



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 9 N° 1 (2024) / Sección Artículos / pp. 1-15 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 2/12/2023 Aceptado: 23/07/2024
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.121>

La experiencia de hacer filosofía con niños desde las voces de los docentes¹

The experience of doing philosophy with children from the voices of the teachers

 **Julia Alcain**

Universidad Nacional de la Patagonia Austral,
 Argentina.
julialcain1608@gmail.com

 **Norma Leticia Vázquez**

Universidad Nacional de la Patagonia Austral,
 Argentina.
normaleticiaavazquez83@gmail.com

 **Andrea Beatriz Pac**

Universidad Nacional de la Patagonia Austral,
 Argentina.
apac@uarg.unpa.edu.ar

Resumen. El presente escrito indaga en representaciones de docentes en torno a la experiencia de llevar adelante propuestas de filosofía con niños. Para ello, proponemos, primero, precisar las implicancias de lo que denominamos escenas filosóficas, definimos a la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico y caracterizamos, luego, la práctica a partir de una polémica sobre su denominación de filosofía para niños o filosofía con niños. Para relevar estas representaciones, realizamos seis entrevistas en profundidad a docentes que tienen amplia experiencia en esta práctica y, a partir de un análisis de las entrevistas, ponemos el énfasis en la potencia de la reflexión sobre la experiencia. Recuperamos, en las narraciones, la revisión de la propia formación, de la idea de planificación y del modo en el que irrumpen las infancias. Por último, subrayamos el reconocimiento del carácter transformador del hacer filosofía con niños que relatan los docentes.

Palabras clave. filosofía con niños-filosofía para niños-representaciones- experiencia docente.

Abstract. In this paper, we inquire into teachers' representations about the experience of carrying out philosophy proposals with children. To do so, we first propose to specify the implications of what we call philosophical scenes; we define the teaching of philosophy as a philosophical problem and then we

¹ Este trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación "Representaciones sociales de infancia en la literatura infantil. Un examen interdisciplinario" (29/A-471-1-ICIC-UARG), financiado por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina.

characterize the practice from a polemic about its denomination as philosophy for children or philosophy with children. In order to survey these representations, we conducted six in-depth interviews with teachers who have extensive experience in this practice, and from an analysis of the interviews we emphasize the power of reflection on the experience. We recovered in the narratives the revision of their own training, of the idea of planning and of the way in which infancy breaks in. Finally, we emphasize the recognition of the transformative nature of philosophy with children reported by the teachers.

Keywords. philosophy with children, philosophy for children, representations-teaching experience.

Introducción

En sus primeras publicaciones, Lipman afirma que el propósito principal de su programa de filosofía para niños es “ayudarlos a aprender a pensar por sí mismos” (Lipman et al., 1980, p. 53) y a hacer buenos juicios (1991). Por su parte, el objetivo de las discusiones filosóficas es, según Splitter y Sharp (1995), la construcción o invención de conceptos filosóficos. En sus palabras:

lo justo, lo verdadero, lo bueno, la amistad, la belleza, el espacio, el tiempo, la persona, las reglas, lo real, los derechos, las obligaciones, la libertad, la identidad, la mente, el arte, el conocimiento... Conceptos como los aquí enumerados son medulares en filosofía, y son: comunes a la experiencia de todos -o la mayoría de- los seres pensantes, incluyendo a los niños (...); centrales en la manera en que entendemos o damos sentido a nuestras experiencias; discutibles o problemáticos (esto es, que parecen resistirse a nuestros mejores intentos de definirlos de manera completamente clara y definitiva). (Splitter y Sharp, 1995, p. 130, nuestra traducción)

Esta construcción no se lleva a cabo en soledad, sino que, adoptando una perspectiva deweyana, Lipman (1980, 1991) propone transformar el aula en una comunidad de indagación. Atribuye a Peirce el haber acuñado esta expresión inicialmente referida a la comunidad científica; pero adopta el concepto para definir la práctica filosófica. En tanto que dispositivo educativo, la comunidad de indagación habilitaría -mediante la puesta en juego del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso- que los niños se tornen más razonables y democráticos. Splitter y Sharp (1995) sugieren que no es posible ni necesario dar una definición precisa dado que se trata de “uno de esos conceptos clave que adoptan nuevas características y dimensiones en la medida en que docentes y estudiantes la aplican para modificarla según sus objetivos” (Splitter y Sharp, 1995, pp. 17-18). Pero, más allá de cómo se la defina, la práctica de la filosofía en comunidad no es un ejercicio de abstracción. Por el contrario, reúne un espacio que puede ser un aula, una biblioteca popular, el salón de encuentro de una junta vecinal, niñas o jóvenes sentados en un círculo, en sillas o en el suelo, un libro, un video, una hoja con textos impresos cuya lectura se comparte en voz alta y de modo polifónico, palabras y voces que circulan y resuenan, lápices de colores, hojas, tijeras, preguntas, silencios, ejemplos, hipótesis, explicaciones que se comparten, cuerpos atentos, tensos, relajados, concentrados, aburridos, que ríen. Todos estos componentes de las situaciones en las que se desarrolla el diálogo en comunidad, constituyen lo que denominaremos una escena de filosofía.

Apoyándose en Chartier (2006), di Stefano propone que una práctica de lectura o de escritura consiste en “las actividades, las formas de actuación que se despliegan para leer o escribir, que se sostienen en matrices de percepción, valoración y clasificación del conjunto de elementos que intervienen en la lectura o escritura” (di Stefano, 2013, p. 149). Esta tiene una materialidad que da cuerpo a la práctica en una serie de gestos, comportamientos, espacios, objetos (Chartier, 2006). Di Stefano identifica este aspecto material de la práctica con lo que Cucuzza (2012) llama escena, esto es, “el lugar en que se materializa/realiza lo escrito como práctica social de comunicación” (p. 20). Para caracterizarla, enumera los siguientes componentes de la escena de lectura escolar: los actores,

las finalidades, los espacios, los tiempos, los modos de lectura, los soportes materiales o la tecnología de la palabra. De manera análoga, pues, proponemos que la práctica de la comunidad de indagación filosófica se corporeiza en escenas de filosofía². Este desplazamiento de la idea de comunidad de indagación a la de escena filosófica trasciende las caracterizaciones tradicionales de la comunidad de indagación como dispositivo escolar y, por ello, es más adecuado como marco para aquello que nuestra investigación se propone poner de manifiesto.

A la luz de la analogía propuesta, resulta evidente que, al igual que las prácticas de lectura y escritura, estas escenas filosóficas ponen en juego la dimensión inmaterial de las representaciones que sus actores tienen sobre su propia práctica. Estas representaciones no son sólo reproducciones mentales de las escenas, sino que tienen el carácter de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) entendidas no como “un concepto formulado para dar cuenta de lo que piensan los individuos, sino de las significaciones que mantienen unido a un grupo o sociedad y lleva a los individuos que lo componen a actuar de manera conjunta” (Castorina y Barreiro, 2007, p. 15). O, como dice Chartier, “matrices de prácticas constructivas del mundo social en sí” (1992, p. 56). Es así que la práctica de la filosofía se apoya en valoraciones y representaciones del pensar filosófico, del diálogo, de la comunidad, del rol docente y de la infancia. Estas representaciones organizan la práctica y se materializan en ella.

En este marco, las preguntas por las representaciones y valoraciones que constituyen la práctica adquieren relevancia. Este trabajo se propone dar cuenta de los primeros resultados de una investigación sobre las reflexiones de docentes que practican la filosofía en comunidad, sus representaciones y valoraciones, el modo en que perciben estos aspectos materiales y no materiales, cómo experimentan las escenas filosóficas y las discusiones, y qué piensan a partir de ellas. Las entrevistas que se llevaron a cabo se propusieron hacer visible lo que hay en común en sus narraciones, las insistencias y lo que sobresale. De las múltiples dimensiones posibles que pueden abarcar estas reflexiones, la presentación se centrará en la práctica, la planificación, las infancias y la experiencia en este hacer cotidiano de docentes que se animan.

La exposición de estos resultados se desarrollará como sigue: en primer lugar, como supuesto general desde el que la investigación aborda la práctica, se tomará posición con respecto a la polémica sobre la denominación de filosofía para niños (como la llamara Lipman, generalmente reconocido como la fuente inicial de este hacer filosófico) o filosofía con niños (como se prefiere ampliamente en el presente, de aquí en adelante FcN). En segundo lugar, se hará un breve recorrido de estudios que indagan en la experiencia docente en el campo de la FcN. Por último, se expondrán fragmentos de las entrevistas, interpretados a la luz de los supuestos explicitados.

Filosofía para/con niños

Es justo reconocer que, en el momento en que empieza a cobrar notoriedad el programa de filosofía para niños (en EEUU en la década del 60 y en Argentina en la década de los 90), la propuesta de llevar la filosofía a la escuela primaria fue una verdadera disrupción para la academia y un desafío para la educación. Esta propuesta, por su parte, contiene una gran cantidad de supuestos sobre los niños: que tienen una curiosidad natural por sí mismos y por el mundo, que su inclinación natural los lleva a preguntar hasta encontrar una respuesta satisfactoria, y que necesitan y persiguen una

² di Stefano señala otro sentido del concepto de escena de lectura: “la representación discursiva de esas prácticas en la literatura” (2013, p. 150). No es este sentido el que se adopta en este texto.

comprensión de las cosas “unificada y completa” (Lipman et al., 1980, p. 27). También Splitter y Sharp (1995) insisten sobre el carácter natural en los niños que los inclina a filosofar. Estos supuestos constituyen lo que se puede llamar el nivel explícito de la representación de la infancia, los conocimientos científicos o corrientes que se correlaciona con niveles implícitos o internos: las actitudes y los “núcleos figurativos” que constituyen la “lógica interna” de la representación (Casas, 2006). Supuestos consolidan la representación de la infancia en las novelas y manuales del currículum y que prescriben una práctica del filosofar coherente con una actitud de tutela y una intención teleológica de la educación presente en el *para*.

Ahora bien, a medida que las relaciones y los supuestos que estructuran las sociedades se transforman, es más fácil que esta representación de la infancia y de la práctica propia de la filosofía para niños llame la atención -y, también, es comprensible y necesario que esta representación sea cuestionada. Es así que Waksman y Kohan cuestionan que

tal vez creemos saber demasiado sobre los niños”, y señalan que en los modelos de educación formadora -como el de Lipman- se educa para formar personas ‘x’, porque se pretende que los niños sean ‘...’. Y allí vienen las mejores intenciones que harán del otro aquello que queremos que sea. (...) En este esquema, miramos a los niños como adultos en miniatura. (...) Queremos que sean como los adultos creemos que deberían ser. Con esa perspectiva nos acercamos a ellos, los estudiamos y creemos conocerlos, saber todo sobre ellos y su ‘evolución’. (2000, p. 69)

Este desarrollismo se articula con una “lógica de educación formadora según una ética y una política ya determinadas, anteriores, guadoras, fundantes” (Kohan, 2004, p. 126). Y la filosofía para niños lipmaniana es portadora de esta lógica.

La denominación de la filosofía *con* niños pretende tomar distancia de esta representación y de esta lógica educativa, y dar cuenta de una transformación en ambas. Se propone como una invitación a pensar a partir de concebir la infancia como la figura de lo abierto, de lo indeterminado, de lo potente y no de lo potencial. No pretende preparar a los niños para el mundo del trabajo, para ejercer la ciudadanía o para cualquier otro horizonte que no sea la propia infancia del pensar. Tampoco entiende la infancia como un estado natural, ni la define desde un punto de vista esencialista (Paredes y Monteiro, 2019; Bustelo Graffigna, 2012; Jaramillo, 2007), sino que la concibe como invención, como algo otro, como lo desconocido que inquieta la seguridad de nuestro saber y desafía nuestras prácticas. En términos de Kohan:

no debemos entender la infancia sólo como una edad cronológica. Infante es todo aquel que no habla todo, no piensa todo, no sabe todo (...). Aquel que no piensa lo que ya fue pensado, lo que ‘hay que pensar’. Es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo. (2004, p. 275)

Desde esta concepción, la filosofía con niños asume esta mirada que entiende al acto de enseñar como un “encuentro con lo otro en la infancia”; no de apropiación, ni de reconocimiento “sino un auténtico cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia” (Larrosa y Rechia, 2018, p. 12).

En nuestra región latinoamericana, la redefinición del programa se aparta de la promesa de producir sujetos con determinadas características, y apuesta a una transformación de los sujetos que no puede anticiparse. Dutra Gomes (2011) lo expresa de esta manera, a partir de su propia experiencia:

La experiencia del pensar filosófico que tiene una dimensión de incertidumbre es una vivencia irrepetible, sin la pretensión de ser un método educativo aplicable a la espera de un resultado. (...) Es una actividad específica, singular, creativa de pensar lo impensable, imposible donde nosotros, sujetos participantes de la escuela corremos los riesgos de aventurarnos a ponernos en cuestión

siendo invitados a experimentar, a pensar y a ser de otra manera en relación a lo que hemos sido hasta entonces. (Dutra Gomes, 2011, p. 76)

También Waksman y Kohan (2000) proponen la experiencia como alternativa filosófica de la teleología. Y se trata de una alternativa interesante en el sentido que adoptamos aquí dado que escapa por completo a la exigencia de método y el criterio de eficacia. Es posible tener un método para discutir pero no para la experiencia de la discusión; podemos tener un criterio para saber qué tipo de discusión se lleva a cabo pero no para decidir si la experiencia ha sucedido. Esto se debe a que la experiencia se nos ofrece como un fin en sí misma, la experiencia no es “para” sino que es “en sí misma”.

Larrosa (2016) define a la experiencia como “eso que me pasa”. Lo que me pasa es un eso que no soy yo, un acontecimiento y es además un acontecimiento que me afecta. Un movimiento de ida, que da cuenta de un acontecimiento exterior; como asimismo de vuelta porque supone que el acontecimiento me afecta a mí. Y en esa apertura, el sujeto de la experiencia –que no es el sujeto del saber ni del conocer o del poder- es el sujeto de la formación y de la transformación.

Las voces de los docentes pusieron de relieve el valor de pensar la experiencia vivida y lo que dejó esa experiencia: ¿Qué nos pasa al hacer filosofía con niños? ¿Qué podemos pensar de -o a partir de- esta experiencia?

Como docente, la facilitación de esta práctica filosófica se puede aprender con una orientación más tradicional, a partir del currículum de Lipman y Sharp, consistente en las novelas filosóficas y los manuales para docentes, o desde alguna de las diversas formas en que se fue diversificando en tiempos y lugares. Lo que se reconoce como constante, cualquiera fuere el estilo que se adopte, es que con ello se aprende también lo que Cerletti y D’Odorico (2018) denominan una filosofía de la didáctica de la filosofía. Esto significa que, sin descartar una formación didáctica, se aborda la enseñanza de la filosofía como problema filosófico.

Por su parte, una filosofía de la didáctica de la filosofía requiere, en primer lugar, la explicitación de una perspectiva filosófica desde la que se interroga a la práctica educativa. En este marco, proponen que las preguntas centrales sean “¿quién aprendería filosofía, filosóficamente?, ¿cómo se constituye ese ‘sujeto’ del aprendizaje filosófico?, ¿y qué significa ese sujeto desde una orientación filosófica como la elegida?” (Cerletti y D’Odorico, 2018, p. 29). En la FcN, las infancias son el sujeto principal que emerge en la práctica filosófica, así como determinadas representaciones de las infancias son supuestas y corporeizadas según las maneras de concebirla y realizarla. En este sentido, también se nutre de las

filosofías que tengan su preocupación teórica central en la novedad y el acontecer; que privilegien la dimensión azarosa y creativa de los encuentros (entre personas, entre pensamientos, entre saberes) y que valoren una voluntad de emancipación e igualdad, en todos los planos, pero, en especial, en la función educativa. (Cerletti y D’Odorico, 2018, p. 29)

Es así que la polémica alrededor de la filosofía para o con niños no es meramente nominal toda vez que refiere a una de las representaciones fundamentales que se materializa en una escena de filosofía. La investigación que aquí se presenta se inscribe en la línea teórica y práctica de la FcN. Las y los docentes que se han entrevistado comparten también esta perspectiva. Los resultados de estas entrevistas permiten recuperar las representaciones que se materializan en escenas que son sus aulas, y que dan lugar a la experiencia.

Antecedentes

En los estudios de filosofía con/para niñas y niños, existen múltiples trabajos que abordan la experiencia docente. El Colectivo Filosofarconchicxs³ (2021) toma su propia experiencia en diversos espacios educativos como punto de partida para revisar la posibilidad de interrupción de la práctica de FcN. La reflexión sobre su experiencia da cuenta de la fuerza de las prácticas pedagógicas hegemónicas, y los invita a pensar su propuesta no como didáctica aislada, sino como filosofía de la educación que atraviese la institución escuela.

Por otro lado, Michalik (2019) y Agratti (2020) articulan trabajos de campo con reflexiones teóricas, en torno a la experiencia docente. Michalik (2019) analiza el contenido de entrevistas realizadas a maestros de educación infantil que hacen FcN. Sus aportes hacen referencia a la huella que deja en los maestros el hacer FcN con regularidad, y lo que piensan de sí mismos en términos personales y como educadores. Reflexiona asimismo sobre la forma en que sus concepciones de enseñanza se ven afectadas por esa experiencia. Por su parte, Agratti (2020) presenta algunas consideraciones en torno a la enseñanza de la filosofía, a la práctica de la Filosofía con Niños y a las posibilidades de transformación que habilita esta práctica, a partir de una experiencia llevada adelante en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, de la Universidad Nacional de La Plata. El capítulo La maestra filósofa dedicado a la experiencia docente, se centra en una entrevista realizada a Malena, maestra que hace FcN, quien subraya el modo en que esta práctica transforma su hacer cotidiano y la relevancia de las preguntas para pensar este devenir.

Las entrevistas realizadas pretenden contribuir a esta línea de estudios. En ellas se aborda el problema de la práctica de la filosofía desde el relato de docentes que propician y coordinan escenas de diálogo filosófico.

Perspectiva metodológica

Para la realización de la indagación propuesta adoptamos la investigación narrativa como modo de comprender que tiene como eje de análisis a la experiencia humana. Este tipo de investigación aborda fuentes de información de tipo personal, que se apropia de la idea de que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11). Estos relatos permiten documentar un acontecimiento o un tiempo significativo y hacen inteligible la dimensión de la experiencia.

Siguiendo a Clandinin et al. (2007, como se citó en Blanco, 2011):

El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. (...) La investigación narrativa, el estudio de la

³ El Colectivo Filosofar con chicxs se localiza en la Ciudad de Buenos Aires, y está conformado por Aldana Carreira, Diego Di Chiara, Victoria Heredia, Laura Macri, Ángela Menchón, Claudia Isabel Mesina, Sofía Rosales y María Laura Colombo. Es un colectivo de trabajo e investigación conformado por estudiantes y profesores de filosofía y otras carreras afines interesados en indagar, debatir y proponer temas vinculados con la práctica filosófica con niños, niñas y adolescentes; la educación y su relación con la filosofía. <https://filosofarconchicos.wordpress.com/que-es-filosofar-con-chicos/>.

experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. (p. 139)

El enfoque narrativo prioriza un yo dialógico; ubica a la subjetividad no como productora solitaria de sentidos, sino como una construcción social, inscripta y atravesada por un discurso social. Indagar por la experiencia de hacer FcN, que se memora y narra requiere internarse en la urdimbre de la cultura, buscando desentrañar representaciones, sentidos y significaciones atribuidos por los entrevistados.

Y ese relato construye para el sujeto “dos paisajes simultáneamente: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones” (Bolívar, 2002, p. 17). El primero es el “enunciado de hechos y acontecimientos externos en relación con los cuales se va inscribiendo la vida” (Bolívar, 2002, p. 17), mientras que el segundo constituye “lo que piensa y siente ante ellos” (Bolívar, 2002, p. 17).

Para obtener estos relatos, realizamos entrevistas en profundidad (Achilli, 2005). Esta es definida por Guber (2005) como una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. Es una situación en la que, en un contexto de diálogo de cierta intimidad, el entrevistador pregunta acerca de sucesos y situaciones y el entrevistado cuenta sus historias y experiencias (Benadiba y Plotinsky, 2001, como se citó en Sautu et al., 2005, p. 48). Es por eso que el universo de entrevistados suele ser acotado. Siguiendo a Guber (2005), las entrevistas realizadas fueron abiertas o no directivas. Es decir, se privilegió en el diálogo aquello que pertenece al orden afectivo, al modo en que se entabló la conversación, prestando atención a las palabras, gestos, silencios que dan cuenta de nociones de experiencia; más allá de las preguntas previstas.

La muestra para la realización de las entrevistas fue de carácter no probabilístico e intencional. En términos de Hernández Sampieri et al. (2014), una muestra de expertos, conformada por docentes que lleven o hayan llevado adelante con regularidad prácticas de FcN. La población entrevistada estuvo conformada por seis docentes: cuatro profesores de filosofía y dos profesoras para la educación primaria que trabajan o trabajaron en distintas escuelas primarias o espacios barriales no formales y han coordinado con regularidad encuentros de FcN.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de julio y agosto de 2022. El guión de la entrevista puntualiza tres tópicos: la experiencia, la infancia y la reflexión sobre las prácticas. ¿Cómo describirías la experiencia de hacer filosofía con niños? ¿De qué modo están/irrupen/participan las infancias en los encuentros? ¿Qué pensás a partir de esta experiencia?, fueron las preguntas que enmarcaron las entrevistas.

Encontramos en las voces de los docentes las descripciones de la experiencia, y las reflexiones que emergen al pensar sobre esa práctica. Cada entrevista da cuenta de lo que significa e implica, en términos subjetivos, animarse a perder pie y bienvenir lo inesperado.

Reflexiones docentes sobre su práctica: experiencias y representaciones.

Los relatos obtenidos en las entrevistas pusieron de manifiesto reflexiones que excedían el alcance de las preguntas que les dieron lugar. Es por ello que, en lugar de organizar la exposición de las respuestas obtenidas según el cuestionario propuesto, decidimos hacerlo en función de los tópicos relevados sobre los que reflexionan los docentes. En estos tópicos, que organizamos en tres apartados, se inscriben sus representaciones sobre las escenas de la práctica: a) la reflexión sobre la práctica de la FcN y, a partir de ella, sobre la propia formación docente, en especial, en relación con

la planificación de las clases; b) la emergencia de las infancias y el rol docente al guiar una discusión filosófica; c) la práctica como transformadora.

a. Pensar la práctica y planificar lo incierto

Del análisis de las entrevistas surge la posibilidad de preguntarnos sobre la relación entre la formación docente y la práctica de la FcN. Siguiendo la postura de Ferry (1997), la formación tiene que ver con un acto de retorno sobre sí, un acto de trabajo sobre sí mismo que lleva adelante el docente. En sus palabras, el trabajo de retorno requiere de tres condiciones: "lugar, tiempo y relación con la realidad" (Ferry, 1997, p. 55). En este sentido, refiere a lo siguiente:

la experiencia de un profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación. (Ferry, 1997, p. 56)

Se trata de una oportunidad para reflexionar sobre lo que se ha hecho. Los docentes resaltan la idea de la práctica de la FcN como disruptiva, en tanto implica un proceso de reflexión que invita a volver a mirar e interrogar lo que se hace habitualmente. En las entrevistas encontramos estas reflexiones; especialmente en relación a temas centrales de la formación docente como la relación entre teoría y práctica, y la cuestión de la planificación.

El relato de la experiencia de hacer FcN se imbrica con una revisión sobre lo aprendido, Ana⁴, profesora de filosofía, refiere:

a mí lo que me pasó en la experiencia de todos los años que hice filosofía con niños es que se transformó bastante mi manera de enseñar, de entender la filosofía, como que si bien yo ya llegué a la facultad, me puse a estudiar filosofía buscando más filosofar como una praxis, cuando empecé a cursar la carrera me encontré con un montón de "historia de la filosofía" (...) de lo que se trata es de hacer filosofía y no de enseñar teoría filosóficas, y eso me transformó totalmente en mi modo de enseñar filosofía, porque después a esa idea de filosofar como una práctica la incorporé a mis materias en todos los niveles.

Pilar, maestra de nivel primario, reflexiona en el mismo sentido:

el rol de coordinadora/coordinador de esa experiencia creo que comienza ahí, más pensando en mi formación también docente que siempre hice planificaciones (...) obviamente más estructuradas que las que proponen la filosofía con niños. Si tuviera que describir también la experiencia, sería desde la planificación un desafío correrme un poco de lugar de eso que aprendí como docente y apostar un poco más a mi propia creatividad a la hora de pensar esas propuestas.

Siguiendo a Edelstein (2011), los relatos de las entrevistadas toman distancia de los modelos aplicacionistas y tienen que ver con prácticas reflexivas en las que emerge "un particular convenio entre indagación y práctica" (p. 211). Hay, en estas voces, actos de retorno, que tensionan lo que se aprendió, lo que se hace, y lo que da que pensar la experiencia.

Un tópico recurrente en las entrevistas fue la reflexión en torno a la planificación, definida como "una práctica institucionalizada, cotidiana y central, (...) objeto de enseñanza ineludible en la

⁴ Los nombres de los docentes han sido modificados para resguardar la confidencialidad.

formación docente” (Montserrat, 2022, párr. 8) y, asimismo, como la previsión de una secuencia de la tarea que organiza la acción (Picco, 2017). Sobre ella gravitan dos modelos que influyen en su materialización: el racional-tecnicista y el crítico o procesual-práctico, cuyos sentidos, en ambos casos, residen en “la anticipación y orientación de la enseñanza, con marcadas diferencias en las pretensiones de prescripción, neutralidad y universalidad” (Montserrat, 2022, párr. 8).

En las experiencias de hacer FcN, preparar una clase puede tener la función de anticipar y orientar la enseñanza, o bien de seguir ciertos modelos o prescripciones (Macías, 2021); pero algunos de los testimonios recogidos dan cuenta de que la intencionalidad y la finalidad del planificar son subvertidas por la propia práctica. Es posible seleccionar un material, o un concepto filosófico, no obstante, la comunidad de diálogo tomará sus propias decisiones con respecto a lo que acontezca en esa escena:

hay mucha incertidumbre, no sé bien lo qué va a pasar, yo puedo preparar una actividad, preparar un cuento o llevar algo, pero nunca sé qué va a pasar, nunca sé cómo va a salir; por más que ya lo haya hecho otras veces. (Mariana)

Para mí la experiencia de hacer filosofía con niños siempre tiene algo de gusto-disgusto así como una polaridad de digamos de siempre me dan ganas, me gusta hacerlo mucho; me encanta encontrarme con diferentes ideas, pero al mismo tiempo siempre me da un poco de miedo, como que un poco de precaución. Siempre es ese pequeño miedito de uy, ¿si sale algo que no puedo manejar de ninguna manera? pero bueno, después de años de práctica para mí no es un obstáculo eso, sino al contrario; es como bueno hay que pasar por eso para poder hacerlo. (Carolina)

... hay algo de la experiencia de hacer filosofía con niños que muchas veces escapa a cuestiones de planificación, de tiempo cronológico, (...) es de alguna manera como docente no tener un piso, un piso firme sobre el cual conducir la clase. (Román)

Las expresiones “da miedito”, “no saber muy bien que va a pasar” o “no tener un piso” refieren a la decisión de habitar esa incertidumbre al pensar la planificación y ponerla en juego. Los docentes entrevistados comparten los criterios utilizados para diseñar y desarrollar sus propuestas y dan cuenta del modo en que esta planificación de FcN se pone en tensión con su formación inicial y contrasta con las gramáticas escolares habituales que ordenan la escuela. A contramano de algunas nociones básicas de la didáctica general, la asunción de la pérdida de control como condición inaugura escenarios diferentes a los previstos.

Dar cuenta de la ausencia de un piso firme desde el que conducir la clase, como referencia que ordena, prevé y anticipa lo que va a suceder en la obra, o al menos lo que debe suceder; se conjuga con un reconocimiento del valor de la imprevisibilidad, o la posibilidad de proponer una escena que no se calcule de antemano. Hay en las voces de los docentes la constatación de la potencia de esa incertidumbre:

tiene mucha potencialidad y en todos sus sentidos ¿no?, digamos la potencia filosófica de la experiencia es justamente la cantidad infinita de posibilidades, los caminos posibles que se abren (...) uno sabe dónde empieza pero no sabe dónde termina. (Román)

Esto se subraya cuando la práctica no se ata a prescripciones; ni sigue al pie de la letra la propuesta curricular de los manuales que acompañan a las novelas filosóficas de Lipman y Sharp - o cualquier otra propuesta similar. En las voces de los docentes esta indeterminación es lo que hace posible la experiencia. Planificar, en todo caso, es ser un buen anfitrión, preparar un encuentro e invitar a pasar por esa experiencia, aun cuando no sepamos qué va a pasar, lo que suceda no depende enteramente de nosotros (Caputo, 2014).

Habitar las zonas de incertidumbre y perder el control, afirma Bárcena Orbe (1993), invita a volver sobre lo andado y contribuye a elaborar juicios sobre lo que hacemos: “Atajar la incertidumbre en la enseñanza” y dar lugar allí a la reflexión práctica, “como punto de partida para una coherente elaboración de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas” (p. 107).

En ese no saber qué va a pasar, o en la cantidad infinita de posibilidades que abre la práctica de la FcN reposa la posibilidad de concertar juicios “basados en la virtud”, o juicios situados sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo (Biesta, 2017, p. 160). Las narraciones de los docentes reconocen la potencia de suspender las técnicas y las metodologías y recuperar la capacidad de evaluar y decidir sobre los fundamentos y los fines. Dan cuenta, en términos de Biesta que “necesitamos juicio en lugar de fórmulas, para poder implicarnos con esta apertura y hacerlo de manera educativa” (2017, p. 160).

b. Relatos en torno a la experiencia de la infancia

Uno de nuestros objetivos fue relevar la emergencia de las infancias en las clases de filosofía. En los relatos se enhebran tanto el modo en el que la FcN genera condiciones para que emerjan las infancias, como las representaciones de las infancias contenidas y actuantes en las prácticas. Las voces de los docentes, en este sentido, hacen énfasis en un modo de emergencia de las infancias que caracterizan como protagónico, genuino, libre:

es sorprendente cómo sale la palabra, esto que recién hablamos, la palabra “genuina”, realmente se crea esto de que ellos pueden decir realmente lo que piensan, contradecir al otro, decir que no están de acuerdo (...) Si hay algo que pasa en esos encuentros es que el protagonismo es de ellos, de ellas; y creo que una de las cosas por las que ellos iban era porque sentían que podían tener un lugar, como una voz. (Pilar)

... así que ¿de qué modo participan las infancias de los encuentros? yo diría que bueno participando, siempre me sorprende cómo participan de una manera muy genuina, como que no hay una doble mirada. (Carolina)

En general, lo que es mi experiencia personal, las infancias irrumpen muy libremente cuando se les ofrece ese espacio para hacerlo, puede ser que en un inicio haya cierta resistencia porque suelen estar habituados a otro tipo de rol y otro tipo de relación con el docente. (Román)

En los testimonios se reconoce la centralidad de la voz de los niños que participan como sujetos políticos o sujetos de pensamiento, que habitan la escena educativa como “co protagonistas pues se considera sus aportes de modo valioso” (Morales y Magistris, 2018, p. 42). Poder decir lo que realmente piensan, irrumpir libres en un espacio educativo, participar genuinamente son escenas posibles si hay decisiones pedagógicas que no definen a la infancia desde la carencia o incompletud.

Las representaciones de las infancias no irrumpen nunca en términos esencialistas, ni a partir de definiciones cronológicas. Tampoco se manifiesta una idea de la infancia como un estado incompleto, o en desarrollo, pero sí como apertura y posibilidad. La práctica referida implica una manera de relacionarse con las infancias como interlocutoras legítimas; y sus representaciones aparecen combinadas con el reconocimiento de una transformación subjetiva en los docentes.

Mariana relata cómo lo que irrumpen -desde el hacer FcN- es pensamiento; y ese pensamiento la obliga a demorarse:

No sé en realidad, lo que irrumpen, yo creo que lo que irrumpen no son personas, ni infancias, es pensamiento, es reflexión. Todo depende de qué entienda por infancia, voy a identificar esa

reflexión con infancia o no; hay situaciones que son como más previsibles que yo sé que si hago ciertas preguntas, tanto los chicos como los grandes, pisan en el palito muchas veces por así decirlo, pero bueno, también hay situaciones que me sorprenden. (...) Entonces está esa apertura, esa incertidumbre, ese vértigo, si querés. (...) Es (...) esa sensación de apertura y que además me obligan a no querer apresurarme. Digamos, por momentos me doy cuenta de que yo me quiero apresurar, que me pasa con niños y con adultos, pero me obliga a ser paciente; a escuchar y a ver qué pasa y a no tratar de apresurarme para que esa apertura nos incomode a los demás. (Mariana)

¿Qué me pasa como docente en la experiencia de hacer filosofía con niños? lo que me pasa como docente es que descubro el sentido que tiene justamente la educación (...) Yo tengo una experiencia, tengo unos saberes, tengo una formación, pero esa formación tiene sentido cuando la pongo en diálogo (...) con las visiones, las maneras, las reflexiones que tienen las infancias. (Manuel)

El relato de Manuel da cuenta del modo en que el hacer FcN y la propia subjetividad puede ser transformado por las infancias.

c. La práctica como transformadora

Los docentes destacan que la práctica de la FcN transforma su hacer cotidiano, generando nuevas perspectivas, enfoques y preguntas que enriquecen la tarea.

Ana reconoce la resonancia de la experiencia, que interpela lo aprendido, invita a salir de lugares conocidos y da la bienvenida a lo incierto. Carolina repara en lo que queda, y en sus efectos, que después de un tiempo siguen incidiendo en qué vamos haciendo, o en quiénes vamos siendo.

a mí lo que me pasó en la experiencia de todos los años que hice filosofía con niños es que se transformó bastante mi manera de enseñar, de entender la filosofía, (...) de lo que se trata es de hacer filosofía y no de enseñar teorías filosóficas, y eso me transformó totalmente en mi modo de enseñar. (Ana)

Es una de las cosas más importantes que me enseñó (...) la experiencia de filosofar con niños me obligó a hacer mucho más creativa en mis propuestas didácticas, a proponer dinámicas más participativas, a salir del lugar de la exposición, a salir del lugar del docente que toma la palabra y habla y habla y habla, o sea la clase de filosofía te corre totalmente de ese lugar, la idea es que los niños sean los protagonistas de ese espacio. (Ana)

un desafío correrme un poco de lugar de eso que aprendí como docente y apostar un poco más a mi propia creatividad a la hora de pensar esas propuestas. (Pilar)

siempre es muy transformador, siempre encuentro alguna pregunta que me queda resonando, alguna idea que me deja pensando, así que también en ese sentido me parece que la experiencia de hacer filosofía con niñez es de un tiempo más largo digamos, que por más que en el encuentro de la comunidad de indagación sea, hayan ocurrido unas cosas, después lo vivido sigue como teniendo efectos de distintas maneras. (Carolina)

El pensamiento se pone en movimiento a partir de la novedad que la experiencia aporta. Los docentes construyen representaciones, mundos con palabras que nacen en la experiencia, y transforman lo que somos, o vamos siendo. Como una interpelación del exterior, imprevista, que acontece, la experiencia- la práctica de FcN- da qué pensar, qué decir, qué hacer, a un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase (Larrosa, 2016). Y es, asimismo, lo que nos permite pensar y decir algo en torno a lo que nos pasa: "la posibilidad de decir algo, aquello que le acontece a un individuo y poder convertirlo en materia lingüística" (Forster, 2016, pp. 123-124). La experiencia no pasa de

largo y “penetra en la vida moldeándola; es algo que antes no operaba y que ahora se ha vuelto operante” (Zambrano, 1995, p. 69). O en palabras de Carolina, docente entrevistada: “Después lo vivido sigue como teniendo efectos de distintas maneras”.

Reflexiones finales. El carácter transformador de la experiencia

Al iniciar este trabajo, se propuso enriquecer el concepto de comunidad de indagación, tradicional en la filosofía para niños, con el de escena filosófica. Este último resulta más acorde con los supuestos de la FcN y, por tanto, más adecuado para la reflexión sobre la práctica de la FcN. A partir de este marco, el objetivo fue poner de relieve representaciones y valoraciones de docentes que llevan adelante esta práctica. Los relatos obtenidos en las entrevistas permiten reconocer un desplazamiento con respecto a las contenidas en la filosofía para niños.

En primer lugar, se observa que los docentes que hacen filosofía con niños, lejos de disponerse a aplicar un currículum o un ‘método’, asumen el riesgo de embarcarse en la experiencia y propician el encuentro. El riesgo de no contar con una receta los impulsa a teorizar sobre las escenas y tejer, desde sus experiencias, reflexiones sobre este hacer. En sus narraciones, vuelven sobre lo andado, tensionan el horizonte de la teoría con el saber situado, con lo que da qué pensar la experiencia.

En segundo lugar, encontramos una vuelta sobre el hacer que ubica a las infancias, o al pensamiento que inauguran las infancias, como el principio de transformación. Como la experiencia que da qué pensar, construye sentidos en torno a lo que significa enseñar y transforma la subjetividad. En este sentido, no suponen que ya saben sobre ella sino que se dejan sorprender por su irrupción, y van construyendo su representación al mismo tiempo que construyen su práctica.

En tercer lugar, lo que dicen los docentes en sus juicios pedagógicos, parten de estas experiencias. Esto se destaca tanto en sus reflexiones sobre su formación y su manera de preparar los encuentros de filosofía, como el carácter transformador de este hacer. Con respecto a lo primero, insistimos en que la escenificación de la práctica filosófica que llevan a cabo no se reduce a la aplicación de un método. Por el contrario, el hacer educador conlleva para ellos los rasgos de imprevisibilidad y de riesgo, propios de la experiencia. Con respecto a lo segundo, la experiencia del aula se proyecta también sobre sus propias subjetividades, las interpela y transforma en la misma medida en que, al menos en su representación y expectativa, transforma a sus estudiantes.

Como última reflexión, nos permitimos involucrarnos como docentes que también practicamos la FcN. Desde este lugar, sabemos que, más allá de lo entusiasta que puede ser esta exposición de la FcN, no siempre los espacios, las interacciones, las circunstancias de las escenas filosóficas que actuamos con nuestros estudiantes son felices. Existen muchos aspectos de las realidades de todas y todos los que compartimos la práctica que distan de ser ideales. No obstante, creemos que lo dicho contribuye a ampliar la reflexión sobre las prácticas y sus efectos formadores y transformadores, en lo que refiere a la planificación, al recibimiento de las infancias y a la necesaria escucha como condición de su emergencia. Que las experiencias y lo que nos pasa con esas experiencias sea punto de partida -y de fuga- para juicios pedagógicos basados en la virtud y para volver sobre las maneras de hacer, y hacerlas mejores.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Agratti, L. V. (2020). *Educación, filosofía e infancias: una experiencia de práctica filosófica en la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata (2008-2019) y sus efectos en la subjetividad docente* (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1822/te.1822.pdf>
- Bárcena Orbe, F. (1993). El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico. *Revista de Educación*, (300), 105-132. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:80d41501-7c89-41aa-9b7a-8a22772bda8c/re3000500488-pdf.pdf>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018757952011000300007&lng=es&tlng=es
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano [Conferencia]. *V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia*, San Juan, Argentina. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. <https://doi.org/10.18294/sc.2012.168>
- Caputo, C. (2014). Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar. En Kohan, W. (comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia* (pp. 33-38). Novedades Educativas.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>
- Castorina, J.C. y Barreiro, A. (2007). El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria. *Psic. da Ed.*, 25, pp. 11-33. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200002
- Cerletti, A. y D'Odorico, G. (2018). Indisciplinando la didáctica. Reflexiones sobre una experiencia filosófico-pedagógica compartida. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Edición Especial, 27-42. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-18.3>
- Chartier, R. (2006). *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios de historia cultural*. Gedisa.

- Colectivo Filosofarconchicxs. (2021). Desadultizar la escuela desde la potencia-niña. En Magistris, G. y Morales, S. (comps.). *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (pp. 77-97). Chirimbote y Ternura Revelde.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Cucuzza, H. (2012). Introducción. En Cucuzza (dir.) y Sprengelburd (codir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a los netbooks estatales* (pp. 9-49). Editoras del Calderón.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Miño y Dávila/UNLu.
- Di Stefano, M. (2013). *El lector libertario: Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Eudeba.
- Dutra Gomes, V. (2011). Filosofía con niños: ¿Camino para un pensar transformador en la escuela? *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 160-189.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121976009>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Forster, R. (2016). Los tejidos de la experiencia. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 121-141). Homo sapiens.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Kohan, W. (2004). *Infancia, política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante Editorial.
- Larrosa, J. (2016). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo sapiens.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom [Filosofía en el aula]*. Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking children and education [Pensar en los niños y la educación]*. Kendall-Hunt.
- Macías, J. (2021). Acuarelas filosóficas. Una revisión del concepto de curriculum en Filosofía para niños a partir de la noción de natalidad (Dissertação de Mestrado, Universidade Dos

Açores, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas).

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/6657/1/DissertMestradoJulianMacias2022.pdf>

- Michalik, K. H. (2019). Teacher and learner perspectives on philosophical discussion - uncertainty as a challenge and opportunity [Perspectivas de docentes y alumnos sobre la discusión filosófica: la incertidumbre como un desafío y una oportunidad]. *Childhood & philosophy*, 15, 01-20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42675>
- Monserrat, M. M. (2022). *Sobre incertidumbres y planificaciones. Diálogos con Gustavo Bombini para pensar las prácticas de formación e investigación*. Campus educativo. Portal de Gestión Educativa, Santa Fe. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/sobre-incertidumbres-y-planificaciones-dialogos-con-gustavo-bombini-para-pensar-las-practicas-de-formacion-e-investigacion/>
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: niños como sujetos políticos protagonistas de la transformación social. En Morales, S. y Magistris, G. (comps.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-49). Chirimbote.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Paredes, M. y Monteiro, L. (2019). Introducción. Debates ineludibles en la agenda política latinoamericana en relación con las edades: saliendo de posiciones cristalizadas y adoptando miradas longitudinales. En Paredes, M y Monteiro, L. (coords.). *Desde la niñez a la vejez. Nuevos desafíos para la comprensión de la sociología de las edades* (pp. 13-16). Teseo.
- Picco, S. (2017). Las relaciones entre Didáctica y Currículum: aportes para la práctica. En Picco, S. y Orienti, N. (coords.). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (pp. 11-29). Edulp. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Splitter, L. J. & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: the classroom community of inquiry [Enseñar para pensar mejor: el aula como comunidad de investigación]*. Australian Council for Educational.
- Waksman, V. y Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas.
- Zambrano, M. (1995) *La confesión: género literario*. Siruela.