

Relato de una experiencia de extensión de la cátedra Didáctica de la Filosofía: “Por el derecho a leer y a pensar. Una propuesta de filosofía con niños”

Liliana Mozas ⁽¹⁾



(1) Docente de Didáctica
de la Filosofía y Práctica
Docente en Filosofía de

la Facultad de Humanidades
y Ciencias de la UNL.
E-mail: lilianamozas@hotmail.com

Palabras clave:

pensar · filosofía · niños · relatos

Resumen. En este escrito se relata la experiencia realizada en el marco del Proyecto de Extensión *“Por el derecho a leer y a pensar. Una propuesta de filosofía con niños”*.

Desde la cátedra *Didáctica de la Filosofía* se pensó este dispositivo formativo, tanto para los estudiantes del Profesorado en Filosofía de la FHUC, como para los alumnos del Profesorado para 1º y 2º ciclo de la EGB del Anexo Santo Tomé del IFD N° 8, especialmente invitados a participar en una práctica de educación no formal, en un contexto complejo, con el desafío de plantear una experiencia filosófica con niños y adolescentes de la Escuela N° 809 *“Dr. Estanislao López”* del Barrio Santa Rosa de Lima.

Leer, pensar, preguntar, crear conceptos, establecer vínculos, dialogar en torno a cuestiones fundamentales del campo de la antropología, la ética, la filosofía del lenguaje, del conocimiento; profundizar principios y teorías, seleccionar textos, formular diseños, coordinar encuentros, fueron acciones que sucedieron en un tiempo, en un espacio y con diferentes actores, y que ahora se pretende articular en la trama de un relato que muestra una mirada, una perspectiva, entre tantas otras, en las que se puede plasmar una realidad en la escritura.

Key words:

to think · philosophy · children · narratives

Abstract. Herein we describe the experience carried out within the framework of the research project *“For the Right to Read and Think. A Proposal on Philosophy with Children”*.

This formative programme was thought of at the Chair of Philosophy Didactics. It involved both students from the Philosophy Teacher Training Programme at FHUC and students from 1st and 2nd EGB Cycle Teacher Training Programme at IFD N°8, Santa Tomé. Learners were invited to participate in a non formal educational practice, in a complex context. The challenge was to put forward a philosophical experience with children and adolescents from N° 809, “Dr. Estanislao López”, school, based in Santa Rosa de Lima, Santa Fe.

Reading, thinking, asking, building up concepts, setting up links, talking about key topics from the fields of Anthropology, Ethics, Language and Knowledge Philosophy; together with exploring in depth principles and theories, selecting texts, formulating designs and coordinating meetings were amongst the actions developed throughout the process. This was done in different contexts and with different actors. We are now trying to articulate all this in the texture of an account that shows one possible perspective amongst others; an account that shows that reality can be written.

1. Narrar la experiencia.⁽²⁾

El sentido de narrar esta experiencia es recuperar los diversos fragmentos de una trama que se diluye en el tiempo transitorio de los hechos y recomponerla de un modo singular, desde este lugar nuestro que hemos ido construyendo en un largo recorrido por otras experiencias, por otras lecturas, por otras interacciones y por otros vínculos con los que fuimos configurando nuestra biografía docente.

No se trata de una descripción objetiva, aséptica, de ciertos acontecimientos, porque relatamos desde nuestra manera de entender e interpretar, que también implica cierta forma de valorar. Como expresa Paul Ricoeur en *Tiempo y Narración III*, “ni siquiera la forma del relato historiográfico no alcanza nunca el grado cero de la estimación” Ricoeur (1995; 167).

Sin duda, podrían escribirse tantas versiones de esta historia como diversidad de protagonistas: los chicos de 8º y 9º de la EGB de la Escuela N° 809 “Dr. Estanislao López” del Barrio Santa Rosa de Lima; sus maestros y directivos; los estudiantes del Profesorado en Filosofía; los aspirantes a maestros del Anexo Santo Tomé del ISP N° 8, especialmente invitados a colaborar con esta experiencia, y nosotras, coordinadoras de la propuesta de extensión de cátedra. En cada uno de estos relatos se armarían las piezas según criterios y alternativas diversas, ensayando diferentes comienzos y también distintos finales, ya que la significación y apropiación de la experiencia está cargada de sentidos muy diversos para los distintos actores. Citando nuevamente a Paul Ricoeur, es posible trazar “varios itinerarios, urdir varias tramas, en una palabra, narrar varias historias...ni el comienzo ni el fin de la narración son necesariamente el comienzo y el fin de los acontecimientos narrados” (Ricoeur, 1996: 162).

De este modo, se podría escribir una historia en clave cronológica, siguiendo la linealidad temporal de los sucesos, a partir de una transcripción literal de los registros de los sucesivos encuentros. O bien un reporte, al estilo técnico, midiendo logros obtenidos; objetivos cumplidos; impactos alcanzados, a partir de ciertos indicadores y variables.

Pero desde nuestra perspectiva entendemos la narración de esta experiencia como un tiempo y un espacio de escritura donde se tensionan lo que fue y lo que nos propusimos que fuera, como un modo singular y complejo de

(2) Directora del Proyecto:
Liliana Mozas. Codirectora:
Ma. Eugenia Stringhini

dar cuenta de un proceso en el que se hilvanan hechos y propósitos, recursos y acciones, apreciaciones y valoraciones, como así también, la incertidumbre y la improvisación, la memoria y el deseo, el dolor y el placer, la identidad y la diferencia. Es una recomposición de las interacciones, los cruces discursivos y el entramado de significaciones que se cifraron en las palabras, en los silencios, en los gestos y en los vínculos contruidos.

2. La propuesta de extensión.

La intención de la cátedra fue movilizar a los estudiantes hacia un ejercicio crítico de sus desempeños docentes, para ampliar la mirada y el horizonte de intervención a partir del diseño, la puesta en marcha y la evaluación de propuestas metodológicas alternativas en educación no formal; como así también para que puedan aproximarse desde la filosofía a contextos socialmente vulnerables.

Consideramos las acciones de extensión como parte de una formación que la Universidad no debe desatender si se propone que los estudiantes puedan construir prácticas comprometidas.

3. Leer y pensar. Las preguntas filosóficas.

Tal como se anunciara en el título del Proyecto de Extensión, “Por el derecho a leer y a pensar. Una propuesta de filosofía con niños”, leímos y pensamos. Y lo hicimos todos desplegando el potencial crítico de la filosofía: los chicos de la escuela sobre sí mismos, sobre sus relaciones con los otros y con el mundo; los estudiantes y los coordinadores sobre la acción pedagógica, sobre la enseñanza, sobre la diversidad de sujetos, sobre la complejidad de contextos, sobre el sentido de esta experiencia, sobre la propia formación, sobre nuestras prácticas.

Porque los procesos de lectura movilizan el pensar y porque el pensar queda habilitado en el acto de preguntar, convocamos a preguntar, a preguntar-se, a preguntar-nos. Fue una invitación a suspender por unos momentos el mundo de las certezas, de lo completo y estructurado, de lo que aparenta no poder ser

de otra manera, introduciendo la espina de la duda, motivando a cuestionar lo que se mostraba incuestionable, interrogando los textos, las cosas, el mundo, la naturaleza, nuestras obras, lo que decimos, lo que ocultamos, nuestros modos de organizarnos. Interrogar las afirmaciones, interrogar las interrogaciones, desnaturalizar lo natural, para dar lugar a la aventura de un pensar radical, que propicie la recuperación y valoración de la palabra propia, la fantasía y la imaginación creadora, el pensamiento crítico, reflexivo y la capacidad de asombro. Posibilitar un tiempo y un espacio de recuperación de los cuestionamientos que se reiteran a lo largo de la historia de la humanidad: ¿Quién soy?, ¿Qué es el mundo?, ¿Qué puedo conocer?, ¿Cómo debo obrar?, volver a conferirles vida a estas preguntas que convergen en el punto inaugural de la constitución de un sujeto que piensa y que se piensa. Nos propusimos recuperar el preguntar, natural a la condición humana, origen de todo filosofar, expresión del deseo de saber.

Pero si la filosofía nació del ocio de aquellos varones maduros y aristócratas de la antigua Grecia, ¿qué puede significar ahora en este contexto complejo, difícil, de abandono, de violencia, de exclusión, tanto de la posibilidad de acceso a los bienes materiales como a los bienes culturales?

Y tan lejos también del contexto en el que Matthew Lipman inició los primeros pasos de su propuesta “Filosofía para niños”, pensada para ejercitar las habilidades cognoscitivas de investigación; de razonamiento lógico; de organización de la información; de comprensión; de interpretación.

No son varones maduros, son niñas, niños y adolescentes; no es la aristocracia griega ni los Estados Unidos de los setenta. Es el oeste de la ciudad de Santa Fe: una vía de tren... y después... otras calles, otras casas, un comerciante que atiende su negocio atrincherado tras rejas y candados; las marcas de la última inundación en las paredes, a la altura de los techos; montículos de basura en las esquinas; un compañero de escuela con una cicatriz de bala en la pierna; el duelo escolar por un pibe muerto...

Convocamos a preguntar y preguntaron, nos preguntaron, se preguntaron, les preguntamos, nos preguntamos. Sobre la propia identidad, sobre los miedos, sobre el conocimiento, sobre los nombres, sobre el lenguaje, sobre lo justo y lo injusto, sobre lo bueno y lo malo. Ellos, muy lejos de los niños de las novelas de Lipman, nos dispararon sus preguntas, develadoras de sus sentires ocultos:

—“Ustedes, ¿no nos tienen miedo a nosotros?, ¿No tienen miedo de venir acá?” Ellos y nosotros. Nosotros y ellos. Y la vía del tren que separa dos mundos que se encuentran con preguntas diferentes, con muchas preguntas, con pocas respuestas.

Los chicos no hicieron deslumbrantes preguntas filosóficas en estos pocos encuentros, ni nosotros esperábamos que las hicieran, pero fue el inicio de una práctica, en un principio sorpresiva para ellos, de no aceptar supuestos que no hayan sido sometidos a un porqué.

4. La filosofía y los textos.

Para hacer filosofía no es necesario leer tratados filosóficos, se trata de leer y de pensar filosóficamente cualquier texto o forma de expresión. En nuestro caso leímos literatura, porque consideramos en que la intriga de una historia y el placer estético, movilizan el acto de pensar.

Discusiones y algunos acuerdos básicos del grupo de estudiantes y coordinadoras posibilitaron distanciar esta propuesta de la aplicación rígida de ejercicios y preguntas elaboradas en otro lugar y para otros sujetos, como las del programa de Matthew Lipman, que incluye una serie de novelas acompañadas por sus respectivos manuales, previendo las posibles preguntas filosóficas y sistematizándolas en una serie de ejercicios y planes de discusión.

Nos distanciamos también del carácter instrumental de la literatura concebido por Lipman cuando dice: “no es nuestro propósito lograr una literatura infantil inmortal, sino conseguir que los niños piensen. Si logramos este propósito, el instrumento puede autodestruirse, del mismo modo que se quema un cerillo cuando ha encendido el fuego” (Lipman, 1998: 95).

Asimismo, compartimos la crítica de Vera Waksman “En la propuesta de Lipman pareciera que esta aptitud (para hacer que un texto sea apto para la discusión filosófica) se encuentra en aquello que el texto dice, por los temas que trata y por la manera en que lo hace” (Waksman, 2000: 86).

Pero lo que recuperamos de la propuesta de Lipman es que “la literatura puede ayudar a niñas y niños a acortar la distancia existente entre el asombro

y la reflexión, entre la reflexión y el diálogo, entre el diálogo y la experiencia” (Lipman, 1997: 158).

Las novelas de Lipman están protagonizadas por personajes que funcionan como prototipos de niños que piensan ideas filosóficas, asumiendo diversos estilos de pensamiento (el empirista, el analítico, el intuitivo, el escéptico, etc.) en la trama de una historia que funciona como un paradigma de investigación en miniatura haciendo uso del razonamiento lógico, y a la espera de que los lectores, identificándose con estos personajes, se irían formando en habilidades indispensables para constituirse en ciudadanos de una sociedad democrática. En oposición a esta idea de niños modelos, citaremos a Larrosa, cuando dice que “la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas...” (Larrosa, 2000: 166) y por ello es necesario que alentemos y escuchemos sus interrogantes. Nuestra intención no fue promover modelos y prototipos, sino acompañar a estos niños y adolescentes a leer, pensar e imaginar otros mundos posibles.

También descartamos aquellas lecturas desde donde se pudieran desprender moralejas o determinadas visiones del mundo. Inventamos y seleccionamos, en cambio, ciertos textos con gran potencialidad para suscitar preguntas, para *hacer* “que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una nueva posibilidad de resignificación” (Larrosa, 1995: 32)

Si bien nos acercamos al grupo convencidos de que no es posible ejercer el control acerca de lo que se debe pensar a partir de la lectura de un texto, al parecer, las prácticas de lectura escolares han funcionado muchas veces en este sentido, como se pone de manifiesto en el siguiente diálogo entre un adolescente de la escuela y un estudiante que coordinaba una de las discusiones:

—¿Por qué siempre que contestamos algo nos preguntan por qué?

—¿Por qué creen ustedes que lo hacemos?”

—Porque quieren saber qué pensamos nosotros

Habiendo acordado los principios que orientarían el trabajo, debíamos diseñar una propuesta de intervención. Elaboramos, entonces, un recurso que pudiera facilitar el despliegue de ciertos tópicos filosóficos factibles de ser abordados en cada sesión en posibles actividades y planes de discusión: una historia marco, en la que articulamos varios relatos independientes unos de otros,

pero entretreídos a la narración central, al estilo de “Las mil y una noches”, para lograr continuidad en los diversos encuentros. Cada relato sugeriría posibles problemas filosóficos y múltiples cuestiones derivadas. De este modo, podríamos disponer de un plan de trabajo flexible evitando tanto la improvisación arbitraria como una rígida planificación.

A fin de abordar cuestiones filosóficas relacionadas con diferentes problemáticas acerca del conocimiento, la ética, la estética y la antropología, pensamos nuestra historia recreando la alegoría de la caverna de Platón: en lugar de prisioneros, unos niños, escondidos por sus propios padres en una gran cueva en el interior de una montaña para protegerlos de los enemigos en una guerra entre dos pueblos. Los padres fueron capturados luego de ocultarlos, pero una pareja de ancianos encuentra a los pequeños y se ocupa de educarlos y de hacer de esa cueva un lugar confortable. Allí debían vivir los niños hasta el fin de la guerra. No serían, en esta historia, las sombras de la realidad la única percepción de estos cautivos (como en Platón), los libros serían, en cambio, su conexión con ella “...Centenares de libros se descubrieron ante sus ojos maravillados: libros grandes y pequeños, nuevos y viejos, con imágenes y con palabras, con colores y sin colores, de cuentos y de poemas, de ciencias y de novelas, de historias, de héroes y de viajeros.

—Aquí encontrarán el mundo, dijo al fin el abuelo Juan”⁽³⁾

Y los niños irían descubriendo en un viejo arcón, relatos de Ruth Rocha; Silvia Schujer; Mario Pescetti; Marcelo Birmajer, entre otros autores.

Muy lejos de aquella caverna, los chicos de Santa Rosa de Lima compartieron con aquellos personajes de ficción la lectura de esos mismos cuentos, encontrando a partir de ellos interrogantes múltiples, posibilidades de desnaturalizar la realidad, de crear conceptos, de pensar entre amigos, de afirmar la autonomía, de dialogar con otros, sentidos éstos que, según Vera Waksman (2000), se asignan a la propuesta “Filosofía con niños”⁽⁴⁾

(3) Fragmento de un cuento de escritura colectiva del grupo de extensión.

(4) La expresión “*filosofía para niños, da cuenta de un intento, iniciado por M. Lipman, de llevar la filosofía —en sus disposiciones, problemas y métodos— a los niños. En verdad se trata de un “filosofar con niños” en tanto se los hace coparticipes de una práctica basada en el cuestionamiento y la investigación filosóficas*” (Kohan, 2000: 21).

(5) El espacio de los encuentros fue una “casita”, ubicada en la planta alta de la escuela, construida para residencia de los directores, pero ahora deshabitada.

5. Identidad y comunidad de investigación.

En un espacio extraáulico⁽⁵⁾ y también en un tiempo extraescolar, con una participación voluntaria, sin sillas y sin pupitres, sentados en ronda

sobre una gran alfombra, se iban desplegando las lecturas, los diálogos y las preguntas, la expresión lúdica y estética.

Uno de los supuestos básicos de filosofía con niños es ayudar a los chicos a aprender a “pensar pensamientos propios en una comunidad de investigación” (Santiago, 2003: 19). La posibilidad de ejercer el pensamiento autónomo se vincula a la problemática filosófica de la identidad. Un relato de Mario Pescetti “Tus seres queridos”, movilizó el pensamiento en esta dirección: “...Y no había espejos. No había un solo espejo en todo ese terruño, de modo que lo que tú creyeras, sobre cómo era tu imagen, dependía de la paciencia y la bondad de los demás. Demorabas mucho en saber si alguien te había mentado, hasta encontrar a otros que te daban una versión sobre tu propia imagen que no era ni buena ni mala, sino que coincidía entre ellos. Y así suponías que debía ser cierta. No había nada más valioso que encontrar a alguien que no te mintiera sobre cómo era tu imagen. Esos eran tus seres queridos”

—“No les gusta leer, no pueden concentrarse”, nos habían dicho sus maestros. Pero leyeron este relato, y durante largo tiempo estuvieron concentrados en un juego de expresión corporal y plástica con espejos, plasmando sus figuras y diseñando un “documento de identidad” muy peculiar. De este modo, pudieron pensarse y mostrarse a sí mismos, en sus preferencias, sus formas de ver el mundo, sus creencias, sus sueños, sus expectativas, sus formas de relacionarse, sus modelos de identificación, sus referentes adultos.

La cuestión de la identidad volvió a instalarse cuando nos propusimos abrir a la discusión el problema del lenguaje.

¿Por qué la decisión de pensar el lenguaje? Porque “las palabras producen sentido, crean realidad (...) funcionan como potentes mecanismos de subjetivación (...) determinan nuestro pensamiento (...) y pensar no es sólo “razón” o “cálculos” o “argumentos” (...) sino que es, sobre todo, dar sentido a lo que nos pasa” (Larrosa, 2003: 166). Y es volver a pensar sobre el propio espacio de esta práctica en la que en el tomar la palabra, en el dar la palabra, en el escuchar la palabra se juegan el vínculo dialógico, se constituye el tejido comunitario, se construye democracia. No es solo una herramienta para comunicarnos, nos constituye y constituye nuestros vínculos. Aproximarnos a la cuestión del lenguaje fue la propuesta de ese encuentro. “Marcelo, membrillo, martillo” de Ruth Rocha y “Juan, el tonto” de autor anónimo nos impactaron como relatos potentes para

posicionarnos en el centro de la problemática: el carácter convencional del signo lingüístico, el significado, el poder del nombrar y el poder de las palabras.

“...El padre de Marcelo decidió hablar con él.

—Marcelo, todas las cosas tienen un nombre. Y todo el mundo tiene que llamarlas por el mismo nombre, porque si no nadie se entiende...

—A mi no me parece, papá. ¿Por qué yo no puedo inventar el nombre de las cosas? Biriqitote!, ¡Carruncho!—, dijo Marcelo

—¡Dejate de decir tonterías!, ¡Qué cosa tan fea!

—¿Ves cómo entendiste, papá?, ¿Cómo sabés que dije una palabra fea?

El padre de Marcelo suspiró...”

—¿Por qué las cosas tienen nombres?, fue la pregunta de los estudiantes coordinadores que disparó la discusión.

Y las respuestas se sucedieron, en un principio, con esa forma de ingenuidad que se vislumbra en la respuesta “porque sí”, como si los nombres les brotaran a las cosas mismas; o bien, “ los nombres salen de las cuerdas vocales, del cerebro”, como si fueran emisiones de sonidos con cierto control cerebral. El cuestionamiento de estas respuestas iniciales les hizo imaginar figuras de autoridad que deciden los nombres “los científicos”, también mencionaron esa especie de libro sagrado que establece nombres unívocamente: “el Diccionario”. Pero luego, en la interacción del diálogo se fueron reconociendo ellos mismos como sujetos activos de una lengua: “nosotros también inventamos nombres a algunos chicos para ofenderlos”. Y el diálogo pasó a centrarse en el poder de las palabras: el poder de herir, el poder de acariciar.

De pronto nos sorprendieron con una distinción entre un lenguaje que llamaron “lenguaje de la gente del centro” o “lenguaje decente”, que manifestaron no comprender, y el lenguaje que ellos utilizan, el lenguaje del barrio. Y ejemplificaron: “estar calzado” en lenguaje decente significa tener los zapatos puestos; en cambio en su lenguaje refiere a portar un arma.

Así, la problemática del lenguaje pasó a vincularse a la configuración de la propia identidad como cuestión recurrente en toda discusión.

Lo mismo sucedería con la exploración de los problemas éticos que se inició a partir de la lectura de una adaptación, escrita por una estudiante del profesorado en filosofía, de la leyenda del anillo de Gijes, que fuera narrada

a Sócrates por su amigo Glaucón en el Libro II de La República. El anillo en cuestión tenía la virtud de volver invisible a quien lo poseyera:

“...Se encaminó hacia el palacio esa misma tarde. Mientras marchaba hizo todo tipo de desastres con su poder de invisibilidad. Soltaba a los pájaros de sus jaulas, asustaba a los niños haciéndose pasar por un fantasma; les quitaba las pelucas a los calvos con pelucas; robaba todo tipo de cosas, desde chocolates hasta bicicletas; escuchó cuanta conversación privada tuvo la ocasión de escuchar, se vengó de todos sus enemigos, descubrió los trucos de los magos, entró en las casas, persiguió a las muchachas bellas, y descubrió los secretos mejor guardados de los habitantes del pueblo.

Cuando llegó al palacio se presentó como el emisario de los pastores. Ni bien lo dejaron entrar, dio vuelta la piedra preciosa de su anillo para volverse invisible. Avanzó por los pasillos del castillo hasta la habitación en la que se encontraba descansando el rey, lo ató, lo metió en un costal y lo puso en uno de los carros que cargaban los desechos para llevarlos muy lejos del palacio. Les dijo a todos que el rey había muerto y que en su último suspiro lo había designado como su sucesor. Tomó el trono y el gobierno del reino, pero pronto, obnubilado por las riquezas y el poder de hacer lo que quisiera aún sin ser invisible, olvidó su maravilloso anillo con poderes mágicos.

Puede ser que el anillo mágico haya vuelto a la grieta en la tierra donde Gijes lo encontró, puede ser que esté esperando pacientemente a su próximo dueño, para ver como usa sus maravillosos poderes...”.

El juego de imaginar ser invisibles y la pregunta “¿Qué harían ustedes si pudieran volverse invisibles?” permitió explorar los deseos ocultos de cada uno, y posibilitó la emergencia espontánea en la discusión de conceptos como poder, justicia, lo bueno y lo malo, la autoridad, Dios, la ley, los castigos, la vergüenza, el miedo, las motivaciones del obrar, la mirada de los otros, el decir de los demás.

A pesar de sus demandas, evitamos forzar definiciones y conclusiones acabadas. Valoramos, en cambio, la conceptualización realizada, la problematicidad y complejidad percibida en estos conceptos habitualmente no cuestionados, que pudieron hacerse patentes en las contradicciones en que incurrierán cuando, por ejemplo, pretendían adherir a insostenibles relativismos, como: “lo bueno o lo justo es lo que a cada cual le parece”, o bien, en el igualmente insostenible absolutismo que tiende a identificar, sin más, la justicia y la ley.

De esta manera, y con altibajos, el grupo comenzaba a consolidarse. Si bien no la comunidad ideal de investigación, pero sí un grupo donde la palabra propia pudo hacerse un lugar, a veces silenciando las palabras de los otros, confrontando, elevando tonos, apresurando intervenciones, como si hubiesen estado arrinconadas durante largo tiempo y ahora brotaran todas juntas sin contención. El tiempo y la posibilidad de la escucha exigen un largo proceso de aprendizaje, las respuestas justificadas con sólidas razones también. Pero consideramos que este fue un comienzo de una forma de vincularse diferente, insuficiente o incompleta por su breve duración, pero con el valor de un inicio de algo nuevo y significativo para ellos y para nosotros como educadores.

También el grupo de estudiantes fue asumiendo las características de una comunidad de investigación, favoreciendo procesos de reflexión sobre su práctica, reconstruyéndola conceptualmente, evaluándola y proponiendo nuevas formas de intervención. De este modo, la experiencia constituyó un espacio de aprendizaje, en un contexto no formal y socialmente vulnerable, de saberes y actitudes para poder abordar desde la docencia situaciones de desigualdad social, asumiendo una visión solidaria del conocimiento que fueron construyendo en la Universidad. Y un lugar para poder preguntar y preguntarse por la propia práctica, también como un texto que permite una lectura, que suscita preguntas, que sugiere alternativas.

6. Para finalizar.

Como decíamos al comienzo, el acto de narrar es componer de manera singular una experiencia vivida. Y hacerlo tiene el sentido de sustraerla de la extinción. Recuperando esta idea y en este cierre, una cita de Paul Ricoeur: “El relato forma parte de la vida antes de exiliarse de la vida en la escritura; pero vuelve a la vida según los múltiples caminos de la apropiación” (Ricoeur, 1996: 166) Es nuestra aspiración que nuestra experiencia, exiliada en este relato, pueda hacerse vida nuevamente al incidir, por su apropiación desde la lectura, en los procesos de formación de quienes accedan a ella.

Referencias bibliográficas.

Kohan, W. (2000): *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Larrosa, J. (2000): *Pedagogía profana*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

..... (1995): *La experiencia de la lectura*, Laertes, Barcelona.

Lipman, M. [1980] (1998): *La filosofía en el aula*, 2º reimpresión, De La Torre, Madrid.

..... (1997): "Acerca de cómo surgió filosofía para niños", en Waksman, V. (1997) *¿Qué es filosofía para niños?*, Oficina de publicaciones UBA, Buenos Aires.

Ricoeur, P. (1996): *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, Madrid.

..... [1985] (2000): *Tiempo y narración III*, 3º reimpresión, Siglo XXI, México.

Santiago, G. [2002] (2003): *Filosofía con los más pequeños. Fundamentos y experiencias*. 1º reimpresión, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Waksman, V. (2000): *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades Educativas, Buenos Aires.