

Compilación de
Sergio Andrade

Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía



Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía

Compilación de
Sergio Andrade

Autorxs:
Sergio Andrade
Ayelén Branca
Mariana Cruz
Sandra Lario
Constanza San Pedro

**Colecciones
del CIFYH**



Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía/Sergio Andrade...[et al.]; compilación de Sergio Andrade. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1664-1

1. Filosofía para Niños. 2. Infancia. I. Andrade, Sergio, comp.

CDD 108

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

La imagen de la portada es un dibujo de unx niñx que participó de la ludoteca del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) "Renée Trettel de Fabián"

2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



El juego de traducir infancias

Sergio Andrade*

*Cuando el niño era niño
era el tiempo de preguntas como:
¿Por qué estoy aquí?
¿Por qué no allí?
¿Cuándo empezó el tiempo y dónde termina el espacio?
¿Acaso la vida bajo el sol no es sólo un sueño?
Lo que veo oigo y huelo,
¿no es sólo la apariencia de un mundo ante el mundo?
¿Existe de verdad el mal y gente que en verdad son los malos?
¿Cómo puede ser que yo, el que yo soy, no fuera antes de devenir; y que un día yo, el
que yo soy, no seré más ese que soy?*

Peter Handke, fragmento del poema inicial de *Las alas del deseo*

Este texto es en cierta medida pretencioso. Ahora bien, como nadie sabe cómo medir anhelos, intenciones, proyectos, permitirá un ejercicio sobre el pensamiento, un pensar en voz alta sobre un camino transitado¹.

Ese es uno de los problemas por lo cual ha sido dificultosa la escritura. El Proyecto sobre el cual pretendo dar cuenta ha cumplido *veintiséis años*. Sabemos que es una edad donde se está dispuesto no sólo a pensar en voz alta sino a sostener las experiencias que se emprenden con cierta tenacidad.

De tal modo, reflexionamos desde un Proyecto que se permite pensar, reconocer y expandir las fronteras de lo que es y no es filosofía, sobre lo que es y no es infancia, sobre lo que es y no es enseñanza. Esta actitud es de algún modo una actitud infantil, contraria a la imagen de una infan-

¹ Este texto recupera dos publicaciones anteriores: Andrade (2013) y Andrade (2012). A su vez, estas producciones han sido revisitadas a partir de un proyecto de Tesis (Andrade, 2019).

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

cia constreñida en una ubicación etaria y en una definición atribuida por otrxs².

Se añade otra dificultad, asumir la primera persona en un Proyecto cuya construcción es compartida y colectiva; cuyo protagonismo lo tienen las niñeces que habitan espacios educativos, escolares y no escolares; donde participan profesionales de la filosofía y docentes de nivel inicial y primario; que también se ha nutrido de voces e interrogantes en territorios fuera de la escuela; donde la interrogación se multiplica en términos de comunidad educativa, incluyendo a lxs adultxs que conviven con las infancias.

Todas estas participaciones de sujetxs e instituciones, han sido pensadas y contenidas desde su inicio, hacen a la vida de un Proyecto que se ha ido redefiniendo con el tiempo, con la experiencia de indagación y las propuestas pedagógicas, que en momentos implican lo mismo, en otras ocasiones se resuelven en nuevas hipótesis que reorientan próximos pasos³.

Investigar las infancias, la educación y las filosofías: Senderos que se bifurcan y encuentran

En nuestro país, por lo menos desde la vuelta de la democracia a finales de los años ochenta, se ha abierto una disputa en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, que renueva interrogantes: ¿Qué se enseña cuando se enseña filosofía? ¿Qué relevancia tiene la práctica de la enseñanza de la filosofía en distintos espacios y para diferentes sujetxs? Y previamente, ¿acaso es posible enseñar filosofía? Con anterioridad a esas investigaciones, preguntarse por estas cuestiones no acarrea ningún problema de índole filosófica, eran temas menores que se resolvían desde la instrumentalización de técnicas y métodos.

En los últimos años, la preocupación por la enseñanza de la filosofía se ha ampliado, en principio instalada en los niveles obligatorios de ense-

² La discusión sobre la definición de *infancia* será retomada más adelante. Entre otrxs: Agamben (2001); Kohan (2003); Carli, Lezcano, Karol y Amuchástegui (1999).

³ El Proyecto *Filosofar con Niños*, desde sus inicios, ha implicado dos instancias de trabajo que se retroalimentan: a) una dimensión pedagógica; b) una dimensión investigativa. Ambas orientadas a la indagación de vínculos entre filosofía, educación e infancia -principalmente en la escuela, aunque también trabajamos sobre las mismas problemáticas en espacios no escolares- Respecto a la dimensión pedagógica, también desde un principio sostenemos, desde el dispositivo taller, encuentros con niñxs, docentes y familias.

ñanza, particularmente en el nivel secundario, para luego comenzar a preocupar a los niveles de formación y, finalmente, a la misma universidad.

En el origen del Proyecto *Filosofar con Niños* se esbozaron preocupaciones didácticas propias de la formación docente inicial, específicamente en el seguimiento de aprendices de profesores de filosofía, tarea a la cual me aboco desde 1991⁴. Nos preguntamos por qué las clases de filosofía más allá de la pericia del practicante se encontraba no pocas veces con respuestas vacías de sentido o relevantes, porqué ciertas definiciones de la disciplina y su corpus se corporeizan en prácticas abúlicas, tradicionales -aun cuando el discurso y la propuesta previa había sido disruptivo o crítica.

Nos interrogamos no sólo por las estrategias que se ponen en juego a la hora de la enseñanza sino, y en un salto investigativo, nos cuestionamos por la ubicación en determinada instancia de la trayectoria escolar de la Filosofía como asignatura. Planteamos, a partir de un trabajo de investigación, que un determinado imaginario sostiene el lugar y las demandas por las cuales se establece un sitio para la filosofía dentro del currículo escolar, como conclusión o final del mismo.

Nuestro objeto de estudio eran las preguntas que formulan los niños, como alternativa a una enseñanza filosófica con niños de 11 y 12 años. En el trabajo de campo encontramos cierta recurrencia a expresar preguntas de compromiso, pensadas para una evaluación docente. El camino de la investigación nos llevó a detenernos en la primera infancia, en los primeros peldaños de la escolaridad, y recorrer los modos en que el interrogar y el experimentar respuestas son parte de un mismo juego.

Las producciones investigativas respecto a la infancia han ido conformando un campo⁵ en el que confluyen múltiples saberes, prácticas y disciplinas, dentro de las cuales la filosofía propone modos particulares de interrogar e intervenir en ese campo.

Si bien pueden rastrearse relaciones desde sus orígenes, los vínculos entre filosofía e infancia han sido fuertemente estudiados desde media-

⁴ Como docente de la Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia, Área Filosofía- antes Seminario de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza-, Jefe de Trabajos Prácticos (1992 a 2000) y Profesor Adjunto a cargo del Área (desde 2000 a la fecha), coordinando las prácticas y residencias de los estudiantes de Filosofía en su trayecto final del Profesorado.

⁵ El concepto de campo es definido por Bourdieu como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997).

dos de los años '50 a partir de la producción del filósofo estadounidense Matthew Lipman, bajo la influencia de John Dewey. Junto a Ann Sharp construyen el "Programa Filosofía para Niños (FpN)". Tal programa ha sufrido críticas y modificaciones a sus enunciados y propuestas metodológicas. Entre ellas, Monereo (1995) plantea que dicho Programa podría incluirse en las propuestas de enseñanza que se llevan adelante con intención de aprender a pensar y que están integradas al currículo. De tal modo, sintetiza:

Es una propuesta educativa cuya idea fuerza gira en torno a la transformación del aula en una comunidad de investigación que inste a los alumnos a buscar sentido a la propia existencia y al mundo que les rodea, a través de la reflexión sobre contenidos filosóficos como la verdad, el bien o la belleza (Monereo, 1995).

Entre las críticas que Monereo señala a FpN apunta a los problemas de aprendizaje que se plantean en contextos socioculturales heterogéneos: "la calidad y dominio que se exige a los docentes para alcanzar las cotas de sofisticación filosófica que a menudo requiere el programa". Así también: una cierta ingenuidad pedagógica y psicológica, al considerar que la libre exposición y publicación de pensamientos en clase producirá un profundo efecto en la formación personal y social de cada uno de los estudiantes.

En aquellos tiempos (1995), y más allá de reconocer la relevancia de un antecedente relativo al encuentro entre filosofía e infancia, añadimos nuestros propios cuestionamientos: FpN impartía cursos de capacitación para profesores en Nivel Inicial y Primario. La intención de estos cursos era proveer de información a lxs docentes para que luego ellos se encargaran de la transmisión de los conocimientos filosóficos. En el intercambio participaban dos intermediarios: Manuales para docentes, Novelas para los niñxs. Advertimos la dificultad de no prever instancias de control a las sucesivas transposiciones que demandaba esta tarea. Así también, si bien las novelas de Lipman se tradujeron a los idiomas en donde se producían las experiencias de FpN, se trata de un material poco crítico, respecto al trabajo escrito para los docentes por lo menos. Ambos materiales, manuales y novelas, homogeneizan a niñxs y docentes, desconociendo las particularidades culturales de cada aula. Junto a ello, las novelas dedicadas a lxs niñxs escalonan una estructura temática o de contenidos -filosofía de la naturaleza, lógica, ética- que, más allá de su coherencia teórica, debería explicitar sus supuestos. De lo contrario, lxs docentes quedan en el rol de

meros ejecutores de un proyecto diseñado por otros en sus contenidos y materiales.

Respecto a los vínculos históricos entre filosofía e infancia, Walter Kohan (2004) rastrea diferentes imágenes de infancia que se han construido históricamente desde Platón, o antes desde Heráclito a Lipman, para pensar nuevas tradiciones, nuevas infancias, a partir de recuperar aportes de Foucault, Deleuze, Agamben y Rancière, en un intento de pensar de un modo nuevo, inédito, la infancia, tal como subraya Jorge Larrosa en el prólogo del libro. Kohan ha sido formado en el Programa de Lipman; sin embargo, realiza importantes críticas a los presupuestos acerca de la infancia que desde el Programa se sostiene.

En publicaciones posteriores tales críticas se profundizan, al tiempo de adquirir ambos, la infancia y la filosofía, otros contornos, otras dimensiones, nuevos vínculos. Así plantea:

[...] por lo menos, desde una infancia de la filosofía que un tal Sócrates hizo notar: los filósofos de verdad son como los infantes, no hablan como los adultos, son atópicos, no tienen lugar en la comunidad política, están siempre caminando por los bordes, los contornos, las fronteras entre el adentro y el afuera, no están cómodos haciendo lo que “hay que hacer” (Kohan, 2009, p. 6).

Por otra parte, y con relación a la problemática que nos ocupa, Kohan apunta:

La infancia es también infancias y la filosofía es, antes que otra cosa, filosofías. Los filósofos también nos ayudan a tener cuidado. Lo múltiple no es lo plural, la diferencia no es la diversidad. En todo caso, la infancia y la filosofía son múltiples y viven de la diferencia o, para decirlo con palabras más del presente, de la diferencia de las diferencias. Como tal, habitan en múltiples inicios. Aquí sólo sugerimos algunos entre ellos: arbitrarios, contingentes, anecdóticos, como también lo son infancia y filosofía (2009, p. 7).

Desde sus inicios el Proyecto *Filosofar con Niñxs* se asume como una propuesta alternativa en el vínculo entre niñxs, filosofía y el orden escolar⁶ en instituciones de Córdoba, Argentina. La preocupación inicial por

⁶ En los últimos años hemos emprendido talleres en espacios no escolares, como bibliotecas populares, ampliando el marco de experiencias educativas relevadas.

las dificultades en torno a la enseñanza de la Filosofía dentro del sistema educativo derivó en investigaciones acerca del pensamiento de lxs niñxs (Andrade, 1996).

En un primer proyecto de investigación establecimos una relación entre las dificultades de aprendizaje de la filosofía y su ubicación curricular -al finalizar el nivel secundario del sistema escolar-. Conjeturamos que tal ubicación responde a cierto imaginario respecto de la disciplina filosófica, que supone la necesidad de lxs alumnxs de *portar* cierto grado de madurez intelectual para acceder al corpus filosófico, imaginario alimentado por lxs propixs docentes de filosofía -y las definiciones académicas que lxs han ido constituyendo-. En el proyecto citado trabajamos con niñxs de doce años indagando sobre sus alternativas de interrogación en la escuela. Interesaba reconocer preguntas que lxs niñxs hacían en el aula de modo espontáneo, sin un vínculo directo con los intereses de un campo disciplinar específico, o de una estrategia didáctica determinada. Empero, las preguntas que se manifestaban con mayor recurrencia respondían, particularmente, a su *oficio* de alumno (Perrenoud, 2006); es decir, se sostenían en el intento de resolver su vida escolar, aprobar para continuar en el juego de la escolaridad, o concluirlo. Paralelamente, realizamos una primera experiencia de talleres de Filosofía en Nivel Inicial y Primer Grado de Primaria, en una institución de la ciudad de Córdoba. Esta experiencia, sumada a las conclusiones de la pesquisa inicial, nos llevó a especular que para indagar la raíz del problema debíamos acudir a los niñxs en el inicio de su recorrido escolar.

La siguiente indagación permitió ampliar el territorio de trabajo de campo a seis escuelas entre las gestiones públicas y privadas (Andrade, 1998). Para emprender ambas dimensiones del Proyecto -investigativa y pedagógica- diseñamos una estructura de trabajo a partir de la idea motriz del *dispositivo taller*, indagando y proponiendo espacios de problematización acerca de filosofía, educación e infancia en espacios con niñxs, docentes y familia. En tal sentido, se plantearon tentativamente ciertos contenidos lo suficientemente abiertos, *contenidos sacos*, a partir de decidir trabajar sobre *creencias* y *valores*⁷. Desde allí se sostuvieron los interrogantes de lxs niñxs. En la continuidad del Proyecto se ha avanzado en nuevas

⁷ Creencias y Valores son contenidos que remiten a una larga tradición filosófica que leen a los mismos desde áreas diversas: Teoría del Conocimiento, Epistemología, Filosofía de las Ciencias, Antropología, Ética, Estética, Política

orientaciones investigativas que discuten la problemática de la inclusión de contenidos filosóficos en Nivel Inicial y Primario, como así también alternativas de trabajo compartido con otras disciplinas escolares. En los primeros años interesó revisar investigaciones relativas al pensamiento de lxs niñxs. Desde allí planteamos una hipótesis de trabajo: Lxs niñxs están capacitados para ejercitar su pensamiento como entrena o ejercita sus algoritmos o sus abdominales, ¿Por qué tales capacidades no se actualizan en la escuela? Para abordar esta problemática, nuestros proyectos de investigación se constituyen en estudios exploratorios acerca de las formas de indagación que presentan lxs niñxs, los modos en que construyen sus procesos de pensamiento en el orden escolar.

Así surgen interrogantes respecto a los aprendizajes en la escuela: ¿La escuela posibilita la comprensión en los niños, o la obstaculiza? O ¿la escuela suministra un tipo de comprensión que difiere enormemente de las comprensiones a las que el niño estaba habituado? Como advierte Gardner (1987, p. 107), “lejos de quedar limitadas al cráneo del individuo, la cognición y la inteligencia están distribuidas por el paisaje”. Lxs niñxs construyen sus teorías, sus *comprensiones intuitivas*. Asumiendo por teoría: “las creencias organizadas del niño acerca del mundo... imagen del mundo consistente... que son útiles y convincentes” (p. 107). Estos modos de pensar devienen de los primeros años de vida y subsisten al orden escolar como “guiones, estereotipos, modelos y creencias” (p. 107).

Asimismo, en el avance investigativo advertimos la recurrencia en una lectura de la teoría piagetiana del desarrollo de la inteligencia, con una fuerte impronta en las prácticas escolares cotidianas, que ha radicalizado e investido de cierta rigidez la propuesta de su autor, quien expresa:

Aunque nuestros trabajos no conllevan intención pedagógica alguna, no podemos menos que destacar el hecho de que el conocimiento de las reacciones de los escolares descritas en esta obra podría ser de alguna utilidad para los educadores (Piaget, 1979).

Piaget distingue dos formas de abstracción: la *abstracción empírica* y la *abstracción reflexionante*. La primera, referida a los objetos, presente desde los primeros estadios, en los niveles senso-motores, a través de la cual, para resolver un nuevo problema el sujeto es capaz de extraer de estructuras ya construidas ciertas coordinaciones y reorganizaciones en función de nuevos datos. En cambio, en los niveles superiores, cuando la reflexión es obra de pensamiento, hay que distinguir todavía entre el proceso en

tanto construcción y su tematización retroactiva, que se convierte en una reflexión acerca de la reflexión: en este caso hablaremos de *abstracción reflexionada* o pensamiento reflexivo. Hoy diremos procesos metacognitivos.

Piaget se refiere al tipo de abstracción requerida para la resolución de problemas lógico-aritméticos o algebraicos; desde nuestro Proyecto consideramos que tal actividad es eminentemente epistemológica, es decir, filosófica. Siendo este tipo de reflexiones las que investigamos y trabajamos en nuestros talleres.

Se abre también un espacio para emprender el debate acerca de los saberes legitimados y no legitimados en el orden escolar -cuestión para discutir en todos los espacios formativos y no sólo respecto a la infancia-.

El meditar de un ángel, acerca del traducir infancias

En este momento vamos a jugar.

Recuperamos el poema que inicia este texto en una voz prestada.

Escuchamos un poema de Peter Handke a través de un actor que hace las veces de ángel en un film de Wim Wenders: *Las Alas del deseo*⁸

La voz habla en alemán. Antes de escuchar el monólogo del ángel, preguntamos al auditorio si conocen el idioma y, si la respuesta es negativa, comentamos *qué bueno, mejor*, porque van a tener que traducir lo que escuchan.

Luego de la extrañeza, la incomodidad, las risas, la duda, comienzan a escribir -ya sean niños, estudiantes o docentes, depende del caso de cada taller- aquello que la palabra extranjera nos provoca.

El juego continua en actividades que tematizan las preguntas, los sentidos del interrogar filosófico y las preguntas de los niños. Para ello, leemos el poema traducido al español (el fragmento que escuchamos en su idioma original, y que es el inicio de la película, y el fragmento que figura aquí como epígrafe) y proponemos a los participantes del taller que escriban preguntas como las del ángel, preguntas que nos hacemos/hacíamos de niños y que a veces retornan, insistentes, preguntas que no obtienen

⁸ El título original del film es *Der Himmel über Berlin* (El cielo sobre Berlín), 1987. Wim Wenders es el director y Bruno Ganz personifica a Daniel, quien reflexiona sobre su condición de ángel, nuestra condición humana

respuesta, o cuya respuesta nos son insuficientes. Preguntas fundamentales, o simplemente vitales.

Antes se prestó oídos a las distintas traducciones que lxs participantes del taller construyen. Aquí no se puede soslayar las recurrencias que aparecen frente a las palabras extrañas: la canción de cuna, el relato o juego de palabras que, aventuran, podría pertenecer a una tradición alemana -porque aunque no se entienda qué dice sí se reconoce un ritmo, fonemas que se reiteran, un tono de voz que sin dudas habla a otrx, una palabra que se pronuncia parecida (“fotografía”)-, de una u otra forma surge la infancia -como recuerdo, como interlocutor, como destino-. Sea quien sea el que tiene que vérselas con el juego o, tal vez por poner cuerpo a ese juego, se reiteran ciertas imágenes que, al fin de cuentas, el poema prefigura o pretende.

¿Qué vínculos podemos establecer entre este juego y las actividades que continúan al mismo -como parte de él- y un Proyecto que articula investigación y práctica pedagógica relativa a infancias? Detrás, o mejor dicho dentro de estos ejercicios están contenidas determinadas definiciones de Infancia, Filosofía, Educación y Enseñanza. También se pone en juego una epistemología, una ética y una política respecto a los conceptos antes mencionados. Desde estas actividades se articulan contenidos y supuestos básicos del Proyecto *Filosofar con Niñxs*.

Entonces, este texto, entre otras cosas, refiere a la relación teoría- praxis, a partir de plantear la relevancia de ambos términos incluidos en la diáda; que no se trata de decidir si se hará uso de una lógica deductiva o inductiva, o más bien dialéctica -aunque se esté más cerca del territorio que de especulaciones vacías-; que, fundamentalmente, no habría que “teorizar” sobre este problema eminentemente filosófico. Se procura evitar la teorización, por lo menos en su versión esencialista a través de la cual se intenta “(...) purificar los impulsos y emociones que enredan a los hombres en la conexión de intereses de una praxis inestable y casual...” (Habermas, 1982, p. 165), sin el necesario reconocimiento a los intereses epocales que movilizan a lo que llamamos “conocimiento”.

Es preciso inaugurar una crítica que sea, también, una crítica de la ideología que permita “desenmascarar la apariencia de autonomía de la teoría pura y poner de manifiesto su dependencia con respecto a la praxis social” (Habermas, 1997, p. 343).

Para ello, deberíamos explicitar una experiencia para que, de tal modo, sea ella misma quien nos conduzca por algunos de los presupuestos -o fundamentos- del Proyecto *Filosofar con Niños*.

Empecemos por la traducción.

Además de lo ya advertido para quienes tienen que vérselas con un idioma no conocido, el juego con el poema de Handke nos ubica en una experiencia infantil originaria, con las sensaciones y emociones que transmite y la misma inquietud que describe.

Encontrarnos en un mundo donde el vínculo entre la palabra y la cosa no guarda necesaria relación, o que su vínculo no sobrepasa la señal denotativa a riesgo de no alcanzar a ser para nada comprendidos, son experiencias compartidas por todos, aún cuando no haya recuerdo de ellas.

Por otra parte, los niños se encuentran de continuo con vivencias semejantes en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura -es común escucharles decir frente a la demanda de escritura “yo no sé escribir”; así como cuando son más grandes, y frente a un ejercicio que no se sostiene en la escuela, afirman “yo no sé dibujar”-. Este es un punto a subrayar en el Proyecto *Filosofar con Niños*, la práctica de construir experiencias que abren para recuperar lo vivido. No es el artificio del experimento, pero sí un continuo pensar *en situación*. De eso se trata, también, el juego de traducir un texto de un idioma desconocido.

A partir de recuperar las preguntas -de un tiempo anterior para talleristas adultos, de la inquietud actual para los niños- los interrogantes se abren a la infancia, las infancias, hacia aquellos que nacen para todo lo que nos proporciona la vida -saberes, sentidos, experiencias, inquietudes-, y que nacen sin el estigma de un mundo catalogado, categorizado, mensurado. De allí que un niño sea capaz de preguntar lo imposible, lo impensable, lo indiscernible, un pensar original⁹.

Propiciar un espacio para la formulación de preguntas es, ante todo, un ejercicio de reflexión sobre un mismo, además de una oportunidad de

⁹ Coinciden el sentido común, que habla de la verdad puesta en boca de niños y borrachos, y aquello que los mismos filósofos registran como pensar original en infantes y locos:

Los niños poseen con frecuencia una genialidad que pierden cuando crecen. Es como si con los años cayésemos en la prisión de las convenciones y las opiniones corrientes, de las ocultaciones y de las cosas que no son cuestión, perdiendo la ingenuidad del niño. Éste se halla aun francamente en ese estado de la vida en que ésta brota, sintiendo, viendo y preguntando cosas que pronto se le escapan para siempre. El niño olvida lo que se le reveló por un momento y se queda sorprendido cuando los adultos que apuntan lo que ha dicho y preguntado se lo refieren más tarde (Jaspers, 1984, p. 10).

plantearse cuestiones que no necesariamente requieren de una respuesta en el cotidiano. Y la alternativa de poner en común ese interrogante con otrxs.

Hace falta restituir el lugar de la pregunta, su fertilidad -frente a un sentido común que atribuye sinsentidos al inquirir filosófico-. Las preguntas que nos volvemos a hacer también re-traducen esa inquietud, la conmoción que para algunxs viene de lejos, son inquietudes fundantes de la propia subjetividad. En tal sentido es sugestivo preguntarse por qué vuelven, qué las hace retornar.

De allí que sea provechoso caracterizar el tipo de preguntas que reconocemos como filosóficas, que no corresponde a todo interrogar, sino aquellas preguntas incómodas, preguntas que no tienen respuesta fácil, apresurada o accesible. Ahora bien, cabe aclarar, no se trata de un interrogar que proviene sólo de la razón sino también, entre otras cosas, de la imaginación.

Es parte de la novedad que proveen lxs niñxs. Sus cuestionamientos permiten ensanchar el campo de lo posible -algo que una vez supimos y hemos olvidado- a través del ejercicio de la fantasía¹⁰. O, en otras palabras, ampliar el margen de nuestros conocimientos.

Allí tenemos otro principio de definición. El encuentro educativo no se resuelve exclusivamente en la provisión de determinados conocimientos a lxs niñxs. Se invierte la ecuación cuando se presta atención al interrogante infantil, que proviene de una teoría o un *guion* por él construido. Se trata de proveerse de orejas verdes, tal como preconizaba Rodari (2020)¹¹, y re-conocer (otros) saberes a los que históricamente son legitimados en el ámbito escolar -o académico- que, en todo caso, tendrán que dialogar con los conocimientos construidos y refrendados por los sistemas culturales que habitan-.

No predeterminar o predefinir las infancias nos permite encontrarnos con ellas y poder pensar juntxs sobre aquello que se construye en ellxs -lxs alumnx, en el caso de la escuela-. Una niñez que esté lejos de la candidez con la cual lxs adultxs la dibujan -y así poder escudriñar en sus emociones,

¹⁰ Un ejercicio análogo propone Neruda (1974). Una de sus virtudes es la alternativa de la pregunta impar, diversa, que el poeta toma indudablemente de lxs niñxs. Por ejemplo: "Si he muerto y no me he dado cuenta/ a quién le pregunto la hora? (...) ¿Hay algo más triste en el mundo/ que un tren inmóvil en la lluvia?"

¹¹ "Un señor maduro con una oreja verde: Es una oreja de niño que me sirve para oír / cosas que los adultos nunca se paran a sentir".

las mentiras o los modos en que negocian el mundo con lxs mayores-, o de la ausencia de contaminación social que preconizan ciertxs teóricxs e infinidad de funcionarixs políticxs -ubicándolxs en el lugar utópico del porvenir ciudadanx, en una práctica a la cual se accede cuasi mágicamente desde el marco legal-; entre otras cuestiones. Se tendría que examinar los procesos de subjetivación que suelen desconocerse como objeto de estudio en una filosofía en la escuela.

En todos los espacios que intentan conciliar, reunir, vincular la infancia con la filosofía, sea en la escuela o fuera de ella, se tendría que reflexionar sobre los modos fructíferos de tales relaciones. A la vez, debería pensarse en las acciones que se emprenden en nombre de la filosofía y que producen efectos en todxs lxs sujetxs que participan de esas experiencias. En dichos pensamientos no debería omitirse que en los mismos también se juegan dimensiones políticas, éticas, epistemológicas, estéticas. Pensar que las acciones proporcionan alternativas que abren o cierran oportunidades para cada participante en el juego, y que un acto político primordial consiste en atender a las voces de quienes, como lxs niñxs, han sido históricamente silenciados.

(Algunas) Categorías para estudiar infancias

Nuestras indagaciones se realizan desde el sostenimiento de una afirmación negativa: no prejuizar, no predefinir una infancia, ni desde dispositivos pedagógicos ni psicológicos. Antes bien, y una vez que nos situamos en territorio, se vuelve imprescindible un trabajo casuístico -no existe la niñez en singular, abstracto, existen diversxs niñxs en diferentes contextos-, un *conocimiento local*¹². Al respecto, planteamos tres categorías de análisis que permiten reflexionar y abrir nuevas posibilidades para indagar (en) las infancias.

La primera, tal vez la más reconocida y abordada, de nuestras categorías es la *temporalidad*.

La infancia se liga a relaciones intrínsecas y extrínsecas con el tiempo. Su misma definición es determinada por tiempos más o menos acotados desde distintas referencias -psicológicas, biológicas, sociológicas, culturales-. Esas restricciones al mismo tiempo definen y contienen la niñez, la determinan. Junto a ello, la infancia -asumida su incompletitud, carencia,

¹² Al modo de las investigaciones cualitativas etnográficas de Geertz (1994).

precariedad, como condición- ha sido concebida históricamente como proyecto, con vistas a un futuro. Más que alguien que *es*, que *está siendo*, es pensado como alguien que se está construyendo para ser, para ejercer sus derechos, tomar decisiones, una vez que haya alcanzado cierta madurez, mayoría de edad, adultez.

Sin embargo, en el vínculo entre infancia y filosofía se activa una vieja discusión con relación al tiempo, presente en el campo académico de la filosofía. Así se enuncian dos modos de pensar el tiempo, presente en el mundo griego, entre Cronos y Aión, entre el tiempo cronológico y el tiempo como acontecimiento, como devenir. Al respecto, Álvarez (2015, p. 98) propone:

Cuando la filosofía se relaciona con la infancia, el vínculo que se establece no es tanto con una cronología sino con una intensidad.

Diferente concepción de tiempo que explica la no coincidencia entre niñez e infancia, donde la infancia sería “un modo de acontecer intensamente en relación con la experiencia”.

La infancia es un movimiento de inquietud frente a lo establecido: como si lo único suyo, lo único propio fuera desobedecer lo que le ha sido impuesto”, como la privación de una voz propia.

Asimismo, desde planteos de la teoría queer se denuncia tal marco regulatorio, como cualquier marco regulatorio, tal promesa de futuro, dado que el mismo se sostiene desde una política conservadora: “Ese niño se mantiene como un horizonte perpetuo de cada política reconocible, como el beneficiario fantasmático de cada intervención política” (Edelman, 2014, p. 19).

En tal sentido, Edelman despliega un posicionamiento político provocador:

[...] la posición privativa de la ‘queeridad’ nombra el lado de aquellos que ‘no luchan por los niños’, el lado exterior a ese consenso según el cual toda política confirma el valor absoluto del futurismo reproductivo... lugar de la pulsión de muerte del orden social... como una resistencia a la viabilidad de lo social, a la vez que insiste en lo inextricable de esta resistencia en toda estructura social (Edelman, 2014, p. 20).

Desde una “formulación paradójica”, Edelman propone un rechazo de toda substancialización de la identidad y una linealidad narrativa de la historia. La negación del futuro, y de sus esperanzas:

La queeridad muestra el carácter oblicuo de nuestra relación con lo que experimentamos en y cómo nuestra realidad social, alertándonos sobre las fantasías que son necesarias estructuralmente para mantenerla, y captando estas fantasías a través de las lógicas figurales, es decir, las estructuras lingüísticas que las conforman (Edelman, 2014, pp. 22-23).

De tal modo, advierte que la teoría queer marca el otro lado de la política: el ‘lado’ donde la realización de la narración y su desrealización se superponen, donde las energías estimulantes se vuelven constantemente contra sí mismas; un ‘lado’ que está fuera de cualquier lado político, ya que todos estos lados se comprometen con el bien incuestionable del futurismo.

Así, asumimos que la temporalidad es una de las características definitorias del concepto de infancia. Desde ella ciertas infancias son posibles, realizables, aprehensibles, y otras devienen imposibles, irreconocibles, irrealizables.

Otra categoría que se puede subrayar para el análisis de las infancias es la *universalidad*.

Las referencias a la infancia la singularizan -como objetx de estudio y sujetx de formación-; empero, al mismo tiempo, la presentan en términos universales. Es un procedimiento discursivo de *universalidad* que oculta/desconoce la diversidad de infancias que *suceden* y *son* por fuera de tales definiciones. Podrían considerarse diferentes formas invisibilizadas de *ser* infancias.

Los discursos que asumen la infancia como un universal, por obra u omisión, continúan dibujándola con trazo grueso en términos de incompletitud, carencia e ignorancia, al tiempo que asumen de modo positivo la *ausencia de voz* que anuncia su etimología.

La ausencia de voz de la infancia debe ser entendida, fundamentalmente, como una incapacidad de ocuparse de la vida pública. Son otrxs, lxs adultxs, quienes asumen la tutela, quienes pueden hablar y decidir por ellxs. Discursos que construyen imaginarios desde los cuales resulta imposible pensar a las niñeces que se desparrraman en diferentes territorios como sujetxs de derecho.

Asumir la diversidad es reconocer la complejidad que se encuentra detrás tal denominación, además de comprenderla en plural. Asimismo, ciertas diversidades se entrecruzan. Un estudio que focaliza la mirada en la diversidad sexual, en ciertos casos se vincula con aquellas desigualdades sociales que se incluyen en la problemática, dado que son formas de vida estigmatizadas, que transitan por una zona gris de la sociedad, entre la prostitución, el delito o la precarización.

De tal modo, sostenemos que la universalidad desde la cual se define la infancia implica un dispositivo de *invisibilización* de la diversidad de infancias existentes.

Una categoría relevante para aquellos estudios que indagan las infancias, que se (entre)cruza con las anteriores, es la *institucionalización*.

Las instituciones sociales han enseñado y definido las infancias desde siempre. Sus características, sus corporeidades, sus normativas, sus sexualidades.

Las infancias no pueden pensarse sino desde los atravesamientos institucionales que la configuran¹³. La universalidad y homogeneidad del concepto de infancia es una construcción que deviene de un imaginario patriarcal cisheteronormativo aún operante, pese a los numerosos cambios culturales vinculados a cuestiones sexo-genéricas.

Es una práctica formativa que oculta, por naturalización, sus dispositivos y sus efectos en lxs sujetxs. Así, en el reconocimiento del carácter socialmente construido de la sexualidad habría que reconocer a las instituciones como espacios decisivos en la construcción de subjetividades. En ese contexto resuenan las palabras de Morgade (2016, p. 58): “la escuela conserva un discurso universalizante constitutivo de ‘lo público’ que, aunque no logrado, parece mantenerse vigente como horizonte utópico.”

Entonces, se impone repensar los criterios desde los que analizamos o simplemente compartimos la experiencia de lxs niñxs con relación a su sexualidad. Criterios que, por lo común, responden a reducciones y limitaciones propias del discurso heteronormativo, reproductivo, biologicista, androcéntrico, supuestamente ‘objetivo’, que gobierna e instauration los márgenes de una sexualidad ‘normal’, ‘adulta’: la que prescribe nuestro

¹³ No se propone un axioma. Las infancias no son nada en términos esenciales, son producidas por sujetxs e instituciones que interactúan e intervienen en ellas. Del mismo modo, tal como afirma Foucault, lxs sujetxs que intervienen o participan de la construcción de subjetividad de otrxs, no pueden evitar tal acción. En tal caso, se puede cuestionar las formas de subjetividad que se nos impusieron en pos de otras formas (Foucault, 1982).

propio contexto sociocultural occidental, colonial, cristiano, que responde a normas muy delimitadas de lo correcto y lo incorrecto.

Si recuperamos la dimensión jurídica de la tematización de la sexualidad, resulta contrastante que los avances en términos legales no se correspondan con niveles de problematización en instituciones como la escuela. Así podríamos señalar que recientemente en la Argentina se permitió que dos personas posean su documento de identidad sin referencia a ningún sexo, amparándose en el reconocimiento de su *autopercepción de género* prevista en la ley de Identidad de Género de las Personas. Tal instancia normativa supera por primera vez el binarismo vigente.

Las instituciones sociales, fundamentalmente la escuela, a través de diversos dispositivos administrativos y pedagógicos producen formas de percibir sexualidades e infancias normales y anormales.

Análisis similares podrían realizarse respecto a las desigualdades sociales y las formas de invisibilización y estigmatización de las infancias en situación de pobreza, las infancias desclasadas. Infancias a las cuales, incluso, se les niega la posibilidad de ser niñxs.

Acerca del hacer filosofía y su enseñanza

En la continuidad de un ejercicio de desmitificar la filosofía, bien cabe la indicación respecto a que lxs filósofxs no sólo han interrogado acerca de todo sino que han dado, o intentado dar, respuesta a todo. Advirtiendo el carácter contingente, histórico de cada respuesta, como ocurre con todo conocimiento, incluido, a su pesar, el conocimiento científico.

De tal modo advertimos que el *filosofar* no se identifica exclusivamente con el interrogar, también demanda argumentación, dar razones de aquello que pensamos, que sostenemos.

El *filosofar* se juega en el diálogo y el debate, aunque también en las confesiones, los ensayos, las polémicas. He aquí otra práctica que habría que ejercitar en las instituciones, donde parece que la preocupación fundamental está en la producción (y distribución) del consenso. También debería esparcirse el disenso como forma de vincularse con el pensamiento de otrxs. La historia de los filósofxs -esxs personajes que se han dedicado a la práctica profesional de la pregunta- provee de un largo decurso de apuestas argumentativas junto a contraargumentaciones precedentes.

Mantener un diálogo con la/s tradición/es es relevante en torno a lo que otros han pensado y su vínculo con nuestras propias preocupaciones. El problema es fundar desde allí una jerarquización del pensamiento y de quienes están capacitados para pensar; y más aún, suponer que en ese ejercicio se acaba el pensamiento, la acción de pensar y los pensadores. Rápidamente los filósofos sacralizan la historia de sus propias desventuras y transcriben un corpus y una estructura académica que legisla en materia filosófica -en una actividad que se aleja paulatinamente de la práctica filosófica en la misma medida que adiciona citas, referencias y epígrafes célebres-.

Así llegamos a otro término que, si bien se ha ido desplegando, resulta necesario definir: *la enseñanza*. Señalamos antes que la tensión entre teoría y praxis atraviesa toda la historia de la filosofía, como así la historia del conocimiento y la ciencia. La misma ha recibido diversas y hasta contrapuestas respuestas.

En reiteradas ocasiones la enseñanza de la filosofía ha sido considerada un mal menor, una distracción respecto a una ocupación mayor: dedicarse a pensar los grandes temas de la disciplina; cuando no un epifenómeno de la discusión de la filosofía práctica. Detrás de estos modos de concebir a la enseñanza podemos visualizar resabios de una vieja diatriba entre científicos y artesanos en el medioevo¹⁴.

Otro plano desde donde plantear la relación teoría/praxis refiere a la consideración de los modos en que nos relacionamos con determinados contenidos. Aún más, cómo se ponen en juego esa forma de proporcionar

¹⁴ Como afirma Boido Guillermo (1996, pp. 132-133): "Es imposible exagerar el carácter revolucionario que significó la superación del prejuicio hacia las máquinas y la actividad técnica en la época de la revolución científica, pues sin ella no se puede concebir la aceptación de procedimientos metodológicos que otorgan a la experimentación y al uso de instrumentos un papel relevante para la indagación de la naturaleza. Iniciada por los artistas del Renacimiento, para los cuales el arte es conjunción de mente y mano, la revaloración de los productos originados por el trabajo manual fue enérgicamente sostenida, entre muchos otros por Galileo. La mayor dificultad con la que tropezó para convencer a sus contemporáneos de la importancia de sus descubrimientos telescópicos radicó en que era necesario, previamente, creer en aquello que ponía en evidencia un modesto artilugio construido por primera vez por oscuros artesanos, esto es, trabajadores manuales. De un producto de tan baja estofa, afirmaban sus adversarios, no era posible esperar conocimiento cierto sino engaños producidos por las lentes. Los pretendidos satélites de Júpiter serían ilusiones originadas en el uso de un instrumento falaz, indigno de ser tenido en consideración por el mundo académico. Galileo debió insistir una y otra vez en que no había razón alguna para suponer que el antejo, que no engañaba en el caso que se observaran ciudades, navíos o bosques distantes, habría de hacerlo cuando se lo enfocaba a los cielos".

los contenidos, que al mismo tiempo son *contenido*. Problemática que alcanza el mayor grado de dificultad cuando se trata de filosofía, donde no hay modo de distinguirlos -excepto por razones analíticas-, el método en filosofía es filosofía. El método -los métodos- de enseñanza también lo es. Algo que bien supieron lxs mismxs filósofxs que se impusieron la tarea de hacer filosofía al tiempo de idear un método respecto al mismo pensar.

En la práctica de la enseñanza académica, desde la cual se cuestiona las prácticas de subjetivación de otros niveles de enseñanza, no se tematizan sus modos de enseñanza¹⁵. Cuando se piensa en la enseñanza la forma por antonomasia es la clase magistral, en forma de lección, conferencia o exposición. Si bien, desde ciertos discursos que retoman a Rancière/Jacotot se comienza a objetar el orden explicador, sigue siendo el modo privilegiado que la academia discurre sobre filosofía en las aulas universitarias, sin demasiado espíritu cuestionador.

De todos modos, lo que interesa cuestionar aquí es que a partir de una modalidad de enseñanza como la que se propicia en la clase magistral, no se está procurando una construcción de la filosofía junto o con lxs otrxs. Pensar la filosofía y su enseñanza con otrxs implica pensar en quiénes son esxs otrxs -en nuestro caso, lxs niñxs-, qué dispositivos se ponen en juego para la construcción de sus subjetividades -en la escuela, la familia, los medios de comunicación-, de qué modos construyen su mundo.

Al mismo tiempo, resulta necesario poner en tensión los modos en que se comunican y construyen conocimientos en la escuela. Los sentidos que tienen la escritura, la lectura, el diálogo, que formas de intercambio se ponderan, que redefine el lugar de lxs sujetxs y la evaluación de lxs mismxs.

Esta construcción no sólo deviene de contenidos conceptuales que provienen de la selección curricular que se realiza respecto a las distintas ciencias. No sólo se aprende a ser alumnx, estudiante, a partir de tales saberes, también se aprende desde los modos de trabajo, las consignas, el lugar de los cuerpos, el trabajo grupal, las sanciones, el impacto de la evaluación que recorre todas las actividades, los actos escolares, las valoraciones del juego, del arte.

¹⁵ Larrosa (1995) advierte sobre los dispositivos pedagógicos y/o terapéuticos que construyen subjetividades, al tiempo que se presentan como si fueran meros medios "objetivos". Habría que incluir a las prácticas de enseñanza de la filosofía como otros tantos dispositivos que participan en la construcción de subjetividades.

Prácticas que, en la medida que no se reconozcan como aprendizajes, se naturalizan. Esto ocurre aun cuando asumimos la cuasi natural paradoja en la cual se encuentra la filosofía, tensionada entre su interés crítico, radical, y la demanda normalizadora de la escuela.

Pensar la infancia en la escuela permite, también, pensar la enseñanza, reflexionar acerca de las subjetividades que se construye en ese espacio -no sólo las subjetividades de los que aprenden, sus propias construcciones de subjetividad como docentes-. Así se interpela a los modos en que se producen conocimientos en la escuela.

Consideramos relevante tematizar la escuela y la enseñanza, ponerlas en cuestión desde un prisma filosófico. Cuestiones que no se han tematizado en las experiencias que relacionan filosofía y niñez, como si las mismas fueran meros datos de la realidad.

La escuela es un lugar privilegiado en la construcción de infancias, más allá de que en ellas otros espacios participan en tal producción -la familia, los medios de comunicación-. Así también, es en la escuela donde lxs niñxs van teniendo experiencias *explícitamente educativas* sobre el mundo social, lxs otrxs, las participaciones y decisiones en espacios institucionales, las normas, temas que van configurando su subjetividad como alumnx y como ciudadanx¹⁶.

Uno de los trabajos que desde el Proyecto se realiza desde el juego, desde lecturas que recuperan el pensamiento de otrxs e inquietan el propio, desde la reflexión sobre las experiencias que nos constituyen, consiste en cuestionar nuestros intercambios con otrxs en espacios institucionales, desnaturalizarlos, en un trabajo de cuestionamiento tanto a los contenidos que se plantean como a los modos o estrategias que se implementan para su aprendizaje.

Lo que tratamos de plantear en este texto es la necesidad de reflexionar sobre la Infancia, la Filosofía, la Enseñanza, repensarlas, con un carácter crítico y emancipatorio, para que la filosofía sea traducible a preguntas, razones y sensaciones, que no se transforme en un mero ejercicio

¹⁶ En los últimos años, y en el interés de atravesar las fronteras escolares, avanzamos en el trabajo en espacios sociocomunitarios. Es curioso que en algunos de estos espacios se reiten dinámicas, ritos y modos de relación propios de la escuela tradicional. Tal vez porque los límites de la escuela no son tan fáciles de distinguir, hay una escuela que habita en nuestros cuerpos. Habrá que reconocer, reflexionar y repensar en ella si consideramos que allí hay algo que cambiar, mucho por reformular.

solipsista, o un idioma oscuro e inescrutable para unos pocos capacitados en ese idioma.

Estos planteos pueden parecer utópicos. Claro que, a los veintisiete años, y *después de vivir un siglo*, tratando de *descifrar signos sin sabio competente*, esto es perfectamente comprensible, más si se vuelve a las *preguntas mayores*, que son aquellas que nos hacíamos de niñxs.

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2001) *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Ed. Hidalgo. Buenos Aires.

Álvarez, J. (2015) “La infancia a destiempo”, en Pérez J, Álvarez J; Guerra Araya C. *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía*. Valparaíso: Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.

Andrade, S. (2019) *Filosofía e infancias plurales: Hacia un reconocimiento de sexualidades diversas en la escuela*; Proyecto de Tesis Doctoral (Resolución 1577/FFyH UNC, 03/12/19).

(2015) “Filosofar con Niños Un proyecto para habitar e inquietar el pensamiento”. En Pérez Juan Estanislao, Álvarez Juan Pablo, Claudia Guerra Araya (Editores), *Hacer Filosofía con niños y niñas*. Valparaíso: Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.

(2013) *Teoría y Praxis en el Proyecto Filosofar con Niñxs*, en web <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar> La Plata, 28 al 30 de agosto de 2013 ISSN 2250-4494.

(2012) *Filosofar con Niños, un proyecto para repensar la infancia y la escuela*, IV Congreso Iberoamericano de Filosofía, Filosofía en Diálogo Santiago Chile: 5 al 9 de noviembre de 2012.

(1998) Proyecto de Investigación: *Los modos de manifestación del pensamiento de los niños en Nivel Inicial y Primer Grado de la EGB -un estudio comparativo en escuelas públicas y privadas-* Extensión Universitaria. UNC.



- (1996) Proyecto de Investigación: Las preguntas de los niños: ¿Una estrategia de enseñanza de la filosofía?”, Beca de Investigación Aplicada, Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
- Boido, G. (1996) *Noticias del planeta Tierra. Galileo Galilei y la Revolución científica* AZ Editora
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Edelman, L. (2014) *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Madrid: Egales.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2007) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- (1982) “Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto”, *Dialéctica*, Año 1 N°1, Buenos Aires.
- (1982) *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- Gardner, H. (1987) *Arte, Mente y Cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Grau Duhart, O.; Álvarez, J. y Núñez, I. (2010) *La concepción de la infancia en Matthew Lipman*. Santiago de Chile: CIFICH /Universidad de Chile.

Habermas, J. (1997) *La transformación de la formación académica*, en *Teoría y Praxis*, Ed. Tecnos, Madrid.

(1982) *Conocimiento e Interés*, Ed. Taurus: España.

Jaspers, K. (1984) ¿Qué es la Filosofía? en *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*. FCE, México.

Kohan, W. (2009) *Infancia y filosofía*. Colección Pregunto, Dialogo, Aprendo, México: Progreso

(2008) *Filosofía. La paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

(2003) *Infancia entre Educación y Filosofía*. Buenos Aires: Laertes.
Larrosa, J. (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta

Larrosa, J. (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Mattio, E. (2014) “Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades” en *Cuadernos de Educación*, Año XII, N° 12, noviembre.

(2012) “¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual”, En Morán Faúndes, J. ; Sgró Ruata, M. y Vaggione, J. (eds.) *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. 1º Ed. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.

Monereo, C. (1995) “Estrategias para aprender a pensar bien”, Cuadernos de pedagogía Núm. 237 Pág. 8-14, Universidad de La Rioja, España.

Morgade, G. (2016) “Toda educación es sexual” en Merchán C. Fink N. (comp.) *Ni Una Menos desde los Primeros Años. Educación en Género para infancias más libres*. Buenos Aires: Las Juanas.



Piaget, J. (1979) *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante 1*. Buenos Aires: Ed. Huemul.

Rancière, J. (1996): *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rodari G. (2020) *El libro de Gianni Rodari, Versos cuentos y vida*. Blackie Books. España

Torres, G. (2012) “Identidades, cuerpos y educación sexual: Una lectura queer” en *Revista Bagoas*, N°7.