



La niñez desde la mirilla de la infancia: experiencia de la lectura y viceversa¹

Ismene Mercado García²

Resumen: En el presente texto, la reflexión está orientada por la necesidad de encontrar otras formas para concebir y relacionarnos con la niñez. De este modo, en un intento por destacarla se recurrió al concepto de infancia para dar realce a algunos aspectos que, dentro del proceso educativo, consideramos se han ido quedando a la sombra. Finalmente, recurrimos a la experiencia de la lectura para proponer un espacio de encuentro entre niñez e infancia.

Palabras clave: niñez, infancia, experiencia de la lectura.

From Childhood Children and Sight-Reading Experience

Abstract: In this paper, the reflection is guided by the need to find other ways to conceive and interact with children. Thus, in an attempt to highlight it, we resorted to the concept of childhood for highlighting some aspects in the educational process, we believe, they have been left in the shade. Finally, we turn to the experience of reading to propose a meeting space between childhood and infancy.

Keywords: Childhood, Infancy, Reading experience.

¹ El presente texto fue presentado en el 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación que se realizó en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México en junio de 2015 y contiene modificaciones para su publicación. De igual modo representa uno de los primeros planteamientos que posteriormente derivaron en mi tesis de maestría *Los giros del catalejo: un encuentro entre experiencia, infancia y lectura*, defendida en marzo de 2016.

² Maestra en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo: brujaestelar@gmail.com

Introducción

Esta propuesta está pensada para las personas y a ellas también está dirigida, es decir, para las personas desde la niñez que están aprendiendo, entre otras cosas, a leer y también para las que ya leen y quieren acompañar a otras personas en su camino lector. Por ello, este es un trabajo tejido por varias líneas y varios autores teniendo como eje o como punto de encuentro a la experiencia de la lectura.

Por lo tanto, de lo que se trata aquí es de pensar este concluir como un acto múltiple dado que la experiencia de la lectura literaria, la niñez y la infancia abarcan diversos aspectos que no sólo tienen que ver con decodificar las letras o estar en una u otra etapa del desarrollo humano.

Así, considero que sería falso seccionarlas, es decir, desvinculadas con tal de aprehenderlas. De aquí la necesidad de apreciar estos conceptos desde distintos ángulos para exponer cómo sus definiciones condicionan nuestras prácticas interhumanas en cualquier ámbito en el que nos relacionemos y en particular en el ámbito educativo.

Pero ¿qué niñez, que infancia, qué experiencia? Por supuesto la nuestra, la que hemos experimentado y con la que nos relacionamos en las calles, en los parques, en los medios de transporte, en las escuelas, en nuestras casas y en todos los caminos que conforman nuestra cotidianidad.

Porque la niñez, al igual que la infancia y la experiencia, no es una definición estática que pueda reducirse o encasillarse sólo en una organización cronológica o como si fuera una mera etapa por transitar. Por ello, lo que necesitamos es volver a verla y prescindir de uno que otro juicio a priori para reinventarla y reinventarnos con ellas.

Pensemos en esto, una de las tendencias más arraigadas en México es dar por sentado, bajo la bandera de la educación y el

progreso, que la niñez es una amalgama homogénea compuesta por conceptos predecibles, prejuicios e idealizaciones, generalmente incuestionables, que han polarizado la vida hasta convertirla en algo irreconocible que, en la mayoría de los casos, no coincide con la realidad en la que se desenvuelven las niñas y los niños. Es decir, porque estos, en tanto que niñez, suelen ser asumidos o asumidas como seres que no entienden, que no saben y que por lo tanto es necesario someterlas o someterlos a tareas, ejercicios, memorizaciones, evaluaciones, no siempre representativas o significativas para ellas o ellos, que están más enfocadas en hacer un vaciado de información que en generar una experiencia que derive en un aprendizaje.

Ante este panorama, herencia de la educación bancaria, resulta importante hacer hincapié en examinar la relación que como educadores tenemos con las niñas y los niños, así como con las diversas circunstancias y condiciones en las que se desarrollan y en la que a su vez nos desarrollamos nosotros mismos. Así, poner en tela de juicio todo lo que hemos aprendido sobre lo que es la niñez, la infancia y la experiencia, resulta una tarea fundamental para desterrar, de ser posible, las viejas y arraigadas nociones de carencia, ignorancia, pasividad y de incapacidad con las que suelen estar asociadas, puesto que debajo de ellas, lo que está oculto en función de objetivos principalmente mercantiles más no en función de las personas, es el descuido, el abandono, el abuso y en casos más extremos la explotación.

Así, quizás logremos dejar de reforzar estas estandarizaciones que omiten o descontextualizan la realidad en la que se desenvuelve la niñez para convertirla en una idealización que genera que genera una suerte de desconocimiento o invisibilización, ya que al descontextualizar e ignorar a las personas con sus semejanzas y diferencias, necesidades, circunstancias cotidianas, culturales, educativas, artísticas, económicas y políticas en las que se desenvuelven, contribuimos y reproducimos infinitas acciones paliativas que disfrazan de progreso la desigualdad y la pobreza.

De ahí el valor que tiene revisar nuestras concepciones para generar nuestras acciones, ya que considero que ninguna iniciativa o programa que pierda de vista a las personas y sus contextos logrará cambios verdaderamente significativos.

De este modo, hablemos de niñez e infancia, como origen, sí, pero también como trayecto, experiencia, una forma de ser y estar en el mundo; hablemos de lectura literaria como herramienta, sí, pero también como un derecho y una libertad; de los libros, sí, pero como un pretexto para el encuentro, el diálogo y el debate, mas no como una posesión u objetos de consumo, pero sobre todo, hablemos de las personas y lo que en ellas acontece o no a través de la experiencia de la lectura literaria. Sí, porque las personas son la prioridad, y como tal será necesario pensar en múltiples formas, en múltiples expresiones, es decir, en una visión holística para reintegrarnos y dejar de diseccionar y matar la misma esencia del ser que nos conforma y transforma.

Los giros del catalejo

*Cuando el niño era niño,
no sabía que era niño,
para él todo estaba animado,
y todas las almas eran una.*
Peter Handke

Así, en este afán por examinar, proponer, esclarecer y contrastar, juguemos con dos nociones que utilizamos indistintamente, pensemos en niñez y en infancia y tratemos de esbozar algunas diferencias.

Partamos de lo siguiente: la niñez, de acuerdo con la medicina, la filosofía, la pedagogía, la psicología y la educación, corresponde a una de las etapas del desarrollo humano que cronológicamente se asume desde los 0 hasta los 12 años; es también la parte opuesta a la vejez.

En el caso de la infancia, de acuerdo con algunos autores que están retomando la *Filosofía con niños*, como Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze y Matthew Lipman, se asume que la niñez

es un tiempo anacrónico, es decir, un estado del alma, un devenir, una forma nueva de mirar lo ya dado o cuando nos encontramos ante un nuevo aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las variantes resultan por demás interesantes porque la infancia representa un número determinado de años en los que se pueden apreciar cambios significativos, física, intelectual y espiritualmente; es un periodo en el que acontecen múltiples experiencias, aprendizajes y asociaciones con el entorno. Esta etapa de la vida, pensada como un estado del alma, un devenir o una forma nueva de ver, aparece como una intensidad, como un tiempo dentro de otro tiempo.

Por lo tanto, la niñez, en tanto una etapa del desarrollo humano, será asumida como un punto de partida; como estado del alma, devenir o mirada renovada, será considerada como trayecto, como una forma de transitar la vida independientemente de una acotación cronológica.

Estas diferenciaciones, en lo que se refiere a la lectura literaria, resultan relevantes porque ambas condicionan tanto a la idea del lector como su proceso y su experiencia, porque establecen una forma de ser y estar en el mundo, así como su apreciación o menosprecio.

De modo que, si la niñez es ese cuadro acotado en la tabla de *Chronos*, profundicemos un poco más en las posibilidades que la noción de infancia nos ofrece a favor de un ser lector.

El tiempo de un otro tiempo

*Cada época tiene su imagen oficial de infancia
y también sus conductas concretas en relación con los niños:
hechos y símbolos, discursos y actos.
Los contrastes y las contradicciones entre unos y otros
son el terreno más interesante.*
Graciela Montes

Como lo indica el epígrafe, cada época tiene su propia caracterización de infancia, por lo tanto, es un problema histórico que atraviesa las prácticas políticas, educativas, sociales y culturales de la humanidad. La tradición griega, por ejemplo, nos heredó la imagen de una infancia estrechamente ligada con la polis. En ella, ésta adquiere un destacado papel, pero sólo como campo fértil, campo para cultivar a los seres del mañana que gobernarán dentro de la moral, la ética y la justicia. Campo que será cosechado por la educación.

Así, a partir de la *República* de Platón, se inauguró la relación entre infancia y educación, entre infancia y esperanza. De esta manera, la infancia lleva ya varios años siendo representada como una fuente inagotable de posibilidades, como un ingrediente moldeable a través del cual es posible enmendar los estragos de la sociedad.

Pero ahí, justo ahí, en esa concepción de inagotabilidad y moldeabilidad es en donde surge la polémica, dado que la relación que existe entre infancia y educación contiene en sí la génesis de la justicia y la injusticia social puesto que se ha ido convirtiendo en un mecanismo de control y dominio del otro por medio del cual se pretende alcanzar una falsa universalidad basada en la homogeneización y no en el respeto a las diferencias y en su derecho a ellas.

Desde esa visión muy arraigada, la infancia recibe una gran carga como imagen del porvenir, convirtiendo a las niñas y a los niños en sujetos estratégicos³ para la construcción de una civilización, de una nación y o de un mercado. Lo que indica que esa imagen de la infancia ocupa un lugar preponderante en muchas prácticas políticas, pedagógicas y mediáticas, pese a que:

³ Sobre la noción de “sujetos estratégicos” me he basado en lo que expusiera el Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes, de la Universidad de Sao Paulo-Brasil, en su ponencia “La construcción social de la niñez en la Historia de América Latina” en el Seminario permanente de investigación: *Infancias. Problemas y perspectivas* en la Facultad de Historia de la UMSNH el 14 de julio de 2014 en Morelia, Michoacán.

Esos discursos platónicos⁴ tienen en común el pensar en el bien y la transformación social a partir de la formación individual con mira a un ideal universal de bien común. Esta forma de entender la educación supone que los niños deben dejar de serlo para ser los adultos que nosotros somos y queremos que ellos lleguen a ser (...). Este paradigma significa, en otras palabras, que educar es trabajar para que alguien deje de ser lo que es, para ser lo que otro –el educador, la sociedad– quiere que él sea (Kohan, 2009, p. 16-17).

En este sentido, para que la niñez (por ahora representada por el concepto griego de infancia como aquello que carece de la palabra y por lo tanto de pensamiento) sea considerada como parte de una polis determinada, es decir, adquiera su ciudadanía o se “gane su humanidad”, tendrá que ser lo más parecido a lo que el adulto y la sociedad espera que sea y, aunque el factor de la formación resulta una necesidad ineludible, también lo es reflexionar y observar hasta dónde ésta se ha convertido en una forma de negación de las niñas y los niños como tiempo presente, ya que al ignorar a los seres concretos por ir detrás de la idealización, lo que se acarrea es la negación de lo que son para buscar lo que deberán ser, con expectativas a veces ajenas a los sujetos mismos.

En este sentido, otro aspecto no muy bien visto por la tendencia dominante del adulto, quizá porque le resulta incontrolable e inaprehensible para sus propósitos, que también proviene del pensamiento griego y que forma parte de uno de los rasgos más misteriosos de la infancia, tiene que ver con el efecto de abstracción y la intensidad de la que es capaz un niño cuando se entrega al juego, a la creación y a la exploración.

Es aquí en donde se da la bifurcación que se debe destacar entre esa acotación del tiempo cronológico (*chronos*) o niñez a la que ya se hizo referencia, y la posibilidad de otra forma, el tiempo de la intensidad (*aión*) o infancia, tiempos que se miran paralelos y en ocasiones contrapuestos dado que, para fines homogeneizantes, lo

⁴ Nota de la autora: Los corchetes son míos.

cronológico es medible, limitado, lineal, controlable, mientras que la intensidad es algo misterioso, irreplicable y no medible.

Cronos y aión (en sentido estricto si somos seres íntegros), no tendrían por qué estar contrapuestos, ya que el tiempo aiónico acontece en el tiempo cronológico pero se manifiesta a través de los juegos, el pensamiento y los procesos imaginativos que representan *un otro orden*, es decir, un corte dentro de la línea del tiempo secuencial, el cual traslada a la infancia al ámbito de lo novedoso, de la contemplación, del ensimismamiento, a un otro momento infantil que está regido por la concentración, la inventiva y la imaginación, espacio que lamentablemente se encuentra cada vez más reducido para la niñez y para los seres humanos en general, por ser considerado como un aspecto poco productivo.

Entonces, la infancia, a lo largo de diferentes procesos relacionados con el aprendizaje, la creación y lo lúdico, comienza a crear para sí una dimensión propia, en la que se convierte en dueña del instante. Dimensión aiónica ante la que algunos adultos, incluso maestros, padres de familia y educadores-promotores de la lectura literaria, parecieran sentirse intimidados, incomodados, justamente porque no pueden manipularla, moldearla de acuerdo con su forma, dimensión ante la que, al autoexiliarse, ensordecen de cierto modo su propia voz infantil, lúdica, creativa e imaginativa.

Lo anterior se entrelaza con esa posibilidad de otro tiempo que nos ofrece la lectura literaria y su experiencia, como comenta Graciela Montes en su libro *La Frontera Indómita*, porque la lectura literaria: “Es más tiempo. O un tiempo más denso. O más hondo. Un tiempo de otro orden” (2001b, p. 20).

Pero ante este otro tiempo que tanto la infancia como la lectura literaria nos ofrece, ¿qué solemos hacer? Lo aceleremos, le quitamos su dimensión de intensidad, lo volvemos lineal, lo cuantificamos en función de productividad hasta volverlo ajeno porque es un tiempo que “aprovechamos” para llenar a la niñez de comportamientos morales, para apabullar a la infancia con tareas inmediatas, comprensibles, estandarizables, como si ella tuviera

que ponerse al día lo antes posible de todo lo que se ha dicho y escrito hasta el momento, y cómo si eso fuera posible.

En fin, así hacemos de la niñez, de la infancia y de la lectura una experiencia y actividad técnica, mecanizada, que no va más allá de la decodificación y de la acumulación de información, que no trasciende las aulas ni las existencias.

De este modo, expropiamos de la niñez y de la vida misma, a la infancia y a la lectura literaria⁵ al no dejarlas acontecer, es decir, al querer dominarlas como si fueran un experimento, entonces las volvemos fragmentarias y no holísticas en donde el tiempo pueda ser ese otro tiempo, en donde incluso se requiera de un no tiempo, de una no comprensión de todo porque esto llegará en su momento, cuando el ser del niño o la niña la construya.

Pero ¿cómo o por qué hacemos esto con la niñez, con la infancia y con la lectura? Quizá una de las respuestas la podremos encontrar, en otro momento histórico que llegó con la modernidad, porque ahí: Resurge el interés por la educación, nace la escuela y el niño comienza a ser retratado o, mejor dicho, mirado, en su especificidad. Casi al mismo tiempo brota el concepto moderno de familia, y en el siglo XVIII se completa el proceso; termina de alzarse el cerco entre vida pública y vida privada y la familia se cierra en torno al niño. Allí y sólo allí –dice [Philippe] Ariès– comienza a aparecer en la sociedad “lo infantil” tal como hoy lo conocemos (Montes, 2001a, p. 35-36).

En efecto, nuevamente por el interés en la educación, la niñez asumida como infancia en el sentido griego comienza a ser “mirada”, pero dicha visión está sustentada, otra vez, por el orden que el adultocentrismo, (auto) exiliado del tiempo aiónico, ha instaurado hasta entonces, y del cual se ha generado una larga

⁵ En este punto, cuando hablo de lectura literaria, lo hago en el sentido mismo en el que lo menciona Graciela Montes en la cita previa, es decir, como un tiempo más denso, un tiempo de otro orden ya que la comprendo como un momento de libertad en donde es posible, a través de la palabra, el encuentro con lo otro para el encuentro con nosotros mismos, misma que acontece sin cronometro en mano, acaso más como un acto azaroso y fortuito.

normatividad que justifica una serie de prácticas asimétricas: Adulto-niño, grande-chico, maestro-alumno, el que sabe y el que no sabe, el que puede y el que no puede. Lo disparejo. Una relación marcada irremediablemente por la hegemonía. En primera y última instancia una relación de poder que acarrea dominación cultural, como un trencito (Montes, 2001a, pp. 33-34).

Normatividad que permanece en el inconsciente de infinidad de generaciones de adultos que sin cuestionarla continúan reproduciéndola y asumiendo que es natural, porque así debe de ser y de la cual, pese a todo, se siguen derivando infinidad de abusos y maltratos. Tan es así que ante la dominación, el tutelaje, la exacerbada custodia, el atontamiento y la sumisión ha sido necesario crear los derechos de los niños para proteger a la niñez de los excesos que dicho ejercicio del poder sigue reproduciendo sobre ella: “Y todo esto, (...) no porque los adultos no amen a sus niños, sino más bien porque *no logran verlos como personas*, como Otros equivalentes, como seres distintos de ellos mismos pero sujetos a su vez tan sujetos como ellos” (Montes, 2001a, p. 38-39).

Ante este panorama, resulta prudente resaltar que no basta con considerar a la niñez y a la infancia si a la par no reflexionamos sobre el complejo entramado en el que están situadas, y si conjuntamente no cuestionamos al tipo de adulto en el que nos hemos convertido, puesto que la niñez es causa y efecto de la adultez con la que interactúa o interactuó.

Aunado a esto, como mediadores, familiares, profesores, legisladores, médicos, investigadores, etc., al anquilosarnos en conocimientos que fueron válidos en otras épocas y por ello en otras circunstancias, que ya no representan ni corresponden a las nuestras, regresamos a un estado de ceguera en donde la niñez y la infancia continúan siendo ignoradas y por lo tanto anuladas.

Por ello, resulta necesario trascender los estadios biológicos contemplados en una serie de bloques basados en etapas cronológicas para representar el aprendizaje y la adquisición de

habilidades en la niñez, ya que sirven de parámetro más no la definen porque el problema es que esos marcos se han expandido hacia todas las áreas del quehacer humano como si fueran fórmulas acabadas.

Así, en contraposición, valdría la pena tener presente que más allá del aspecto meramente biológico-cronológico existen diversos factores que condicionan a la niñez en el proceso del aprendizaje, tales como el lenguaje, el contexto y la cultura. De este modo, dadas las múltiples circunstancias en las que se desarrolla el problema se vuelve cada vez más complejo.

Entonces, si cuestionamos las formulaciones cronológicas basadas en la idea clásica de infancia, de lo que se trata es de abrirnos a nuevos o diversos estados de aprendizaje no sólo para los niños, sino para nosotros mismos, ya que al revisar nuestras prácticas, nuestras creencias, nuestros prejuicios e ideales podremos mirarlos y mirarnos como un binomio dialógico y no como una estratificación dispareja.

En este sentido de apertura ante el otro y su entorno, podemos comenzar revisando cuatro nociones de infancia que están estrechamente relacionadas con la noción de experiencia como movimiento constante, singularidad, como lo misterioso de la existencia, como la sensibilidad ante las formas que nos atraviesan. Así pensemos, en primera instancia, en la infancia que vislumbrará Lyotard (1999) como un “estado latente”, que nada tiene que ver con superar una etapa porque está en todas las edades, porque es un movimiento constante dentro de lo indefinible, o es un estado del alma que permanece a lo largo de la vida, como una búsqueda infinita ante la realidad, como inventiva, como un trayecto.

La segunda corresponde a lo que Deleuze (1997) retomara en torno al devenir, al pensarlo como un acto de fluidez entre el ser y el no ser para llegar a ser o seguir siendo. Luego entonces, el concepto de devenir se convierte en otra forma de aludir a los procesos constantes por los que atraviesa un ser humano; de ahí que devenir-niño, devenir-lector, devenir-escritor sea una

posibilidad no sólo de transformación, de reubicación de una postura, de renovación o apertura para mirar otras formas del ser que lleven en sí dejar de ser para ser y ser para dejar de ser sino que también lleva en sí la posibilidad del desaprendimiento para volver a aprender.

Devenir, por lo tanto, es la posibilidad del cambio, de la transformación, de la flexibilidad, del desaprendizaje para permitir o propiciar el encuentro con otras formas y modos de ser para acceder a otro conocimiento. Devenir y ser otra forma antes que anquilosamiento, antes que determinismo para permitir la realización de un acto impensado y por ello innovador, diferente, renacido.

Este devenir, por lo tanto, está estrechamente ligado al acto creador de pensamiento, de la escritura, de la inventiva y de la lectura porque es en estas formas en donde ese otro orden se abre, es ahí en esas nuevas miradas en donde nos es posible entrar en la otra dimensión que hemos venido sugiriendo, es decir, la dimensión aiónica de la experiencia.

Otra forma (la tercera), de infancia es también aquella que Lipman (1998) tomara como punto de partida para su propuesta educativa, en donde no sólo se la concibe como manera de ser y estar en el mundo, sino como un colectivo de sujetos pensantes capaces de responder y formular sus propias preguntas y de formar sus propias comunidades de diálogo e indagación porque son sujetos presentes y no futuros probables.

Y, finalmente, por su estrecha relación con la literatura y con la apertura hacia esas otras formas de infancia pensemos en la relación que Walter Kohan (2011) establece entre ellas y lo extranjero⁶ para referirse a la llegada e incorporación de la niñez a un entorno ya dado en donde la escucha, la amistad y la hospitalidad juegan un

⁶ Aunado a la noción que emplea Walter Kohan también vinculo la noción de lo extranjero al principio de alteridad del que habla Jorge Larrosa en su libro titulado *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2003) en donde a través de la lectura literaria es posible el encuentro con el otro.

papel fundamental para el recibimiento, encuentro y experiencia que esa alteridad es y conlleva.

Por ello, pensemos a la niñez y a la infancia como nacimiento y renacimiento en términos no sólo literales sino metafóricos, es decir, como el momento en el que un nuevo ser llega a este mundo ya dado y a nosotros con la capacidad de recibir y corresponder a ese acontecimiento. Nacimiento y renacimiento de las ideas en nuestro caso, más no infantilización sino estado del alma, devenir, presente y extranjería.

Leer para habitar otros mundos

Tampoco hay que confundir las cosas: no somos niños ni podremos serlo otra vez, pero lo que sí podemos es comprender que ese fresco universo de la infancia tiene una escala de valores en la que no se admite la cotización de nuestras certidumbres y prejuicios.

Si estamos con niños y adolescentes, aprendamos de ellos a dudar y a preguntar.

No lo demos todo por seguro.

Juan Domingo-Argüelles

Para terminar con el contraste entre niñez, infancia y experiencia de la lectura literaria, lo que se propone, como se comentó al inicio, es volver a las personas, a sus singularidades, porque comprender a la niñez es también un asunto de infancia, es decir, de estado del alma, de devenir, de comunidad, de apertura, de reaprendizaje. De habitar en el presente, escuchándolos, escuchándonos, estar atentos y abiertos a las posibilidades que los lectores-niños pueden mostrarnos. Para ello es necesario resistir la tentación de querer darles todas las respuestas y ahorrarnos la experiencia de la lectura literaria para que ellos mismos hagan sus hallazgos.

Sin embargo, para que esto ocurra, es menester que nosotros, educadores-promotores de la lectura, rompamos con la inercia y nos permitamos ser parte de esa experiencia y atravesarla con ellos, es decir, dejar que las cosas acontezcan en torno a la palabra escrita o a la palabra dicha.

Por supuesto, estoy hablando de volver a un estado de infancia más no de infantilizarnos en donde sea posible permitirle al alma

que somos hablar con el alma que ellos son para leer conjuntamente a través del encuentro y desasosiego que eso implica.

Así, desde ese movimiento, relacionarnos, aprender, leer desde la experiencia con libertad de expresión porque de ese acto nace un acontecimiento único e irrepetible en donde nos relacionamos con nosotros mismos, con nuestras ideas y con nuestros pensamientos y también con las ideas y los pensamientos de los otros.

Por ello, leamos con la niñez desde la infancia generando posibilidades para la experiencia de la lectura literaria en donde leer sea un acontecimiento, un mirar desde diferentes ángulos, un interactuar con las palabras y dialogar con los autores y el conocimiento.

Leer literatura, sí, como una acción completa, compleja, integral, como un espacio propio en donde coincidir. Leer con la niñez para escuchar su voz silenciada y avivar a la infancia: leer desde la niñez para habitar en el asombro de la infancia y ser viajeros constantes entre el pensamiento y la experiencia más allá de la casa de *Chronos*. Leer para saber qué sabemos, leer para saber qué desconocemos, leer para descubrir lo otro y a la vez el camino de regreso a nosotros mismos. ▼

Bibliografía

Deleuze, G. *Conversaciones 1972-1990*, [citado el 12 de noviembre 2014] www.philosophia.cl Traducción de José Luis Pardo: disponible en www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

------. “E comme enfance”. En “L’Abécédaire de Gilles Deleuze” (1997) [citado el 4 de noviembre 2014] entrevistado por Claire Parnet. Paris: Editions Montparnasse (Video): disponible en <https://vimeo.com/124751820>

-Kohan, W. (2000). *Filosofía para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparia.

------. (2003). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.

------. (2005). “Notas filosóficas sobre la (educación de la infancia en tiempos de globalización”. En *Filosofía, educación y sociedad global*, compilación de Manuel Bernales Alvarado, Marcelo R. Lobosco. Buenos Aires: UNESCO, Ediciones del signo.

------. (2007). “Motivos para pensar la infancia más literal”. En *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

------. (2009). *Infancia y filosofía*. México: Editorial Progreso.

------. (2010). “Filosofía y extensión: un lugar de infancia”. *Revista Ariel* (02 de julio 2010 [citado el 10 de octubre 2015]): disponible en

<https://arielenlinea.wordpress.com/2010/07/02/filosofia-y-extension-un-lugar-de-infancia-por-walter-omar-kohan/>

------. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte.

------. (2013) ¿Para qué hacer filosofía con niñas y niños en América Latina? *Iberoamericana*, No. 2 (Segundo semestre, 2013).

------. “Filosofía y niñez: Posibilidades de un encuentro” [citado el 10 de octubre 2014]: disponible en <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilKoha.htm>

Lipman, M., A. M. Sharp y F. S. Oscanyan. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Larrosa, Jorge. (2003) “1. Literatura, experiencia y formación”. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Lyotard, J.F. (1999). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. México: Gedisa Editorial.

Montes, G. (2001a). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.

------. (2001b). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.