

Las huellas del pasado en el jardín de infantes de la provincia de San Luis. Una experiencia de filosofía con niñxs

Traces of the past in the kindergarten of the province of San Luis. An experience of Philosophy with children

Andrea Cristina CACACE MINI*

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos repensar nuestra experiencia en los talleres de filosofía con niñxs realizados en un jardín de infantes público de la provincia de San Luis, en el marco del PROICO 04-0920 "Filosofía, Educación e Infancia. La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica". Nos centraremos en algunas situaciones inesperadas que emergieron durante tales encuentros y que se tornaron significativas a la luz de la historia social del nivel inicial, tanto en nuestro país como en nuestra provincia. Haremos referencia, particularmente, a dos períodos de la historia del nivel inicial provincial: su momento fundacional en los años '30 y el despliegue de las políticas educativas de la década de los 90.

Palabras clave: filosofía; infancia; Nivel Inicial; historia, provincia de San Luis.

ABSTRACT

In this paper, we propose to rethink our experience in philosophy workshops with children, which were conducted in a public kindergarten of the province of San Luis, in the context of the PROICO 04-0920 "Philosophy, Education and Childhood. The importance of the question of the subject in pedagogical theory". The social history of the pre-school level, both in our country and in our province, allowed us to resignify some unexpected situations that emerged during the meetings of "philosophy with children". In particular, we will refer to two periods in the history of the provincial pre-school level: its founding moment in the 1930s and the deployment of educational policies in the 1990s.

Keywords: Philosophy, Childhood, Pre-school Level, History, Province of San Luis.

A modo de introducción

Desde PROICO 04-0920 "Filosofía, Educación e Infancia. La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica" comenzamos a realizar talleres de filosofía con niñxs en un jardín de infantes público de la ciudad de San Luis a partir del año 2018. Posiblemente por

* Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: accacace@email.unsl.edu.ar

nuestra falta de experiencia docente tanto en el nivel inicial como en las escuelas públicas de la provincia, durante los primeros encuentros fueron emergiendo diversas situaciones que escapaban a la planificación y a la fundamentación teórica de los mismos.

Comenzamos a percibir, en nuestras vivencias de los talleres, el sentido negativo de la experiencia que destaca Hans-Georg Gadamer (1999): cuando lo que acontece defrauda y niega lo previsto, emerge el carácter único, irrepetible, subjetivo e histórico de la misma. Según el filósofo alemán, la ciencia moderna solo valora su sentido positivo -lo que en ella se repite y permite la predicción-, reduciéndola al experimento y cancelando su historicidad por vía metodológica. Por el contrario, Gadamer recupera el sentido negativo de la experiencia cotidiana como base de la comprensión hermenéutica y subraya el papel que juega en ella lo histórico.

Siguiendo esta perspectiva epistemológica, en el presente trabajo nos proponemos comprender las situaciones inesperadas que acontecieron en nuestra práctica a partir de la historia social del nivel inicial. En tal sentido, Rosana Ponce señala que las discusiones que signaron el devenir histórico de los jardines de infantes en nuestro país se reactualizan permanentemente hasta nuestros días: “descubrimos que los debates fundantes continúan vigentes; es decir, la historia del nivel inicial no puede verse de manera evolutiva o progresiva, sino que se observa un constante retorno a aquellas polémicas” (Ponce, 2012: 98). Y, efectivamente, en la escuela donde desarrollamos los talleres nos encontramos con discursos y prácticas en torno a la infancia y a su educación, que surgieron en diversos momentos de nuestra historia y que conviven entre sí a pesar de sus marcadas diferencias y contradicciones.

Los ecos del pasado que alcanzamos a percibir en nuestra experiencia de filosofía con niñxs se sitúan en dos etapas de la historia de nuestra provincia: el momento fundacional del nivel inicial en los años '30 y el despliegue de las políticas educativas de la década de los 90. Comenzaremos el trabajo desarrollando ambos períodos de tiempo. Posteriormente abordaremos nuestra experiencia de filosofía con niñxs desde los dos momentos históricos mencionados.

La emergencia del jardín de infantes en el seno de un estado conservador

Antes de adentrarnos en el surgimiento del nivel inicial en nuestra provincia, haremos referencia al contexto mundial y nacional en el que se inscribe tal momento fundacional.

En el capítulo III de *La globalización. Consecuencias humanas*, Zygmunt Bauman compara el Estado nacional moderno y el Estado débil de la modernidad tardía. Se sirve de ambas categorías para dar cuenta de las transformaciones sociopolíticas que se desataron con el fin del mundo bipolar. Tales cambios forman parte de un proceso que usualmente denominamos como “globalización”¹.

¹ Bauman sostiene que se trata de un concepto en boga y, quizás por ello, rodeado de cierta imprecisión. De ahí que muchas veces se suelen ocultar sus alarmantes consecuencias humanas en tanto nuevo proceso de estratificación social: “Lo que para algunos aparece como globalización, es localización para otros; lo que para algunos es la señal de una nueva libertad cae sobre muchos más como un hado cruel e inesperado. La movilidad asciende al primer lugar entre los valores codiciados; la libertad de movimientos, una mercancía siempre escasa y distribuida de manera desigual, se convierte rápidamente en el factor de estratificación en nuestra época moderna tardía o posmoderna” (Bauman, 2000:8-9). En consecuencia, el sociólogo polaco considera más apropiado el término de glocalización para referirse a este fenómeno contemporáneo: “sería conveniente hablar de glocalización (feliz creación de Roland Robertson, que habla de la unidad indisoluble de las presiones “globalizadoras” y “localizadoras”, un fenómeno que el concepto unilateral de globalización pasa por alto) y definirla como el proceso de concentración no sólo del capital, las finanzas y demás recursos de la elección y la acción efectiva, sino también -y quizá principalmente- de libertad para moverse y actuar” (Bauman, 2000:94-95).

El Estado moderno comienza a dar sus primeros pasos en la Europa Occidental de finales del siglo XVIII. Se caracteriza por una marcada tendencia a la homogeneidad, el orden social y la universalización. Bauman considera esta última idea como constitutiva de la modernidad: “su intención de crear condiciones de vida similares para todos, en todas partes” (Bauman, 2000:81). La titánica tarea de suprimir la heterogeneidad, el caos y la contingencia era atribuida al Estado. Llevarla a cabo implicaba detentar el trípode de las soberanías militar, económica y cultural:

la capacidad efectiva de crear el orden era inconcebible si no se apoyaba en la aptitud de defender eficazmente el territorio contra los embates de otros modelos de orden, interiores y exteriores al reino [soberanía militar]; para equilibrar las cuentas de la *Nationalokonomie* [soberanía económica]; para reunir recursos culturales suficientes a fin de sostener la identidad y particularidad del Estado, a través de la identidad de los súbditos [soberanía cultural] (Bauman, 2000:84).

Ahora bien, erigir y sostener un estado soberano generalmente suponía ahogar las pretensiones estatistas de otras poblaciones. Tal sería el caso de la relación de subordinación que se dio a partir del siglo XIX entre los estados europeos y las incipientes naciones latinoamericanas. En este sentido, la Argentina debió sobrellevar los constantes embates ingleses y, más adelante, estadounidenses (desde mediados del siglo XX) hacia las tres patas de su soberanía estatal. Asimismo, la dependencia cultural o la opresión de la tercera pata del trípode (es decir, la identificación de la cultura europea y estadounidense con el progreso y la civilización, y el consecuente desprecio de lo propio, lo mestizo, lo indígena) fue lo que propulsó la construcción de la nación argentina a imagen y semejanza del modelo estatal moderno. En consecuencia, terminamos imitando la estrategia europea para alcanzar la homogeneidad cultural: un sistema educativo centralizado y controlado por el Estado.

En cuanto a las particularidades del nivel inicial dentro del sistema educativo argentino en emergencia, cabe destacar las figuras de Sarmiento y Juana Manso como pioneras en velar por la incorporación de la primera infancia en las instituciones escolares, bajo la responsabilidad del Estado. A su vez, promovían la escolaridad de todos los sectores sociales. Y siguiendo la tendencia extranjerizante antes mencionada, sobre tal principio de igualdad social gravitaba una concepción abstracta y moderna de la infancia, inspirada en el ideal burgués que se buscaba universalizar.

Asimismo, debido a la importancia que ambas le otorgaban a la profesionalización de la tarea docente, impulsaron la llegada de maestras norteamericanas de nivel inicial a la Argentina. La elección de mujeres para llevar a cabo la tarea de homogeneizar y “civilizar” el país tuvo que ver entre otras cuestiones con que se trataba de mano de obra barata. De ahí la intensa feminización de la docencia que caracterizó el magisterio argentino desde sus orígenes.

Este modelo educativo se materializa jurídicamente en 1884 con la sanción de la ley de Educación Común 1420. Rosana Ponce señala que con ella se fue:

consolidando una marcada tendencia centralizadora por parte del Estado nacional a través de la creación de escuelas normales nacionales en las provincias, y entre éstas varias tenían su sala de jardín de infantes anexas. La ley 1420 ya consignaba, en el artículo 11, que se establecerían ‘uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente’ (Ponce, 2012:29).

En ese mismo año se funda el primer Jardín de infantes en Paraná bajo la dirección de Sara Eccleston, una maestra norteamericana que contaba con una sólida formación en el método

froebeliano. Dos años después, en esa misma institución se crea el profesorado en kindergarten.

En los primeros jardines de infantes asistían niños de clases alta y media. Para los infantes de sectores populares había acciones asistemáticas desde la beneficencia privada o desde algunas asociaciones vinculadas al feminismo, al socialismo y al anarquismo. A comienzos del siglo XX el Estado se propone intervenir y hacerse cargo de los chicos que no encajaban dentro del ideal burgués de la infancia. Así pues, con la ley de patronato (1919), se habilita otro recorrido institucional para los “menores” de los sectores populares: familia “irregular”-reformatorio.

Durante las primeras décadas del siglo XX se detiene la difusión y la creación de jardines de infantes en nuestro país debido a las polémicas que emergieron en relación con su legitimidad pedagógica. Por ese entonces el positivismo normalista se erigió como paradigma predominante frente al espiritualismo romántico vinculado con las kindergianas. El primero retomaba las ideas científicas de pensadores como Comte, Darwin y Spencer. Partía de una concepción primitiva y salvaje de la niñez, la cual era preciso domesticar a través de métodos rigurosos y racionales. El segundo se basaba en las ideas de Krause y Froebel. Destacaba la naturaleza espiritual y buena de la infancia, cuyo desarrollo requería un clima de libertad y creatividad.

Tal como señala Ponce, el debate que se desató entre ambas posturas estuvo atravesado por un profundo sesgo de género. El positivismo normalista sostenía que el lugar adecuado para educar la niñez era la familia, el hogar, no la escuela; que el ámbito natural de la mujer era el doméstico, y que la función femenina se reducía a la reproducción. Por otro lado, plantearon que la propuesta del kindergarten contenía una fuerte carga mística y carecía de sustento teórico; que el jardín de infantes suponía una cuantiosa inversión estatal; y que su acceso estaba restringido a las clases acomodadas. Para Ponce se trata de un debate fundacional que llega a la actualidad: “no podemos dejar de apreciar que los ecos de este debate todavía se escuchan o se disfrazan de nuevos debates. A pesar de los cambios sociales, políticos y culturales acaecidos a lo largo del siglo XX, las discusiones siguieron girando en torno al rol del Estado, la mujer y la familia, al igual que en su etapa fundante” (Ponce, 2012: 52).

En la década del 30 el nivel inicial recupera el impulso que había perdido. Decae la hegemonía del paradigma positivista, mientras que el espiritualismo resurge a la luz de los aportes del escolanovismo y la propuesta montessoriana. En 1935 se crea la Asociación Pro-difusión del Kindergarten desde donde las maestras jardineras continuaron insistiendo, ante las autoridades estatales y la comunidad educativa, en la importancia de promover la creación tanto de jardines de infantes como de espacios de formación específicos para el nivel inicial. La asociación también se dedicó a difundir conocimientos en torno a la educación de la primera infancia en congresos, charlas, publicaciones, etc. Crearon filiales y dictaron cursos en distintas provincias, entre ellas en San Luis.

En este contexto de resurgimiento del jardín de infantes a escala nacional, se crea en 1939 la primera sala de nivel inicial en la ciudad de San Luis bajo el nombre de “Maestras Lucio Lucero”. Un aspecto a destacar en relación con dicha emergencia tiene que ver con las particularidades de la trama sociocultural de ese momento. Alejandra Orellano retoma la caracterización que realiza el historiador Toribio Lucero del San Luis de los años ‘30, la cual llamativamente podríamos confundir con una fotografía actual de la provincia:

una población aproximada de 30.000 habitantes y de profundas raíces religiosas. Una ciudad marcada por una inquietante falta de movilización y participación política-social, producto en cierta medida de las características de la población, que permitieron dar continuidad a un sistema político tradicional basado en el clientelismo y la corrupción, lo que pudo propagarse por el apoyo de la Iglesia Católica. Dicha situación se vio reflejada en el control que unas pocas familias enriquecidas, tradicionales y conservadoras tenían sobre el destino de los cargos del Estado (Orellano, 2017:56).

En efecto, la emergencia del nivel inicial estuvo estrechamente vinculada con esas familias tradicionales y cercanas al poder: la mencionada sala de nivel inicial se crea, en parte, por iniciativa de Quintina Acevedo de Mendoza, la esposa de quien por ese entonces gobernaba la provincia. En tal sentido, Orellano nos dice:

los viajes realizados por Quintina Acevedo de Mendoza, esposa del gobernador Toribio Mendoza, quien observó el funcionamiento de instituciones de atención a niños pequeños, tanto en Villa Mercedes (San Luis), dirigido por Berta Milda Figueroa y el llamado 'Merceditas de San Martín' a cargo de la señora Olga Greco en la ciudad de Mendoza" (Orellano, 2017:57).

Al comienzo la matrícula era muy reducida y limitada a los sectores acomodados de la sociedad puntana. Pero a finales de la década del 40 y comienzo de los años '50 la cantidad de alumnos se fue incrementando notablemente. Se abrieron más salas y se nombraron nuevas docentes. Este fenómeno tuvo que ver con la llegada del peronismo al poder. Durante este período el estado invirtió grandes sumas de dinero en el sistema educativo desde el nivel inicial hasta el universitario, convirtiéndose en el principal responsable de la educación. Así pues, los jardines de infantes se multiplicaron en todo el país y se crearon profesorado especializados en la formación de maestras jardineras. El nivel inicial alcanzó su mayor grado de expansión y de democratización en el ingreso.

Cabe señalar aquí las similitudes que Ponce encuentra entre la manera en que el proyecto sarmientino y el proyecto peronista interpelaron a la infancia. Por un lado, en ambos subyace un ideal de niñez burguesa que se buscan universalizar y, por el otro, la infancia es valorada como material para alcanzar sus respectivas visiones utópicas del país:

conciben a las nuevas generaciones como portadoras de mandatos sociales transformadores. En efecto, mientras que para Sarmiento la escolarización temprana construiría un país civilizado con ciudadanos civilizados, para Perón formaría a la 'generación del 2000', la vanguardia que marcaría nuevos rumbos y sostendría su doctrina. Así el peronismo incorporó a los niños a la sociedad y a su proyecto con visión de futuro, y por ello sus planteos y propuestas pedagógicas estaban dotados de elementos doctrinarios, ya que el objetivo político estaba orientado a la continuidad del movimiento peronista (Ponce, 2012:66).

El nivel inicial en tiempos de debilidad estatal

En esta sección también comenzaremos haciendo referencia al contexto mundial y nacional que rodea y da sentido a las particularidades del nivel inicial en la provincia de San Luis durante la década de los 90.

Tal como describe Bauman, con el declive del mundo bipolar todo se torna impredecible e indeterminado. A falta de centros de control se impone el desorden y se abre paso a la globalización:

Cada cosa tenía su significado y éste derivaba de un centro dividido, pero único: el de los dos enormes bloques trabados, aferrados, unidos en combate mortal. Superado el Gran Cisma, el mundo ya no presenta el aspecto de una totalidad; parece más bien un campo de fuerzas dispersas y desiguales que se cristalizan en lugares difíciles de prever y adquieren un impulso que en verdad nadie sabe detener (Bauman, 2000:79).

Este caos impredecible, tan incompatible con la búsqueda moderna de orden, se torna particularmente patente en el ámbito económico. En parte propiciado por los avances tecnológicos, los movimientos financieros logran atravesar las fronteras estatales de manera inmediata. La celeridad y la extraterritorialidad del capital impiden su control por parte de los gobiernos nacionales. La economía se independiza de la política. Es el fin de la pata económica del estado moderno. Este queda reducido a la mínima expresión de su pata militar:

Es fácil reducir un cuasi Estado débil a la función (útil) de una estación de policía local, capaz de asegurar el mínimo de orden necesario para los negocios, pero sin despertar temores de que pueda limitar la libertad de las compañías globales (Bauman, 2000:92).

Se inicia la era de los estados débiles. Entre las consecuencias humanas de la extraterritorialidad del capital, se encuentra el estrepitoso incremento de la brecha entre ricos y pobres. La inmediatez de las comunicaciones permite ejercer el poder a distancia. Éste se vuelve ingravido e inaccesible. La acumulación de riquezas se libera, entonces, de las ataduras y las responsabilidades para con los territorios y sus pobladores:

En la realidad virtual nacen, crecen y florecen fortunas nuevas, lejos de las toscas realidades de los pobres. La creación de riqueza va en camino de emanciparse, por fin, de esas viejas conexiones -restrictivas e irritantes- con la fabricación de cosas, el procesamiento de materiales, la creación de puestos de trabajo y la administración de personas. Los viejos ricos necesitaban a los pobres para crear y acrecentar su riqueza. Esa dependencia mitigaba el conflicto de intereses e impulsaba los esfuerzos, por débiles que fuesen, para ocuparse de ellos. Los nuevos ricos ya no los necesitan (Bauman, 2000:97).

Los primeros vestigios de debilidad en el estado argentino podemos encontrarlos en la última dictadura militar; pero llega a su punto más álgido durante los años '90. En lo referente al orden de lo educativo, se sanciona la Ley Federal de Educación durante el primer período presidencial de Carlos Menem. Ella significó la expresión de un estado que, basado en el principio de subsidiariedad, se des-responsabiliza de su función como garante del derecho a la educación y, por ende, se desentiende de la pata cultural del estado moderno, la cual tendía a la construcción de una cultura común.

En "Notas para pensar la infancia en la Argentina", Carli reflexiona sobre las implicancias de algunas nociones que se instalan con la mencionada reforma educativa. En primer lugar, las categorías de escuelas "de gestión pública" y escuelas "de gestión privada", con las cuales se equiparó la educación pública y la privada, legitimando y promocionando esta última. De esta manera el estado cedía al mercado parte de su responsabilidad educativa.

En segundo lugar, dado que la ley definía a la familia como "agente natural y primario de la educación" y reconocía el derecho de los tutores a la elección de la educación de sus hijos, también se delegaba la responsabilidad estatal al supuesto protagonismo de padres y madres.

En tal sentido, Carli advierte que tal des-responsabilidad propició la segmentación del acceso a la cultura: una lectura retrospectiva de la ley indica que la valorización de la educación privada y de los derechos de los padres colaboró en el aumento de la diferenciación socio-educativa, teniendo en cuenta que la sociedad argentina arribó al siglo XXI con los peores indicadores de pobreza infantil (Carli, 2010:365).

En tercer y último lugar, Carli también asocia la noción de “educación básica” con esa diferenciación tanto del sistema educativo como de la infancia en tanto colectivo social. Este concepto vino a ocupar el lugar de la idea moderna de “educación pública”. Esta última suponía la existencia de un estado que se hacía cargo del acceso a la educación común para todos los niños en vista a la conformación de una sociedad integrada y homogénea. En cambio, la noción de “educación básica” viene de la mano de la propagación de la lógica del mercado en la escuela, que tiende a ver algunas instituciones de gestión pública como un espacio de contención social y, en consecuencia, a ampliar la brecha educativa:

La noción 'básica' tiene desigual significación en el contexto de una sociedad no productiva con diversidad de ofertas escolares cada vez más orientadas por la demanda y menos por la direccionalidad política del estado en la construcción de una cultura común (Carli, 2010: 367).

Ponce sostiene que el nivel inicial fue uno de los más perjudicados con la reforma de los años '90. La fragmentación del sistema educativo resultó más profunda en este nivel, puesto que la ley lo dejó al amparo de las decisiones políticas y las condiciones económicas de cada región del país. De hecho, en el artículo 10 (inciso a) el Estado delega la responsabilidad de crear y mantener jardines maternos a las distintas jurisdicciones provinciales y/o municipales; al tiempo que cede dicha tarea a la comunidad: “(...) las provincias y la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas las brinden y ayuda a las familias que lo requieran”. En esta última parte puede observarse la función asistencial que la ley otorga a los jardines maternos.

Por su parte, en el artículo 40 (inciso b) también se atribuye a los jardines de infantes tal función de contención social: “Organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la Educación Inicial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas desde la etapa de estimulación en concertación con organismos de acción social estatales y privados”. Aquí no solo se observa el rol asistencial que históricamente se le ha atribuido al nivel inicial, sino también el papel subsidiario que asume el Estado en lo que refiere a las políticas sociales. En efecto, la lógica del mercado no solo permeó las políticas educativas, tal como señalamos más arriba, sino también las políticas sociales. En este sentido, Ponce sostiene:

las políticas sociales pierden su carácter universal y dejan de considerarse derechos sociales para transformarse en servicios (de dependencia estatal, privada o mixta) que el mercado ofrece según el libre juego de la oferta y la demanda. No obstante, como existen sectores que no se encuentran en condiciones materiales de adaptarse a las reglas del juego del mercado, se hace necesaria alguna forma de intervención del Estado, la mayoría de las veces en concurrencia con organismos internacionales que suelen ofrecer préstamos para la instrumentación de programas asistenciales o especiales (Ponce, 2012:93).

En la provincia de San Luis el proceso de repliegue del Estado en materia educativa superó ampliamente al endeble Estado Nacional. Como se podrá apreciar a continuación, algunas de las políticas educativas, propinadas por los hermanos Rodríguez Saá desde 1983 a la actualidad, no tienen precedentes en la Argentina. En tal sentido, quien lea los siguientes párrafos posiblemente piense por momentos que nos estamos refiriendo a “otro país”.

Ya en 1986 se pone en marcha el Programa de regionalización y nuclearización educativa, posteriormente incorporado en la reforma constitucional de 1987. Según Olga Pelayes (2011) la tan declamada descentralización se redujo a la desconcentración administrativa y a la recentralización de las decisiones en el poder ejecutivo.

La ley de educación Nº 4947 sancionada en 1992 establece la responsabilidad compartida entre el Estado y la comunidad en cuestiones educativas. Y en tal sentido, Pelayes señala que se trata de un notorio antecedente de la ley federal de educación.

Luego siguieron una serie de medidas tendientes a precarizar el trabajo docente y a centralizar cada vez más las decisiones educativas en el poder ejecutivo (por ejemplo, el decreto que establece que la designación del personal docente se realiza por mandato del Poder Ejecutivo, o la ley de Emergencia Laboral y Social que congeló la antigüedad docente). A su vez, al sustraer la problemática educativa del debate público para dejarla en las manos del ejecutivo provincial, se habilitó la proliferación de decretos referentes tanto a la eliminación de modalidades y niveles educativos (educación de adultos o institutos de formación docentes de nivel inicial, primario y medio) como la creación de otros (convenios con la Universidad católica de Salta o la fundación de la Universidad de La Punta).

Llegando al nuevo milenio el leviatán puntano desata otro cúmulo de políticas educativas que significaron un renovado impulso a la des-responsabilidad estatal, a la precarización del trabajo docente y al avance de la lógica empresarial en la educación:

- Las escuelas experimentales autogestionadas (1999). Se trata de escuelas gestionadas por asociaciones civiles sin fines de lucro que reciben fondos públicos de acuerdo al número de alumnos que concurren a la institución. De este modo el Estado se desentiende de la administración y de la contratación del personal. La concesión se realiza a través de una convocatoria pública.
- Las escuelas de fondo educativo (2000). Se otorga un fondo público a cada escuela de gestión estatal para financiar eventuales vacantes docentes, proyectos, gastos de mantenimiento o equipamiento, etc. El “consejo escolar interno” (integrado por el personal directivo, un/x docente y un/x tutor/x) es el responsable de administrar dicho fondo.
- Bono educativo (2001). Apelando al derecho de los tutores a elegir la educación para sus hijos, el Estado provincial financia las escuelas públicas de gestión privadas. Hay tres categorías de “aporte estatal”: (1) aporte para cubrir los costos del personal de la institución, (2) aporte para estudiantes cuyos recursos sean insuficientes, y (3) aporte a la calidad educativa.
- Las escuelas experimentales desconcentradas (2003). Son instituciones educativas nuevas, ubicadas en complejos urbanísticos recientes o de próxima creación. La elaboración del proyecto educativo, la administración y la contratación del personal está a cargo de la “comisión organizadora de gestión educativa”, conformada por tres integrantes designados por el poder ejecutivo. El financiamiento consiste en una subvención por estudiante.
- Las escuelas públicas digitales (2010). Se trata de escuelas que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas fundamentales de aprendizaje. Abarcan todos los niveles del sistema educativo provincial, se basan en un sistema pedagógico personalizado y funcionan durante todo el año. Pueden ser gestionadas por entidades públicas o privadas que administran los fondos estatales destinados al funcionamiento de la institución, que proporcionan la locación y que contratan al personal.

- Las escuelas generativas. A partir del año 2016 comienzan a crearse por decreto este tipo de establecimientos educativos que abarcaban el segundo ciclo del nivel primario y el nivel secundario completo. En 2019, con 25 escuelas generativas funcionando, se sanciona el marco jurídico que las legitima y que extiende su alcance al nivel inicial y el primer ciclo del nivel primario. Estas escuelas se caracterizan por ser innovadoras; no graduadas; promover un aprendizaje personalizado, basado en la libertad y en el desarrollo de proyectos integradores; funcionan durante todo el año; realiza sus actividades en espacios como clubes, academias de danza, espacios gubernamentales ligados a la cultura, al arte y al deporte. El Estado garantiza el sustento económico que es administrado por organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales o clubes deportivos.

Bajo el lema de diversificar la oferta de formatos escolares y garantizar el derecho de lxs tutores a la elección de la educación de sus hijxs, lo que se consiguió con esta sobreabundancia de estilos de escuelas fue profundizar aún más la fragmentación socio-educativa de la provincia de San Luis.

La filosofía con niñxs en la escuela

A fin de presentar nuestra experiencia de los talleres de filosofía con niñxs realizaremos una breve referencia a los supuestos filosóficos y pedagógicos que sustentaron nuestras prácticas.

La filosofía con niñxs se propone acercar la filosofía a las nuevas generaciones en el ámbito escolar. Se corre de la concepción tradicional de su enseñanza como transmisión de saberes, ideas y teorías filosóficas. En su lugar, entiende la filosofía como una práctica, como un ejercicio de problematización de la realidad vigente que abre a nuevas alternativas, como una experiencia de pensamiento. Cabe destacar aquí, que la filosofía con niñxs retoma el sentido negativo de la experiencia que propone Gadamer:

No desconocemos que hay una dimensión del pensar que tiene que ver con la técnica, la habilidad, la mecánica. Pero no es esta dimensión la que sustenta el pensar como experiencia de la filosofía. La experiencia es algo de lo cual se sale transformado, algo que no puede ser transferido o universalizado (...) Poniendo en la base del pensar su carácter no subjetivo, lo que el pensar tiene de transferible y generalizable, se asegura su reproducción, su circulación, su abarcabilidad. Pero se pierde justamente lo que el pensar tiene de transformador de la subjetividad, lo que tiene de imprevisto y de impensado, lo que en él abre espacio a la creación (Kohan, 2004:120).

Lo que se busca es pensar juntxs, filosofar con lxs niñxs. “La filosofía es una forma de encuentro para preguntar juntos lo que nos interesa, para pensar modos diferentes de responder esas preguntas, para compartir un espacio que nos ayude a pensar lo que parece imposible pensar” (Kohan, 2014:6). La preposición “con” sugiere una relación simétrica entre la filosofía y lxs chicxs. Esto apunta a reivindicar una noción de infancia como lo nuevo, lo inesperado, lo que irrumpe y renueva el mundo:

A menudo, no asociaremos infancia a niños. No atenderemos a edades. No supondremos una temporalidad lineal. No nos preocuparemos de lo que la infancia puede ser, sino de lo que ella es. Aseveraremos la infancia como símbolo de la

afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad (...) una imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido (Kohan, 2004:130).

El dispositivo pedagógico que propone la filosofía con niñxs como eje de la práctica en el aula es la comunidad de indagación, concepto que retoma del filósofo pragmatista Charles Peirce:

un tipo de encuadre basado en el diálogo colectivo concebido como una comunidad científica en miniatura, al que llamó "comunidad de indagación". Esta se rige por el principio de razonabilidad, un tipo de ejercicio de la racionalidad que implica simultáneamente una dimensión ética y política para ser modificado por el pensamiento del otro. Se trata de un tipo de pensamiento que trabaja sobre criterios racionales, y al mismo tiempo tiene en cuenta al otro como alguien que necesita ser cuidado. Así cada miembro de la comunidad debe ser respetado y considerado, independientemente del contenido de su intervención" (López, 2008:88).

Llevar a la práctica esta propuesta educativa en la sala de 5 años de un jardín de infantes público, supuso un gran desafío para lxs tres integrantes del PROICO 04-0920 "Filosofía, Educación e Infancia. La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica" a cargo de los talleres de filosofía con niñxs. Ningunx de nosotrxs tenía experiencia docente en el nivel inicial. Asimismo, si bien lxs tres habíamos trabajado en el nivel primario y secundario de escuelas privadas y autogestionadas, no teníamos experiencia en escuelas públicas. De manera que a lo largo nuestras prácticas de filosofía con niñxs nos encontramos con multitud de situaciones inesperadas. Algunas de ellas serán desarrolladas a continuación y resignificadas a partir de la historia de la emergencia del jardín de infantes, por un lado, y de las políticas educativas de los años '90, por el otro.

Las resonancias del pasado en nuestra experiencia

La primera situación que debimos afrontar tuvo que ver con el dispositivo pedagógico: la comunidad de indagación. Tal como señalamos más arriba la filosofía con niñxs busca generar una experiencia de pensamiento filosófico en la escuela, y entiende por esta última una práctica reflexiva, crítica y racional que se realiza con otrxs. Para que ese pensar juntxs acontezca es preciso generar condiciones orientadas a convertir el aula en una comunidad de indagación. Entre esas condiciones podemos mencionar algunas estrategias a las que recurrimos en nuestra práctica: sentarse en círculo (una figura geométrica en la que todos sus puntos son equidistantes del centro y ninguno tiene una posición desigual frente al otro); dinámicas para turnarse al momento de hablar y escuchar a cada integrante de la comunidad; juegos, cuentos, videos, actividades, que disparen la reflexión filosófica.

Entre las dificultades que emergieron al momento de poner en práctica este dispositivo pedagógico, nos llamó mucho la atención la actitud que generalmente asumían los varones cuando se trataba de escuchar a sus compañeras. Algunos expresaban su desagrado verbalmente, otros conversaban entre sí o se retiraban del círculo cuando hablaba una niña. A su vez, al momento de sentarnos en ronda todas las niñas se ubicaban unas al lado de las otras, y los varones hacían lo mismo. También resultaba notorio que durante el breve tiempo que dedicábamos a la discusión filosófica, las niñas se caracterizaban por respetar su turno para expresarse, se quedaban en su lugar y en general hablaban en un tono de voz muy bajo. Por el contrario, a muchos varones les resultaba muy difícil escuchar a sus compañerxs y esperar su turno para comunicar sus ideas. Esta separación dicotómica de género la veíamos de algún modo reforzada por ciertas prácticas institucionales como el guardapolvo con detalles en rosa para las nenas y en azul para los nenes, o la fila de niñas y la de varones durante el saludo a la bandera. Situación que continuaba dentro del aula: las niñas se

sentaban todas juntas en una mesa y los niños en otra. Otro elemento que nos sorprendió, fue el crucifijo colgado en una de las paredes del aula.

Consideramos que el binarismo, los estereotipos y los roles de género que subyacen a las actitudes, comportamientos y prácticas que acabamos de relatar, se encuentran en consonancia con el contexto social en el que emerge el nivel inicial en San Luis. Como mencionamos más arriba, Toribio Lucero sostiene que la sociedad puntana de los años '30 era profundamente conservadora, tradicionalista y religiosa.

Desde la perspectiva de Lugones (2008), es posible vincular este carácter conservador y religioso de la sociedad puntana con la concepción patriarcal de género subyacente en las prácticas escolares antes descriptas. Estas últimas pueden comprenderse como la manifestación del sistema moderno/colonial de género, que según la autora se encuentra fuertemente arraigado en Latinoamérica desde su colonización. La conquista europea desencadenó el desplazamiento de la concepción de género presente en muchas tribus precolombinas y matriciales -que promovían relaciones simétricas entre los géneros- por la cultura cristiana. De esta manera un único dios masculino desplazó las fuerzas femeninas que para tales tribus indígenas regían el universo, eliminando así el fundamento metafísico del igualitarismo ginecrático y erigiendo en su lugar las jerarquías patriarcales europeas.

Tal como señalamos más arriba, el surgimiento de las instituciones escolares en nuestro país estuvo signada por la imitación del modelo educativo europeo y estadounidense. De manera que el final del período colonial no implicó nuestra independencia cultural, ni mucho menos el cese de la hegemonía del sistema moderno/colonial de género. Este último atravesaba todas las instituciones modernas -la escuela no fue la excepción- que la clase dirigente de nuestro joven país copiaba de Europa y Estados Unidos.

En el caso del nivel inicial, tal dispositivo de género permeó los discursos del positivismo normalista de comienzos del siglo XX. Anteriormente señalamos que sus objeciones al jardín de infantes y a la profesionalización de las maestras jardineras estuvieron marcadas por un sesgo de género vinculados al rol de la mujer: su función exclusivamente reproductora, su lugar natural en lo doméstico y lo privado.

Asimismo, Sarmiento -uno de los mayores propulsores de la educación de la primera infancia y de la formación especializada de las maestras jardineras- promovió la feminización de la docencia en el magisterio argentino. En su postura subyacía una intensa identificación entre la función reproductora y la función pedagógica. Ponce sostiene que "para el proyecto político liberal la inclusión femenina en el ámbito educativo no era percibida como riesgosa, ya que se interpretaba como una extensión del espacio doméstico: la mujer pasaba a ser 'madre-educadora' de nuevas generaciones" (Ponce, 2012: 41). Esta concepción de la tarea docente se encuentra muy arraigada actualmente en el nivel inicial, tal como pudimos percibirlo en el jardín de infantes donde realizamos los talleres de filosofía con niñxs: el plantel docente de la institución está integrado exclusivamente por mujeres.

Por otro lado, desde los primeros encuentros percibimos un abismo entre las experiencias de filosofía con niñxs que relataban algunos textos especializados y lo que efectivamente acontecía en nuestros talleres. Los primeros describían situaciones donde lxs niñxs formulaban interrogantes filosóficos, defendían sus posicionamientos con argumentos, reflexionaban a partir de las intervenciones de sus compañerx; en definitiva, daban cuenta de la emergencia de una auténtica comunidad de indagación. Por el contrario, en nuestros talleres por momentos resultaba muy difícil que los chicxs se expresaran y desarrollaran sus pensamientos. Lograr que se escucharan entre sí y entrelazaran sus ideas a veces parecía una misión imposible.

En primer lugar, contextualizar la bibliografía sobre filosofía con niñxs con la que trabajábamos nos permitió comprender el mencionado contraste entre la teoría que sustentaba los talleres y nuestras prácticas efectivas. En efecto, los textos consultados generalmente relataban experiencias de filosofía con niñxs realizadas en escuelas privadas de la Capital Federal;

mientras que nuestros talleres se desarrollaban en una escuela pública a la que concurrían niños de los barrios periféricos de nuestra ciudad.

El hecho que los libros argentinos sobre filosofía con niños describan experiencias realizadas en escuelas privadas se relaciona con la segmentación de la enseñanza de la filosofía en el sistema educativo nacional: ante la ausencia de esta disciplina en el currículo de nivel inicial, primario y primer ciclo del secundario, y la diversificación de escuelas de gestión pública y privada, estas últimas cuentan con mayores recursos para llevar a cabo la decisión institucional de incluir la filosofía en tales niveles:

la enseñanza de la filosofía en las legislaciones de los distintos países latinoamericanos tiene en común el recorte de los espacios destinados a las humanidades y en especial a la filosofía que queda reservada a los últimos años de la enseñanza media o preparatoria. La presencia de la filosofía en la educación básica o elemental no está contemplada. Por lo tanto, los esfuerzos realizados en este sentido se relacionan con el compromiso personal de los docentes y profesores y en otros casos con la posición institucional de la enseñanza privada (Rochetti, 2009:663).

Ya hemos mencionado que en la provincia de San Luis la fragmentación del sistema educativo se vio agudizada debido a la mayor diversificación escolar. Las políticas educativas desplegadas por los gobiernos de los hermanos Rodríguez Saá socavaron las escuelas públicas de San Luis: la Ley de Educación de la Provincia, las escuelas autogestionadas, desconcentradas, digitales y generativas, el financiamiento a escuelas privadas. Ante esta gran diversidad de estilos escolares, la diferenciación educativa en nuestra provincia supera ampliamente al resto del país.

Y como era de esperar, tal segmentación ha afectado la enseñanza de la filosofía en la región. Esto se pone de manifiesto en las Olimpiadas de Filosofía de la República Argentina², cuya instancia jurisdiccional se realiza todos los años en la Universidad Nacional de San Luis. Generalmente participan estudiantes de escuelas privadas y autogestionadas con orientación humanística. Una de las instituciones privadas que siempre interviene en el evento, tiene la particularidad de contar con espacios curriculares de filosofía tanto en el nivel primario como en el primer ciclo del nivel secundario. Por el contrario, en muy raras ocasiones se presentan a las olimpiadas estudiantes que concurren a escuelas públicas de la provincia.

Tal como sostiene Carli, la fragmentación del sistema educativo contribuye a la diferenciación socio-cultural. Muy lejos estamos de la escuela pública que soñaba Sarmiento: “el hijo del pobre no tiene allí el espectáculo del malestar doméstico, no se siente abandonado, castigado, reñido, el del rico no tiene a quien mandar, a quien imponer sus caprichos, ni quien satisfaga sus pasiones desordenadas” (Ponce, 2012:26). En efecto, la población de la escuela pública donde desarrollamos los talleres de filosofía con niños está conformada exclusivamente por chicos provenientes de sectores populares de la ciudad. Así pues, el ideal sarmientino y peronista de una escuela para todos ha sido desplazado por la oferta de “opciones” escolares a la medida de cada clase social.

² Se trata de un encuentro de estudiantes secundarios de todo el país, organizado desde el año 2005 por la Universidad Nacional de Tucumán en convenio con el Ministerio de Educación de la Nación. El punto de partida es una concepción de la filosofía como práctica o actitud crítica ante estado de cosas vigente, que intenta escapar al modo tradicional de enseñanza de la filosofía como historia o cúmulo de teorías, autores y conceptos filosóficos. En consonancia con esto último, la propuesta metodológica consiste en la realización de jornadas, talleres y ensayos, en lugar del clásico examen. De manera que todos los años se plantea una temática general, se sugiere una serie de textos filosóficos y a partir de ellos los estudiantes escriben un ensayo, lo defienden ante el resto de los participantes y de tres jurados formados en filosofía. Como el objetivo es promover la discusión y el debate, el jurado se limita a formular preguntas -en el caso que los interrogantes no fluyan espontáneamente desde sus pares- lo suficientemente abiertas para que los expositores puedan desarrollar sus ideas y posicionamientos.

En segundo lugar, consideramos que las dificultades que se nos presentaron a la hora de construir una comunidad de indagación en nuestros talleres, también tuvieron que ver con la distancia entre la concepción de infancia que nace junto con la institución escolar moderna y la que reivindica la filosofía con niñxs. La primera concibe la niñez como algo incompleto en oposición a la plenitud del adulto, como una etapa primitiva del desarrollo humano que es preciso superar por medio de la educación. La segunda propone una noción de infancia como la novedad que trae al mundo cada nacimiento, como lo inesperado que hace posible la renovación y la recreación del mundo adulto.

Consideramos que pese a las críticas que ha recibido en el último tiempo la noción moderna, universal y normal de la infancia -discursos del campo de la pedagogía, la sociología y la historia que, desde mediados del siglo XX, destacan el carácter heterogéneo de la niñez-, ésta sigue resonando en las instituciones educativas actuales. De ahí las dificultades para poner en práctica el dispositivo pedagógico que propone la filosofía con niñxs y que intenta romper con los discursos y las prácticas de la pedagogía moderna. En tal sentido, realizar los talleres de filosofía con niñxs no solo implicó suspender la lógica institucional de la escuela donde realizamos los talleres, sino también movilizar los efectos que en nosotrxs mismxs, en tanto coordinadores de los talleres, han dejado los dispositivos modernos a lo largo de nuestra formación. Es decir, esa tensión entre la infancia moderna y el potencial disruptivo de la niñez, se replicaba al interior de cada unx de nosotrxs. En efecto, era un tema recurrente en las reuniones donde planificábamos los próximos talleres, al tiempo que repensábamos lo que había acontecido en los encuentros precedentes.

En este sentido, Narodowski (2008) nos dice que el rasgo determinante de la pedagogía -más allá de las diferencias y discrepancias que existen en ese campo- tiene que ver con la construcción de la infancia moderna. Y a partir del análisis de una de las fuentes inagotables del saber educativo, el *Emilio* de Rousseau, Narodowski sostiene que a partir de la Modernidad se comienza a asociar la niñez con la carencia, la dependencia, la irracionalidad y la heteronomía; en oposición a la completitud, la libertad, la racionalidad y la autonomía del adulto. Esto da lugar a una relación asimétrica entre educador y educando, en la cual el primero se ocupa de encauzar el pasaje de la niñez a la adultez. A su vez, la pedagogía se ocupará de precisar lo propio de cada una de las etapas de ese camino en relación con un elemento cuantificable: la edad.

En la historia del nivel inicial antes esbozada, esta noción moderna de infancia se manifiesta claramente en el positivismo normalista que asocia la niñez con lo salvaje y lo irracional; y, a la vez, sostiene la necesidad de ir eliminando esas características propias de lxs niñxs a través de la educación. Dicha noción también se encuentra presente en los ideales de infancia burguesa que gravitaban en los proyectos educativos de Sarmiento y del peronismo. En este punto, vimos que para Ponce ambos proyectos valoraban la infancia en tanto futurxs adultxs civilizadxs o peronistas.

Por el contrario, y tal como anticipamos anteriormente, la filosofía con niñxs se aparta de la mirada cronológica sobre la infancia, de su reducción a una franja etaria a ser superada; y de la temporalidad lineal del mundo adulto (el tiempo medible de la agenda, del reloj). Esto implica invertir la lógica de la pedagogía moderna: en lugar de colocar la adultez como la meta a alcanzar, se propone la actitud infantil ante el mundo como el modelo a seguir y a reactualizar en cualquier momento de la vida:

Si consideramos el tiempo en su dimensión cronológica (de khrónos, tiempo como número del movimiento), la infancia es la primera etapa de la vida, sus movimientos iniciales. De esta manera la infancia es mayoritariamente pensada en el ámbito académico, como una etapa, fase o parte de la vida (...) Si el tiempo se mide no tanto por criterios cuantitativos sino cualitativos, la infancia ya no tiene que ver con el número de años que se tiene sino con la cualidad o intensidad [el tiempo aiónico, el tiempo subjetivo] de la experiencia que se vive. Es este tiempo de la infancia, sobre todo, el que nos interesa afirmar: una cierta forma de

experimentar el mundo, infantil, como si fuera siempre la primera vez que lo experimentamos. (Kohan, 2014: 7)

Del mismo modo la filosofía con niñxs se aparta de las visiones utópicas que tanto Sarmiento como Perón proyectaban sobre la infancia. Aquella valora lo que la niñez es, no lo que puede llegar a ser. Valora su actitud disruptiva frente al mundo, e incita a despertar esa actitud en el adulto:

La infancia cuando está presente, puede ser preservada, alimentada, cuidada y, cuando no está presente, puede ser recuperada, recordada. La infancia no como etapa de la vida sino como novedad, experiencia de inicio, diferencia en la vida, *no debe ser educada sino que educa* (la cursiva es nuestra) (Kohan, 2014:7).

Consideraciones finales

Apoyándonos en la tesis de Rosana Ponce acerca del modo en que los debates fundantes sobre el jardín de infantes se cuelean constantemente en la actualidad, fuimos percibiendo a lo largo del presente trabajo las resonancias del pasado en las prácticas y los discursos educativos de hoy. Así pues, nuestro breve y acotado recorrido por la historia del nivel inicial nos permitió comprender algunas situaciones insospechadas que emergieron en nuestra experiencia de filosofía con niñxs en una escuela pública de San Luis.

A partir del período fundacional del jardín de infantes repensamos algunas situaciones inesperadas que emergieron durante los talleres, las cuales estuvieron atravesadas por cuestiones de género. Comenzamos considerando que el binarismo y los estereotipos de género que gravitaban en algunas actitudes y comportamientos de lxs alumnxs daban cuenta del carácter conservador, tradicionalista y religioso de la sociedad puntana en la que emergió el jardín de infantes. Luego, pensamos la feminización de la docencia que percibimos en la escuela como un resabio del modelo educativo de Sarmiento, quien identificaba las tareas pedagógicas y las reproductoras adjudicadas a la mujer. Por último, señalamos que la tensión entre la concepción moderna de infancia y la noción de niñez de la filosofía con niñxs, implicó un desafío a la hora de poner en práctica el dispositivo pedagógico que propone esta última - la comunidad de indagación- en nuestros talleres.

Por su parte, las políticas educativas que caracterizaron la década de los 90 nos permitieron reflexionar en torno a la distancia que observamos entre los relatos de experiencias de filosofía con niñxs en escuelas privadas -que aparecía en la bibliografía consultada- y nuestra propia experiencia en una escuela pública. Consideramos esta distancia como la expresión de la fragmentación del sistema educativo nacional, particularmente en lo que refiere a la enseñanza de la filosofía. Este proceso de segmentación socio-educativa, comúnmente asociado a la ley federal de educación, se ha incrementado en nuestra provincia dada la proliferación de decretos y leyes a favor de la diversificación de formas de gestión y financiamiento escolar.

Referencias bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económico.

CARLI, Sandra (2010). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente", en *Educacão em Revista*, Vol. 26, Nº 1, 351-382.

GADAMER, Hans-George, (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Editorial Sígueme.

HERRERA, Ana María y ARAGÓN, Martín (2011). "La escuela digital en San Luis", en *Argonautas*, Nº 1, 15-40.

KOHAN, Walter (2015). "Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina", en *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, Nº 6, 147-160.

----- (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

LÓPEZ, Maximiliano (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas.

LUGONES, María (2008). "Colonialidad y género", en *Tabula Rasa*, Nº 9, 73-101.

ORELLANO, Alejandra (2018). "(Des) Tejiendo la emergencia de la educación de la primera infancia en la ciudad de San Luis de los años '30", en *Argonautas*, Vol. 8, Nº 10, 51-65.

PELAYES, Olga (2011). "Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. 'Reinvención' del estado y de la educación", en *Argonautas*, Nº 1, 165-177.

PONCE, Rosana (2012). "Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia", en: MALAJOVICH, Ana (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial (19-101)*. Argentina: Siglo XXI.

NARODOWSKI, Mariano (2008). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

ROCHETTI, Cristina (2009). "Filosofía con niños", en: DUSSEL, Enrique, MENDIETA, Eduardo y BOHÓRQUEZ, Carmen. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (629-638)*. Siglo XXI: México.

Cita sugerida: CACACE MINI, Andrea Cristina (2021). "Las huellas del pasado en el jardín de infantes de la provincia de San Luis. Una experiencia de filosofía con niños" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 109-123.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 2 de abril de 2021

Aceptado: 20 de mayo de 2021