

El monstruo en la escuela: la filosofía como espacio político de las infancias

A monster in school: Philosophy as childhood's political space

María Belén Bedetti - María Paula Giordano Montenegro - Paloma Mariel Matarazzo - María Laura Medina*

Resumen

El trabajo busca pensar posibles vínculos entre las nociones de infancia y monstruosidad en el marco de prácticas de indagación filosófica en instituciones educativas. Se retoma la noción de monstruo para pensar ciertas formas de novedad e indagar en las implicancias políticas de construir un espacio donde éste tome la palabra. Nos parece oportuno reflexionar en torno a otras formas de concebir a las infancias y así identificar distintas aristas y potencias de este concepto. Incorporar la idea de lo monstruoso a estas reflexiones nos permite mirar lo no mirado, estar atentos/as a lo no esperado y, sobre todo, a continuar pensando la construcción de espacios de diálogo e intercambio filosófico como una acción política. Así, nos preguntamos si es posible asociar la monstruosidad con escuela, filosofía e infancias: ¿en qué sentidos podemos habitar una novedad monstruosa?, ¿cómo podemos pensar que los intercambios de diálogo filosófico den lugar a una infancia monstruosa?

Palabras clave: filosofar con niñxs, monstruosidad, infancias, escuela, acción política

Abstract

This paper means to reflect on the possible links between the concepts of childhood and monstrosity within the frame of philosophical practises at educational institutions. It takes the idea of monster in order to think about certain way of the new and to inquire into the political implications of building a space where the monster speaks up. In our view, it is adequate to consider other ways to understand childhoods and so identify different aspects and potentialities of this concept. Bringing into light the idea of what is monstrous in these reflections allows us to see the unseen, to pay attention to the unexpected and, above all, to continue to think the construction of spaces for philosophical dialogue and exchanges as a political action. Thus,

we wonder whether it is possible to connect monstrosity with school, philosophy and childhood: in what senses can we inhabit a monstrous novelty?, how can we think of philosophical dialogue as opening up room for a monstrous childhood?

Keywords: philosophize with children, monstrosity, childhoods, school, political action

1. Introducción

Comenzamos este trabajo recordando una experiencia construida en el marco del trabajo de nuestro grupo de extensión, para luego pensar y compartir algunas ideas en torno a la dimensión política de la filosofía con niñas y niños:

Taller “Hacer infancia desde la filosofía”

El 14 de noviembre de 2019, en el marco del *Encuentro de Educadores: Intersección de saberes: ciencia-arte y prácticas cotidianas* que se realizó en la Universidad Nacional del Sur, coordinamos un taller que tenía como principal objetivo la construcción colectiva de planificaciones de sesiones de indagación filosófica. Las mismas, en la medida de lo posible, se concretarían en diferentes espacios educativos durante la semana siguiente en que se celebraba el Día Internacional de la Filosofía.

La dinámica fue, inicialmente, dividirnos en tres grandes grupos por niveles educativos y/o preferencias de las y los asistentes: inicial, primario y secundario. Dentro de esos mismos grupos se formaron pequeños subgrupos de hasta seis integrantes, los que tendrían a cargo la planificación de una sesión de indagación. La misma se realizaría a partir de un disparador¹ de su elección, pero comprendido

¹ Para profundizar en la noción de disparador, tal como la entendemos desde el trabajo en nuestro grupo de extensión, puede consultarse “El recurso como disparador del encuentro filosófico”, en De la Fuente y Morales (2019), p. 133 y ss.

en una serie de materiales específicos que llevamos las coordinadoras. La temática fue la misma para todas y todos: el derecho de niñas, niños y jóvenes a ser escuchadas y escuchados y a la libre expresión.

Del taller participaron alrededor de 200 asistentes, entre las y los que había estudiantes, docentes de los profesorados de nivel inicial y primaria, estudiantes, profesoras y profesores del profesorado en filosofía, docentes de otros niveles, equipos directivos y bibliotecarias de escuelas y jardines de la ciudad y de bibliotecas populares.

Cuando pensamos la indagación filosófica como espacio que permite la libre expresión de las niñas, niños y jóvenes, no podemos dejar de preguntarnos en qué momento, por qué motivos se presenta como tan disruptiva en instituciones habitadas por ellas y ellos, pero no siempre por su palabra. ¿Será que las infancias son, de alguna manera, monstruosas a los ojos de la normalidad que la escuela recrea? ¿Es el monstruo de las infancias lo que amenaza al mundo instituido desde su ruptura y transgresión a lo establecido?

A raíz de la experiencia compartida en el *II Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía para y con Niñxs*, y a la luz de la propuesta de taller del grupo Proyecto Filosofar con Niñxs, intentamos reflexiones que vinculen nuestro hacer, pensar y sentir como grupo de extensión universitaria, a partir de la noción de *monstruo*. Esta es recuperada del taller que coordinaron Sergio Andrade y Ayelén Branca que presentó el poema “Yo, monstruo mío” de Susy Shock. Desde allí, queremos pensar y reparar en la fuerza política de dar la palabra al monstruo en el marco de las comunidades de indagación filosófica en las escuelas.

2. El monstruo y la infancia

MONSTRUO, 1607, antes *mostra*, h. 1250. Tom. del bajo lat. *monstruum*, alteración (que parece ser deriv. de *monere* 'avisar', por la creencia en que los prodigios eran amonestaciones divinas). (Corominas, 1987, p. 402)

Elegimos pensar la dimensión política de la filosofía con niñas y niños desde la categoría de *monstruo* porque entendemos que resulta sumamente potente y permite múltiples y variados abordajes. El monstruo es así entendido como alteridad que avisa, que muestra, que anuncia algo diferente y pone en peligro las certezas de la norma, de lo normalizado.

La filosofía en las últimas décadas ha puesto su mirada sobre la figura de la infancia y su potencia como novedad. En lugar de aquella lectura más tradicional que la asocia a la carencia, la dependencia y la incapacidad, hoy se asume como fuerza que invita a la novedad. La categoría de *monstruo* -también durante mucho tiempo asociada a lo defectuoso, a lo diferente como negativo, al 'castigo de los dioses'- puede hoy también ser leída desde otro lugar.

Héctor Santiesteban (2000) señala que "La noción de monstruo incluye forzosamente la de anormalidad y denota en numerosos casos (casos verdaderamente monstruosos) la falta de armonía" (p. 117). Ahora bien, en el marco de estas definiciones signadas por la falta, ¿qué cualidades podemos pensar en lo monstruoso? ¿Qué vínculos entre las infancias y la monstruosidad pueden ser potentes para pensar desde la filosofía?

Lo monstruoso puede dar cuenta de la hibridez, lo amorfo, el entre como contracara de la normalidad, la totalidad, la ordenación del cosmos. Las fuerzas que habitan al monstruo son destructivas para el orden instituido y necesitan ser dominadas por la razón: así el discurso preponderante plantea a este otro como disruptivo y busca encorsetarlo en categorías que detenten el poder de definirlo desde la negatividad.

En conexión con ello, la infancia ha sido definida históricamente desde una mirada adultocéntrica que busca situarla como lo otro que todavía no está constituido, desde una mirada negativa de dicha

potencia. Es decir, se refiere a ella como lugar de carencia, de inmadurez, y así se asocia a estados que deben ser abandonados lo antes posible para alcanzar la posibilidad de emanciparnos de quienes offician como tutores/as, que piensan y deciden por nosotros/as (Kant, 2012). Se pretende, a su vez, categorizarla desde conceptos abstractos, en pos de una infancia idealizada, universal, sin voz, dejando de lado las problemáticas propias de las *infancias situadas* en su contexto (Giordano Montenegro, 2018). Las niñas y los niños, así, quedan invisibilizados.

Esta idea de pensar a la infancia como otro también nos interpela, en la medida en que, como adultas y adultos, naturalizamos que la escuela es el lugar por excelencia para ella. No obstante, en esta idealización quedan fuera algunas infancias que, por ejemplo, no conjugan con las habilidades o capacidades que esperamos de una niña o niño. Así Baquero y Terigi (1996) señalan “la escalofriante variedad que presenta este tratamiento en una misma cultura según la coordenada social en que esté posicionado el sujeto: nuestra propia cultura admite una niñez de la calle, o de country, o de ‘Futurekids’” (p. 2).

En este sentido, si la infancia representa para la mirada adultocéntrica un otro, podemos pensar que ese otro, en tanto artificialidad construida por el mundo adulto, también se subdivide en distintos otros de acuerdo con sus posibilidades o no, dentro de la escala social. Esta categoría de *infancia* ha sido construida desde la Modernidad y sus atributos -la necesidad de protección y la inserción a la cultura a partir de la cultura adulta, la gradualidad de este proceso, por mencionar algunos- muestran su carácter histórico como, así también, de la escolarización. De este modo, las pretensiones, aspiraciones y expectativas que tendremos de estas y estos infantes, las y los señalarán como normales o anormales, de acuerdo a cómo se comporten en los escenarios escolares según lo esperado.

Los espacios de diálogo filosófico en la escuela se caracterizan por un tiempo y un espacio especial y los roles que allí se desarrollan,

pueden diferir de los de una clase habitual. Sin embargo, siguen siendo docentes, alumnas y alumnos, es decir los mismos actores que se vincularían de otro modo. Surgen como interrogantes: ¿qué es lo que las y los docentes esperamos de las y los infantes en una sesión de indagación filosófica?, ¿en qué medida, al propiciar la palabra de acuerdo a nuestras pretensiones, callamos otras palabras que no concuerdan con lo esperado? Al habilitar la categoría de *monstruosidad* para pensar estos interrogantes surge con fuerza no sólo 'la palabra novedosa' sino 'la palabra monstruosa', aquella que no queremos escuchar y que se impone desde su rareza.

Cuando hablamos de la novedad, bajo los marcos teóricos que vinculan a las filosofías e infancias, suele pensarse en un sentido un tanto idílico y romantizado. La novedad, o lo novedoso, nos atraviesa en tanto inesperado pero, por lo general, nos posiciona en este lugar un tanto encantador. En los intercambios las infancias conjugan acciones o palabras que nos dejan resonando, aunque permanecen en el terreno de lo aceptable o apropiable dentro de nuestro universo de normalidad. La cuestión está en delimitar un sentido de lo novedoso, pensado desde lo monstruoso, que irrumpe como aquella novedad inesperada. Es decir, ¿qué sucede cuando lo novedoso es monstruoso y espantoso? Afirmamos que es importante potenciarlo y ponerlo en cuestión. La incomodidad en lo espantoso desarma aún más la categoría de lo normal dando lugar a aquello espeluznante que también acontece. En este mismo sentido encontramos que lenguaje y silencio están íntimamente ligados en el espacio del filosofar, donde se juegan también las categorías de *normalidad* y *monstruosidad*. Aquí, pues, parecen resonar las palabras de Heidegger respecto del hablar auténtico, una palabra originaria "que equivale a la posibilidad de un verdadero acontecer en la historia" (Vattimo, 1992, p. 74) y ella trae aparejado al silencio como posibilidad de relación con lo otro. Vincularse con el otro respetando su monstruosidad, sus silencios

incómodos y su palabra aterradora podría ser el gran desafío de la escuela.

3. El monstruo en la escuela

Lyotard, en *Memorial a propósito del curso filosófico* afirma que

Sabemos que en torno a la palabra *formación*, *Bildung*, o sea en torno de la pedagogía y la *reforma*, se juega una parte importante de la reflexión filosófica desde Protágoras y Platón, desde Pitágoras. El supuesto en ella es que la mente de los hombres no les ha sido dada como se debe y, por lo tanto, ha de ser re-formada. El monstruo de los filósofos es la infancia. Es también su cómplice. La infancia les dice que la mente no es dada, sino que es posible. Formar quiere decir que un maestro viene a ayudar a la mente posible en espera de que la infancia llegue a su término. (1987, p. 115)

La escuela, así, se ha constituido en el dispositivo por excelencia que recibe a las infancias, a la monstruosidad, y le da la forma. La transformación de la infancia implica convertirla en ese ser humano, en nuestro caso normalizado pues, como afirma el mismo autor en las palabras preliminares de *Lo inhumano*,

Que deba educarse a los niños es una circunstancia que no proviene más que del hecho de que no están del todo dirigidos por la naturaleza, ni programados. Las instituciones que constituyen la cultura reemplazan esta falta de nacimiento. ¿Qué se llamará humano en el hombre, la miseria inicial de su infancia o su capacidad de adquirir una 'segunda' naturaleza que, gracias al lenguaje, lo hace apto para compartir la vida común, queda para la conciencia y la razón adultas?. (Lyotard, 1998, p. 11)

De alguna manera, parece que el gran temor a la infancia y a la monstruosidad aparecen cuando las percibimos como parte misma de la humanidad y, en ese sentido, tememos volver a ellas. Y esto porque

los monstruos aparecen íntimamente relacionados y hasta fusionados con los hombres, los dioses, los demonios y los animales. El monstruo es, en cierto sentido, espejo del hombre. Como con la muerte, impresiona el hecho que advierte que nos tocará a nosotros, que el muerto somos nosotros mismos. Eso mismo es fundamental en la relación del hombre con el monstruo; el hombre lo ha creado, ha salido de él, de sus entrañas; ya en un sentido literal, ya en un sentido figurado. Nosotros seremos partícipes de ese horror y esa monstruosidad. El hombre comparte lo monstruoso con el monstruo mismo. (Santisteban, 2000, p. 100)

¿Cómo introducir, en el dispositivo escolar tan apreciado para la normalización, espacios para que lo monstruoso se manifieste? ¿Cómo dar lugar a la palabra genuina, a pesar del temor que implica la

pérdida de control y la aparición de una novedad que no sabemos cómo retomar? La dificultad para responder estas preguntas puede verse en las serias dificultades que el mundo adulto tiene para apropiarse de un imaginario social donde las niñas y los niños tienen derechos, como el de la libre expresión y el de ser escuchados. En la práctica cotidiana está instalado como políticamente correcto que las adultas y los adultos les damos la palabra a las y los niños en un gesto condescendiente. Esto hace aún más difícil para ellxs tomar la palabra; es decir, hacerse sujeto activo de esos derechos. Una manera de entender a las infancias desde otro lugar son las rondas de indagación filosófica, que habilitan un espacio de encuentro e intercambio en el que la palabra circula de un modo horizontal y democrático propio de este ejercicio.

4. Infancia, monstruosidad y política: habilitar un espacio para la palabra en filosofía con niñas y niños

Advertir desde esta perspectiva a las infancias, está en consonancia con una visión de las mismas como otro o alteridad. Es decir, las infancias irrumpen en esta normalidad de manera *alterada*, accionando monstruosamente y derribando un ideal infante romantizado. En fragmentos de *Experiencia y alteridad en educación* (2009), Carlos Skliar expresa que, más que ser definida o conceptualizada, la alteridad puede presentarse a partir del relato de las mismas experiencias de alteridad. Justamente la propuesta de la filosofía en la escuela busca retomar las voces de esas alteraciones infantiles, que desdibujan las miradas más estáticas de aquello que habitamos todos los días. Dar paso a estos encuentros de infancias, voces, alteridades, filosofías, es acercarnos a esta perspectiva monstruosa infantil: las infancias comparten, a través de la palabra, las múltiples y plurales ideas que se formulan. Abrir estos espacios nos localiza en una puerta no solo de libertad de expresión sino de libertad

de acción. Y, si hablamos de acción en el ámbito público, no podemos dejar de remitir a lo político.

Arendt afirma que a lo político le está íntimamente ligada, y hasta le es inherente, la libertad.

En el lenguaje arendtiano la *existencia política*, o la *ciudadanía* consiste precisamente en el *aparecer en el espacio público*, o el hacerse *visible* a la luz pública, y este *aparecer* se realiza mediante el *uso de la palabra*, el cual produce performativamente el espacio público y la luz pública, dando origen a *lo político*. (De Zan, 1993, p. 4)

Esta perspectiva de lo político es pensada por Arendt como el inicio de la política en la sociedad democrática griega. Por lo tanto, si retomamos estas ideas de la autora encontramos que las prácticas de filosofía que proponemos en la escuela buscan plasmar un gesto político. A su vez, no es cualquier gesto político, ya que estamos posibilitando que la palabra que circule sea aquella negada, desvalorizada, minimizada y hasta silenciada por la voz del mundo adulto. Estas palabras de las infancias aparecen en el espacio público y toman fuerza en tanto se visibilizan.

El texto de Hannah Arendt *De la historia a la acción* (1995), problematiza las nuevas voces que se manifiestan en la política; es decir, las nuevas generaciones, y la apertura a nuevas comprensiones y acciones en este terreno. Para Arendt la filosofía estuvo ligada a lo largo de la historia a una concepción teórica y, por ende, de vida contemplativa. Es así que por momentos la filósofa destaca el lugar de lo político sobre lo filosófico, porque comprende que a la teoría y la praxis hay que entenderlas por separado. Recién en la *Crítica del Juicio* de Kant Arendt percibe un acercamiento entre ambas dimensiones -teoría y la praxis-: el juicio reflexivo alude a cierta imparcialidad entendida como equidad que, en los conflictos éticos y políticos, posibilita ciertos criterios que pueden ser reconocidos por todos como justos. Es decir, que los juicios dejan el plano individual del sujeto para pasar a un plano colectivo. Igualmente, aunque Kant está mucho más cerca de su propuesta de interacción entre teoría y praxis, aún observa una mirada del espectador en el sujeto. Por ello, Arendt se propone ir

un paso más allá del planteo kantiano del juicio y expone que este sentido común y el ejercicio del juicio tienen un vínculo con la libertad política.

La idea de libertad política que sugiere Arendt, en tanto capacidad de juzgar y sentir como seres humanos, podría articular con aquella acción que la propuesta de filosofar con niñas y niños enfatiza. Esta acción que implica un poco salirse de sí para alterarse. En este sentido, destacamos la dimensión política de los espacios de diálogo filosófico desde una invitación a potenciar este monstruo colectivo, estas posibilidades que fueron negadas desde los inicios de la escuela, para que emerja esta palabra monstruosa, estas infancias inquietantes, sin que ello suponga inhabilitar la monstruosidad presente en cada una y uno. Esto supone un posicionamiento donde lo monstruoso ya no es visto como algo ajeno, sino que nos encontramos inmersos en esta transformación desde un actuar y hablar juntos político. Desde esta concepción, queremos vincular las prácticas filosóficas que buscan dar lugar no sólo a esta libertad de acción y de palabra, sino a estas voces que son relegadas por su carácter disruptivo, monstruoso, para conformar nuevos lazos en las comunidades filosóficas y nuevos espacios de expresión. En relación con esta potencia política, retomando el planteo de Arendt:

Actuar y hablar son las dos actividades que definen la condición propiamente política de los hombres. Suponen un espacio público en donde la libertad de acción, y de palabra, pueden desplegarse a los ojos de todos, un espacio de aparición en donde cada uno puede revelarse a sí mismo y a los otros, revelar quién es y tejer junto a otros actores y locutores un lazo comunitario a través de una acción concertada. (Tassin, 2004, p. 133)

Así, desde la categoría de lo monstruoso podemos repensar la dimensión política de los espacios de filosofía con niñas y niños a partir de la libertad de expresión y de acción. Estos espacios permiten dar cuenta de la pluralidad de infancias, de la multiformidad de experiencias para dar lugar a la palabra significativa. Así, se ejerce el reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños no sólo desde un lugar de enunciación vacío sino y principalmente desde la

concreción en las prácticas escolares, en los espacios públicos de indagación filosófica, donde el ejercicio de reconocer los propios derechos se desarrolle en este intercambio e invitación a poder tomar y dar la palabra a lo monstruoso.

5. Una monstruosidad situada: las infancias latinoamericanas

Nos parece necesario resaltar, aunque el planteo se viene presentando a lo largo del trabajo, que las infancias desde la categoría de monstruosidad están pensadas situadamente. Con esto queremos decir que estamos reflexionando en torno a experiencias que fuimos trazando en nuestras propias prácticas. Así, nos alejamos de un sentido de infancia universal o idealizada, que no tiene en cuenta situaciones que se conjugan en las distintas experiencias de filosofía en la escuela.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de *situacionalidad*? Para pensar esta categoría podemos remitir a la propuesta de la filosofía de la liberación y, dentro de ella, retomar el planteo de Rodolfo Kusch. Este filósofo distingue dos nociones importantes, que han caracterizado su filosofía, a saber: la diferenciación del ser y del estar.

Por un lado, el ser define y hace referencia a la esencia; por otro, el estar señala y hace alusión a la condición, es decir a la ubicación del ente. Esta clásica distinción de Kusch recupera las diferenciaciones que Heidegger traza en su obra *Ser y tiempo* (2004). Para ello el filósofo argentino profundizará en la temática de la caída del *Da-sein* y en el ahí del mismo, ya que para él pensar en latinoamérica es pensar en un ahí puro. Es aquí donde se funda el estar-siendo de Kusch: nuestra cultura se diferencia de Occidente, tensiona todos los opuestos casi como si pretendiera que todo fuera parte de lo mismo. (Giordano Montenegro, 2018, p. 16)

Estas nociones, *estar* y *estar siendo*, en tanto diferenciadas del ser, nos ayudan a comprender características propias del pensar latinoamericano. Este marco puede ser el propio de Latinoamérica, de su situación, es decir, un marco específico de nuestras experiencias e infancias. Afirmar esto ayuda a pensar cómo podemos recibir la monstruosidad de las infancias, en tanto potenciar su lugar de estar o estar siendo para alejarnos de aquella categoría universalista-Occidental de *ser infante*. La situacionalidad anuncia la

alteridad, los propios rasgos que se descubren en las rondas de filosofía. Pensar en infancias monstruosas es habitar un sentido más originario, propio de nuestras diversas formas de hacernos y deshacernos mientras el diálogo circula.

Para expandir un poco más el sentido de situacionalidad, podemos agregar la noción de *geocultura* de Kusch. Este concepto también nos enmarca un sujeto que filosofa situadamente. En *Geocultura del hombre latinoamericano* (1976) Kusch desarrolla algunas nociones que nos representan a partir de características propias de nuestra cultura. Sus ideas nos invitan a pensar que:

en Latinoamérica, no podemos ser el sujeto cultural, ya que somos siendo siempre otro que nos presiona y nuestros vaivenes históricos-políticos señalan esto. Por ello, concibe que debemos pensarnos como sujeto filósofo, ya que no podemos acceder a un sujeto, sino a un campo de problematizaciones que marcan nuestra relatividad. No somos un ser acabado, un horizonte al cual llegar, algo racional, unívoco e infinito. Estamos siendo, reflexionado y filosofando, comparando lo vivido para poder alejarnos de lo que creemos ser y adentrándonos en lo que somos. Por ende, somos situacionalidad, porque no podemos desprendernos de la inexactitud, la desproporción, la disparidad, la diversidad y, así, nos vamos constituyendo. (Giordano Montenegro, 2018, p. 17)

Nuestro acervo cultural posibilita también que nos reafirmemos como sujeto sujetado en la alteridad, es decir como personas que se constituyen a partir de una confluencia de situaciones concretas. Con esto queremos resaltar que las infancias latinoamericanas no están exentas de ello y que esta misma condición nos facilita el potenciar su monstruosidad. Justamente poder abrir su lado nuevo, otro, inesperado, imprevisible e impensado.

6. Para seguir pensando

Los trazos esbozados en este texto intentaron problematizar, desde las prácticas, experiencias y teorías de nuestro trabajo como grupo extensionista, una configuración de las infancias diferente, otra manera de pensarlas y darles lugar. La idea fue potenciarlas desde una perspectiva más situada y política del trabajo en las rondas de indagación. En torno a ello nos preguntamos: en la escuela,

¿generamos espacios donde las infancias manifiesten su lugar político monstruoso?, ¿qué fuerza tiene la filosofía para potenciar a las infancias monstruosas?, ¿y qué debilidades?, ¿no será la propia monstruosidad de la filosofía, y su ruptura con lo establecido, lo que la asemeja a la monstruosidad infantil y genera resistencias a la hora de crearle un lugar en la escuela?

La cuestión, a nuestro entender, está en las acciones colectivas que reivindican este ser de lo monstruoso y el derecho a ser un monstruo, donde logremos que la voz, la mirada y toda la fuerza política que implica devenir infantes, construyan un lugar en el que comprendamos que “La privación fundamental de los derechos humanos se manifiesta primero y sobre todo en la privación de un lugar en el mundo que haga significativas a las opiniones y efectivas a las acciones” (Arendt, 1998: 247). La experiencia de hacer filosofía en las escuelas instala ese posible lugar en el mundo para el ejercicio del derecho a la libertad de expresión y la acción de las infancias, en tanto se acepta y valora la monstruosidad de las mismas. Es por ello que reafirmamos el valor que tiene la filosofía en la escuela en tanto posibilita acciones que constituyen, reivindican y reinventan derechos a partir de abrir el juego a estas infancias monstruosas y las novedades que nos anuncian.

Referencias

- Arendt, H. (1998)[1951]. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (1995) [1953]. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Baquero R. y Terigi F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, No. 2. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/En_Busqueda_de_una_Unidad_de_Analisis.pdf. Última visita el 3/9/2020.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, 3era edición. Madrid: Gredos.
- De Zan, J. (1993). *Libertad, Poder y Discurso*. Buenos Aires: Almagesto.
- Giordano Montenegro, M.P. (2018). *La infancia situada como concepto para pensar la experiencia del filosofar latinoamericano*. Tesina de

Licenciatura. Universidad Nacional del Sur. [<http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/4503/1/Giordano%20Montenegro%2c%20Mar%2c%20Paula.%20Tesina.pdf>], fecha de consulta: 30 de mayo de 2020].

Kant, I. (1977). *Crítica del Juicio*. Madrid: Esparto-Calpe.

Kant, I. (2012). *Contestación a la pregunta ¿Qué es la ilustración*. Buenos Aires: Taurus.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Colección de estudios Latinoamericanos.

Liotard, J-F. (1987). Memorial a propósito del curso filosófico. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. España: Gedisa.

Liotard, J-F. (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Manantial.

Santisteban, H. (2000). El monstruo y su ser. *Relaciones*, vol. XXI, núm. 81, México, pp. 95-126.

Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Tassin, E. (2004). El hombre sin cualidad. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, núm. 2, agosto, 2004, pp. 124-149.

Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*, Barcelona: Paidós.

* Autoras

María Belén Bedetti (belen.bedetti@uns.edu.ar). Profesora en Filosofía (UNS, Bahía Blanca). Maestranda en Educación con orientación en Historia y Filosofía de la Educación (Unicen). Especialista en Educación y Derechos Humanos (Infod). Especialista en Pblemáticas en Ciencias Sociales y su Enseñanza (Infod). Profesora de Filosofía en escuelas secundarias y en Institutos de Formación Docente de la ciudad de Bahía Blanca. Profesora adjunta de Filosofía de la Educación (UNS - Departamento de Educación) y Ayudante de cátedra de Didáctica Especial de la Filosofía (UNS - Dpto. Humanidades). Co-coordinadora del Grupo de Extensión Universitaria "Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público educativo", del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Resolución Departamental

Nº 135/06. Investigadora en temas que vinculan a la filosofía, la niñez y la escuela, la enseñanza de la filosofía y la formación de docentes.

María Paula Giordano Montenegro (paula_gior@yahoo.com.ar). Licenciada y Profesora en Filosofía (UNS, Bahía Blanca). Profesora titular e interina en ISFD para Educación Primaria y Nivel Secundario de General Acha. La Pampa. Integrante del Proyecto de Extensión Universitaria "Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público educativo", del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Resolución Departamental Nº 135/06. Participación desde mayo de 2008 hasta la actualidad).

Paloma Mariel Matarazzo (palo.mariel.92@gmail.com). Profesora en Filosofía (UNS, Bahía Blanca). Integrante del Grupo de Extensión Universitaria "Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público educativo" del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. (Resolución Departamental Nº 135/06).

María Laura Medina (laura.medina@uns.edu.ar). Profesora en Filosofía (UNS, Bahía Blanca). Maestranda en Educación con instituciones y prácticas educativas (UNQ). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Profesora de Filosofía en escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca. Ayudante de cátedra de Práctica Docente Integradora; Educación y Derechos Humanos y Pedagogía (Departamento de Educación de la UNS). Integrante del Grupo de Extensión Universitaria "Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público educativo", del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Resolución Departamental Nº 135/06. Investigadora en temas que vinculan a la filosofía y la educación en la formación de docentes.