

# Filosofía para niños, ronda de palabras y una pre-posición dislocada

## Philosophy for Children, ‘Ronda de Palabras’ and a Dislocated Pre-position

Carmina Shapiro †



Fecha de entrega: 26 de mayo de 2024  
Fecha de evaluación: 22 de febrero de 2025  
Fecha de aprobación: 03 de marzo de 2025

**Citar como:** Shapiro, C. (2025). Filosofía para niños, ronda de palabras y una pre-posición dislocada. *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, 46(132), 72-84. <https://doi.org/10.15332/25005375.10915>

### Resumen

El 24 de agosto de 2023 se cumplieron 100 años del nacimiento de Matthew Lipman, un filósofo que creía en la infancia y sus posibilidades, y apostó por una educación diferente de la convencional, incorporando la filosofía a las aulas a través de una sistematización bautizada Filosofía para Niños (FpN). Cuando la FpN comenzó a circular por el mundo, muchos de los supuestos fundantes de la mirada de Lipman fueron interrogados. El nacimiento de la FpN en Estados Unidos requiere que nosotros, latinoamericanos, trabajemos sobre la propia mirada que construimos en relación con esos materiales. Para que no sea una práctica exterior a nosotros, resulta importante pensar y reconocer aquellos elementos que cobran sentido a partir del papel que cumplen en la articulación filosófica, política y pedagógica. Inicia-

remos este trabajo pensando en la recepción del programa lipmaniano en Argentina y en “Ronda de Palabras”, a partir de la discusión entre Roberto Schwarz y Elías Palti sobre el “lugar” de las ideas. Tendremos algunas relaciones entre esa discusión y la circulación de teorías pedagógicas, apelando a algunos conceptos bourdieanos para pensar los matices políticos que atraviesan a las teorías y prácticas educativas. Luego, propondremos una reflexión sobre la entrada y difusión de la FpN de Lipman-Sharp en Argentina, retomando algunas cuestiones derivadas del análisis anterior.

**Palabras clave.** filosofía para/con niños, ronda de palabras, recepción de ideas, neutralidad pedagógica, filosofía política de la educación.

### Abstract

August 24, 2023 marked the 100th anniversary of the birth of Matthew Lipman, a philosopher who believed in childhood and its possibilities, and made a bet on an education different from the conventional one, incorporating philosophy into the classroom through a systematization called Philosophy for Children (P4C). When P4C began to circulate around the world, many of the founding assumptions of Lipman’s view were questioned. The origin of P4C in the United States requires from us Latin Americans that we work on the very view we have constructed in relation to these materials. In order for it not to be a practice external to us, it is important to think about and recognize those elements that make sense to us from the role they play in the philosophical, political and pedagogical articulation. We will begin this paper thinking about the reception of the Lipmanian

†Universidad del Rosario. Correo: [shapiro.carmina@outlook.com](mailto:shapiro.carmina@outlook.com). ORCID: 0000-0002-3595-976X.

program in Argentina and in Ronda de Palabras, on the basis of the discussion between Roberto Schwarz and Elías Palti on the "location" of ideas. We will try to establish some relations between this discussion and the circulation of pedagogical theories, appealing to some bourdian concepts to think about the political nuances that cross educational theories and practices. Then, we will propose a reflection on the entry and diffusion of Lipman-Sharp's P4C in Argentina, going back to some points derived from the previous analysis.

**Keywords:.** philosophy for/with children, ronda de Palabras, reception of ideas, pedagogical neutrality, political philosophy of education.

## Un encuentro inaugurador entre filosofía e infancia: el surgimiento de Filosofía para Niños (FpN)

Felizmente, las últimas décadas nos han regalado una fuerte consolidación del campo que promueve, incentiva y estudia el encuentro de la filosofía con las infancias. La idea de permitir, generar y fomentar este encuentro no es una novedad. Sin embargo, la inquietud ha permanecido siempre un poco lateral a los cánones institucionalizados, sin llegar a formar parte de las prácticas educativas más difundidas. El final del siglo XX nos ofrece una nueva manera de conjugar infancias y filosofía con la proposición de la Filosofía para Niños, que va siendo cada vez más conocida, creciendo como posibilidad real.

El 24 de agosto de 2023 se cumplieron 100 años del nacimiento de Matthew Lipman, un filósofo que creía en la infancia y sus posibilidades, y cuya creencia lo llevó a apostar por una educación diferente de la convencional. Su idea de una educación reflexiva involucraba de manera central a la filosofía.

A partir de las inquietudes que tenía sobre el sistema educativo estadounidense de su tiempo y de las preguntas que se hacía en relación con la educación en general, brotó en él el retoño de una idea: tal vez fuera posible concebir un espacio-tiempo escolar en el que se suspendieran las reglas normales/normalizadas del funcionamiento escolar; tal vez fuera posible generar un espacio-tiempo para el diálogo y el intercambio libre entre pares, sin conclusiones anticipadas; tal

vez no fuera una locura concebir la inclusión de la filosofía en el currículum de la educación básica como disciplina capaz de abrir las posibilidades antes mencionadas.

Con esas perspectivas nació la Filosofía para Niños (FpN) en la década de los 70, que consistió en una serie de programas elaborados por el mismo Lipman junto a Ann Sharp, en colaboración con otras personas del Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) como Frederick Oscanyan, Ronald Reed, Ann Gazzard o Laurence Splitter. En este marco, la filosofía es concebida fundamentalmente como actividad reflexiva, crítica, creativa y ética (Lipman, 2003, 2016).

Mediante el trabajo en comunidad de indagación (CI) con las novelas escritas para el proyecto, Lipman logró concebir un hacer filosófico sistemático compatible con el formato escolar; un hacer filosófico reflexivo y dialógico que, en el contexto de las tramas escolares, es capaz de abrir un espacio para que niños y niñas de todas las edades puedan encontrarse con sus propias ideas y pensamientos y, a la vez, con las ideas y pensamientos de otros. Originariamente, ese encuentro fue pensado por Lipman y Sharp como un encuentro de pares y con un sentido de futuro: el papel de adultos y adultas es, en ese esquema, el de disponer las condiciones para que las voces infantiles puedan tener lugar y encuentren una escucha activa como contraparte. Así lo planteaban los supuestos y los objetivos proyectados para la FpN, como un espacio principalmente para niños y, solo de manera lateral, para adultos (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992; Sharp y Splitter, 1996).

En ese marco inicial, la preparación de los y las docentes para llevar adelante la práctica de la FpN fue pensada de una manera casi instrumental (véase La filosofía en el aula (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992), capítulo 6, "Preparar al profesorado para enseñar a pensar"). Interesaba principalmente que los y las<sup>1</sup> docentes conocieran los materiales y aprendieran las estrategias de trabajo del dispositivo configurado por la FpN; interesaba lo que las y los docentes de-

<sup>1</sup>Tratándose la docencia de una profesión altamente feminizada, hemos decidido no utilizar exclusivamente el genérico masculino para dar lugar a esta realidad, arriesgándonos a que pueda resultar un poco reiterativo en la lectura.

berían hacer para que niños y niñas desarrollasen un “buen pensar” en vistas al futuro. La figura docente se hacía presente en función de las intervenciones que podía realizar para orientar filosóficamente las reflexiones en el aula, de modo que los materiales filosófico-pedagógicos preparados para la práctica tenían mucho protagonismo en la estructuración de las experiencias áulicas.

Cuando la FpN comenzó a circular por el mundo, muchos de los supuestos fundantes de la mirada de Lipman fueron puestos entre signos de interrogación. Al abrirse paso en otras regiones, se generaron nuevas preguntas, potentes y movilizadoras, encontrándose la FpN en otra circunstancia, en otras condiciones. Estas preguntas, enfocadas desde autores como Foucault, Benjamin, Rancière o Deleuze, entre otros, provocaron cambios en la manera de entender y desplegar el hacer filosófico. Las perspectivas que florecieron con ellas nos invitan, de a un paso por vez, a cultivar activamente una actitud de sospecha (Cerletti y Kohan, 1996) ante todo aquello que en las escuelas se presenta como absoluto, como afirmación cerrada, como imposibilitado de ser de otra manera.

Allí donde las formas, estructuras y prácticas parecen cosas fijas y consolidadas, esta manera de entender la filosofía con niños nos invita a sacudir, (hacer) saltar, bailar, conmovier... que es una manera de decir no dar nada por sentado. Nuestra relación con la educación y con lo escolar no queda igual una vez que somos interpeladas por el filosofar infantil —infantil no meramente porque sea de infantes cronológicos, sino porque nos dispone a una relación infantil con el mundo (Kohan, 2004, 2015). Pero ¿qué modificaciones introdujeron estas preguntas al dispositivo ideado por Lipman? ¿En qué elementos, acciones o gestos de la práctica podemos encontrar las diferencias de enfoques? ¿Será que son tan palpables esas diferencias? ¿Qué tensiones habitan las puestas en práctica desde diferentes supuestos filosóficos, pedagógicos y políticos? ¿Qué relación hay entre los supuestos pedagógico-filosóficos y los dispositivos/ejercicios de poder en los que se insertan?

En el año 2011, desde el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Argentina), se iniciaron las gestiones para llevar adelante una ‘línea de capacitación’ en Filosofía con Niños para docentes de escuela primaria en servicio, que se denominó

“Ronda de Palabras”<sup>2</sup>. Para diseñar esa formación, se tomaron fundamentos teóricos y prácticos variados, tanto de la propuesta original de Lipman y Sharp como del Proyecto Noria (De Puig y Sático, 2010) y del enfoque crítico de Kohan y Waksman (2000). En este trabajo nos proponemos abordar las preguntas planteadas a través de una reflexión sobre cómo nos relacionamos con las teorías pedagógicas, especialmente cuando provienen de otro lugar. Es importante mencionar que este trabajo se inscribe en una investigación más amplia sobre la formación de Ronda de Palabras y se complementa con otros trabajos publicados (Shapiro, 2024) y todavía no publicados.

Por todo esto, no esperamos ni pretendemos que la presente reflexión agote las múltiples aristas y discusiones que se abren en relación con la variedad de experiencias que conforman el gran conjunto de prácticas nacidas a partir de la Filosofía para Niños que diseñaran Lipman y Sharp<sup>3</sup>. Y por ello mismo no ahondamos en algunas cuestiones, como la formación docente o lo que acontece en una comunidad de indagación, que son discutidas en otros lugares.

Iniciaremos el recorrido pensando la recepción del programa lipmaniano en Argentina y en Ronda de Palabras, a partir de la discusión entre Roberto Schwarz y Elías Palti sobre el “lugar” de las ideas. Estableceremos algunas relaciones entre esa discusión y la circulación de teorías pedagógicas, apelando a algunos conceptos bourdieanos para pensar los matices políticos que atraviesan las teorías y prácticas educativas. Luego, propondremos una reflexión sobre la entrada y difusión de la Filosofía para Niños de Lipman-Sharp en Argentina, retomando algunas cuestiones derivadas del análisis anterior.

## Filosofía para Niños viaja por el mundo, atraviesa fronteras

El nacimiento de la FpN en Estados Unidos requiere de nosotros, latinoamericanos y latinoameri-

<sup>2</sup>Para más información sobre Ronda de Palabras, véase: Bonifacio y Vennera (2016); Frutos (2013, 2015); Gutiérrez, (2016); Ibáñez y Russomanno (2015); Shapiro (2016, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d); y Vennera (2013).

<sup>3</sup>Sobre la variedad de experiencias desarrolladas en Argentina, no articuladas sobre las mismas ideas, podemos ofrecer como paneo posible las siguientes lecturas.

canas, que, para ponerla en práctica en nuestros lugares, trabajemos sobre la propia mirada que construimos en relación con esos materiales. Cómo leemos, cómo tomamos, cómo receptionamos las producciones teóricas de otras geografías es una cuestión que ha inquietado a pensadores y pensadoras latinoamericanas desde hace tiempo. ¿Pueden los conceptos acuñados en otros lugares, distantes y diferentes, hablar de nosotros y de lo que ocurre en nuestros lugares? ¿De qué manera podrían hacerlo? ¿En qué sentido afecta a la práctica el hecho de que la Filosofía para Niños haya iniciado en Estados Unidos? ¿Es realmente relevante para el hacer local? ¿Qué deberíamos hacer con esas ideas nacidas en otra realidad? Y, más importante todavía, ¿qué *queremos* hacer?

La introducción de la Filosofía para Niños en Argentina fue un acontecimiento significativo de muchas maneras, pero quisiéramos centrarnos aquí en dos aspectos. Uno es que la Filosofía para Niños trajo la idea de una práctica filosófica posible en las escuelas primarias, lo cual resulta bastante diferente a la tradición canonizada de la filosofía, que reserva la reflexión filosófica exclusivamente para la educación superior y, acaso, con algo de suerte, para el último año de la educación secundaria (Obiols, 2008). El otro es que, además, le devolvió intensidad al debate acerca de qué puede significar hacer filosofía desde la América Latina —la América colonizada y libertada, la América negra, plebeya, inmigrante, india, marrón, subdesarrollada.

Estas dos cuestiones combinadas nos provocan abrir preguntas. ¿Qué puede hacer la filosofía en las escuelas en general y en Argentina en particular? ¿De qué maneras interpela a la educación que allí se desarrolla? Y, además, ¿de qué maneras interpela a los y las docentes que cotidianamente construyen y sostienen el espacio escolar? ¿De qué maneras interpela a niños y niñas? Pero también, ¿de qué maneras escuela primaria, docentes y niñeces interpelan a la filosofía? ¿Con qué palabras nombraremos lo que allí toma lugar? ¿Con qué palabras nombraremos a la educación interpelada por la filosofía y a la filosofía interpelada por las infancias? ¿Qué será de la filosofía una vez sacada de la sacra academia para convertirse en golosina de recreo en las bocas pícaras de las infancias? ¿Qué será de la educación una vez sacada de la sacra escuela para ser pensada y repensada por do-

centes filosofantes? Como se ve, estas preguntas son complejas y necesariamente nos piden que pensemos con cuidado sus respuestas.

Incluso consideramos —y hasta deseamos— la posibilidad de no poder encontrar nunca una respuesta que las agote del todo, porque eso significaría detener la búsqueda de prácticas educativas que tengan sentido para quienes estamos siendo. Sin estas preguntas y sin la búsqueda que nos provocan, las acciones que se emprendan podrían resultar ser una “simple adopción exterior y descontextualizada de procedimientos pedagógicos” (Carvalho y Kohan, 2020: 137). Lo que pensamos guarda relación con el lugar en el que vivimos, la cultura que vivimos, las relaciones sociales que nos atraviesan, el contexto histórico y nuestras circunstancias particulares (clase, género, fenotipo). Rastrear estas relaciones es una tarea de complejidad, puesto que no es a priori evidente cuáles de ellas resultan más relevantes en la comprensión más general de una teoría, una producción o un movimiento. Encontrar las claves para reconocer lazos interesantes y tensionarlos en la medida justa es todo un desafío para la investigación. ¿Pero por qué interesa interrogar de esta manera a las prácticas educativas y a la introducción de Filosofía para Niños en Argentina? Al decir de Kohan y Waksman (2000):

si lo que deseamos es hacer filosofía en la escuela, no es posible acercarse a un programa ingenuamente, por experimentado que esté; es necesario tener una perspectiva crítica sobre el material con el que se trabaja, conocer sus limitaciones y sus posibilidades. [...] salir del modelo, de la práctica reglada, del programa, volver a la filosofía. (p. 7)

En un artículo de 1973, Robert Schwarz expuso que las ideas europeas están “fuera de lugar” en su país, Brasil, pero también en general en América Latina, porque no guardan una relación causal con la realidad que pretenden describir. Tomando como ejemplo el liberalismo, el autor sostiene que, en el traslado de una realidad a otra, las ideas suelen perder la relación esencial con la realidad directa que buscaban explicar, cuestionar o describir. El artículo (Schwarz, 2014 [1973]) generó polémica entre los pensadores y pensadoras de la época, teniendo repercusiones todavía hoy. Nos interesa destacar en particular el análisis

de Elías Palti (2007), quien objetó a Schwarz por confundir la dimensión semántica con la dimensión pragmática del lenguaje, atribuyendo al plano del significado o contenido de las ideas cuestiones propias del plano performativo.

Palti plantea que, por lo general, no existen tal cual las realidades que se suponen como correlato propio y fiel de las teorías, porque las ideas son generalizaciones abstractas que necesitan dejar de lado particularidades para poder hacer lo que quieren hacer. Con esto, Palti sostiene que las ideas están siempre al mismo tiempo “en su lugar” y parcialmente desajustadas, porque en un mismo espacio cultural existe una variedad múltiple de protocolos de lectura. Las ideas son objetos teóricos entramados políticamente en disputas, explicaciones e historias culturales, y para entender su sentido es necesario, va a decir Palti, reconstruir el contexto comunicativo específico. Interesa saber quién formuló los enunciados, dónde y cómo lo dijo, en qué circunstancia y a qué interlocutor imaginado, porque así es que se puede llegar a lo que está/estaba o se pone/puso en disputa.

Schwarz y Palti están pensando con relación a la teoría cultural y la historia intelectual, pero el mismo fenómeno podría analizarse en el campo educativo. En las traslaciones de un lugar a otro, los corpus teóricos pueden parecer “neutros”, puesto que lo que se reconoce como marca de lectura en un lugar o contexto (que podríamos llamar ‘de origen’) puede ser poco significativo en otro lugar o contexto (que podríamos llamar ‘de recepción’). En otras palabras, lo que en una época y lugar se inscribe claramente como un posicionamiento político, filosófico, religioso o cualquier otro, puede ser pasado por alto en otra época y lugar.

Si no tenemos en cuenta este contexto enunciativo que deja pequeñas huellas en las construcciones teóricas, corremos el riesgo de considerar las ideas pedagógicas como esquemas universales, modos de hacer que “funcionarían” independientemente de quién, dónde y cuándo se llevaran a cabo, suspendiendo, al menos por un tiempo, la posibilidad de renovar preguntas y respuestas locales propias en relación con la educación y la posibilidad “de analizar y de intervenir en operaciones de poder en el interior de diversos lugares de aprendizaje” (Giuliano, 2019: 147).

Si no permitimos que las atraviesen sus humanos contextos de tensiones históricas, sociales y políticas, las teorías pedagógicas pueden parecer métodos abstractos e impolutos, pasibles de ser “aplicados” sin miramientos en cualquier lugar y en cualesquiera condiciones, ocultando a su vez las tensiones sociales y políticas que atraviesan las prácticas pedagógicas locales.

Tomar las teorías pedagógicas como objetos neutros, que podrían ser verdaderos o falsos pero independientes de las tramas significantes en las cuales se insertan, significa un riesgo grande. La educación como la conocemos hoy, atravesada por la institución estatal y masificada, nació, sin dudas, impregnada de intenciones políticas (Bowen, 1992; Caruso y Dussel, 1999; Sopó, 2007). Intenciones que fueron más utópicas o disciplinarias según el caso y el momento histórico, pero políticas al fin. Creer que son construcciones despolitizadas o no-politizadas porque “no toman partido” en las disputas locales por el sentido es perder de vista una parte importante del panorama.

El traslado de un campo de producción a otro invisibiliza las relaciones conceptuales y las referencias simbólicas contextuales que configuran, en el origen de una teoría, su sentido cultural, social y político, así como sus marcas semánticas, ya de por sí bastante sutiles (Bourdieu, 1999). Pero, además, invisibiliza las relaciones y condiciones simbólicas que posibilitan la entrada de una idea a un nuevo lugar. Es decir, la traslación puede llegar a opacar el hecho de que donde se reciben las ideas también hay intereses propios, tensiones propias y deseos propios que actúan más o menos directamente sobre las lecturas que se hagan y se puedan hacer de esas ideas. Conocer las líneas de fuerza —a veces visibles, a veces sutiles, y a veces tan patentemente impregnando el día a día que parecen invisibles, como el camello en el desierto— que atraviesan los discursos es lo que nos permite encontrar las líneas de fuga de ellas mismas.

Concédasenos insistir en que no se trata de pretender una “pureza de las ideas”, que busque un supuesto origen revelador de sentidos verdaderos, unas esencias puras o unas supuestas lecturas “fieles” hiperrealistas. No nos interesa que las ideas sean conservadas en vitrinas de cristal. Al contrario, lo que nos interesa es poder discutir las, interrogar las, pensar



sus problemas y pensar desde ellas los problemas a los que puedan aportar, porque la riqueza del trabajo intelectual está en volver a plantearles a las teorías aquellas preguntas que son importantes para nosotros, volver a ponerlas en jaque, volver a pedirles motivos y razones, volver a pedirles inspiración y no permitirles que se estanquen en una sola interpretación. Necesitamos poder conversar con ellas.

Estamos convencidos de que enseñar es, en buena medida, investigar. ¿Podemos llamar educación a una práctica que no se guíe por las preguntas de quienes participan en ella, que no haga lugar a sus inquietudes, que no reconozca, de algún modo, un horizonte de descubrimiento, de lo inesperado, de poder (como capacidad)? Si investigar es una tarea social, cultural y comunitaria que realizamos en conjunto para ampliar nuestros conocimientos sobre diferentes aspectos del mundo, entonces, ¿no debería el paso por la educación proveer a “los nuevos” de lo que se necesita para incorporarse a ese hacer y permitirles continuar con esas tareas que nunca tienen un resultado previsible ni calculable? Una educación centrada solamente en los resultados priva a quienes pasan por ella de la posibilidad de ser considerados iguales: iguales en el sentido de igualmente capaces.

La introducción de los discursos neoliberales en el campo de la educación normalizó la creencia de que el criterio de la eficiencia existió siempre, que lo único que importó “siempre” en educación fue lograr buenos indicadores: baja repitencia, baja deserción, méritos, excelencia... Pero, como manera de resolver esas problemáticas, esos discursos solo plantean alternativas todavía más excluyentes. ¿De qué sirve “enseñar mejor” si la concepción de la educación subyacente se agota en explotar “talentos naturales” y en pensar prácticas que solo buscan la eficiencia en sus resultados, pero no permiten a los sujetos abrir sus propios recorridos para andar (Kaplan y Ferrero, 2003)? ¿“Enseñar mejor” para qué? ¿“Enseñar mejor” para quién?

## Recibir con extrañeza o de la imposibilidad de una neutralidad pedagógica

Nos preguntábamos más arriba por qué interesa problematizar la introducción de la Filosofía para Niños en Argentina desde los debates en torno a la recepción de ideas. Pues bien, la Filosofía para Niños

nació en un momento particular, en el contexto de unas discusiones particulares. En su viaje a través de las fronteras, las marcas de su contexto pueden pasar desapercibidas o bien ser resignificadas con sentidos propios. Para poder hacer de la filosofía con niños una práctica que no sea exterior a nosotros, resulta importante pensar y reconocer aquellos elementos que adquieren sentido para nosotros a partir del papel que cumplen en la articulación filosófica, política y pedagógica.

Hay elementos de la práctica que toman su sentido pedagógico a partir de cumplir un papel en la articulación política general; es decir, pueden parecer elementos puramente pedagógicos, pero contienen dentro de sí un sentido político, y precisamente por los mismos motivos por los que se los considera pedagógicos. No es fácil reconocerlos ni determinar en qué (justa) medida un elemento toma un sentido político u otro. Un ejemplo podría ser la importancia atribuida a la lógica informal como “mejoradora” de la capacidad de razonamiento en el proyecto original de Filosofía para Niños (Macías, 2018). Es cierto que en *Thinking in Education* (2003), Lipman abandona la idea de pensamiento superior para hablar de pensamiento multidimensional crítico, creativo y ético, según el cual la lógica ocuparía solo un pequeño lugar en el gran marco de la dimensión crítica. Sin embargo, la lógica informal juega un papel fundamental en el “enfoque de las buenas razones” que plantea el autor y que no abandona, aunque reformule o reelabore un poco su idea de pensamiento.

Además, la confianza en la lógica informal como camino a la mejora de los juicios supone una confianza política en los procedimientos como elemento neutral (políticamente hablando) que permitiría el desarrollo de la utopía democrático-comunitaria de base deweyana que plantea Lipman (Medina, 2016). Las concepciones filosófica y pedagógica de Lipman van inseparablemente unidas a una concepción particular de lo que es el pensamiento y su estructuración lógica. De ahí que, sin el aporte de la lógica informal para explicar cómo se puede mejorar el proceso de razonamiento, no se puede terminar de comprender el sentido político macro del hacer Filosofía para Niños en las escuelas. Por esto, decimos que es importante darse el tiempo de reflexionar sobre cómo se configura

la práctica concreta y las concepciones que le dan fundamento.

Con su “ingreso oficial” y a gran escala en las escuelas primarias argentinas, a través de la Ley Federal de Educación<sup>4</sup>, la Filosofía para Niños quedó, de alguna manera, pegada, entremezclada y superpuesta con los discursos oficiales y los discursos de la época. El contexto de sentidos y debates que hizo posible su incorporación como material básico para la “reforma curricular” le permitió ocupar una cierta posición en las discusiones que se estaban dando. En educación, el acento se ponía en la importancia del diálogo para llegar a consensos y así desanudar conflictos, logrando el buen funcionamiento de las democracias contemporáneas (Carrera Planas, 2013; Macías, 2018; Santiago, 2007).

El diálogo en el marco de la comunidad de indagación es, en efecto, uno de los elementos centrales, pero ¿cabe poner a la filosofía en ese lugar? Es decir, ¿le corresponde a la filosofía hacerse cargo de lograr consensos y desanudar conflictos? Kohan y Waksman (2000) reflexionan sobre esto:

el programa de Lipman es inaplicable en contextos autoritarios, pero en contextos democráticos parece debilitarse su dimensión crítica. Tiene, incluso, una aceptación creciente por parte del \*statu quo\* de varios países de nuestro mundo globalizado. Incluso en los Estados Unidos, aunque recibido de modo general con cierta indiferencia, dada la relativa apatía de esa cultura con la filosofía, el programa es parte de la Red Nacional de Difusión y su divulgación es considerada apropiada por el Ministerio de Educación. En varios países de América Latina y el Este europeo, que pasan por procesos semejantes de “reformas educativas”, el programa de Lipman se ve con buenos ojos. Como ejemplo, vale nuestro país, donde se re-

comienda su aplicación en los planes oficiales y sus libros teóricos son distribuidos gratuitamente en las escuelas públicas. Lo mismo ocurre en varios países del ex-bloque soviético. Ciertamente, estos datos no procuran impugnar la propuesta de Lipman, sino mostrar su contexto real de actuación. Este programa parece sentirse muy cómodo allí donde se respiran aires democráticos, aunque tengan apenas su forma. Una vez más debemos aclarar que la comprensión de estas diferencias debe ser sensible a su historicidad, pero que no se agota en ella. (p. 15)

Es usual que se pondere a la Filosofía para Niños como una suerte de “aliada de la democracia” cuando se busca incentivar a las escuelas, equipos directivos y cuerpos docentes a adoptar sus ideas. Ciertamente, establecer espacios dedicados a la conversación libre tiene efectos esperanzadores en cuanto a qué se hace con los conflictos. Pero ¿abrir la conversación libre es, por sí solo y de manera automática, un sinónimo de democracia? En FpN, las promesas de mejorar las habilidades comunicativas y expresivas se unen a la esperanza de estar formando “los ciudadanos del futuro” (Flores, 2012; Echeverría y Hannam, 2013).

Las dinámicas de horizontalidad e interacción libre entre estudiantes, propias de la Filosofía para Niños, junto con una apertura del currículo escolar más convencional, pueden hacer que se la considere capaz de transformar radicalmente desde las mentes infantiles hasta la democracia en general. Y ciertamente puede transformar las cosas —no vamos a ser nosotras quienes pongamos palos en las ruedas del encuentro de la filosofía con las infancias—, pero no estamos tan seguras de que sus efectos sean tan calculables ni de que podamos predecir cuál sea el puerto que marque su norte. Porque, con todo, los efectos de la práctica no resultan tan radicalmente transformadores como parecen prometer esas descripciones. Los efectos sobre las personas que se disponen al diálogo filosófico en comunidad son lentos e incluso, a veces, son internos —en el sentido de que no son “para mostrar”—.

Tampoco hay que olvidar que existen fuertes resistencias a transformar estructuras en las instituciones escolares, así como hay resistencias por parte de quienes están a cargo a tan solo escuchar abierta-

<sup>4</sup>La reforma curricular fue acompañada del envío de materiales para las escuelas y los y las docentes. En las cajas que se repartieron entre 1995 y 1999 estaba incluido el libro *La otra educación* de Ann Sharp y Laurence Splitter, por la Editorial Manantial, de manera que se podía encontrar en buena parte de las bibliotecas escolares. Véase Vennera (2013) y Agratti (2020).

mente al estudiantado, como muestra en su investigación Kei Nishiyama (2022). Y con semejantes resistencias, ¿qué es lo que se esperaría transformar ‘radicalmente’ en las democracias contemporáneas con solo enviar un libro sobre Filosofía para Niños a las escuelas? Ser “más democráticos” no puede ser solamente dejar hablar a niños y niñas, darles la palabra, para que luego sus palabras caigan en saco roto (Carvalho, 2022). ¿Qué es lo que se tiene que mover para que algo cambie en la escolaridad tradicional?

A priori, FpN se acoplaba a los discursos de corrección política y a esa mirada que ve en la formación de consensos el sentido principal de la democracia. En Ronda de Palabras, a pesar de nuestros esfuerzos por posibilitar una reflexión política en sentido amplio, varias de las críticas y objeciones que recibimos iban en este sentido de que el diálogo no es una “varita mágica” para solucionar problemas escolares que tienen profunda raigambre en problemáticas sociales<sup>5</sup>.

Como profesores y profesoras del mismo sistema educativo para el cual estábamos haciendo la formación en filosofía con niños, por supuesto que no ignorábamos las dificultades e injusticias sociales que atravesaban (y atraviesan) el corazón de las aulas. En alguna medida, teníamos que hacernos cargo de representar un poder oficial que no estaba esforzándose lo suficiente para hacer algo con esas desigualdades. Pero nuestra apuesta era la de encontrar caminos de transformación dentro de nuestros ámbitos de acción posibles. No estaba en nuestro poder transformar la estructura productiva regional, por ejemplo, pero sí lo estaba el pensar críticamente sobre ella, porque nada impide que podamos inventar la vida que deseamos:

<sup>5</sup>Vivimos en medio de la más extrema sinrazón. Tal vez más nítidamente en América Latina. Reina la más absoluta desigualdad. No hay política [en el sentido rancierano], no hay democracia en serio, solo hay capital y mercado, o sea, barbarie y exclusión. No hay mucho espacio para un optimismo progresista: nada hace pensar que algo radicalmente diferente pueda salir del modo dominante de practicar la política, de los partidos, de las elecciones, de las instituciones consagradas. Tampoco de las instituciones pedagógicas, tal el estado y la desolación de la escuela pública. Pero tampoco nada autoriza a pensar que no se pueda inventar una nueva política, otra política, aun con la igualdad como principio y no como meta, en medio de tanta sinrazón. (Kohan, 2007, p. 25)

Vivimos en medio de la más extrema sinrazón. Tal vez más nítidamente en América Latina. Reina la más absoluta desigualdad. No hay política [en el sentido rancierano], no hay democracia en serio, solo hay capital y mercado, o sea, barbarie y exclusión. No hay mucho espacio para un optimismo progresista: nada hace pensar que algo radicalmente diferente pueda salir del modo dominante de practicar la política, de los partidos, de las elecciones, de las instituciones consagradas. Tampoco de las instituciones pedagógicas, tal el estado y la desolación de la escuela pública. Pero tampoco nada autoriza a pensar que no se pueda inventar una nueva política, otra política, aun con la igualdad como principio y no como meta, en medio de tanta sinrazón. (Kohan, 2007, p. 25)

Ronda de Palabras buscaba, como tantas otras experiencias, ensayar e intentar hacer de la FpN un tipo de encuentro entre filosofía e infancia, capaz de interrogar costumbres automáticas e intervenciones pedagógicas no reflexionadas.

Centrar el hacer de la Filosofía para Niños en su aspecto de habilidades y destrezas, y en el desarrollo del pensamiento, es poner el mayor foco del encuentro de la filosofía con las infancias en su aspecto más técnico y reproducible (Kohan, 2004), con lo que puede llegar a ser tomada como una metodología sin más. Además, nos parece importante resaltar que, de manera similar a lo que vimos respecto de la lógica informal, esos aspectos de la práctica de la Filosofía para Niños, a pesar de ser presentados como los más “neutros” y “universales”, son los que vienen directamente asociados al fin político de formar ciudadanos para la democracia (Lipman, 1997, 1998, 2016; Shapiro, 2019), entendiendo la política y la democracia de una cierta manera, claro.

Desde nuestro punto de vista, cada vez que hoy en día se pone el acento en las habilidades de pensamiento y en el desarrollo de capacidades personales individuales, se fomenta y se incentiva la adaptación a las formas que adopta el capitalismo en la actualidad (capitalismo cognitivo). ¿Es el diálogo por sí mismo y por sí solo lo que “contribuye a la democracia”? ¿Es ahí, en las habilidades de pensamiento,



donde vale la pena poner el foco? ¿Es suficiente con permitir, habilitar, autorizar esos espacios de diálogo para decir que “se está haciendo algo”? Nos lo preguntamos genuinamente, no en sentido retórico; no tenemos una respuesta que nos complazca del todo.

En nuestro llevar la filosofía con niños a las escuelas, no era raro encontrarnos con que, al momento de hacer las primeras experiencias, en las escuelas se tendía a dar por satisfecho el llamado al diálogo en cuanto una cantidad de niños y niñas emitían sus opiniones y/o puntos de vista. En esas primeras ‘rondas’ con los y las docentes en formación, parecía prevalecer la impresión de que lo importante era poner el acento en que niños y niñas aprendieran que “cada uno tiene su pensamiento y hay que respetarlo”, que “cada uno tiene su opinión” y no está bien querer “imponerle” las propias ideas a otra persona.

Desde esta perspectiva, la Filosofía para Niños parecería ser una alternativa ideal para cumplir ese propósito plural de reconocer las diferencias y brindar un espacio de diálogo imparcial y respetuoso —es decir, no tendencioso y no sesgado—. Entonces, el sentido de hacer comunidad de indagación en las aulas, abrir el diálogo y escucharse entre compañeras y compañeros de curso sería apenas apercibirse de que cada uno “piensa como piensa”, conocer diversidad de perspectivas sobre un asunto —como si bastara “coleccionar” una variedad de opiniones para los fines democráticos— y respetarlas a todas por igual y dejar vivir. Desde ese punto de vista, en eso consistiría ser democráticos o recibir una educación democrática: ser capaces de decir lo que pensamos y respetar a los demás.

Está claro que es difícil estar en contra de estas afirmaciones. ¿Quién querría promover una educación que imponga ideas u opiniones, negando la existencia de otras voces? ¿Quién querría defender una educación que no respete diferentes modos de vida, con las valoraciones que cada uno de ellos conlleva?

Lo que no está tan claro es cómo se entienden y qué se hace con esas diferencias de opiniones, de pensamientos y de valoraciones una vez reconocidas. Porque no es cierto que en nuestras realidades todas las opiniones sean respetadas ni valoradas por igual, ni es cierto que a todas las personas se las deje vivir/ser por igual (Walsh, 2009). Estas discursividades que hacen loas a la diversidad

“en los papeles”, pero reproducen los mismos estigmas y privilegios en los hechos, realizan una jerarquización de cosmovisiones y encubren la estructura modernidad-colonialidad que les permite afirmar lo que afirman, de la manera en que lo afirman (Giuliano, 2021). Catherine Walsh (2009) lo denomina como un “multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional como dispositivos de poder que permiten el permanecer y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial” (p. 13).

La década de los 90 fue la alfombra roja con la que se recibieron las políticas educativas neoliberales en Argentina. Pensar el objetivo de la educación apenas como el reconocimiento de la diversidad de opiniones, para luego no hacer nada con ellas, implica un gesto político fuerte que impregna a la noción de democracia de un sentido único. Llegar a estas apreciaciones no puede ser el fin ni el final del trabajo reflexivo en las aulas, porque su efecto, buscado o no, es naturalizar las desigualdades sociales, disfrazándolas delicadamente de diferencias de opiniones y de diversidad de pensamientos.

Estos son sentidos que atraviesan nuestras prácticas escolares y que es necesario explicitar y discutir para poder, como dicen Aragón y Taramona (2021), “dar [unos] pasos hacia atrás” (p. 129) respecto del ajeteo del día a día que nos acucia con la pregunta de *cómo educar*, buscando métodos, recursos y estrategias más efectivos solo a los fines puramente utilitaristas, para hacernos otras preguntas respecto de los sentidos del educar.

Como vimos en el caso del diálogo, los mismos elementos que contribuyen a la potencia de la Filosofía para Niños son, muchas veces, los que limitan su alcance. Y esta diferencia de signo no es casualidad ni se trata de una cuestión de “antojo personal” según quién la ponga en práctica, para qué y en dónde. En la Filosofía para Niños coexisten elementos disruptivos de la lógica escolar y elementos reproductores de la misma. ¿Pero se sabe cuándo actúan unos y cuándo actúan otros? ¿O pueden ser los mismos elementos disruptores o reproductores según el dispositivo y el ejercicio de poder en el que se los hace circular? Esta es la reflexión en la que nos quedamos, especialmente porque no es fácil realizar esa distin-

ción y porque siempre existe el riesgo potencial de habernos equivocado.

En América Latina, en particular en Argentina, Chile, Uruguay y Brasil, este acercamiento de filosofía e infancia provocó movimientos y preguntas profundas al planteo inicial de Lipman y Sharp. Desde Ronda de Palabras, nos preguntábamos qué ideas políticas nos empujaban a trabajar con y desde la Filosofía para Niños; qué elementos habríamos de priorizar y por qué; qué aspectos del proyecto inicial de Lipman queríamos conservar y cuáles transformar. A raíz de esto, cuando desde Ronda de Palabras teníamos que presentar la Filosofía para y con Niños, acostumbrábamos inscribir nuestra práctica en lo que llamábamos “el giro latinoamericano”, expresión cuyo origen difuso no hemos logrado rastrear más allá de Ronda de Palabras.

Con este rótulo sencillo, dábamos a entender fácilmente que en América Latina se introdujeron unos cambios en la Filosofía para Niños que fueron y son lo suficientemente importantes como para hacer un capítulo aparte. La idea de un “giro latinoamericano” pretendía condensar en una expresión las preguntas que nacieron desde nuestra región en relación con la filosofía, la infancia, la educación, la escuela y la adultez. Esas preguntas implicaron inquietar desde posturas epistemológicas sobre la verdad, el conocimiento, el lugar de enunciación y las condiciones de formación respecto de la tarea docente, hasta posturas políticas sobre la praxis educativa.

No estamos tan seguras de que afirmar la existencia de un “giro latinoamericano” sea del todo correcto, porque no es cierto que las perspectivas sean homogéneas en toda Latinoamérica, ni que esas posturas sean exclusivamente latinoamericanas; pero no se puede negar que, desde Latinoamérica, se construyó una mirada que asume unas premisas propias. Ronda de Palabras pretendía inscribirse en esa mirada diferente bajo un espíritu ecléctico que mezclaba, no siempre de la manera más coherente, ideas de Lipman y Sharp con ideas de Gustavo Santiago, Angélica Sátiro con Irene de Puig, Walter Kohan con Vera Waksman, y Olga Grau Duhart, entre otros.

A lo largo de este recorrido, hemos procurado realizar una presentación del programa lipmaniano que no lo tome como un mero método pedagógico, desprovisto de contexto o de marcas históricas, intentando

ir más allá de la pregunta por la implementación del programa. Revisamos algunos elementos y tensiones centrales para la práctica que propone Lipman. Nos interesa, ante todo, que perduren las preguntas que nos han inquietado, mientras queda pendiente profundizar en el enfoque de Ronda de Palabras para otros trabajos.

## Comentarios finales

El título de este trabajo representa un juego de palabras. La idea de separar la palabra ‘preposición’ en dos partes busca expresar una serie de sentidos que se conjugan en nuestro análisis. En primer lugar, se refiere al cambio de preposición que tiene lugar entre filosofía *para* niños y filosofía *con* niños. Como vimos, esa diferencia no es caprichosa y responde a una interrogación epistemológica y filosófica en relación con la práctica pedagógica.

Por otra parte, afirmar ese cambio de preposición como un dislocamiento apela al planteo que hicimos desde los enfoques de historia intelectual. Puesto que las teorías pedagógicas no son producciones culturales neutras, su circulación en diferentes lugares (diferentes geopolíticas) las pone en relación con tramas de sentido diferentes, que les dan distintas connotaciones semánticas. Ronda de Palabras significó una lectura particular de las relaciones posibles entre infancia, escuela y filosofía, que, por supuesto, no agota ni clausura la posibilidad de construir y ensayar otras lecturas.

Pero además, y este es el tercer sentido en que podemos pensar ahora el dislocamiento, tanto el ‘para’ como el ‘con’ abren un espacio de incógnita y de cierto misterio en nuestras relaciones —conceptuales, culturales— con la infancia, la educación y la filosofía; un espacio que pone frente a nosotras preguntas inesperadas y que incluso nos plantea un horizonte de preguntas posibles, impensadas (e impensado) sobre nuestras relaciones con la infancia, la educación y la filosofía.

¿Qué diferencias distintivas hay entre filosofía para niños, filosofía con niños y Ronda de Palabras? ¿Cómo damos cuenta de las diferentes orientaciones en el diseño de las prácticas? ¿Qué cambia en la práctica cuando modificamos los posicionamientos, sean

estos geográficos o filosófico-conceptuales? Son preguntas difíciles de responder categóricamente. Siguiendo el planteamiento anterior, lo que podamos afirmar en la práctica concreta siempre estará habitado por una limitación en su alcance. Es decir, lo que podamos afirmar como saber a partir de nuestras experiencias vividas se enfrentará siempre a ese horizonte de asuntos y cuestiones impensadas e imposibles de ser pensadas de antemano.

El hacer mismo va dando forma a muchas de esas preguntas, y no podríamos anticiparlas sin transitar efectivamente esos haceres. Por eso, insistimos (y permaneceremos en la insistencia) en que no agotar las preguntas es lo interesante: seguir buscando atisbos de respuestas sin cerrarlas.

## Referencias

- Agratti, L. (2020). *Devenir-pregunta, filosofía e infancias entre la escuela y la universidad*. Nefi Edições. <http://filoeduc.org/nefiedicoes/autores.php>
- Agratti, L. V., Carrera Aizpitarte, L., & Kohan, W. O. (2016). La experiencia de filosofía con chicos y chicas en la escuela graduada de la UNLP: lo que un boletín de calificaciones nos hace pensar. En Á. A. Salas (Comp.), *La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes* (pp. 17–33). Editorial de la Universidad Autónoma de México.
- Andrade, S., Branca, A., & San Pedro, C. (Comps.). (2021). *Una invitación a inquietarnos: Jugando entre experiencias y reflexiones*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Aragón Castellanos, S., & Taramona Trigoso, J. M. (2021). Una revisión de la relación escuela-comunidad: Augusto Salazar Bondy y la nuclearización. *Philosophy of Education Society*, 77(4), 129–143.
- Bonifacio, R., & Vennera, M. (2016). Filosofía en las escuelas primarias santafesinas. En AA.VV., *Encuentros de lo posible y lo imposible: Actas del I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias*. Grupo El Pensadero.
- Bourdieu, P. (1999). Las condiciones sociales de la circulación de las ideas. En *Intelectuales, política y poder*. EUDEBA.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo III. El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII–XX*. Herder.
- Carrera Planas, C. (2013). Filosofía para Niños: el desarrollo global de las habilidades de pensamiento. En J. Barrientos Rastrojo (Ed.), *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*. Liber Factory.
- Caruso, M., & Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Carvalho, M. (2022). What are we saying when we say we listen to children's voices? *British Education Research Association Blog*. <https://www.bera.ac.uk/blog/what-are-we-saying-when-we-say-we-listen-to-childrens-voices>
- Colectivofilosofarconchicxs. (2018). *Pedagogías del caos: Pensar la escuela más allá de lo (im)posible* (2.ª ed.). Ediciones Seisdedos.
- De La Fuente, L., & Morales, L. (Eds.). (2019). *Hacer filosofía para y con niños en Argentina: Ideas, tareas y experiencias*. Universidad Nacional del Sur, Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria.
- De Puig, I., & Sático, A. (2010). *Boletín 0. Proyecto Noria. Infantil y Primaria*. Octaedro.
- Echeverría, E., & Hannam, P. (2013). Philosophical inquiry and the advancement of democratic praxis. *Journal of Pedagogy*, 4(1), 111–125.
- Fernández Mouján, J. (2013). *Hacer filosofía con filósofos en edad escolar: Compartiendo una experiencia y sus huellas*. Ediciones del Banquete.
- Flores del Rosario, P. (2012). Hacia una democracia de alta calidad como meta del proyecto de M. Lipman. En E. Harada O. (Comp.), *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: Perspectivas desde México*. UNAM.
- Frutos, M. S. (2013). Ronda de Palabras y el cambio del rol docente. En R. Vasconi, R. Gioffredo, & S. Llansa (Comps.), *1ras. Jornadas Provin-*

- ciales de Enseñanza de la Filosofía*. Laborde Libros.
- Frutos, M. S. (2015). La importancia de la filosofía en las escuelas primarias. Ponencia no publicada. II Jornadas Provinciales de Enseñanza la Filosofía. Escuela Superior Normal N° 2 “Juan María Gutiérrez”.
- Giuliano, F. (2019). La razón evaluadora en las pedagogías críticas. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 145–166.
- Giuliano, F. (2021). Descolonizar la ética y otros problemas geopolíticos-pedagógicos del conocimiento. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 42(125).
- Gutiérrez, M. (2016). La comunidad de indagación como lugar de encuentro con uno mismo y con el otro. En M. I. Bello et al. (Comp.), *Encuentros de lo posible y lo imposible: Actas del I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias* (pp. 189–195). Grupo El Pensadero.
- Ibáñez, M. C., & Russomanno, C. (2015). Implicancias de la filosofía en el aula. VI Congreso Provincial- AMSAFE.
- Ivulich, S., et al. (2017). *Filosofar con niños: Reflexiones en torno a la práctica*. UniRío Editora.
- Kaplan, C. V., & Ferrero, F. (2003). Los ganadores y los perdedores. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 121–136.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia: entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, pensamiento y política: Ensayos de filosofía y educación*. Editorial del estante.
- Kohan, W. O. (2015). *Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje*. Miño y Dávila.
- Kohan, W. O., & Cerletti, A. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. EUDEBA.
- Kohan, W. O., & Waksman, V. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas.
- Licata, R., y otros. (2002). La investigación colaborativa y una experiencia de filosofía con niños. En A. Arpini y R. Licata (Comps.), *Filosofía, narración, educación*. qellqasqa.
- Lipman, M. (1997). Personas no razonables, juicios inapropiados. En W. O. Kohan y V. Waksman (Comps.), *¿Qué es filosofía para niños?* EUDEBA.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2016). Selección de textos. En M. Gómez Pérez (Ed.), *El lugar del pensamiento en la educación. Textos de Matthew Lipman*. Octaedro.
- Lipman, M., Sharp, A., y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Macías, J. (2018). Diálogo real, diálogo roto. En R. M. A. Vallejos Gómez y Ó. Nail Kröyer (Eds.), *Pensar, dialogar y reflexionar juntos desde la filosofía*. RIL Editores.
- Macías, J. (Comp.). (2020). *En busca del sentido: Cruces entre filosofía, infancia y educación*. TeseoPress.
- Nishiyama, K. (2022). Creating counter-publics through deliberation in the classroom. *Education, Citizenship and Social Justice*, 20(1), 1–16.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- Palti, E. J. (2007). Apéndice. En *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Santiago, G. (2007). *El desafío de los valores. Una propuesta desde la Filosofía con niños*. Novedades Educativas.
- Sarbach, A. (2009). *Filosofar con jóvenes: Orientaciones para un encuentro creativo entre la práctica docente y el pensamiento de los jóvenes*. Salida al Mar Ediciones.
- Schwarz, R. (2014). Las ideas fuera de lugar. *Meridional Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 3, 183–199.



- Shapiro, C. (2016). Línea de Capacitación “Ronda de Palabras”. En M. I. Bello et al. (Comp.), *Encuentros de lo posible y lo imposible: Actas del I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias* (pp. 223–230). Grupo El Pensadero.
- Shapiro, C. (2019a). Ronda de Palabras (presentación). En L. De La Fuente y L. Morales (Eds.), *Hacer filosofía para y con niños en Argentina* (pp. 49–52). Universidad Nacional del Sur.
- Shapiro, C. (2019b). Ámbitos de trabajo. En L. De La Fuente y L. Morales (Eds.), *Hacer filosofía para y con niños en Argentina* (pp. 85–89). Universidad Nacional del Sur.
- Shapiro, C. (2019c). Formación docente. En L. De La Fuente y L. Morales (Eds.), *Hacer filosofía para y con niños en Argentina* (pp. 113–118). Universidad Nacional del Sur.
- Shapiro, C. (2019d). Los recursos de la indagación filosófica. En L. De La Fuente y L. Morales (Eds.), *Hacer filosofía para y con niños en Argentina* (pp. 145–149). Universidad Nacional del Sur.
- Shapiro, C. (2019e). El lugar de la deliberación en la Filosofía para Niños de Lipman. *Childhood & Philosophy*, 15, 1–18.
- Shapiro, C. (2024). Interrogaciones a las materialidades y metas político-pedagógicas. *Childhood & Philosophy*, 20, 1–27. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.80321>
- Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Manantial.
- Sopó, Á. M. (2007). El concepto hegeliano de formación. *Revista Logos*, 12, 39–47.
- Vennera, M. (2013). La enseñanza de la filosofía con niños. *Primeras Jornadas Provinciales de Enseñanza de la Filosofía*.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. En V. M. Candau (Org.), *Educação Intercultural na América Latina*. Educação on-line, PUC-Rio de Janeiro.