

Laura de la Fuente - Laura Morales
(Editoras)

Hacer filosofía para y con niñxs en Argentina. Ideas, tareas y experiencias rescata los aportes que surgieron del "Primer Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía para y con Niñxs". A lo largo de sus páginas, encontramos los recorridos históricos y el encuadre de trabajo de aquellos que se hicieron presentes.

El valor del libro reside precisamente en el registro de la diversidad de enfoques y pluralidad de propuestas a la hora de filosofar con los niños en Argentina. En ese sentido, encontramos prácticas filosóficas tanto dentro del contexto escolar como fuera de él; proyectos que nacieron para extenderse así como otros que permanecen en ámbitos casi íntimos; prácticas que se reconocen como propias de una filosofía para niños y otras que prefieren aproximarse a una filosofía con niños, entre otras cuestiones.

Las autoras han acertado al mostrar esta diversidad de forma polifónica. Cada uno de los protagonistas se presenta en primera persona, trazando el recorrido de su historia, exponiéndose a la mirada de los otros, convidando a compartir sus aciertos y dificultades, sentando los principios que sostienen su trabajo y los retos que enfrenta.

La Filosofía con y para Niños es una práctica colectiva de pensamiento y el libro es totalmente coherente con ella al colocar en diálogo a diversos grupos que hacen el esfuerzo de pensar el sentido de su trabajo. Esta forma dialógica va al encuentro de quienes se interesan por la práctica del filosofar para y con niños y se sienten instigados por los desafíos que esta presenta para continuar con la conversación entre infancias y filosofía.

Beatriz Fabiana Olarieta
Universidad del Estado de Río de Janeiro

Hacer filosofía para y con niñxs en Argentina.

Ideas, tareas y experiencias

Prefacio de Walter Kohan



ISBN 978-987-1648-43-6



9 789871 648436



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
BAHÍA BLANCA - ARGENTINA



CULTURA Y EXTENSIÓN





Laura de la Fuente - Laura Morales
(Editoras)

Hacer filosofía para y con niñxs en Argentina.

Ideas, tareas y experiencias

Prefacio de Walter Kohan



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
BAHÍA BLANCA - ARGENTINA



CULTURA Y EXTENSIÓN

Fuente, Laura de la

Hacer filosofía para y con niños en Argentina : ideas, tareas y experiencias / Laura de la Fuente ; Laura Morales ; compilado por Laura de la Fuente ; Laura Morales. - 1a ed. - Bahía Blanca : Universidad Nacional del Sur. Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria, 2019.

151 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-1648-43-6

1. Filosofía. 2. Educación. I. Morales, Laura, comp. II. Título.

CDD 370.11

Este libro fue realizado en el marco de trabajo del Grupo de Extensión Universitaria "Filosofía con niños, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo". El mismo está radicado en el Departamento de Humanidades y los Profesorados de Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur y cuenta con el aval de ambas dependencias: RH N° 135/06 y D-ENS N° 09/17.

Diseño de tapa y libro: Ezequiel Martínez Ortiz

Imagen tapa: Micaela Tomassini

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Queda hecho depósito que establece la ley 11.723

Bahía Blanca, Argentina, abril de 2019

En memoria de Arianne

Pensar en Arianne
es sonreír con la mirada,
sentir el sol radiante en la cara,
es caminar sobre la arena mojada...
Es la fuerza para resistir
el avasallamiento de certezas
y la dominación del miedo...

Pensarte amiga
es olvidar la muerte,
es cada vez que te pienso
otro pensar,
más nuevo...
Es mirar con otros ojos
atentos de ternura,
a los ojos,
con la convicción del gesto generoso...

Es nombrar lo innombrable,
lo que callan las palabras,
lo que abriga la música
que me trae a recordarte aquí:
tan entera como la lluvia
sobre la montaña,
sobre el mar
y este andar de camino infante del pensar...



La filosofía es según un niño de 8 años "un cerebro enamorado".

Nuestra querida amiga Arianne, esa venezolana argentina de sonora, cálida y tierna tonada caribeña, con brillante sonrisa sin fronteras... como su vida... Su inquieto andar ha tocado las nuestras...

En su rebeldía traviesa, insumisa, infantil, encontramos nuestras infancias en la suya. Su *niñar* nos recorre, vibra en cada una, en cada uno de quienes la amamos...

Niña, mujer, maestra, niña, luchadora, provocadora, niña, nos inspira ...

Nos dice transitó *“la experiencia del filosofar con niñas/niños, para recuperar cada vez más mi infancia”*. Manifiesta su persistente estado infantil en el juego de sus gestos, miradas, movimientos, lecturas... Este texto de Ángeles Mastretta que alguna vez seleccionó, refleja su propio sentir:

Porque nadie tiene más ganas de jugar, de creer en los sueños, que un adulto jugando al desencanto. Alguna vez creí que la necesidad de sentirse parte del absoluto iría mermando con el paso de los años, hasta que todo fuera un sosiego más regido por la indiferencia que por la euforia. Por fortuna, me equivoqué. El tiempo que nos aleja de la infancia, de la primera juventud, de lo que suponíamos el perfecto candor, no solo no devasta la esperanza, sino que la incrementa hasta hacerla febril, hasta en verdad perfeccionar la inocencia haciéndola invulnerable.

Este estado infantil que también dice con sus propias palabras: *cuando se dan las condiciones propicias de tiempos, espacios, paisajes, pensamientos, intereses, afectos y emociones entre nosotros y los otros; cuando nos entregamos a ese tipo de experiencia con la ligereza espiritual de “dejar que las cosas fluyan”, entonces ese movimiento reflejo y transitivo se transforma en un “estado de gracia”*.

Un estado que no queda en la experiencia solipsista, sino que es un compartir: *El filosofar con las infancias y adolescencias es uno de los escenarios actuales más potentes que podemos ofrecerle al sistema educativo, para superar aquellas –a veces sí y a veces no tanto- bien intencionadas fórmulas discursivas en torno a la “educación en valores”, la “formación ética”, la “construcción de ciudadanía”. Discursos “políticamente correctos” que, además, muy pocas veces, se han transformado en actos verdaderamente educativos.*

Nosotras -agradecidas por abrazar su amistad, su amorosa compañía, nutridas de su intenso estar en el mundo- la queremos y recordamos siempre así, inquieta e inquietante. Enamorada de la filosofía con niños, de la vida y la amistad, de la lucha por los derechos y la libertad. No se ha ido. Sigue estando por donde anduvo porque dejó huellas, semillas y abrazos fraternos, con olor a chocolate venezolano y sabor a verdad.

Andrea Quiroga y M. Silvia Rebagliati

Arianne Hecker

11 de junio de 1942 – 2 de octubre de 2016

Nació en Caracas, Venezuela y, como ciudadana argentina y educadora, vivió en la Patagonia, en El Bolsón, Chubut.

Sus intereses y saberes se nutrieron de diversos campos y su máximo grado de titulación fue el de doctora en Economía de Recursos Humanos de la Universidad Pierre Mèndes France de Grenoble de Francia.

Cultivó la docencia como profesora de Nivel Medio y Superior en disciplinas tales como Lengua y Literatura, Comunicación Social, Psicología Institucional, Filosofía y Ética, Economía Política, entre otras.

Fue profesora regular del Instituto de Formación Docente de El Bolsón y de la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro.

Desde 2007 llevó a cabo variadas y valiosas experiencias de formación, investigación y extensión en el campo de Filosofía con niños en El Bolsón y Bariloche, que incluyeron la capacitación de docentes en ejercicio de todos los niveles. Compartió sus experiencias e investigaciones sobre el tema en diversos congresos y jornadas, tanto nacionales como internacionales, y muchas de ellas fueron publicadas en revistas especializadas.



ÍNDICE

Claves para leer este libro / **pag.11**

Cuando la filosofía nos recuerda que un día fuimos infancia por Walter Kohan / **pag.15**

PRIMERA PARTE PRESENTACIONES DE LOS GRUPOS

Atrapamundos. Grupo de Investigación en Filosofía y Literatura Infantil - Universidad Nacional de la Patagonia Austral / **pag.23**

Centro de Filosofía con Niños y Jóvenes - Universidad Nacional de Salta / **pag.27**

Cosas Invisibles - Rosario / **pag.31**

El Pensadero – Universidad de Buenos Aires / **pag.35**

Espacio Filosofía para Niñxs – Ciudad Autónoma de Buenos Aires / **pag.39**

Grupo de Extensión Universitaria de Filosofía con niños, niñas y adolescentes - Universidad Nacional del Sur / **pag.41**

Meriendas Filosóficas – Biblioteca Popular “Carilafquen” de Bariloche y Universidad Nacional de Río Negro / **pag.45**

Ronda de Palabras - Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe / **pag.49**

SEGUNDA PARTE PLANIFICACIONES DE LAS MESAS DEL ENCUENTRO Y TRABAJOS DE ESCRITURA SOBRE LOS EJES TEMÁTICOS.

Eje I: Los ámbitos de trabajo de Filosofía para niñxs y filosofía con niñxs y el diálogo filosófico.

Planificación de la mesa “Los ámbitos de trabajo de Filosofía para niñxs y filosofía con niñxs” - Grupo El Pensadero / **pag.57**

Planificación de la mesa “El diálogo y el pensamiento filosófico” - Espacio Filosofía para Niñxs / **pag.61**

Diálogo y ámbitos de trabajo en filosofía con niños y niñas - El Pensadero / **pag.63**

Filosofía para Niñxs: en diálogo con la escuela - Espacio Filosofía para Niñxs / **pag.67**

Ámbitos filosóficos: tiempos de diálogo y transformación con otros - Grupo de Exten-

sión de Filosofía con Niños, Niñas y Adolescentes / **pag.73**

“Meriendas filosóficas” en la Biblioteca Popular Carilaquén (Villa Los Coihues - Bariloche) – Meriendas Filosóficas / **pag.79**

Ámbitos de trabajo de Filosofía para Niños y Filosofía con Niños y diálogo filosófico - Ronda de Palabras / **pag.85**

Eje II: La formación docente

Planificación de la mesa “La formación del profesorado” - Grupo de Extensión de Filosofía con Niños, Niñas y Adolescentes / **pag.93**

El cuerpo en nuestra formación y práctica filosófica - El Pensadero / **pag.97**

La formación docente desde Espacio FpN Espacio - Filosofía para Niños / **pag.101**

Filosofía con niños y formación docente: las dificultades de pensar/poner el cuerpo -

Grupo de Extensión Universitaria Filosofía con Niños, Niñas y Adolescentes / **pag.107**

Formación docente - Ronda de Palabras / **pag.113**

Eje III: Los recursos de la indagación filosófica

Planificación de la mesa “Los recursos de la indagación filosófica” - Espacio Filosofía para Niños / **pag.121**

Donde viven los recursos. Reflexiones acerca de la utilización de recursos en FpN/FcN - El Pensadero / **pag.123**

Los recursos de la indagación filosófica - Espacio Filosofía para Niños / **pag.127**

El recurso como disparador del encuentro filosófico - Grupo de Extensión Universitaria Filosofía con niños, niñas y adolescentes / **pag.133**

Los “textos” en las Meriendas Filosóficas - Meriendas Filosóficas / **pag.139**

Los recursos de la indagación filosófica - Ronda de Palabras / **pag.145**

Claves para leer este libro

Escribir siempre se da en y para un contexto. Así, la escritura de este libro responde a la necesidad de acercamiento de distintos grupos que se encuentran trabajando en filosofía para y con niñxs en nuestro país. A su vez, ofrece un panorama parcial de la cuestión desde la perspectiva de los grupos que se congregaron en el *Primer Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía para y con Niñxs*. Este libro recoge los enfoques teóricos de dichos grupos, tanto aquellos a los que se adhiere, como los generados en las prácticas en distintos ámbitos de trabajo y las experiencias que se dan al relacionar las infancias con la filosofía. Este *Primer Encuentro* tuvo lugar en Bahía Blanca el 3 y 4 de marzo de 2017 y fue organizado por el *Grupo de extensión universitaria Filosofía con Niños, Niñas y Adolescentes* de la Universidad Nacional del Sur -anfitrión del mismo-, *El Pensadero* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y el *Espacio Filosofía para Niñxs* de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Esta voluntad de escritura estuvo señalada por distintos mojones que es propicio mencionar. A partir de 2013, *El Pensadero* impulsó un censo para reunir información sobre instituciones y personas vinculadas a proyectos de filosofía para y con niñxs* en el país. Por su parte, el *Espacio Filosofía para Niñxs* tenía en mente la idea de una publicación colectiva; en este marco, nuestro grupo propuso una instancia de trabajo presencial que convocara a los grupos relevados y diera origen a una publicación.

De modo que, todos aquellos grupos de cuyos disponíamos, fueron invitados al encuentro. Además de los que están presentes en este libro, se hicieron eco de la propuesta los siguientes: *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo; *Equipo de Filosofía con Niñas, Niños y Adolescentes - Programa de Estudios de Infancias y Adolescencias* de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan; *Filosofar con Chicxs - Colectivo de investigación y trabajo en Filosofía con niñxs y jóvenes* de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; *Grupo Infancia y Filosofía* del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y *Proyecto Filosofar con Niñxs* de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Algunos de ellos se han sumado en el *Segundo Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía para*

* En algunos textos de este libro se utiliza el lenguaje inclusivo como posicionamiento político y epistémico; por esta razón se utiliza la 'x', más allá del binomio de género impuesto. En los casos restantes, las coordinadoras no impusieron este criterio por entender que la búsqueda colectiva de una grafía inclusiva está en proceso de construcción y discusión.

y con Niñxs, realizado en la ciudad de Buenos Aires el 8 y 9 de marzo de 2019.

Como hoja de ruta para su lectura es necesario explicitar las modalidades de trabajo del evento. En el inicio, cada uno de los grupos intervinientes realizó su propia presentación, las que dan cuerpo a la primera parte de esta publicación. La extensión de nuestro país no hace fácil el encuentro cara a cara, pero ello no fue un obstáculo para la reunión, de modo que algunos grupos se presentaron de manera virtual. Además de los organizadores, hicieron posible este espacio *Atrapamundos* de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral; *el Centro de Filosofía con Niños y Jóvenes* de la Universidad Nacional de Salta; *Cosas Invisibles* de Rosario; *Meriendas Filosóficas* de la Universidad Nacional de Río Negro y *Ronda de Palabras* del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

El segundo momento del *Encuentro* consistió en mesas temáticas de diálogo sobre cuatro ejes problemáticos seleccionados en base a las experiencias y perspectivas de los grupos organizadores. En esta modalidad, debido a sus características, intervinieron únicamente quienes se encontraban presentes en Bahía Blanca. Cada una de estas mesas de trabajo fue planificada y coordinada según el siguiente detalle: “Los ámbitos de trabajo de Filosofía para niñxs y filosofía con niñxs” a cargo de *El Pensadero*; “El diálogo y el pensamiento filosóficos” y “Los recursos de la indagación filosófica”, por Espacio FpN y el Grupo de Extensión de la UNS se ocupó de la mesa de “La formación del profesorado”.

En el plenario de cierre se compartieron los registros del trabajo de las mesas que han dado pie a la escritura de los textos que componen la segunda parte del libro, donde cada grupo entrama sus prácticas y experiencias con algunos tópicos teóricos relevantes a partir de lo dialogado en el encuentro presencial. Las planificaciones, al igual que los textos que retoman los problemas abordados, se encuentran reagrupados en tres ejes de escritura: “Los ámbitos de trabajo de Filosofía para niñxs y filosofía con niñxs y el diálogo filosófico”, “La formación docente” y “Los recursos de la indagación filosófica”. Esta escritura polifónica es un signo cabal del mapeo de un territorio rico y diverso. Diversidad que no solo se manifiesta en el momento de participar y en qué ejes temáticos hacerlo, sino también en las formas, estilos y perspectivas de escritura.

Presentaciones y trabajos temáticos están antecedidos por un texto de Walter Kohan. La tarea de Walter nos antecede y, mucho más que ello, el campo de relaciones entre filosofía, escuelas e infancias se ha constituido como tal en Argentina, no solo por encuadres teóricos de su autoría, sino por el permanente acompañamiento que ha brindado de forma generosa, gratuita y fraterna. Una vez más, la distancia geográfica no fue un impedimento: sus palabras nos llegaron desde el extremo Norte del continente, donde se encontraba haciendo una estancia académica, porque “surear” puede hacerse desde distintos puntos geográficos, como nos lo enseña Boaventura de Sousa Santos.

Vaya este agradecimiento, también, a todxs lxs maestrxs, profesorxs y alumnxs que hacen –en contextos muy diversos y muchas veces adversos– prácticas de filosofía en la escuela y, así, permiten que se tiendan puentes entre escuelas y universidades.

En este sentido, queremos destacar especialmente el rol de nuestra universidad y sus gestiones –en particular la de la Secretaría General de Extensión Universitaria– que han posibilitado a nuestro grupo de trabajo una labor sostenida en el espacio público desde 2005 y que, en este caso, cuaja en letras de molde.

Laura de la Fuente y Laura Morales
Grupo de extensión universitaria de Filosofía con Niños, Niñas y Adolescentes
Universidad Nacional del Sur





Cuando la filosofía nos recuerda que un día fuimos infancia

La práctica de la filosofía con niñas y niños tiene una rica historia en el mundo y en Argentina en particular. Al escribir estas palabras, que responden a una invitación de las queridas Lauras, Morales y de la Fuente, recuerdo el inicio de los años noventa cuando comenzamos en la Universidad de Buenos Aires un ambicioso proyecto colectivo de investigación en torno a “Filosofía para Niños”, que se proponía traducir el currículo de Matthew Lipman, indagar sus fundamentos teóricos y experimentar, en distintos contextos y de diferentes formas, esa idea maravillosa que habíamos aprendido de Lipman y Ann Sharp. En ese momento repetíamos la forma en que ellos pensaban el valor educacional y político de llevar la filosofía a las escuelas: en sus palabras, se trataba de formar a niñas y niños como ciudadanos críticos, democráticos, responsables. Era la filosofía al servicio de la formación de la infancia en sentido literal, palabras que nos sonaban muy bien en ese momento. A muchos todavía así les suenan. Este libro es una prueba de ello. Qué bueno que así sea, que no pensemos todos de la misma manera, ya que estamos entre la filosofía y la educación. El caso es que a otros, en cambio, esos modos de pensar la relación de la filosofía con la infancia cada vez nos fueron resultando menos convincentes, no solo por un cuestionamiento teórico o un prurito filosófico, sino por las consecuencias políticas concretas que tienen en lo que pensamos y hacemos en las situaciones educativas.

Estos movimientos del pensamiento no estaban disociados de otras formas de experimentar la filosofía con niñas y niños en distintos lugares del mundo, en diversos contextos educativos, sociales, culturales, políticos, pues el mundo de “filosofía para niños” tiene ese carácter internacional que contribuye también a su valoración. Tal vez aquí sería más interesante empezar a hablar de infancia más que de “niñas y niños”, ya que paulatinamente dejamos de pensar a la infancia apenas como una categoría cronológica para afirmarla como una posibilidad existencial, más allá de la edad y de una vida pensada en etapas.

En las escuelas públicas donde empezamos a trabajar, la infancia incorporaba maestras, cocineras, adultos que se alfabetizan de noche, en fin, cualquier interesado en poner en cuestión, con otras y otros, su vida escolar. En ese sentido, cada vez nos fue resultando más incómoda esa pretensión y presunción de la filosofía de ir a la escuela a formar a la infancia, sea esta cronológica o de cualquier otro tipo. Hago aquí un paréntesis para decir que el “nosotros” es deliberado, y suena bastante adecuado, porque quien está escribiendo este texto es más bien una

1 El Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI) existe desde 2003 en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), Brasil. Para saber más sobre el NEFI, véase www.filoeduc.org

especie de cuerpo colectivo que simbólicamente llamaría Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI), aunque excede, y mucho, ese espacio institucional¹. El NEFI es más bien una forma de afirmar las relaciones entre infancia, filosofía y educación que abarca personas y espacios de muchas geografías.

Esta incomodidad que hemos ido sintiendo tiene varias aristas: teóricas, prácticas, existenciales, vitales; en particular, por los efectos políticos que generan en los modos que habitamos los espacios educacionales. Para decirlo en pocas palabras, lo que nos incomoda es un modo jerárquico de relación con la infancia, que se pone en cierto sentido por encima de ella, que sabe algo que ella no sabe, que necesita enseñarle lo que le parece que la infancia precisa aprender, que va a la escuela para que la infancia crezca como se piensa que debe crecer. He tenido la suerte de visitar muchas escuelas y otros lugares donde se hace filosofía con niñas y niños y, la verdad es que a muchas y muchos ese lugar nos fue resultando cada vez más insoportable y hoy ya no lo conseguimos habitar. Fuimos también aprendiendo que en muchos casos vale más la pena escuchar con atención lo que están pensando los de tamaño físico pequeño que desperdiciar energía en pretender que den atención especial a lo que nosotros pensamos. Entonces, cada vez menos la infancia fue el objeto de una formación filosófica y cada vez más se afirmó como una voz importante a ser escuchada en una experimentación filosófica compartida entre iguales, gente del mismo tamaño o no.

Esta perplejidad se fue reflejando cada vez más en la manera de nombrar lo que hacemos. Ya hace mucho tiempo que nos incomoda la expresión “filosofía para niños”, por sus tres palabras: a) por la filosofía, ya que lo que hacemos es más bien la puesta en práctica de una sensibilidad que un saber disciplinar; b) por la preposición “para”, que es una muestra de exterioridad que no podemos aceptar en nuestras prácticas, y c) por el género excluyente de “niños”, pero también por la cronología o la visión desarrollista de la vida que esa palabra supone, muy lejana de la vida que habitamos cuando hacemos filosofía.

Tampoco el mero pasaje de la preposición “para” a “con” resuelve las incomodidades más gritantes de estas palabras, al dejar intactas a “filosofía” y “niños”. Y así, creemos sentirnos mucho más a gusto hoy nombrando lo que hacemos como “filosofar infantil” o el plural “infancias en filosofías” o, más directamente, “filosofías e infancias”, aunque -claro- los sustantivos siguen molestando y la cuestión va a continuar hasta el infinito. Y que continúe, ¿por qué no? Que continúe. En lo que sigue voy a ofrecerles un ejemplo que, creo, ayudará a expresar más claramente esto que puede parecer una digresión abstracta e irrelevante, y quizás lo sea, pero también es posible que sea algunas otras cosas más interesantes.

Estaba hace unos meses en Italia, visitando varios amigos y proyectos que tratan de reunir la filosofía y la infancia. Italia es un país de una rica tradición filosófica y pedagógica y existen las más variadas experiencias en nuestro cam-

po, desde las más ortodoxas traducciones de “filosofía para niños”, hasta sus más diversas recreaciones. Entre estas últimas, en la Universidad de Bari, en la Italia del sur, Annalisa Caputo coordina un proyecto de extensión sumamente interesante llamado “*Philosophia Ludens with Children*” que, inspirado en la tradición hermenéutica, combina la introducción de textos de historia de la filosofía con actividades lúdicas con niñas y niños de educación primaria en escuelas públicas de la ciudad de Bari, en la provincia de Puglia². No es el momento de entrar en este tema relativamente complejo, pero vale la pena notar el valor de proyectos como este. Valiosos en tanto conectan la universidad y la escuela -ambas públicas-; no llevan la universidad a la escuelas sino que reúnen unas y otras para que hagan cosas juntas; ni hacen “Universidad para escuelas”, sino algo así como “universidades y escuelas” y que, al hacerlo reafirman el carácter público de la educación y la filosofía. Hay en este libro varios ejemplos y es, tal vez, una singularidad argentina que tantos proyectos interesantes tengan esta forma de extensión universitaria, como este libro lo muestra.

Volvamos a Bari y al proyecto *Philosophia Ludens with children*. Era febrero de 2017 y como los miembros del proyecto sabían que ese día visitaría la escuela primaria ‘Domenico Cirillo’, prepararon una actividad especial: hicieron un taller en el que unos cuarenta niñas y niños trataron de definir lo que entendían por infancia. Trabajaron, como siempre, con actividades lúdicas y algunos textos de la historia de la filosofía. Lo hicieron en pequeños grupos y, después de varios pasos de elaboración individual y colectiva, cada uno escribió en una cartulina su definición de infancia. Todos los grupos -seis- habían ilustrado sus definiciones con dibujos. De modo que, cuando llegué a la escuela, nos ubicamos en una especie de sala grande o auditorio y cada grupo fue presentando su definición de infancia y sus dibujos. Después de que cada uno de los seis grupos presentara sus definiciones, conversamos sobre ellas. En esas conversaciones, más que hablar, trataba de escucharlos para que pudieran expresar lo que habían elaborado y estaban pensando y no cabía en una definición. Por cierto, las definiciones eran más bien sobre ser “niño”, o “niña y niño” o “niñas y niños” que sobre infancia y, en general, revelaban una visión bastante afirmativa de ese “ser niña o niño”; en particular, en comparación con la adultez de la que varios grupos se diferenciaban explícitamente.

Por ejemplo, el primer grupo decía que “ser niña y niño significa ser pequeño

2 El proyecto produce una revista, un boletín y diversos materiales pedagógicos y académicos. Cf. www.logoi.ph y Caputo, Annalisa (2016). “*Philosophia ludens* (PhL) per bambini. Lo scenario teorico e la proposta operativa”, *Logoi.ph. Journal of Philosophy*. V. II, n° 6 y Caputo, Annalisa (2011) *Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della Filosofia*, Meridiana, Molfetta.

3 Una transcripción completa de estas conversaciones que tuvimos puede verse, en italiano, en Kohan, Walter (2017). “I bambini ‘soggetti’ di autodefinizione. Dialogo con i bambini della III B e III C della Scuola Primaria ‘Domenico Cirillo’ di Bari”. *Logoi.ph. Journal of Philosophy*. N° III, 8.

y hacer cosas que los adultos nww hacen, como juegos, y tener más imaginación”⁷³. Al comenzar, me leían esta definición y me mostraban sus dibujos. Yo indagaba sobre lo que habían querido decir, tratando de que expresaran más cosas sobre lo que habían pensado. Del mismo modo, con sus dibujos. Por ejemplo, en ese primer caso, les pregunté qué entendían por pequeño... o si todas las cosas que son más pequeñas tienen más imaginación... o cómo podía ser que algo más pequeño tuviera algo mayor... o la relación entre el tamaño de algo y su imaginación que parecía, según ellos, inversamente proporcional... y cosas por el estilo... Con cada grupo conversamos por unos diez minutos, de modo que esta actividad debe haber durado una hora: cada grupo pasaba, conversábamos un poquito y después venía el siguiente.

Cuando pasaron los seis grupos, vinieron todos juntos y conversamos otro ratito. Como yo había estado casi todo el tiempo haciéndoles preguntas, les propuse que ahora ellos me preguntaran cosas a mí. Y me hicieron preguntas de todo tipo, sobre mi vida, sobre las escuelas en Brasil, sobre las niñas y los niños brasileños... hasta que llegamos a la pregunta por la filosofía y, entonces, les pregunté qué les resultaba interesante de ese espacio. En general, tenían una visión bastante afirmativa de la filosofía y que reflejaba muy claramente esa idea del proyecto de la Universidad de Bari, de pensar lúdicamente con los filósofos de la historia. O sea, basta escuchar a la infancia para que uno entienda más claramente lo que un proyecto se propone, antes que leer las largas elucubraciones académicas que buscan fundamentarlo y justificarlo. Una de esas concepciones me pareció extraordinaria: una niña dijo que la “la filosofía es una escala de preguntas”. Es una hermosa manera de sentir la filosofía: como una forma de sonoridad, de música.

En todo caso, habrán surgido al menos unas quince concepciones más que interesantes de la filosofía, cuando uno de los niños me preguntó: “¿quién inventó la filosofía?” A la vez que sonreía por la alegría de la pregunta, pensé que era una buena oportunidad de seguir escuchando a esas niñas y niños acerca de lo que pensaban de sus ejercicios filosóficos y les devolví la pregunta: “¡A mí también me encantaría saberlo! ¿Alguien sabe quién inventó la filosofía?” No tardaron en llover un sinfín de propuestas de inventores de la filosofía, pero la primera me dejó pensando hasta hoy. Es la de un niño de ocho años y me parece tan extraordinaria, que quiero ofrecerla como un presente para la lectura de este libro. Más bien, lean lo que he escrito hasta ahora como una preparación para leer estas palabras sublimes: “Para mí la filosofía la inventó una persona que quería recordar que había sido un niño (o niña)”. ¿Respiraron? Respiren nuevamente, bien hondo. Léanla de nuevo. Una y otra vez. No se cansarán. Compártanlas. Llénenla a otras niñas y niños, a educadoras y educadores a ver qué les provoca. Además de leerla nuevamente, una y otra vez, dan ganas de no escribir más nada y dejarlas, dejarlos, lectores y lectoras, con este presente infantil, con este pedazo de infancia. Que cada quien pueda dar lugar a un poco de esa infan-

cia dentro de sí. Y pueda también hacerse eco de esa infancia.

Pero viene un libro detrás de estas palabras, y quiero compartir con autores y lectores de este libro lo que me dicen estas palabras, como una especie de final de este texto e invitación a seguir leyendo. Por favor, entiéndanme: no quiero interpretar a este niño, decir cómo se lo debe leer o descifrar su verdadera concepción de la filosofía. No. Tampoco quiero decir cómo se debe escucharlo. Sólo quiero compartir un ejercicio de escucha y pensamiento con ustedes. Lo que esta vida pequeña de tamaño y grande de imaginación me hace pensar es que los que hacemos filosofía con niñas y niños somos unos suertudos por la infancia que estos encuentros nos permiten alcanzar, en nombre de la filosofía. Estos encuentros pueden ayudarnos a recordar no sólo que alguna vez fuimos niños (y niñas), sino que (todavía) podemos ser infancia. También nos hacen pensar que, a lo mejor, la filosofía puede ayudarnos a recordar que (todavía) somos infancia. Quién sabe, para eso la filosofía fue inventada. Sí: ¡inventada! Caramba, la infancia no nos deja parar de pensar. Inventada quiere decir creada, pero también llegada adentro. De modo que la invención requiere atención, escucha, hospitalidad. Para una invención hay que hacer lugar. Para la infancia, también. ¡Infancia inventora!: deja entrar a la filosofía para que nos ayude a recordarla, a inventarla.

Vean cómo se han dado vuelta las palabras y los pensamientos: ya dejamos la filosofía para niños para habitar algo así como “una infancia para la filosofía”. Parece gracioso pensar de esa manera: que se trata no tanto de formar a niñas y niños, sino de infantilizar la filosofía, de recordar que somos infancia y, con ella, imaginación, invención y tantas otras cosas que nos pueden ayudar a nacer de nuevo e iniciar un mundo nuevo en el pensamiento, en la vida, en nuestras escuelas y dondequiera que nos atrevamos a abrir las puertas a la infancia. Y a escucharla.

Lean estas palabras como una invitación a escuchar a la infancia. Como una especie de memoria filosófica en clave infantil. Clave infantil. ¡Claro! ¿No se acuerdan? La filosofía es una escala de preguntas. ¿Se acuerdan? Lo dijo una voz infantil. ¿Cómo era que nos llamábamos? A mí no me toca decirlo. Que disfruten la lectura. Que encuentren infancia. Que puedan escucharla.

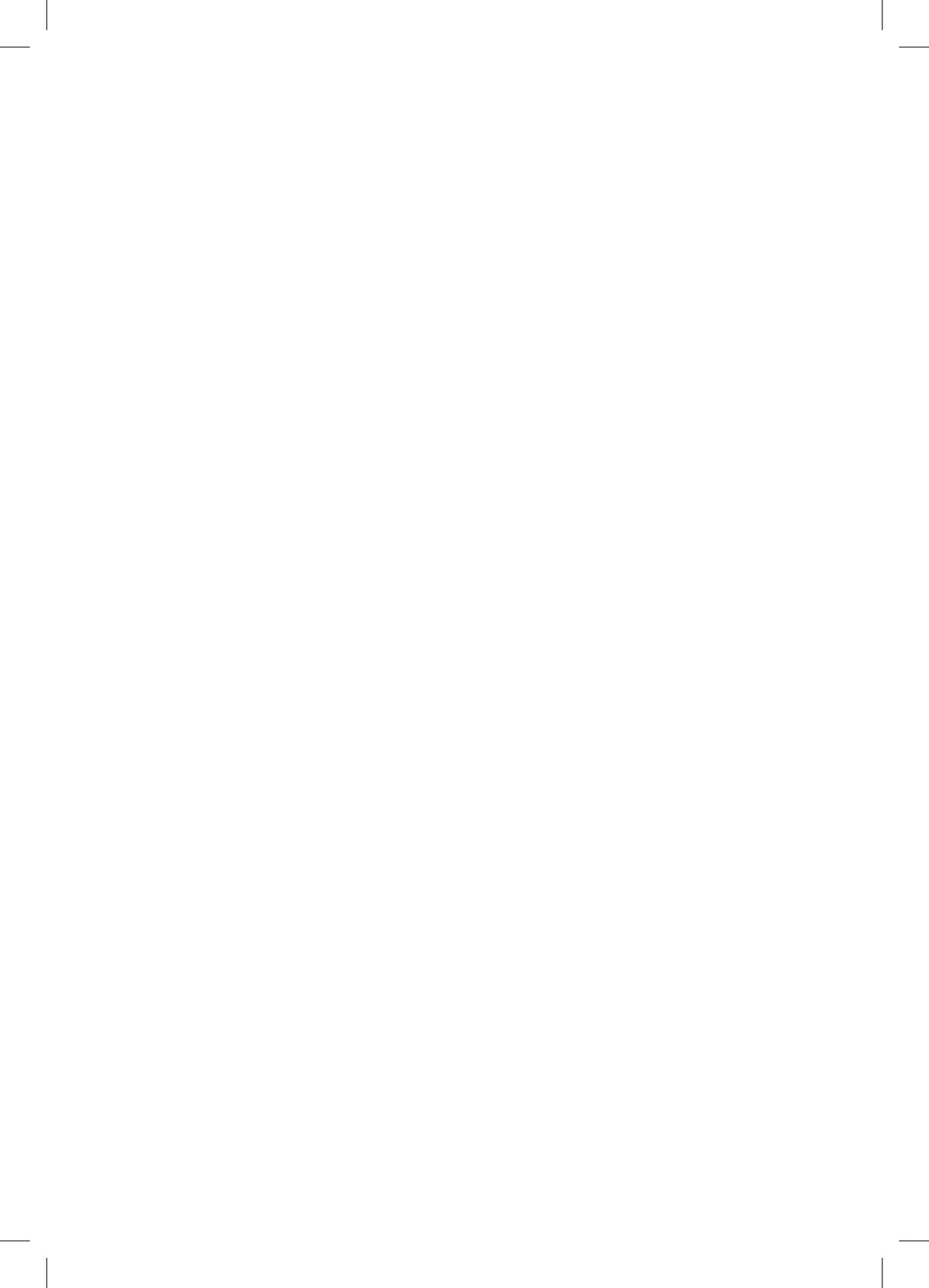
Walter Omar Kohan
Vancouver, marzo de 2018



PRIMERA PARTE

PRESENTACIONES DE LOS GRUPOS DE TRABAJO





Atrapamundos

Grupo de Investigación en Filosofía y Literatura Infantil*

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
apac@uarg.unpa.edu.ar

La composición actual de Atrapamundos resulta de la reunión de dos equipos que trabajan, respectivamente, en la Unidad Académica Caleta Olivia (UACO) y la Unidad Académica Río Gallegos (UARG) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

En la UACO, el grupo integrado por Julia (profesora en Filosofía), Cristina y Soraya (entonces estudiantes y ahora profesoras de Educación Primaria), se reunió a partir del “Taller de filosofía con niñxs” dictado por el grupo El Pensadero en noviembre de 2014. El objetivo era formarse, apropiarse críticamente y discutir las perspectivas teóricas que dan fundamento a la práctica de filosofía con niñas y niños para generar en el ámbito universitario experiencias de pensamiento filosófico: cursos, talleres docentes, encuentros, jornadas; además de promover la inserción teórica y práctica de la Filosofía en la formación de grado del Profesorado de Educación Primaria. Para ello, han desarrollado actividades académicas: Ateneo Introducción a la Filosofía con niñas y niñas, dictado por Andrea Pac y Julia Alcaín en noviembre de 2015; de extensión: “Filosofía con niñxs en la Escuela Primaria” en la UNPA UACO en 2016 y en el marco de la Feria del Libro Caleta Olivia 2017. También han participado en las *Jornadas de Filosofía en la Patagonia Sur*, con la presentación y publicación de la ponencia “Lo que nos dejó la Filosofía con niñxs. Reflexiones (a destiempo) en torno a la práctica docente desde nuevas categorías” en la UNPA-UACO en 2016. A esto se suma la participación en el *I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 2015 y en el *Primer Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía con y para niñxs* en 2017.

En la Unidad Académica de Río Gallegos, el grupo se formalizó en el año 2015 mediante el Proyecto de Investigación “Filosofía y Literatura en los prime-

* Andrea B. Pac, Susana M. Bahamonde, Tatiana E. Altamirano, Nicolás E. Albrieu, Luciana Torres, Fanny Novak, Cintia Romano, María Nieves Skvarka, Julia Alcaín, Cristina A. Carrizo, Soraya N. Amado.

ros años de la Escuela Primaria y el Nivel Inicial: la investigación, la práctica y la formación docente” (2015-2017) integrado por Susana, Tatiana (profesoras de Letras), Moira (estudiante y luego graduada en Psicopedagogía), Julieta y Miryam (estudiantes de Letras) y Andrea (doctora en Filosofía). Con el tiempo, se sumaron Nicolás (licenciado en Letras) y Luciana (estudiante de Ciencias de la Comunicación) al Programa de Extensión asociado al proyecto, y Elena (estudiante de Letras) al proyecto de investigación. En estos tres años, han desarrollado los tres ejes que propone el título del proyecto. La investigación, con presentaciones de trabajos en congresos y publicaciones: “Nuevos materiales literarios: modos de lectura que potencian la reflexión” y “Entrecruzamiento entre Filosofía y Literatura con niños: la Perspectiva Psicopedagógica” en *Encuentros de lo posible y lo imposible: Actas del I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias*; y en la Revista *Hermeneutic* N° 15 “Cuentos de amor: tradición y ruptura en la literatura infantil” (disponible en: <http://publicaciones.unpa.edu.ar>).

En cuanto al eje de la práctica, se llevó a cabo el taller “Filosofía en el Jardín Infantil de la UARG”, que se había iniciado en 2013 y se continuó de manera ininterrumpida. El eje de la formación docente de ha desarrollado mediante cursos de formación en filosofía con niños y literatura infantil para docentes: “La didáctica de la literatura y la práctica de la filosofía en el nivel inicial y la escuela primaria” en 2014; “La práctica de la filosofía y la didáctica de la literatura en la escuela primaria y el nivel inicial” en 2015; “Pensar con cuentos. La literatura y la filosofía en la escuela” en 2016; “Regalar un mundo. La literatura y la filosofía en la escuela” en 2017. Además, se han hecho propuestas de extensión y difusión, como conferencias y micros radiales difundidos por la radio de la UNPA.

Para el proyecto de investigación actual, “Filosofía, Literatura y Educación: don y apertura del mundo” (2018-2019), el equipo se reconfiguró y se sumaron Fanny, Cintia (licenciadas en Psicopedagogía de la UARG) y Nevenka (licenciada en Letras, que vive en Calafate y suma la experiencia de su propio proyecto de literatura infantil y reflexión “Álbum de Lecturitas”, desarrollado en 2017). También, se incorporó Julia al proyecto. Así, logramos unir los equipos de la UACO y la UARG para trabajar juntas y enriquecer nuestros desarrollos teóricos y nuestras prácticas.

La investigación sobre la literatura infantil y la práctica de la filosofía en la escuela primaria y el nivel inicial nos llevó a concluir que hay mucho más que una búsqueda de entretenimiento en el gesto de ofrecer literatura a los niños. La poeticidad del lenguaje, la interacción con imágenes sugerentes, el juego con géneros y soportes, la desnaturalización de la realidad, son algo más que un pasatiempo. Así también, la reflexión sobre la práctica de la filosofía en el jardín y la escuela, en alianza con este tipo de literatura, confirma que la comunidad de diálogo filosófico es mucho más que la puesta en juego de habilidades lingüísti-

cas y cognitivas, y que una ‘formación para’ la democracia, los buenos juicios o el desarrollo de la inteligencia. El desafío que abre esa conclusión es pensar en qué consiste ese ‘mucho más que’.

El recorrido bibliográfico nos puso en contacto con muchas y valiosas concepciones de la literatura, la filosofía y la educación. Entre todas ellas, el punto de partida de esta propuesta serán Michèle Petit, Hannah Arendt y Gert Biesta, quienes tienen en común que su reflexión sobre estas áreas pone el acento en el *mundo*: el mundo que se lee, el mundo que se dona, el mundo en el que se es acogido, el mundo que se enseña, que se aprende, que reclama nuestra responsabilidad. El objetivo es pensar el rol de la literatura y la filosofía en la educación -entendida en sentido amplio- centrada en el mundo. Ése es nuestro desafío para, al menos, los próximos dos años.



Centro de Filosofía con Niños y Jóvenes

Universidad Nacional de Salta
Secretaría de Extensión Universitaria
amanzur2003@yahoo.com.ar

El Centro de Filosofía con Niños, Niñas y Jóvenes de Salta que depende de la Secretaría de Extensión Universitaria, trabaja en tres líneas de acción: intervenciones en escuelas, jornadas filosóficas y capacitación docente. Tiene su sede en el Campus Castañares de la Universidad Nacional de Salta, Box 124 de la Facultad de Humanidades. Se autofinancia con los cursos de capacitación que se dictan y con donaciones de organismos y entidades gubernamentales y no gubernamentales y el aporte de la Secretaría de Extensión.

El objetivo primordial es constituir un espacio de reflexión con y para los estudiantes que les permita verse y nos permitan verlos y vernos desde una perspectiva más democrática de circulación de la palabra y los pensamientos.

A este objetivo central se le suman:

- Generar un espacio de reflexión para que niños, jóvenes y docentes piensen sus pensamientos en la búsqueda de nuevas miradas acerca de la realidad que les toca vivir.
- Promover el estudio de las humanidades para repensar el mundo y transformar la realidad.
- Organizar cursos de capacitación en servicio para profesores de enseñanza primaria y secundaria de instituciones educativas de la provincia de Salta para el fortalecimiento de la formación docente.

Un poco de la historia del Centro

En el año 2005, un grupo de profesores organizaron las *Iras. Jornadas Salteñas de Filosofía con niños y jóvenes para pensar nuestros pensamientos*, en el marco del Congreso Internacional para Pensar la Infancia, cuyo referente fue el profesor Walter Kohan. El objetivo de las mismas fue brindarles a los estudiantes de la escuela secundaria un espacio de reflexión para “pensar los pensamientos” a través de ponencias y talleres que llevaban a charlas-debates, sobre temáticas de su interés.

La respuesta a esta primera convocatoria sorprendió gratamente ya que se presentaron más de cien trabajos de jóvenes que abordaron diferentes tópicos. La participación entusiasta de estudiantes y docentes quedó plasmada en el pedido expreso de que se repitieran al año siguiente. La comisión organizadora aceptó nuevamente el desafío y al día de hoy -llevamos trece jornadas- se continúan realizando con una media en la participación de 800 jóvenes y presentación de más de 450 trabajos.

La comisión organizadora consideró importante llevar a cabo jornadas preliminares en el interior de la provincia. Por esta razón, en el año 2006 tuvieron lugar en Tartagal; en 2007 en Cafayate y Animaná; en 2008 en La Caldera y, desde 2009 hasta el 2017, en Chicoana. La modalidad es viajar con estudiantes de distintas instituciones de Salta Capital, de modo tal que puedan interactuar con jóvenes del interior de la provincia.

La intención del Centro es organizar una futura publicación que recupere las voces de todos los protagonistas de esta experiencia.

Intervenciones en escuelas

Se organizan talleres de Filosofía, Literatura y Arte para niños de primaria, cuyas edades oscilan entre 9 y 12 años. Estos talleres son dirigidos por docentes de filosofía, letras y estudiantes de la carrera de filosofía que se están especializando en Filosofía con Niños. Se trabajan textos de literatura y filosofía focalizando la atención en la pregunta y temas referentes a los prejuicios. Según la evaluación que realizan las maestras, los niños manifiestan su entusiasmo por participar en los talleres, ya que allí se generan las condiciones para abordar temas de una manera diferente a lo pautado en la escuela y en la casa, lo que les permite expresarse de otro modo.

Jornadas de filosofía: jóvenes protagonistas

En las jornadas participan distintas escuelas públicas y privadas, tanto de capital como del interior de la provincia, de niveles socioeconómicos muy distintos. A los jóvenes estudiantes, se les propone una misma consigna: que escriban un ensayo breve sobre un tema que les interese y que deseen transmitir a sus pares, a fin de generar un intercambio de ideas.

Si bien no todos los docentes que participan con sus alumnos tienen formación filosófica, todos trabajamos en el mismo sentido: evitar la imposición de ideas, puntos de vista, valoraciones positivas o negativas sobre lo expresado por los estudiantes.

En relación a los temas que eligen para su exposición y posterior debate, es recurrente la problemática social y sus consecuencias, la drogadicción, el embarazo adolescente, la prostitución y el trabajo infantil, el aborto, la situación del

país, la sexualidad, el amor, el problema de la verdad, las relaciones entre padres e hijos, el problema del medio ambiente, la bulimia y la anorexia, la religión, entre otros.

Por otro lado, se les ofrecen conferencias centrales a cargo de profesores de la Universidad Nacional de Salta y profesores de la enseñanza secundaria, quienes desarrollan temas de actualidad con un enfoque filosófico que motivan a la lectura y profundización de contenidos.

El logo de las jornadas, que se convirtió en el logo del Centro, fue realizado por el artista plástico Carlos Alfredo Vargas. Su diseño consiste en un avión de papel que escapa de un libro, y que está hecho en una hoja que puede ser la página de un libro, pero también la hoja del cuaderno de un estudiante. En cualquiera de los casos, se trata de una hoja que cobra independencia. Lo escrito en ella borra toda marca de renglones y márgenes y es ya palabra en vuelo. Este avioncito es también el recreo y el juego. Un juego que se juega con algo simple, con algo que todos tenemos al alcance de la mano. Tiene también la condición de manualidad, de trabajo artesanal, de saber hacer porque es tan simple que no hay un lugar en donde se lo pueda comprar. Un simple avión de papel.

Capacitación docente

El Centro organiza talleres que abordan contenidos diversos: estrategias de trabajo en el aula, modos de evaluación, pensamiento crítico, filosofía con y para niños, niñas y jóvenes.

Integrantes del Centro

Directora:

Prof. Lic. Esp. Analía del Valle Manzur (Profesora en Filosofía) amanzur2003@yahoo.com.ar

Co-directora primera:

Prof. Olga Soledad Flores (Profesora en Filosofía) flores_sole@yahoo.com.ar

Co-directora segunda:

Prof. María Gabriela Anuch Tiranti (Profesora en Filosofía)
ganuchtiranti@hotmail.com

Miembros docentes:

Prof. Roberto Puentes (Profesor en Filosofía. Educación secundaria e Institutos de Formación Docente)

Prof. Delia Poclava (Profesora en Filosofía. Educación secundaria)

Prof. Crecencio Tolaba (Profesor en Filosofía. Educación secundaria)

Prof. María Dolores Pili (Profesora en Ciencias de la Educación. Educación secundaria y universitaria)

Prof. Patricia Rodríguez (Profesora en Letras. Educación secundaria)

Prof. Marcela del Rosario Farías (Profesora en Letras. Educación secundaria)

Prof. Jorge Luis Arias Ávalos (Profesor en Filosofía. Educación secundaria y universitaria)

Prof. y Lic. en Filosofía Pedro Rojas (Profesor en Filosofía de la Universidad Católica de Salta)

Profesora Noelia Di Pietro (Profesora en Filosofía. Educación secundaria e Institutos de Formación Docente)

Prof. Rita Gabriela Flores (Profesora en Filosofía. Educación secundaria)

Miembros estudiantes de Filosofía de la Universidad Nacional de Salta

Pablo Alberto Kildegaard

Sandra Liliana Fabián

Luis Enrique Cayo

Julio Alberto Nieva

María Belén Scigalszky

Gabriela Marlene Moreira

María Nilda Belén Jaque

Irma Natalí Saavedra

Juan Fernando Gutiérrez Núñez

Noelia Bugiolachio

Ángel Adolfo Zerpa

María Mercedes Miralpeix

Micaela Delgado

María Fernanda Caballero

Miembros asesores

Dr. en Filosofía Julio Raúl Méndez Profesor Titular de la Universidad Nacional de Salta y Universidad Católica de Salta

Dra. en Filosofía Elena Teresa José Profesora Emérita Universidad Nacional de Salta.

Prof. Mg. Hugo Saravia Profesor Titular de la Universidad Nacional de Salta

Prof. Mg. en Ciencias de la Educación Hugo Romero Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Salta

Miembros extraordinarios

Dr. en Filosofía Walter Kohan Profesor Universidad de Río de Janeiro

Prof. en Filosofía Martha Susana Frassinetti. Profesora jubilada Universidad de Buenos Aires

Cosas Invisibles

Rosario
cosasinvisibles@gmail.com

Cosas invisibles es un grupo de trabajo autogestivo, integrado por Romina Gianfelici (Psicóloga) y María Belén Campero (Licenciada en Filosofía y Doctora en Filosofía), con el que buscamos promover espacios cooperativos para la creación y el disfrute de sentidos a partir de la práctica y apropiación de los recursos de la filosofía, la literatura, el juego y el diálogo.

Concebimos la filosofía como una práctica social, como una experiencia vivencial del orden de lo inesperado que logra atravesarnos, en el cuerpo, entre lo íntimo y lo público, en la acción y en el compartir. Pensamos la filosofía como una aventura, como un juego, mediado por la sorpresa y el asombro, a partir del que se produce la experiencia creativa.

Con esta perspectiva, desde abril de 2015, diseñamos y coordinamos talleres de filosofía en bibliotecas populares y centros culturales de Rosario y Soldini –provincia de Santa Fe–, con la pretensión de visibilizar y favorecer el acceso, uso y sentido de pertenencia de los ciudadanos a los ámbitos públicos que, en definitiva, les pertenecen.

En 2016 presentamos RIO: Rondas para Idear con Otros, un programa de talleres con el que buscamos situarnos en los barrios para visibilizar las problemáticas propias de las comunidades que los habitan. A partir de 2017 abrimos nuevos espacios que incluyen tanto la formación docente: “El pensamiento en movimiento” y el trabajo con adultos con “Colloquium”, como la investigación e intervención en espacios atención de la salud con “PLIF (Pequeño laboratorio para la investigación filosófica)” en el Hospital Provincial de Rosario.

Nuestros proyectos tienen un significativo esfuerzo de fundamentación y han sido presentados y evaluados en diferentes instancias en la que han obtenido financiamiento oficial. De esta forma han logrado fondos de los Programas Juntos de Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario (Agosto de 2016), y Por más lectores de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (2016 y 2017). También Espacio Santafesino (convocatoria 2017) seleccionó nuestro proyecto “Ediciones Cosas Invisibles” para publicar el primer libro de una serie de cuentos filosóficos. Además, Cosas invisibles fue declarado de Interés Municipal por el Consejo Municipal de Rosario con el Decreto N°46.871, el 15 de Setiembre de 2016.

Basamos nuestra práctica en el fortalecimiento de la confianza y el vínculo con los otros, a la vez que en la promoción de espacios de socialización porque creemos que la filosofía emerge de pensarnos en comunidad y de construir críticamente, desde la propia experiencia, un pensamiento común, comunicable-comunicado.

Trabajamos para la conformación de espacios amorosos, comprendiendo que el amor se trata de darse un tiempo para oírle a alguien contar algo de su vida y contarle alguna cosa de la nuestra (Serres, 2012), para habilitar la producción subjetiva de preguntas, de argumentos, de historias. Inauguramos todos los talleres con el juego del ovillo o de la araña –como lo han apodado las niñas y los niños que asisten–. Con el ovillo damos permiso a la palabra e introducimos la regla de la escucha, hacemos redes, tejemos y destejemos diferentes formas, nos gusta ver las marcas que deja el deshilar. Este es un juego que representa cada ciclo: con el ovillo producimos mapas, recorremos caminos, diseñamos territorios, nos atrevemos a descubrir otras maneras de hacer, de decir, de ir y venir, otras maneras de tirar el ovillo, de recibirlo, de envolvernos en él, para hacer posibles otras formas de estar viviendo. El ovillo es como la filosofía que, con la paciencia de la araña, dibuja los rasgos de cada filosofar.

Desde el principio, la literatura fue protagonista de nuestra labor y en diversas ocasiones nos preguntaron: “Pero las niñas y los niños ¿leen?, ¿les interesa leer?”. Lejos de tener respuestas definitivas, esos interrogantes nos llevaron a otros que problematizamos desde de la vivencia en las comunidades de diálogo: “¿Qué es ser un lector o una lectora?”, “¿Es posible pensar en un no lector o una no lectora?”.

El análisis de esas cuestiones nos permitió acercarnos a la idea de que suponer –siempre– lectores y lectoras habilita lecturas. Y que, además, cada taller de filosofía y cada comunidad de diálogo son fecundos en experiencias literarias, en tanto fundan un tiempo y un espacio de confianza y respeto para manifestar y compartir múltiples lecturas, que promueven la inquietud y movilizan a desplegar argumentos, a escuchar y acompañar las ideas de los demás, a hacerlas, entre todos, más complejas, más creativas, más placenteras.

Creemos que si bien leer y filosofar son distinguibles, no pueden pensarse uno sin otro. De ahí proviene la importancia de la lectura y su ensamblaje con nuestra práctica. Tal como pronuncia Jean (2003:62) “es en la actividad de la lectura propiamente dicha donde el niño descubre las nuevas fuerzas que pueden permitirle actuar de alguna manera sobre lo real por medio de lo imaginario”; Entendemos que el pensamiento necesita ser inventado, pero que esa invención deviene del diálogo y la producción común, de aquello que podemos decir del mundo y luego compartir.

En este tiempo hemos descubierto, además, que desde el momento en que nos presentamos, desde el instante en que somos atravesados por la pregunta

“¿Quién soy?” nos implicamos en la lectura, en la construcción de un relato en primera persona que dice algo sobre nosotros, sobre nuestra historia, que nos deja ser héroe, princesa, ogro, insecto, ave o animal. Decir quiénes somos es un acto narrativo y creativo que cuenta algo de aquello con lo que nos identificamos y que provoca, en el encuentro con otros, la mirada, la sorpresa, la empatía, la risa o la complicidad.

En la literatura no buscamos, ni de ella esperamos garantías; todo lo contrario, estamos persuadidas de que la literatura “no nos lleva a la simplificación sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de un pensamiento propio” (Andruetto, 2015:84). Con los talleres acompañamos a las lectoras y los lectores en el proceso de creación de vivencias y acontecimientos tan inéditos y propios, como reproducibles y socializables.

Asimismo, la experiencia literaria, siempre inédita e inesperada, nos inspira permanentemente nuevos dispositivos de promoción de lecturas. Estos van desde concursos que invitan a leer cuentos y a hacerles preguntas que publicamos en nuestras redes sociales, o la Galería de Cosas con la que invitamos a un ilustrador o una ilustradora por mes y semanalmente compartimos un dibujo que acompañamos de textos filosóficos, literarios, o de poesía; hasta la creación de juegos como Cubos aventureros.

Nos gusta pensar cada taller como un invernadero. ¿Qué cultivamos?, ¿qué crece allí? El ejercicio, la práctica filosófica: la posibilidad de suspender la certeza sobre la opinión propia, la oportunidad de cambiarla sin que eso implique frustración, a través del contraste con otras opiniones, de la identificación de presupuestos, de su deconstrucción, producto del diálogo y la común tarea de indagación que emprende la comunidad.



www.cosasinvisibles.com/



[@invisiblescosas/](https://twitter.com/invisiblescosas/)



[@invisiblescosas/](https://www.instagram.com/invisiblescosas/)



[@invisiblescosas/](https://www.facebook.com/invisiblescosas/)



[Cosas Invisibles](https://www.youtube.com/CosasInvisibles)

Bibliografía

- Andruetto, M. (2015). *La lectura, otra revolución*, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Jean, G. (2003). La lectura, lo real y lo imaginario. En Jolibert, J. y Gloton, R. (2003) *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*, España: Gedisa.
- Serres, M. (2012). El viaje enciclopédico de Michel Serres, A Parte Rei Revista de Filosofía.



El Pensadero

Universidad Nacional de Buenos Aires
grupopensadero@gmail.com

En las líneas que siguen nos gustaría presentarnos y creemos que la mejor manera es hacerlo a través de un recorrido que pueda dar cuenta de nuestra perspectiva política e histórica, las acciones concretas que realizamos y las discusiones que siguen abiertas en la sociedad, en nuestra disciplina específica, en las instituciones educativas y entre nosotros mismos como grupo. Nosotros intentamos no desentendernos de la historia, con todas sus imperfecciones, y por eso comenzamos diciendo que la filosofía con niños y niñas tiene su propia historia, su propio recorrido hasta el punto donde nos situamos nosotros, ahora.

A fines de los años 60, al observar que sus alumnos universitarios tenían grandes dificultades para superar los aprendizajes que suponía su materia, Lipman entendió que era necesaria una preparación filosófica desde edades tempranas.

Quienes tomaron el legado de Lipman, lo recibieron de distintas maneras. Muchos se mantuvieron más fieles al proyecto inicial y otros fueron críticos de las implicaciones ideológicas del programa. Entre estos últimos, destacamos la figura de Walter Kohan. Antes de llegar al estado actual de las cosas, intentaremos resumir las críticas principales de Kohan a la propuesta de Filosofía para Niños. Kohan se preguntó por los alcances del universalismo lipmaniano en América Latina. Para él no es traspolable a nuestro territorio un programa que parte de la realidad social y política de otro lugar. Por otro lado, opuso un lenguaje poético a las consideraciones lógico-formales de la propuesta de Filosofía para Niños. Kohan buscó encontrar dinámicas que propicien cierta disposición filosófica antes que brindar elementos rigurosos para evaluar los diferentes aportes en torno a un problema ya dado. Este último señalamiento nos deja a las puertas de una de sus principales críticas y aportes: su manera muy particular de entender la infancia. Existe cierto supuesto pedagógico que Lipman aceptó sin titubear, a saber, que los niños y las niñas son adultos en potencia. Esto significa cierta devaluación del niño o la niña en sí, en tanto no ven en el niño un valor actual, algo que es valioso por lo que está siendo, sino en relación a lo que va a ser en un futuro. Por el contrario, Kohan ve que los filósofos comparten muchas actitudes que son propiamente infantiles.

Al ser convocados para conformar el Grupo El Pensadero, vimos en Kohan un punto a partir del cual no cabe retroceder y, al mismo tiempo, una posición que

no cabe reproducir acríticamente. Pensamos nuestra práctica, buscamos nuestro propio estilo, tenemos nuestras propias subversiones. Concretamente, en el año 2013, el programa “Filosofía y territorio”, impulsado por el Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, convocó a un grupo de graduados y estudiantes avanzados a dar forma a un proyecto que se ocupara de la relación entre la filosofía y los niños y niñas. La primera iniciativa fue conformar un grupo de estudio con un cronograma de reuniones y temas/problemas a abordar que tuvieran que ver, centralmente, con la educación, la filosofía y la infancia; fundamentalmente en el marco de la escuela pública y con el objetivo de producir material didáctico propio. A partir de ello, nos fuimos sumando participantes al proyecto inicial, tanto de la carrera de Filosofía como de otras casas de estudios y de diversas formaciones profesionales, siempre con vistas a llevar nuestro trabajo al ámbito público.

Al conformar el grupo coincidimos en la necesidad de impulsar la difusión de este proyecto en otros espacios porque consideramos que existe un derecho a la filosofía y, quizás, también una necesidad. Pero, al mismo tiempo, nos preguntamos hasta dónde la estructura -que a la vez que cuestionamos por sus fallas, nos da un acceso privilegiado a miles de sujetos: la escuela, el Estado-, soporta un “forzaje”, porque hay que forzarla.

Nos preguntamos, entonces: ¿Qué práctica es una práctica liberadora? ¿Qué práctica legitima la injusticia dominante? ¿Qué práctica queda -por reaccionaria o radical- por fuera de toda transformación significativa posible -cuando no, un empobrecimiento-? Es por eso que decidimos, desde el inicio, poner nuestra práctica en una perspectiva, tener la honestidad intelectual de intentar decir con claridad quiénes somos, qué hacemos, qué queremos hacer. Y, si bien con el paso del tiempo, el abanico de incumbencias y propuestas se fue ampliando muchísimo, siempre intentamos poner en el centro de la reflexión los supuestos y perspectivas que nos dan identidad como grupo en un contexto político y social cambiante.

Nuestro trabajo se ordena a partir de dos ejes fundamentales. Por una parte, el grupo de estudio y producción, donde mensualmente realizamos reuniones abiertas que promueven la lectura y debate en torno a temas/problemas específicos de la filosofía para/con niños y niñas y su puesta en práctica en los diferentes ámbitos, ya que consideramos fundamental, para la práctica filosófica y su vivencia, la vinculación con la materialidad, con el carácter productivo. Por otra parte, hacemos reuniones organizativas, donde dividimos roles y tareas y ponemos en común las actividades que los miembros del grupo realizamos. En el marco de este eje, cada año nos planteamos un desafío específico que se vuelve un foco distintivo en las reuniones. En el año 2014, llevamos a cabo un ciclo de charlas con especialistas -tanto del ámbito de la educación como de la filosofía y de la infancia-. En el 2015, organizamos el Primer Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias, donde tuvimos el honor de contar con la presencia de

colegas de todo el país y de muchos países de Latinoamérica para intercambiar experiencias, reflexiones y fomentar una red de comunicación y acción local. En 2016 realizamos un encuentro intercolegial por el Bicentenario de la Independencia entre colegios públicos y privados.

Los distintos desafíos nos aportaron nuevas perspectivas para reflexionar y constituir nuestro trabajo. En el caso del ciclo de charlas, tuvimos la oportunidad de recibir a destacadas figuras como Cecilia Caputo, Walter Kohan, Gloria Arbonés y Carlos Skliar. Cada ocasión resultó un espacio ameno para conocer diversas perspectivas y experiencias sobre estas prácticas de filosofar con infantes en distintos ámbitos. Además fueron encuentros interesantes con muchos de los referentes y colegas para debatir puntos problemáticos o profundizar los aportes que nos parecían particularmente enriquecedores.

Por su parte, la organización del congreso nos representó un gran desafío, especialmente por el objetivo de convocar a colegas de otros países de Latinoamérica y a aquellos que, estando en el mismo país, todavía no conocíamos. Estuvo a nuestro cargo la financiación, convocatoria de participantes e invitación a referentes destacados de la filosofía y la educación. Incluso el propio nombre del evento representó un debate al interior de El Pensadero, que culminó con la decisión de incluir a las filosofías y a las infancias en su forma plural para dar cuenta, ya desde su denominación, de la diversidad y el perspectivismo que pretendíamos sostener.

Posteriormente, elaboramos y publicamos en formato digital las actas del Congreso a las que titulamos “Encuentros de lo posible y lo imposible”, publicación que reúne las diferentes ponencias y mesas redondas que tuvieron lugar durante los tres días y según la organización temática.

Nos interesa especialmente hacer mención al clima amistoso que vivimos en el evento, porque consideramos que la amistad tiene que ver con la práctica filosófica y con el vínculo pedagógico. No comprendemos la filosofía de modo individual, solipsista, sino, por el contrario, como un trabajo de pensar-juntos, de intercambiar, de sentirnos interpelados por la perspectiva del otro y llegar así a nuevas posiciones o, mejor aún, a nuevos interrogantes. En el vínculo pedagógico vemos como esencial el lugar de la relación con el otro, si entendemos a la enseñanza como un dar o un donar conocimientos y saberes, sería imposible lograrlo sin la mediación del afecto, del vínculo de amistad con esos otros y otras que en nuestro caso, son los infantes.

Por último, el proyecto principal de 2016 fue el Encuentro Intercolegial, en el marco del Bicentenario de la Independencia nacional. En este caso, el desafío era tanto organizativo como pedagógico ya que implicó la coordinación de la asistencia de varias escuelas de la ciudad y el conurbano bonaerense a una misma jornada y, al mismo tiempo, la confección de actividades que permitieran hacer una reflexión filosófica con los chicos y chicas sobre la interpelación filo-

sófica vigente de la libertad.

Afortunadamente, nuestro trabajo no se resume a estos eventos, sino que, de modo paralelo, siempre continuamos con diversos proyectos. Tenemos la grata posibilidad de brindar capacitaciones gratuitas para un gran número de docentes en coordinación tanto con directivos, como supervisores zonales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el interior, para propagar y hacer un seguimiento de proyectos. También producimos nuestros propios contenidos y recursos y llevamos adelante talleres regulares en espacios públicos y gratuitos, a la vez que tenemos numerosas participaciones en eventos de amplio alcance a los que podemos llevar nuestra voz y proponer nuestras actividades para todas las edades: jornadas, festivales, programas radiales y televisivos, entre otros.

Quisimos, en esta oportunidad, contarles quiénes somos y qué hacemos. Lo más honesto, pensamos, nos pareció contarles nuestra historia y de qué manera nuestra historia se inscribe en una historia todavía más larga. Para nosotros no alcanza con reproducir un itinerario pensado en otro contexto social, político e histórico, como tampoco nos conformamos con repetir conceptos de un discurso crítico de esta inconexión, como si eso nos garantizase una efectividad en la práctica concreta. Queremos pensar por nosotros mismos pero tenemos claro que no es legítimo concebirnos por fuera de cualquier condicionamiento. Queremos contribuir desde la filosofía porque la creemos necesaria pero no suficiente para transformar la realidad. Queremos ser autónomos pero no al precio de perder el alcance que solo la asociación puede tener. No sería una exageración confesar que entre los miembros que conformamos el grupo también tenemos muchas diferencias y discutimos largamente. Hace unos años, cuando nos empezábamos a conocer, nos preguntábamos cómo íbamos a entendernos siendo, como grupo, tan distintos unos de otros. Alguien nos aconsejó que conservemos las diferencias en lugar de intentar suprimirlas. Todo lo que nos preocupa es lo que hacemos y, todo lo que hacemos, lo hacemos con coincidencias y disensos pero siempre, como intentamos en esta presentación, con nuestras cartas sobre la mesa.

Espacio Filosofía para Niñxs

Ciudad Autónoma de Buenos Aires
 espacio.fpn@gmail.com

Somos una asociación civil sin fines de lucro dedicada a la investigación, producción y capacitación en el programa internacional *Filosofía para Niñxs* (*Philosophy for Children*). Apostamos a consolidar un ámbito donde docentes y profesionales de la educación intercambien reflexiones y experiencias, con miras a consolidar un proyecto común que logre replicarse en la mayor cantidad de escuelas de nuestro país. Nos resulta de vital importancia promover prácticas rigurosas y reflexivas al interior de las aulas y en los ámbitos de formación docente.

Nuestra misión es:

- promover el desarrollo de un pensar crítico, creativo y cuidadoso capaz de fortalecer la autonomía y la autoestima de quienes integran nuestra sociedad;
- fomentar el ejercicio del diálogo filosófico en comunidad de indagación en la escuela como punto de partida para una transformación educativa y social;
- generar espacios de reflexión en los cuales lxs docentes puedan repensar co-lectivamente sus prácticas y encontrar herramientas para motivar la indagación en sus aulas;
- difundir el programa *Filosofía para Niñxs* en escuelas, ámbitos de formación docente y espacios académicos, a fin de generar redes entre quienes compartimos este interés.

Iniciamos nuestro recorrido en el año 2013, cuando ofrecimos nuestras primeras capacitaciones docentes junto con Gloria Arbonés -actual directora del Grup IREF* de Catalunya y responsable de haber desarrollado el programa *Filosofía para Niñxs* en Argentina desde el año 1989- quien nos acompaña personal e institucionalmente en todo este recorrido de aprendizaje. Hoy continuamos dictando capacitaciones a docentes y escuelas, buscando promover una apropiación crítica y reflexiva del programa FpN y brindando las herramientas teórico-prácticas necesarias para que el proyecto ingrese a las aulas.

A lo largo de estos años, hemos participado también como organizadorxs, expositorxs y talleristas en distintos congresos, eventos y jornadas, con el pro-

* Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia.

pósito de difundir nuestro trabajo y compartir con colegas nuestros diversos proyectos. Consideramos de vital importancia seguir reflexionando y repensando las bases teóricas del proyecto, así como seguir construyendo material que nos ayude a transitar la práctica cotidiana en el aula. Es por ello que desarrollamos diversos proyectos de investigación y producción de material, algunos de los cuales forman parte de nuestros estudios de posgrado. Esperamos así, con los años, hacer aportes relevantes al crecimiento y difusión de la *Filosofía para Niñxs*.

Quienes formamos parte de este equipo de trabajo somos docentes en ejercicio, provenientes de distintas áreas –profesorxs de filosofía, maestrxs, músicxs-, pero todxs con una formación específica en *Filosofía para Niñxs*. Creemos que es muy importante aprender de otrxs, de las experiencias de aquellxs que llevan tiempo en este camino, sin que por ello dejemos de repensar y transformar los saberes que puedan compartir con nosotrxs. Por esa razón, todxs nosotrxs nos hemos formado -y esperamos seguir haciéndolo- con grandes referentes en el tema, como son Gloria Arbonés, Gustavo Santiago, Stella Accorinti, Angélica Sático, Félix García Moriyón, entre otrxs.

Grupo de Extensión Universitaria

Filosofía con niños, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo

Universidad Nacional del Sur
grupo.filoinfancia.uns@gmail.com

Nuestro grupo inicia sus actividades a fines de 2005, momento en el que se nuclean las voluntades de egresadas, docentes y alumnxn univrstitariixs con diversos recorridos individuales e institucionales en torno a la relación entre educación, filosofía e infancia. Poco después, al poner sobre papel nuestros objetivos, sostuvimos nuestro deseo de resignificar el concepto de filosofía desde la "filosofía filosofante" en contextos institucionales de distintos niveles educativos.

A fin de presentarnos, consideramos relevante dar cuenta de cómo se fue delineando esta noción, que nació con el propio grupo, y qué alcances tiene. A diferencia de otras visiones que tienen o logran una teoría y después la aplican, esta construcción teórica surge como una noción deseable, a partir de un problema práctico: una insatisfacción como docentes y estudiantes ante el problema de enseñanza de la filosofía. El problema no era elucubrar una nueva noción de filosofía, sino poner en juego otra forma de hacerla. Pero esto no estaba reducido a una faz técnica, ya que hay una búsqueda de sentido, tal como lo explicita la idea de resignificación que aparece enunciada en el objetivo.

Desde la primera enunciación de la noción hasta su delimitación conceptual mediaron cinco años, pues la misma es fruto de una construcción dada por experiencias teóricas y prácticas en el encuentro con otrxs; experiencias intersubjetivas que apelan por un lado, y en el plano técnico, a la intervención y, por otro lado y en el plano de lo público y lo individual, a la transformación de sentido político y ético.

La filosofía filosofante considera la relación entre el objeto -campo disciplinar de conocimientos- y lxs sujetxs que lo entraman: entre la filosofía y el filosofar como dos polos que se interpelan. En ese marco, nuestra tarea como grupo se vertebra en múltiples diálogos: uno de ellos, con la tradición. Así, este concepto comprende en su seno dos conceptos-herramientas: uno de ellos, la filosofía entendida como una transformación delx sujetx que la realiza, tal como la retoma Pierre Hadot de la tradición clásica y tardoantigua, que luego canoniza Foucault.

El otro concepto herramienta es el de pensamiento situado: la filosofía considerada como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna, tal como lo postula la tradición filosófica latinoamericana, de la que somos tributarios.

La filosofía filosofante es el hacer un objeto -la filosofía, construyéndonos junto con el pensamiento de (nos)otrxs- que conlleva una nueva apropiación del problema acerca de qué es la filosofía. Es una filosofía que se va haciendo al practicarse en el aula y otros espacios públicos e implica una determinada forma de relacionarse con los saberes. Es una actitud vinculada con la vida que se opone a la filosofía momificada, a la historia cristalizada de la filosofía como mera repetición de teorías y saberes ajenos. Así, la originalidad de todo pensar se debe a la relación que guarda con la realidad histórica y social, tal como se sostiene desde el pensar situado, y no en el hecho de tener lugar en un ámbito institucionalizado de gran prestigio.

En este sentido, *la filosofía filosofante* se opone a la academicista, pero no a la presencia de la filosofía en el espacio público escolar y universitario. La oposición se debe a que las prácticas academicistas se centran en la reproducción y comunicación hiperespecializada del objeto y, con ello, olvidan o desplazan al sujeto, hacedor de ese objeto y su actividad. Por lo contrario, nuestra concepción sostiene y alienta la presencia de la filosofía en el espacio público académico. Pues este permite, sin negar tensiones, abrir una fisura para la deslegitimación de prácticas academicistas y escolarizantes; y, así, generar nuevos contactos, tejer nuevas redes donde otros saberes, tanto disciplinares como sociales, permiten nuevas posibilidades de articular teoría, práctica y experiencia

Por todo esto, nuestra labor grupal se ha tejido y se teje en redes de prácticas y experiencias, ya que otro de nuestros objetivos fundacionales fue y sigue siendo propiciar redes interinstitucionales que tiendan puentes entre academia y escuela.

Al momento de constituirnos como grupo y plasmar nuestros objetivos, además de los ya mencionados, nos propusimos también capacitar equipos de supervisión, directivos y docentes de distintos niveles educativos; sostener los proyectos institucionales generados a partir de capacitaciones y generar un espacio de trabajo donde docentes, graduadxs y alumnxs encuentren un centro de referencia para su labor educativa.

La gran cantidad y diversidad de instancias de trabajo relacionadas con estos objetivos dio lugar a un proceso de transformación: de la idea de *capacitación* a la de *formación* y, de ella, a una concepción de co-formación, es decir un proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de nuestro propio grupo y con integrantes de otras instituciones. Ello se funda en que no actuamos como especialistas poseedorxs de un saber técnico, ni iluminamos la ignorancia que se presume que tienen lxs otrxs.

El trabajo interinstitucional se dio desde un primer momento: comenzamos a co-formarnos a la vez que iniciamos nuestras actividades en una escuela primaria pública de nuestra ciudad en 2006. Esta labor co-formativa se ha dado en todos los niveles de la educación y en distintas modalidades: talleres, encuentros -algunos de ellos con participación de invitadxs de otras universidades del país y extranjeras-, jornadas, foros, seminarios de lectura, cursos con acreditación de puntaje para docentes, entre otros. A partir de 2007, obtuvimos subsidios económicos que nos posibilitaron ampliar el alcance de nuestro trabajo y ello nos permitió investigar, organizar y asistir a distintos eventos académicos nacionales e internacionales.

El interés compartido con diferentes instituciones de Bahía Blanca y la región nos permitió conformar en 2008 la *Red Institucional de Filosofía con Niñ@s y Adolescentes*. Dentro de las actividades que allí desarrollamos hemos acompañado a instituciones y docentes que forman parte de la misma, a través de la planificación, participación y registro de las sesiones de indagación filosófica en el ámbito áulico. Además, co-coordinamos las reuniones bimestrales de la *Red* y asistimos y organizamos actividades de formación en torno a la filosofía en ese espacio de trabajo.

La experiencia de nuestra labor grupal nos fortalece y buscamos compartirla con el resto de la comunidad. En este marco de labor interinstitucional trabajamos en distintas líneas de acción. En 2009 y 2012 organizamos las Jornadas Internacionales de Extensión Universitaria *Escuelas, Filosofías e Infancias*; en 2014, las Jornadas de Intercambio y Reflexión *Arte y Filosofía con Niñas y Niños. Argentina-Chile*.

Al ser la infancia el nudo de nuestras actividades académicas y escolares, estos eventos la abordaban pero no tenían en el centro de la escena la participación de niñxs y adolescentes. Por esta razón, en 2015 y 2016 organizamos las *Olimpiadas de Indagación Filosófica de Niñxs y Adolescentes de Bahía Blanca y su zona de influencia*. El objetivo de las mismas ha sido que alumnxs de nivel primario y secundario realicen intercambios filosóficos no circunscriptos a sus aulas y se encuentren con otrxs compañerxs que participan en este tipo de actividades en contextos muy diversos.

En 2011, desde la *Red* impulsamos la publicación de una revista que busca potenciar la posibilidad de hacer filosofía con los niñxs y adolescentes en el jardín y en la escuela y pretende contagiar el entusiasmo por estas prácticas. Con otras instituciones de la *Red*, en 2017 celebramos el Día Mundial de la Filosofía en el parque más importante de la ciudad desde la *Red*. Convocamos a las familias de las diferentes comunidades educativas y al público en general a participar en sesiones de indagación filosófica en un espacio público abierto. Para el cierre, el momento de compartir un "Pic-Nic Filosófico", al modo del Banquete de Platón, como modo de continuar el diálogo y saborear el saber. El

transcurso de los años -desde 2005 hasta hoy- ha hecho posible que muchas de las integrantes del grupo que en los inicios eran alumnas o graduadas, se fueran insertando laboralmente, ya sea en el propio Departamento de Humanidades, como en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Escuela Normal Superior de nuestra universidad. Estas incorporaciones, sumadas al ingreso al grupo de compañeras docentes que trabajan en los profesorados, propiciaron la doble pertenencia institucional, por lo cual desde el 2016, también tenemos radicación como grupo de extensión en estas carreras de formación universitaria de docentes de los niveles inicial y primario. Eso es muy importante para nuestros objetivos, pues fortalece nuestra concepción de filosofía y su enseñanza.

Tal como lo declaramos en el mismo nombre del grupo, somos y estamos en el espacio público y todos estos años de historia nos han permitido configurar nuevas prácticas en el mismo. Pero los desafíos que nos plantea este presente de depreciación de lo público, especialmente en lo que respecta a la educación, hacen que nuestras expectativas sean más de resistencia y cuidado de la labor en red construida, que de expansión.



<https://filoinfancia.wixsite.com/grupofiloinfanciauns>



Grupo de extensión Filosofía con Niñxs – UNS

Meriendas Filosóficas

Biblioteca Popular "Carilafquen"- Bariloche
 Universidad Nacional de Río Negro
 silviareb.rebagliati3@gmail.com

El acto del pensamiento es un acto político, es el empoderamiento de la infancia y adolescencia en ciudades y espacios públicos.

Walter Kohan

Los inicios

Nuestros inicios abrazan íntimamente gratitud y memoria a nuestra querida y entrañable compañera y amiga Arianne Hecker. En la *Biblio*, un estante con sus libros la recuerda siempre y acompaña cada tarde de encuentro con otra desconocida y extraña experiencia de la infancia, del pensar. Su eterna sonrisa nos sostiene e inspira a ir por más infancia y a nuevos comienzos cada vez...

Por el año 2014, echamos a andar el Proyecto de Extensión de la Universidad Nacional de Río Negro: *El derecho a la palabra de niñas, niños y adolescentes: Experiencias del filosofar entre infancias y adolescencias en espacios públicos de la comunidad*, coordinado por la misma Arianne, y María Silvia Rebagliati, con el asesoramiento de Walter Kohan, de la Universidad Estadual de Río de Janeiro, Brasil.

Nos propusimos habitar -además de las escuelas- otros espacios públicos con niños, niñas y adolescentes, y crear condiciones para dar apertura a experiencias infantiles de filosofar y la conformación de comunidades con pensamientos propios.

Compartimos la idea que la filosofía con niños y niñas, desde un posicionamiento inclusivo, se contraponen a, por lo menos, tres exclusiones: *la generacional* -filosofar desde la infancia, no solo como tarea exclusiva de adultos-; *la socioeconómica y cultural* -para todas y todos, ya que todas y todos pensamos y podemos filosofar, sin importar género, etnia, posición social- y *la discursiva* -no solamente para estudiosos, para filósofos, pues filosofar no es privativo del discurso académico-.

Por cierto, a través de años de investigación y formación, en un trabajo compartido junto a Arianne, en localidades de la Patagonia -El Bolsón y Bariloche-

y en otros recorridos por nuestro país y países de Latinoamérica, hemos constatado la potencia del filosofar con, entre, desde la infancia, para el desarrollo social, cultural y personal y la educación integral de niñas y niños desde muy pequeños: la elaboración de pensamiento reflexivo; de habilidades comunicativas en la expresión; la potencia del pensar juntos, pero no igual; la problematización, comprensión, atención, creación e interpretación de otros lenguajes (simbólicos, sensibles, poéticos, artísticos), saboreando la apertura al acto creativo, la apertura a la diferencia de pensamientos que van circulando.

El acto de pensar juntos contiene una acción democrática potente, basada en uno de los derechos especialmente considerado en la Convención de los Derechos del Niño: el derecho a la libre expresión de niñas, niños y adolescentes. A su vez, reconocemos al acto de pensar juntos como un acto político (*parresia griega*), en ese hablar libremente, atrevidamente, en ese dar la palabra a la infancia en territorio propio, junto a adultos en auténtica disposición de saber, poder y querer escuchar, en ese mero estar ahí (Kusch, 1978).

Desde este impulso nacen las llamadas *Meriendas filosóficas* en Bariloche, a partir de la conformación de un equipo que, nutrido de pasión, inventa esa idea y propone el espacio público de la Biblioteca Popular Carilafquen de Villa Los Coihues para realizarla.

¿Quiénes somos?

... y si entendemos el pensar
como apertura, y
apertura en primer
lugar hacia el otro,
hacia aquello que (me) excede sin límites?
¿Cómo apertura en la cual la tierna seguridad del yo tiembla y vacila?
¿Y si entendemos que el pensar en este temblor, en este vacilar, nos enseña,
o nos dispone, mejor dicho, a la escucha de este otro
como otro, de este otro en su alteridad radical?
Sin vacilar, se juega en esta apertura, un gesto decisivo
que la época nos reclama, nos exige: una disposición del cuerpo y
del alma, que ponga en entredicho la ceguera de las dogmáticas
que buscan anular, aniquilar las diferencias (de suelo, sexuales, religiosas, etc.)

Jean-Luc Nancy, 2010

Marcela y Alejandro, integrantes de la biblioteca Carilafquen, junto a Fabiana, de la Asociación “Huellas del Arte”, proponen invitar a niñas y niños del barrio y de otros lugares a participar los sábados de las que denominan *Meriendas*

filosóficas, en alusión a los cafés filosóficos para adultos.

Las inauguramos en marzo del 2015, junto al Equipo de Filosofía e Infancia de San Juan y, en septiembre, nos acompañó Maximiliano López, de la Universidad de Juiz de Fora, de Brasil.

Al año siguiente, con Claudina y luego con la llegada de Sofía y de Joaquín al equipo, afianzamos nuestros apasionados encuentros de trabajo. Cada quince días, compartimos tardes filosóficas entre mates y ganas de continuar formándonos, nutriéndonos mutuamente entre lecturas, lenguajes propios y ajenos, conversando ideas, sueños, pasiones, acordando y discordando, para tejer juntos/as, tramas que estimulen pensar entre nosotros/as y a escoger aquello que creemos, provocará dar a pensar a niñas y niños. Una constante apertura a lenguajes sensibles, simbólicos, que configuran mundos posibles, que abren y despiertan algo que no sabemos.

En esas tardes compartidas, también analizamos qué acontece en las experiencias de las *Meriendas* y encontramos algunas marcas propias. Los círculos del pensar se conforman cada vez por grupos diferentes de niñas y niños que no siempre se conocen entre sí; son de diferentes edades -entre 5 años y 12 años-; van porque desean y las familias que los acompañan desearían quedarse, aunque acordamos que no; se crea un clima de comunidad y confianza, relajado y a la vez atento y profundo. Ese pensar como apertura a la diferencia, que se compone en el vaivén de pensamientos circulando ahí, lo llamamos *pensamiento circular*. Y al final, por cierto, disfrutamos muchísimo de la merienda que compartimos.

Bibliografía

- Kohan, Walter (2004). *Infancia entre Educación y Filosofía*. Laertes, Buenos Aires.
- Kusch, Rodolfo (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Castañeda, Buenos Aires.
- Nancy, Jean-Luc (2010). *En el cielo y sobre la tierra*. Conferencia sobre “Dios” a los niños. La Cebra, Buenos Aires.



Ronda de Palabras*

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

En el año 2011, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe estaba trabajando en organizar líneas de capacitación para todos los niveles de la educación obligatoria, que contribuyeran a formar un sentido comunitario en el aula, como espacio de integración grupal y construcción colectiva del conocimiento. El Nivel Inicial ya contaba con las tradicionales ‘rondas’, por lo tanto se trataba de resignificarlas; y al Nivel Secundario se le asignaron las “Ruedas de Convivencia”. Fue así que la Ministra de Educación solicitó a Marta Vennera y Rita Bonifacio, dos profesoras de filosofía con larga trayectoria en la Filosofía con Niños, que idearan y dieran forma a un proyecto de capacitación docente en ese tema para el Nivel Primario, con el objetivo de fortalecer la relación entre los docentes o futuros docentes con la filosofía. La línea de capacitación tomaría el nombre de “Ronda de Palabras”, puesto que la práctica de la Filosofía con Niños se realiza en círculo. Se trataba, no tanto de enseñar la historia de la filosofía, sino de trabajar con algo más propio de la filosofía y, también, de toda educación: el preguntar genuino, auténtico, movilizador, el preguntar profundo

* Redactado por Carmina Shapiro (shapiro.carmina@outlook.com), miembro del Equipo de Ronda de Palabras desde su diseño, a principios del año 2011, hasta que comenzó su desarticulación, en febrero del año 2015. Escrito en base a las actas de reuniones y la experiencia vivida en el equipo. La línea de capacitación contó con una parte estable de capacitadores y algunas variaciones a lo largo de los años. En 2014 tuvo la mayor cantidad de coordinadores: 29 en toda la provincia. Sus integrantes fueron: Marta Vennera (Coordinadora), Rita Bonifacio (Coordinadora). Nodo Rosario: Barta Natividad (2011-2014), Bravi Laura (2011-2012), Carradori Daniela (2011-2012), Ciccarelli Silvina (2011-2014), Contreras Frutos Ma.del Valle (2011-2015), Fontana Luciano (2011-2015), Frutos Maira (2011-2014), Gutierrez Magali (2011-2014), Illuminati Tamará (2011-2014), Leyendeker Liliana (2014-2015), Lopez Claudia (2011), Maritano Maricel (2011-2015), Melagrani Andrea (2013), Prado Cristian (2011-2014), Scialla Julia (2011-2014), Sguigna Paola (2011-2014), Shapiro Carmina (2011-2014), Tonsich Soraya (2011-2015), Viviano Analía (2011-2013). Nodo Santa Fe: Marcela Alaniz (2012-2015), Javier Barbona (Reconquista, 2014), Sandra Baroni (2012-2015), Elisabet Euvrard (San Cristóbal, 2012-2013), Eliana Fadel (2014-2015), Valeria Frutos (2012-2015), Mariela Ibáñez (2012-2015), Viviana Mirón (2012-2015), Anahir Perco (2013-2015), Paola Piccolo (2012-2015), Héctor Pinazo (Rafaela, 2012-2015), Silvia Rivas (2013), Carlos Russomanno (Santa Fe, 2012-2015), Elsa Sabini (Santa Fe, 2012-2015). Nodo Venado Tuerto: Verónica Del Fresno (2014-2015); Carina Guadagnini (2014-2015); Paula Schenone (2014-2015).

que es capaz de transformar a quien se vea involucrado.

La Filosofía con Niños no es un campo de formación obligatorio para los profesores en Filosofía. Por estos motivos, Vennera y Bonifacio debieron buscar los ‘recursos humanos’ para la línea de capacitación por su cuenta. Cabe destacar que actualmente podemos encontrar en la provincia algunos espacios curriculares dedicados a ella en dos profesorados de Filosofía y en otros de Primaria e Inicial. Los docentes que ahora ocupan esos espacios, que en 2011 no existían, son algunos de los integrantes de la línea de capacitación.

En el 2009, las docentes mencionadas habían presentado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario un proyecto de extensión para formar coordinadores en Filosofía con Niños, que fue aprobado y desarrollado en ese año y el siguiente. Este curso de extensión era anual y brindaba una formación teórica y práctica en Filosofía con Niños a estudiantes avanzados y profesores o licenciados en Filosofía, y también se aceptó la presencia de algunas profesoras de Nivel Primario y de Ciencias de la Educación. Con algunos de los participantes de esas dos ediciones del curso de formación en la U.N.R. se constituyó el Equipo de “Rondas de Palabras”, que en agosto de 2011 entraría en actividad oficialmente (Resolución Ministerial N° 1655/11).

En tanto “Ronda de Palabras” no tenía un formato predeterminado, desde marzo de ese año comenzamos a reunirnos para pensar y diseñar la capacitación, tomando como base la experiencia en la universidad, considerando sus virtudes y defectos y pensando en el nuevo “público” que iba a involucrarse, a sabiendas de que sería una capacitación oficial, gratuita y en servicio, para docentes de escuelas públicas de nivel primario y alumnos de Residencia de profesorados de Nivel Primario. Las escuelas serían seleccionadas por la Dirección Provincial de Educación Primaria, y el Ministerio estableció un cupo de dos docentes por escuela, excluidos docentes de “especialidades” (tecnología, música, plástica, entre otras).

El fundamento teórico también fue similar al de la formación de la U.N.R. Nuestro posicionamiento fue de carácter más bien ecléctico: tomamos referencias tanto de Lipman y Sharp, como de Kohan, Waksman, Santiago, Grau Duhart y el Proyecto Noria, aunque, ciertamente, prevaleció el enfoque de *‘Filosofía con Niños’*. A este marco teórico específico se sumó bibliografía del campo de la pedagogía, puesto que el equipo de capacitadores quedó conformado interdisciplinariamente, por profesores de Filosofía, de Nivel Primario y de Ciencias de la Educación.

Algunos conceptos fundamentales que articularon nuestro trabajo fueron los siguientes: *la comunidad de indagación* como lugar física, emocional e intelectualmente seguro, tal como es planteado por Jackson y Oho y complementado con las posiciones de Larrosa y Skliar; *el discurso escolarmente correcto* elaborado por Santiago; *la tarea docente* como actividad política no ingenua se-

gún Gentili, Meirieu y Rancière. De Lipman, se tomó la noción de *pensamiento complejo* -crítico, creativo y ético-, *las habilidades de pensamiento y la lógica* como ordenadores de ideas, y *la evaluación* como proceso de metacognición. Los conceptos de *evaluación figuro-analógica* y la incorporación de *habilidades de percepción* fueron tomados del Proyecto Noria. También abrevamos en algunas ideas planteadas por Kohan en su libro “Infancia, pensamiento y política”, entre ellas *la infancia como extranjería*, el valor de *la experiencia* como acontecimiento, *la educación como ‘proyecto zapatista’*, es decir, sin objetivos formativos pre-establecidos sino construidos desde el encuentro con los otros; el cuestionamiento en base a *la automatización de la experiencia cotidiana* y la idea de una *experiencia estética de la realidad* de Kohan y Olarieta; y el rol del docente como *coordinador y/o facilitador*, siguiendo los posicionamientos de Lipman, Sharp, Kohan y en algunos puntos del Proyecto Noria.

En 2011 y primer cuatrimestre de 2012, el programa estuvo dirigido a 4°, 5° y 6° grado por pedido de la gestión ministerial. Sin embargo, las escuelas solicitaban mayor apertura, puesto que docentes de diferentes grados se veían interesados. Desde el segundo cuatrimestre de 2012 se habilitó la inscripción a docentes de todos los grados, lo que nos puso en el compromiso de poder brindar recursos y herramientas a los docentes de los niños más pequeños, con quienes no habíamos trabajado hasta entonces. Este fue el motivo para que, lentamente, se fuera incorporando la propuesta de Proyecto Noria al repositorio de contenidos. De este modo fuimos formando nuestro propio punto de vista en la medida en que la práctica nos mostraba dificultades y logros.

Organizativamente, desde un principio se proyectó que la formación tuviera 60 horas, divididas en encuentros teóricos presenciales, donde se reunían todos los docentes-capacitandos con los coordinadores-capacitadores, y las prácticas en el aula, realizadas con el acompañamiento situado de los coordinadores. Cada docente debía cumplir con el 70% de asistencia a los encuentros presenciales, la realización de un mínimo de ocho prácticas de coordinación de rondas en el aula, y la entrega de un informe final escrito. Una vez finalizado el curso, el equipo de Rondas planteaba un “sostenimiento” optativo, en el que los coordinadores realizaban una visita de acompañamiento una vez por mes, y se invitaba a los docentes a dos jornadas de “sostenimiento” grupales para reflexionar sobre las dificultades y logros.

En las tres primeras cohortes, correspondientes al segundo cuatrimestre de 2011 y primero y segundo cuatrimestres de 2012, la formación teórica se dividió en dos jornadas intensivas de 6 horas, tres encuentros de reflexión de 3 horas y media y un encuentro de evaluación final de 3 horas y media. Esta distribución significaba una importante carga horaria para los docentes en formación, que más de una vez denunciaron que resultaba excesiva, por lo que en 2013 se resolvieron algunos cambios (Resolución Ministerial N° 764/13). En primer lugar, la capacitación pasó a ser anual, y las anteriores jornadas intensivas se desdoblaron.

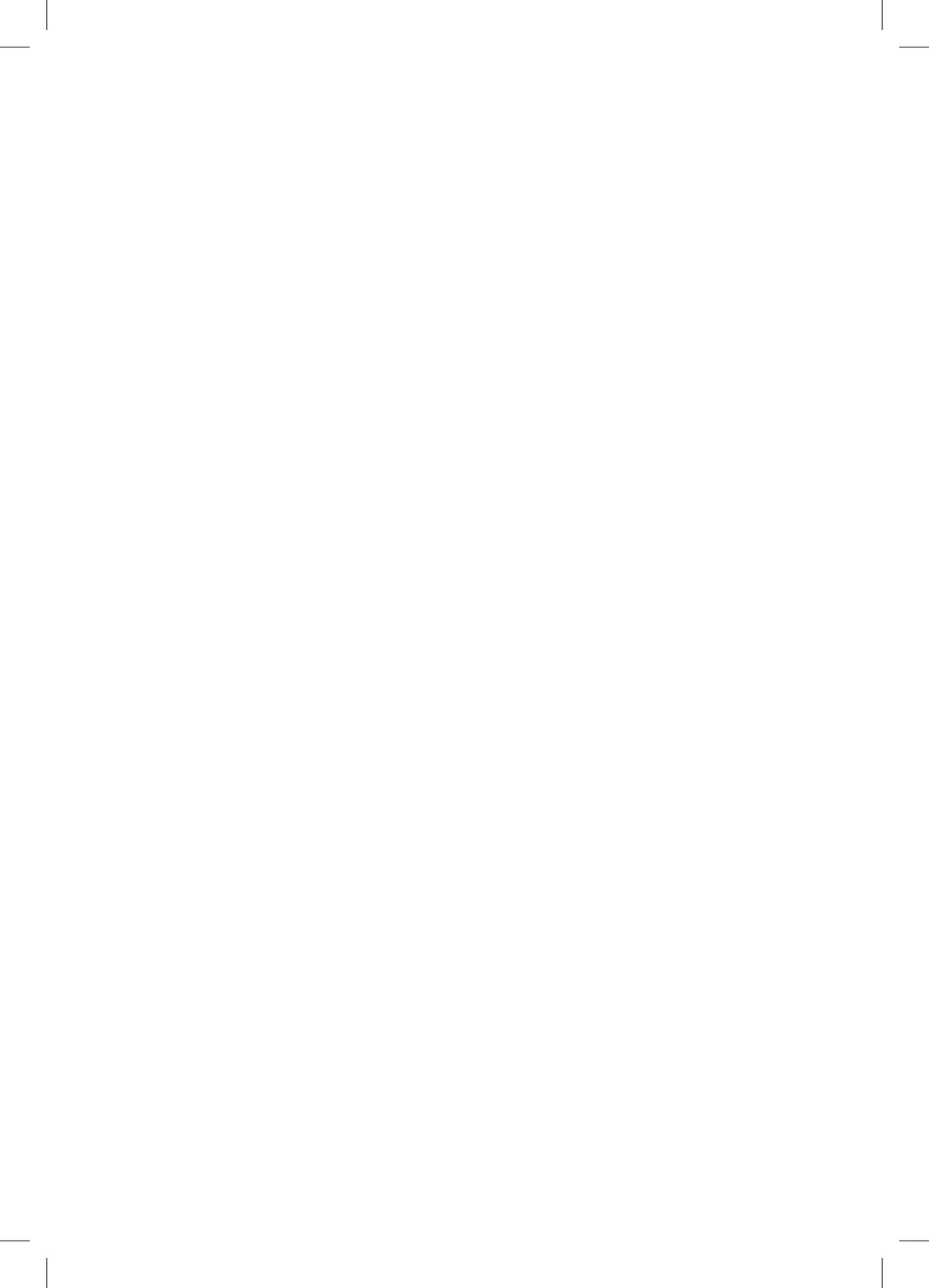
ron en cuatro jornadas más cortas. De este modo, todos los encuentros pasaron a durar tres horas y media, totalizando una cantidad de diez. Otro cambio relevante fue la incorporación de la llamada “articulación institucional”. Durante 2012 habíamos notado que muchos docentes no hacían el “sostenimiento” opcional, por lo que luego no podíamos saber si en esa escuela se continuaba con la práctica de la Filosofía con Niños, al punto de que muchas veces los docentes se trasladaban y la escuela quedaba sin “Rondas”. En consecuencia, en 2013 se estableció que el “sostenimiento” dejara de ser opcional y que dos de los últimos encuentros fueran destinados al “acompañamiento y orientación” de las rondas en la institución. Junto a la decisión de que fuera obligatorio, se puso como requisito de inscripción a la capacitación que uno de los dos docentes inscriptos fuera parte del equipo directivo. De este modo, nos asegurábamos de que, al momento de realizar la articulación institucional, las réplicas en otras aulas y la formación en sostenimiento, contábamos con un “anclaje institucional”, es decir, con el apoyo de al menos uno de los directivos.

Estos cambios mostraron tener un efecto positivo para la formación, pero nos valieron la calificación de ser una capacitación ‘demasiado costosa para los resultados (numéricos) que brinda’. En 2014 no se volvió a convocar a los coordinadores que tenían horas asignadas, por lo que el equipo siguió funcionando con aquellos que tenían un cargo docente licenciado. Ese mismo año se cancelaron las jornadas presenciales, puesto que se anuló -y todavía hoy sigue anulado- el artículo del Reglamento Docente que permite la capacitación en servicio, esto es: falta con reemplazante constanding asistencia a la capacitación, y se implementó la modalidad de trabajo en plenarias parciales o totales. Simultáneamente, se suprimió el pago de viáticos, lo que provocó que todo trabajo realizado en otra localidad quedara profundamente obstaculizado. Finalmente, en 2015 se dio por cerrado el programa de “Ronda de Palabras”.

SEGUNDA PARTE

PLANIFICACIONES DE LAS MESAS DEL ENCUENTRO Y TRABAJOS DE ESCRITURA SOBRE LOS EJES TEMÁTICOS





Eje I

Los ámbitos de trabajo de Filosofía para niñxs y filosofía con niñxs y el diálogo filosófico*

* Este eje de escritura fusiona dos mesas de trabajo, por ello se presentan las planificaciones de ambas.



Planificación de la mesa

Los ámbitos de trabajo de Filosofía para niñxs y filosofía con niñxs

Grupo El Pensadero
Universidad de Buenos Aires

Fundamentación

Puesto que entendemos al concepto de infancia no como un estadio cronológico, sino como una disposición ante el mundo que nos rodea -disposición que tiene como característica principal la apertura hacia “lo otro” en la forma de asombro y pregunta- consideramos que la Filosofía con y para Niñxs excede la escuela y sus posibilidades.

Sin embargo, las diferentes propuestas de FcN y FpN se dirigen, en su mayoría, a ámbitos escolares e incluso, muchas de ellas, definirían este espacio como el más adecuado para la práctica que nos reúne. Nos preguntamos ¿qué es lo que acontece allí que hace de este ámbito uno tan especial? ¿Qué diferencias guarda con respecto a otros ámbitos? ¿Qué modificaciones introduce el espacio en la relación entre filosofía e infancia?

Consideramos que reflexionar juntos acerca de estos interrogantes nos posiciona políticamente en relación a los alcances que pretendemos para la filosofía con y para niñxs a nivel nacional y, por qué no, mundial. Muchas veces sostenemos que la filosofía es una práctica valiosa a la que deberían poder acceder todos los que así lo deseen. Asimismo, sabemos que esto no será posible si no ampliamos nuestros objetivos y nos refugiamos en el ámbito de lo privado, como ya se ha hecho a lo largo de la historia de FcN y FpN en nuestro país. Esto implica poder fundamentar, ante la sociedad en su conjunto, qué puede aportar la filosofía a nuestros vínculos interpersonales y a nuestras culturas.

Creemos que es fundamental poner en diálogo estas cuestiones, que nos competen a todos los asistentes al encuentro, para unificar esfuerzos y comprendernos como parte de un colectivo que -con sus diferentes matices- busca interpelear a una sociedad y un sistema cada vez más intolerante y excluyente.

Objetivos

Nos proponemos pensar juntos acerca de los ámbitos que consideremos más

y menos propicios para el ejercicio de la práctica del filosofar con niñxs en relación a nuestros objetivos a gran escala.

En este sentido, nos preguntamos:

¿Existen ámbitos a donde la filosofía no puede llegar? ¿Cuáles serían?

Todos aquellos ámbitos en donde consideramos que sí se puede filosofar ¿se encuentran a nuestro alcance? ¿Qué podríamos hacer para que comiencen a estarlo?

¿Dónde queremos que se haga filosofía? ¿Con qué sujetos queremos filosofar?

Propuesta

A partir de la observación de imágenes de diferentes ámbitos de características diversas, los grupos de trabajo que han concurrido al encuentro deberán decidir -en un primer momento- en cuáles de ellos creen que puede o no practicarse la filosofía y por qué. Luego de un diálogo filosófico en torno a estas elecciones, se tomarán decisiones acerca de los lugares en los que cada grupo desearía hacer filosofía que luego se pondrán en discusión plenaria.

Les serán asignadas una serie de fichas de distintos colores con letras ϕ para colocar sobre las imágenes en el momento indicado.

Consignas

1- Observar las imágenes y discutir al interior de cada grupo de pertenencia en cuáles de los ámbitos que aparecen en ellas consideran que:

- a. Puede practicarse la filosofía.
- b. No puede practicarse la filosofía.

Luego de alcanzar una respuesta consensuada en cada grupo, colocar las fichas verdes sobre las imágenes que responden a la opción a y las rojas, sobre las que responden a la opción b. Compartir las razones de sus decisiones en plenario y dialogar filosóficamente en torno a ello.

2 - Observar nuevamente las imágenes y discutir al interior de cada grupo de pertenencia en cuáles de los ámbitos que aparecen en ellas desearían que estuviera presente la filosofía. Luego de alcanzar una respuesta consensuada en cada grupo, colocar las fichas azules sobre las imágenes que responden a sus elecciones. Compartir las razones de sus decisiones en plenario y dialogar filosóficamente en torno a ello.

Plan de diálogo

- ¿Es deseable que la filosofía forme parte del currículum escolar nacional?
¿Por qué?
- ¿Cuáles son las ventajas o desventajas de la institucionalización de la filosofía con/para niñxs?

- ¿Qué características debería tener la institucionalización de la filosofía para ser coherente con la concepción de la filosofía que se adopte?
- ¿Creemos que la filosofía es un derecho? ¿Qué cambios introduciría esta concepción?
- ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que tenga lugar la filosofía?
 - > Estas condiciones, ¿pueden darse en cualquier ámbito?
 - > Estas condiciones consideradas necesarias, ¿son también suficientes?
 - > ¿Qué pueden aportar los ámbitos la práctica filosófica?
 - > ¿Hay más de una filosofía?
- ¿Qué impacto espera obtener la filosofía en los momentos y lugares donde tiene lugar?
 - > Esperar un cierto impacto, ¿es contradictorio con la filosofía? ¿Es necesario para que haya (verdadera) filosofía?
- ¿Puede disociarse la política y la filosofía?
 - > ¿Qué vínculo hay entre la filosofía, como práctica política, y los ámbitos en los que se decide desarrollarla?
- ¿Hay lugares o momentos estratégicos para la filosofía? ¿Cuáles serían?
 - > ¿Guardan relación las estrategias u objetivos con la “utilidad” de la filosofía?
- ¿En todos los ámbitos es posible la filosofía con/para niñxs?
- La filosofía ¿tiene límites? ¿Cuáles?



Planificación* de la mesa

El diálogo y el pensamiento filosóficos

Espacio Filosofía para Niñxs

Posibles preguntas orientadoras:

¿Qué entendemos por diálogo filosófico?

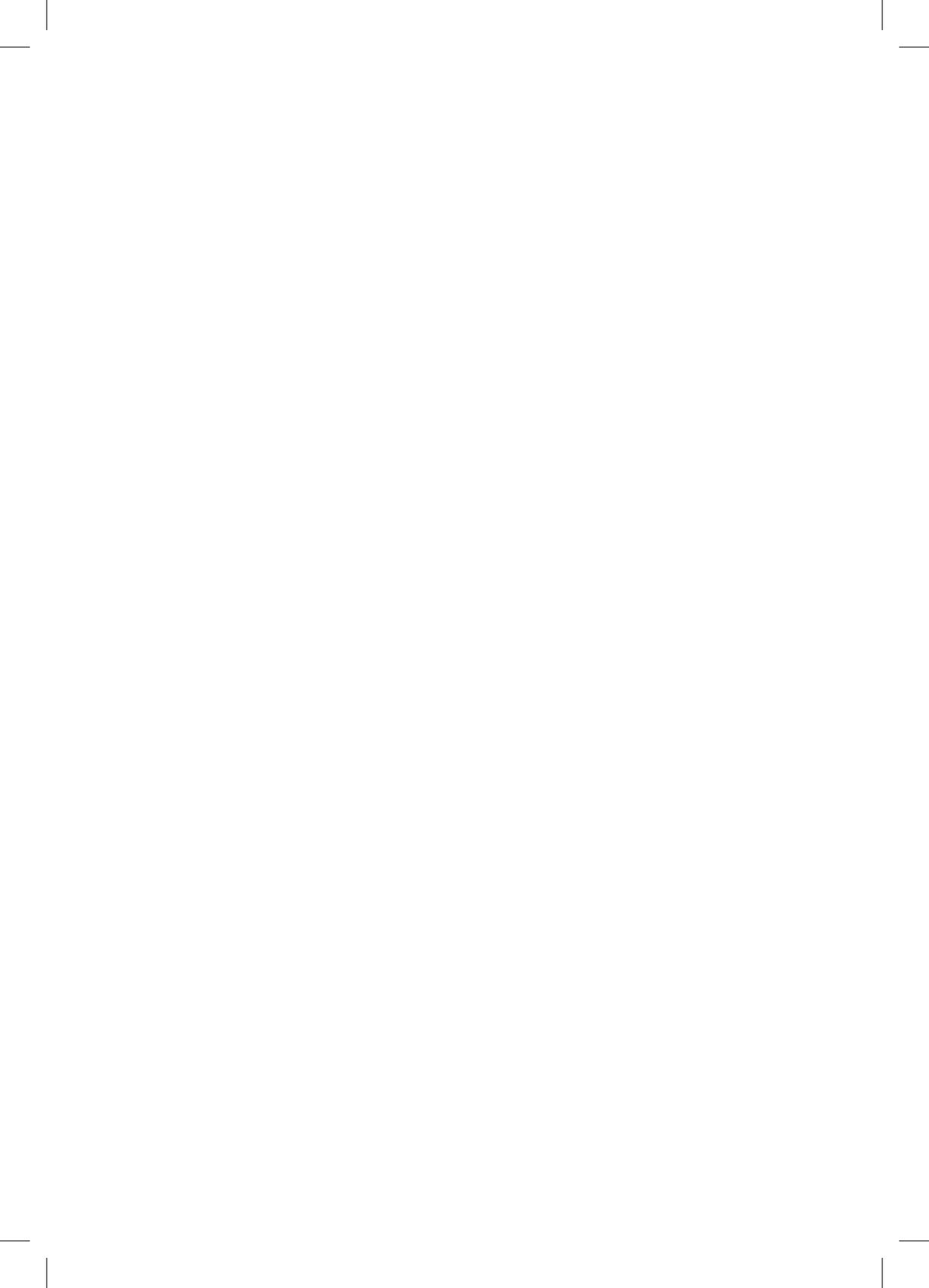
¿Qué es lo que hace que un diálogo devenga “filosófico”?

Esta mesa se inició con la pregunta: ¿Qué entendemos por “diálogo filosófico”? Para motivar una indagación, se proyectó el cortometraje *Wildbeest* de Birdbox Studio en el cual hay dos animales intercambiando ideas acerca de una situación problemática. Las preguntas que se plantearon, enfocadas en los personajes, fueron: eso que se da entre ellos, ¿es un diálogo?, ¿podría ser considerado “filosófico”?

Propusimos realizar un diálogo con una coordinación colectiva, en la que el grupo intentara autorregular el uso de la palabra y motivara relaciones entre los distintos aportes, sin necesidad de unx coordinadorx. Esto nos permitió sumar un interrogante: ¿es necesaria una coordinación para que un diálogo se desarrolle? Y al mismo tiempo, pensarnos a nosotrxs mismxs: ¿esto que estamos haciendo es un “diálogo”?

Una vez avanzada la indagación, pedimos a cada unx pensar dos o tres conceptos que estuvieran vinculados al tema que nos convoca y escribirlos en papeles de colores. Ya con los papelitos en mano, planteamos el desafío de crear, entre todxs, un mapa conceptual en el que diéramos cuenta de cómo vinculamos los conceptos. Algunas preguntas que guiaron este momento fueron: ¿qué conceptos elegiríamos como centrales? ¿Entendemos todxs de la misma manera cada término? ¿Creen que será posible llegar a algunos acuerdos mínimos desde los cuales pensar la cuestión del diálogo?

* Este tipo de planificación se enmarca en la modalidad de trabajo cuyo objetivo es el registro de lo realizado y a veces se la suele denominar planificaciones vencidas.



Diálogo y ámbitos de trabajo en filosofía con niños y niñas

El Pensadero
Universidad Nacional de Buenos Aires
grupopensadero@gmail.com

Un elemento central en la propuesta del programa de Matthew Lipman, *Philosophy for children*, es el diálogo. El concepto de diálogo, al igual que el de comunidad de indagación, es un concepto clave para alcanzar los propósitos del programa. Incluso las corrientes receptoras más críticas de la propuesta original de Lipman, afirman y sostienen la práctica del filosofar con niños y niñas a partir del diálogo. En todos estos casos, el diálogo filosófico tiene un aspecto central, convirtiéndose en el medio y fin del filosofar con chicos y chicas.

Pero, ¿qué convierte a un diálogo en diálogo filosófico? ¿Qué es lo que se espera que sea un diálogo filosófico? ¿Qué se pone a disposición al momento de dialogar? ¿Qué elementos incluye un diálogo filosófico? ¿El tiempo? ¿Materia? ¿Actitud, duda, incertidumbre, disenso? ¿El diálogo es transformación? ¿El diálogo es transformador? ¿Qué acciones conlleva un diálogo filosófico? ¿Preguntar? ¿Preguntarse? ¿Problematizar, cuestionar, dudar?

Seguramente, un diálogo -y también un diálogo filosófico- deba contener todos estos elementos. Un tiempo, un tiempo cuidado, un tiempo detenido, pausado. Un tiempo que, en cierta medida, es atemporal, en tanto que no se desea por su cantidad, sino en cuanto a su intensidad. En filosofía, parafraseando a María Elena Walsh, se busca el tiempo no apurado.

A su vez, tiene que haber también materia. Porque es cierto que hay filosofía en todas partes. Pero no hay que olvidar que también hay filosofía en la historia (en la recordada y en la olvidada) de la filosofía. Filosofar con niños y niñas es, también, hacerlos partícipes de un larguísimo camino de diversos pensadores que han pensado ciertos temas o preguntas filosóficas, preguntas con respuestas cuyo valor de verdad nos vemos incapacitados, aún hoy, de determinar. Filosofar no es nada más que filosofar a partir de lo que los chicos/as quieren. Filosofar es partir de los intereses de ellos/as, pero también de intereses ajenos a ellos/as.

En el diálogo es cuando se hace manifiesto el encuentro con el/la otro/a. Y este encuentro, en tanto encuentro verdadero, no necesariamente se da en armonía. De hecho, cuando el diálogo filosófico se convierte en una tortura, lo vemos en

los/as otros/as. Se manifiesta en sus actitudes, expresiones e, incluso, en el cuerpo. Pero también se manifiesta en nosotros/as. ¿Es acaso un diálogo filosófico rico aquel que incluye la tortura? Indudablemente, no.

El diálogo es transformador en todo sentido. Se transforma el niño o la niña, se transforman los/as docentes. Y, en gran medida, se transforma también el problema, porque al ser pensado nuevamente, ya no es el mismo problema. Y, por sobre todo, se transforma la filosofía. Porque para que haya filosofía, y no se extinga en actitudes estáticas y encorsetadas, la filosofía debe ser cuestionada, preguntada, puesta en duda. La filosofía, para no morir, debe ser objeto del filosofar mismo. Debe ser criticada. Es allí donde aparece la duda, la pregunta, el cuestionamiento. Es allí donde aparece la incertidumbre sobre nuestra propia práctica.

Por estos motivos, afirmamos que la filosofía debe entenderse como una acción constante. Una acción que, lejos de eliminar las tensiones que ella misma presente, debe habitarlas y recorrerlas. Y este recorrido no puede ser sino realizado por medio del diálogo. Pero a diferencia de los objetivos finales del diálogo tal como lo entiende Matthew Lipman, nosotros entendemos el diálogo, principalmente, como divergencia, como disenso. Un verdadero diálogo no es aquel en el cual las voces se alternan pacíficamente, se ordenan una detrás de otra, se suceden impolutamente. Por el contrario, el verdadero diálogo, el diálogo en que está puesto el cuerpo, la voz, cada uno de los/as niños/as en su totalidad, es un diálogo signado por el desorden, la divergencia, el desacuerdo.

Esto nos lleva a unas de las preguntas que mencionamos anteriormente: ¿qué se pone a disposición al momento de dialogar? Lipman caracterizó al diálogo como un diálogo de razones, argumentos, ejemplos y contraejemplos. Pero podríamos preguntarnos si es posible pensar un diálogo de metáforas, entre metáforas. No sería un diálogo entre razones, medidas, sino un diálogo de poesías, de recursos poéticos. ¿Hay diálogo si no se nombra lo real, si no hay un “remitirse a...”? ¿Puede alguien entrar en diálogo sin saber qué piensa, qué tiene para decir de antemano? Es esta, quizás, la única forma de dialogar. Si se sabe, no se escucha, o se escucha simplemente para corroborar las certezas: saber lo real, saber lo que se dice, saber la dirección. Entonces, si llegamos es porque no había otro lugar a donde ir, tal como resuena en el pensamiento de Kohan. Si vamos, si emprendemos un camino- sin saber hacia dónde nos dirigimos, sin saber a qué remite la metáfora- dialogamos, nos encontramos con otros. En este sentido, para dialogar es necesario que hablar no sea más que una metáfora gigante.

Por este motivo, entendemos que la cuestión respecto a nuestra práctica colectiva como grupo -y también con los/as niños/as- no es la de lograr un camino que nos conduzca a un acuerdo o a una divergencia armónica, a una verdad. Por el contrario, lo que buscamos es pensar a qué camino nos conduce la divergencia de pensamientos. Qué camino nos permite hacer y transitar ese disenso.

Este punto es uno de los pilares fundamentales de nuestra identidad como

grupo. Porque no se trata solamente de hacer en la divergencia de opiniones teóricas sino, y sobre todo, poniendo en cuestión los cánones a través de los cuales se comprende la filosofía. Porque si bien es cierto que Lipman dio un paso hacia adelante respecto a la necesidad de llevar “La filosofía al aula”, de sacarla de los muros de la academia, nuestra apuesta como grupo excede la apuesta de *filosofía para niños* y la extiende a ámbitos diferentes como la plaza, un festival, una feria, un auditorio, una casa, un cumpleaños, una radio...

Esto nos remite a una pregunta olvidada respecto al diálogo y la filosofía. Porque si la filosofía es ante todo diálogo, y si el diálogo se da en un encuentro entre personas, ¿no hay ámbitos donde es más propicio el filosofar? ¿No hay lugar que acoge más adecuadamente a las personas para dialogar?

¿Se puede hacer filosofía en la urgencia de la guerra o en Wall Street, si es necesario cierto tiempo demorado para filosofar? ¿Puede hacerse filosofía sin libertad, por ejemplo, en una cárcel? ¿Puede haber verdadero diálogo allí? ¿Puede haber filosofía en un boliche nocturno en el que no hay reconocimiento del otro, no se puede hablar, ni escuchar? ¿Hay condiciones naturales para que se dé el ámbito necesario para filosofar o, así como el filosofar en cierta medida no tiene tiempo, tampoco tiene lugar?

Esta es quizás la pregunta que más nos moviliza como grupo. Es, probablemente, una pregunta de esas difíciles de responder, que algunos llaman “filosóficas”. O al menos, de eso creemos estar seguros, es una pregunta que nos “pone en guardia”. Nos pone en guardia en la medida en que nos obliga a repensar ciertas cuestiones vinculadas a qué es la filosofía y a qué entendemos por filosofar.

Y a su vez, es una pregunta que transformamos día a día. Porque nuestra apuesta como grupo no es ir allí donde estén las condiciones necesarias para filosofar, sino por el contrario, hacer de esos lugares, de esos ámbitos, ámbitos donde la filosofía suceda. La cuestión, entonces, no es ontológica. No se trata de determinar los rasgos sustanciales de un ámbito para filosofar. Por el contrario, nosotros entendemos que esta es una cuestión política en la medida en que pensamos cómo hacer de cada lugar al que vamos, un lugar donde la filosofía ocurra. La pregunta que nos interesa pensar no es si hay condiciones para que se dé el ámbito necesario para filosofar, sino dónde queremos que haya filosofía. Se trata, después de todo, de una cuestión política más que ontológica.



Filosofía para Niñxs: en diálogo con la escuela

Espacio Filosofía para Niñxs*
 espacio.fpn@gmail.com

Vamos a iniciar este desarrollo con una pregunta que nos convoca una y otra vez: ¿hay un ámbito más propicio que otro para hacer filosofía? Desde sus orígenes, el filosofar ha ido ocupando distintos ámbitos, desde los espacios públicos en la *pólis* griega, los jardines donde Epicuro convocaba a sus discípulos, los salones en las casas de familias adineradas, hasta llegar a las academias, los monasterios o las escuelas y universidades de hoy. Cada uno de estos ámbitos supone un espacio físico y una temporalidad muy distinta, que nos ponen frente a una serie de disyuntivas en cuanto a nuestra concepción del filosofar: una práctica individual versus una práctica colectiva; una práctica vinculada con lo cotidiano versus un ejercicio hermético y separado de lo mundano; una práctica que puede ser realizable por cualquiera versus una reservada para unos pocos (¿adultos? ¿especialistas?); una práctica pública versus una privada. En este sentido, el espacio y el tiempo que reservamos a esta práctica nos coloca frente a un modo particular de definirla. En lo que sigue intentaremos exponer las razones por las cuales *Filosofía para Niñxs* parece elegir la escuela como ámbito privilegiado donde desarrollar sus propósitos y desplegar la práctica filosófica tal como la entiende.

La filosofía llega a las aulas

El programa *Filosofía para Niñxs* nace como un intento por llevar la filosofía a lxs niñxs, pero no exclusivamente considerada en un marco educativo formal. Cuando Matthew Lipman escribe su primera novela, *El descubrimiento de Ari Stóteles*, no fue pensado desde sus orígenes como un proyecto curricular y sistemático. Luego, gracias al trabajo conjunto con Ann Sharp, este primer movimiento irá tomando la forma de un proyecto pedagógico y programático que busca su lugar en la escuela. El motor de este desafío nace, igual que la inquietud de Ari, de un descubrimiento que podríamos considerar bastante azaroso: cuando Lipman lleva su novela a la escuela, con el fin de evaluar su recepción,

* Fernanda Guaita y Victoria Maclean

descubre el enorme potencial que la misma presenta para el trabajo grupal, colectivo, como punto de partida para el diálogo y para el ejercicio de habilidades de pensamiento. Así, lo que en un principio respondía a un propósito puntual y acotado, fue decantando en un ambicioso proyecto de aprendizaje basado en un modo de entender la práctica filosófica y la educación (Lipman, 1997).

Si bien fue un descubrimiento contingente, el vínculo hallado fue innegable: creemos que *Filosofía para Niñxs* es un programa inescindible de su motivación educativa y de su búsqueda por ingresar en los ámbitos de enseñanza. Por un lado, al ser su propósito el de estimular el pensamiento a través del ejercicio de la filosofía y partiendo de la base de que esta solo es posible como práctica dialógica y colectiva, no podemos esperar que aquello se realice en soledad o en ámbitos donde nos encontremos esporádicamente. Para que una práctica logre afianzarse en hábitos y destrezas, es necesario no sólo un espacio donde desarrollarla, sino también un tiempo, una regularidad y continuidad en el ejercicio. Por otro lado, *Filosofía para Niñxs* nace en sí misma como una apuesta educativa, que busca motivar un modo particular de entender el aprendizaje y que espera poder transformar las prácticas de enseñanza, con lo cual no podría alcanzar del todo sus propósitos si no se involucra con los ámbitos de educación formal.

Filosofía, diálogo y pensamiento

Antes de avanzar, el hilo argumentativo nos exige explicar qué vamos a entender por “filosofía” desde la perspectiva de *Filosofía para Niñxs*. Definitivamente, nos distanciamos de la perspectiva que vincula la filosofía a un cúmulo de teorías, históricamente configuradas, y que reducen la enseñanza de la filosofía a una transmisión de dichos conceptos. Creemos que la filosofía no es otra cosa que la práctica de filosofar, lo que supone -como dice Lyotard- una práctica signada por el deseo, entendiendo que el deseo y lo deseable no son polos independientes. La filosofía es una actividad naturalmente contradictoria, que conjuga la presencia y la ausencia de su objeto, por lo cual es siempre distinta a ella misma y escapa a cualquier definición. “Quien desea ya tiene lo que le falta, de otro modo no lo desearía, y no lo tiene, no lo conoce, pues de otro modo tampoco lo desearía” (Lyotard, 1989: 81). Por lo tanto, la filosofía se encuentra constantemente en búsqueda de aquello que no posee, el saber.

Hacer filosofía supone aprender a preguntar, a preguntarse, a repensar aquello que nos es dado, a ver las cosas de una manera distinta a como se nos muestra y, sobre todo, a poder vernos a nosotros mismos y nuestro pensamiento desde estas nuevas perspectivas. La filosofía se crea a sí misma en cada acto, en cada reflexión filosófica, por lo cual nunca es idéntica a sí misma y está constantemente transformándose.

La filosofía tiene al diálogo como su método por excelencia y su forma de expresión privilegiada porque es en el diálogo que su condición se expresa más

plenamente -no es casual que Platón lo haya utilizado como formato literario-. El diálogo nos pone frente a razones (λογoi) diversas y nos invita a transitar, atravesar (δια), esta oposición, permitiéndonos una comprensión plural, no idéntica, de aquello que pensamos. En diálogo con otros, nuestras ideas se vuelven permeables a la diversidad, se encuentran con aquello que no son ellas y se atreven a transformarse. Todo ello supone sorpresa, inquietud, asombro y una diversidad de perspectivas, como cualidades que hacen a una actitud y práctica filosófica.

El pensamiento que se configura a través del diálogo filosófico es necesariamente multidimensional. Siguiendo la configuración que propone Lipman, el pensamiento se vuelve a través del diálogo más crítico, más creativo y más cuidadoso. Esto quiere decir, un pensar que busca razones, que argumenta, que piensa a través de criterios, pero también que puede crear algo más allá de sí mismo, que genera ideas nuevas, y que al mismo tiempo está atento al otro y al mundo que nos rodea desde una perspectiva ética. Desde FpN se busca fomentar un pensar que sea capaz de revisarse y transformarse, para lo cual hace falta construir un ámbito de confianza y calidez, tanto desde lo afectivo como desde lo intelectual, donde aquellos que dialogan se sientan contenidos. La comunidad de indagación será el ámbito por excelencia donde el diálogo y la reflexión filosófica encontrarán las condiciones necesarias para desplegarse.

La comunidad de indagación tiene efectivamente una estructura, basada en el aspecto dual de comunidad –que evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza, seguridad, y un sentido de propósito común y de indagación- que evoca una forma de práctica autocorrectiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora que satisfaga a aquellos que están involucrados, y que culmine, si bien de modo tentativo, en el juicio (Shap y Splitter, 1996: 36).

La escuela: ámbito de contradicciones

Ahora bien, ¿qué lugar encuentra la comunidad de indagación en la escuela? Quienes convivimos en las escuelas somos conscientes de la complejidad y la infinidad de contradicciones que la atraviesan. Desde sus inicios, es una institución que se debate entre la búsqueda de homogeneizar determinados saberes y prácticas como garantías de equidad y justicia social y la necesidad de distinguir, separar, diferenciar, tanto las trayectorias individuales como las disciplinas y saberes, con la necesidad constante de trazar límites entre un adentro y un afuera. Una escuela que, como sugiere Alejandro Cerletti, existe en la encrucijada entre la repetición y la novedad, entre la reproducción de algo idéntico y la conservación de ella misma como institución, y la apertura a las experiencias diversas y múltiples que de hecho en ella acontecen (Cerletti, 2008).

¿Qué lugar hay para la filosofía en este ámbito? Si entendemos a la filosofía como el estudio de las tradiciones filosóficas, una práctica centrada en la trans-

misión de los saberes construidos a lo largo de la historia de la disciplina, su despliegue en la currícula no traería grandes conflictos y se acomodaría fácilmente -y de hecho es el lugar que suele ocupar en el nivel medio-. Pero si elegimos devolver a la filosofía su dimensión propiamente “filosófica”, haciendo justicia a su naturaleza también contradictoria, variable, cuestionadora, puede aparecer como una gran potencia y a la vez un gran riesgo dentro de la institución educativa. Desde esta perspectiva, la filosofía se encuentra en constante tensión con la escuela: dada la naturaleza contradictoria de ambas, filosofía y escuela se atraen y rechazan, se buscan y reclaman mutuamente, al mismo tiempo que se expulsan. La escuela demanda reflexión, pregunta, diálogo, pero al mismo tiempo exige clausurar los saberes y estandarizar las prácticas. La filosofía nace y muere una y otra vez dentro del sistema educativo, algo que hace honor a su más profunda esencia, a su más hondo modo de ser filosófico.

Así, si bien la escuela no es el único ámbito donde poder hacer filosofía, al mostrarse como un ámbito contradictorio aparece igualmente como un espacio prometedor. Fundamentalmente, porque en ella se produce un encuentro de la diferencia, un constante diálogo e intercambio entre sujetos diversos, pero que comparten un lenguaje y unos códigos comunes, donde la diversidad logra pensarse como una y múltiple a la vez. Y además también porque, como dice Gustavo Santiago:

La escuela es el lugar en que están nuestros niños. En ella pasan cada vez más tiempo de su vida. (...) La escuela continúa siendo el principal ambiente de formación intelectual y social de los chicos; un espacio en el que se promueve su crecimiento intelectual, creativo y afectivo, un ambiente en el que los chicos se saben mirados desde una proyección de expectativas. (...) En la escuela los chicos pueden ensanchar su horizonte de experiencias al entrar en contacto con otros, con los que tienen mucho en común pero, al mismo tiempo, notables diferencias. (...) La escuela es un lugar de circulación de afectos. (...) La escuela es, además un bastión en el que resisten los libros (Santiago, 2006: 76-78).

La escuela nos ofrece no sólo un espacio, sino también un tiempo propicio para filosofar, porque en cierta medida forma parte de nuestra cotidianidad y nos pone en contacto con las problemáticas más propias del ser humano, pero también nos ofrece un espacio resguardado, que nos ayuda a tomar distancia de los problemas inmediatos y a reflexionar en calma. La temporalidad de la escuela todavía logra permanecer ajena a la inmediatez que reina fuera de ella, y sus aulas, si bien buscamos que sean cada vez más permeables y abiertas, aún logran brindar un espacio donde el pensar con otros puede ser una prioridad.

Creemos que no solo la filosofía necesita de la escuela para llegar a lxs niñxs, sino que, sobre todo, la escuela necesita hoy de la filosofía para lograr repensarse y transformarse, hacia unas formas de aprendizaje más abiertas y variables. Solo a través de fomentar y ejercitar el pensamiento en todas sus dimensiones, podremos

dar lugar a experiencias de aprendizaje más significativas, en las cuales lxs niñxs vayan encontrando juntxs el valor y el sentido de cada una de sus experiencias.

Si no podemos hacer filosofía con niñas y niños, despojamos a la educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si negamos a los alumnos y alumnas de una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos (Lipman y otros, 2002: 371).

Bibliografía

- Cerletti, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Ediciones del Estante, Buenos Aires.
- Lipman, Mathew (1997). “*Acerca de cómo surgió Filosofía para Niños*” en Kohan, W. y Waksman, V. *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Oficina de publicaciones del CBC. UBA, Buenos Aires.
- Lipman, Mathew, Sharp, Ann y Oscanyán, Frederick (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Liotard, Jean-Francois (1989). “*¿Por qué desear?*” en *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Barcelona: Paidós.
- Santiago, Gustavo (2006). *Filosofía, Niños, Escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Paidós, Buenos Aires.
- Shap, Ann y Splitter, Laurence (1996). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Manantial, Buenos Aires.



Ámbitos filosóficos: tiempos de diálogo y transformación con otros

Grupo de Extensión Universitaria "Filosofía con niños, niñas y adolescentes"¹
Universidad Nacional del Sur
grupo.filoinfancia.uns@gmail.com

Vivir es ser otro. Ni sentir es posible si hoy se siente como ayer se sintió: sentir hoy lo mismo que ayer no es sentir: es recordar hoy lo que se sintió ayer, ser hoy el cadáver vivo de lo que ayer fue la vida perdida.

Apagarlo todo en el cuadro de un día para otro, ser nuevo con cada nueva madrugada, en una revirginidad perpetua de la emoción: esto, y sólo esto, vale la pena ser o tener, para ser o tener lo que imperfectamente somos.

Esta madrugada es la primera del mundo. Nunca este color rosa amarillecendo para blanco caliente se ha posado así en la faz con que el caserío del oeste encara lleno de ojos vidriados el silencio que viene en la luz creciente. Nunca hubo esta hora, ni esta luz, ni este ser mío. Mañana, lo que sea será otra cosa, y lo que yo vea será visto por unos ojos recompuestos, llenos de una nueva visión.

Fernando Pessoa. *Libro del Desasosiego*

Hace casi quince años que se desarrolla el proyecto de extensión universitaria *Filosofía con niños, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el -espacio público educativo*. Para dar cuenta de este recorrido nos gustaría señalar aquellos ámbitos que habitamos grupalmente desde el comienzo: escuelas, bibliotecas, jardines de infantes, institutos, universidades y encuentros filosóficos, espacios y jornadas de formación e investigación. Luego de tanto camino, volvimos a pensar los orígenes y a problematizar el sentido del ámbito del diálogo filosófico: ¿Cuál es su ámbito? ¿Tiene un ámbito propio? ¿Qué es un ámbito? Un ámbito para el diálogo filosófico, ¿supone algunas condiciones? ¿Qué ámbitos son más propicios? ¿Cómo se construye un ámbito filosófico? Esta construcción, ¿supone construcción de lo común? ¿Existen condiciones mínimas subjetivas y políticas para un ámbito de diálogo filosófico y la construcción de lo común?

Sin querer reducir estos cuestionamientos solo a la escuela, que es el ámbito filosófico que más nos atraviesa, apreciamos en ella la oportunidad del encuentro con el otro y la construcción de lo común. Construcción de lo común que

* María Paula Giordano Montenegro, María Isabel Iriarte, María Candela Lorente, María José Montenegro Andrea Fabiana Quiroga, Micaela Tomassini.

no busque homogeneizar, sino aportar desde la singularidad de cada uno. Una construcción de lo común que imagine la posibilidad de vidas dignas para todos, donde no se naturalice la realidad dada como la única posible. Pensamos la escuela como ámbito público de acción donde se reinventen las sociedades para hacerlas más habitables para todos, donde los sujetos sean productores de sus propias condiciones sociales, culturales y políticas. Así, la escuela y el filosofar con otros pueden construir espacios colectivos que permitan abrir múltiples direcciones del acontecer. En un sentido amplio, podemos decir que esta construcción se genera a través del diálogo filosófico con el otro al suscitarse experiencias de palabras, corporales, de pensamiento, afectivas, de respeto, habilitantes de lo singular y genuino.

A partir de esto nos preguntamos, también, si para generar un ámbito filosófico es necesario un diálogo. La tensión de estos conceptos -ámbito y diálogo filosófico- hace muy difícil su abordaje de forma separada, puesto que sus sentidos se entrelazan, se enriquecen mutuamente. Vale aquí recordar que *diálogo* proviene del griego, *diá* -adverbio y preposición que significa a través de, por entre, a lo largo de, durante, mientras- en composición con el sustantivo *lógos* -palabra, dicho, expresión, discurso, conversación, razón, inteligencia, juicio, pensamiento, verbo, relato, narración-.

El diálogo filosófico implica “un a través” de las palabras junto con otros, de los silencios, de la escucha atenta, del encontrarse con uno mismo; también es un decir que entrama razones, juicios, expresiones y manifiesta, entre otros aspectos, el modo en que nos narramos y somos narrados. Para que esto se dé, son necesarios la motivación y el deseo de pensar con otros. Asimismo, ese encuentro con otros genera un acto de introspección, que remite a un sentir-pensar propio de aquel sujeto que lo experimenta y que a la vez atraviesa una transformación. Todo esto posibilita una construcción de lo común donde el diálogo filosófico se desenvuelve como articulador de un espacio delimitado: el ámbito filosófico.

Ahora bien ¿a qué nos referimos cuando hablamos de ámbitos filosóficos? En este camino de indagación podemos pensarlo desde la noción griega de *tópos*, cuyas acepciones nos remiten a lugar, sitio, ocasión, posibilidad, oportunidad; y desde la definición de la Real Academia Española, como el espacio comprendido dentro de ciertos límites reales o imaginarios. Por un lado, las condiciones reales de estos límites implican aperturas y clausuras, posibilidades e imposibilidades; pero por otra parte, los límites imaginarios aluden a propiciar un ámbito de diálogo filosófico desde la creatividad, el deseo y el interés. Lo real y lo imaginario no se anulan en tanto límites, sino que se enlazan en el encuentro con ese espacio.

Nuestro propio ámbito de trabajo filosófico se enmarca en la perspectiva filosófica llamada *filosofía con niños*, iniciada por Kohan, que contrasta con la de

Lipman: *Filosofía para Niños*. El principal objetivo de esta última es construir un sentido de educación que enfatice ciertos ideales y valores. Además, busca que los niños sean personas razonables y partícipes de un modelo ideal, bajo los presupuestos de justicia, tolerancia, respeto, entre otros. La propuesta enfatiza una mirada del adulto constructora de la realidad de los niños y, para ello, se plantea un currículo explícito, con manuales para el docente, que guíe el proceso.

Esta perspectiva pragmatista fue teniendo modificaciones a lo largo del tiempo. Así, Waksman y Kohan plantean una corriente que reformula, en parte, lo pensado por Lipman. Estos autores plasman la noción de *filosofar con niños/as y no para niños*. El “para” marca una direccionalidad de un único sentido, y en el “con” se destaca el movimiento que retroalimenta el diálogo. El conector pone su énfasis en un ida y vuelta de la palabra entre aquellos que comparten un intercambio filosófico.

A su vez, esta propuesta presenta una nueva concepción de infancia, como infancia del pensar y la idea de que el diálogo excede las condiciones de intercambio dialógico, dando lugar a la imprevisibilidad, tanto ontológica como política. Más allá de las diferencias conceptuales de ambas propuestas, es importante destacar características compartidas, en tanto los integrantes de la indagación filosófica comparten un tiempo, la atención y el valor de la palabra del otro y se ejercita, por lo tanto, el cuidado de ese otro. El tiempo que unos a otros se dan en el interior de la ronda genera un clima cuidadoso para el tratamiento del propio contenido del diálogo y, así, se genera una recomposición del sentido de la palabra.

Entramados de condiciones imaginarias y reales: la escuela como ámbito de tensiones

Las condiciones son a la vez limitantes y constructoras de posibilidades. Las condiciones materiales limitan, pero no determinan al ámbito; es igual de necesario el deseo -considerado un límite imaginario- que el coordinador contagia desde el suyo propio. Este deseo puede ser pensado como un límite imaginario porque no forma parte de una materialidad concreta, pero es perceptible en el encuentro con el otro. Quien coordina, en esa búsqueda de encontrarse en el otro puede proponer diferentes preguntas, cuestionamientos, es decir recurrir a un abanico de posibilidades que puedan ser captadas o no por ese otro. En cierta medida, se intenta imaginar el deseo del otro; crear, inventar alternativas generadoras de deseo colectivo de pensar con el otro. Esto implica, entonces, reconocer que puede suceder que no haya interés de encontrarse con el otro porque no hay un deseo de construir un espacio común, compartido. Alejandro Cerletti nos hace pensar “¿se puede enseñar, se puede transmitir, o “contagiar” ese interés por problematizar, surgido de una incertidumbre inicial? En última instancia ¿se puede enseñar el *deseo* de filosofar?” (2008: 27). Pueden estar dadas todas

las condiciones materiales y no generarse un ámbito, si no hay deseo y, viceversa, solo con el deseo no alcanzaría. Lo que nos lleva a sostener que el deseo no se puede imponer, más sí puede existir cierto cuidado, sensualidad, persuasión y seducción en quien invita a filosofar. En este cruce de deseos en ámbitos y de ámbitos con deseos, se funden encuentros con el otro que propician algunas relaciones que generan, crean, estimulan el vínculo, el lazo, el roce, el tocar al otro en comunidad, comunidad abierta a la hospitalidad de la extranjería.

Otra de las cuestiones inmediatas que condicionan al ámbito es el tiempo. Si consideramos los tres tiempos griegos de la Antigüedad -*aión*, *krónos* y *kairós*- como condición necesaria del diálogo filosófico, cabe pensar el modo en que cada uno se desarrolla en el ámbito filosófico (Kohan, 2007). En primer lugar, *krónos* es el tiempo lineal, que se mide con las agujas del reloj, aquel que da cuenta de la finitud; es el tiempo que limita a los otros dos con timbres, calendarios, cronogramas. Paralelamente, *kairós* es el tiempo que implica estar atentos a la ocasión, a la conveniencia, a la circunstancia, dado que implica captar una coyuntura favorable, un momento y un sitio oportunos que posibiliten percibir aquello que pasa desapercibido: una mirada perdida, un silencio que esconde palabras que quieren ser dichas y palabras emitidas que no dicen todo, un pensamiento ensimismado que denota una participación atenta y cuidadosa del otro para pensar-se y construir un pensamiento común. Por otro lado, el tiempo *aiónico* es el de la intensidad de la experiencia, aquel en el que es necesario detenerse y que asimismo genera el diálogo. A partir de las relaciones trazadas, entonces, encontramos que el vínculo del ámbito filosófico con el diálogo, queda atravesado por diferentes tiempos simultáneos. Todos ellos, entramados, delimitan no sólo temporalmente sino también, espacialmente el ámbito, haciendo posible el diálogo filosófico. Justamente, esta trama de tiempos va generando el ámbito donde el diálogo filosófico se va hilando, gestando.

Ahora bien, la conjunción de estas condiciones reales -espacio-temporales- e imaginarias -de deseo- nos remite a preguntarnos si el ámbito implica transformaciones o si las transformaciones son inherentes a este. ¿Siempre se dan transformaciones de las subjetividades?, ¿no existen, acaso prácticas filosóficas tendientes a sostener el pensamiento hegemónico?, ¿cómo definiríamos un ambiente de diálogo filosófico transformador?, ¿qué transformaríamos al hablar de transformación?, ¿hablamos de posicionamientos políticos?, ¿qué hay después de una indagación?, ¿hay un después? Sostenemos que la indagación filosófica es transformadora y que, por ende, conlleva una finalidad. Incentivar el deseo propio en el otro es transformador. La indagación filosófica es una práctica de deseo, una práctica de subjetivación que no reifica. Estas prácticas subjetivantes construyen un sujeto transformador en tanto hacerse sujeto que desnaturaliza, que abre mirada, que construye saberes. Un sujeto que no es mero receptor, sino que es cuestionador de lo social, lo político, lo artístico; subjetivación que no debe reducirse -únicamente- a lo ético.

Nuestras prácticas, como ya mencionamos, se desarrollan en diferentes ámbitos espaciales y simbólicos. Al situarnos en la escuela como nuestro lugar más propio, surge un interrogante fundacional: ¿es la escuela un espacio de disciplinamiento y mantenimiento del status quo o es motor de un cambio social?

En búsqueda de estas transformaciones, nos es oportuno pensar un espacio fronterizo, como el límite de la ciudad de Atenas, donde Fedro invita a dialogar a Sócrates, y nos interpela a pensar sobre nuestra forma de ser y estar, cuidar, seducir, persuadir y desear:

Sócrates: -Mi querido Fedro, ¿a dónde andas ahora y de dónde vienes?

Fedro: -De con Lisias, Sócrates, el de Céfalo, y me voy fuera de las murallas, a dar una vuelta. Porque me he entretenido allí mucho tiempo, sentado desde temprano. Persuadido, además, por Acúmeno, compañero tuyo y mío, voy a dar un paseo por los caminos, ya que, afirma, es más descansado que andar por los lugares públicos (Platón, 2008: 1).

En esta simultaneidad de experiencias filosóficas, se puede ser uno mismo y, a la vez, dejar de serlo.

En síntesis, adherimos a las palabras de Paulo Freire:

Si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que, ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decreta (2004: 51).

La filosofía, en general, y las sesiones de indagación, en particular, son espacios privilegiados en ese sentido: viven y se nutren gracias a la vinculación del pensamiento propio de los alumnos y el docente. La indagación filosófica en el ámbito escolar se vuelve, así, una práctica contrahegemónica tendiente a crear, en el intersticio de la institución moderna, nuevos sentidos, nuevas preguntas, nuevas formas de ser sujetos.

En nuestro caso, el espacio institucional universitario y el interinstitucional creado en la *Red de Filosofía* son lugares de tensión: por un lado, posibilitan estas prácticas de transformación y, por otro, tienen un marco que genera una lucha constante contra ciertas estructuras dominantes. Esto no quiere decir que pensemos que no deban existir estructuras, marcos o instituciones que son, en definitiva, posibilitadoras de este ámbito filosófico, sino que deseamos construir otras estructuras internas y, a la vez, fronterizas que habiliten estas prácticas.

Como grupo de trabajo, hay algo de lo común que nos convoca: la transformación de la realidad y la creencia de que en la escuela esto es posible porque,

a través del diálogo filosófico, se funda un ámbito anclado a experiencias y a una transformación política de invención. Cuando pensamos este tipo de política estamos afirmando aquella que, teniendo en cuenta el presente, modifique determinadas normas o estructuras. Es decir, una perspectiva donde se gesten transformaciones sin perder de vista las experiencias que se transitan o las situaciones que se atraviesan en lo cotidiano para la invención de condiciones nuevas. En coincidencia con Olga Grau,

podríamos pensar en una práctica de lo político como la necesaria distancia que preserva la conciencia de la alteridad y de la diferencia sin reducirla, ya sea por tendencia a la homogeneización o neutralización de la diferencia, o por la negación excluyente que opera de ese modo por la imposibilidad de absorberla.

Son muchas las elaboraciones que han ocurrido en el pensamiento contemporáneo para pensar lo político; personalmente, quisiera entenderlo aquí como la posibilidad de composición de lo colectivo, de los vínculos colectivos, de lo comunitario, y las condiciones que lo hacen factible desde esa tensión constitutiva que hace manifiesta una suerte de imposibilidad permanente. Lo político se nos presenta como aquello que, de modo persistente, insiste y recupera la necesidad de su existencia, pero que al mismo tiempo manifiesta las contingencias que lo hacen imposible (2013: 16).

Estas tensiones que atraviesan las prácticas filosofantes e interpelan a cada uno de los participantes de las rondas nos plantean los siguientes interrogantes: ¿cómo es posible habilitar lo que puede parecer imposible? ¿Un ámbito es filosófico en cuanto se construye desde lo común y a su vez desde la diferencia? ¿Hasta qué punto el deseo material y el deseo imaginario se pueden conjugar en ese encuentro con el otro? ¿Es posible filosofar desde el deseo del otro? Es aquí que nos parece interesante continuar indagando para que estos ecos de preguntas posibiliten habitar y reconstruir esos ámbitos de diálogo filosófico. Tal vez, en otros ámbitos, con otros diálogos, con otras filosofías.

Bibliografía

- Cerletti, Alejandro (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz y Tierra, San Pablo.
- Grau, Olga (2013). “La materialidad de los vínculos para pensar una (im)posible erótica política”. En *IX Jornadas de Investigación en Filosofía*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Kohan, Walter (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Platón (2008). *Fedro*. Gredos, Buenos Aires.

"Meriendas filosóficas" en la Biblioteca Popular Carilafquen (Villa Los Coihues - Bariloche)

Biblioteca Popular "Carilafquen"- Bariloche
Universidad Nacional de Río Negro*
silviareb.rebagliati3@gmail.com

Filosofar (como acción, verbo) como modo vivo de relacionarse con los saberes, como forma de experiencia en el pensar, que transforma lo que sabemos y como pensamos. (...) Infancia como sensibilidad, como otra voz, como palabra con una intensidad que irrumpe, que interpela nuestra atención y nuestra escucha.

Walter Kohan

Como compartimos en nuestra presentación, la fuerza de la infancia y su potencial emancipador nos han dado -y nos dan- el impulso de nacer y volver a nacer, cada vez, a proyectarnos desde el ámbito de la extensión universitaria. Como práctica política dinamizadora de transformación social, enlazamos acciones y fundamentos del terreno de la filosofía y la infancia para dar forma a la propuesta de componer experiencias de filosofar entre niños, niñas y adolescentes en espacios públicos.

¿Por qué filosofar con las infancias en ámbitos públicos? ¿Para qué? ¿En qué espacios filosofar con niños y niñas, además de las escuelas?

Crear condiciones, lugares, tiempos, para dar lugar al pensamiento infantil en el mundo actual, es romper con la invisibilización de niños, niñas y adolescentes, en las escuelas y más allá de las escuelas. Es irrumpir, habitar calles, plazas, escuelas, centros deportivos, de salud, hospitalarios, bibliotecas; con voces, palabras, gestos de niños, niñas, adolescentes, con y desde la infancia. Es poner en acto su derecho a participar, a ser escuchados, a expresarse, a compartir sus ideas propias. Es atender un llamado. Es asumir nuestra responsabilidad como adultos de hacernos cargo, definitivamente, de los derechos que son de ellos/as, en tanto principio de eleidad, sostenido en el suelo de la Convención de Derechos del Niño, (Bustelo, 2007). Es abrir al encuentro para pensar juntos,

* Marcela Moreno, Fabiana Carbajales, María Silvia Rebagliati, Joaquín Conte Mac Donell, Alejandro Verne, Sofía Azzarri y Claudina Hitta.

conversar, expresarse desde su propio lugar, su propia niñez, reafirmando su subjetividad, su modo de vivir el presente.

¿De qué se tratan esas condiciones -a ser cuidadas- que diferencian estos ámbitos de otros como la escuela? De libertad de asistencia y permanencia; voluntad incondicionada; otros tiempos, sin duración inexorable, sin timbres, sin *cronos*, tiempos no controlados, tiempos cargados de incertidumbre, suspendidos, tiempo aiónico, valioso en su intensidad... Allí hay adultos, hay niños, hay niñas; más no maestros, ni alumnos, ni alumnas.

Al respecto dice Walter Kohan “(...) somos particularmente sensibles a algunas enseñanzas del viejo Sócrates, tal como lo testimonian algunos diálogos de Platón, de su rechazo a ocupar el lugar del maestro. [Pues se trata de] (...) prácticas que no buscan una relación causal entre el enseñar y el aprender (...) ni saberes que aprender, es decir no hay saberes disciplinares que promover, sino experiencias que atravesar, en distancia con un plano disciplinar, sin contenidos “instituidos” por enseñar” (2011:141).

Como experiencias que atravesar, se trata de filosofar con, entre, desde niños y niñas, hacia la conformación de comunidades de indagación, con pensamientos propios, de diferentes edades, diferentes lugares, diferentes historias, que no siempre se conocen, que no son compañeros ni compañeras. Atravesar los muros más allá de la escuela, filosofar en ámbitos públicos, es una posibilidad ofrecida a las infancias, todas lejos, lejisimos de invalidar el potencial de filosofar en la escuela, donde, siempre que se desee, es posible irrumpir e instalar lo instituyente.

En este sentido, concebimos al ámbito de lo público con potencias políticas diferentes, únicas, de alcance general y, por lo tanto, garante de un derecho infantil universal: el del acceso a pensar entre varios, a la palabra, a morar lugares comunes, abiertos, colmados de voces a ser escuchadas, a la plenitud de su ciudadanía. Espacios de encuentro, alteridad e inclusión. Encuentros con el filosofar, encuentros con las infancias, aperturas a tocar lo que acontece, lo que está de ese tiempo, allí, cada vez. Jorge Larrosa escribe:

Una imagen del otro es una contradicción. Pero quizá nos quede una imagen del encuentro con lo otro. En ese sentido no sería una imagen “de” la infancia, sino una imagen “a partir” del encuentro con la infancia. Y en tanto que ese encuentro no es ni una apropiación ni un mero reconocimiento en el que se encuentra lo que ya se sabe o lo que ya se tiene, sino un auténtico cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia, un encuentro con lo extraño y lo desconocido que no puede ser reconocido ni apropiado (2000:178).

Hoy, al hacer un recorrido por nuestra experiencia de las Meriendas Filosóficas, nos acercarnos al acontecimiento, a conocer algo más de nuestro lenguaje, nuestro ambiente/escenario, nuestros invitados e invitadas, nuestros textos.

En suspenso, mirando con otros ojos lo que pasa y nos pasa, nos preguntamos:

¿qué hace que niñas y niños respondan a nuestro llamado, a nuestra invitación a encontrarnos a pensar juntos/as y a compartir una merienda?

Meriendas ConSentidas

¿Por qué llamarlas *consentidas*? Según el diccionario, consentir es permitir a una persona que haga una cosa o no oponerse a que la haga. Consentir significa dar la aprobación para ser participe en una actividad y también, permitir que ocurra algo. El origen etimológico de consentir, proviene del latín *consentiré*: con sentir, y también acordar.

Así, tanto padres, familiares y adultos, como niños y niñas, consienten, aprueban, acuerdan ser partícipes de la propuesta del pensar y cada uno, desde lo propio, transmite este consentimiento. Habría un permiso implícito, misterioso para que algo ocurra, una especie de complicidad. Aún la primera vez que vienen, los niños algo intuyen al respecto. Por otra parte, hay que reconocer que, por momentos, tienen algo de consentidas en el sentido de mimadas, permitirle a cada Merienda que haga un poco lo que quiera.

Escribe José Saramago en su libro *La Caverna*: “no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen.

Cuando pensamos en algo que no se encuentre en la materialidad de las palabras, vamos en busca del sentido; otras márgenes; otros horizontes”. Así, si buscamos el significado de *merienda*, nos encontramos con que, desde su etimología, el vocablo procede de *merenda*, palabra latina derivada del verbo *merere*: merecer, ganarse algo; y también, hacerse merecedor de una parte o participar en un reparto: lo que debe repartirse por merecerse. A su vez, el verbo *merere* se forma a partir de una raíz indoeuropea, que significa compartir.

Estos sentidos nos van muy bien, pues encontramos muy merecida una rica merienda compartida después de tan importante y profunda tarea de pensar creativa y atentamente, y la misma adquiere un sabor vital diferente “El sentido es el acontecimiento vivo de las palabras” (López, 2008). Buscar sentido es producir acontecimiento, es recorrer caminos que nos sorprendan y capturar el instante donde se produce, escucharlo, sentirlo y, tal vez, verlo.

Ahora bien, ¿cuál es el sentido de nuestras meriendas *ConSentidas*? ¿*Con sentidos*? Cada vez es esa vez, cada lazo con lo misterioso del pensamiento nos lleva a algo original, secreto, que no habríamos podido predecir, que nos obliga a saber, pero fundamentalmente a recorrer un camino, encontrando en el devenir un deseo de continuar pensando. Atravesar experiencias que se componen desde otros lenguajes, metáforas, miradas, preguntas, cuerpos, gestos, tonos, silencios, juegos, risas, sentimientos, asombros, emociones, pasiones, sueños, poemas, imágenes, objetos, movimientos, aromas, sonidos, escenas.

Un lenguaje simbólico que, a su vez, configura mundos con sentidos otros que no se preocupan de lo que “es” el mundo, sino de lo que “significa”. En esa sensibilidad del lenguaje, se pone a rodar la ficción, configurando, a su vez, un lenguaje político, en tanto derecho, como construcción y producto cultural, como acto creativo. Así, en los encuentros de las Meriendas venimos creando nuestros lenguajes, desde con, junto a niñas y niños, con quienes encontramos un lenguaje otro.

Un lenguaje político, un lenguaje sensible del orden de lo poético, que, como dice Chiqui González “invita a reponer un orden ético y estético, embelleciendo para restituir la posibilidad de convertirse en el acto político de liberar las palabras; (...) ese arte de convertir un objeto en extraño y sin embargo conocido y atrayente, manera peculiar de interrumpir lo cotidiano y el estado habitual de las cosas” (2007: s/d).

Las Meriendas acontecen en “La Biblio”, que lleva años contando su historia, construyendo con cada persona que la recorre memorias nuevas y transformando en movimiento a los que tenemos el gusto de visitarla. Allí irrumpimos, rompiendo lo cotidiano y cada Merienda es nacimiento de encuentros nuevos. Encuentro de ese mundo que tiene pies colectivos y camina hace años, y el de muchos piecitos que muchas veces llegan por primera vez sin conocer. Encuentro con muchos, otras y otros.

Entre los piecitos que esta Biblioteca tiene el placer de hospedar con las Meriendas, se encuentran piecitos viajeros que cruzan charcos, hemisferios y llegan para dejar su huella; piecitos de distintos paisajes, distintas escuelas, distintas casas, familias e historias. Están los “fanáticos”, que vuelven una y otra vez. Las caras cambian, cambian las piezas de cada construcción. Y así, tiempo y espacio se transforman y nos transforman, haciéndonos cómplices de un movimiento más amplio, mientras juntos hacemos circular la palabra en libertad, ejercitando la escucha atenta y activa, en un proceso expansivo que se contagia de ideas nuevas que construyen otras realidades posibles, desandan fronteras y repiensan el mundo.

¿Qué es lo que hace que lo que allí acontece cada vez, propicie -al menos es lo que intentamos- un diálogo que llamamos filosófico? Como dijimos, nos encontramos en una relación no solo con la infancia, sino también con el saber, con el pensar, con la palabra propia, con la pregunta, la escucha, la atención, en tonos, gestos, miradas que circulan, que dan a componer una experiencia, que la buscamos filosófica. Componer una experiencia filosófica, una experiencia que atraviesa lo que somos, implica dar mucho énfasis a la potencia de pensar juntos, que provoque un problematizar, un crear. Cuidamos que ese *pensamiento circular* -el que se compone en el *círculo del pensar*- nos envuelva en una trama hecha de otro tiempo y otro espacio. Es una invitación a conversar, a provocar un encuentro con lo enigmático, con algo que (nos) inquiete (un texto), y que

torne necesario el preguntar, preguntarse. No llamando a preguntas externas, sueltas, solo a ser respondidas, ni por el solo hecho de preguntar, sino preguntas que nos impliquen, preguntas que nos toquen...

Encontramos diferencias con otros diálogos grupales, en el que se hacen preguntas y se conversa, se entablan intercambios, se responden o no preguntas, se tratan problemas, buscando llegar a resolver o concluir algo. Aquí, es necesaria una relación con la pregunta, una relación que invite, que provoque un conversar diferente, atento, cuidadoso, profundo, paciente, sin apuro por llegar a... Por cierto, preguntar no es andar formulando interrogantes, sino sumergirnos, con todo, en una experiencia que no sabemos. "En el auténtico preguntar naufragan las certezas" (Kohan y Olarieta, 2013). En el dialogo filosófico el contenido de lo que se discute está vinculado a la manera en que se discute: no solo palabras, sino gestos, silencios, otros lenguajes circulan. En esa capacidad de pensar al mundo, de problematizar, de conceptualizar, crear, inventar, podemos imaginar otros mundos, nuevos mundos. Como retoma Deleuze (2005), respecto de Nietzsche, podemos imaginar al pensamiento como flechas que se tiran al vacío para que otros las agarren y las tiren en otra dirección.

Bibliografía

- Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de la Infancia*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles (2005). "Pensamiento nómada (Sobre Nietzsche)". En *La isla desierta y otros textos*. Pre-textos, Barcelona.
- González, María de los Ángeles (2007). "Los niños: soñadores de palabras. (Un trabajo sobre la actuación verbal)". Clase 10 - Curso Infancias y adolescencias: interrogaciones entre saberes y prácticas. CEM / Punto Seguido.
- Kohan, Walter y Olarieta, Fabiana (2011). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens, Rosario.
- Kohan, Walter (2004). *Infancia entre filosofía y educación*, Edit. Laertes, Buenos Aires.
- Kohan, Walter (2009). Conferencia Inaugural "*Filosofía y extensión: un lugar de infancia*" en las Jornadas Internacionales de Extensión Universitaria "Escuelas, Filosofías e Infancias". UNSur, Bahía Blanca.
- Kohan, Walter (2011). *Filosofía y educación*, Edición Fundarte, Caracas.
- Kusch, Rodolfo (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Castañeda, Bs. As.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires-Méjico.
- López, Maximiliano (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Saramago José (2001). *La caverna*. Alfaguara, Buenos Aires.



Ámbitos de trabajo de Filosofía para Niños y Filosofía con Niños y diálogo filosófico

Ronda de Palabras*
shapiro.carmina@outlook.com

Ronda de Palabras fue, como ya dijimos, un programa de formación para docentes de nivel primario desarrollado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, que contó con prácticas situadas en las aulas y el acompañamiento personalizado de los docentes-capacitandos por parte de los coordinadores-capacitadores. El ámbito de estas prácticas fue la educación formal y pública de gestión oficial. Resaltaremos aquí algunas reflexiones que acompañaron nuestro hacer a lo largo de casi cinco años.

Desde nuestros comienzos por agosto de 2011, iniciamos las jornadas de formación con el pedido a los docentes de que formularan preguntas acerca de posibles relaciones entre filosofía, infancia y escuela. El sentido de esta actividad era dar inicio a un proceso de sensibilización al respecto de estos elementos, pero también hacer emerger supuestos y prejuicios y conocer al menos algo del posicionamiento de cada docente. A este respecto, nuestra posición como equi-

* Redactado por Carmina Shapiro, miembro del Equipo de Ronda de Palabras desde su diseño, a principios del año 2011, hasta que comenzó su desarticulación, en febrero del año 2015. Escrito en base a las actas de reuniones y la experiencia vivida en el equipo. La línea de capacitación contó con una parte estable de capacitadores y algunas variaciones a lo largo de los años. En 2014 tuvo la mayor cantidad de coordinadores: 29 en toda la provincia. Sus integrantes fueron: Marta Vennera (Coordinadora), Rita Bonifacio (Coordinadora). Nodo Rosario: Barta Natividad (2011-2014), Bravi Laura (2011-2012), Carradori Daniela (2011-2012), Ciccarelli Silvina (2011-2014), Contreras Frutos Ma.del Valle (2011-2015), Fontana Luciano (2011-2015), Frutos Maira (2011-2014), Gutierrez Magalí (2011-2014), Illuminati Tamara (2011-2014), Leyendeker Liliana (2014-2015), Lopez Claudia (2011), Maritano Maricel (2011-2015), Melagrani Andrea (2013), Prado Cristian (2011-2014), Scialla Julia (2011-2014), Sguigna Paola (2011-2014), Shapiro Carmina (2011-2014), Tonsich Soraya (2011-2015), Viviano Analía (2011-2013). Nodo Santa Fe: Marcela Alaniz (2012-2015), Javier Barbona (Reconquista, 2014), Sandra Baroni (2012-2015), Elisabet Euvrard (San Cristóbal, 2012-2013), Eliana Fadel (2014-2015), Valeria Frutos (2012-2015), Mariela Ibáñez (2012-2015), Viviana Mirón (2012-2015), Anahir Perco (2013-2015), Paola Piccolo (2012-2015), Héctor Pinazo (Rafaela, 2012-2015), Silvia Rivas (2013), Carlos Russo-manno (Santa Fe, 2012-2015), Elsa Sabini (Santa Fe, 2012-2015). Nodo Venado Tuerto: Verónica Del Fresno (2014-2015); Carina Guadagnini (2014-2015); Paula Schenone (2014-2015).

po capacitador se alineaba con dos afirmaciones de Walter Kohan; una extraída de una entrevista publicada en *El Monitor de la Educación*: “*es imposible hacer filosofía con niños si uno no hace filosofía con uno mismo*” (en Abramowski, 2009:45). Y la otra, proveniente de su libro *Infancia, pensamiento y política. Ensayos de filosofía y educación*, donde sostiene que la filosofía es como la infancia del pensamiento (Kohan, 2007). En este sentido, una de nuestras metas era lograr que los docentes pudieran producir, descubrir y redescubrir interrogantes que atraviesan la vida cotidiana de un educador, como aquellos acerca de las relaciones institucionales, las decisiones pedagógico-curriculares, los campos específicos de contenidos y la interdisciplinariedad, entre otros, para poder identificar los aportes de la filosofía y la Filosofía para/con Niños en sus prácticas. Algunos ejemplos de estos interrogantes formulados por los docentes: “*¿Tiene relación la filosofía con los contenidos escolares? ¿La filosofía puede abordar cuestiones educativas?*

¿Qué efectos-beneficios-cambios puede producir la filosofía en niños y adultos?

¿Cómo articular el pensamiento del niño con la rigidez de la institución y del docente?

¿Cómo intervenir adecuadamente en los planteos filosóficos que hacen los niños?

¿Cómo modificar o transformar desde la filosofía nuestras acciones-prácticas?”¹

Por estar planteando la práctica en el ámbito de la educación formal, algunas estructuras de trabajo nos eran forzosamente impuestas. En la dimensión temporal, se hallaba uno de los condicionantes más fuertes, no solo la división de los turnos en módulos y recreos estaban ya fijados, sino también la inserción de las materias secuenciadas en grados, contenidos y expectativas para los estudiantes. Estos dos aspectos marcaban una suerte de campo de lucha. Por un lado, teníamos que ajustarnos a los períodos delimitados por la campana o el timbre, sin importar cuál fuera la actividad a desarrollar ni la posibilidad de orientar los contenidos de acuerdo a los intereses de los chicos, tal como lo plantea Lipman siguiendo a Dewey al proponer que el aula debe transformarse en una comunidad de indagación. En nuestro caso, la comunidad de indagación tenía, la mayoría de las veces, una hora fija de inicio y de cierre, ya que, aunque pudimos cuestionar y resignificar algunas prácticas, la estructuración de recreos y módulos no llegó a conformarse como un objeto de reflexión real. Ya estaba estipulado de antemano a qué se iba a dedicar cada momento de la mañana o de la tarde.

Y por el otro lado, nos encontrábamos compitiendo de algún modo con los diseños curriculares oficiales por ocupar las horas y temas de clase, pues a lo largo del día escolar, ya estaba estipulado de antemano de qué se debía y de qué no se debía hablar. Esto claramente fue uno de los obstáculos epistemológicos que tuvimos que abordar y deconstruir para poder habilitar otras experiencias

1 Preguntas formuladas por los docentes-capacitando, correspondientes al Primer Encuentro de Capacitación realizado en 2013 en el Nodo Rosario.

en las aulas. Muchos docentes solían pedirnos que tratáramos temas del currículum, esgrimiendo la conocida frase “me corren los contenidos”. En relación a esto último, el equipo de Ronda de Palabras sostuvo, y lo reivindicó siempre que hizo falta, que uno de los aportes específicos y más enriquecedores de la filosofía en la escuela es abrir la posibilidad de discutir temas que no se encuentran típicamente en los currículos, como la muerte, la felicidad, el conocimiento verdadero, la naturaleza de las cosas, entre tantos otros.

Un concepto de Gustavo Santiago (2007) resultó de gran importancia para el trabajo en las escuelas por su potencia articuladora. El autor desarrolla la idea de un *discurso escolarmente correcto*, componiendo una analogía con lo que se da en llamar *discurso políticamente correcto*. Bajo esta denominación, sostiene que, detrás del trabajo escolar acerca de los valores y la convivencia, se esconde una cierta impostura. Ante la cuestión de por qué, inmediatamente, tras haber terminado de establecer las ‘normas de convivencia’ comienzan sus incumplimientos, el autor considera que lo que sucede es que se habla de ‘lo que se debe hacer’ de una manera superficial e irreflexiva. La costumbre escolar es *hacer como si* se discutieran las normas de convivencia, pero sin permitir que los estudiantes planteen discordancias, problemas, dudas prácticas o convicciones reales. Cada uno de los involucrados en ese proceso ya saben lo que se espera que digan y no hacen más que cumplir con su papel en la función.

Como coordinadores de las prácticas en el aula, en reiteradas ocasiones nos encontramos con que buena parte de los docentes, cuando les tocaba hacerse cargo de llevar adelante la comunidad de indagación, elegían temas y disparadores relacionados con la convivencia. Esto no era incorrecto desde un punto de vista filosófico, puesto que la ética es una rama importante de la filosofía. Sin embargo, la reiteración de estos temas hacía que muchas veces el diálogo no profundizara cuestiones filosóficas porque se tornaba escolarmente correcto. Se producía entonces una doble superposición: el discurso *escolarmente correcto* se superponía a un discurso filosóficamente genuino, y la expectativa de ser premiado al decir ‘lo que se debe decir’ se superponía a cualquier variación que pudiera ser interesante, e incluso moralmente incorrecta o problemática, para esa comunidad de indagación. En otras palabras, los chicos seguían cumpliendo con su papel, y en total no se lograba más que reproducir algo más de lo mismo. Otra vez nos encontrábamos con que esta una modalidad a deconstruir para poder habilitar otros aconteceres y hacer emerger otros temas.

El “espíritu de la escuela” se aparecía inevitablemente, condicionando todo nuestro hacer. La vivencia del tiempo escolar no sólo está férreamente estructurada -cuándo trabajar, cuándo jugar, cuándo pensar, cuándo callar, cuándo hablar, cuándo obedecer, cuándo desobedecer...-, sino que además toda experiencia del tiempo escolar está organizada y orientada con fines evaluativos. El docente funciona como una especie de veedor que acciona -o bien encarna- un filtro entre aquellos que rinden y aquellos que no rinden. La tensión de los es-

tudiantes esperando que el docente les indicara si lo que habían dicho estaba bien o mal fue un elemento a deconstruir para que la comunidad de indagación pudiera acontecer. En esta cuestión nos ayudaba traer a colación la consideración de Santiago (2006) de que un diálogo no es un debate en el que una de las partes debe vencer a la otra, ni un concurso de preguntas y respuestas. Ese tipo de rivalidad y competitividad debe quedar afuera de la comunidad de indagación. Cuando, con la práctica, tanto docentes como estudiantes, finalmente comprendían que no se trataba de dar la respuesta correcta, sino de fundamentar correctamente las respuestas; cuando empezaban a vivir el tiempo sin pensar en exámenes y pruebas, porque lo importante era estar comprometidos en la reflexión de toda clase de cuestiones y no dar cuenta de ellas a otros; cuando sentían o empezaban a sentir la potencia de pensar con libertad -o al menos sin las restricciones escolares-, entonces empezaba a suceder algo diferente en las aulas.

El tipo de evaluación que se promueve en la comunidad de indagación no es cognitiva ni estrictamente conceptual, sino que es metacognitiva, puesto que los contenidos no están determinados de antemano y pueden variar. Este aporte de Lipman representa para la escuela un cambio de perspectiva altamente significativo. En los comienzos de nuestro trabajo como formadores, sosteníamos que la Filosofía para/con Niños enseñaba a pensar. Esta expresión coloca a los chicos en el supuesto de que no saben pensar, y por eso habría que enseñarles. Sin embargo, no era esto lo que creíamos y no debió pasar demasiado tiempo para que empezáramos a reformular esta expresión. Lo que permite la Filosofía para/con Niños, tal como lo expresa Lipman, es organizar mejor nuestros pensamientos, ponerlos “en orden” como dice el manual de la novela *Pixie*. De lo que se trata es de pensar mejor, y precisamente eso es lo que permiten hacer las actividades de metacognición: pensar acerca del pensar, observar nuestros razonamientos, darnos cuenta cuándo estamos aprendiendo algo, examinar nuestros juicios y ver si realmente expresan lo que queremos expresar, si las consecuencias de lo que decimos son las que de verdad buscamos. El desarrollo de la metacognición fue tanto una práctica como un objetivo en Ronda de Palabras, orientó nuestro hacer tanto con los chicos como con los docentes.

Evidentemente, al correr la evaluación del eje de los contenidos y la apreciación cuantitativa, entrábamos en claro conflicto con el régimen oficial de promoción. Aunque Lipman sí planteaba la práctica de la comunidad de indagación como una reforma educativa completa, esto no fue para nosotros un objetivo. Nuestra postura fue que era importante e interesante habilitar, al menos por dos horas por semana, un espacio en el que los chicos no fueran evaluados, que pusiera las exigencias en otro plano y, en consecuencia, diera lugar a una temporalidad diferente a la que suele regir en la escuela, que es una temporalidad productiva. En este mismo sentido, buscábamos que los docentes pudieran encarar la tarea de planificación con otra perspectiva, poniendo un gran acento en que al planificar las actividades de la comunidad de indagación, no incluyeran

objetivos conceptuales, ni establecieran lo que lograrían enseñar en esa clase. Aunque algunos docentes y directivos compartían nuestro punto de vista, no pudimos elaborar una alternativa estable a este conflicto entre paradigmas evaluativos que permitiera incorporar la Filosofía para/con Niños a las currículas de manera oficial.

Bibliografía

- Abramowski, Ana (2009). “Es imposible hacer filosofía con niños si uno no hace filosofía con uno mismo”. Entrevista a W. Kohan, en *El Monitor de la educación*. Junio 2008, V época, N° 21, Buenos Aires.
- Kohan, Walter (2007). *Infancia, pensamiento y política. Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Lipman, Matthew (1989). *En busca del sentido: manual del profesor para acompañar a Pixie*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Santiago, Gustavo (2006). *Filosofía, niños, escuela: trabajar por un encuentro intenso*. Paidós, Buenos Aires.
- Santiago, Gustavo (2007). *El desafío de los valores. Una propuesta desde la Filosofía con niños*. Novedades Educativas, Buenos Aires.



Eje II

La formación docente



Planificación de la mesa

La formación del profesorado

Grupo de Extensión Universitaria "Filosofía con Niños, Niñas y Adolescentes: hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo"
 Departamento de Humanidades - Escuela Normal Superior Profesorados
 Universidad Nacional del Sur

COORDINADORAS DE LA SESIÓN: Guillermina de la Riva - Silvia Guillermo	FECHA: 4 de marzo 2017	RECURSOS: equipo de música y cd
<p>TEMA o IDEAS ORIENTADORAS: CUERPO Y FORMACIÓN DOCENTE - MIRAR, CONTAGIAR, TRANSMITIR</p> <p>DISPARADOR: DINÁMICA DE EXPRESIÓN CORPORAL</p> <p>Lxs participantes reconocen el espacio con distintos desplazamientos, de manera individual; luego lo hacen en pareja. Empiezan a desplazarse y a reconocer que hay otrx en el lugar; observan su vestimenta, continúan reconociendo los aspectos físicos, se miran a los ojos y se quedan con la última pareja jugando al "Espejo": miran alx compañerx, sin hablar en lo absoluto; luego se miran a los ojos y, lentamente, comienzan a mover una mano, en cualquier dirección, sin tocarse. A medida que cada unx siente el movimiento, sin dejar de sostener la mirada, copia el movimiento de la pareja -al igual que los espejos copian los movimientos cuando se está frente a ellos-.</p> <p>Luego se desarrolla otro juego, denominado "Mano y mano": lxs participantes realizan un desplazamiento grupal por el espacio con estímulo de música. Cuando la música se detiene se toca con una mano la oreja de unx compañerx y con la otra, la rodilla de otrx. La coordinadora va cambiando la consigna en relación a qué otras partes del cuerpo tocar. De este modo, las manos son las que permiten la vinculación y, así, se ha de formar un entrelazado de cuerpos.</p> <p>A continuación se realiza este otro juego grupal -"Manos en espejo"-: se forma una ronda sentadxs con las palmas apoyadas en el suelo y en contacto con la delx compañerx. Se inicia el movimiento de la mano derecha, a la vez que se pronuncia el propio nombre utilizando un registro creativo; por ejemplo cantado, entrecortado, susurrado. La persona situada a la derecha copia con la mano</p>		

izquierda dicho movimiento y, luego, con su mano derecha produce otro, diciendo su nombre. De esta manera, el juego se repite hasta finalizar la ronda.

Seguidamente, manteniendo la misma ronda, se juega a “Así me nombran”: lxs participantes cierran los ojos y piensan en tres formas en que lxs nombran. El propósito es hacer consciente lo rutinario y decirlo en voz alta para que todxs puedan escuchar la entonación, el volumen, la calidad de la voz, la carga afectiva de cómo nos nombran.

Como cierre de la actividad corporal, una de las coordinadoras propone a lxs participantes ubicarse en distintos lugares del espacio, en la posición que deseen. Luego de una pausa se escucha la canción “Queda tan lejos” de María Elena Walsh y lxs participantes se expresan mediante la palabra, a partir de preguntas tales como: ¿Quién soy? ¿Qué hago? ¿Me gusta cómo me ven? Este que soy hoy ¿soy el que quiero ser?, entre otras. A la mitad de la canción, se les propone abrir los ojos y la coordinadora recorre el lugar y le da la mano a cada unx, lx mira a los ojos, lx va levantando para empezar a armar una nueva ronda, donde se pone en palabras lo que vivenciamos en la dinámica, lo que da pie al desarrollo del diálogo filosófico.

PLAN DE DISCUSIÓN

- ¿Qué pasó con el cuerpo? Decirlo en una palabra.
- ¿Qué nos sensibiliza? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Se puede transmitir lo que siento a lxs alumnxs? ¿Se puede contagiar? ¿Qué contagiamos? ¿Cómo hacer para contagiar?
- ¿La filosofía (*lógos*) es solo cuestión de palabra (*légein*)? ¿Se piensa con la cabeza o con el cuerpo? ¿Por qué la cabeza no es parte del cuerpo?
- ¿El “oído filosófico” es solo una cuestión de palabras? ¿Incluye la corporeidad? ¿Cómo hago para escuchar lo que dice el cuerpo?
- ¿Qué es ser unx buenx coordinadorx de las sesiones de indagación en FpN/ FeN? ¿Cómo definirlo? ¿En qué consistiría ser unx buenx coordinadorx? ¿Qué es lo bueno? ¿Qué entendemos por bueno en relación con las prácticas? ¿Cómo determinarlas, cómo definir las? ¿Es esto posible?
- ¿En qué lugar de la formación pongo la mirada? ¿Qué pongo primero, la mirada, la palabra, otro aspecto? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Qué imaginario/representación existe en la formación docente sobre la filosofía, en general y la filosofía con niñxs, en particular? ¿Qué papel juega el cuerpo, mi cuerpo, el cuerpo de lxs otrxs en esto?
- ¿Qué significa “ponerle el cuerpo” a la formación docente? ¿Cómo formo? ¿Qué implica ser unx buenx formadorx? ¿Cómo me pienso a mí mismx en relación a esto?
- ¿Cómo me posiciono como formadorx frente a lxs otrxs? ¿Qué relación/ es hay entre la experiencia del formadorx y del formadx? ¿Hay lugar para la conformación en nuestras prácticas? ¿Cuál es? ¿Cómo es?

- ¿Se enseña a indagar o es algo que tiene que ver con la forma de ser docente, con las condiciones personales/ personalidad/ identidad? ¿Cuál es el aporte de la formación? ¿Puede haber una transformación? De ser así ¿cómo se vivencia? ¿Con qué se vivencia? ¿Qué se incorpora?
- En una educación que niega/somete al cuerpo, formar ¿no es en parte violentar? ¿Volver a poner el cuerpo en la escena educativa, no es una forma de violentar? ¿Es posible definir una ética y una política que regule nuestra práctica?
- ¿Qué involucra poner el cuerpo en los diferentes roles/lugares de la formación/sesión de indagación? (coordinación/registro/otros modos participación) ¿Me puedo poner en el lugar delx otrx?

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

Posible/s pregunta/s de evaluación:

- ¿Pudiste vivenciar la sesión como una experiencia del pensar junto con otrxs?
- ¿En qué medida la experiencia del pensar y del sentir fue vivenciada como una co- construcción?
- ¿En qué medida la sesión ayudó a pensar/nos (como formadorxs)?



El cuerpo en nuestra formación y práctica filosófica

El Pensadero
 Universidad Nacional de Buenos Aires
 grupopensadero@gmail.com

No hace falta investigar mucho para notar el modo en que los cuerpos son disciplinados y confinados en las instituciones educativas y cómo los docentes son entrenados como agentes de este dispositivo. En una analogía foucaultiana podemos decir que, de igual modo que el personal penitenciario se encuentra en gran medida también privado de la libertad y se amolda a la lógica carcelaria, los cuerpos docentes sufren o han sufrido y complacido, en su momento, ese disciplinamiento corporal de la escuela, tanto que el mínimo hecho de sentarse sobre el escritorio se considera, muchas veces, transgresor. Por eso la actividad propuesta en el encuentro para disponernos a tratar el problema de nuestra formación nos resultó impactante y, una vez transitada semejante vivencia, el relieve que tomó el problema del cuerpo se tornó ineludible y adquirió una importancia tan principal como el problema de la formación, de manera que estos aspectos quedaron unidos indisolublemente en la reflexión posterior, tal como lo demuestran los registros a los que intentamos ser fieles.

El último curso de introducción a Filosofía con Niños que brindamos fue, precisamente, en una institución pública de formación docente, el Instituto de Educación Superior Nro. 1 “Alicia Moreau de Justo”, y decidimos, sobre todo después de la experiencia del encuentro, dedicarle al cuerpo un día completo. Gise, la encargada de coordinar ese día, seleccionó para el final un fragmento de *La Náusea* de Sartre que leyó mientras todxs intentaban seguirlo corporalmente, con los ojos cerrados. El fragmento es el siguiente:

Veo mi mano que se extiende en la mesa. Vive, soy yo. Se abre, los dedos se despliegan y apuntan. Está apoyada en el dorso. Me muestra su vientre gordo. Parece un animal boca arriba. Los dedos son las patas. Me divierto haciéndolos mover muy rápido, como las patas de un cangrejo que ha caído de espaldas. El cangrejo está muerto, las patas se encogen, se doblan sobre el vientre de mi mano. Veo las uñas, la única cosa mía que no vive. Y de nuevo. Mi mano se vuelve, se extiende boca abajo, me ofrece ahora el dorso. Un dorso plateado, un poco brillante, como un pez si no fuera por los pelos rojos en el nacimiento de las falanges. Siento mi mano. Yo soy esos dos animales que se agitan en el extremo de mis brazos. Mi mano rasca una de sus patas con la uña de otra pata; siento su peso sobre la mesa, que no es yo. Esta im-

presión de peso es larga, larga, no termina nunca. No hay razón para que termine. Al final es intolerable... Retiro la mano, la meto en el bolsillo. Pero siento en seguida, a través de la tela, el calor del muslo. De inmediato hago saltar la mano del bolsillo; la dejo colgando contra el respaldo de la silla. Ahora siento su peso en el extremo de mi brazo. Tira un poco, apenas, muellemente, suavemente; existe. No insisto; dondequiera que la meta continuará existiendo y yo continuaré sintiendo que existe.

En base al registro de la experiencia que tuvimos en el encuentro y la vivencia posterior de este texto en nuestro curso de introducción a FcN, redactamos el siguiente ensayo. Es, además, un ensayo de escritura colectiva, puesto que no lo redactamos únicamente quienes asistimos al encuentro sino que, después de una primera escritura, organizamos una serie de actividades para que el grupo completo pudiera intervenirlo y aportar ideas y reflexiones que inicialmente no estaban ahí. Este procedimiento se realizó con todos los textos que enviamos para la presente publicación. Aquí, entonces, nuestro ensayo sobre el cuerpo para ser leído en clave de formación y práctica docente.

Mirarse a los ojos puede ser difícil. Creo que Sartre escribía por ahí sobre ese momento en el que la mirada de uno descubre la mirada del otro. De pronto me doy cuenta de que estoy siendo visto. De pronto queda en evidencia que el otro puede ver como yo lo estoy viendo. Si el otro no me mira, yo mismo no soy del todo consciente de que estoy mirando. Le miro, por ejemplo, la espalda. Pienso. Pero el otro se da vuelta y me sorprende mirándolo. Ahí, yo que era como un pensamiento etéreo flotando por su espalda, aparezco desnudo. Soy alguien, como el otro, con unos ojos que miran, desde un lugar, desde un cuerpo, que también tiene espalda. ¿Descubriré a alguien más mirándome la espalda si giro en este momento?

Nuestra mano puede parecer no-nuestra. También hay algo que escribió Benjamin sobre la percepción y la tecnología. Los avances tecnológicos y la percepción tienen una relación dialéctica (Benjamin lo explica muy bien en su obra sobre la reproductividad técnica del arte). Cuando el video no existía, quizás era imposible imaginar variaciones de velocidad (“cámara lenta/rápida”) o acercamientos (“zoom in/out”). Creo que es algo común sentir extrañamiento al ver nuestros movimientos capturados en un video o escuchar nuestra voz en una grabación. ¿Quién es ese que mueve? ¿Quién es ese que habla? Hoy las redes sociales hacen evidente que existe la posibilidad de construirse una imagen a partir de los registros y, a la inversa, neutralizar el extrañamiento de vivir en una composición estética. ¿Cuál es el límite de un cuerpo? ¿Cuál es el cuerpo “real”? (Homero relata cómo los guerreros troyanos eran intimidados por el “brillo” de Aquiles).

Mirarse a los ojos es difícil. Las miradas nos conectan, revelan si estamos para ofrecernos, para alojar y pedir ser recibidos, para dar un lugar a la filosofía, para una búsqueda sincera de algo nuevo. No podemos hacer filosofía en la mentira o la soledad. Mirarse a los ojos nos impone la verdad del otro. El cuerpo del

otro es verdad. A veces, una verdad que incomoda. Pero filosofar es dar lugar a esa incomodidad que puede generar en mí un pensamiento que se vuelve otro: otro porque es el mío que ha cambiado, otro porque lo propone alguien que no soy yo. Habitar y recorrer una tensión filosófica es experimentar en el cuerpo un problema, una pregunta. Para mantenerme ahí tengo que quererlo, tengo que querer mantenerme, tengo que querer mi cuerpo y el del otro.

En educación en general y específicamente en filosofía con niños tenemos la humilde impresión de que nuestra tarea es en cierto sentido revolucionaria. Nos proponemos transformar, mejorar algo, romper con prácticas opresivas y propiciar nuevas prácticas superadoras. Pero, ¿podemos revolucionar algo desde lo “discursivo” únicamente? ¿Cuál es nuestra propuesta revolucionaria para el cuerpo? No podemos acá caer en un maniqueísmo medieval ni equiparar lo “discursivo” al nivel de cualquier otro tipo de producción material. Lo milagroso del lenguaje, dice Žizek en su último libro sobre Hegel, es que, pese a todo, también sirve para comunicar. Lo mismo pasa con el cuerpo. Renegamos de su condición: es grande, es chico, es débil, es viejo, etcétera. También, pese a todo, sirve para comunicar. Pero este “pese a todo” es lo que somos. ¿Podemos amigarnos con nuestro cuerpo y el de los demás? Decimos que “sirve” para comunicar y decimos “pese a todo” porque el cuerpo es mucho más que un obstáculo o una herramienta. Es lo que somos. Freud, que no se destaca por ser optimista, dijo que conocerse es posible. Nuestro cuerpo no es una X insondable y el cuerpo del otro tampoco. Por más lógico que parezca, por algo no sucumbimos con facilidad al solipsismo, al mundo de los autómatas sin conciencia.

En nuestra práctica el habla es central. Hablar es una metáfora gigante. Cuando Siddharta, hacia el final de su vida, se pone a contemplar la serena marea del río, Hesse nos dice que el río le habla y Siddharta entiende todo. Por qué huyó del palacio, por qué estuvo con una mujer, por qué su hijo lo abandonó, por qué él también va a morir, etcétera. No se trata, entonces, de abandonar lo “discursivo”. Una práctica que pretenda un acceso directo a lo corporal sería tan inútilmente metafísica como una práctica que pretenda un acceso directo al pensamiento. En filosofía no estamos para torturar a nadie. No obligamos a nadie a decir nada, ¿por qué obligarlo a que se pare, se siente, camine, gesticule de una manera determinada? ¿Qué sabemos cuánto le duele o le pesa su cuerpo al otro? Hay, sí, una puerta abierta, una insistencia, una voluntad de liberar y construir algo bueno. Hay un tiempo sostenido, de silencio y reflexión, donde el “lenguaje” parece apartado del centro. Pero si el silencio llama la atención es porque estamos pendientes de alguna palabra que no se dice o que se está diciendo en el silencio, con el cuerpo. ¿Qué parte del cuerpo habita en el lenguaje? ¿Cómo medir un tiempo propio, el tiempo de mi cuerpo? ¿Cómo compartir mi cuerpo y mi tiempo con los demás?

Una mano, una espalda, un rostro, no son sino por lo que dicen. Un rostro me

dice “tengo ganas de conocerte”, una mano me dice “no estoy seguro”, una espalda “tengo miedo”, las posibilidades son el mundo entero. Tenemos que hablar con eso, tenemos que aprender a decir y a escuchar y tenemos que cuidarnos.

La formación docente desde Espacio FpN

Espacio Filosofía para Niños*
 espacio.fpn@gmail.com

Filosofía para Niños se concibe y se alimenta a partir de dos pilares fundamentales: un programa curricular, dotado de una serie de contenidos y habilidades específicas, así como de unos recursos que acompañan el trabajo, y una propuesta metodológica precisa; esta combinación inseparable le imprime un sello distintivo con el que podemos reconocerlo hasta el día de hoy.

Matthew Lipman y Ann Sharp trabajaron sobre estos dos aspectos de manera simultánea. Por un lado, una vez escrita la primera novela filosófica *-El descubrimiento de Ari Stóteles-*, extendieron de manera progresiva el currículum hacia las edades más tempranas y más allá de las previstas por esta primera obra, lo que permitió consolidar una práctica a desarrollarse de forma sistemática y a largo plazo. Paralelamente, plantearon una metodología sólida y fundamentada que se convirtió en el elemento necesario para actualizar los contenidos conceptuales y actitudinales dentro del aula e imprescindible para alcanzar el objetivo primordial de FpN: construir comunidades de indagación. Por esta razón, desde las primeras implementaciones a nivel local, hasta el crecimiento y desarrollo internacional del programa, uno de los aspectos sobre el que prestaron especial atención y que les generaba una particular preocupación, fue la formación docente. Resultaba imprescindible, no solo familiarizar a lxs docentes con un material innovador, sino además ofrecerles las herramientas mínimas e indispensables para abordarlo y para que pudieran asumir nuevas y diferentes tareas dentro del aula.

Cabe señalar que, desde la propuesta de FpN, el rol del docente es muy diferente del tradicional, ya que se reconfigura toda una serie de aspectos que hacen a la práctica. Aspectos relativos a la dimensión cotidiana, como la forma de abordar los recursos y la manera de entender la planificación son concebidos de un modo distinto; también se ven alteradas cuestiones más profundas relativas a los supuestos y creencias que dan fundamento a las prácticas diarias: una nueva relación con el alumnado e incluso, con el saber mismo ponen de manifiesto las

* Catalina Bertoldi

implicancias de una propuesta educativa novedosa. A pesar de que pretendemos que el docente/coordinadorx asuma un lugar menos protagónico y que, de alguna manera, “desaparezca” frente al contenido que irán construyendo lxs chicxs, asumir esta posición exige una reflexión consciente y una preparación más profunda que la que se necesita para ser un docente “transmisor”.

Tal transformación requiere, en consecuencia, ser acompañada por otra forma de concebir la formación docente. Frente a la formación tradicional basada en la transmisión, el Programa de FpN ofrece como alternativa una propuesta que reivindica la autonomía de pensamiento y de acción y que gira en torno a una práctica filosófica precisa que se desenvuelve a través del diálogo compartido y de la indagación colaborativa. Bajo esta mirada, se asume que transitar la experiencia de trabajar con los mismos materiales que luego se presentarán a los niñxs y, fundamentalmente, de involucrarse en instancias de diálogo entre pares, es el paso previo necesario para apropiarse de la metodología que replicarán luego en sus aulas.

Si se espera que los profesores dirijan un diálogo, se les debe dar la oportunidad de implicarse en un diálogo filosófico y presentarles modelos que sepan cómo facilitar una discusión de una manera filosófica. Si se espera que el profesorado consiga que sus alumnos desplieguen una conducta inquisitiva, entonces deben ser enseñados por profesores que ejemplifiquen ellos mismos ese tipo de conducta en las sesiones de formación del profesorado (Lipman y otros, 2002: 120 -121).

En esta misma línea, se inscribe la propuesta de formación que lleva a cabo nuestro equipo de *Espacio Filosofía para Niñxs*. Creemos en la necesidad de romper con formaciones tradicionales basadas en la exposición teórica y, en su lugar, buscamos propuestas que acerquen a lxs docentes a tener una experiencia práctica personal del programa, que luego acompañamos con el respaldo teórico que la fundamenta y le da sentido. Ofrecerles la misma propuesta didáctica que luego podrán poner en práctica en sus aulas se presenta como una excelente manera de acercarlos a los lineamientos teórico-prácticos fundamentales, al acercarlos a descubrir por ellxs mismxs estos principios sin necesidad de grandes exposiciones -aunque claramente hay un apoyo desde lo teórico, que ayudará a iluminar la práctica una vez vivenciada-. Al mismo tiempo, la propuesta de capacitación se vuelve una invitación más amplia a reflexionar respecto de la propia práctica y a repensar la tarea de enseñanza-aprendizaje.

Apuntamos a una formación permanente entendida como un proceso constante de revisión y de reflexión junto a otrxs que transitan también el camino de la práctica de FpN. Creemos que una implementación sistemática y a largo plazo es la mejor forma de alcanzar los objetivos que el programa se propone. Para ello, resulta necesario ofrecer espacios en los que lxs docentes involucrados puedan revisar sus prácticas y profundizar en los saberes que las acompañan.

Resulta pertinente señalar que otras líneas teóricas, como es el caso de filosofía con niños, dan ciertos argumentos que parecen desestimar la relevancia

que adjudicaba Lipman a la formación docente. La argumentación se construye dentro de una crítica más general hacia el carácter disciplinador y reproductor de la escuela, que termina apresando a la formación docente en Filosofía para Niños de una manera, creemos, injusta y poco atenta a las particularidades de una práctica específica:

“Los docentes, sin tránsito institucional por la filosofía, reciben, en el inicio de su trabajo con FpN, cursos de formación intensivos en la práctica del filosofar, (...) un programa que dice superar la filosofía tradicional, que afirma apostar a la sensibilidad filosófica como condición primera de la práctica docente, acaba solicitando los servicios de una formación clásica; un programa que dice valorizar al docente acaba sometiéndolo doblemente: a una textualidad ya determinada que sólo debe aplicar y a una autoridad externa, la del experto que determinará la calidad filosófica de esa “aplicación”” (Kohan, 2004: 112)

¿En qué sentido decimos que la crítica es injusta? En que elabora un argumento centrado en premisas *ad hoc* que consideramos que no tienen que ver con la apuesta de formación que se defiende desde la teoría y la práctica en FpN y, en base a ello, llega a conclusiones que no reflejan la posición de la que partía Lipman y en la que se basa todo este programa. Ni el responsable de una capacitación en FpN deviene un “experto”, ni se espera -nada más lejos de ello- que quien aprende una práctica debe volverse un “aplicador”. Al contrario, quien imparte FpN -con docentes o con alumnos- debe aprender, más que nadie, a desaprender, a escuchar, y quien aprende esta práctica debería ser capaz de entregarse a una práctica docente reflexiva, centrada en la expresión de las propias ideas y la participación activa, autónoma, muy distante de cualquier actitud de sometimiento o pasividad.

Asumir la práctica de FpN puede ser la instancia propicia para crear ámbitos que permitan hacer de la reflexión un hábito para todos los actores involucrados en el ámbito escolar y posibilite, así, una mirada crítica que permita no sólo repensar las prácticas escolares, sino, incluso, y más deseable aún, que construya nuevos ideales para aquella escuela que deseamos habitar. Somos conscientes que FpN se inscribe en un contexto escolar muchas veces adverso, pero también somos testigos del impacto que tiene cada nueva comunidad de indagación que se va construyendo en las escuelas que deciden incorporar el proyecto.

Desde *Espacio Filosofía para Niños* encontramos necesario que quien desee llevar a la práctica este programa se interiorice en sus aspectos teóricos y metodológicos, sin los cuales no lo podríamos identificar, ni se podrían alcanzar los objetivos perseguidos por FpN. Con miras a la apropiación de la metodología de una manera crítica, fomentamos instancias donde se es participe de la práctica de la indagación, vivenciando experiencias filosóficas facilitadas por personas que vienen haciendo tiempo trabajando en ello. Lejos de situar al docente en un lugar marginal, sino apostando a la capacidad reflexiva y creativa de cada unx

de ellxs, buscamos mostrar unos primeros materiales y ofrecerles un primer acercamiento a la dinámica del trabajo en comunidad. Así, ponemos al alcance de su mano, los elementos mínimos necesarios de una práctica -hasta esa instancia- desconocida por muchxs. Esto, creemos, no es subestimar a lxs docentes sino, al contrario, es darles un punto de partida sólido para comenzar a transitar el camino de la indagación filosófica.

El programa de FpN no ofrece criterios de selección excluyentes para quienes deseen asumir el desafío de coordinar o moderar sesiones de filosofía. No creemos que tenga mayor preparación unx profesorx de filosofía que unx maestrx y, simplemente, nos parece fundamental que quien lleve adelante esta tarea se muestre capaz de desarrollar las actitudes deseables de unx coordinadorx -más allá de su formación previa¹. Es para ello que son pensados los ámbitos de formación específica, donde se incorporan dichas actitudes y ejercitan ciertas destrezas. La siguiente cita de Sharp y Splitter sintetiza la multiplicidad de tareas que asume quien pone en práctica FpN y deja entrever una diversidad de actitudes que se ponen en juego a la hora de hacer posible que el diálogo filosófico ocurra en el aula:

(...) un provocador, un administrador, un motivador, un moderador, un facilitador, un entrenador, un tejedor, un partero o un tábano. Es también un modelo para el uso de las herramientas y procedimientos de indagación y de lo que podría ser llamado ignorancia erudita, esto es, el despliegue autoconsciente de una genuina curiosidad y perplejidad, más que de la impresión de estar siempre en lo "correcto". Sus energías están dirigidas hacia el fortalecimiento de los procedimientos (tanto afectivos como cognitivos) de indagación entre sus estudiantes. (Sharp y Splitter, 1996: 192)

Por todo esto, pensamos que la formación es indispensable pero no suficiente: estar en conocimiento del aspecto metodológico como de los materiales no es garantía de que el diálogo filosófico ocurra en el aula. Las actitudes necesarias para poner en práctica el proyecto se desarrollarán con el ejercicio mismo de este nuevo rol; la constante revisión de la práctica será la encargada de corregir desaciertos y afianzar las actitudes que le otorgan al coordinadorx de FpN la versatilidad que requiere la tarea compleja de construir comunidades de diálogo filosófico. Será fundamental, para quien desee asumir este desafío, estar dispuestx a dejar a un lado las formas tradicionales de saber y deseando trabajar en pos de nuevos y renovadores desafíos, creer que otra manera de entender la educación es posible.

1 Nos referimos aquí a la práctica de aula con niñxs. En cuanto a la formación de formadores, es indispensable que quien pretenda enseñar a otrxs la práctica de FpN esté bien interiorizado de los fundamentos teóricos y familiarizado con la práctica que pretende enseñar. De lo contrario, caeríamos en la contradicción de separar teoría de praxis al querer, o bien enseñar a reproducir una práctica de la cual desconocemos sus sentidos más profundos, o bien enseñar una teoría que no hemos vivenciado en absoluto.

Bibliografía

- Kohan, Walter (2004). *Infancia entre Educación y Filosofía*. Barcelona, Laertes
- Lipman, Mathew, Sharp, Ann y Oscanyán, Frederick (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Shap, Ann y Splitter, Laurence (1996). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Manantial, Buenos Aires.
- Arbonés, Gloria y Maclean, Victoria (2015). “*Filosofía para Niños y Niñas como proyecto educativo*”, en Revista Novedades Educativas N°295.



Filosofía con niños y formación docente: las dificultades de pensar/poner el cuerpo

Grupo de Extensión Universitaria "Filosofía con niños, niñas y adolescentes"*
Universidad Nacional del Sur
grupo.filoinfancia.uns@gmail.com

Cuando me piden que piense o diga qué me lleva a poner el cuerpo en filosofía, creo que ahí, en la misma pregunta, está la respuesta. Muchas veces la emoción, el sentir o el mismo cuerpo hacen que se diga en forma no verbal, ni pensada, lo que pasa en nuestro interior más profundo, cómo me veo y cómo me ven, sin caretas ni máscaras. Eso es lo medular, el yo más real y más sincero, el que no piensa la forma más adecuada ni más erudita de expresarse. En las dos oportunidades, en la devolución en ronda, surgió lo mismo: la vergüenza, la mirada, la invasión del cuerpo del otro en mí. Y como reflexión casi final, nos preguntamos qué pasa en la formación: yo, docente ¿me permito, les permito dejar aflorar lo que el cuerpo siente? ¿Aprendo a leer ese mensaje corporal no verbal? ¿Acepto la no respuesta? Mi planteo pasó por ahí: mostrar y demostrar que el pensamiento censura nuestro cuerpo, como dos entes independientes, disociados. La persona que piensa, también siente, se expresa a través del cuerpo. ¿Esto se aprende o se entrena? ¿Es enseñable? ¿Se puede enseñar a mirar al otro? Mi cuerpo no existe si no hay otro que se relacione conmigo.

Relato de Chunya de la Riva
Co-coordinadora de la mesa de trabajo "Formación del profesorado"

La experiencia del encuentro: cuerpo, aprendizaje y escritura

Al momento de comenzar el trabajo con este texto, surgieron en quienes escriben situaciones de incomodidad que se hicieron explícitas y esto produjo devenires y dificultades para encontrar un formato que pudiera dar cuenta del entramado de voces. Luego de muchos devaneos, la escritura elegida intenta recuperar la riqueza de la propuesta y nos enfrenta al desafío de pensar colectivamente la formación docente en filosofía con niños vinculada -por primera

* María Belén Bedetti, Laura de la Fuente, Guillermina de la Riva, Silvia Guillermo, Emilce Gutiérrez, María Laura Medina, Paola Novoa y Geraldina Pérez.

1 Se utiliza este neologismo, en lugar de "experimentar", para marcar la diferencia con la noción de experiencia de las ciencias empíricas.

vez- a la corporeidad: pensar cómo el cuerpo atraviesa el pensamiento y viceversa; cómo se conjugan entre sí.

La metodología que presentamos en el encuentro, consistió en “experienciar”¹ una dinámica de trabajo propia de la expresión corporal en la que no se utiliza la palabra para resaltar, de este modo, otras formas de comunicación, predominantemente sensoriales. Esta dinámica partió de una consigna² que invitaba a sostener la mirada del otro, a ver con intención. La idea fue provocar incomodidad: mirar de arriba a abajo, diciendo “cosas” con la mirada, vivenciar qué sensación causa esa mirada. De esta forma, se trabajó a partir de un disparador que va en sentido contrario al que estamos habituados en nuestras prácticas institucionalizadas de filosofía con niños y en las formaciones docentes que realizamos como grupo.

La puesta en juego de una indagación filosófica que tuviera como propósito participar de una experiencia con el cuerpo, planteaba los siguientes objetivos para quienes la coordinaron:

- despertar el cuerpo dormido,
- hacer de la incomodidad un aprendizaje,
- motivar la creación, la exploración, el juego,
- generar un espacio de disfrute del movimiento, desestructurado y cargado de emociones,
- resaltar el proceso y no el producto final,
- crear un espacio de comunicación y de aprendizaje desde la mirada del otro y desde la propia conciencia de esa mirada.

Compartimos la idea de Le Breton (2002) cuando sostiene que no existen el espíritu o la mente, por un lado y el cuerpo, por otro, sino que la condición humana es corporal y, por ende, hay una inteligencia corporal y una corporeidad del pensamiento. Es desde allí que buscamos problematizar las implicancias que tiene la histórica escisión entre cuerpo y mente en las prácticas escolares y en la propia experiencia como sujetos. Por esta razón, nos interesa seguir cuestionando nuestros espacios de formación docente para enriquecerlos desde una concepción del sujeto que no lo divide en cuerpo y razón; y, a partir de ello, problematizar las tan extendidas prácticas del cuerpo como blanco de censura, disciplinamiento o control.

El cuerpo y la filosofía

A lo largo de la historia de la filosofía, el cuerpo ha ocupado un lugar relegado, opacado por el endiosamiento de la razón o el espíritu, fruto de un dualismo reinante en el pensamiento. Si bien las generalizaciones son problemáticas, en tanto no hacen justicia a quienes quedan fuera de las mismas, podemos dar una

2 Para mayores detalles, ver la planificación de la Mesa de trabajo: Formación docente

mirada muy sucinta a la historia canónica de la filosofía para visualizar esta cuestión.

Ya desde la Antigüedad, con Platón como exponente paradigmático, el cuerpo fue concebido como la cárcel del alma; en la Edad Media, fundamentalmente desde la perspectiva judeo-cristiana, el cuerpo fue asociado a la caída, a aquello que nos diferencia de Dios, al pecado; asimismo, en la Modernidad, con Descartes y su definición del hombre como *res cogitans*, el cuerpo fue pensado como una materialidad ontológicamente subordinada al pensamiento. Aún en el marxismo, el cuerpo se emparenta con la animalidad.

Con Nietzsche, aparece una reivindicación del cuerpo, una oportunidad para destronar el imperio de la razón y, a partir de allí, fueron diversos y valiosos los aportes teóricos que invitan a pensar el cuerpo y con el cuerpo. Entre otros, cabe destacar el que lo concibe, de la mano de Foucault, como un entramado de relaciones de poder, en el que los otros nos enfrentan, nos interpelan, nos constituyen.

No obstante el desarrollo conceptual que se ha dado desde la filosofía y otras disciplinas, la sesión de indagación filosófica que compartimos en el encuentro nos muestra que, por más clara que tengamos la idea de que somos cuerpo, encontramos múltiples resistencias y resquemores a la hora de ponerlo en juego, de encarnarlo. Así, afloran contradicciones y conflictos entre nuestros supuestos y las formas en que transitamos la sesión sobre la que aquí reflexionamos. Tanto es así que la pequeña razón, instrumento y juguete de la gran razón del cuerpo, olvidó no sólo a Nietzsche, sino a Lucrecio, Le Breton, Spinoza, Serrés e, inclusive, a una querida compañera con la que hemos trabajado, Adriana Barriónuevo³. Este olvido sobrevino a todas, sin distinguir entre quienes nos sentimos más o menos cómodas durante la experiencia.

Por todo esto fue que nos surgieron tantas trabas y problemas para escribir este trabajo, correlato de incomodidades ya expresadas en el Encuentro por una participante al decir: *tengo una resistencia a hacer estas actividades y, quizás este no sea el discurso políticamente correcto, pero me hacen sentir que no hay respeto por el otro*. Estos sentires que surgen al trabajar con la mirada, con el contacto con el otro a través del cuerpo, generan resistencias pero se las sabe disruptivas con el “discurso políticamente correcto”. Desde este mismo y desde la teoría, nos reconocemos como cuerpos y sabemos que desde allí nos conectamos con el otro; sin embargo, a la hora de “poner el cuerpo” surgen molestias viscerales, tal como daba cuenta la expresión de fastidio en el rostro de la compañera que se manifestó de esa manera.

En este sentido, otro participante afirma que esta experiencia actúa como *dis-*

3 Hacemos referencia a su libro *Lo que puede un cuerpo docente*, en coautoría con Fabiana Fernandes Ribeiro Martins, editado por Homo Sapiens en 2014.

parador de conflicto: tratamos de romper con la rigidez de la escuela, pero me pregunto si, al final, somos tan revolucionarios. Con esto alude a que, efectivamente, desde las prácticas de Filosofía para y con Niños se busca desarticular ciertas estructuras muy afianzadas en las instituciones educativas y, por ello, se proponen metodologías en las que el saber circula de otras formas, en otros sentidos. Aun así, tras vivenciar la experiencia del trabajo con el cuerpo como disparador y como actor protagonista del pensar, nos cuestionamos a nosotras mismas, en tanto -en nuestras prácticas más frecuentes- olvidamos considerar al alumno de forma integral o encontramos obstáculos institucionales para ello que, a menudo, naturalizamos.

Lo que subyace a esta cuestión es que razón y palabra están íntimamente vinculadas desde el origen mismo de la filosofía occidental, pues el *logos* es aquello que la caracteriza como forma de pensamiento racional. El trabajo con el cuerpo, dice una de las participantes, resultó *inexpresable*. Así, aporta otra compañera: *la palabra, se piensa que conecta pero desconecta*. Es que, al experimentar el contacto con el cuerpo, encontramos a la palabra como mediadora que no puede dar cuenta de ello, nos quedamos sin palabras para expresar lo vivido. Quizás por esto, alguien manifiesta: *siento que me cansé de las palabras, siento que esta experiencia está, pero en otro lugar*, lo que muestra el límite del lenguaje y la necesidad de buscar otras formas de expresión. Vienen a nuestra memoria -ahora sí- los dichos de Zaratustra: “Nuevos caminos recorro, un nuevo modo de hablar llega a mí; me he cansado, como todos los creadores, de las viejas lenguas. Mi espíritu no quiere ya caminar sobre sandalias usadas” (Nietzsche, 2005:133).

El cuerpo y la formación docente

Toda la tensión que experimentamos en la propuesta de trabajo corporal y en la posterior escritura, nos invita a seguir cuestionando nuestro trabajo cotidiano, ahora en relación a la formación docente. Decimos que en la docencia hay que ejercitar la mirada, en términos de una actividad atenta, despierta, de reconocimiento de los estudiantes como un otro radicalmente distinto, cuyos gestos, movimientos y su propia mirada nos acercan a él, sin aprehenderlo. ¿Qué pasa si todo lo que pensamos lo ponemos en el cuerpo? Hay que escuchar al cuerpo; el cuerpo habla. Eso es lo que siempre decimos, pero quizás no lo habíamos pensado en profundidad; es decir, no lo habíamos incorporado.

En el registro de la indagación que es fuente de este trabajo, podemos encontrar referencias directas a que tenemos en cuenta la corporeidad a nivel discursivo; por ejemplo: *violencias legitimadas al cuerpo o resistencia a la mirada del otro y a dejar salir el cuerpo*, en alusión a cómo pensamos al cuerpo y al otro en las instituciones educativas. Producto de la reflexión sobre prácticas institucionales propias y ajenas, en nuestra tarea diaria nos ha resultado impres-

cindible pensar cómo trabajar en la formación docente sin obligar a participar y a formarse en filosofía con niños. Este interrogante, patente una vez más en la sesión que analizamos, nos hace reconsiderar de qué se trata una invitación, si esta surge de una institución como la universitaria, a la que -por las redes de poder que se juegan- parece imposible eludir.

Invitar a participar en una sesión de indagación filosófica, a participar en redes donde la labor no es parte obligatoria del trabajo rentado, implica “poner el cuerpo”: comprometerse con acciones que, la mayoría de las veces, van en un camino contrario a la racionalidad instrumental que suele imperar en las instituciones educativas. Por otro lado, comprender que la filosofía es mucho más, o al menos algo diferente, que sólo la razón o la palabra es una tarea que nos involucra y nos conecta con nos-otros de otra manera. En este sentido, compartimos una de las ideas que surgieron en el Encuentro: *La filosofía es texto, no palabra, y el texto se puede decir con la palabra, con el cuerpo, con la percepción, con la emoción.*

Ahora bien, nos cuestionamos cuándo la formación docente, propuesta desde diferentes acciones de la Red⁴ violenta a aquellos receptores de las invitaciones que realizamos. Pensamos esta violencia como producto de la incomodidad afectiva y laboral, y no en el sentido de incomodidad intelectual (Colectivo Filosofar con chicos, 2008). Si consideramos esto dentro de la lógica del Encuentro, ¿podríamos no haber realizado la actividad propuesta? ¿Podríamos habernos retirado de la misma? Estamos de acuerdo con Cecilia Caputo (2006), en que se trata de invitar conminatoriamente a pensar; es decir, nos parece pertinente abrir el juego, pensar estas incomodidades -la dicotomía cuerpo/mente, la institucionalidad de quienes invitan y son invitados, los alcances de la filosofía- y asumir, por consiguiente, que se puede aceptar o rechazar esa invitación.

Finalmente, invitar a pensar y a experimentar un tema tan complejo como el cuerpo en la formación docente de filosofía con niños es, sin duda, una apuesta que no podemos abarcar completamente en estas líneas, donde planteamos algunas de las cuestiones que fueron objeto de nuestra reflexión. Muchos interrogantes, surgidos a partir de tener que exponernos a la mirada del otro, de “poner el cuerpo” más allá de pensarlo teóricamente, quedan abiertos y no es nuestra intención responderlos en este momento. Sin embargo, podemos dejar formulados algunos de ellos, para invitar a nuestros lectores a pensar o repensar: ¿Tenemos apertura para plantear esta noción de experiencia del pensamiento con el cuerpo, mi cuerpo y el cuerpo de los otros? ¿Estamos dispuestos y preparados para contagiar el deseo de otras formas de pensar, a partir de experiencias corporales que inviten al pensamiento filosófico? ¿Estamos dispuestos, asimismo, a recibir un no como respuesta a nuestra invitación? ¿Queremos provocar estas experiencias que movilicen la vida de quienes las practican? ¿Es posible propiciar estos

4 Se refiere a la *Red Institucional de Filosofía con Niñ@s y Adolescentes de Bahía Blanca*. Para más detalles, ver la presentación del grupo que forma parte de este libro.

espacios filosóficos en las escuelas? Son muchos los interrogantes pendientes en torno a las prácticas educativas y el posicionamiento que puede asumir el trabajo docente en las relaciones entre filosofías, escuelas e infancias. Es por ello que nos inquieta poner en debate las prácticas instituidas y naturalizadas, en las que impera la racionalidad y el trabajo con las acciones de expresividad con el cuerpo queda relegado, o no es considerado en las instituciones educativas.

Tal vez, en este sentido, volver a ver con ojos de niños nos permita desprendernos de la siempre presente dicotomía del cuerpo como algo escindido del pensar. Como dice María Elena Walsh (1976) en su canción:

*Queda tan lejos
volverme a ver
en el espejo
de la niñez.
Ay, qué difícil es
mirar con sencillez.*

Bibliografía

- Caputo, Cecilia (2006). "Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar" en Kohan, W. (comp.) *Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Colectivo Filosofarconchicos (2008). "Comodidades e incomodidades. Re-pensando la comunidad del aula a partir de la mayéutica socrática y del programa de filosofía con chicos", *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, N° 11. (Recuperado en: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5286/4403>)
- La Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Nietzsche, Friedrich (2005). *Así habló Zaratustra*, Buenos Aires, Alianza.
- Walsh, María Elena y González Mario (Jairo) (1976). "Queda tan lejos" en *De puño y letra*. Microfón, Buenos Aires.

Formación docente

Ronda de Palabras*
shapiro.carmina@outlook.com

La modificación del rol docente tradicional fue, si no el más importante, uno de los ejes y objetivos más importantes de nuestra capacitación. Evidentemente, no podíamos forzar a los docentes a continuar realizando las comunidades de indagación una vez que hubieran terminado la formación a nuestro cargo. Pero sí podíamos asegurarnos, o al menos intentar asegurarnos, de que los docentes resignificarían su actuación dentro del salón, revisando los supuestos de sus decisiones pedagógicas. Por esto nos centramos más en analizar los tipos de discursos, reflexiones y preguntas que se hacían presentes en las clases a través de la figura del docente y las actitudes subyacentes a ellas.

En este punto, nuestras referencias teóricas no fueron solamente de la Filosofía para o con Niños, sino que recurrimos también a autores de la filosofía y la pedagogía, tales como Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Pablo Gentili, Philippe Meirieu y Jacques Rancière, que resultarían más familiares a los docentes, y pudieran brindar una base común sobre la que desarrollar nuestras discusiones.

Al situarnos en la escuela como campo de acción, nos encontramos con mucha carga de tradición, de roles prefijados, de imaginarios construidos. Por eso, el primer paso de nuestra formación era la *deformación*. Si no operábamos una

* Redactado por Carmina Shapiro, miembro del Equipo de Ronda de Palabras desde su diseño, a principios del año 2011, hasta que comenzó su desarticulación, en febrero del año 2015. Escrito en base a las actas de reuniones y la experiencia vivida en el equipo. La línea de capacitación contó con una parte estable de capacitadores y algunas variaciones a lo largo de los años. En 2014 tuvo la mayor cantidad de coordinadores: 29 en toda la provincia. Sus integrantes fueron: Marta Venera (Coordinadora), Rita Bonifacio (Coordinadora). **Nodo Rosario:** Barta Natividad (2011-2014), Bravi Laura (2011-2012), Carradori Daniela (2011-2012), Ciccarelli Silvina (2011-2014), Contreras Frutos Ma.del Valle (2011-2015), Fontana Luciano (2011-2015), Frutos Maira (2011-2014), Gutierrez Magalí (2011-2014), Illuminati Tamara (2011-2014), Leyendeker Liliana (2014-2015), Lopez Claudia (2011), Maritano Maricel (2011-2015), Melagrani Andrea (2013), Prado Cristian (2011-2014), Scialla Julia (2011-2014), Sguigna Paola (2011-2014), Shapiro Carmina (2011-2014), Tonsich Soraya (2011-2015), Viviano Analía (2011-2013). **Nodo Santa Fe:** Marcela Alaniz (2012-2015), Javier Barbona (Reconquista, 2014), Sandra Baroni (2012-2015), Elisabet Euvrard (San Cristóbal, 2012-2013), Eliana Fadel (2014-2015), Valeria Frutos (2012-2015), Mariela Ibáñez (2012-2015), Viviana Mirón (2012-2015), Anahir Perco (2013-2015), Paola Piccolo (2012-2015), Héctor Pinazo (Rafaela, 2012-2015), Silvia Rivas (2013), Carlos Russomanno (Santa Fe, 2012-2015), Elsa Sabini (Santa Fe, 2012-2015). **Nodo Venado Tuerto:** Verónica Del Fresno (2014-2015); Carina Guadagnini (2014-2015); Paula Schenone (2014-2015).

deconstrucción de esos rasgos decantados y esas costumbres apiladas, no era posible construir una alternativa. En todo momento nos interesó accionar desde la interrogación y la pregunta, precisamente por su potencia movilizadora o *martilladora*, para usar un neologismo de estilo nietzscheano. Para poder hacer las cosas de otra manera, primero tenemos que saber *qué* hacemos y *por qué* lo hacemos de ese modo. Recurrir a los aportes de los autores nombrados nos ayudó a realizar ese proceso, discernir qué decisiones eran propias de cada sujeto y cuáles ya habían sido tomadas antes del paso de cualquiera de nosotros por las escuelas. Principalmente, nuestro trabajo se centró en los siguientes puntos: el rol docente en la comunidad de indagación, la formación de un “oído filosófico” y la planificación: objetivos, evaluación, plan de discusión versus agenda de discusión.

Para empezar, valga decir que nuestra posición siempre fue que no es necesario ser un especialista en filosofía para poder llevar adelante una discusión filosófica. Este era un supuesto básico de nuestra tarea, y se demostraba en los hechos mismos, puesto que si no lo hubiéramos creído, el mismo equipo de coordinadores hubiera tenido que ser diferente -recordemos que contábamos con once profesores de Filosofía, egresados tanto de la universidad como de institutos superiores, dos profesoras de Nivel Inicial, diecisiete profesores de Nivel Primario, seis profesoras de Ciencias de la Educación, una psicóloga social y una artista plástica. Todos los coordinadores y coordinadoras que se sumaron al equipo, hasta 2013 inclusive, habían participado o bien del curso de extensión universitaria dictado en la Universidad Nacional de Rosario, o bien se habían formado en la capacitación de Ronda de Palabras. De modo que la convicción de que la filosofía no es solamente para unos pocos iluminados, marcó todas nuestras prácticas.

La definición de filosofía que adoptamos en Ronda de Palabras, igual que lo hacen Filosofía para y con Niños, es considerarla una actividad, una actividad que no se realiza completamente en soledad. Esto solíamos expresarlo diciendo que la filosofía con niños se trata de pensar con otros en una comunidad de investigación o indagación. Las que siguen son algunas explicaciones con las que definimos nuestra concepción de filosofía:

- como actividad de pensar crítica, creativa y éticamente, desarrollando las habilidades en estas tres dimensiones de pensamiento;
- como indagación en un espacio problemático distinto al de las áreas curriculares, por la relevancia de la formulación de preguntas;
- como actitud o disposición para cuestionar creencias, sospechar de las certezas, desnaturalizar el mundo, afirmar la autonomía del pensar;
- como experiencia: novedad, singularidad, desafío y riesgo versus inercia y reproducción.

Fundamentalmente, nos interesaba destacar el lugar de la pregunta tanto en el quehacer filosófico como en el quehacer docente. En este sentido, explicamos

la distinción que hace Ann Sharp (1996), y retoma Gustavo Santiago, entre preguntas retóricas, preguntas corrientes y preguntas de indagación o filosóficas. Esto se trabajó mediante el análisis de fragmentos de registros de diálogos reales, la participación en comunidades de investigación o indagación entre docentes y capacitadores, y la reflexión a partir de algunas de las actividades que Lipman y el Proyecto Noria proponen para trabajar las habilidades de pensamiento. Otros aspectos de la formación fueron el abordaje de las falacias informales más comunes, la detección y reconocimiento de supuestos, la aceptación de la incertidumbre ante temas existenciales como la muerte y lo innecesario de tener siempre una respuesta para todo -y además, una respuesta “correcta”- con la consiguiente actitud de re-preguntar¹.

Constantemente incentivamos a los docentes a que registraran los diálogos o las relaciones de ideas que se generaban entre los chicos, para poder, de a poco, dejar de ver los dichos de los alumnos con los ojos del discurso escolarmente correcto (Santiago, 2007) y empezar a captar en ellos lo filosófico. En definitiva, buscamos incentivar en los docentes el cultivo de un “oído filosófico”. Este es un concepto que fue desarrollado específicamente en el contexto de Ronda de Palabras; permítaseme, entonces, citar algunos fragmentos de la exposición (inédita) que hicimos del mismo.

Luego de experimentar el trabajo en el aula solemos advertir que a escuchar se aprende, tal como se aprende a hablar. Cuando hablamos de una clase de oído ‘especial’ utilizado en la Ronda, del oído filosófico, nos referimos a la posibilidad/capacidad de descubrir y valorar lo que los integrantes de la Comunidad de Indagación aportan, buscando nuevas perspectivas, así como también al reconocimiento de conceptos filosóficos considerados en su complejidad y posibilidades reflexivas. [...] La tarea del coordinador de una Comunidad de Indagación (CI), debe ser entonces prepararse para prestar el oído y captar el instante en el que, durante el discurso, se dejan entrever esas cuestiones filosóficas que permitirán desarrollar el sentido filosófico dentro de un diálogo que puede parecer, en principio, coloquial y poco especializado. [...] más que de respuestas se trata de detectar problemas filosóficos, y construir nuevos, para seguir pensándolos con otros. [...] se espera brindar un espacio en el aula en el que los chicos puedan lidiar ‘auténticamente con las ideas al tratar de darle sentido a su experiencia, al tratar de ampliar sus propios horizontes y, por consiguiente, al llegar a entenderse a sí mismos y a los demás de una manera más comprensiva.’ (Lipman, M., La filosofía en el aula, Ed. de la Torre, Madrid, 1992, p. 167) De este modo, la disposición o actitud del docente-coordinador por prestar oído atento al diálogo que se desarrolla, muchas

1 En más de una ocasión recibimos inquietudes de los docentes en formación acerca de la dificultad en el abordaje de situaciones como, por ejemplo, la muerte de alguna mascota o de algún familiar de los niños. Si bien como adulto se busca tranquilizar y no generar una angustia gratuita, siempre se sostuvo la necesidad de poder hablar sobre temas tabú, y de mostrar que hay temas que son tan problemáticos para los chicos como para los adultos. Así resulta más reconfortante, y en algún sentido más sincero, que el docente pueda decir “no sé, pensemos juntos”, que exprese una seguridad impostada y no sentida. Esta diferencia entre una terapia de grupo y un efecto terapéutico del filosofar es un tema que nos quedó pendiente desmenuzar en Ronda de Palabras.

veces de forma vertiginosa y otras veces con interferencias, es condición necesaria de su rol como coordinador de la comunidad de indagación. (Equipo de Ronda de Palabras, 2014a).

En otras palabras, de lo que se trata es de detectar en el vocabulario de la vida cotidiana aquellas palabras que condensan sentidos y permiten hacer surgir y desplegar la potencia de la propia indagación filosófica. Esta es una de las destrezas más difíciles que debe aprender quien coordina una discusión, y requiere que se ponga constantemente en práctica, bajo riesgo de “oxidarse”.

El sentido de cultivar este oído filosófico es que quien coordina la CI pueda escuchar filosóficamente sin pretender puntualizar de antemano algo, sino prestando atención a lo que comienza a acontecer, a lo que va surgiendo en el diálogo, a las preguntas y temas filosóficos que subyacen a los diferentes puntos de vista. Así, podrá el coordinador tematizarlos y mostrar las complejidades que atraviesan todo pensar. En este punto, era fundamental que los docentes pudieran analizar los modos en que esa dinámica se obtura.

Muchas veces nos encontramos con que los chicos buscaban al hablar, la mirada aprobadora de “la seño”, como en las clases tradicionales, quien oportunamente les indicaba un sí o un no con la cabeza o sus expresiones faciales. Fue necesario explicitar esto y pensar alternativas. Algunos apoyos para hacerlo fueron los siguientes textos: “Pasos para andar el filosofar” del libro *La escuela pública apuesta al pensamiento* de W. Kohan y F. Olarieta, que contiene una reflexión acerca de los gestos que el coordinador ha de buscar en la CI; “Transformar la clase en una comunidad de indagación” del manual de *El descubrimiento de Harry* de Lipman, Sharp y Oscanyan y “Ejercicios para tornar el mundo extraño”, capítulo 3 del mismo libro de Kohan y Olarieta, que realiza un relevante análisis de la percepción cotidiana del mundo y su automatización.

Este último nos permitió articular una nueva propuesta en la formación inspirada en Proyecto Noria pero añadiendo actividades vividas por el equipo de coordinadores, diseñamos una jornada en la que todos los docentes en formación pasarían por diferentes experiencias artísticas². No queríamos que la filosofía fuera tomada como una actividad solamente racional, lingüística y cerebral; antes bien, queríamos que comprendieran desde su propia carne cómo la filosofía está presente en la vida cotidiana. Y la expresión artística-sensorial es un camino para hacerlo. Resultó una jornada muy diferente a las anteriores,

2 La jornada se organizó en tres “estaciones” por las que los diferentes grupos de docentes irían pasando: estación aromas, estación táctil (en ésta utilizamos el episodio del durazno de Kíó y Agus) y estación sonidos. Las actividades estaban pensadas para durar aproximadamente 30 minutos a los que se sumaban otros 10 minutos de reflexión en cada estación. Cada una atendía a preguntas clave. Aromas: ¿qué es percibir?; ¿hubiesen podido percibir aromas que no hubiesen experimentado antes?, ¿por qué? Sonidos: ¿qué es imaginar?; ¿hubiesen podido pensar o imaginar cosas que nunca hubieran visto antes?, ¿por qué? Táctil: ¿qué es crear?; ¿hubiesen podido crear cosas que antes no hubieran visto?, ¿por qué? El cierre de la jornada fue figuro-analógico, siguiendo a Proyecto Noria.

en las que hacíamos un plenario y luego nos sentábamos en rondas para discutir algún tema. Pero para nosotros, lo difícil de esta jornada fue lograr que las experiencias artísticas fueran capitalizadas filosóficamente; es decir, que los docentes pudieran ver, sentir, vivir y entender cómo lo “pasado por el cuerpo” contiene potentes ideas filosóficas, capaces de transformarnos. Los aportes de Proyecto Noria fueron de gran ayuda para darle un giro filosófico a las reflexiones post-experiencias y, ciertamente, el mencionado capítulo 3 de Kohan y Oleari nos brindó un apoyo conceptual importante para construir el sentido de lo vivido en esa jornada.

Parte del proceso de desarrollar un oído filosófico fue también deconstruir la planificación “tradicional”, tanto en sus objetivos como en su final conclusivo. Al respecto de la elección del recurso para iniciar el diálogo, Ronda de Palabras se inclinó hacia el espíritu de la Filosofía con Niños, alejándose del programa de Lipman. La elección de los temas de los disparadores era libre, no estructurada de antemano en base a las novelas lipmanianas, por ejemplo. En nuestro caso, la orientamos de acuerdo a las consideraciones del docente en formación o a las preferencias de la misma comunidad de indagación. Cabe decir que acompañamos a los docentes en estas decisiones, al dar cuenta de lo sucedido en experiencias anteriores con los mismos recursos u otros similares.

Otro de los componentes de la planificación que sentimos necesario desarrollar fue a confección de actividades con un meticuloso nivel de detalle, que conducirían “imperceptiblemente” a los chicos a las conclusiones esperadas. Para trabajar este aspecto, indicamos a los docentes que ya no deberían incluir objetivos específicos para la CI. En términos generales, los llamados contenidos actitudinales y procedimentales coinciden con los objetivos generales de la Filosofía para/con Niños. Especialmente, el logro de los objetivos relacionados con los contenidos conceptuales son los que consideramos que debían desaparecer de la preparación de la CI, puesto que no hay modo de prever qué aspectos de un tema interesarán a un grupo. Por otra parte, forzar la discusión hacia un tema, buscando ciertas respuestas, no sería un proceder correcto en el marco de la FpN/FcN. En este punto gran parte de los docentes en formación se sentían muy desorientados: estas propuestas iban en contra de lo que habían aprendido en su formación docente. Entonces, explicábamos el proceso de preparación que esperábamos transitaran y la consecuente diferencia entre plan de discusión y agenda de discusión:

Los Planes de Discusión consisten en conjuntos de preguntas conceptuales preparadas por el docente para emplearlas como auxiliares de las preguntas de la Agenda de los niños, en tal sentido, su función específica es colaborar con los problemas planteados por los propios niños. Los Planes de Discusión constituyen un valioso recurso pedagógico que nos permitirá mejorar el trabajo sobre los conceptos y que posibilitará a los participantes de la ronda desplegar los problemas contenidos en las preguntas de la agenda y proyectar sentido a la discusión. (Equipo de Ronda de Palabras, 2014b)

Para hacer esta distinción, utilizamos la siguiente analogía: así como un mapa nos muestra los detalles de una geografía, un planes de discusión nos muestra los diferentes caminos que puede seguir una discusión, abriendo un campo de trabajo amplio y genérico, lleno de múltiples posibilidades (Equipo de Ronda de Palabras, 2014b). Pero su función no es forzar el diálogo por un solo camino, sino afianzar la actitud del coordinador frente al recurso a utilizar y prepararlo para seguir y acompañar cualquier camino que la CI tome. Esta diferencia siempre resultó fundamental para nosotros porque ese es el rol que incentivamos en nuestros docentes en formación. No un docente directivista en pleno control de la situación áulica, sino un coordinador que pueda laborar sobre los emergentes espontáneos del aula. En consonancia con las definiciones de filosofía que presentamos más arriba, cualquier persona es capaz de realizar esta actividad, sin necesidad de cursar una formación académica, siempre y cuando se prepare y sensibilice para lo que pueda acontecer, para la intensidad de *pensar con otros*.

Bibliografía

- Equipo de Ronda de Palabras (2014a). *¿De qué hablamos cuando hablamos de "oído filosófico"?* Una aproximación al problema. Rosario. Inédito.
- Equipo de Ronda de Palabras (2014b). *Planificando las Rondas. Algunas orientaciones para planificar las Rondas*. Rosario. Inédito.
- Kohan, Walter y Olarieta, Fabiana (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens, Rosario.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann y Splitter, Laurence (1988). *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Splitter, Laurence y Sharp, Ann (1996). *La otra educación*. Manantial, Buenos Aires.
- Waksman, Vera (2000). "¿Quién es el maestro de filosofía?" en Kohan, W. y Waksman, V. (comps.), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Eje III

Los recursos de la indagación filosófica



Planificación de la mesa

Los recursos de la indagación filosófica

Espacio Filosofía para Niños

Antes del encuentro, pedimos a cada grupo que lleve algunos de los recursos con los que trabaja. Al momento de la mesa de trabajo, los participantes formaron una ronda y cada grupo colocó los materiales en el medio. Luego nos tomamos unos minutos a recorrerlos, observarlos, mirar en detalle aquellos que no conocíamos. Este momento estuvo acompañado con una música de fondo.

Una vez hecho esto, solicitamos a cada grupo de trabajo que eligiera un recurso que recomendaría para hacer FpN/FcN y uno que no recomendaría.

Después de un tiempo en el que los integrantes de cada grupo expusieron entre ellos sus argumentos y alcanzaron un acuerdo, hicimos nuevamente la ronda, en la que compartimos la elección de cada uno y sus razones. Nos propusimos, en principio, solo escuchar los argumentos y, una vez finalizado ello, abrir el diálogo y las preguntas.

Algunas preguntas que guiaron el intercambio fueron:

- ¿Hay recursos más propicios para hacer filosofía en las aulas?
- ¿Puede haber recursos que -por sus características- no sean aptos para hacer FpN/FcN?
- ¿Cualquier cosa podría devenir un “recurso” para hacer filosofía?
- ¿Qué hace que un recurso motive la reflexión y el diálogo filosóficos?



Donde viven los recursos

Reflexiones acerca de la utilización de recursos en FpN/FcN

El Pensadero
 Universidad Nacional de Buenos Aires
 grupopensadero@gmail.com

Al momento de planificar los encuentros de *Filosofía con niños y niñas*, uno de los componentes a decidir es el recurso con el que se trabajará; y tal vez sea una de las decisiones más difíciles de tomar para un coordinador. ¿A qué se debe esta dificultad? ¿Por qué la elección del recurso es tan importante? ¿Cuál es su relación con “lo filosófico” que queremos que acontezca en el encuentro con los niños y las niñas? Estas preguntas han sido puestas en diálogo varias veces a lo largo de la historia de Filosofía para Niños y de Filosofía con Niños, motivando respuestas muy diversas e incluso contrapuestas.

En este apartado entonces, nos dedicaremos a recorrer nuevamente las tensiones que surgen al re-preguntarnos estas cuestiones -y otras más- no con la intención de resolverlas sino, justamente, de reactualizarlas a la luz de los desafíos que en lo cotidiano nos propone tanto la práctica de filosofar con los niños y las niñas, como también la de colaborar en la formación de docentes/coordinadores/as de encuentros filosóficos.

En encuentros con niños y niñas

Un primer punto de partida podría consistir en la idea de que, a través de la elección del recurso, quien coordina el encuentro realiza una invitación, una propuesta, que tiene como destinatario a un público específico. Se trata de un intento, un intento que nunca finaliza y que se encuentra en constante creación: invitar a no saber, a rebelarse, a conocer, a escuchar, a emocionarse, a descolocarse, desencajarse, entusiasmarse.

Un recurso puede ser “aquello que el coordinador trae” al encuentro, su aporte -entre otros muchos que pueda realizar a lo largo del diálogo-. Si seguimos esta posible definición, no podríamos separarnos, entonces, de la intencionalidad con la que el coordinador selecciona un recurso entre la multiplicidad

de opciones que conoce. Si allí se encuentra su propuesta, comienza a vislumbrarse una primera relación entre aquello que busca incentivar -que por el momento denominaremos propósito, objetivo o fin- y los medios que encuentra para alcanzarlo. Esta relación mantiene su importancia, sea cual sea el objetivo que consideremos que se debe alcanzar en un encuentro de FpN/FcN; tanto si creemos que el objetivo debe ser promover determinadas habilidades de pensamiento, como si consideramos que este debe ser que los participantes experimenten una vivencia filosófica o, incluso, si buscamos otros, como por ejemplo, continuar con alguna temática que haya surgido en encuentros anteriores. Los recursos que se utilizan en los encuentros de FpN/FcN, entonces, están cargados de intencionalidad y por lo tanto, su elección es producto del posicionamiento de un/a docente/coordinador/a frente a la pregunta sobre qué es lo filosófico y, en especial, sobre qué es filosofar con otros y otras.

Ahora bien, sabemos que la toma de posición de los/as docentes coordinadores/as se manifiesta en todo momento, sobre todo si consideramos que toda actividad educativa es política y toda actividad filosófica es educativa. Filosofar puede ser educar para una sociedad mejor. Entonces, ¿qué particularidad tiene o debe tener un recurso para ser elegido por un/a coordinador/a cuyo objetivo es motivar un diálogo filosófico? ¿Esa particularidad es intrínseca al recurso, como algo que cualquier persona encontraría allí, o es más bien externa a él? ¿Es o, más bien, puede ser un universal promotor de preguntas filosóficas? Estas preguntas nos invitan a pensar que un recurso apropiado para filosofar tal vez sea mucho más que un simple material de lectura, un juego, una obra de arte plástico, un corto audiovisual, entre otros posibles, sino que podría ser un espacio y un tiempo en donde acontece un vínculo entre el objeto y los sujetos que transforma la materialidad del recurso, dando como resultado algo que no estaba ni en él ni en el grupo, con anterioridad a ese encuentro.

Esto no quiere decir que todo recurso sea válido sin más, sino que, por el contrario, es fundamental que el/la coordinador/a se tome el tiempo para interpretar los intereses e inquietudes de cada grupo y ofrecer un recurso que motive una indagación o bien, profundice o problematice temáticas que hayan aparecido en encuentros anteriores. También podríamos pensar, como una condición importante que se deriva de esta otra, la necesidad de que el recurso movilice, interpele, afecte al/a coordinador/a de alguna forma, ya que si el recurso no logra despertar en él/ella preguntas o reflexiones filosóficas, difícilmente logre anticipar o recorrer algunos de los sentidos del texto que le ayudarán a coordinar el momento del diálogo filosófico. Por otra parte, debe ser cautivante el modo en que este será presentado, lo cual hace que quien coordine el encuentro se haya vinculado con ese recurso con anterioridad y haya pensado, también, cómo compartirlo con los niños y las niñas. Desde esta perspectiva, no importa si el material que se presenta como recurso es innovador o clásico, con imágenes o sin ellas, conocido o desconocido por el grupo; sino que el/la docente quiera

compartirlo con los niños y las niñas para filosofar juntos/as.

En este sentido, nos parece pertinente concebir a los recursos pedagógico-didácticos en FcN, como un texto en sentido derrideano: una fuente de interpretaciones inagotables, un significante abierto, influenciado por el contexto en el que aparece. Nada hay por fuera del texto.

En encuentros con docentes

Un camino diferente que podríamos recorrer intentando encontrar respuestas posibles a los interrogantes que propusimos al principio de este trabajo, sería pensar qué características debería tener un recurso cuyo destinatario/a es un/a docente o coordinador/a que recién se inicia en la práctica de FpN/FcN. ¿Qué recomendaciones podrían realizarse para orientar la búsqueda de recursos? ¿Debería utilizar primeramente aquellos recursos diseñados específicamente para FpN con su respectivo manual de uso? ¿Cómo potenciar el deseo de búsqueda de ese/a docente sin dictar recetas magistrales?

Una de las vertientes de Filosofía para niños en nuestro país, consideró sumamente importante para la implementación del programa, la utilización de manuales para docentes dedicados a acompañar las novelas filosóficas que se leen con los niños y las niñas durante las sesiones. De esta manera, a cada episodio de las novelas, le corresponde una serie de actividades y guías para el/la docente, que incluyen ejercicios, planes de diálogo, así como también, breves explicaciones que reponen la significatividad de ese problema filosófico a la luz de la historia de la filosofía. El objetivo que se pretendía lograr a partir de esta propuesta era la posibilidad de expandir la Filosofía para niños y que pudieran extenderse el rol de coordinador/a a aquellos/as docentes que no poseían formación filosófica específica.

Sin embargo, la propuesta, que resultó sumamente productiva a la hora de interesar a docentes de otras áreas en el programa, debe ser trascendida hacia un lugar de mayor actividad por parte de los/las coordinadores/as de encuentros de FcN. Si bien aquel que recién se inicia en la tarea puede comenzar emulando, recreando, algún recurso propuesto por los proyectos que continúan la tradición de FpN, es necesario que desde la formación docente se incentive la búsqueda y, por qué no, la creación de recursos que movilicen, que interpelen, que arriesguen relaciones y caminos aún por recorrer.

Para lograr este difícil desafío, creemos que, tanto los manuales como las novelas utilizadas en planificaciones de encuentros de FpN/FcN deben dejar de presentarse como hegemónicos y abrir sus posibilidades de uso, sometiéndolos al mismo proceso de crítica que todo recurso didáctico debería atravesar. Si fallamos en este punto, corremos el riesgo de anular las búsquedas filosóficas personales de cada coordinador/a al transmitir la idea de que aplicar un modelo es la única garantía necesaria para lograr buenos encuentros de filosofía con niños y niñas.

Finalmente, tal vez, encontrar un recurso para filosofar con otros sea tan difícil o tan fácil de hallar como la búsqueda misma de la filosofía. ¿Dónde encontrarla? ¿Cómo llevarla a otros sitios? ¿Cómo hacerla con otros/as? ¿Como expandir los límites de la propia disciplina y vincularnos con géneros aún no explorados? Cuentos, poemas, juegos, canciones, películas, obras de arte, fuentes filosóficas, historias, anécdotas, la vida; sobre todo la vida misma, en la que nos encontramos con todos los anteriores como preciados compañeros que nos motivan a pensar. Quizá entonces, para encontrar un recurso apropiado solo se trate, como dice Maurice Sendak en *Donde viven los monstruos*, de hacer que las paredes de nuestra habitación se conviertan en el mundo entero.

Bibliografía

Sendak, Maurice (1995). *Donde viven los monstruos*. Alfaguara, Madrid.

Los recursos de la indagación filosófica

Espacio Filosofía para Niños*
 espacio.fpn@gmail.com

¿Qué es un recurso?

Desde una mirada tradicional, podríamos llamar, provisoriamente, “recurso” a cualquier elemento que nos permita llevar adelante actividades vinculadas a contenidos en nuestras clases. Obiols y Frassinetti de Gallo (1993) en el capítulo “Filosofía: recursos y actividades de aprendizaje” consideran que el pizarrón, la palabra, el manual son recursos escasos. Pero hay una pregunta en la que insisten: ¿cualquier elemento puede ser un recurso? Lxs autorxs sugieren una respuesta afirmativa: “No se puede efectuar una clasificación de los posibles recursos a emplear, sencillamente porque cualquier cosa puede serlo en la medida que sirva para construir una actividad de aprendizaje.” (1993:86). Por su parte, Federico Uicich realiza un análisis de los recursos en la clase de filosofía y aporta la idea de que estos, tanto como el resto de los elementos de la planificación, se desprenden y reflejan la posición filosófica del docente (Uicich, 2015).

La especificidad de los recursos en Filosofía para Niños

La pregunta por los recursos nos lleva, de uno u otro modo, a reflexionar sobre cómo motivar el aprendizaje y, más concretamente, en este caso, a cómo motivar un aprendizaje filosófico. Las posturas antes mencionadas representan una reflexión amplia, interesante y pertinente de la didáctica de la filosofía. Sin embargo, desde “Espacio Filosofía para Niños” nos proponemos pensar a la *Filosofía para Niños* como un paradigma específico que, si bien comparte el interés y el objetivo de llevar adelante una enseñanza filosófica, establece una serie de propósitos que explicitan un modo particular de entender la práctica filosófica.

La propuesta de Lipman plantea una relación diferente respecto a los denominados “contenidos”, y dado que serán las habilidades, los procedimientos y las actitudes -antes que los conceptos- los que guiarán nuestras prácticas, el papel de los recursos y las actividades va a ser necesariamente diferente. No podemos

* Demián Casaubón y Victoria Maclean

dejar de lado que *Filosofía para Niños* presenta una propuesta metodológica que expresa un modo de entender la enseñanza, donde el docente, los alumnos y el saber ocupan un rol muy diferente del tradicional. Así como un caleidoscopio al girar propone mundos diferentes en la azarosa reordenación de sus cristales y colores, los elementos de la denominada “enseñanza de la filosofía” -o didáctica de la filosofía- cambian al ingresar a una propuesta de trabajo tan específica como ésta. Es decir, que no basta con pensar qué es un recurso en la enseñanza de la filosofía en general, sino que creemos necesario preguntarnos qué es un recurso en *Filosofía para Niños*. Lejos de considerar esto como una pretensión esencialista, pensamos que es imprescindible, desde el carácter práctico de la tarea en el aula, generar criterios para evaluar qué recursos pueden servirnos mejor para el objetivo que perseguimos.

Los supuestos filosóficos detrás de las decisiones didácticas

Toda decisión didáctica implica una serie de supuestos filosóficos, políticos y éticos. En este sentido, es importante tener claro qué es lo que nos pretendemos al llevar la reflexión filosófica a las aulas. El camino que nos presenta Lipman está claramente enfocado a motivar el desarrollo del pensamiento, con miras a volverlo más crítico, más creativo y más cuidadoso. Su propuesta, destinada a mejorar el pensamiento de los estudiantes, se centra en desarrollar lo que en sus primeros años denominó “pensamiento de alto orden” (*high order thinking*) y que más adelante reformuló como “pensamiento multidimensional”, concepto que expresa más cabalmente la idea de un pensar que nos involucra de manera integral y en nuestras múltiples dimensiones.

Desde la perspectiva de Lipman, este tipo de pensamiento lograría desplegarse en toda su potencialidad a través del diálogo filosófico, lo que nos sugiere una forma de pensamiento “en voz alta” y con otros. Un pensamiento que no logre compartirse o expresarse ante el otro, y que se despliega en la interioridad, no logra desarrollarse plenamente (Lipman y otros, 2002).

De este enunciado podríamos inferir un criterio de evaluación de la pertinencia de un recurso: ¿este recurso nos hará pensar?; ¿este recurso nos invita a desplegar un diálogo filosófico? Por supuesto, alguien podría decir: el universo de cosas que nos hacen pensar es, sino infinito, exageradamente amplio y es difícil planificar la práctica de determinadas habilidades a partir de tal espectro de recursos porque, en todo caso, contamos con un margen muy grande de azar. Tampoco podemos predecir con certeza si un recurso dará o no lugar a un diálogo filosófico, pero sí, en este aspecto, podremos delimitar en mucho mayor medida cuáles de ellos lo alientan más que otros.

Si bien nunca podemos tener certeza de las respuestas que encontraremos, de los temas que se trabajarán efectivamente, o de las habilidades que se pondrán en juego a partir del recurso, sí podemos aportar una intencionalidad didác-

tica que irá en una determinada dirección. Aquí es donde irrumpen nuestros supuestos filosóficos. ¿Qué intentaremos promover al traer un recurso al aula? ¿A qué le daremos más importancia? Clarificar nuestras intenciones filosófico-didácticas nos permitirá dar un paso hacia la jerarquización de aquello que convocaremos como “recurso”.

Intencionalidad filosófico-didáctica

Como punto de partida, podríamos afirmar que el pensamiento se pone en movimiento cuando tiene algo que resolver, por lo cual si buscamos un recurso que nos invite a pensar, este debe ser capaz de presentarnos algún tipo de situación problemática. Aunque tampoco nos dispondríamos a resolver ningún problema que no nos resulte interesante y, en ese sentido, el deseo y el interés juegan un papel central: un buen recurso debería ofrecernos un contexto atractivo e interesante desde el cual pensar, que nos invite amablemente a poner en marcha nuestras destrezas de pensamiento para intentar interpretarlo.

Ahora bien, el disponer de un recurso de este tipo tampoco nos asegura que, de hecho, acontezca un diálogo filosófico y nunca podremos tener garantías de lo que ocurrirá en la dimensión práctica. Sin embargo, podemos buscar las condiciones necesarias para que el pensamiento y el diálogo tengan lugar. Consideramos que un recurso debe estar acompañado de una serie de disposiciones y condiciones mínimas que hacen al trabajo concreto del aula y que habiliten una apropiación problemática del mismo: lo que deviene del recurso está relacionado, en gran parte, con modo en que este se presenta. En ese sentido, un cuento no está constituido solo por un conjunto de oraciones y/o ilustraciones, sino también por el modo en cómo es contado: si es leído en voz alta, si es dramatizado, si es leído en silencio, si es improvisado. Y lo mismo podría ocurrir con cualquier otro tipo de recursos, como pueden ser una pieza musical, una imagen o cuadro, una película, una dinámica o juego; hasta, incluso, un objeto. Las preguntas, dinámicas o actividades que acompañen a un recurso también se vuelven parte de él, y pasan a constituirlo porque, definitivamente, serán ellas las que lo hagan interesante o aburrido, habilitador del diálogo o capaz de clausurarlo.

Novelas filosóficas y recursos artísticos

Como decíamos previamente, cualquier cosa podría llegar a ser un recurso. Sin embargo, finalmente, no cualquier cosa ofrece el mismo potencial para despertar el pensamiento y el diálogo filosófico. Matthew Lipman y Ann Sharp elaboraron un complejo currículum centrado en novelas filosóficas, que fueron escritas a partir de una serie de supuestos: presentar algunos de los problemas de los que se ha ocupado la filosofía, pero sin involucrarse en su dimensión histórica y sus autores. Para ello, apelan a personajes de ficción, que no solo se hacen carne de los problemas y conceptos filosóficos, sino que, al mismo

tiempo, logran motivar en lxs lectorxs -chicxs- un acercamiento más empático a determinados temas. Al distanciarse de una perspectiva histórica, las novelas nos permiten apropiarnos de los temas y poder manipularlos a nuestro gusto, sin necesidad de ajustarnos a unas teorías ni tampoco traicionar la rigurosidad conceptual que exige la disciplina histórica.

Este material también fue elaborado pensando en el trabajo de aula de los distintos niveles escolares, por lo cual cada novela ofrece un grado de complejidad acorde a las edades de lxs chicxs. Al mismo tiempo, los roles que cada personaje ocupa y el tipo de vínculos que reflejan en sus diálogos y acciones dan cuenta de una apuesta por ofrecer modelos de relaciones y modelos de pensamiento diferentes a los que conocemos habitualmente. Lipman y Sharp, desde una intencionalidad claramente pedagógica, decidieron mostrar en la ficción personajes con los que lxs estudiantes pudieran sentirse no sólo identificadxs, sino también estimuladxs a pensar y actuar de una manera más reflexiva y consciente. Sin ser personajes “ideales” -algo que más bien desmotivaría cualquier equiparación empática- son personajes “modélicos” en cuanto a su motivación cuestionadora y su apertura al diálogo, mostrándose interesados por pensar y dialogar de todo aquello que pasa a su alrededor.

Así, las novelas filosóficas fueron conformando, con los años, lo que hoy se concibe como todo un currículum de pensamiento, que organiza los recursos no sólo en función de su complejidad sino también de unos lineamientos generales que dan coherencia al trabajo global: los primeros años de trabajo se centran en la propia subjetividad y las formas de percepción, para luego detenerse en nuestras relaciones con la naturaleza y culminar reflexionando acerca del lenguaje y nuestras relaciones sociales -ética y política-. Las novelas de Lipman, proponen, en este sentido, una continuidad. Si bien esto parece tautológico, consideramos que es importante porque esta continuidad no solo es estética y narrativa, sino -y sobre todo- lógica. Cada novela, si bien aborda problemáticas que atraviesan todos los ámbitos del pensamiento filosófico, organiza, al mismo tiempo, áreas de contenido desde las cuales pensar. Los materiales de apoyo elaborados para lxs docentes son de gran ayuda en este sentido, porque nos permiten apreciar este trasfondo conceptual y acompañarnos en la difícil tarea de estimular el pensamiento en nuestras aulas.

Pero hoy el currículum no se agota en las novelas. Afortunadamente, se fue ampliando -en gran parte motivado por el propio Lipman- al incorporar a la bolsa de recursos de *Filosofía para Niñxs*, una infinidad de materiales que provienen de otras áreas artísticas. Por un lado, la literatura se fue diversificando

1 Pueden encontrarse propuestas de este tipo en el currículum Filosofía 3/18 o el Proyecto Noria (De Puig, Sático, 2011) o el Proyecto Microscopio que dan cuenta de la inmensa variedad de recursos que podemos utilizar para estimular el pensamiento y el diálogo filosóficos.

y ampliando, hasta llegar hoy a una infinidad de nuevos textos a partir de los cuales trabajar; muchos de ellos escritos específicamente para el trabajo en FpN. Por otro, se han elaborado distintas y novedosas propuestas centradas en pintura, cine, música y juegos, todas ellas acompañadas de una serie de actividades y propuestas metodológicas sumamente potentes¹. Todo ello ha permitido dinamizar los materiales originales al aportar propuestas que enriquecen la textualidad. Estos nuevos recursos han logrado engrosar la oferta de materiales del currículum, respetando el espíritu de la apuesta original: volverse pretextos para la problematización y el fomento del diálogo filosófico en las aulas.

Bibliografía

- De Puig, Irene y Sático, Angélica (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. Octaedro-Eumo, Barcelona.
- Lipman, Mathew, Sharp, Ann y Oscanyán, Frederick (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Obiols, Guillermo, Frassinetti de Gallo, Martha (1993). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. A-Z editores, Buenos Aires.
- Uicich, Federico (2015). “Las decisiones filosóficas detrás de las decisiones didácticas: consejos para repensar la planificación de clases de filosofía”, en Cerletti, A. y Couló, C. (orgs). *Didácticas de la Filosofía. Entre enseñar y aprender filosofía*. Noveduc, Buenos Aires.



El recurso como disparador del encuentro filosófico

Grupo de Extensión Universitaria "Filosofía con niños,
niñas y adolescentes"*
Universidad Nacional del Sur
grupo.filoinfancia.uns@gmail.com

Recurso: Vuelta o retorno de algo al lugar de donde salió.
Real Academia Española

Concebimos al sujeto filosófico como un sujeto activo que considera la posibilidad de ser lo que aún no es, pero desea ser. Es un artista filósofo porque compone una obra que se va construyendo a partir de y gracias al deseo de saber y, en su condición de artífice, es capaz de poner en juego recursos propios que la posibiliten. Así, practicará una filosofía que logre movilizar el pensar. De esta manera, en su hacer filosófico "enseñará una mirada cuestionadora que piensa las condiciones en que se desea y cómo deseamos, que piensa los objetos que se han deseado en la filosofía y la permanente apertura del espacio filosófico" (Grau, 2007).

El precursor del Programa de Filosofía para Niños, Matthew Lipman, junto con otros filósofos, entre los que se destaca Ann Sharp, sostiene la necesidad de enseñar a los niños un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso; es decir, aportar las herramientas indispensables para que piensen, a su entender, bien. A estas herramientas o recursos para enseñar a pensar, se los encuentra en el currículum, a través del cual se espera potenciar la lectura reflexiva y el diálogo entre los niños; y contribuir, de este modo, al surgimiento de nuevas experiencias que los lleven a mejorar su juicio y actuar en función del mismo.

La cuestión de los recursos para una indagación filosófica abre, entonces, un abanico de interpretaciones que estimamos necesario abordar, para brindar luego la nuestra, entramada en las propias experiencias en las rondas con niños y adolescentes.

La problemática que trae aparejada el currículum lipmaniano es que es, justamente, eso: un programa estructurado y reglamentado, que se considera eficaz

* Marisa Cesa, Analía Condori, Ada Lis López, María Paula Mujica y Gabriela Salinas.

para formar a los niños, perfeccionando sus pensamientos y vivencias. El programa postula a la novela filosófica como recurso indispensable para desarrollar y potenciar el pensamiento y sentimientos de los niños. En esta concepción del filosofar y sus sujetos, el planteo parece no ir más allá, al reducir el campo de recursos para el logro del diálogo filosófico, únicamente, a las novelas y a los manuales que guían a los docentes para coordinar la sesión de indagación.

No descartamos la importancia de las novelas filosóficas en la invitación a pensar, sobre todo, porque dan la posibilidad de acceder a un *corpus* a quienes se inician en la coordinación de las sesiones. Sin embargo, la cuestión del recurso no se agota allí, sino que es más profunda y requiere una apertura para encontrarlo por fuera del canon del Programa de Filosofía para Niños.

Desde nuestra experiencia, la ronda como forma de agrupamiento de los participantes en las sesiones de indagación filosófica, se constituye realmente en un espacio de auténtico diálogo filosófico. La sesión potencia, al decir de Santiago (2002) y de Lipman y otros (1992) que coinciden en este aspecto, habilidades vinculadas a la dimensión crítica, creativa y cuidadosa del pensamiento. Además, permite la construcción comunitaria de conocimiento guiada por el hilo conductor de la filosofía, a través de la búsqueda de posturas fundamentales. Así, según la Filosofía para Niños, en el tratamiento de temas filosóficos mediante procedimientos reflexivos, se registra un progreso acumulativo en la calidad no solo del diálogo, sino del pensamiento de los participantes.

Sin embargo, nuestra experiencia y nuestras prácticas nos sitúan en un modo de entender el recurso como dispositivo “disparador” de la reflexión filosófica, pues para nosotras, al no haber un proceso acumulativo, el recurso no siempre es garantía de una apertura al pensar.

Ahora bien, ¿disparar es lo mismo que dirigir? ¿Las ideas se disparan? ¿Todos podemos ser disparadores de pensamiento? El disparador promueve el pensamiento, nos pone en situación de pensarnos y pensar con otros; nos desafía a pensar lo que no pensamos, a atrevernos a pensar aquello que mueve nuestro pensamiento y que no estamos dispuestos o no nos animamos a pensar. En palabras de Kohan, “pensar es un acto político, que sirve, que vale la pena o es interesante cuando torna visible algo que no era visible, cuando permite que nos demos cuenta de que algo existe y no lo sabíamos, o que existe de una manera que ignorábamos” (2006: 12). Cuando la apertura del pensar tiene lugar en el encuentro con otros, en un ámbito de construcción colectiva del conocimiento, se plantea la imposibilidad de seguir siendo lo que se era, de seguir siendo del mismo modo.

La indagación filosófica y la selección del recurso conllevan afectos y efectos desconocidos -también para quien coordina- que dejan abierta la puerta a múltiples interpretaciones. Desde esta mirada, el recurso como disparador y su selección se constituyen en la relación dialógica con los otros, como un puente,

lo que los sustrae del lugar de objetos de dominio y manipulación de las ideas e intereses.

Pensar el disparador a partir de la experiencia propia es suponerlo un acontecimiento: "el pasar de algo que no soy yo" (Larrosa, 2006:44), en tanto no es proyección de uno mismo, pues excede el saber, el poder y la voluntad propia. De este modo, la experiencia como eso que me pasa, se relaciona directamente con el recurso como disparador en tanto invita y provoca el pensar/me y dejar/me atravesar por el encuentro con otros, en la asunción de la incertidumbre, la falta de respuestas acabadas, lo desconocido y lo imprevisto como instancias propias de la sesión filosófica.

Así, la noción de recurso como un movimiento de ida y vuelta -tal como lo define la Real Academia Española- entraña un salir de sí mismo, exteriorizarse, salir al encuentro de lo desconocido y, posteriormente, volver de otra manera; es decir, modificados, transformados, extrañados de pensamientos y sentimientos propios y de los demás. En ese mientras tanto, el recurso motoriza/moviliza el acto de pensar/dialogar en el encuentro en el espacio público -por ejemplo, el escolar- y, para que ello sea una tentativa posible, se juega el plano instrumental como vehículo de la intervención. Sin embargo, el recurso está supeditado al sentido que le otorgan los sujetos, es decir, a los planos práctico y experiencial. En otras palabras, el sentido no se puede aparear solo con la experiencia (Larrosa, 2003), sino que también es ínsito a la práctica, entendida como *praxis*. La perspectiva de la educación como práctica privilegia la acción y la reflexión en virtud de la crítica y el compromiso político de los sujetos y, para que ello pueda ser viable, aun sabiendo que es una tentativa, la técnica es necesaria. Por ello, las categorías de técnica y de práctica siguen teniendo vigencia para pensar las sesiones de indagación filosófica desde una perspectiva que asume la tensión entre la técnica, la práctica y la experiencia y los consecuentes peligros de que una ahogue a las otras dos.

En ese tentar experiencial y práctico nuestros disparadores son variados: canciones, dramatizaciones y juegos corporales, cortos cinematográficos, objetos (cotidianos y contruidos por los propios alumnos), presentaciones multimediales, textos escritos (narrativos, expositivos, argumentativos, poéticos), obras de las artes plásticas, fotos, juegos, entre otros. Así, un disparador es todo aquello a lo que le podemos atribuir un sentido que nos permita construir un diálogo. No caben, entonces, respuestas unívocas ante preguntas tales como: ¿se puede reflexionar/explicitar lo que nos moviliza?; si el disparador no me moviliza a mí, ¿podrá movilizar a otros?; ¿qué cosas nos dispara el mundo?

En tanto el disparador es portador/creador de sentido, consideramos que nuestras indagaciones filosóficas necesitan de una planificación cuidadosa. En esta tarea, la elección del recurso como disparador es importante pues esperamos que se genere -como se mencionó inicialmente- un impacto, un estado de con-

moción o de movilización en los que participamos de la sesión filosófica. Así, esta planificación en la que se enmarca el recurso es un artificio: el de la planificación filosofante que, como estrategia, busca terciar entre la planificación controladora y la experiencia entendida como *laissez faire*. El artificio en tanto artefacto -construcción artificial que nos permite trabajar en la construcción artesanal del diálogo, aunque no la asegura-, se constituye “en un ardid pues aparece como una especie de truco para eludir la polarización entre el aspecto instrumental y el del sentido, al servir también como una artimaña que nos permite pensar que alcanzaremos el fin que deseamos, aunque tengamos en claro que siempre está el peligro de que no suceda” (Bedetti y Morales, 2014:566). A partir de ello, entendemos al recurso/disparador desde la libertad de nuestro propio pensamiento, que también juega en el plano de la indeterminación al contactar con la libertad de los otros. Al transitar este camino de la filosofía filosofante surgen preguntas y esas preguntas llevarán a otras o no tendrán respuestas y guiarán la continua búsqueda.

Ante lo expuesto, sin embargo, cabe preguntarse: ¿es posible que la sesión quede centrada en el recurso? En el recorrido de nuestras sesiones filosóficas hemos sentido que hay recursos que no son disparadores, en tanto no han generado el impacto esperado, pues los participantes no logran ese estado de movilización. Es entonces cuando uno “dispara” y retorna a sí mismo y, a partir de lo sucedido, puede problematizar tanto las decisiones didácticas, como asumir en la práctica el posicionamiento teórico del recurso/disparador como acontecimiento. Para ello, adherimos a la perspectiva de Kohan:

hablamos de “composición” de la experiencia de filosofar, y no de “estructura” porque queremos aproximar nuestra propuesta metodológica al trabajo que hacen los artistas. Los materiales, las técnicas, están al servicio del músico o del pintor, pero el resultado de lo que hacen va más allá de la técnica, los materiales y los instrumentos. Pensamos los recursos no como una receta, sino como una materia plástica, para que sobre ella se comience a componer la obra propia (2013:23).

Tal como los materiales, instrumentos y técnicas del artista, el disparador da lugar a la génesis del filosofar sin garantizar la obra ni su condición: “Al comenzar una nueva obra, todo artista debe afrontar la hoja en blanco; un espacio vacío e infinito, colmado de posibilidades y potencialidades pero también, de enorme incertidumbre que, incluso, puede resultar paralizante (Vázquez, 2011).”

En la ronda filosófica, en el encuentro inédito con los otros, se puede conjugar un nosotros. Así, el efecto del disparador, sea el esperado o no, habilitará la construcción de lo común. De este modo, nuestros artistas compondrán entretejiendo interrogantes entre diferentes miradas, retomando coincidencias, movilizándolo estructuras, interrogando verdades. No en soledad, sino en una obra conjunta, de esbozos espiralados. Estos trazos, guiados por el deseo de pensar y sentir una nueva experiencia configuran un espacio -donde antes había una

hoja en blanco- para recorrer, observar, responder y preguntarse; espacio para explorar caminos que conducirán a otras búsquedas.

Bibliografía

- Bedetti, M. Belén y Morales, Laura (2014). "Artilugios para enseñar a enseñar filosofía: entre la técnica, la práctica y la experiencia". En: Menghini y Misuraca. *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*. Bahía Blanca: Menghini. (Recuperado de http://bc.uns.edu.ar/pdfs/ebook_form_prof.pdf)
- Grau, Olga (2007). "Reflexiones en base a una pregunta: ¿puede el deseo por la filosofía ser enseñado?". En: Revista la U, Universidad de San Juan. (Recuperado de: http://www.revista.unsj.edu.ar/revista29/oga_grau.htm)
- Kohan, Walter (2006). "A título de presentación. Sobre riesgos y posibilidades de la filosofía con niñ@s". En: Kohan (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Kohan, Walter (2013). "Palabras, pasos y nombres para un proyecto". En: Kohan y Olarieta (coords.), *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Homo Sapiens, Rosario.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann y Oscanyan, Friedrich (1992). *La Filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones La Torre.
- Larrosa, Jorge (2003). "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia presentada en Seminario Internacional *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Larrosa, Jorge (2006). "Sobre la experiencia", *Revista Educación y Pedagogía*. V. 18. (Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>)
- Santiago, Gustavo (2002), *Filosofía con los más pequeños*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Vázquez, Ayelén (2011). "Antich, Alicia en Ro, Galería de Arte". En: *Arte Online*. (Recuperado de http://www.arte-online.net/Notas/Alicia_Antich_en_Ro_Galeria_de_Arte)



Los "textos" en las Meriendas Filosóficas

Biblioteca Popular "Carilafquen"- Bariloche
Universidad Nacional de Río Negro*
silviareb.rebagliati3@gmail.com

Para pensar tiene que haber algo que provoque el pensamiento, que lo mueva a pensar. En nuestras experiencias filosóficas nos valemos de distintos textos para provocar el pensar, entendiendo que no cualquier cosa provoca, mueve o da a pensar.

Cuando hablamos de texto lo hacemos en un sentido amplio en cuanto a la variedad de cosas que pueden funcionar como tal en una ronda filosófica: cuentos, poesías, imágenes, objetos y, por otro lado, entendemos el texto como signo, tal como lo sugiere López (2008). Buscamos que los textos contengan un aspecto enigmático, cierta belleza, que nos inviten a pensar un aspecto del mundo no como algo dado, ordenado, sino como algo que necesita ser pensado, porque no nos revela una verdad acerca de él, sino que nos lo muestra con su infinitud de posibilidades, de interpretaciones, de incógnitas, misterios y puntos de vista posibles. El texto como signo se nos presenta como anterior a cualquier determinación y presenta un mundo infinito, indeterminado, incierto, caótico.

El signo apunta hacia ese lugar donde los contornos se superponen, multiplican, se confunden, ese lugar heterogéneo, anterior al establecimiento de cualquier criterio que permita distinguir una cosa de otra, un rasgo de otro. Lo que el signo nos muestra es la naturaleza infinita del mundo. (López, 2008:58).

Ante esta apertura del signo, el texto nos interroga, nos pone ante la necesidad de desentrañar su sentido, de explicarlo, de comprenderlo. Cuando en el equipo buscamos nuevas, otras lecturas posibles de los textos que proponemos en las experiencias (meriendas) filosóficas, intentamos correrlos de las interpretaciones establecidas y abrimos a lo problemático y complejo, para dar lugar a otras interpretaciones, explicaciones e interrogantes desde cada una de las subjetividades que participamos.

* Marcela Moreno, Fabiana Carbajales, María Silvia Rebagliati, Joaquín Conte Mac Donell, Alejandro Verne, Sofía Azzarri y Claudina Hitta.

Para que un problema tenga sentido debería ser creado por nosotros, ser propio; no es posible preguntar por el otro; preguntar siempre es un preguntar-se, implica poner en cuestión la propia subjetividad. Es por ello que consideramos que el carácter enigmático, inacabado, de apertura de los textos es fundamental para provocar el pensamiento propio, para que las preguntas y problemas que se plantean sean potentes, para un preguntar auténtico, que no puede ser transferido ni universalizado.

Una experiencia da cuenta de nuestra mirada: en una oportunidad nos visita en la Biblio Maximiliano López, en 2015, y coordina una de las Meriendas proponiendo una historia que es leída en ronda, por niños y niñas de 5 a 12 años. Dicha historia, muy interesante, provoca una intensa conversación, en la que acontece un camino de búsqueda y problematización, que finalmente da lugar a la formulación de preguntas propias, entre ellos y ellas:

¿Es posible pensar cuando, por ejemplo, imaginamos formas en la madera, o en las nubes? ¿Cómo surgen los pensamientos? ¿Cómo es ese proceso del pensar? ¿De dónde salen los pensamientos? ¿Cómo son? ¿Dónde aparecen? ¿Es lo mismo estar atentos que pensar? ¿Es lo mismo pensar que imaginar? ¿Es posible pensar cuando hacemos algo? ¿Pensamos como si nuestra mente fuese una máquina? (Gestos tratando de explicar el mecanismo.) ¿Dónde están los pensamientos? ¿De dónde vienen? ¿A dónde van? (Señalando la cabeza.)

Pensar el pensar, pensar sobre los pensamientos. Sin que la historia apuntara a esa problematización, la misma sacudió por allí y provocó esa búsqueda propia, así como podría haber sido otra.

En el proceso de diseñar, imaginar, proyectar cada Merienda, nos implicamos en una búsqueda: búsqueda de textos que den a pensar, que abran otros mundos posibles. Búsqueda de atrevernos a crear espacios que se constituyan con cierta intimidad, confianza, que abracen la posibilidad del pensamiento, que recorran los recónditos espacios de los presentes y permeen las durezas del cuerpo, dando lugar a la repercusión de los ecos que emiten los otros y otras. Textos que acompañan caminos, otros recorridos, que es algo más que hacer preguntas o traducir información para convertirla en algo útil. Es una difícil tarea de contraponer, de desandar, de romper, de encontrar en la ecuación de un mundo enseñado los recovecos donde vive la voz más propia, aquella escondida, tímida, que a veces no sale, y dar lugar a lo no-absoluto y a la no-única-verdad.

En este sentido, buscamos desinstitucionalizar los textos, cambiar los planos, los modos tradicionales de pensarlos, concebirllos, usarlos: imágenes en el piso o colgadas, relojes en el centro de la ronda, cuentos leídos con distintas voces, un perfume, sonidos, escenas nos invitan a movernos, a mirar, observar, escuchar desde otros planos y lugares posibles; irrumpen, nos interrogan e incomodan, tornan extraño al mundo, potencian el pensamiento.

Se trata de un camino de indagación, de pensar con otros y otras, buscar,

problematizar el sentido, no como algo estanco e inmutable, permanente, sino impredecible, cambiante, en función de la relación entre las palabras -que le prestan su cuerpo- y el mundo. Unos sentidos que se modifican, que no son los mismos, que cambian frente a quienes pronuncian las palabras, que cambian frente a quienes las escuchan y, también, según dónde y cuándo se escuchan.

En el equipo, al pensar acerca de la indagación, surgen preguntas de una de las compañeras: *¿Qué hubiera pasado si, siendo un bebé, no hubieras curioseado los dedos de tus pies? ¿Dónde te hubieras quedado si esos pies no hurgaban el suelo para pararse y salir a tocar, a conocer, reconocer el mundo?* Preguntas que nos han provocado a pensar en ese primigenio acto de hurgar el suelo con los pies y nos gustó como imagen del indagar. Curiosear, buscar, por cierto, si no indagamos no conocemos; si no conocemos nuestras fronteras se recortan, se acortan, se achican, dejando un espacio muy estrecho para una posible expansión no solo individual, sino también social. Indagar, en tanto búsqueda, un recorrer, un hurgar atrevido, osado, audaz, valiente, que abre ventanas para dar vuelo. Apertura a unas primeras preguntas simples para alcanzar otras más esenciales que complejizan, que enriquecen e interesan sobre temas o situaciones que inquietan e incomodan, no para arribar a conclusiones. Aquello que "intención", que pulse a inventar muchos otros espacios-tiempos desde el derecho a pensar, preguntar, cuestionar y hacerlo con otros y otras.

Compartimos una escena, recortadísima, de una de las meriendas. Una fría tarde de otoño del 2016, invita a sumergirse en el calor de la Biblio: veinte pares de zapatillas, botas, en la puerta. En el piso imágenes, fotos seleccionadas cuidadosamente como texto provocador, una música muy suave, un ambiente íntimo, muy tranquilo -también texto-, un susurro que invita a moverse, a caminar -si se quiere-, a mirar, parar, mirar, pararse, a volver a mirar, pensar, a volver a caminar, sentir, a elegir, pensar, a compartir entre algunos/as, intercambiar... Se propone una ronda, sentados en el piso, cara a cara. Como balbuceando, comienza una conversación. ¿Qué los atraviesa? ¿Qué los implica? ¿Qué los toca? ¿Qué les pasa con lo que ven, sienten, piensan? No sabemos... Escuchemos algunos de esos pensamientos propios, que circularon inquietados por relaciones posibles entre soñar, imaginar, pensar:

- *Mirá si nosotros somos el sueño de otra persona.*
- *A veces cuando escucho un tipo de música siento que estoy en el bosque o el río.*
- *A veces yo juego a que soy una guerrera con un caballo.*
- *Más imaginación, más divertido.*
- *Nunca te detendrías a pensar sin imaginar (...)*
- *Yo, por ejemplo, me imagino que soy grande. (Silencio) Me imagino igual pero más alta...*

El coordinador pregunta: ¿Cómo será dejar de pensar?

- *Tendríamos la mente en blanco.*

- *¡Si no pensás no podés hacer nada! (...)*
- *Estas muerto, parado, pero a la vez vivo.*
- *No podés pensar ¿qué voy a cocinar? ¡No podes comer! ¡Te vas a morir!*
- *Si no pudiéramos pensar, no podríamos razonar.*
- *Estaríamos paráliticos.*
- *No, porque no podrías pensar que estás parálitico.*

Los pensamientos circulan, a veces se entraman, a veces se traban, a veces llegan a enlazarse, a perderse, a volver, incitando otras búsquedas. En ese andar, ese circular, la idea propia se vuelve texto, se transforma colectivamente, se vuelve material para volver a abrir, para buscar y seguir indagando.

Ahora bien, cada merienda también es una invitación, una invitación a pensar y re-pensar-nos. Un desafío nos convoca a sostener esa reflexividad que buscamos ejercer constantemente. Así como en el equipo nos ocupamos intensamente en diseñar aquello que dará a pensar a niños y niñas, cada vez, al final de cada merienda, nos preocupa y ocupa la tarea de revisar nuestras acciones adultas, de pensar qué pasó, qué nos pasó. Nos preguntamos sobre nosotros y nuestros modos; nuestros tonos, gestos y palabras; nuestras intervenciones y orientaciones: ¿Cómo preguntar sin sugerir respuestas? ¿Cómo mantener la riqueza de lo efímero, lo que insinúa, lo sutil? ¿Cómo intervenir sin coartar? ¿Será posible tratar de prever las situaciones que nos pongan en jaque y reaccionar con las sorpresas circunstanciales?

Por ello, compartimos nuestras posiciones en cuanto a cómo proponer un camino de diálogo filosófico y en qué sentido lo que allí se da, es una indagación filosófica. Así, junto a uno de nuestros compañeros, (nos) pensamos y (nos) preguntamos: *...cuál es el lugar entre la pregunta punzante y activa, que cuestiona las afirmaciones, que pone el foco en las diferencias que hay entre los pensamientos de los chicos, que pide más explicaciones; y la pregunta que sólo aparece para que el diálogo continúe, pero buscando no direccionar en lo más mínimo. Me parece que, entre estas dos actitudes, la del adulto que direcciona, y la del adulto que “deja ser” el pensamiento, hay una infinidad de posibilidades y matices. Y al mismo tiempo pienso que es inevitable situarse en algún matiz que combine esto. Ya que los dos extremos son la antítesis de lo que buscamos. (...) estamos sugiriendo un camino (amplio, amplísimo, que abre claramente sin cerrar, pero camino al fin).*

Seguimos pensando juntos, en círculo, que es en espiral, aunque a veces puede ser un pensar en laberinto, un pensar en infinito, o en cinta de Moebius... Como sea, donde sea, seguimos pensando para existir, existiendo para pensar -infantilmente...- desde, junto, con, entre niños y niñas.

Bibliografía

- Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de la Infancia*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles (2005). "Pensamiento nómada (Sobre Nietzsche)". En *La isla desierta y otros textos*. Pre-textos, Barcelona.
- González, María de los Ángeles (2007). "Los niños: soñadores de palabras". Un trabajo sobre la actuación verbal". Clase 10 - Curso Infancias y adolescencias: interrogaciones entre saberes y prácticas CEM / Punto Seguido.
- Kohan, Walter, Olarieta, Fabiana (2011). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens, Rosario.
- Kohan, Walter (2004). *Infancia entre filosofía y educación*, Edit. Laertes, Buenos Aires.
- Kohan, Walter (2009). Conferencia Inaugural "*Filosofía y extensión: un lugar de infancia*" en las Jornadas Internacionales de Extensión Universitaria "Escuelas, Filosofías e Infancias". UNSur, Bahía Blanca.
- Kohan, Walter (2011) *Filosofía y educación*, Edición Fundarte, Caracas.
- Kusch, Rodolfo (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Castañeda, Bs. As.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires-Méjico.
- López, Maximiliano (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Noveduc. Buenos Aires.
- Saramago, José (2001). *La caverna*. Alfaguara, Buenos Aires.



Los recursos de la indagación filosófica

Ronda de Palabras*
shapiro.carmina@outlook.com

La Filosofía para o con Niños es una propuesta pedagógica que sólo cobra pleno sentido en la práctica. Esto es algo que siempre tuvimos en claro desde el equipo de Ronda de Palabras. Una formación que fuera solamente teórica no sería nunca suficiente para lograr cambios en las relaciones pedagógicas. Razón por la cual, desde sus mismos inicios, Ronda de Palabras contó con una parte específica de formación en acción, situada en las aulas. En los encuentros generales de formación generábamos momentos y actividades en los que nos dedicábamos a reflexionar sobre lo vivido y experimentado en las comunidades de indagación realizadas, donde intercambiábamos pareceres, estrategias y dificultades.

Una parte de esa práctica situada era llevada adelante por los coordinadores-capacitadores, de modo que los docentes-capacitandos pudieran participar de un encuentro filosófico de primera mano, contrastando teoría y práctica en esa observación participante. Luego de cierta cantidad de comunidades de indagación desarrolladas por el coordinador-capacitador asignado, que solían variar entre dos y cuatro encuentros, los docentes debían “tomar la posta” y posicio-

* Redactado por Carmina Shapiro, miembro del Equipo de Ronda de Palabras desde su diseño, a principios del año 2011, hasta que comenzó su desarticulación, en febrero del año 2015. Escrito en base a las actas de reuniones y la experiencia vivida en el equipo. La línea de capacitación contó con una parte estable de capacitadores y algunas variaciones a lo largo de los años. En 2014 tuvo la mayor cantidad de coordinadores: 29 en toda la provincia. Sus integrantes fueron: Marta Vennera (Coordinadora), Rita Bonifacio (Coordinadora). **Nodo Rosario:** Barta Natividad (2011-2014), Bravi Laura (2011-2012), Carradori Daniela (2011-2012), Ciccarelli Silvina (2011-2014), Contreras Frutos Ma.del Valle (2011-2015), Fontana Luciano (2011-2015), Frutos Maira (2011-2014), Gutierrez Magalí (2011-2014), Illuminati Tamara (2011-2014), Leyendeker Liliana (2014-2015), Lopez Claudia (2011), Maritano Maricel (2011-2015), Melagrani Andrea (2013), Prado Cristian (2011-2014), Scialla Julia (2011-2014), Sguigna Paola (2011-2014), Shapiro Carmina (2011-2014), Tonsich Soraya (2011-2015), Viviano Analía (2011-2013). **Nodo Santa Fe:** Marcela Alaniz (2012-2015), Javier Barbona (Reconquista, 2014), Sandra Baroni (2012-2015), Elisabet Euvrard (San Cristóbal, 2012-2013), Eliana Fadel (2014-2015), Valeria Frutos (2012-2015), Mariela Ibáñez (2012-2015), Viviana Mirón (2012-2015), Anahir Perco (2013-2015), Paola Piccolo (2012-2015), Héctor Pinazo (Rafaela, 2012-2015), Silvia Rivas (2013), Carlos Russomanno (Santa Fe, 2012-2015), Elsa Sabini (Santa Fe, 2012-2015). **Nodo Venado Tuerto:** Verónica Del Fresno (2014-2015); Carina Guadagnini (2014-2015); Paula Schenone (2014-2015).

narse como coordinadores. En ese momento, si bien los coordinadores-capacitadores seguíamos acompañando la práctica y supervisando las decisiones, todo el desarrollo quedaba a su cargo.

Acorde a la propuesta de Filosofía con Niños, en los comienzos de la capacitación, no interveníamos demasiado en este proceso de decisión, para que los docentes eligieran solos los recursos y, luego, analizáramos las razones de tales elecciones. Pero nos parecía que no mostrar la propuesta original de Lipman, que funciona como ‘modelo’ de comunidad de indagación, no presentar al menos algunos de los episodios de sus novelas filosóficas, dejaba a los docentes sin un elemento, en cierto sentido, ejemplificador y desambiguante. Por esta razón, realizamos una selección de episodios de las novelas de Lipman, según nos parecía que expresaban una variedad de temas no típicos de la escuela y que conservan cierta actualidad. Por el mismo motivo, en 2014, tras varios años de haber presenciado prácticas fructuosas e infructuosas, decidimos realizar una selección más rigurosa de recursos que “*si funcionaban*”; es decir, que lograban abrir buenos diálogos filosóficos, y presentarlos como posibilidades o referencias para las prácticas. Fundamentalmente, nuestra intención era abrir el camino hacia una experiencia trágica (López, 2009), hacia una vivencia en calidad de acontecimiento.

A su vez, con cierta frecuencia nos encontrábamos con que los docentes tendían a preferir temas relacionados a la ética y a la convivencia, temas que supusimos rondaban su “zona de confort” o representaban cuestiones que, tal vez, habían sido más reflexionadas en el profesorado, y por eso les resultaban -en apariencia- más cercanas a la filosofía. Sin embargo, muchas veces, ocurría que el tratamiento de esos temas era totalmente directivista y tradicional aunque estuviéramos sentados en ronda, e incluso a veces costaba alejar el diálogo de lo que Santiago (2007) llama discurso escolarmente correcto. Esta constatación nos llevó por dos caminos. Por un lado, nos condujo a precisar algunos conceptos de la ética filosófica, al diferenciar una enseñanza dogmática de la moral de una enseñanza reflexiva, sustentada en preguntas y razones¹. Por otro lado, significó para nosotros la necesidad de explicitar y abrir el juego a las diferentes problemáticas que engloba la filosofía, desde la metafísica hasta la política, pasando por la antropología filosófica, la estética, la lógica, la teoría del conocimiento y la filosofía de la ciencia. Comenzamos, entonces, a presentar para cada una de estas disciplinas filosóficas, las preguntas principales que aborda y algunos ejemplos de recursos disparadores. A partir de esto se analizó, oralmente y en grupos, qué temas y preguntas podrían conformar el plan de discusión y cómo las diferentes áreas de problemas se pueden relacionar entre sí.

El objetivo que perseguíamos con esta exploración era, en principio, que los docentes pudieran plantear problemáticas más diversas en sus comunidades de

1 Para profundizar en esta distinción, véase Dallera y otros (1997).

indagación y, así, se hicieran presentes en las aulas temas que no son típicos del currículum escolar. Los docentes no tienen la misma cantidad de horas de estudio de filosofía, según el profesorado que hayan cursado y su plan de estudios -en ocasiones, hubo quiénes nunca habían tenido la materia-. Por eso, una nueva noción clave se empezó a configurar en nuestra perspectiva de formadores: debíamos lograr que los docentes desarrollaran su oído filosófico (Equipo de Ronda de Palabras, 2014a). Coordinar una comunidad de indagación requiere que uno esté al tanto de los problemas que involucra la filosofía, con su vocabulario y detalles específicos, pero también requiere una cierta sensibilidad en la escucha que permita ubicar los conceptos y temas filosóficos en las expresiones coloquiales de la vida cotidiana. Con esto también esperábamos que los docentes pudieran, en algún punto, encontrar los interrogantes filosóficos que fundan las disciplinas que se dictan en el currículum escolar, de modo que su práctica cotidiana se viera enriquecida.

Todo este proceso nos llevó, casi tres años después, a formular explícitamente un conjunto de criterios para orientar a los docentes. Debido a que este material fue exclusivamente de producción propia y no ha sido publicado, realizaré a continuación una cita in extenso del mismo.

La elección de los disparadores para las Comunidades de Indagación. Algunos criterios para orientar su selección

Una de las tareas más importantes a la hora de planificar una Ronda de Palabras consiste en la selección del disparador. A partir de nuestras experiencias en distintas Comunidades de Indagación, hemos observado de qué modo el texto seleccionado para trabajar- sea cual fuere su formato-, puede propiciar, condicionar, obturar, animar o desalentar una discusión filosófica. Por ello, si bien sabemos que la buena elección del disparador no es condición suficiente para lograr auténticas discusiones filosóficas en el aula, sostenemos la importancia de que el/la coordinador/a cuente con criterios mínimos que le permitan orientar su búsqueda y selección.

En este sentido, pensamos que un disparador debería:

*- **Abrir temas/problemas en lugar de cerrarlos o clausurarlos:** debe permitirnos pensar algún/algunos tema/s filosófico/s. Un ejercicio fundamental es que como coordinadores logremos identificar el/ los temas/conceptos antes de realizar la ronda. No necesariamente estaremos de acuerdo con el punto de vista que presenta el disparador, pero esto no nos impedirá plantearnos interrogantes como coordinadores. Se trata de elegirlo por su potencialidad dialógica; esto es, por las posibles discusiones que es capaz de abrir.*

*- **No contener moraleja ni afirmaciones moralizantes:** porque las moralejas y las sentencias no dejan lugar a la problematización. Condicionan la discusión, reforzando el discurso escolarmente correcto e impidiendo su cuestiona-*

miento. Los disparadores de este tipo adoctrinan en lugar de abrir el espacio para el desarrollo del pensamiento propio. En este sentido, no necesariamente debe ser una historia acabada. Por ejemplo, en los casos en que el disparador tiene un final cerrado, se puede suprimir o modificar, y proponer a la comunidad que piense un posible final.

- **No contener supuestos fuertes o de difícil problematización:** si bien es inevitable que contenga algunos supuestos, debemos poder explicitarlos y ser conscientes de su existencia. Es posible reconocer distintos niveles de condicionamientos en los supuestos; los hay muy fuertes y los hay débiles; lo importante es poder detectar aquellos que obturan la discusión deshabilitando de antemano otra postura posible.

- **Resultar atractivo e interesante:** debe romper con lo cotidiano, presentando algo que permita el asombro y la curiosidad. También es importante evitar el trabajo exclusivamente con lo ya conocido, tanto por el/la docente como por los niños y niñas.

- **Presentar variedad en cuanto a las problemáticas que abren y a sus formatos:** es deseable trabajar con distintos tipos de disparadores a lo largo de las diferentes rondas (viñetas, videos, canciones, cuentos, obras teatrales, poesías, obras de artes plásticas, etc.). También es conveniente variar las problemáticas para enriquecer las discusiones.

- **Presentar un vocabulario accesible y acorde a la Comunidad en cuestión.**

- **Guardar relación, en cuanto a su extensión, con el tiempo total que se dispone para la discusión filosófica.**

También es importante tener en cuenta que, si queremos tratar algún tema o problema emergente propio del grupo en la ronda, es conveniente que el disparador no lo aborde de manera directa o explícita. En el mismo sentido, es fundamental evitar el uso de disparadores para forzar problemáticas que no surjan espontáneamente o por voluntad del grupo. (Equipo Ronda de Palabras, 2014b).

Por otra parte, el hecho de incorporar a la formación a docentes del primer ciclo de educación primaria, 1º, 2º y 3º grado, nos puso frente a la cuestión de qué hacer con el modelo lipmaniano -que se apoya fuertemente en la lectura de textos- al momento de generar los espacios de diálogo con niños que aún no saben leer y escribir fluidamente. Una primera alternativa era leer en voz alta los episodios elegidos, interviniéndolos con entonaciones diferentes y gestos teatrales, aunque esto era igualmente válido para cursos del segundo ciclo de primaria. Esta posibilidad siempre nos resultó atractiva, pero no nos parecía un aporte especial desde la Filosofía con o para Niños. Fue en las propuestas del Proyecto Noria que encontramos otra alternativa más específica a esta inquietud.

A la categorización de los tipos de habilidades de pensamiento lipmanianas de investigación, de conceptualización, de razonamiento y de traducción y formulación (Lipman, 1998), el Proyecto Noria agrega una nueva categoría: las habilida-

des de percepción (De Puig y Sátiro, 2011 y Sátiro, 2004). Estas permiten abordar el uso de objetos y otros recursos no convencionales como disparadores, ya no solamente textos o ejercicios de pensamiento o planes de discusión, sino también juegos e interacciones artísticas. El uso de objetos, a la vez se entrecruza con el planteo de Kohan y Olarieta (2013) en su capítulo “Ejercicios para tornar el mundo extraño” y abren la posibilidad de pensar nuevas relaciones entre la filosofía y las experiencias de la vida cotidiana. Lamentablemente, la experimentación en relación a este cruce tan interesante quedó truncada en la medida en que el Equipo comenzaba a ser reducido y los recursos materiales, acotados.

Proyecto Noria nos aportó, además, una nueva estrategia para planificar u organizar los encuentros filosóficos, tanto con los chicos más pequeños como con los más grandes. Una de sus propuestas es organizar las sesiones filosóficas tomando como eje o tema articulador una habilidad de pensamiento, que determina el tipo de actividades o juegos que se realicen, de modo que se focaliza metacognitivamente la reflexión en un aspecto o herramienta particular.

En suma, la selección de los recursos de la indagación filosófica fue un tema importante en Ronda de Palabras, puesto que elegir un buen recurso significaba para nosotros la posibilidad de abrir un diálogo interesante que fuera potencialmente transformador, posibilidad que con un recurso moralizante, cerrado, “sin chispa” o demasiado lineal o dentro de lo esperable, queda automáticamente clausurada.

Bibliografía

- Dallera, Osvaldo y otros (1997). *La Formación Ética y Ciudadana en la Educación General Básica*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- De Puig, Irene y Sátiro, Angélica (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años. Guía educativa*. Octaedro, Barcelona.
- Equipo de Ronda de Palabras (2014a). *La elección de los disparadores para las Comunidades de Indagación. Algunos criterios para orientar su selección*. Inédito.
- Equipo de Ronda de Palabras (2014b). *¿De qué hablamos cuando hablamos de “oído filosófico”? Una aproximación al problema*. Inédito.
- Kohan, Walter y Olarieta, Fabiana (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens, Rosario.
- Lipman, Mathew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones De La Torre, Madrid.
- López, Maximiliano (2009). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Santiago, Gustavo (2007). *El desafío de los valores. Una propuesta desde la Filosofía con niños*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Sátiro, Angélica (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años. Guía para educadores*. Octaedro, Barcelona.



