

# EDUCACIÓN ¿HERRAMIENTA POLÍTICA O FIN EN SÍ MISMO?

Andrea Monsalve ■

**Resumen:** El objetivo de este trabajo será reflexionar en torno al problema político presente en la llamada “filosofía con niños y niñas” y a veces, también con jóvenes. Nos cuestionaremos si esta pretende ser un fin en sí mismo o si, por otra parte, se trata de una herramienta política que busca provocar algún cambio de acuerdo a un cierto tipo de pensamiento. Consideraremos los aportes tanto de autores de lo que podríamos llamar filosofía política contemporánea, como los aportes poco estudiados en esta área en particular de Gabriela Mistral.

**Palabras clave:** MODERNIDAD – POSTMODERNIDAD – INDETERMINACIÓN – INFANCIA.

■ Facultad de Humanidades,  
Universidad de Valparaíso.

Contacto:  
andrea.monsalvemont@gmail.com

## A modo de introducción: el proyecto de Matthew Lipman

Nos encontramos en un extraño momento cronológico de la historia. Filosóficamente, podríamos decir que nos encontramos en la postmodernidad, ese extraño momento atemporal. Nos encontramos en la crisis de los esencialismos, de los llamados “meta-relatos” que durante mucho tiempo dominaron la tradición filosófica. La crisis de los meta-relatos apunta a la crisis de los pensamientos deterministas, que imponen un cierto tipo de epistemología y moral, que hacen una lectura reducida y simplista del mundo en tanto que no consideran la complejidad y asumen, ontológicamente, que las cosas son de una determinada manera. Y, a veces, esa determinada manera, no podría estar más alejada de la realidad fenoménica. Podríamos entender la postmodernidad como un cambio de paradigma: las cosas ya no “son” algo necesariamente.

Consideramos que el proyecto de Mathew Lipman está inscrito aún en los procesos de la modernidad, aunque sea la modernidad decadente (Grau Duhart, y otros, 2010). El proyecto lipmaniano no apunta sino al *progreso* optimista centrado en el sujeto. Mantiene así los esencialismos éticos del liberalismo como doctrina ético-política, particularmente de la democracia deliberativa, que como explica Mouffe (2016), es individualista y racionalista. Esto apunta a que el proyecto de la democracia deliberativa no reconoce la naturaleza pluralista de la realidad social y los conflictos que ello acarrea. Por tanto, uno de los principios liberales es la posibilidad de un consenso racional universal, que la autora considera imposible y es la postura que adscribiremos en el presente artículo. Particularmente, consideramos que Lipman se encuentra dentro de la llamada democracia deliberativa debido a que se describe como una respuesta a la racionalidad instrumental por la comunicativa, creyendo que el debate político es un campo donde crear el consenso universal moral racional que tanto se busca, mediante la libre discusión. Y esto es precisamente lo que persigue Lipman.

Se encuentra inscrito en el marco post-guerras mundiales, con todo lo que ello implica. La creencia de que “la vida, a pesar de Hitler, sigue adelante, que siempre

habrá niños” (Benjamin, 1998, 151), no debió ser exclusiva de Benjamin, sino que muchos se refugiaron en la esperanza de que los niños del hoy de ese entonces, serían en el futuro los adultos destinados a arreglar el mundo que los adultos de ese entonces habían dejado así. Se entiende a los niños como adultos en potencia. No se busca privilegiar y desarrollar la infancia, como “un modo de acontecer intensamente en relación con la experiencia” o como “una experiencia de carácter abismal, vertiginosa donde el pensamiento se concibe a sí mismo en permanente apertura hacia lo indeterminado, de cara a lo que no sabemos” (Álvarez, 2015, 96- 98), sino que se busca racionalizar y hacer adultos a los niños. Lipman, por el contrario, pensó que “La mayor decepción de la educación tradicional ha sido su fracaso para conseguir gente que se acerque al ideal de una persona razonable (eso no quiere decir que todos los que son razonables tengan que haber sido educados, sino más bien que cualquiera que esté educado tiene que ser razonable)” (Lipman, 2002, 39) y por tanto buscó, a través de la educación de los niños, generar una ciudadanía con valores democráticos y herramientas de la razón que servirían para evitar que nuevamente se diera un evento como los ya ocurridos, y alcanzar finalmente el ideal liberal: si la gente es racional, entonces se alcanzará finalmente el consenso.

Si todos son educados según su propuesta, alcanzarán el grado racional necesario para hacer efectivo el deseo de un mundo perfecto que roza lo platónico. Por esto se llama filosofía *para* niños, porque busca entregar algo a los niños y que esto los cambie y los haga ser de una manera concreta y determinada. Hay una dirección y una intención, el adulto que sabe le entrega algo al niño ignorante e incompleto. El adulto *sabe* y hace el favor de compartir su adultez racionalista e individualista con los niños. Busca transformar la realidad múltiple y plural del conjunto de niños y niñas en una uniformidad, protagonizada por la racionalidad. Existe una esperanza de que, por el mero hecho de ser seres racionales, todos llegarán a las mismas conclusiones. La filosofía para niños es un adoctrinamiento y no una práctica emancipatoria (Freire, 1970). Hay un camino determinado que seguir, unas metas que alcanzar. No importa lo que piensen los niños por sí mismos, lo importante es que logren llegar a las preguntas que Lipman pensó importantes, y que de la misma forma lleguen a las respuestas que él pensó para dichas preguntas.

## Una experiencia semejante: Gabriela Mistral y la educación

Pero no sólo Lipman creyó alguna vez en esto (Mistral, 2015). En 1923 publicó un artículo en la *Revista de educación primaria* de México, donde relata una vivencia en una comunidad o escuela rural de México, aunque no la llamara con el nombre filosofía para niños o con niños, podríamos decir que se trata de una experiencia similar que vale la pena rescatar del olvido. La primera premio nobel de Sudamérica pensó que esos niños

ni serán tampoco hombres unilaterales, sin la visión de unidad de la vida que caracteriza a los intelectuales; ni pesimistas que se han hinchado de odio y desaliento por su pequeño fracaso, del cual no tienen culpa sino sus manos torpes y su mente amodorrada. Serán eso que es para mí lo más grande en medio de las actividades humanas: los hombres de tierra, sensatos, sobrios y serenos, por el contacto con aquella que es la perenne verdad. Harán una democracia, menos convulsionada y menos discurseadora que la que nos ha nacido en la América Latina. (...) La pequeña república agraria que estos niños han creado, les irá revelando el régimen económico y los caminos por donde se busca la prosperidad de un país: no tendrán el odio de la riqueza, que sólo cuaja cuando el hombre no tiene nada que defender ni amar bajo el sol porque sea suyo.

No es que me haya lanzado en un río de fantasías, es que palpo, por primera vez en mi vida, *lo que significa la pequeña experiencia de los niños sobre los grandes problemas sociales* (Mistral, 2015, 36-37).

Mistral antes que Lipman vio el potencial de trabajar los grandes problemas sociales con los niños, pero no de una manera unidireccional y transmisora, dejando que los niños lleguen solos a las preguntas que nosotros como adultos queremos que se hagan, sino dejando que vivan como parte de su infancia los “problemas de adulto”. Como dice, además recalcando sobre este punto “El profesor hizo la gran avería (...) de rehusar al niño su universo de creación” (Mistral, 2017), es decir, existió en ella la confianza de que los niños no sólo son capaces, sino que deben explorar su imaginación y la creatividad que ello conlleva. Los niños no son seres rotos, incompletos, ni meros proyectos de seres humanos ni

tábulas rasas, por el contrario, ya son *alguien*, ya tienen sus propias reflexiones y pueden crear nuevos caminos que no son los que los adultos del momento eligieron. Las niñas y los niños deben explorar su actualidad.

Pensó Mistral, por otra parte, que los niños son la sociedad del porvenir y que los maestros tendrían un rol central en la configuración de la misma. Por ello es que los maestros tienen la función de guiar de alguna manera a los niños en su proceso de educación a lo largo de los años. Depende de cómo sean los niños de hoy cómo será la sociedad del mañana.

Maestros: toca a vosotros ser la avanzada en este generoso advenimiento de la civilización futura; vosotros los maestros, haréis que ella sea de paz, de amor, de solidaridad. Recordad que, en gran parte está en vuestras manos hacer de un pueblo una turba de esclavos o una asociación de hombres libres (Mistral, 2015 pág. 158).

¿Cómo pensó Gabriela Mistral al maestro? ¿Como un transmisor de conocimiento establecido o como un propiciador del espacio de discusión? Pensó que no había que crear cuentos *para* niños, la mayor “cursilería” que se puede crear, ya que estos cuentos tienen una finalidad concreta y no tienen el mismo placer estético que los clásicos. Mistral pensó que no hay que complacer a la infancia, no hay que enseñar la naturaleza de una manera normalista, pues esto es sólo un injerto a su cerebro y no un aporte a su desarrollo personal. Como dice Rancière (2016), ese tipo de educación sólo “ata al alumno a los pasos del maestro”.

No pensó que los problemas sociales eran exclusivos de adultos; no apuntó a deshacer la infancia y reemplazarla por la segura, estancada e inamovible adultez de creencias firmes. Pensó que los niños son capaces de pensar y tomar acción, pero también queda el resquicio de pensar a los niños como adultos en potencia, como la sociedad del futuro, mas no la actual. Pero ¿no son acaso los niños parte de la sociedad en acto? ¿No tienen ninguna incidencia, ningún tipo de alcance en cómo tomamos las decisiones de hoy? ¿Son los niños una parte inerte?

El niño no es loco, y si lo es, mejor anda y mejor vive así: dejarle tal vez valga más que mantearlo; al cabo, pronto el cuidado será igual a nosotros, como dos gotas de agua. Él inventa tanto como aprende, no es verdad que lo imite todo; quien se vuelve máquina de repeticiones es el hombre hecho y derecho (Mistral, 2017,42).

No encontramos en ella una filosofía sistemática, al estilo tradicional ni al estilo científicista. Mistral reflexiona en el hacer, en el transmitir experiencias. No busca justificaciones ulteriores para ser académicamente valorada, sino que muestra precisamente lo que consideramos que un proyecto tal como la filosofía con niños y niñas busca producir: sinceridad, e intentos de responder las preguntas propias.

### **Respuesta, el proyecto de la filosofía con niños y niñas**

“En cuanto tarea pedagógica, la «filosofía con niños» es una intervención, un modo de influir intencionalmente en la experiencia de las personas” (López, 2008, 65). Si eso es la filosofía con niños y niñas, ¿en qué se diferencia particularmente de la pedagogía en general? ¿No es la educación en general una forma de incidir intencionalmente en la experiencia de las personas? La misma FpN de Matthew Lipman encaja dentro de esta definición, ya que busca incidir en las personas de tal forma que se conviertan en un específico tipo de ciudadano que esté acorde con la sociedad con la que él sueña. ¿Qué es, entonces, la filosofía con niños y niñas? ¿En qué se diferencia?

El modo que elegiremos para acercarnos a dicho problema será preguntarnos qué tipo de experiencia se pretende generar, en comparación a la FpN.

El programa de Matthew Lipman consiste en una serie de novelas escritas por él mismo *para* un cierto público en específico, los niños y niñas de determinada edad que cursan determinado año en su educación. Estas novelas son acompañadas con un manual *para* los maestros, y determina el tipo de preguntas que deben surgir por parte de los niños, el tipo de reflexiones finales a las que se

debe llegar. En el fondo, Lipman escribió una suerte de relatos con moralejas para los niños que las trabajan. Esto es absolutamente no malintencionado, puesto que Lipman pretendía configurar a los niños y niñas para ser una determinada sociedad del porvenir. Y ahí es donde está la crítica a su buena intención.

La experiencia que se debe dar en un taller de FpN está predeterminada. El manual pretende ser guía de lo que debe ocurrir en cada sesión, las intervenciones que deben hacer los niños, sus reflexiones finales. Pero el manual no considera la diversidad y complejidad de la existencia humana, además de tener una idea preconcebida de lo que son los niños. No considera que distintos niños, en distintos lugares puedan tener diversas experiencias previas, diversos modos de vida que los hagan entender las cosas de modos distintos. No necesariamente llegamos todos a las mismas conclusiones. Y precisamente por esto, la FpN es insuficiente. ¿De qué manera justificamos un programa que en lugar de emancipar y buscar que cada individuo sea creativo, crítico, etc., busca cuadrarnos a todos? ¿Desde dónde obligamos a todas nuestras niñas y niños a seguir los pasos que quiso Lipman que dieran?

La filosofía con niños y niñas busca la experiencia *real*, no la experiencia forzada que pretende repetirse una y otra vez sin importar quiénes participen. En una experiencia *con* niños y niñas, la experiencia es conjunta, sin dirección. Todas las partes viven el momento, trabajando el material que sea, una canción, una imagen, un texto, un paseo... no importa cómo se propicie la instancia de reflexión, sólo importa que ella se dé, entendiendo al mismo tiempo que perfectamente podría no darse dadas las condiciones individuales de los integrantes del grupo.

En la filosofía con niñas y niños se mantiene, en algunos casos, la idea de la comunidad de indagación, que viene a ser un grupo en el que los integrantes se conocen, se respetan y se entienden como igualmente intelectuales con el fin de que la discusión se dé de la manera más próspera posible. Es fundamental para que se pueda dar este espacio de filosofía e infancia que los integrantes tengan la voluntad de reflexionar en torno a los temas planteados, a problematizarlos. De no existir tal voluntad, la experiencia posiblemente no termine siendo una filosófica propiamente tal, sino que será de otras características. La

experiencia filosófica es aquella que encuentra preguntas en lo cotidiano, que no son las preguntas ideales, sino que son las propias, son las preguntas que nos atormentan y que tienen que ver con cómo entendemos desde nuestra individualidad el mundo y cómo entendemos ciertos hechos como problemas. Además de dar cuenta de la indeterminación.

La importancia de este tipo de experiencias está en que impulsa el desarrollo individual de los niños y las niñas, y de todo aquel que pueda ponerse en esta categoría de infancia, lo que Álvarez (2015) llama segunda infancia o infancia a destiempo. Este tipo de experiencia, del que sólo se puede dar cuenta una vez concluida y no se puede pensar en pautar previamente, apunta a que cada participante de la comunidad de indagación se cuestione cada vez más las cosas que anteriormente daba por hechas. Y que cada uno sea capaz de hacer el trabajo individual que esto conlleva, lo que refiere a la búsqueda de la pregunta propia y por ende de la respuesta original no pautada por alguna doctrina en específico, por alguna institución o algún maestro. La filosofía con niñas y niños, la filosofía con la infancia busca sacarnos del espacio cómodo y complaciente donde podemos descansar y sentirnos cómodos. Es en cierto modo parte del proyecto de la postmodernidad, a la crisis de los meta-relatos, a la crisis de la metafísica.

La filosofía con niñas y niños busca dar cuenta de la indeterminación de la humanidad, de los cambios, de las pasiones y emociones, del irracionalismo, de cambiar de opinión constantemente debido a ser seres pasionales no puramente racionales. Aquí se busca romper el mito de que la filosofía llega a puerto seguro, de que hay un camino seguro de la ciencia que se puede encontrar y transitar. Es un modo de vida contrario a la tranquilidad asociada a la adultez omnisapiente: el infante es el que no tiene nada seguro, que está constantemente construyéndose a sí mismo y no es estático.

### **La política en la filosofía con niños y niñas**

Rancière inicia el cuarto capítulo de su libro *El maestro ignorante* con la frase “Pero no hay la sociedad posible. Solamente existe la sociedad que es.” Rancière



tiene razón, sólo lo que es, es, en cierto sentido. Pero ¿vamos a limitarnos a esto? Como contraparte a la severa afirmación anterior, podemos decir que “La sociedad es, pero existe en tensión con lo que no es, o que todavía no es” (Holloway, 2011 pág. 24), y en el fondo lo que *queremos* que sea.

Ciertamente no hay garantías de un final feliz, pero aun mientras nos desbarrancamos, aun en los momentos de mayor desesperación, rechazamos la aceptación de que tal final feliz sea imposible (Holloway, 2011,3).

Consideramos que es en esta frase donde encaja el proyecto de la filosofía con niñas y niños. ¿Es una herramienta política o un fin en sí mismo? Posiblemente, ambos. En uno de los proyectos políticos contemporáneos, que podemos decir protagonizado por grandes autores como Esposito, Rancière, Laclau, Mouffe, Hardt, Negri, y otros, podemos llegar a la conclusión de que nos encontramos principalmente en dos crisis: la de los esencialismos y la de las instituciones. ¿Y qué es la educación en la actualidad sino una institución? “Los procesos políticos hacen de la educación un fragmento de la política” (Cantarelli, 2016), y la democracia no es sino un artificio.

¿De qué manera puede la filosofía con niñas y niños producir una ruptura en el sistema hegemónico, una verdadera política en términos de Rancière? ¿Cómo logramos desafiar a la institución desde la institución?

Consideramos que la escuela es una institución particular, a pesar de todo. Puesto que “La escuela no es una preparación, es una separación” (Rancière, 1988,2) se genera una particular oportunidad. Como dice Popper, las personas hacen finalmente a las instituciones, sean aquellas bien o mal planificadas, será su manejo el que resulte en una u otra experiencia.

No se pueden construir instituciones infalibles, esto es, aquellas cuyo funcionamiento no dependa ampliamente de las personas: las instituciones, en el mejor de los casos pueden reducir la incertidumbre del elemento personal, ayudando a los que trabajan por los fines para los que se proyectaron, sobre cuya iniciativa y conocimiento personales depende principalmente el éxito de estas (Las instituciones son como fortalezas: tienen que estar bien construidas y además propiamente guarnecidas con gente)” (Popper, 2002).

Es por esto que depende en buena parte de los maestros cómo se experiencia y se vivencia particularmente la escuela para cada individuo. Y es por esto mismo que, al ser la escuela una separación, existe una posibilidad de hacer política. La escuela está pautada y reglamentada por un currículo, que es la parte institucional, pero la manera en que se imparte dicho currículo, en la medida en que se haga al estilo de comunidad de indagación, al estilo de filosofía con niñas y niños, permite generar la ruptura desde la infancia y ello de alguna manera nos acerca al final feliz que aún esperamos mientras caemos por el barranco. En la medida en que la filosofía con niñas y niños se institucionalice, en la medida en que se cree el espacio como parte de lo instituido, como lo llama López (2008), se creará a la vez, contradictoriamente, un espacio completamente instituyente, en tanto así se entienda.

Por ello destacamos considerablemente el aporte de Gabriela Mistral, a pesar de que conserva algunos elementos de lo que se podría decir similar a la FpN, en particular el tema de la prenocción constituida de qué es y cómo es un niño o una niña, su esfuerzo por hacer del maestro un acompañante y no un represor de la creatividad e imaginación de los niños en todo momento es verdaderamente remarcable. Ignorar su aporte constituye un error, ya que deja en manos del maestro soñar con un mundo mejor, evitando que los niños y las niñas caigan en los mismos prejuicios que los adultos muchas veces tienen, permitiendo su libre pensamiento y buscando su participación en los problemas sociales y no apartarlos y aislarlos.

Tal como Rancière describe en su artículo *Escuela, producción, igualdad*, la escuela, en tanto espacio aparte de la sociedad productiva se convierte en el lugar de la igualdad, el lugar donde todos, provengan de la familia que provengan son iguales. Cabe destacar que esto sólo aplica en el caso de los países cuyos sistemas de educación pública funciona, ya que, en el caso particular de Chile, el estrato socioeconómico divide a las escuelas. Pero obviando esto, y aceptando que la escuela sea este espacio de igualdad de alguna forma, permite a los estudiantes, a los educandos, a las niñas, niños y jóvenes tener una relación distinta entre sí mismos y el conocimiento. Este espacio de igualdad permite entrar en el juego de la pregunta y la problematización.

Pero no debe caer en un espacio completa y absolutamente aislado de la

realidad, debe considerar la historia individual que constituye a cada individuo partícipe del grupo. No olvidamos quiénes creemos ser por estar en un momento de indagación, siempre estaremos influenciados por aquello. Así que las experiencias con la infancia, desde la filosofía, deben respetar absolutamente aquello. Las experiencias que vivimos, filosóficas o no, nos cambian.

Como dice Mouffe (1998,163)<sup>1</sup> , “El caos es al mismo tiempo un riesgo y una posibilidad, y es aquí que se cruzan lo posible y lo imposible”, siempre nos encontraremos en el abismo, en el barranco. El caos de la existencia humana, su indeterminación, su particularidad, hace de ella tanto riesgo como posibilidad en tanto que finalmente es una cuestión de voluntad, de la individualidad de cada ser humano la manera en que se realizan las actividades. Creemos que dicha particularidad es principalmente influenciada por las cosas que nos pasan a lo largos de nuestras vidas.

### **La filosofía con niños y niñas en la política**

¿Qué oportunidades nos brinda entonces la filosofía con niños y niñas? Si la entendemos como un programa que busca influenciar intencionalmente en la experiencia de las personas, y que esta intención busca una experiencia de encontrarse con el abismo del pensamiento, la indeterminación, la duda y la pregunta propia, las oportunidades son infinitas. Dado que no se busca cuadrar el pensamiento, sino que se privilegia más bien la reflexión compleja y cambiante, encontramos en este proyecto la oportunidad de que el infante (sea en edad niño, joven o adulto) se encuentre con nuevos caminos a seguir para analizar y comprender los grandes problemas sociales, éticos y políticos.

Por ello mismo, por no cuadrar, el pensamiento será absolutamente diverso, y tal vez se termine en lugares muy distintos de los que Lipman buscaba, democracias más bien agonistas que liberales deliberativas.

Si no hay camino pautado, si cada cual es libre de seguir sus reflexiones, sus preguntas, sus vacíos, sus problemas, y entonces ¿qué consenso queda? ¿Cómo

---

<sup>1</sup>Compilación realizada por Chantal Mouffe, esta cita en particular es del capítulo final, escrito por Derrida.

se logra la unidad política en la diversidad absoluta? ¿Nos lleva a algo el discurso? Aquí entra en juego la hegemonía y su discurso (que conlleva una policía), y la relación con la misma a partir de la democracia.

La filosofía con niñas y niños plantea un problema para la política de llevarse plenamente a cabo, el problema de la diversidad no totalmente consensuable, rompiendo el proyecto de Habermas (2007), donde el discurso en algún momento nos lleva al consenso universal para lograr el progreso de la humanidad. Este es, de todas formas, un problema que es parte de la humanidad debido a su complejidad, un problema del que no podremos escapar, pero al menos ya no lo esconderemos bajo la apariencia del consenso discursivo.

Y ese es el principal aporte que consideramos que hace la filosofía con niños y niñas; explorar la individualidad, la particularidad humana desde el grupo que conforma la comunidad de indagación; las palabras son comunes, pero los sentidos que hacen a cada uno son hasta inconmensurables. Jamás podemos compartir las experiencias, por ello es que cada conclusión es individual, y si es así, ¿es posible el consenso total? Probablemente, no, dada la diferencia radical entre personas. Pero, al menos, existe la posibilidad de dialogar e intentar entendernos mutuamente.

La democracia es un artificio, toda construcción política lo es, tal como dijo Hobbes de su Leviatán. No es una cuestión ontológica; no es una esencia, sino que es un intento de crear una imagen colectiva, una experiencia estética donde sintamos algo así como una democracia. Es una ficción, una apariencia, ya que no importa el *ser* de la cosa, en este caso, de la democracia, sino que importa el relato ficticio que cada individuo construye a partir de su experiencia. Ahora cada individuo tiene la oportunidad de concebir su propio relato, y no tan sólo memorizar el que se impone en los libros de texto, o el que concibe el maestro explicador que transmite de manera bancaria.

Y es por eso que “El mundo es un mundo de desequilibrio y lo que se debe explicar es el equilibrio y el supuesto de un equilibrio” (Holloway, 2011,22). El caos humano hace difícil pensar que alguna utopía sea posible. Quienes apuestan por el proyecto de la filosofía con niñas y niños esperan que contribuya no ya a un mundo más justo, dentro de ciertos ideales éticos, sino a un mundo políticamente más diverso, donde las voluntades reales puedan ser mayormente

representadas, donde los pensamientos de cada individuo sean realmente considerados. La filosofía con niños y niñas apuesta por la diversidad, por la no imposición de caminos, esperando que la humanidad compleja se haga efectiva, sin saber hacia dónde nos lleve. Sólo al final del camino, si es que tal final existe, podremos realizar una lectura completa de cómo influye la filosofía con niñas y niños en la política y en lo político.

## Bibliografía

**Álvarez, Juan Pablo** (2015). La infancia a destiempo. [aut. libro] Juan Estanislao Pérez, Juan Pablo Álvarez y Claudia Guerra. *Hacer filosofía con niños y niñas, entre educación y filosofía*. Valparaíso: Serie Selección de Textos.

**Benjamin, Walter** (1998). *Tentativas sobre Brecht (Iluminaciones III)*. Madrid: Editorial Taurus.

**Cantarelli, María Natalia** (2016). La escuela democrática como problema político. [aut. libro] V.V.A.A. *Reflexiones con Jacques Rancière*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Valparaíso. págs. 23-33.

**Freire, Paulo** (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

**Grau Duhart, Olga, Álvarez, Juan Pablo y Nuñez, Isolda (Editores)** (2010). *La concepción de la infancia en Mathew Lipman*. Santiago de Chile : CIFICH.

**Habermas, Jürgen** (2007). Ética discursiva. [aut. libro] Carlos Gómez. *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid: Editorial Alianza.

**Holloway, John** (2011). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Santiago de Chile : Editorial LOM.

**Lipman, Matthew** (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid : Ediciones de la Torre.

**López, Maximiliano** (2008). *Filosofía con niños y jóvenes, la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires : Noveduc libros.

**Mistral, Gabriela** (2017). *Pasión de enseñar, pensamiento pedagógico*. Valparaíso : Ediciones Universidad de Valparaíso.

—(2015). *Por la humanidad futura, antología política de Gabriela Mistral*. Santiago de Chile : La Pollera Ediciones.

**Mouffe, Chantal** (1998) *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires : Editorial Paidós.

—(2016). *Política y pasiones; El papel de los afectos en la perspectiva agonista*. Valparaíso : Ediciones Universidad de Valparaíso.

**Popper, Karl** (2002) *La miseria del historicismo*. Madrid : Alianza editorial.

**Rancière, Jacques** (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona : Editorial Laertes S.A.

— (2016) Emancipación intelectual y educación hoy. [aut. libro] V.V.A.A. *Reflexiones con Jacques Rancière*. Valparaíso : Ediciones Universidad de Valparaíso.

— (1988) Escuela, producción, igualdad (trad. Vera Waksman). *Horlieu Editions*. [En línea] 1988. <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>.