

Materiales didácticos y prácticas educativas para la reflexión crítica de las problemáticas diversidad e integración en el pensamiento latinoamericano (siglos XIX y XX)

Silvana Vignale y Mariana Alvarado

Silvanavignale@hotmail.com

Marianaalvarado@yahoo.com

Smontaruli@lab.cricyt.edu.ar

Sec y Tunc.P. UNCuyo

Ponencia: VIII Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos. América Latina y sus desafíos de Integración. *UNTREF Universidad Nacional Tres de Febrero – Argentina – Instituto de Pensamiento Latinoamericano*

Universidad de la Serena, Chile

Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

Nuestro trabajo se encuadra entre dos proyectos convergentes, "Diversidad e integración en el pensamiento latinoamericano, siglos XIX y XX" (PIP 5791 CONICET), Directora: A. Arpini, Codirectora: Clara Alicia Jalif de Bertanou, y "Conflictividad, participación, diversidad e integración en pensadores latinoamericanos, argentinos y mendocinos" (SECTyP-UNCuyo), Directora Adriana Arpini, codirectora: Gabriela Jiménez. Se trata de una labor interdisciplinaria, que se inscribe en el cruce de dos disciplinas: la Historia de las Ideas Latinoamericanas y la Filosofía Práctica (Ética y Filosofía política) y se nutre de los aportes de la Historia social, la sociología, la teoría política y la educación.

El proyecto bianual de investigación "Diversidad e integración en el pensamiento latinoamericano (s XIX y XX)" pretende una expansión en el campo de la Filosofía Práctica y la Historia de las Ideas Latinoamericanas a través del análisis de las problemáticas diversidad e integración en sus aspectos filosófico, cultural, social, jurídico, ético y político. En el marco de lo cual quiere favorecer el mejoramiento de la calidad educativa en las áreas de las ciencias humanas, sociales y de formación docente a través de dos objetivos específicos: a. mediar pedagógicamente textos seleccionados a fin de ser utilizados en EGB, Plimodal y la formación de docentes y b. producir materiales adecuados para la capacitación y la transferencia tanto al ámbito académico como a la sociedad en general, especialmente a través de los diversos niveles de educación.

En primera instancia, y, en el marco de estos objetivos, se ha llevado a cabo una selección de textos con sus respectivos estudios por parte de los integrantes del proyecto, atendiendo a autores que conceptualizan las categorías de diversidad e integración, entre los que podemos mencionar a Bolívar, San Martín, Bilbao, Hostos, Martí, Ingenieros, Mariátegui, Fernández Retamar, Salazar Bondy, Tejada Gómez, Marianetti y otros.

Paralelamente el equipo de "mediación pedagógica" lleva a cabo la tarea de pensar cómo acercar estos textos a los docentes y a los alumnos en los ciclos y niveles del sistema educativo, a fin de conformar una publicación para ser trabajada por profesores y alumnos en las aulas.

Consideramos que el intento por instalar en el aula temas y problemas éticos, políticos, sociales, antropológicos, etc. requiere de un espacio para el encuentro, el diálogo, el intercambio y la concertación de sujetos que se afirman en su diversidad. Para una práctica educativa de este tipo, trabajamos sobre la elaboración de materiales didácticos que ponen en juego la subjetividad, la intersubjetividad y la construcción dialógica del conocimiento, a fin de que el tratamiento ético del problema sea acompañado de una praxis educativa que involucre y comprometa tanto a los alumnos como a los docentes.

Al momento de iniciarnos en la tarea surgieron algunas preguntas ¿qué lugar ocupan los textos en la práctica áulica? ¿qué entendemos por texto? ¿cuáles son las condiciones para abordarlos? ¿cuál es el lugar del docente y del alumno al momento de abordar un texto? ¿cómo se construye el triángulo alumno-texto-docente en la práctica áulica? ¿cómo "bajamos" los textos seleccionados al docente? ¿cómo "mediamos" entre el texto y el docente? ¿por qué materiales didácticos y no mediación pedagógica? Consideramos que el abordaje en el aula de cualquier disciplina y en particular, de la filosofía, condiciona la coherencia respecto de los temas tratados y de las prácticas desde las que se lleva a cabo ese tratamiento.

Atendiendo a estas cuestiones que surgieron en el momento de posicionarnos para el trabajo a realizar, dividiremos la exposición en tres ejes problemáticos, a fin de explicitar nuestros supuestos teóricos y metodológicos para realizar materiales didácticos para la reflexión crítica de las problemáticas *diversidad e integración en el pensamiento latinoamericano (siglos XIX y XX)*. Los mismos son: Diversidad e integración en el contexto áulico.

La infancia como lo otro y lo nuevo. ¿Enseñar filosofía o filosofar?. Experiencias de pensamiento y sujetos de experiencia

Palabras claves: Diversidad - integración - prácticas educativas - pensamiento latinoamericano

Diversidad e integración en el contexto áulico. La infancia como lo otro y lo nuevo

¿A quiénes educamos? Desde que el niño se manifiesta en nuestro mundo, intentamos de diversas maneras incorporarlo a él, por medio del lenguaje, las costumbres y los valores. Y esto lo hacemos de acuerdo a cómo entendemos al niño.

Abordaremos la infancia en la línea que la comprende como *novedad*, tal como la desarrollan Walter Kohan y Jorge Larrosa (apoyados en filósofos como Giorgio Agamben, Francis Lyotard y Hanna Arendt). Esta línea toma distancia de la concepción caracterizada por la psicología cognitiva, que entiende la infancia únicamente como una etapa temporal en el desarrollo total de un individuo, correspondiente a la edad temprana del ser humano, la cual se pierde, o se deja atrás en el momento en que llegamos a ser adultos. Por otro lado, asumimos al niño y al adolescente no como seres inacabados, como la pura posibilidad de ser “formados” de acuerdo a nuestros estereotipos, sino más bien, como aquellos que están empezando a dialogar con el mundo al mismo tiempo que aprenden a hablar, a configurar su pensamiento.

Aproximarnos al sentido de la infancia como novedad, implica destacar su acontecer: la *ruptura* o *discontinuidad* de lo dado. Se presenta como algo *nuevo* y *diferente*. Aparece en el mundo de modo intempestivo, a ocupar un lugar que no parecía vacío o susceptible de ser llenado. A pesar de que el nacimiento de un niño sea de las cosas más frecuentes en el mundo, vivimos el nacimiento de un niño como una experiencia extraordinaria respecto de cualquier otra experiencia, como algo fuera de lo común, que escapa a la “normalidad” de la vida. Jorge Larrosa menciona que a pesar de ser la infancia algo “conocido” (según pedagogos, psicólogos, educadores, etc.), la infancia es *lo otro* (Larrosa, 2000:166), es la absoluta diferencia respecto de *nosotros*, los adultos que ya formamos parte del mundo, de un sistema de valores, de un modo de vida, de una comprensión de ese mundo. Cuando un niño nace, algo nuevo entra en el mundo, y esto aparece siempre en forma de milagro (Arendt, 2004: 202). Porque se trata de una aparición que se da un origen absoluto.

La paradoja relativa a esta novedad se da cuando se intenta pensar acerca de cómo educar sin atentar contra ella. Lo cierto es que el nacimiento de un niño implica por un lado esta novedad y por otro la posibilidad de que su vida pueda ser una continuidad de la nuestra. Pretensión que aniquila el acontecer del nacimiento como ruptura y discontinuidad. Por esto, el niño que llega sin supuestos dados de lo que debe ser, en este sentido, como pura potencialidad, se encuentra con un deber ser impuesto que es el objetivo de las pedagogías y de la educación que busca un *determinado* individuo. De esta manera, los intentos de la pedagogía tranquilizan esa inquietud provocada por aquello que “siempre está más allá de cualquier intento de captura, que inquieta la seguridad de nuestros saberes y el poder de nuestras prácticas” (Larrosa, 2000: 166).

El planteo de esta paradoja apunta a una cuestión de índole ética: ¿tenemos derecho a *formar* al otro en un deber ser? Decimos *formar* para hacer referencia al significado comúnmente usado en la currícula oficial para la denominación de espacios como “*Formación Ética y Ciudadana*”. Dicho de otra manera: nuestra libertad de educar, ¿no soslaya la libertad del otro de educarse, en tanto es impuesto por nosotros *un* modo de pensar, decir, conocer, actuar, etc.?

En última instancia, la paradoja plantea el problema del sentido y los sentidos de la educación: es preciso atender a la necesidad de dar un nuevo planteo radical acerca de qué educación queremos, atendiendo a la novedad de la infancia.

Si en los discursos pedagógicos hablamos de *formar* al otro, en ello suponemos que el otro no tiene forma, es decir, entendemos esa novedad como una incompletud o carencia, al niño como un ser que todavía no es lo que debiera. Juzgamos la novedad a partir de lo viejo: al niño a partir del adulto. Pretendemos capturar esa alteridad y reducirla al nosotros. De esta forma es como se justifica la educación tal y como se ha naturalizado en el uso común del término, el cual supone la verticalidad en el trinomio intelectual-profesor-alumno o en la apropiación de saberes a través de la reproducción de los contenidos. Este sentido de la educación supone también la reproducción de los saberes de un modo a-crítico y se relaciona con determinada concepción y prácticas en las cuales se sobreentienden aspectos fundados en presupuestos tales como que el niño es pura potencialidad, o en formas de dominio que garantizan la “formación” de los seres humanos en función de los proyectos de los adultos o necesidades convenientes a una sociedad.

La educación en la actualidad y en el marco de las tendencias neoliberales es concebida enciclopedicamente como un valor de cambio respecto del mercado ocupacional o profesional, y en la oferta se habla de servicios educativos, sin atender al tipo de educación. Claro está que una educación así entendida apunta a la homogenización de los resultados, es decir, a la seriación de individuos que “saben” lo que “todos tienen que saber” de acuerdo a criterios pragmáticos de nuestras sociedades. Esta homogenización dificulta el despliegue de la novedad y la diversidad y más bien tiende a discursos y acciones preestablecidas por el mismo “paquete de conocimientos”.

Aquella diversidad planteada al comienzo se ve reducida, al igual que sus posibles manifestaciones. Tal es el caso del cuestionamiento, la duda, la reflexión crítica, la problematización. La pregunta es un vacío o ausencia en la educación, aquella pregunta que da lugar a que un pensamiento nuevo emerja, a la puesta en cuestión de lo establecido, la que posibilita el cambio. La supremacía de las respuestas en la educación y el poco ejercicio del preguntar, manifiesta el autoritarismo e intolerancia por la diversidad, por la crítica, y el intento por perpetuar relaciones de poder que se dan dentro del sistema educativo, a partir del presupuesto de que el conocimiento lo posee el profesor y de que el alumno “no sabe nada”. Así se justifican la imposición arbitraria de qué es “lo que se debe” saber, quién “debe el respeto” a quién (los niños a los adultos, pues los adultos, “son adultos”), y cuál es el modo “correcto” de pensar. De la misma manera existe la pretensión de formar sujetos “a la carta”, donde éstos se relacionan con el conocimiento de un modo pasivo, y no como activos intérpretes donde aparezca la crítica y la reflexión.

“(…) nuestro totalitarismo –el del sistema contemporáneo- no es el de la destrucción física de toda novedad posible y tampoco lo es ya el de convertir la novedad en un instrumento para la producción totalitaria de un mundo ideal. Nuestro totalitarismo consiste en la captura pragmática de la novedad, en su administración y en su venta en el mercado del Futuro” (Larrosa: 2000, 173)

De esta manera, con la destrucción de la novedad, anulamos también la diversidad. Los totalitarismos se yerguen en un intento homogenizador, en una búsqueda de lo común en detrimento de lo diverso. Porque la diversidad, de algún modo implica también un peligro, el de la transformación.

Entonces, para pensar en una educación no totalitaria, y en una relación educativa que de lugar a la diversidad es indispensable que las relaciones que se establezcan sean de igualdad, entre los alumnos y con el docente, dando lugar a que acontezca la diferencia, en el diálogo con los otros.

¿Enseñar filosofía o filosofar?

Enseñar filosofía es ya un problema propiamente filosófico. Por ello, esta es la pregunta de la que todo profesor en filosofía debiera hacerse cargo antes de comenzar a dar clases. Problemática ligada a la producción y reproducción de saberes. La producción, de la mano de los especialistas y de la legitimación por su profesión de tomar la palabra y pensar por sí mismo.

En el caso de la reproducción, claro está, se trata de aquello que mencionábamos al comienzo, un sujeto que es depositario pasivo del conocimiento, el cual debe reproducir y acreditar determinados conocimientos de un modo enciclopedístico. ¿Es esta la forma de involucrarnos con el conocimiento? ¿Es este el modo de construirlo? En el caso de la filosofía tradicionalmente se ha pretendido una apropiación de conceptos, ideas y problemas desarrollados a lo largo de la historia por filósofos que se decidieron a pensar por sí mismos. No desconocemos aquí el valor y la importancia de la tradición filosófica para pensar nuestras propias inquietudes filosóficas, pero sí ponemos en cuestión lo que entendemos por tradición, por pensadores clásicos, por historia de la filosofía y por el modo de relacionarnos con esta tradición, con esos pensadores con esa historia. La solitaria reproducción a-crítica no puede llevarnos jamás a una instancia creativa, reflexiva y argumentativa, en la cual dialoguemos con esta tradición, con aquel pensador en diversas formas. Mencionábamos antes la supremacía de las respuestas sobre las preguntas, de este mismo modo, la reproducción es la repetición de las respuestas dadas de antemano a las problemáticas del ser humano, de modo tal, que no sólo las respuestas vienen impuestas, sino también los problemas.

Alejandro Cerletti dice, acerca de la cuestión producción-reproducción en filosofía, lo siguiente:

“El enfoque tradicional presupondría que hay “algo” –la filosofía-, definible como un conjunto de conocimientos, que es factible transmitir. (...) Desde esta perspectiva, la cuestión de la enseñanza se reduciría a un problema técnico –la didáctica-, ya que de lo que se trataría, en última instancia, sería de poner en contacto al estudiante con los contenidos y procedimientos propios de la filosofía. La actividad del profesor sería entonces, como anticipamos, facilitar la transición de un saber y una práctica, desde un ámbito erudito a otro que no lo es. La enseñanza de la filosofía, entonces, en nada se diferenciaría de la enseñanza de cualquier disciplina, ya que siempre se trataría del mismo problema: encontrar un buen método para facilitar el pasaje de lo erudito a lo vulgar”. (Alejandro Cerletti: 2004)

Podemos ver claramente en la cita que, desde el punto de vista tradicional, la filosofía requiere de erudición, y de la necesidad de ser “mediada” por quienes son poseedores del conocimiento, en este caso, los profesores. Hallamos también el presupuesto de que los alumnos, para comprender, necesitan de alguien que primero lo haga por ellos. No estamos de acuerdo con esto. Afirmarlo es aniquilar la novedad, menospreciar la intelectualidad y la posibilidad de diálogo entre los alumnos y con los textos, más aún, es amputarles la posibilidad del surgimiento de un pensar a partir de la propia experiencia de la lectura, de las relaciones que establece entre ella y su experiencia de vida, las inquietudes que puedan generarse sin imponer un modo de comprender.

Filosofar, propiamente, entonces sería la alternativa para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, que dialogue con la tradición, y al mismo tiempo surja de la propia experiencia de los chicos la inquietud filosófica. Filosofar, entonces, es atreverse a pensar por uno mismo, no meramente reproducir conocimientos.

Pero ¿qué es lo propiamente filosófico a ser enseñado? No se trata necesariamente de “*un conocimiento o una habilidad específicos, sino más bien una actitud: la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada, del filosofar*”. (Cerletti, 2004) ¿Cuál es la tarea del profesor para dar lugar a “hacer filosofía” en el aula? Existe una intransferibilidad de la misma, no podemos enseñar filosofía en este sentido. Pues se trata de aquello que acontece, de un impulso que mueve a filosofar, que surge cada vez de nuevo. Si la filosofía no puede ser enseñada, solamente podemos limitarnos a intentar *provocar* una experiencia filosófica, a instar, invitar, interpelar. Se trata solamente de *abrir* el espacio para que algo acontezca. Y ello implica también dar lugar a la palabra y a la diversidad. “*De esta forma, la práctica de la filosofía –entre niños o entre quien sea- puede dejar de ser formadora y ser liberadora, si es que aún queda algún sentido para esta palabra: el de propiciar subjetividades menos impuestas o, por lo menos, más sabedoras de sí mismas.*” (Kohan, 2000, 26)

Experiencias de pensamiento y sujetos de experiencia

Nos situamos en la línea de Jorge Larrosa (2000) y del marco conceptual que nos permite frente al fenómeno de la diversidad traducir actitudes y comportamientos como asimilacionistas, integracionistas e incluso pluralistas como propias del *sujeto de reconocimiento*. Esto es, ciertas actitudes frente a lo diverso obligan al *sujeto del reconocimiento* no ver ninguna otra cosa más que a sí mismo de modo tal que todo lo que sale al encuentro es percibido desde sí y reducido a un querer, un saber, a un esperar; sujeto que en igual medida que el *sujeto de la apropiación* termina por devorar, consumir, aniquilar todo lo que encuentra como diverso a sí mismo convirtiéndolo a su medida al asimilarlo o al integrarlo.

Mas en el marco de lo dicho previamente, es decir, asumiendo la posibilidad de hacer filosofía más que enseñar filosofía, nos interesa generar espacios en los que tengan lugar otros modos de ser, aquellos que en clave larrosiana serían traducciones de *sujetos de experiencia*: aquel que fuera de los cánones tradicionales de la formación no sólo se dispone a transformarse en una dimensión desconocida sino que asume el riesgo de ensayar lo que otros dicen, para evaluar su relevancia y justipreciar lo que dirá en el marco de otras alternativas posibles que le permitan explorar la alternativa de nuevos mundos de la vida.

Así es como en este apartado nos remitiremos a un proceso, la *ética de la traducción*¹, que concebimos como condición de posibilidad por la que tiene lugar una *experiencia de pensamiento*² en el marco de la que es posible ensayar cierta actitud de apertura, de autogobierno, de autoaprendizaje, de reubicación cultural y contextual. Experiencias de pensamiento sustentadas por una ética de la traducción en la que tienen lugar sujetos de experiencia.

Una *experiencia de pensamiento* sitúa a la práctica áulica al servicio de la construcción y no de la reproducción, de la transformación y no de la prescripción, de la traducción y no de la dogmatización. Construcción en diálogo con el otro del mundo, de la subjetividad y sus sujeciones, de lo público y lo privado, del trabajo y del ocio, de la teoría y la práctica, etc. Transformación de la acción por la que sería posible desear un mundo otro. Traducción de sentidos desde los que el diálogo tiene lugar.

En su *Ética del cuidado*, Ann Margaret Sharp, amplía el significado del término “translation”. Si bien la traducción ha sido pensada como el proceso por el que es posible trasladar el sentido de un lenguaje a otro o de un esquema de símbolos a otro, el proceso, no se reduce por ello a una actividad meramente cognitiva. Sharp la situará en el marco de *filosofía para niños* con lo que pretende resituar la acción en la dinámica “corazón-mente y espíritu”. En el marco del programa de Lipman y su práctica de la traducción rondaría entre “el sí mismo” y “los sentidos del texto”, y “los sentidos de las interpretaciones referidas al texto por los otros” y “los sentidos dados a los temas filosóficos por las perspectivas de los otros”.

En este sentido, es que privilegiamos el texto escrito filosófico como el no filosófico, en tanto que es posible rastrear supuestos, preguntas, ideas, problemas, conceptos filosóficos incluso allí donde nos topamos con una tira cómica. Mas el texto será el pretexto para abrir el diálogo:

con las ideas que en él se presentan.

con las ideas que en él se silencian.

con las ideas que de él se desprenden.

con las ideas que con él se construyen

pero sobre todo con las ideas que, mediadas por los cuestionamientos a los que dio lugar la diversidad, construimos en diálogo con los otros.

¹ Cf. Ann Margaret Sharp. “La ética del cuidado. La cuestión de la traducción. Publicado en inglés como “The Ethics of Translation”, *Critical and Creative Thinking: The Australian Journal of Philosophy for Children*, Vol. 1, n° 1, 1993, pp. 10-17.

² Tal y como se desprendería de la revisión crítica que Walter Kohan lleva a cabo sobre la práctica de la Filosofía para niños de Matthew Lipman.

Presentadas así las cosas, y suponiendo la revisión crítica del programa de Mathew Lipman llevada a cabo por Walter Kohan³ y los antecedentes teóricos vinculados al pragmatismo americano⁴, consideramos que una *experiencia de pensamiento* re-crea las coordenadas para situar el diálogo en el marco de una experiencia comunitaria, irrepetible e intransferible y sitúa al docente/profesor como co-creador de las condiciones para que la experiencia tenga lugar. Tales coordenadas no pueden preverse provisoriamente de antemano porque al tratarse de una experiencia y no de un experimento lo que allí tenga lugar se sitúa en el marco del *acontecimiento*, es decir de lo indeterminado. Por ello antes de iniciar la experiencia habría que renunciar a su posibilidad. En todo caso sólo nos queda abrir el espacio para que tenga lugar lo que entre todos los involucrados estén dispuestos a construir, a re-crear.

A continuación señalamos las coordenadas que a nuestro juicio abren el espacio para salir a pensar con otros y experimentar juntos la infancia del pensamiento. Cabe señalar que a partir de lo precedente elaboramos una propedéutica práctica pensada desde y a partir de los textos. En esta oportunidad pensamos alternativas desde las que pueden ser abordados diversos textos como pre-textos para pensar unos con otros las categorías de integración y diversidad en el pensamiento latinoamericano del siglo XIX y XX. En el marco de esas alternativas situamos a las experiencias de pensamiento como prácticas en las que es posible entrar en diálogo no sólo con estos textos sino con cualquier otro texto y en el marco de cualquier otra disciplina al son de las voces de aquellos sujetos que una y otra vez aprenden a hablar y se disponen a ensayar la posibilidad de sujetarse a experiencias.

Auguramos con esta propuesta dar lugar a traducir lo pensado en torno a las categorías conceptuales que articulan este trabajo mas insertándolas en el marco de la propia práctica educativa y de lo que cada indagador entienda por ella. Supuestos que al momento de dar lugar a la experiencia podrán o no aparecer. A continuación señalaremos las características estructurantes, organizativas y metodológicas que podrían dar lugar a experiencias de pensamiento como alternativas susceptibles de ser revisadas críticamente por quienes se dispongan a hacerlo.

Rotación de la lógica habitual
El lugar del sujeto
La intersubjetividad
El texto como pretexto
Diálogo: el lugar de la novedad

En síntesis

Se da lugar a la traducción cuando quienes se disponen a escuchar interpretan el sentido de lo dicho por los otros, vinculan lo dicho por el otro con la experiencia propia, sitúan lo pensado por todos en la previsibilidad del cómo deberían ser las cosas. La propuesta de las experiencias de pensamiento ofrece la posibilidad: que acontezca lo inesperado. La traducción supone entonces lo cognitivo mas atiende a lo afectivo y lo social. No sólo es posible traducir el sentido de lo que esconde y/o silencia un texto sino además traducir lo que dice uno de los co-indagadores al mover las manos o al levantar una ceja. Pedir aclaraciones, detectar supuestos, leer el lenguaje gestual y corporal, establecer relaciones entre lo dicho y lo pensado, solicitar ejemplos y contraejemplos entre lo explícito y lo callado, buscar razones para lo principal y lo anecdótico, apreciar puntos de vistas alternativos, justipreciar el silencio, inferir consecuencias prácticas, escuchar, deducir contextos, transferir marcos de referencia, aplicar, relacionar son modos en los que el comportamiento de la traducción se hace presente en una experiencia de pensamiento.

El *comportamiento de la traducción* supone, entonces, ensayar una actitud: la de ejercitarse en una pedagogía del gesto, la de ensayar la aptitud de estar uno con el otro, la de ensayar ser humano, la de habituarse en la autonomía y el autocontrol. Lo que Fernet Betancourt (2004) entiende como interculturalidad, esto es, la disposición por la que el ser humano se capacita para y se habitúa a vivir “sus” referencias identitarias en relación con los llamados otros. Esto es comprometerse con la comunidad de modo tal que sea imperativo que las propias ideas tengan lugar en tanto y en cuanto construyan el sonido de las ideas de los otros. Escuchar hacia donde el sentido del diálogo lleva y pronunciar hacia ese rumbo requiere de tomar en serio las ideas de los otros y de que los otros nos tomen en serio.

Bibliografía

Alvarado, Mariana. (2005). "La re-creación de un espacio sin lugar". En: Revista *Sul-Americana de Filosofia e Educação*. www.resafe.rg3.net n° 4, mayo/2005 – octubre/2005 Brasilia ISSN 1679-8775 (con referato internacional)

³ “El programa de Filosofía para niños de Matthew Lipman. Análisis crítico”. En: **Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase**. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005. p 10 – 44.

⁴ La comunidad de investigación de Charles Sanders Peirce. La comunidad de interpretación de William James. La comunidad científico-política de John Dewey.

------(2005). "Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares". En: *Reseñas*. www.unb.br/filoesco/resafe ISSN1679-8775. N° 3, noviembre de 2004 – abril de 2005, Brasilia, ISSN1679-8775 (con referato internacional)

------(2004). "La emergencia del pensar con otros". En: *Intervenciones en el campo de la comunicación. Un debate sobre la construcción de horizontalidades*. VIII Jornadas Nacionales de investigadores en comunicación. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2004. ISSN 15156362.

Alvarado Mariana y Silvana Vignale.(2003/2004). "Partenón Urbano". En: www.unb.br/filoesco/resafe. (con referato internacional) Brasilia -DF Noviembre 2003 / Abril 2004. n° 1. ISSN 1679 – 8775

Arpini, Adriana y Rosa Licata. (2002).*Filosofía, narración, educación*. Mendoza, Editorial Q, 20

Cerletti, Alejandro. (2005). "Enseñar filosofía". En: *Novedades Educativas*, año 17, n°169, enero de 2005.

----- (2004). "Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica". En: *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação*. Programa Filosofía na escola. Universidad Nacional de Brasilia. Número 3, agosto 2004. www.unb.br/filoesco/resafe

Cerletti, A y W. Kohan. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Universidad de Buenos Aires

Deleuze, G. Y F. Guattari. (1993). *¿Qué es la filosofía?*. Anagrama, Barcelona,

Kennedy, David. (1994). *The Five Communities, Analytic Teaching*, vol 15, n° 1

Kohan, Walter. (2000). "Filosofía y niñez. Ideas para pensar la constitución de los sujetos educacionales". Cuadernos del Centro de Graduados. N°5. FFyL – UNCuyo. Mendoza, Qellqasqa

Kohan, Walter y Vera Waksman (comp.). (1997). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC – Universidad de Buenos Aires

Kohan, Walter y Vera Waskman. (2000). *Filosofía con niños, aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, Novedades Educativas

Larrosa, Jorge. (2000). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas

Langón, Mauricio y otros. (1997). *Materiales para la construcción de filosofía ¿qué es la filosofía?* Uruguay, Az editora

Lyotard, J. (1989). *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Barcelona, Paidós

Sharp, Ann M. y Lawrence J Splitter. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires, Manantial

Vignale, Silvana. "Quién hace filosofía: fronteras de la filosofía y el pensar con otros. Reflexiones a partir de la experiencia del café filosófico". En: *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação*. Programa Filosofía na escola. Universidad Nacional de Brasilia. Número 4, abril 2005. www.unb.br/filoesco/resafe