

*El problema de la filosofía latinoamericana.  
Aportes para propiciar la identidad desde la  
filosofía con niñ@s y adolescentes*

Laura Morales<sup>1</sup>  
Laura Rodríguez<sup>2</sup>

**Resumen:** La experiencia de hacer filosofía en la escuela como práctica de libertad nos convoca al análisis de los modos de recepción de la filosofía en la Argentina y Latinoamérica. Dicho de otra manera, el planteo de Filosofía con Niñ@s requiere reponer el problema de filosofía latinoamericana o filosofía en Latinoamérica; y, con ello, tematizar la “antinomía/oposición/ alternativa” de estos términos en relación con prácticas filosóficas no reproductivas, de gratuidad del pensar, de anulación de la asimetría a la hora del filosofar.

*Los niños pueden producir guerras y amores, encuentros y desencuentros. Magos impredecibles e involuntarios, los niños juegan y van creando el espejo que el mundo de los adultos evita y aborrece. Tienen el poder de modificar su entorno y convertir, es un ejemplo, una hamaca vieja y deshilachada en un moderno avión, en un cayuco, en un carro para ir a San Cristóbal de Las Casas. Un simple garabato, trazado con el lapicero que la Mar les facilita para estos casos, les da batería para contar una complicada historia donde el "anoche" abarca horas o meses, y el "al rato" puede querer decir "el siglo que viene", donde (¿alguien lo duda?) ellos y ellas son héroes y heroínas. Y lo son, pero no sólo en sus historias ficticias, también y sobre todo en su ser niños y niñas indígenas en las montañas del sureste mexicano.*

Subcomandante Insurgente Marcos.

“Los Diablos del Nuevo Siglo. (Los niños zapatistas en el año 2001, Séptimo de la guerra contra el olvido.)”, México, 19 de febrero de 2001.

### **¿Visitar o habitar?**

Buscamos pensar la cuestión de la escuela y su cruce con la experiencia de hacer filosofía como resquicio de transformación. Por eso el epígrafe no ha sido un mero recurso erudito. Allí, en la voz de Marcos: l@s niñ@s y la posibilidad de la transformación como camino que se va haciendo en el escenario de nuestra América.

El subcomandante escribe al inicio de “Los niños zapatistas...” (EZLN, 2003, p. 101): “Este no es un texto político. Es sobre los niños y niñas zapatistas, sobre los que estuvieron, sobre los que están y sobre los que vendrán. Es, por tanto, un texto de amor... y de guerra.”. Su afirmación de que no es un texto político es, a la luz del mismo, un oxímoron: cuando el Norte había decretado que no había más sueños posibles, que la historia había terminado, que ya no había nada para buscar –pues todo estaba dado y los que venían venciendo lo harían por el resto de los tiempos– llegaron ellos, est@s niñ@s-zapatistas, est@s zapatistas-niñ@s. Llegaron pero no para dar –desde la montaña– la Verdad, no para recrear el mesianismo “en nuevo envase” (KOHAN, 2007, p. 71), sino para vivir la política como una práctica de libertad.

También hacer filosofía con niñ@s es un acto político y, al igual que esta experiencia americana, dialoga con la noción de prácticas de libertad. Cuando se hace filosofía con niñ@s

y adolescentes, se procura compartir experiencias del pensar, prácticas de libertad, donde ell@s y nosotr@s –en tanto docentes– nos constituyamos como sujetos. Esta tarea compartida tiene fuerte implicancias políticas ya que, como prácticas de libertad, suponen el poder de definir formas válidas y aceptables de existencia individual y social (FOUCAULT, 1992, p. 108).

Estas prácticas de libertad nos convocan a trazar un análisis de los modos de recepción de la filosofía en América Latina. Dicho de otra manera, el planteo de filosofía con niñ@s requiere, reponer el problema de filosofía argentina o filosofía en Argentina y aquí la intención es problematizar la “antinomia/oposición/ alternativa” de estos términos.

A la luz de nuestra información disponible, tanto la filosofía latinoamericana como la argentina se han convertido –fundamentalmente– en una “habitación” que l@s alumn@s visitan cuando estudian la carrera de filosofía. Entonces, la pregunta que se nos plantea es ¿qué están revelando esas presencias en la academia? Ello nos reenvía a reflexionar acerca de las propias recepciones en los abordajes de los distintos saberes y, entre ellos, los de la enseñanza en general y, de la filosofía, en particular.

El problema filosofía argentina o filosofía en la Argentina se inspira en aquellas palabras señeras de Francisco Romero: “Si todavía no podemos aspirar a que se hable de una filosofía argentina, tenemos derecho a pretender que se hable de la filosofía en la Argentina.” (ROMERO, 1952, p. 52)

El planteo de Romero nos invita a tematizar la recepción como la voluntad de apropiación o desapropiación en la construcción de una identidad –en particular filosófica– pero que, como problema general, puede extenderse a otras experiencias de la vida personal y cultural.

¿Cómo se constituye el sujeto filosofante argentino y latinoamericano en su práctica de recepción del saber legitimado como filosofía? Se trata, entonces, de revisar nuestra historia filosófica a la luz de esta preocupación.

La pregunta por la posibilidad de una filosofía argentina o filosofía en Argentina fue el horizonte de constitución de un modo de pensar filosófico que luego olvidó este problema. De tal modo que la formación académica tradicional de las instituciones terciarias, universitaria y no universitaria, no ha contemplado este interrogante y, con su silencio, han invalidado dicha cuestión tornándola un sinsentido. Otras veces, las menos, la praxis académica da por

supuesto una tibia actividad sin originalidad, que se puede circunscribir a una visión histórica, donde se pasa revista a la producción filosófica en nuestro país.

Pretendemos leer a nuestr@s filósof@s, desde otra perspectiva, desde el problema de la recepción, en el sentido de poder elucidar cómo han pensado su propia producción. Este abordaje resulta fecundo a la hora de concebir a la institución escolar como un espacio de indagación filosófica –en un contexto socio-histórico determinado–, porque nos instala en el problema de la construcción de la identidad y de la apropiación del propio pensamiento.

El supuesto fundamental que niega la existencia de una filosofía argentina, en particular, y latinoamericana, en general, es la identificación de la actividad filosófica con los modelos occidentales, primero el europeo, al que luego se ha sumado el de América anglosajona. La vieja antinomia “civilización o barbarie” ha pensado estas tierras como desprovistas de toda significación cultural filosofante. Y esto no es casual, si se entiende a la filosofía como expresión cúlmine del logocentrismo occidental.

Para salir del mismo, Dina Picotti (1992, p. 100-108) prefiere hablar de pensamiento en lugar de filosofía latinoamericana y, de esta forma, dar cuenta de un pensar implícito en los modos de vida, revelador del sentido o esencia de las cosas, en oposición al modo objetivador del pensamiento occidental para el que sí ha reservado el término filosofía.

¿Pero qué es filosofar, si no ese pensar radical? Lo que sucede es que en muchos casos, y eso es propio del paradigma dominante que niega una filosofía argentina o latinoamericana, se circunscribe la actividad filosófica al ámbito académico del país, descontextualizándolo del medio socio-histórico al que pertenece.

Esta preponderancia de la filosofía academicista sobre las manifestaciones de los modos de vida en comunidad es lo que Francisco Romero llamó normalidad filosófica. Visión claramente relacionada con el adultocentrismo, que ha negado el acceso a la filosofía a l@s niñ@s y adolescentes.

Biagini (1995, p. 38) describe este proceso de “normalización” filosófica caracterizado:

“v.gr., por la búsqueda de fundamentos conceptuales, por el rigor metodológico, por el manejo del instrumental técnico y por un mayor caudal de información. A ello puede sumársele la creación de distintos centros y asociaciones filosóficas, la aparición de nuevas publicaciones periódicas, la realización de los más variados encuentros intelectuales –con intervención de autoridades extranjeras– o la presencia de docentes e investigadores

argentinos trabajando temporaria o permanentemente en los ámbitos mundiales que se tienen como más avanzados.”

Por su parte, Arturo Andrés Roig analiza la categoría de normalidad filosófica – acuñada en 1934– y señala que ésta conceptualizó la filosofía y, concomitantemente, designó un desarrollo institucional y, vinculado al mismo, un sistema de información. “Esta última tenía para Romero un peso particular dado que en este pensador, como en otros (...) América se les presentaba como una pura potencialidad de Occidente y Occidente era Europa. (...) América cumplirá con su destino de ser América para ser una con Europa.” (ROIG, 1994, p. 31)

No solo en Romero podemos identificar este campo semántico de la pura indeterminación como condición de posibilidad de una filosofía argentina. En *Cincuenta años de filosofía en la Argentina* de Luis Farré, Coriolano Alberini, coetáneo de aquellos autores que aborda Farré, prologa la obra de esta manera: “Nada más dificultoso que historiar las ideas filosóficas argentinas. No se puede proceder como si se tratara de ideas europeas. Cada autor cuenta con un sin fin de expositores críticos. Acá todo está por hacerse.” (FARRÉ, 1950, p.18)

América se ofrecía, entonces, en su vacuidad, pronta a ser colonizada por Occidente. Es este punto el que nos parece relevante para problematizar nuestras formas de apropiación del pensamiento. ¿Qué significa apropiarse de algo? Si apropiarse designa volver propio aquello que ha sido formulado en otra parte, ¿quien propone como tarea la “normalidad”, en el sentido de proporcionar un sistema de información, habrá realizado una apropiación? Es a esta altura una obviedad decir que Romero propuso, en el plano del pensamiento, la constitución de un sujeto filosófico que debía hacer tábula rasa de su cultura, de su *ethos*: “(...) la experiencia americana es la experiencia de la libertad (...) y las naciones americanas nacen no como las del viejo mundo, como plantas crecidas en un inmenso proceso vegetativo, sino por decisiones de la voluntad colectiva que decreta la libertad del grupo colonial.” (ROMERO, 1952, p. 49)

A la luz de esta cita podría concluirse que Romero cifra la actividad filosófica en una suerte de pensamiento que debe enajenarse para ser, paradójicamente, pensamiento. No obstante, él es parte de nuestra memoria y –al contrario de su postulación de una tábula rasa– no vamos a procurar su olvido, sino un entendimiento que es una confrontación centrada en la incidencia que tuvo esta herencia en la enseñanza de la filosofía.

### **Filosofar descolocado, pensar situado**

Así como nuestra América –y muy especialmente sus pueblos originarios– ha sido conceptualizada como carente de voz, desierto, barbarie, la infancia ha tenido igual suerte. De mano del adultocentrismo, pariente dilecto del etnocentrismo, ella es la que no habla, la pura posibilidad informe, la que ha de moldearse con un fin predeterminado, lo inferior.

En este contexto no hay cabida para l@s niñ@s en la actividad filosófica. Esta perspectiva hegemónica de la filosofía occidental ha sido cuestionada por el norteamericano M. Lipman quien, desafiando la postura platónica, no sólo considera posible sino conveniente que l@s niñ@s ejerzan la filosofía. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1992, p. 29 y ss.)

Bien podría decirse que este posicionamiento filosófico de vincular filosofía e infancia es una nueva moda o, en el mejor de los casos, la importación de una nueva corriente de pensamiento desde el Norte. Aquí no entraremos en el rico debate que se ha dado entre Lipman y el argentino Kohan (2004, p. 109-125) y la resignificación del pensamiento lipmaniano –lo que muestra la vitalidad de este campo y una recepción que lejos está de ser pasiva–, sino que nos centraremos en otra cuestión: ¿No es un verdadero sinsentido pretender que nuestr@s niñ@s y adolescentes filosofen cuando negamos la actividad filosofante para toda nuestra comunidad nacional y subcontinental? Es decir, para nosotr@s mism@s.

Esta pregunta nos la hacíamos hace varios años cuando escribimos, por primera vez, sobre las relaciones entre filosofía, escuela e infancias (MORALES; RODRÍGUEZ, 2003). En ese momento, cruzamos marcos teóricos que abordaban el problema de la filosofía situada y una experiencia de formación docente que planteó la cuestión de la identidad en términos de un reconocimiento crítico de nuestra tradición académica.

En uno de los encuentros de aquella formación docente, trabajamos textos de Romero (1952, p. 49-52) sobre la normalidad filosófica, en confrontación con otro que retoma a Picotti (BARBOSA, 1999, p. 31-41) y su tesis del pensar como expresión de una forma de habitar el mundo. En este contexto todo concepto filosófico es una articulación de mundo. Por lo tanto, América Latina tendrá su propia articulación, su propio pensamiento en el que es preciso reconocernos.

¿Cómo nos pensamos?, ¿cómo nos posicionamos frente al pensamiento occidental? En nuestro rol de coordinadoras de la indagación filosófica realizada con las docentes, estos

cuestionamientos eran los que nos movilizaban al pensar con Picotti y Romero. En relación a este problema las participantes formularon, entre otros, los siguientes interrogantes:

- “*¿Por qué los latinoamericanos no estamos integrados?*”
- “*¿Hay una o varias Latinoamérica?*”
- “*¿Hay una o varias Argentinas?*”
- “*¿Cuál es el fin de la educación, habida cuenta de la diversidad en su composición étnica, cultural y de la desigualdad social?*”

El grupo decidió concentrarse en la problematización sobre el fin de la educación. El problema de la identidad fue el hilo conductor de un debate que se desarrolló en pensares tales como:

- “*No tenemos un proyecto educativo, hemos perdido el rumbo... La escuela reproduce las relaciones de desigualdad social [...]. Antes la escuela debía homogeneizar, ahora se predica la educación en la diversidad.*” (Carolina)
- “*¿Qué tengo que ver yo con un cubano, con un puertorriqueño?*” (Cristina)
- “*Y sin embargo somos latinoamericanos, siento que tenemos algo en común, pero voy más allá, por qué tenemos que educar, por qué tengo que hacer algo con el otro.*” (Celia)

Del problema de la construcción de la identidad aparece la problematización del rol docente. Por un lado, una participante dice: “*la educación no tiene fines, no hay un proyecto educativo*” y, a continuación, afirma que la escuela reproduce las relaciones de desigualdad. Si la educación reproduce la desigualdad, entonces, el problema de la identidad recibe la siguiente reformulación “*Cuál es mi rol habida cuenta de que no puedo aceptar aquellos fines.*”

En el transcurso del debate se plantea que las políticas educativas requieren una educación en la diversidad. Una de las docentes se interroga acerca de si ella tiene algo que ver con un cubano, con un puertorriqueño y otra, a modo de respuesta, señala: “[...] *y sin embargo somos latinoamericanos, siento que algo tenemos en común*”; pero la primera profundiza la pregunta por su rol y cuestiona la existencia misma de la educación: “*¿Por qué tengo que hacer algo con el otro?*”

Ante esta radicalización, otra de las participantes, Natalia, pudo recoger una a una estas intervenciones. Citó a Kuch para indicar que la identidad latinoamericana está en la cultura simbólica del hombre de la tierra o autóctono, y en respuesta a: “*qué tengo que ver con un cubano?*”, señaló que nuestro problema en referencia a la figura del autóctono reside,

precisamente, en considerar que l@s otr@s no son, que no reconocemos la otredad.

Finalmente, afirmó que la tarea de este reconocimiento reside en reconocer al y la otr@ como un sujeto de derechos<sup>3</sup> y es esto lo que nos involucra a tod@s. De este modo, ella recupera un sentido para la educación.

De esa indagación con docentes de distintos niveles de una escuela privada ha pasado ya bastante tiempo. Nos hemos encontrado con otr@s compañer@s y hoy somos un grupo que busca habitar el espacio público desde la enseñanza filosofante de la filosofía. Hemos tejido proyectos, andado y desandando ideas, pero no es casual que la primera vez que nos reunimos, al momento de realizar una instancia de formación docente, pensamos en el tema de la filosofía desde Argentina.

Hoy como ayer, consideramos fundamental la temática elegida. Ayer –en la sesión de indagación con docentes– buscábamos que circule el pensamiento de Romero y Picotti, porque creíamos que había que decidirse entre una filosofía normalizadora y un pensar situado; hoy creemos que esta decisión debe seguir siendo parte de nuestras preocupaciones y ocupaciones, sobre todo, porque sigue vigente una circulación empobrecida de la filosofía, en el sentido en que ha prevalecido una perspectiva altamente escolarizada y escindida de prácticas filosóficas vivas.

La perspectiva filosófica que se inaugura con Lipman y se resignifica con Waksman y Kohan (2000, pp. 69-80) nos permitió repensar el sentido de ‘situado’. A diferencia del programa lipmaniano, vemos en la filosofía con la infancia la iniciación de una práctica contrahegemónica desde su raíz, puesto que una sesión de filosofía es un espacio abierto a tod@s. Sólo el asombro, la pregunta renovada o el nuevo preguntar conforma una comunidad y no los títulos, la procedencia geográfica, la lengua, la condición de ser niñ@ o adult@, varón o mujer.

Para citar otra experiencia del asombro y de la palabra situada veamos otra sesión de indagación realizada por una de nosotras está con su grupo áulico<sup>4</sup>, conformado por adolescentes de 16 a 18 años.

Dentro de la rutina escolar, a modo de trama paralela al hilo de los contenidos, se pide a la docente que haga la cartelera<sup>5</sup> para el 12 de octubre, fecha en la que conmemora la llegada de Cristóbal Colón a América. En esta oportunidad, y a raíz de esta situación, se pone a jugar en la ronda de filosofía el siguiente texto:



*La identidad*

“¿Dónde están mis ancestros? ¿A quiénes he de celebrar? ¿Dónde encontraré mi materia prima? Mi primer antepasado americano... fue un indio, un indio de los tiempos tempranos. Los antepasados de ustedes lo han desollado vivo, y yo soy su huérfano.” (TWIN, 2005, p. 63)

Estas palabras suscitan preguntas en quienes están en esa ronda:

“¿Quién soy?” (Adriana)

¿De dónde vengo?” (Gisela)

“¿Por qué quiere celebrar?” (Daiana)

“¿Quiénes eran mis ancestros?” (Daina)

“¿Influye que tengamos distintos orígenes?” (Adriana)

Preguntas que hablan nuestro idioma y que podríamos componer con las palabras que el poeta y compositor Caetano Veloso (1986) nos trae en su “língua”:

O que quer  
O que pode esta língua?

Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer uma canção  
Está provado que só é possível filosofar em alemão”.

Las preguntas de l@s adolescentes entran en contacto y pueden dar respuesta a la pregunta de Veloso e instan a repensar su irónica afirmación sobre una lengua oficial para filosofar. Ello en virtud de que la sesión de indagación filosófica, en el contexto de la práctica de la Filosofía con Niñ@s, es el ámbito de la propia lengua, pero en un sentido más amplio que la del idioma nacional. Estas prácticas filosóficas –que consideran la infancia en un sentido no exclusivamente cronológico sino como una apertura al pensar– permiten la articulación del propio pensamiento a partir de una necesidad y un deseo de decir pensando y pensar diciendo.

En los ejemplos que trajimos, en un decirse desde la propia lengua, se piensa la llegada de l@s europe@s a nuestro continente y se articulan las palabras “interés”, “historia”, “avaricia”, “ambición”, “proyecto”, “dominación”, “descubrimiento”, “encubrimiento”, “llegada”, “origen”, “mestizajes”. Cada una de ellas fue elegida por los distint@s participantes para dar cuenta de lo que quedó resonando en cada un@ luego de la indagación compartida.

Estos dos ejemplos nos muestran que la herencia normalizadora en la enseñanza de la filosofía puede repensarse y andar otros caminos posibles. Esto lo decimos desde nuestra experiencia que entrama teoría y práctica, pensar y sentir. En ella asumimos la infancia como una infancia del pensar. Nos resistimos a una noción peyorativa de la infancia que atribuye sólo a algun@s , entre ell@s a l@s adult@s, el poder de la palabra, el ejercicio del *logos*.

De este modo, hacer esta experiencia filosófica en el ámbito escolar se propone pensar la escuela como un espacio no reproductivo, de gratuidad del pensar, de anulación de la asimetría a la hora del problematizar; donde –entre otras cosas– se rompen los cánones de la normalización y los criterios de autoridad como modo de argumentación. Y si seguimos la reelaboración del concepto de experiencia del pragmatismo que ha surgido desde la misma Latinoamérica (LÓPEZ, 2006, p. 21 y ss.), la experiencia es irremediamente situada. El interés en el pensar no está dado por valores universales, esos clásicos (Bien, Verdad y Belleza) en nombre de los cuales se cometió el genocidio de los pueblos originarios, el silenciamiento de sus descendientes y de su mixtura cultural.

En contraposición al logocentrismo, la ronda de filosofía con niñ@s y adolescentes busca habitar en la provisoriedad en la palabra, que es siempre palabra presente, aún cuando se decida participar desde el silencio. Así, lo que circula en la comunidad de indagación queda en quien participa como palabra interiorizada, íntima y, por lo mismo, esquiva a cualquier intento de instrumentalización. Por ello también se rompe con la lógica del examen moderno: l@s niñ@s y adolescentes co-evalúan si se sintieron hospedado@s por l@s otr@s y si, a su vez, fueron hospitalari@s y no las tesis que allí circularon.

Se nos puede preguntar y aún recriminar qué pasa con los contenidos. El contenido queda en manos de quienes filosofan, pero si hay un contenido que se transmite es la adopción de una mirada que no caerá en el olvido y que podríamos caracterizar como la mirada que siempre se deja asombrar y renovar.

Lo hasta aquí dicho es un intersticio donde se supera en uno de sus sentidos, tal vez el más radical, la antinomia entre filosofía en la Argentina y filosofía argentina: la filosofía que se amasa en la ronda en la que nos sentamos cuando hacemos Filosofía con Niños, ofrece un escenario posible para situarse. Lo que no podemos saber es si esto, efectivamente, se va a dar, porque nada asegura qué va a pasar en ese espacio, en tanto quien participa es invitado a pensar pero puede resistirse a esa invitación (CAPUTO, 2006, pp. 33-38). Hacerlo de otra

manera sería reproducir en un grado altamente sofisticado la racionalidad instrumental que nos legó Europa y que tuvo como “mérito” su globalización.

En esta forma de hacer filosofía no se incurre en el eterno comentario de un texto consagrado, sino que se insiste en una práctica que pugna contra las prácticas y las formas de pensar hegemónicas. Un pensar situado, un filosofar latinoamericano, argentino es –para nosotras– precisamente aquél que, aún cuando no se nombre a sí mismo como tal, es capaz de mantener la distancia prudencial de dirimir hasta dónde se piensa desde el colonizador y hasta dónde desde y por sí mism@s.

Volviendo a Caetano Veloso (1986), la ronda-escenario de la lengua es un espacio para pronunciar lo que él sigue cantando:

“A língua é minha pátria  
E eu não tenho pátria, tenho mátria  
E quero fráttria”

Una *fratria* donde el concepto de pensamiento situado no es una “habitación” más de la academia, sino una herramienta que nos habilite a prácticas de libertad, de emancipación. Una *fratria* que no quede presa de las lógicas de exclusión de la democracia occidental capitalista<sup>6</sup>. Por lo tanto, una *fratria/sororia*<sup>7</sup> o, en voz de l@s zapatistas: “Para todos la luz. Para todos todo. Para nosotros el dolor y la angustia, para nosotros la alegre rebeldía, para nosotros el futuro negado, para nosotros la dignidad insurrecta. Para nosotros nada.” (EZLN, 1997, p. 80).

### **Referencias bibliográficas**

- BARBOSA, Susana. *Contra historia y poder*. Buenos Aires: Leviatán, 1999.
- BIAGINI, Hugo, *Panorama filosófico argentino*. Buenos Aires: Eudeba, 1985.
- CAPUTO, Cecilia. “Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar”. In: KOHAN, Walter. *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: NovEduc, 2006.
- EZLN. *EZLN: documentos y comunicados 3. La marcha del color de la tierra*. México: Era, 1997.
- EZLN. *EZLN: documentos y comunicados 5. La marcha del color de la tierra*. México: Era, 2003.

FARRÉ, Luis. *Cincuenta años de filosofía en la Argentina*. Buenos Aires: Peuser, 1950.

FOUCAULT, Michel. “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”. In: *La hermenéutica del sujeto*, Madrid: La Piqueta, 1992.

KOHAN, Walter. *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004.

KOHAN, Walter. *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante editorial, 2007.

LIPMAN, Mathew; SHARP, Ann; OSCANYAN, Frederick. *La Filosofía en el aula*. Madrid: De La Torre, 1992.

LÓPEZ, Maximiliano. “«Filosofía con niños». Crónica de una feliz confusión en torno del concepto de experiencia”. In: KOHAN, Walter. *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: NovEduc, 2006.

MORALES, Laura; RODRÍGUEZ, Laura. “Enseñanza de la filosofía y modos de recepción de la filosofía en Argentina. Aportes para la construcción de la identidad”. In: ERAZUN, Fabiana; MUDROVIC, María (comps.). *XIIº Congreso Nacional de Filosofía*. Neuquén: Asociación Argentina de Filosofía-Universidad Nacional de Comahue, 2003.

PICOTTI, Dina, “El rostro bifronte del presente. Algunas reflexiones desde América latina”. In: *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales. El Nuevo Orden Internacional*, Asociación de Filosofía y Ciencias Sociales, Segunda Época, VII, 17, Buenos Aires, 1992, p. 100-108.

ROIG, Arturo, “La «crisis» y su poder generador de un pensar latinoamericano”. *Cuadernos de Filosofía*. n.º 40, abril 1994, Buenos Aires, p. 11-37.

ROMERO, Francisco. *Sobre la filosofía en América*. Buenos Aires: Raigal, 1952.

TWAIN, Mark, “La identidad”. In: GALEANO, Eduardo. *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

VELOSO, Caetano, “Língua”. In: *Velo*. Buenos Aires: Universal, 1986.

WAKSMAN, Vera; KOHAN, Walter, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

---

<sup>1</sup> Profesora e investigadora del Depto. de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina. Aborda temas relacionados con la didáctica de la filosofía, la filosofía de la educación filosofía y la filosofía tardo-antigua. Coordina un proyecto de extensión universitaria y dirige otro de investigación relacionado con la filosofía con niños. Ha sido durante 2008 y parte de 2009 coordinadora general de la Red Institucional de Filosofía con Niños y Adolescentes de Bahía Blanca y zona de influencia. E-mail: [lmorales@criba.edu.ar](mailto:lmorales@criba.edu.ar)

<sup>2</sup>Docente e investigadora del Depto. de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina. Aborda temas relacionados con la didáctica de la filosofía y la filosofía moderna. Integra un proyecto de extensión universitaria y otro de investigación relacionado con la filosofía con niños y adolescentes. E-mail: *lirodriguez@uns.edu.ar*

<sup>3</sup> Un pensar situado requiere confrontarse con el pensar hegemónico y es esto lo que, a nuestro criterio, quedó pendiente en la indagación. Ante el concepto de sujeto de derecho, que se propone para resolver el problema de educar en la diversidad, no pudo vislumbrarse que el mismo era tomado acríticamente. Problema no menor, si se tiene en cuenta que se propone como “la solución” a la cuestión de la diversidad un concepto que proviene de la ilustración europea y que ha servido para consagrar las desigualdades en todos los sentidos, y en consecuencia, el avasallamiento de la diversidad misma. Respecto del mandato de la diversidad, hubiera sido también la ocasión para confrontar este mandato con los distintos proyectos de integración que –desde la emancipación colonial- se intentaron realizar.

<sup>4</sup> La indagación referida se hizo en 2do. año “C”, turno mañana del Polimodal N°8 de la ciudad de Bahía Blanca en el espacio curricular Filosofía en octubre de 2008. Habitualmente las indagaciones se realizan en co-coordinación entre la profesora de dicha asignatura, L. Morales, y la preceptora del curso, Adriana Millone, maestra de nivel primario y profesora de Teatro.

<sup>5</sup> Práctica escolar en la que se determina, para cada fecha que conforma el calendario de efemérides, la confección de carteles de grandes dimensiones con imágenes y textos alusivos a la fecha que son ubicados en los espacios comunes de las instituciones.

<sup>6</sup> Por ello esta idea, en nosotras, tiene puntos de contactos con lo sostenido por Jacques Derrida (1998) en relación al concepto de *fratria*, pero no pretende comprenderse en él. Dar cuenta de eso excedería los marcos de este trabajo.

<sup>7</sup> El concepto de *fratria* excluye, por ejemplo, a las mujeres en tanto deriva del vocablo *frater*: hermano, cuyo femenino es *soror*.