el problema del racismo. Finalmente, se resalta la importancia filosófico-pedagógica de la *aporía*, como herramienta capaz de socavar la fuerza paradigmática de la *White Ignorance*. Todo ello en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible, relacionados con la necesidad de lograr la reducción de las desigualdades y la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

palabras clave: racismo; filosofía para/con niños; diálogo socrático; reducción de las desigualdades; *aporía*.

racismo, childhood, and *aporía*

abstract

Considering racism as an object of knowledge and reflection generally stems from the need to argue for or against this phenomenon; however, approaching it from the perspective of Philosophy for Children involves assuming an intellectual heritage that requires addressing this issue from a higher and more demanding starting point. Researchers such as Jonathan Wurtz, Darren Chetty, Melissa Fitzpatrick, and Amy Reed-Sandoval have created a space for study and reflection that shifts attention to problems on another level, challenging scholars and practitioners of early philosophy education to raise their gaze beyond the well-founded rejection of any idea or action of a racist nature. This discussion area generates a different and exciting starting point, which encourages work on the web of epistemological, ethical, and pedagogical issues involved in the problems and challenges of doing philosophy for/with children in a world of institutionalized racism. That is why this article discusses how vulnerable the *Community of Philosophical Inquiry* can be in the face of the epistemological power that racism has achieved, and how the philosophical and pedagogical resources that Socratic dialogue can provide can help to exacerbate the problem of racism. Finally, the philosophical and

pedagogical importance of *aporía* is highlighted as a tool capable of undermining the paradigmatic force of *White Ignorance*. This is within the framework of Sustainable Development Goals related to the need to reduce inequalities and build more just and inclusive societies

keywords: racism; philosophy for/with children; socratic dialogue; reduced inequalities; *aporía*.

racismo, infância e *aporía*

resumen

Considerar o racismo como objeto de conhecimento e reflexão geralmente decorre da necessidade de apresentar argumentos a favor ou contra esse fenômeno. Mas abordá-lo a partir do movimento Filosofia para Crianças implica abraçar uma herança intelectual, o que exige abordar o tema a partir de um ponto de partida mais elevado e exigente. Pesquisadores como Jonathan Wurtz, Darren Chetty, Melissa Fitzpatrick e Amy Reed-Sandoval criaram um espaço de estudo e reflexão que desloca a atenção para problemas em outro nível, desafiando acadêmicos e profissionais da educação filosófica na primeira infância a elevar sua perspectiva para além da rejeição fundamentada de qualquer ideia ou ação racista. Esta área de discussão gera um ponto de partida distinto e instigante, impelindo-nos a explorar o entrelaçamento de questões epistemológicas, éticas e pedagógicas envolvidas nos problemas e desafios da prática da Filosofia para/com Crianças em um mundo de racismo institucionalizado. Portanto, este artigo discute o quão vulnerável a *Comunidade de Investigação Filosófica* pode ser ao poder epistemológico que o racismo conseguiu alcançar, e como os recursos filosóficos e pedagógicos fornecidos pelo diálogo socrático podem contribuir para agravar o problema do racismo. Por fim, destaca-se a importância filosófica e pedagógica da *aporía* como uma ferramenta capaz de minar a força

paradigmática da *White Ignorance*. Tudo isso se insere no marco dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, relacionados com a necessidade de reduzir as desigualdades e construir sociedades mais justas e inclusivas.

palavras-chave: racismo; filosofia para/com crianças; diálogo socrático; redução das desigualdades; *aporia*.

introducción

Matthew Lipman, Ann Sharp y Frederick Oscanyan se dedicaron a estudiar el sistema educativo norteamericano de la época, concluyendo que presentaba fallas que vulneraban la calidad de la educación impartida; sin embargo, estos investigadores detectaron que tales deficiencias no afectaban a todos los niños y jóvenes, sino a aquellos que pertenecían a un sector de la sociedad con un bajo nivel socio-económico, ya que mientras estos niños tenían un bajo rendimiento académico y hasta desertaban del sistema educativo, los estudiantes provenientes de familias con un alto nivel de instrucción y medios o altos ingresos, no se veían perjudicados por las debilidades del sistema. Esta realidad resultaba inaceptable para estos investigadores, porque consideraban que la educación debía funcionar para todos por igual, de tal manera que variables como la cultura o condición socio-económica de un individuo no pudieran incidir tan directamente en el logro de los objetivos relacionados a la formación integral e inicial de los ciudadanos; “What is clear is that education must reconstruct itself so that socio-economic conditions can never be excuse for purely educational deficiencies” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980, p. 5). Según estos autores, otros pedagogos y gerentes de la educación habían detectado en el sistema problemas semejantes y propusieron una serie de medidas para superarlos; pero las propuestas y acciones realizadas resultaban ineficientes, porque sólo constituían pequeñas reformas que perpetuaban la estructura del sistema y no lograban solucionar sus fallas; “With not clear understanding of the causes of the miseducation now prevalent, compensatory education as currently practices tends to be preoccupied with little more than the alleviation of symptoms” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980, p. 4).

Es por ello que, para garantizar una educación de calidad para todos los niños, proponen cambios significativos y estructurales, mediante el rediseño curricular que rige la organización de los contenidos y procesos que conforman la enseñanza-aprendizaje de la educación formal. Un nuevo plan de estudios que, además de las asignaturas convencionales, incluya Filosofía. Nace así *Philosophy for Children* (P4C), en el seno del Institute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC), de Montclair State University.

Desde sus orígenes, la idea de una enseñanza temprana de la filosofía ha sido pensada como solución educativa a todo trato discriminatorio hacia un individuo o un grupo de personas, debido a su raza o posición socio-económica. Es por ello que, al abordar el tema del racismo desde la Filosofía para y con Niños, resulta posible abordar problemas que van más allá de defender una postura contraria al racismo. Tanto el carácter ético-político de sus orígenes como la literatura existente en torno al abordaje del racismo desde el movimiento de Filosofía para Niños, impelen a conducir la reflexión por senderos mucho más exigentes y profundos, porque el dilema no es si se acepta o no el racismo como parte de las creencias, actitudes y acciones, sino ahondar en las características estructurales y epistémicas de una cultura racista, que se ha consolidado con el paso del tiempo y que muy fácilmente se puede filtrar en la dinámica cotidiana de la práctica de una filosofía para niños.

Investigadores como Darren Chetty, Melissa Fitzpatric, Amy Reed-Sandoval y Jonathan Wurtz, entre otros, han proporcionado al estudio del racismo un punto de partida alto que exige elevar la mirada filosófica hacia un horizonte que va más allá de la necesidad de dar argumentos en contra del racismo. En este sentido, y utilizando la conocida frase de Ortega y Gasset, el tema de nuestro tiempo resulta ser cómo rescatar de las fauces del rechazo, el odio o la exclusión basada en características raciales, la práctica dialógica y democrática de este movimiento filosófico y educativo. Desde esta perspectiva, el artículo que se presenta a continuación inicia con el análisis del racismo concebido como paradigma epistemológico que puede filtrarse en el funcionamiento cotidiano de una *Comunidad de Indagación Filosófica*, para seguidamente disertar en torno a cómo desde distintos autores y perspectivas se ha pensado la necesidad y posibilidad de hacer frente a esta problemática. Para finalizar, se propone el abordaje aporético de un diálogo filosófico con niños, como estrategia capaz de socavar las bases de una matriz epistemológica que continúa fomentando un innecesario desprecio hacia personas pertenecientes a determinadas razas. Todo ello en el marco de la necesidad de contribuir a la reducción de las desigualdades y la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

la discriminación racial como paradigma de la sociedad actual

El racismo supone la superioridad de determinado grupo y la inferioridad de otro, aunado a lo cual implica una clase de discriminación que muchas personas viven a diario, y no sólo atenta contra sus oportunidades de desarrollo socio-económico, sino que también puede vulnerar su amor propio y determinación, ya que se trata de un rechazo asociado a su color de piel: algo que no pueden dejar de ser o tener.

En una Resolución aprobada por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas, el 24 de diciembre del 2021, se solicita adoptar medidas en contra de toda clase de discriminación racial (ONU, 2022). No es la primera vez que esta Asamblea se pronuncia al respecto, porque también lo hizo en 1966, cuando proclamó el 21 de marzo como “Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial”, motivada por los sucesos ocurridos en Sharpeville (Sudáfrica) el 21 de marzo de 1960, cuando la policía asesinó a 69 personas que manifestaban contra el *Apartheid*. También, propuso, en 1979, una serie de actividades que deberían realizarse en todas las naciones en torno a esa fecha. Y presenta una nueva resolución en su reunión del 2021, haciendo alusión a resoluciones anteriores —“66/144, de 19 de diciembre de 2011, 67/155, de 20 de diciembre de 2012, 74/137, de 18 de diciembre de 2019, y 76/1, de 22 de septiembre de 2021” (ONU, 2022). Década tras década, el flagelo del racismo continúa haciendo estragos en diversos países, y la Asamblea sigue resaltando la necesidad de enfrentarlo, “Alarmada por el aumento del discurso del odio en el mundo, que constituye una incitación a la discriminación racial, la hostilidad y la violencia” (ONU, 2022).

En algunos países se ha acatado la solicitud de Naciones Unidas, e incluso se conmemora el 21 de marzo como el Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial; pero a pesar de la puesta en práctica de algunas medidas institucionales, además del racismo tradicional continúa existiendo otra clase de discriminación racial propia de personas que niegan ser racistas, pero “manifiestan sus actitudes discriminatorias a través de la distancia emocional, la falta de empatía y la frialdad hacia personas de otros grupos étnicos” (Cidón, 2024). Por otra parte, el racismo puede estar acompañado por la creencia en la superioridad de una clase económica y socialmente privilegiada que, por poseer

un alto nivel de ingresos y una estructura social cerrada y con acceso a diversas oportunidades, puede detentar el poder de tomar decisiones colectivas, en detrimento de las necesidades, ideas y objetivos de quiénes no pertenecen a esa élite. Hasta el punto de que cuando alguien no perteneciente a su clase y/o raza, de alguna manera se desarrolla o resalta por sus ideas o acciones, pueden verlo como una anomalía que se hace necesario ocultar. En ocasiones esto se logra disimular y camuflar, ya que incluso en países latinoamericanos en crisis existen grupos sociales que se rasgan las vestiduras por defender la igualdad y no discriminación de los Objetivos de Desarrollo Sustentable 10, 16 y 17 de la Agenda 2030, mientras continúan acentuando las desigualdades para permanecer en un pedestal, que les permita ejercer el control sobre el mundo que han venido creando para vivir sus ideas y sentimientos de superioridad.

Por lo general, las víctimas de esta clase de discriminación se encuentran sometidas a ese trato desde pequeñas, aprendiendo a ser y guiarse dentro de la cultura racista de determinada sociedad. Existe una estructura epistémica, que organiza los conocimientos, valores y principios, en función a la superioridad de la raza blanca. Y desde esta matriz han surgido cuentos, películas, publicidad, dibujos animados y hasta muñecas estereotipadas, que permiten consolidar y difundir las ideas y sentimientos de superioridad e inferioridad implicados en el racismo. Como los objetos de piedra y madera que los personajes de Libro VII de *República* de Platón pasan ante el fuego para que su sombra se proyecte ante los prisioneros, los cuentos y dibujos animados con protagonistas blancos y las muñecas rubias que todas las niñas quieren comprar reflejan parte de la idiosincrasia racista que ha logrado introyectarse en la dinámica cognitiva y emocional del mundo actual. Una internalización de creencias que se encuentra tan epistémicamente consolidada que, cuando surge algún intento de favorecer políticas de inclusión, no siempre logran la receptividad de la audiencia¹. Y se

¹ Tal es el caso, por ejemplo, de la película “La Sirenita” (2023), dirigida por Rob Marshal y co-producida por *Walt Disney Pictures*, que fue objeto de gran polémica, por estar protagonizada por una actriz afrodescendiente: “«Arruinaron mi película favorita», «No es malo querer una representación fiel a los personajes con los que crecimos, no es racismo...», «La Sirenita negra», «Sinégrita», «Quiero una sirenita que se parezca a la verdadera»; son solo algunos de los comentarios que los fans de La Sirenita expresaron luego de conocer que el *live action* del clásico de Disney sería protagonizado por la cantante y actriz de afroamericana, Halle Bailey “(...) Esta noticia no gustó para nada a muchos y en las diferentes redes sociales criticaron la decisión de Disney por no escoger a una actriz blanca y pelirroja. En la etiqueta #NotMyAriel (No es mi Ariel)

trata de una matriz epistémica que no sólo incide en los artefactos culturales tradicionales, sino que también puede filtrarse en una de las innovaciones tecnológicas más actuales, ya que incluso la Inteligencia Artificial Generativa, tiene el riesgo de producir información sesgada; como afirma Ricardo Arispe en su libro *Sobre IA* (2022), realizado con el apoyo de esta herramienta: “La IA se está volviendo racista, conspiranómica y prejuiciosa. Esto era de esperarse, pues como he afirmado en capítulos anteriores: «La IA aprende de nosotros»” (p. 58).

Desde la Convocatoria UNESCO de 1946, se ha pensado que la enseñanza temprana de la filosofía puede contrarrestar tendencias racistas que atentan contra el valor de la diversidad humana (UNESCO, 2011, p. xii). También Lipman lo consideró así, al proponer la incorporación curricular de la filosofía como herramienta para un pensamiento crítico capaz de resolver el problema de desigualdad que él, Sharp y Oscanyan identificaron como una profunda debilidad del sistema educativo norteamericano de su época. No obstante, la práctica de la filosofía también podría caer en las fauces del racismo y la discriminación que éste trae consigo.

El filósofo norteamericano Jonathan Wurtz sostiene que, a pesar de que las escuelas públicas podrían ser el mejor lugar para hacer filosofía para niños, también puede ser el lugar idóneo para que se perpetúe lo que Charles Mills identificó como la *White Ignorance*²; “(...) it justifies a racially pessimistic view of

descargaron todo su descontento con memes y comentarios ofensivos hacia Bailey de 19 años”. (<https://www.desdelaplaza.com/pop/sirenita-negra/>)

² La *White Ignorance* sostiene la creencia en la supremacía de las personas blancas, tal como lo ha planteado Charles W. Mills en su obra *The Racial Contract*. Se trata de una noción que, según Mills, no se encuentra explícitamente presente en ninguna de las teorías filosóficas de la política occidental, pero resulta ser fundamento esencial tanto de la teoría como de la práctica: “White supremacy is the unnamed political system that has made the modern world what it is today. You will not find this term in introductory, or even advanced, texts in political theory. A standard undergraduate philosophy course will start off with Plato and Aristotle, perhaps say something about Augustine, Aquinas, and Machiavelli, move on to Hobbes, Locke, Mill, and Marx, and then wind up with Rawls and Nozick. It will introduce you to notions of aristocracy, democracy, absolutism, liberalism, representative government, socialism, welfare capitalism, and libertarianism. But though it covers more than two thousand years of Western political thought and runs the ostensible gamut of political systems, there will be no mention of the basic political system that has shaped the world for the past several hundred years. And this omission is not accidental. Rather, it reflects the fact that standard textbooks and courses have for the most part been written and designed by whites, who take their racial privilege so much for granted that they do not even see it as political, as a form of domination. Ironically, the most important political system of recent global history-the system of domination by which white people have historically ruled over and, in certain important ways, continue to rule over nonwhite people-is not seen as a political system at all. It is just taken for granted; it is the background against which other systems, which we are to see as political are highlighted” (Mills, Ch., 1997, pp. ix-x)

P4C's operations in public school classrooms, that, by seeking to become a standard element of the public-school curriculum, P4C opens itself to being used as a weapon of white supremacy" (Wurtz, 2024, p. 5). Desde esta perspectiva, Wurtz respalda la idea de no convertir la filosofía en una asignatura del currículo escolar, como propuso Lipman. Asumiendo como referencia el *El orden del discurso* de Michel Foucault (1971), Wurtz hace referencia a la capacidad de la escuela para regular la subjetividad de los niños: "In other words, schools are an institution through which the larger nexus of power can both dictate what counts as «philosophical» and instrumentalize this understanding of philosophy for its own normative agenda" (Wurtz, 2024, p. 7).

Desde esta perspectiva, se hace necesario ir más allá del planteamiento original de Matthew Lipman sobre la filosofía en la escuela, porque como afirma Wurtz (2024), la filosofía no inmuniza contra la irracionalidad e inmoralidad de las acciones de la vida ni garantiza por sí sola el desarrollo de un pensamiento crítico, hasta el punto que en la filosofía occidental pueden encontrarse movimientos y filósofos que contribuyen a robustecer la idiosincrasia racista del mundo de hoy; "Philosophers and their philosophy -and by this, I mean the Western philosophical cannon and professional philosophy in the US -are as much responsible as any other discipline (if not more so) for the normalization of colonialism and racism across the world" (p. 11).

También Darren Chetty (2017, 2018) contribuye a fortalecer los argumentos que demuestran la vulnerabilidad de la Comunidad de Indagación frente al poder de la supremacía blanca, haciendo referencia a la *razonabilidad* postulada por Lipman:

In a classroom where children are engaged in a philosophical inquiry structured by norms of "reasonableness", the constitution of certain contribution as "unreasonable" may serve to exclude perspectives offered by pupils from racialised minorities, and in doing so, to mask both and perpetuate racialized structures of domination (2018, p. 12) (...) the notion of "reasonableness" that is, for many, at the heart of the Philosophy for Children (P4C) approach particularly and education for democratic citizenship more broadly, is constituted within the epistemology of "white ignorance" (Mills, 2007) and operates in such a way that it is unlikely to transgress the boundaries of white ignorance so as to view it from without. Thus, Philosophy for Children practices that fail to historicise, examine and challenge prevailing notions of reasonableness establish an epistemically "gated" community of inquiry (2017, p. 1).

En un aula donde los niños participan en una investigación filosófica estructurada por normas de "razonabilidad", la categorización de determinada contribución como "irrazonable" puede servir para excluir las perspectivas ofrecidas por los alumnos que forman parte de minorías racializadas y, al hacerlo, para enmascarar ambas y perpetuar las estructuras racializadas de dominación (2018, p. 12) (...) la noción de "razonabilidad" que para muchos es el núcleo del enfoque de Filosofía para Niños (P4C) en particular y la educación para la ciudadanía democrática en general, se constituye dentro de la epistemología de la "Ignorancia Blanca" (Mills, 2007) y opera de tal manera que es poco probable que transgreda los límites de la ignorancia blanca para verla desde afuera. De esta manera, las prácticas de Filosofía para Niños que no logran historizar, examinar y cuestionar las nociones predominantes de razonabilidad establecen una comunidad de investigación epistémicamente "cerrada" (2017, p. 1).

Considerando los argumentos expuestos por Wurtz y Chetty, la P4C realmente podría ser la estrategia idónea para transmitir muchas falsedades convenientes, como la *White Ignorance* descrita por Mills, porque el ejercicio de la filosofía no implica la automática adopción de un pensamiento crítico y autónomo, como si con solo participar en una *Comunidad de Indagación* se lograra entrar en una dimensión especial semejante al *Hiperuranio* platónico, en la que todo lo visible y generable resulta justo, bello y verdadero. Los niños y facilitadores que participan en una sesión de filosofía no lo hacen como *tabulas rasas*, exentos de la influencia de los juicios valorativos de la cultura a la que pertenecen, por lo que la dinámica de racionalidad que se construye, efectivamente puede funcionar como generadora de ideas sincronas con el racismo institucionalizado. En este sentido, la práctica de una enseñanza temprana de la filosofía está tan expuesta al poder del racismo como la IA Generativa, y esto resulta tan alarmante como la proliferación de discursos y acciones de odio y discriminación racial expuesta por la Asamblea General de la ONU en 2021. El racismo opera como paradigma dominante de la sociedad actual.

En su obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, Thomas S. Kuhn presenta la noción de paradigma como modelo epistemológico que permite entender el desarrollo no lineal del conocimiento científico. Es arriesgado utilizar su teoría para entender una creencia como el racismo; sin embargo, resulta muy fructífero intentarlo, porque la cerrada dinámica de su estructura permite entender cómo la convicción de la superioridad de una raza frente la inferioridad de otra(s) puede ser sostenible en el tiempo y filtrarse en la existencia cotidiana de los individuos de determinada sociedad, precisamente por ser una matriz epistémica

fuerte, compartida por muchos y generadora de diversas formas de internalizarse e instaurar sus verdades. Todo ello, mientras ofrece la ilusión de favorecer diversas tendencias de innovaciones y experiencias.

Desde la visión de este pensador, el paradigma es concebido como un conjunto de creencias, valores y técnicas compartidos por los miembros de una comunidad científica determinada (Kuhn, 1992, p. 79). Durante el período de Ciencia Normal, esta estructura epistemológica determina la labor profesional de todos los individuos que aspiren a llamarse científicos, ya que incide en todos los instrumentos, técnicas, teorías y libros de textos que conducen el quehacer teórico y práctico de la comunidad científica (Kuhn, 1992, p. 62). Un paradigma logra perpetuarse en el tiempo porque todo el trabajo profesional está sujeto al conjunto de convicciones, valores y técnicas que integran su estructura epistemológica, y ofrece al científico una especie de mapa de la naturaleza fuera del cual no existen verdades validadas por el paradigma; “a map whose details are elucidated by mature scientific research” (Kuhn, 1992, p. 177). Ahora bien, cuando la idea, teoría o hallazgo de algún científico resulta distinto a ello, es considerado como una anomalía y, por lo general, objeto de una *operación de limpieza* destinada a ocultar su importancia o hacerlas encajar en la matriz epistémica vigente.

Si la anomalía resulta ser lo suficientemente fuerte como para exigir la flexibilización de las reglas estructurales del paradigma, esto podría provocar lo que Kuhn denomina “Revolución Científica”. Lo cual supone que existe un candidato a paradigma totalmente distinto al vigente, que precisamente por su inconmensurabilidad, puede acoger las anomalías como realidades o fenómenos que se ajustan a un nuevo período de Ciencia Normal. Esta revolución supone una transformación tan profunda del mapa anterior, que los científicos deben asumir una perspectiva del mundo totalmente distinta, como si la comunidad científica se trasladara a otro planeta, “to another planet where familiar objects are seen in a different light and are joined by unfamiliar ones as well” (Kuhn, 1992, p. 179).

La *White Ignorance*, tal como ha sido presentada por Charles Mills y detectada por Wurtz y Chetty en P4C, podría ser pensada como un paradigma por su estructura cerrada y su capacidad de filtrarse furtivamente en la dinámica cotidiana del quehacer humano, hasta el punto de poder estar y pasar inadvertida en escenarios tan aparentemente neutrales como la *Comunidad de Indagación* de una

filosofía para niños. ¿Qué se puede hacer para garantizar la naturaleza verdaderamente democrática y no discriminatoria de la enseñanza temprana de la filosofía? Si el valor y respeto hacia razas distintas a la blanca supone una anomalía en la estructura paradigmática de la *White Ignorance*, ¿cómo lograr que se produzca una flexibilización de las reglas del paradigma vigente, que permita la existencia de un paradigma distinto? ¿Cómo podría contribuir el movimiento de una Filosofía para/con Niños en la formación de una ciudadanía que realmente pueda desarrollar una racionalidad crítica, capaz de reconocer cualquier intento solapado de imponer prácticas que atenten contra la importancia y valor de la diversidad humana?

filosofía vs. racismo

Uno de los aspectos que favorece la consolidación del racismo es su arraigo en la consciencia colectiva de determinadas sociedades y su potencial para filtrarse subrepticamente en muchos escenarios del pensar y actuar humanos. Es por ello que una de las estrategias adecuadas en contra de este flagelo, puede ser precisamente contribuir con la visibilidad de éste. En términos kuhnianos: socavar la estabilidad de la *White Ignorance*, resaltando la existencia e importancia de todo aquello que en su mapa de realidad opera como anomalías que deben ser limpiadas. No es sencillo producir una “revolución epistemológica” que permita reemplazar este paradigma por un nuevo modelo de racionalidad, en el que sí esté permitido pensar y hasta sentir el valor y respeto a la diversidad racial; pero la continua identificación y categorización como racista de ciertas ideas, actitudes y acciones, permite visibilizar el sentido peyorativo del paradigma establecido y robustecer la existencia de un candidato a paradigma diferente. Y es así como puede contribuir el movimiento de una enseñanza temprana de la filosofía: considerando el racismo y la discriminación racial como tema a abordar en la Comunidad de Indagación Filosófica.

Esto introduce desafíos importantes en la práctica de la Filosofía para Niños. En su artículo *Race, pre-college philosophy, and the pursuit of a critical race pedagogy for higher education* (2018), Fitzpatrick y Reed-Sandoval afirman que dialogar filosóficamente sobre el tema del racismo puede causar incomodidad en los instructores. Por una parte porque, aunque tengan la habilidad de abordar de

manera abstracta el tema, en países como Estados Unidos la mayoría de los facilitadores no cuentan con la experiencia de vida necesaria para conocer aspectos fundamentales de esta realidad: “they may come up short in terms of clearly connecting such abstract theories to students’ lived experiences of race and racism” (Fitzpatrick & Reed-Sandoval, 2018, p. 2). Esto puede llegar a ser una limitación importante para el desarrollo de un diálogo de naturaleza filosófica en torno al tema, porque si bien la filosofía como disciplina se desenvuelve en un nivel de abstracción en el que se hace necesario desprenderse de ciertas particularidades y contingencias, la experiencia de vida resulta material indispensable para la reflexión y el diálogo filosóficos; no en vano, Aristóteles sostenía la incapacidad de los jóvenes para aprender una ciencia práctica como la política, aludiendo a que “no tiene experiencia de las acciones de la vida, y los razonamientos parten de ellas y versan sobre ellas” (Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, I 1095a). Por su naturaleza práctica, el abordaje filosófico del racismo y la discriminación racial también amerita la consideración de datos provenientes de experiencias reales, y si el instructor no ha experimentado de alguna manera la realidad de este fenómeno, esto puede ser un límite para la Comunidad de Indagación Filosófica.

En este sentido resulta pertinente la recomendación de Daren Chetty, quien en su artículo *Philosophy for Children, learnification, intelligent adaptive systems and racism -a response to Gert Biesta* (2017), presenta los beneficios de establecer una dinámica de horizontalidad y co-investigación entre los niños y el facilitador considerando que, en temas como el racismo, los niños tienen mucho que enseñarle al docente o *guía al lado* (pp. 474-475). Indudablemente, el instructor debe estar filosóficamente mejor preparado que los niños, e incluso ser consciente y estar bien informado sobre temas como los del racismo, para poder estar a la altura de cualquier debate o dirección que pudiera asumir el diálogo al respecto; pero la visión de cada uno de los niños participantes es muy relevante y significativa, por lo que no se puede fomentar la presencia de un instructor totalitario que se atreva a silenciar determinadas perspectivas o imponer su propio punto de vista con respecto al tema que se aborde. Esto podría desembocar en una comunidad de indagación filosófica epistemológicamente cerrada, como lo advirtió Chetty (2017).

El referente tradicional de diálogo filosófico es el recreado en las obras de Platón. Con excepción de *Crátilo*, en el que el Maestro y el joven discípulo deciden que continuarán su reflexión individualmente para después continuar deliberando juntos (Platón, *Crátilo*, 440 d-e), en el resto de los diálogos Sócrates dirige el curso de la conversación y es quien concluye afirmando la verdad de lo discutido; sus jóvenes discípulos suelen decir “Así es”, “Sí, por Zeus, Sócrates”, “Necesariamente, Sócrates”; “No tengo nada qué decir, Sócrates”, “De acuerdo”. Y está bien, porque él es el Maestro, el sabio; pero en la Comunidad de Indagación Filosófica, la horizontalidad debe prevalecer en muchos aspectos. El facilitador no debe monopolizar la verdad del diálogo con los niños; pero sí asumir una figura relativamente protagónica que oriente la discusión de manera filosófica y en sincronía con determinados principios éticos y políticos. Esto porque, ¿qué pasaría si los niños participantes construyen una filosofía racista, sincrónica con la *White Ignorance*, o simplemente no les interesa ni agrada el tema, y deciden cambiarlo?

El facilitador tiene la responsabilidad de cuidar el delicado equilibrio que se genera en una Comunidad de Indagación Filosófica entre la libertad de pensar y decir lo que se quiera y la importancia de circunscribirse a principios y valores que dignifiquen al ser humano. Y aquí se puede regresar a Sócrates, como modelo de instructor en la búsqueda de sabiduría. Si bien resulta discutible asumir un estilo de hacer filosofía para niños en el que sólo el facilitador pueda ser considerado sabio, el rol de partero de ideas, asumido por Sócrates (Platón, *Teeteto*, 150c-d), tiene aspectos importantes y muy fructíferos para la dinámica interna de una indagación filosófica con niños. Por una parte, por lo que Fizpatrick y Reed-Sandoval (2018) catalogan como *escucha activa*: la capacidad del facilitador para escuchar lo afirmado por cada estudiante y formular preguntas provocadoras que permitan construir un espacio enriquecido por la perspectiva de ambos, con la esperanza de alcanzar “nuevos niveles de comprensión” (p. 11). En el caso del racismo, un diálogo de puntos de vista fomentado por un adulto filosóficamente bien formado y consciente de los fines ético-político de una Comunidad de Indagación, que logre abordar el tema de la discriminación racial, sin robustecer el poder del paradigma vigente.

De acuerdo con la filósofa venezolana Lorena Rojas (2016), la interpelación socrática impele a renunciar a la creencia en la veracidad de algunas ideas que se

han asumido como ciertas; “lo atesorado como «verdadero» en nuestras almas queda expuesto y derrotado en ese proceso dialéctico que ha de cumplir la misión de exorcizar nuestra falsa *doxa*” (pp. 123-124). Desde esta perspectiva, opiniones que los niños han internalizado a través de su cultura se pueden poner a prueba en un diálogo en el que se despliegan una serie de habilidades de consciencia y discernimiento, que les permite analizar críticamente sus propias creencias y conocimientos. Y esto no sólo contribuye a una formación para la autonomía y el pensamiento crítico, sino también como elemento esencial de su saber vivir en sociedad, respetando la dignidad y el valor de la diversidad humana. Desmontar la falsa *doxa* de la *White Ignorance*, y de cualquier matriz epistémica que defienda la superioridad de una raza sobre otra, es una manera de contribuir con la erradicación del racismo desde el movimiento de una Filosofía para Niños. Pero, ¿cómo hacerlo?

las bondades de un diálogo aporético

En el continente africano, especialistas en Filosofía para Niños parten de la existencia de un sistema educativo que se enfoca en reproducir la hegemonía del Occidente y hacer de los niños africanos ciudadanos pasivos y dóciles, que aceptan sin problema el dominio idiosincrático de una cultura distinta (Phillip, 2011, p. 246). Es por ello que uno de los objetivos de P4C en esta región es valorar la experiencia de vida propiamente africana. Cosmas Masega (2020) afirma que la *Comunidad de Indagación* sólo podría contribuir al logro de estos objetivos, si se forma a los maestros para el desarrollo de competencias en pensamiento crítico (p. 182), mientras otros autores se proponen lograrlo adoptando como punto de partida del diálogo, textos pertenecientes a la cultura africana: acertijos, cuentos y proverbios de la nación (Phillip, 2011 p. 251), los proverbios zulúes (Philip, Shumba, y Musengin, 2013, p. 40) y la experiencia de vida de los niños participantes (Philip, Wadesango, Machingamb, Maphosa & Mutekwe, 2013, p. 187; Philip, Shumba, & Musengi, 2013)

Esta clase de estrategias y recursos, identificados por Phillip, Masega, Munsengin, Wadesango, Machingamb, Maphosa, Mutekwe y Musengi, también pueden ayudar al resto del mundo a enfrentar al paradigma de la *White Ignorance*, porque además de garantizar que el docente de filosofía tenga la formación en

pensamiento crítico necesaria para conducir una *Comunidad de Indagación* por caminos desideologizantes, se asumen como material de reflexión lecturas que fueron pensadas al margen de la cultura colonizadora que llegó a dominar gran parte de ese continente. Para el tema del presente artículo, la experiencia de estos especialistas supone una invitación para buscar, e incluso escribir, material para niños, que permita reflexionar en torno al racismo³. Por su potencial para dar visibilidad a las anomalías de un paradigma por mucho tiempo vigente e internalizado por generaciones, esta clase de recursos y estrategias pueden ser útiles para alcanzar el propósito de debilitar la matriz epistémica que conduce al racismo y a la consecuente discriminación de las razas no-blancas. No obstante, se requiere algo más: un recurso filosófico que permita ensamblar todas las piezas de una *Comunidad de Indagación*, de tal manera que la profundamente internalizada creencia en la superioridad de una raza sobre otra pueda ser socavada desde los cimientos de su matriz argumentativa.

Este recurso podría ser la *Aporía*, definida por Anne-Claude Hess (2014) como la "situation dans laquelle se trouve l'individu philosopant, lorsqu'il est confronté aux limites de son raisonnement par le biais de mises en opposition, sur le plan de l'argumentation et/ou du produit de l'argumentation, et donc lorsque son entendement est mis dans l'embarras" (p. 58). Crear las condiciones necesarias para que en la *Comunidad de Indagación* se pueda producir esta clase de escenarios de naturaleza aporética, brinda la oportunidad de engranar todas las piezas que pueden contribuir a vulnerar la fuerza paradigmática del racismo: textos creados o seleccionados para visibilizar el tema, un diálogo horizontal niños-facilitador, un

³ Ante la tarea de seleccionar o escribir historias literarias que permitan abordar adecuadamente el tema de racismo, se hace necesario considerar las ideas planteadas por Darren Chetty en su artículo *The Elephant in the room: Picture books, Philosophy for Children and Racism* (2014). Su análisis de las historias *Tusk Tusk* (1978) y *Elmer* (1989) de David McKee, resalta la importancia de que los textos empleados en la *Comunidad de Indagación* representen la faceta histórica del racismo, así como también la pertenencia del personaje a toda una familia que enfrentan una discriminación semejante. Algo que los elefantes que figuran como personajes de estas historias no logran representar, restando de esta manera una dimensión fundamental a toda reflexión sobre el racismo que pueda plantearse a partir de tales textos. "In *Elmer* and *Tusk Tusk*, the absence of culture, geography, power imbalances, indigenous and non-indigenous, religion, language diversity, history and racism leads to allegories of racism that have simplified to the point of falsifying" (Chetty, 2014, p. 23). Y al simplificarse la multidimensionalidad de la vivencia de quiénes son víctimas de racismo, no resulta posible abordar soluciones justas: "They don't appear to portray oppression. Consequently, the solutions they offer are very different from the kind of solutions often considered appropriate for addressing racism. *Elmer's* difference is celebrated and integrated into the group in a tokenistic way, whilst in *Tusk Tusk* the solution is toleration, co-habitation and miscegenation. Because they don't discuss structural inequality, they don't open up for enquiry justice-based solutions like repair, redistribution or reconciliation" (Chetty, 2014, p. 23)

facilitador filosóficamente bien formado capaz de aplicar la *mayéutica* socrática, y el propósito de favorecer la construcción de un mapa de realidad en el que la diversidad racial no sea una anomalía por limpiar. Se trata de un recurso filosófico-pedagógico que facilita que los niños participantes puedan reconocer los límites de su razonamiento y se vean impelidos a pensar más allá de las fronteras de su zona de confort intelectual y, por ende, al margen de la estructura paradigmática que, con respecto al racismo, pudiera estar definiendo la estructura de sus creencias y valores.

Desde la perspectiva de Hess, el cultivo de la *aporía* amerita que el docente-facilitador fomente en el diálogo con los niños la presencia e identificación de puntos de vistas divergentes y de las contradicciones que estos pueden generar (Hess, 2014, p. 66), de tal manera que el proceso de reflexión e interacción dentro de la comunidad de indagación logre conducir sistemáticamente hacia las fronteras del propio razonamiento. De esta manera, la interpelación socrática asume la forma socioconstructivista de generación de conocimiento (Hess, 2014, p. 64). Esta autora no hace referencia al tema del racismo; pero la autonomía del pensamiento planteada está en sincronía con la necesidad de un pensar independiente de la matriz epistemológica de la *White Ignorance*, hasta el punto de que se podría asumir como referencia su propuesta de una discusión filosófica en cuatro tiempos.

Pour provoquer l'apparition de l'aporie, et placer ainsi la pensée des jeunes dans l'embarras afin de les obliger à remettre leurs idées en question, l'animateur se réfère à un dispositif formel et ritualisé, conçu en 4 temps de discussion (de une ou plusieurs leçons de 40 minute) (Hess, 2014, pp. 69-70)

[Para provocar la aparición de la *aporía* y así colocar el pensamiento de los jóvenes en un apuro que los obligue a cuestionar sus ideas, el animador se refiere a un dispositivo formal y ritualizado, diseñado en 4 tiempos de discusión (de una o varias lecciones de 40 minutos)]

Los cuatro tiempos son los siguientes: 1) Introducción al tema y aparición de perspectivas divergentes; 2) Precisión de las divergencias identificadas y superación de la *aporía* en base a referencias argumentativas de validez idéntica; 3) Profundización del razonamiento y 4) una profundización del razonamiento a un nivel distinto de la anterior (Hess, 2014, pp. 69-71). Se trata de una estructura didáctica que fomenta la necesidad de planificar los distintos momentos de

discusión, sin vulnerar la libertad argumentativa de los participantes ni prever el desenlace filosófico de la *Comunidad de Indagación*.

Desde esta visión, resta como desafío el diseño y puesta en práctica de escenarios aporéticos, para la práctica de una filosofía para/con Niños, que aborde el tema del racismo.

conclusión

La propuesta de una enseñanza temprana de la filosofía se ha desarrollado durante más de cinco décadas, en base a objetivos que varían de acuerdo con la idiosincrasia e intereses de las distintas naciones y profesionales que la han acogido; pero se hace necesario considerar la importancia de conservar parte de los objetivos originales de Naciones Unidas. Setenta y seis años después de aquel junio de 1946, en el que los miembros de esta organización se reunieron a pensar una estrategia educativa que permitiera evitar tragedias tan terribles como las ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial, las guerras continúan ocurriendo, y muchas personas, aún en ambientes nacionales de aparente paz y estabilidad, viven víctimas de diversos actos de violencia, opresión o abandono. La filosofía realmente no es una panacea que puede solucionar todos los problemas del mundo; pero sí un espacio de reflexión y búsqueda de la sabiduría, que permite comprender la postura de los demás y tomar consciencia de los límites de nuestro propio razonamiento, lo cual puede servir de punto de partida de acciones cada vez más justas y orientadas al bien común. Por ello, resulta indispensable que en la Filosofía para/con Niños se aborde el tema del racismo y de la discriminación que acarrea.

Diversos especialistas han demostrado el poder de este flagelo y la posibilidad de que pueda filtrarse hasta en las sesiones de una *Comunidad de Indagación Filosófica*. La iniciativa filosófico-pedagógica que comenzó como una herramienta que contribuyera a socavar las bases de todo intento de menospreciar el valor de un ser humano por sus características raciales, tiene el riesgo de convertirse en un instrumento más de la creencia en una raza superior que detenta el poder de valorar y decidir el destino y oportunidades de todos. Esto resulta alarmante, y establece la necesidad de centrar la atención en la dinámica interna del diálogo socrático, para de alguna manera blindar el resultado ético-político de

la reflexión resultante. Todo ello, sin vulnerar la libertad y autonomía de pensamiento que se persigue en una filosofía para niños.

No es una tarea fácil, porque exige además la habilidad de crear las bases para la generación de un nuevo candidato a paradigma que, en términos de lo planteado por Thomas Kuhn, presente un mapa de realidad inconmensurablemente distinto al postulado por el paradigma vigente; una matriz epistémica diferente a la *White Ignorance*, que logre validar y reforzar la creencia en el valor e importancia de todos los ciudadanos del mundo, independientemente de sus características raciales. El recurso filosófico para comenzar a migrar hacia este nuevo paradigma: la *aporía*.

Como se evidencia en la teoría de Kuhn, no resulta sencillo reemplazar un paradigma de conocimiento por otro, porque esto implica toda una revolución del pensamiento, valores y principios compartidos por una comunidad. No obstante, en este artículo se ha postulado la *aporía* como herramienta filosófica que, por su potencial para crear escenarios de diálogo en los que el pensamiento de los participantes pueda ser confrontado con los límites de su propia racionalidad, puede brindar la posibilidad de pensar más allá de las fronteras del paradigma vigente. Y por ende: al margen de esa zona de confort intelectual que, por la fuerza epistémica de la *White Ignorance*, ha favorecido el arraigo de una cultura racista. La *aporía* no puede garantizar por sí sola la desaparición inmediata de esta clase de forma de pensar, ni de los sentimientos y acciones discriminatorios que genera; pero sí podría convertirse en la estrategia que permita visibilizar las debilidades argumentativas de la supremacía blanca, y de esta manera contribuir con la formación de una nueva generación de ciudadanos, capaces de pensar y caminar, más allá de la caverna de exclusión y discriminación representada por la *episteme* del racismo.

Es posible que vivir y pensar en un paradigma distinto al racista, sea como las utopías descritas por Eduardo Galeano, y originalmente formulada por el cineasta Fernando Barri, que cuando se avanza dos pasos hacia ellas, se alejan dos pasos más; pero a pesar de ello vale la pena intentarlo, porque se estaría caminando en la dirección correcta: en una dirección en la que el propósito de alcanzar la utopía sigue presente en el horizonte.

referencias

- Arispe, R. (2022). *Sobre IA*. ABC Ediciones. UCAB
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*, Gredos
- Chetty, D. (2014) "The elephant in the room: picturebooks, philosophy for children and racism" *Childhood & philosophy*, v. 10, n. 19, p. 11-31. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20689>.
- Chetty, D. (2017) "Philosophy for children, learnification, intelligent adaptive systems and racism – a response to gert biesta". *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 471-480. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/30014>.
- Chetty, D. (2018). "Racism as 'Reasonableness': Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry" en *Ethics and Education*, 13(1):1-16 <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1430933>
- Cidón, M. (2024) *¿Qué es el racismo? Tipos y significados*, Amnistía Internacional. <https://www.es.amnesty.org>
- Fitzpatrick, M., Reed-Sandoval, A. (2018). "Race, pre-college philosophy, and the pursuit of a critical race pedagogy for higher education". *Ethics and Education*, 13 (1), 105-122.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Galeano, E. (2012). *Entrevista*. <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>.
- Hess, A-C. (2014). "Aporetic support in philosophy for children and adolescents (ppea) or how to improve children and teenagers thinking by putting their understanding in embarrassment". *Childhood & Philosophy*, 10(19), 56-86. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20691>.
- Kuhn, T.S (1992) *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M., Sharp, M., & Oscanyan, F. (1980): *Philosophy in the classroom*. IAPC.
- Masega, C. (2020). "The Critical Thinking Skill Gap in the Kenyan Education Curriculum". *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9, 178-191. <http://dx.doi.org/10.32674/jise.v9iSI.1860>
- Mill, Ch. (1997). *The Racial Contract*. Cornell University Press
- Phillip, A (2011). "Philosophy for Children: the quest for an African perspective". *South African Journal of Education*, 31, 246-256. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002011000200008&lng=en&tlng=en.
- Phillip, A., Shumba, A., & Musengi, M. (2013). "Philosophy for Children in Africa: Is the Hermeneutic-Narrative Approach the Answer?" *Anthropologist* 15(1), 33-42. <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2013.11891290>
- Philip, A., Wadesango, N., Machingamb, S., Maphosa, C., & Mutekwe, E. (2013). Can a Philosophy for Children Programme Empower the 21st Century Child in Africa? *Studies of Tribes and Tribals* 11(2) <http://dx.doi.org/10.1080/0972639X.2013.11886679>
- Platón (1988). *República. Diálogos IV*, Gredos
- Platón (1987). *Crátilo. Diálogos II*, Gredos.
- Platón (1988). *Teeteto. Diálogos V*, Gredos
- Rojas, L. (2016). "El «volver» de la Aurora: sobre el dolor del amor y el conocimiento". *Revista de Filosofía* (Madrid), 41(2). <http://dx.doi.org/10.5209/RESF.53952>
- ONU. (2022). *Llamamiento mundial para la adopción de medidas concretas para la eliminación del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y para la aplicación y el seguimiento generales de la Declaración y el Programa de Acción de Durban*, A/RES/76/226)
- UNESCO. (2011). *La Filosofía, una escuela de la libertad*. <https://unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>
- Wurtz, J. (2024). "Looking a trojan horse in the mouth: problematizing philosophy for/with children's hope for social reform through the history of race and

education in the us". *Childhood & Philosophy*, 20, 01-27.
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/80069>

maría rodríguez-toro:

Professor and researcher at the Institute in Humanities Studies, of Andrés Bello Catholic University (Venezuela). Part of the group of researchers associated with the Chaire UNESCO of the University of Nantes "Pratique de Philosophie avec les Enfants."

cómo citar este artículo:

ABNT:

Rodríguez-Toro, M. Racismo, infancia y aporía. *childhood & philosophy*, v. 22, p. 1-21, 2026. Disponible en: _____. Acceso en: _____. doi: 10.12957/childphilo.2026.93358

APA:

Rodríguez-Toro, M. (2026). Racismo, infancia y aporía. *childhood & philosophy*, 22, 1-21. doi: 10.12957/childphilo.2026.93358

créditos

- **Agradecimientos:** No aplicable.
 - **Financiación:** No aplicable.
 - **Conflictos de intereses:** Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
 - **Aprobación ética:** No aplicable.
 - **Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.
 - **Contribución de los autores:** Conceptualización; Redacción, revisión y edición del texto; Análisis formal; Obtención de financiación; Investigación; Metodología; Administración del proyecto; Recursos; Supervisión; Validación. RODRÍGUEZ-TORO, M.
 - **Imagen:** No aplicable.
 - **Preprint:** No publicado en repositorio de preprints.
-

artículo sometido al sistema de similitud ::plagium™

enviado: 03.08.2024

aprobado: 28.10.2025

publicado: 31.01.2026

parecerista 1: carmina shapiro **parecerista 2:** mónica antonieta ramírez