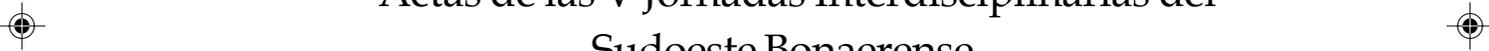




Mabel Cernadas y José Marcilese  
(Editores)

# Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense

Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del  
Sudoeste Bonaerense



Editorial de la Universidad Nacional del Sur





Política sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense. Actas de las V Jornadas interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense / edición literaria a cargo de Mabel Cernadas y José Marcilese. - 1a ed. - Bahía Blanca : Univ. Nacional del Sur - Ediuns, 2009. 520 p. ; 24x18 cm.

ISBN 978-987-25102-4-4

1. Ciencias Sociales. I. Cernadas, Mabel, ed. lit. II. Marcilese, José, ed. lit.  
CDD 301

Fecha de catalogación: 01/06/2009



**Editorial de la  
Universidad Nacional del Sur**

E-mail: [ediuns@uns.edu.ar](mailto:ediuns@uns.edu.ar)



**Red de Editoriales  
Universitarias Nacionales**

Diseño y diagramación de tapa: Emanuel Molina  
Diagramación interior: Márcia Killmann

Queda hecho el depósito que establece la ley 11723.

© 2009 Ediuns



# Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense

Mabel Cernadas y José Marcilese (Editores)

Actas de las  
**V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense**  
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina  
20, 21 y 22 de agosto de 2008

## **Comité organizador**

María del Carmen Vaquero  
Juan Carlos Pascale  
Mabel Cernadas de Bulnes  
Patricia Orbe  
José Marcilese



### **Comité académico**

Néstor J. Cazzaniga  
Hugo M. Arelovich  
Sergio M. Zalba  
Silvina I. Jensen  
Diana I. Ribas  
Nidia L. Burgos  
Elizabeth M. Rigatuso  
Lucía Bracamonte  
María Celia Vázquez  
Ana María Malet  
Elda M. Monetti  
Nidia E. Formiga  
Roberto N. Bustos Cara  
Patricia S. Ercolani  
Silvia London  
Silvia M. Gorestein  
Ricardo R. Gutiérrez

Declaradas de interés legislativo por la Honorable Cámara  
de Diputados de la Provincia de Buenos Aires  
Declaradas de interés educativo y auspiciadas por la Dirección  
General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires  
Declaradas de interés municipal por el Honorable Concejo  
Deliberante del Partido de Bahía Blanca  
Declaradas de interés cultural por el Instituto  
Cultural de la Provincia de Buenos Aires

Con el auspicio de:



Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.



## Índice

<b>Presentación</b> .....	11
<b>Pueblos originarios en el sudoeste bonaerense</b>	
Lo que no vieron los que observaron. Algunas reflexiones sobre viajeros, tecnología y cultura material de los aborígenes del sur bonaerense (primera mitad del siglo XIX)	
Rodrigo J. Vecchi.....	17
¡Aquí están...estos son!	
María Mercedes González Coll.....	27
<b>Política y prensa en el siglo xx</b>	
Catolicismo y trabajo femenino. Representaciones de género en la prensa de Bahía Blanca durante las tres primeras décadas del siglo xx	
Lucía Bracamonte.....	37
La campaña electoral y la asunción presidencial de Roque Sáenz Peña hacia el año del Centenario a través de la prensa bahiense	
Rodrigo González Natale.....	49
La Federación Obrera Regional de Bahía Blanca y la huelga general de junio de 1921 en la prensa «burguesa»	
Roberto D. Cimatti.....	57
Participación política del Partido Socialista en el distrito bahiense a comienzos del siglo xx	
Rubén Vicente Luís Bevilacqua.....	69
Una intendencia ejemplar en épocas de fraude: Agustín de Arrieta en Bahía Blanca (1932-1935)	
Mabel Cernadas de Bulnes.....	81
Repercusiones de la labor de la <i>Comisión Investigadora de actividades antiargentinas</i> en el diario <i>La Nueva Provincia</i> (1941-1943)	
María Jimena Irisarri.....	91
El movimiento obrero bahiense en vísperas del peronismo	
José Marcilese.....	101
Intrasigencia radical, ética pública y «democracia exigente» en el sudoeste provincial	
Adriana S. Eberle.....	113



## Procesos políticos de la historia reciente

La revista Cabildo ante el «Affaire Montedison». Una denuncia nacionalista frente al proyecto de construcción del polo petroquímico de Bahía Blanca durante el tercer gobierno peronista Patricia A. Orbe.....	127
Vigilados... La inteligencia bahiense sobre trabajadores y activistas sindicales (1974-1976) Ana Belén Zapata.....	139
Los alumnos estudiaban «ordenados» en la universidad de la dictadura Paola Torri .....	151
La política neoliberal en el discurso de los dirigentes menemistas de Bahía Blanca Jimena Sastre.....	163
Políticas públicas en torno a la niñez en riesgo en la ciudad de Bahía Blanca. La construcción de campos de disputa Ma. Belén Noceti.....	173

## Archivos, memoria e historia oral

Archivos: memoria y recuperación del pasado Claudia Iribarren.....	187
Relatos de inmigrantes políticos vascos en Bahía Blanca Alejandro Alberto Suárez.....	195
Problemáticas de la historia oral. Confrontación de dos casos Andrea Belén Rodríguez / Ana Inés Seitz .....	205

## Cultura y representación

El «nacimiento» de la representación de Bahía Blanca como «ciudad fenicia» Diana I. Ribas.....	219
Hacia la conformación de una cultura visual bahiense: <i>Proyecciones</i> en el Centenario María de las Nieves Agesta.....	231
La muerte en el cementerio privado Parque de Paz Rosana Larosa.....	243
Modos de rememoración de la represión dictatorial en la plástica bahiense. La obra de Andrea Fasani: dos lecturas posibles entre <i>Fisura</i> (1993) y <i>los Bloqueadores</i> (2005) Ana María Vidal.....	249

## Ezequiel Martínez Estrada: un intelectual crítico

Ezequiel Martínez Estrada y su rol de intelectual Adriana Lamoso.....	263
--	-----



Los ojos sobre Martínez Estrada: la perspectiva crítica de la joven generación de los años cincuenta	
María Celia Vázquez.....	271
Tensiones entre modernidad e identidad en Martínez Estrada. La escritura del <i>Sarmiento</i> : reelaboración y contextos	
Mariel Rabasa.....	279
Fantasia e ironía en los cuentos de Ezequiel Martínez Estrada	
Marta Susana Domínguez.....	287

### **Problemáticas sociolingüísticas**

Diálogo institucional y cortesía en español bonaerense. Análisis de su dinámica en instituciones públicas bahienses	
Gisele Graciela Julián.....	299
¿Cómo es? ¿Cómo se escribe? Notas sobre la pronunciación de apellidos inmigratorios en el sudoeste bonaerense	
Yolanda Hipperdinger.....	313
¿Cortesía, no descortesía, descortesía u otra forma de relacionarse en los cantos de cancha?	
Ana María Fernández.....	323
Actitudes y prejuicios lingüísticos que caracterizan a los docentes de Mayor Buratovich	
Alejandra Larosa.....	335
Variedades intralingüísticas en la interacción áulica	
Alicia Zangla.....	345
Salud femenina. Aportes para un estudio sociolingüístico del rol de la mujer en la publicidad gráfica en español bonaerense (1915-1955)	
María Soledad Pessi.....	357
«Madryn, pasame el apunte». Aspectos léxico-semánticos del vocativo en español bonaerense actual	
Elizabeth M. Rigatuso.....	369

### **Cuestiones sociales y educativas**

El Voluntariado Universitario como forma de extensión y su lugar en la formación profesional, en la Universidad Nacional del Sur	
María Cecilia Borel / Laura Iriarte / Virginia Dominella / Ana Inés Seitz / Cecilia Simón.....	389
Equidad educativa en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri	
María Marta Formichella.....	397
Desigualdad educativa y adolescencia	
María Cecilia Borel / Roberto Elgarte / María Andrea Negrete / Jorgelina Fabrzi.....	409



### **Prácticas y experiencias docentes en la región**

Algunas relaciones entre la indagación filosófica y el rol docente a partir de experiencias en el ámbito educativo local	
María J. Montenegro / Silvia Guillermo / Laura Morales.....	419
Diseños curriculares para la formación de docentes en la provincia de Buenos Aires a la luz de las nuevas regulaciones nacionales y provinciales	
Raúl Menghini / Laura Morales / Berta Aiello.....	429
La simbología del Estado en el aula. La visión de una revista bahiense para docentes sobre efemérides escolares	
Laura Cristina del Valle.....	441
Prácticas educativas en escuelas rurales	
Elvira L. Andreoli / Nilda M. Díaz / Laura R. Iriarte.....	453
El video como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. Una experiencia con alumnos en Didáctica Especial de Geografía, Universidad Nacional del Sur	
María Natalia Prieto / María Amalia Lorda.....	463

### **Experiencias y problemas de la educación superior**

Componentes y dinámica de las Prácticas Profesionales Supervisadas	
Ana María Malet / Andrea Montano / Andrés Repetto / Diana G. Sánchez.....	477
El PEUZO / la UPSO como experiencia local de responsabilidad social universitaria (RSU)	
Diana Irene Aguiar.....	485
¿En qué medida la educación superior cumple con sus objetivos? Algunos indicadores para aproximar una respuesta	
Liliana L. Cerioni / Nora E. Donnini / Silvia S. Morresi.....	495
¿Cuáles son los factores que favorecen y cuáles los que dificultan la permanencia de los jóvenes en la Universidad Nacional del Sur?	
Leticia Vico/ Berta Aiello / Marcela Martín / Anahí Mastache / Elda Monetti / Aymara Vásquez.....	505
Cita a ciegas con la universidad: un acercamiento a la vida universitaria	
Elda Monetti / Analía Álvarez/ Cecilia Bermúdez / Paula Bertoni.....	511



**Práctica y experiencias  
docentes en la región**





Mabel Cernadas y José Marcilese (Editores). 2009. *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense* (Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense). EdiUNS: Bahía Blanca. ISBN 978-987-25102-4-4.

## **Algunas relaciones entre la indagación filosófica y el rol docente a partir de experiencias en el ámbito educativo local<sup>1</sup>**

María José Montenegro - Silvia Guillermo - Laura Morales  
Departamento de Humanidades - UNS  
majo2311@hotmail.com

Dentro de nuestro trabajo de extensión universitaria nos inquieta investigar varias cuestiones a partir de vivenciar la indagación filosófica. Cómo es posible, por un lado, reinterpretar y representar a la filosofía como una práctica crítica, creativa y cuidadosa del otro y, por otro lado, si es posible, además, repensar y a la vez, desaprender nuestro rol tradicional/hegemónico docente. Éstas son, si se quiere, dos consecuencias diferentes, sin ningún orden de prioridad, pero fuertemente enlazadas una con otra. Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cómo podemos propiciar el encuentro entre el filosofar, nosotros y los niños?

Como grupo de extensión universitaria dimos nuestros primeros pasos a fines de 2005 y en ese derrotero se formuló el proyecto «Filosofía con niños, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo», avalado por el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. En ese marco docentes, egresadas y alumnas de las carreras de filosofía entramos en contacto con una forma de hacer filosofía que pone en cuestión la forma en que nos hemos hecho sujeto en la escuela y en la universidad misma. Y de ello no escapa la concepción hegemónica del rol docente.

Esta concepción hegemónica tiene, entre sus características más relevantes, un enfoque centrado en la enseñanza y la información de carácter repetitivo y memorístico, descontextualizado del entorno social y la experiencia personal y colectiva. Por otro lado, la poca flexibilidad curricular se encuentra en consonancia con una planificación áulica de igual tipo, que privilegia como estrategia didáctica la exposición y considera la evaluación de los productos, con una finalidad examinatoria y una calificación cuyos criterios está centrado en la sanción y la neutralidad.

Ahora bien, éstas son algunas características, pero ¿qué sucede cuando irrumpe la filosofía en la escuela haciendo centro en la palabra del niño? ¿Cómo nos posicionamos frente a otros docentes y, fundamentalmente, frente a nuestros alumnos? ¿Cómo nos constituimos como sujetos ante esta nueva instancia en la cual lo

importante no es enseñar filosofía sino «enseñar a filosofar»? Éstas son sólo algunas de las cuestiones que, como grupo, nos movilizan, nos intrigan, nos permiten seguir preguntándonos acerca de nuestra intención de poder propiciar el encuentro entre el filosofar, nosotros y los niños.

Nos encontramos con autores nos ayudan pensarlas, a intentar responderlas, para poder ponerlas en acción y no quedar solo con el conocimiento teórico. Así, están presentes las palabras de Jacques Rancière que a la luz de una singular experiencia educativa, cuestiona la noción de explicar; es decir, que «el acto esencial del maestro es el explicar» (2003: 11), el ir conduciendo al alumno progresivamente desde lo más sencillo hasta lo más complejo, para que pueda construir su propio saber. Es decir, el ir conduciendo al alumno de manera progresiva desde lo más sencillo hasta lo más complejo, para que pueda construir su propio saber. El pensador, en su obra *«El maestro ignorante»* cuenta la historia de Jacotot, un maestro francés que lograr enseñar su lengua sin conocer el idioma de sus alumnos, y aún así, frente a la adversidad que se manifestara en el acto comunicacional básico, consigue que lo aprendan siguiendo sus propios métodos.

¿Cómo? Por etapas pregunta lo que han aprendido y verifica que hagan su trabajo con atención. Así procede a enseñar materias que ignora sin explicar nada, realizando básicamente dos acciones: interrogar y verificar. «Lo esencial es una vigilancia continua, una tensión que no relaja nunca, sin que se instale la sinrazón (...). Maestro es el que mantiene, el que busca en *su* rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.» (2003: 48) ¿Por qué es posible esto? Para responder a ello debemos dar cuenta de otra afinidad con Rancière: la noción de igualdad que tiene como punto de partida del acto de educar y no como punto de llegada al que se arribará si se perfeccionan los sistemas educativos. Si bien la posición de Rancière hace hincapié en la soledad de la búsqueda, y ello nos alejamos de él, en la indagación filosófica somos iguales en tanto compartimos, tanto adultos como infantes, algunas búsquedas en tanto nos aúna lo que Cerletti denomina actitud. Ella permite la relación y el relacionarse entre quien es especialista y quién aún no lo es: «Esse espaço em comum tem um ponto de partida que não é necessariamente um conhecimento ou uma habilidade específicos, mas uma *atitude*: a atitude questionadora, crítica e desconfiada do filosofar» (2008: 27).

Pero entonces, ¿qué hacemos los docentes? ¿Tomamos, si se quiere una actitud facilista, y no intervenimos más? No podemos tomar linealmente estas cuestiones y llevarlas a la práctica acríticamente. Sí nos permiten repensar qué hacemos y qué no hacemos frente a los alumnos. Y más precisamente, en nuestro caso lo que no prima es la explicación. Esa explicación que marca distancia entre el que sabe y el que no; esa explicación que presenta el saber de otros en forma que pueda ser comprendido de la manera más fácil posible. Es cambio, nuestro rol se construye en la búsqueda compartida y profunda porque somos iguales en la actitud y por ello podemos establecer un vínculo diferente, relacionarnos entre pares para darle un nuevo sentido al pensar.



También viene en nuestra ayuda para pensar el rol docente el pensamiento de Paulo Freire. De su ingente acervo conceptual, y a la base de su noción de diálogo, nos apropiamos de la tipología de maestras que da en una de sus *Cartas a quienes pretenden enseñar*. En la carta séptima, cuando habla de las relaciones entre quien enseña y quienes aprenden, Freire hace tres distinciones: habla de la maestra «mandona», de la maestra «democrática» y de la maestra displicente, «espontaneísta» (2002: 94-98).

Maestra mandona es aquella que acepta lo dado; siempre le habla a alguien en tanto no interactúa desde la escucha; es una cultora de la verticalidad y en esa verticalidad no hay cuestionamiento. La maestra mandona tiene una concepción jerárquica de las relaciones intersubjetivas, fundamentalmente de las relaciones de poder: es mandón hacia abajo y es obediente hacia arriba. También está la maestra del vale todo. En esta forma de enseñar vale todo o no vale nada, se critica acriticamente, se deja que el alumno/a haga lo que quiera por comodidad. Entonces ya no se le habla al alumno sino que directamente allí no hay una búsqueda de comunicación, ni siquiera unidireccional, no hay otro u otra a quien se considera que valga la pena decirle, transmitirle algo. No le habla exclusivamente *al alumnado* ni habla *con él*.

En cambio, la maestra democrática alterna el hablar *a* - para orientar en lo que hay que hacer, establecer límites a la libertad, que de otra manera la permisividad coartaría - con el hablar *con* quien tiene la relación educativa, entablando un diálogo, opción de combinar la palabra que busca este tipo de maestra. Si la mandona tiene una orientación muy clara, en cambio la maestra permisiva está inmersa en esa noción de posmodernidad que conlleva vacío, incluso y fundamentalmente de palabra; con ella las prácticas de enseñar y aprender no tienen sentido, pues las promesas de la escuela moderna no se han visto cumplidas y no hay desafío alguno que sostenga su trabajo. En cambio, ya veremos cómo, dentro de concepción de diálogo como juego reglado que se da en la sesión de filosofía, el rol que tiene quien la coordina es afín a la maestra democrática de la que nos da cuenta Freire.

Para ello, presentaremos brevemente en que consiste el programa *Filosofía para Niños* que fue creado por el filósofo norteamericano Matthew Lipman, a fines de los años 60, mientras era profesor en la Universidad de Columbia. Así como también algunas de las reinterpretaciones del mismo, a la luz de diversos autores.

El programa surgió a partir de dos motivos: uno de ellos al observar de que los alumnos ingresantes a la universidad tenían grandes dificultades para argumentar correctamente; el otro: el comportamiento, al entender de Lipman, político poco razonable de los jóvenes norteamericanos en las manifestaciones estudiantiles de fines de los '60. Siguiendo las líneas del pragmatismo de Dewey al imbricar democracia, filosofía y educación, consideró que a esta última le cabía un papel absolutamente preponderante en el logro de personas razonables, tanto en el sentido lógico como moral. Con tal finalidad su trabajo consistió en poder profundizar el uso de herramientas –lógicas– durante la etapa escolar preuniversitaria. Lo realmente novedoso en su propuesta fue la relación que estableció entre infancia, filosofía y escuela y el recurso para lograr

esa relación: una novela filosófica, en la que personajes de edad similar a la de los alumnos, se enfrentan con situaciones en las que el empleo de la lógica los ayudaba a plantear y resolver distintos problemas filosóficos. Esta novela fue «*El descubrimiento de Ari Stóteles*» (1969) que, junto con otras tres escritas posteriormente, cubrían el lapso de los 12 a los 17 años y desarrollan otros temas: ética, estética, antropología. Luego, el programa se fue ampliando, Lipman y su equipo fueron creando materiales para niños cada vez pequeños, con nuevas novelas y manuales de apoyo para el docente. Hoy en día, es un currículo completo que abarca desde el nivel inicial hasta la educación secundaria.

En esta propuesta Lipman (1992) nos invita a *hacer filosofía*, a practicarla, a tener la capacidad de elaborar una nueva interpretación de la realidad. Su modelo es la figura de Sócrates, para quien la filosofía no era una adquisición ni una profesión, sino un modo de vida. Esto nos permite plantear un pensador en acción, donde el objetivo no es formar filósofos profesionales, sino estimular el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro. En esta manera de entender la *filosofía como actividad*, niños y adultos recorren y comparten un nuevo camino, a través de un diálogo que permite constituir una comunidad filosófica: un lugar para cultivar el asombro y la duda, para poner todos en juego estrategias argumentativas, modos de plantear problemas, de confrontar hipótesis, de evaluarlas.

Ahora bien, la estructura básica de las *sesiones de indagación filosófica* es la siguiente: sentados en ronda, al principio se comparte una narrativa, se lee un capítulo o episodio de una de las novelas. Se recomienda hacer esta lectura en voz alta y de manera compartida para consolidar las habilidades de lectura de los niños y su auto percepción como miembros de un colectivo. Después de leer, se plantean (individualmente o en grupos) aquellas cuestiones que se consideran interesantes del texto. A partir de estas preguntas se inicia la discusión con la participación del grupo entero. El docente facilita el intercambio y cuida que se cumplan las reglas del juego. Es importante aclarar que el maestro no tiene ningún papel especial en la elaboración de las respuestas, siempre temporales y provisionales, sino que debe ser pedagógicamente fuerte y filosóficamente retraído para evitar condicionar con sus opiniones a los pequeños. Es así como coordinará las respuestas a las varias alternativas y el diálogo que surgirá de ello. Entre otras cosas, atenderá a que se fundamenten las posturas, se tengan en consideración y se escuchen las otras opiniones, aunque sean diferentes.

Es por ello que es menester tratar de esclarecer ese nuevo rol docente, un rol diferente al anterior, al tradicional/hegemónico. Un rol que requiere de un cambio, de una transformación, de una enseñanza y un aprendizaje desde otro lugar.

Entonces, nos dice Lipman, esta propuesta «exige profesores que estén dispuestos a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están aprendiendo» (1992:101). Estas características no son suficientes, es necesario que primero haya una *capacitación* para que los docentes estén en condiciones de hacer filosofía con los niños. Implica que estén dispuestos a recorrer un camino en el cual se producirá un quiebre. En la enseñanza tradicional de los



profesorados se daba por supuesto que para enseñar una materia bastaba con tener los conocimientos, o parte de ellos, acumulados en esa disciplina. Esto produjo generaciones de profesores que pueden haber sabido sus materias pero no como enseñarlas. Luego, el péndulo osciló hacia los métodos de enseñanza, pero que desconocían su materia. ¿Y aquí, los profesores, qué debemos aprender: filosofía, métodos? ¿Las dos cosas? Lo que nos plantea Lipman es que hay que hacer un auténtico esfuerzo para «enseñar a pensar». Si las técnicas pedagógicas anteriores –haciendo hincapié en la memorización– tuvieron poco éxito, esta propuesta, si quiere tenerlo, requiere tiempo, paciencia, atención y el uso frecuente de los «por qué». Si queremos que los niños piensen, nosotros debemos pensar. Si queremos que hagan preguntas, debemos preguntar y preguntarnos. Si queremos que escuchen a sus amigos, debemos escucharlos.

Habitualmente, suele confundirse el pensar por uno mismo con el pensar uno solo, y se adquiere la idea errónea de que al pensar en solitario equivale a pensar de forma independiente. Sin embargo, nunca estamos tan motivados a pensar por nosotros mismos como cuando estamos metidos en una investigación compartida con otros, cuando el pensar circula, crece, permite el tiempo y el espacio para el repensar. La forma que tenemos para que los niños sean críticos en un ámbito público, es invitarlos a opinar de manera abierta y reflexiva sobre temas discutibles. Agrega Lipman que «para que esto suceda en el aula, debe suceder primero en el curso de formación de profesores» (1992: 107), esto quiere decir que sólo cuando los docentes han tenido realmente la experiencia de una comunidad de investigación, cuando han podido intercambiar pensamientos y hacer filosofía con otros, con sus pares, es cuando pueden llegar a fomentar este desarrollo entre sus propios alumnos.

Ahora bien, ¿sólo con la capacitación alcanza? ¿En qué consiste?, ¿en leer la bibliografía, en intercambiar posturas, en poder compartir el pensamiento?, ¿en otra cosa? No tenemos «la» respuesta para ello. Nosotras, dentro de nuestro trabajo de extensión universitaria, hacemos filosofía en el aula con los niños, pero otra de nuestras tareas es capacitar a docentes de diferentes niveles (inicial, primario, polimodal, adultos) a través de jornadas intensivas, cursos, entre otros. En ellas buscamos que quien esté interesado en poder llevar esta propuesta a su aula tenga una aproximación a la teoría y, además, esté dispuesto a recibir la orientación continua y trabajar en las indagaciones con la presencia, en un principio permanente y a medida que se va fogueando en la práctica –con una frecuencia regular– de una persona del proyecto. Esto permite conocer los beneficios que puede aportar en el desarrollo del pensamiento de los niños y que repercutirá en todo el quehacer pedagógico. Beneficios que, como veremos, no se reducen a un sentido meramente instrumental.

No es fácil. No hay receta. Pero tampoco es imposible. Cualquier docente se encontrará con aspectos que son novedosos con respecto a su trabajo en otras áreas: una nueva concepción de planificación, un nuevo espacio físico donde situarse, un conjunto de recursos diferentes, en suma, un papel en el que ya no se proporciona información sustantiva (o contenidos conceptuales) a los niños, sino que son ellos los que la intercambian entre sí. Entonces ¿qué es un docente durante la sesión de inda-

gación filosófica? ¿Qué hace? ¿Qué puede hacer? Para tratar de entenderlo, nos acercaremos a algunas metáforas que menciona Gustavo Santiago (2006: 54) donde dice algo que el docente es:

- Un árbitro: ya que cuida que se respeten ciertas reglas de juego;
- Un instrumentista, que cuida que estén a disposición las herramientas necesarias para poder realizar la tarea;
- Un entrenador, porque propone actividades y ejercicios que les permita a los participantes rendir al máximo cuando se realiza la tarea; (...)
- Un moderador, que administra la circulación de la palabra en beneficio del conjunto;
- Un electricista, que se encarga de que la energía circule sin provocar cortocircuitos.

Estas metáforas nos acercan a la comprensión de qué entendemos por este rol docente, que intenta el encuentro entre la filosofía y los niños. Pero en lo referente a ser entrenador, muy atinente para entender la postura de Lipman, tomamos distancia y nos acercamos a la propuesta de Walter Kohan. Él, junto con Vera Waksman, escribieron un libro, que ya desde su título nos vislumbra que siguiendo a Lipman, hay un cambio de perspectiva: *Filosofía con Niños*. Lo que nos están diciendo, entre otras cosas, es que no cultivan una filosofía para los niños, adaptada para ellos, que no buscan presentarles algo que antes se pensaba inaccesible para ellos, sino que nos proponen filosofar *con* ellos, pensar con ellos, escucharlos y que nos escuchen, entenderlos y que nos entiendan, abrir juntos el camino a poder preguntar y a comprender que las respuestas pueden y deben ser provisorias. Filosofía con niños significa «que la filosofía es algo que los niños pueden practicar, y que ambos términos se modifican en su encuentro» (2005: 8). Así, no hablamos de niños prodigio ni de filósofos precoces, sino de niños que puedan vivir la experiencia de filosofar.

Y aquí, nos acercamos a una nueva concepción de experiencia. Para ello, recurrimos a la etimología original griega, en donde encontramos una preposición *ex* que nos indica origen, procedencia, y también, un tema verbal *peri*, movimiento que se atraviesa, un curso que no tiene un destino cierto, es decir, que al ser incierto, es peligroso. Entonces, así, cuando hablamos de experiencia auténtica nos referimos a un viaje, un recorrido que tiene implícitos riesgos, peligros. «La filosofía como experiencia del pensamiento es como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica» (2005:70). Poder hacerse cargo de lo imprevisible, de lo incierto, de lo indeterminado que puede tener cada indagación, es también comprender que la experiencia del filosofar no es igual para todos. Que habrá tantas experiencias como subjetividades estén presentes en el filosofar. Pero fundamentalmente, poder reconocer que hay un antes y un después, porque de la vivencia de la experiencia se sale transformado. Uno no es el mismo que antes, uno ya no puede ser el mismo que antes. Porque en esta experiencia de hacer filosofía con niños, el compartir, el pensar con otro enriquece, diferencia, plantea, cuestiona a cada uno. A unos más, a otros menos; a unos antes, a otros después. Lo importante es poder poner en juego esa experiencia



de filosofar con otro: con niños, con adultos.

¿Pero ello es posible si seguimos la siguiente afirmación de Agamben?: «En la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo.» (2003: 7) La experiencia ha caído en el descrédito a partir de la visión de la ciencia moderna, que considera como negativos los rasgos de subjetividad, particularidad e incertidumbre; características propias de la experiencia. Para que ésta tenga cabida, se la soldó a la noción de método experimental, camino que posibilita el conocimiento objetivo, universal y certero. Es decir todo lo contrario a la experiencia.

Es la apertura a la experiencia, como aquello que no puede ser cosificado, donde el docente se vuelve infante y éste le enseña que la realidad nunca puede ser aprehendida en su totalidad. Por ello, en esta forma de hacer filosofía, de filosofar, hemos tratado de sacar a la luz un modo distinto de reinterpretar, de repensar el rol docente. Esta propuesta de relacionar la filosofía y la infancia impulsada por Lipman y reinterpretada –fundamentalmente en la noción de experiencia- por Kohan, fue y es motor en nuestra labor. Ella, además, nos urge a la vez permitirnos un nuevo modo de pensar, de ver, de escuchar al niño, a la infancia. Entonces, ¿qué es un niño? ¿Qué es la infancia? Sólo a partir de un giro intelectual, podremos también sentarnos en la ronda a filosofar *con* ellos, y no plantear una filosofía que sea *para* ellos.

Hubo y hay muchos modos de pensar la infancia, la niñez. La infancia como «lo Otro»; lo «sin voz», como pura posibilidad, material para moldear con un fin político ya determinado, la infancia como lo inferior. (Kohan, W. 2004). La Infancia ¿es una edad cronológica? ¿Es una etapa especial en la vida de una persona que tiene principio y fin? Nosotros, a partir de lecturas de diferentes autores, intentaremos hacer una aproximación de aquello que consideramos infancia. El primer paso es recurrir a su etimología: *infans* proviene del latín, conformado por un prefijo privativo *in* y por *fari* «hablar», de allí su sentido «el que no habla» «incapaz de hablar»; infancia como la ausencia del habla. Pero en nuestra tarea intentamos superar esta cuestión y plantear la posibilidad de que el niño pueda pensar y reflexionar, y tome la palabra, de que hable, de que la haga suya y a la vez la comparta.

Pero además, para nosotros adultos, es un «otro», es algo extraño, que está ahí presente pero a la vez ausente, aislado. Porque, por un lado, nosotros ya vivimos nuestra infancia, pero por el otro, siempre queremos analizarla, estudiarla, categorizarla, cerrarla. Y en ello, nos perdemos lo valioso de ser niños. Está en nosotros adultos acercarnos a escuchar lo que quieren decir los niños, lo que intentan expresar con sus palabras, con su idioma. Al sentarnos en la ronda a filosofar con ellos, en un cierto sentido volvemos a ser niños: a querer descubrir, a jugar, a participar, a reír, a compartir. . .

Estamos, así, frente a una nueva postura frente a la infancia, no como una edad cronológica ni como ausencia de madurez, ni mucho menos como inferioridad.

La infancia como figura de lo nuevo, de lo creativo en el pensar. Es posibilitar un pensamiento por venir, no como futuro, sino en un porvenir siempre presente, que vuelve a comenzar en cada nuevo encuentro entre los niños y la filosofía. Porque infante, niño, es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo; es aquel que hace pensar la experiencia de la diferencia, de lo inesperado, de lo indecible. Y así hacer otra filosofía. Es fundamental poder escuchar la voz de este «otro» que a lo largo de la historia de filosofía fue silenciado por una mirada centrada en el adulto. Así, adherimos a una postura filosófica que se coloca en el enseñar como construcción, ya que en las sesiones de indagación el aprendizaje es mutuo porque el docente no es el poseedor de *la* verdad, sino que se sitúa en el lugar de coordinador y es un integrante más en relación a ésta.

En este sentido, nos parece interesante introducir algunas cuestiones manifestadas por el pedagogo italiano Francesco Tonucci, quien nos dice, entre otras cosas, que nosotros como adultos, tenemos y debemos tomar al «niño como parámetro» (2007: 38). ¿Parámetro de qué y para qué? Hasta ahora, agrega, nuestros comportamientos sociales, educativos, urbanos, entre otros, siempre han tenido como referente a un ciudadano medio: hombre, adulto y trabajador, en el sentido de ser un engranaje del sistema capitalista de producción. La propuesta, entonces, es que bajemos nuestros ojos hasta la altura del niño, para así no perder de vista a ninguno; se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades. Esto implica no sólo adoptar una óptica nueva, sino también practicarla. Porque quien se posiciona de este modo puede proyectar y programar cada una de sus actividades, más allá del rol específico que cumpla, contemplando las necesidades y los deseos del niño. Así también no tendrá dificultades en tener en cuenta las necesidades del anciano, del minusválido, del que está más desprotegido. El asunto fundamental es aprender a aceptar la diversidad, porque el niño es diverso.

Pero también analiza Tonucci que «el niño es menor, siempre, por definición» (2007: 52). Así es denominado, de manera hegemónica, en las leyes, en los discursos técnicos, en las propuestas políticas. Todos somos menores o mayores para algo o para alguien, depende el punto desde donde nos paramos. Pero el niño siempre es menor, así, no se le reconoce un derecho fundamental, el derecho al presente, al hoy. El niño sólo vale por lo que será, por lo que puede llegar a ser, sólo tiene derecho al futuro. Lo que nos propone este pensador, y esto se relaciona también con nuestra tarea, es que dejemos de llamarlos «menores» y pasemos simplemente a llamarlos por lo que son hoy, por su vivir esta experiencia de ser lo que son, de ser «niños».

Pensar el niño como parámetro es romper con el rol hegemónico del docente. Y siempre las rupturas hacen ruido, producen malestar. Por añadidura, en esta cuestión del rol docente, la problemática de la enseñanza de la filosofía tiene su propia especificidad dentro de la educación formal. En su formación, en los distintos niveles educativos, los estudiantes se apropian de la historia de la filosofía y de las teorías filosóficas de una manera tal que, la mayoría de las veces a la hora de ser profesores en filosofía,

son meros transmisores de un conocimiento pero no cultivan la indagación filosófica ni la propician en sus alumnos. Las instituciones terciarias, tanto formadoras de docentes especialista o no en disciplina, como de investigadores se han posicionado, fundamentalmente, como divulgadoras del pensamiento filosófico y no como productoras de prácticas que lleven al filosofar a través del diálogo con la tradición, utilizando los modos investigación y conceptos producidos a lo largo de la Historia de la Filosofía. Esto lleva al empobrecimiento de la enseñanza.

Según nuestra experiencia, como observadoras participantes y de acuerdo a los registros de las indagaciones, tanto al momento de coordinar sesiones en el aula como en el trabajo con docentes que lo hacen por su cuenta, hay variadas cuestiones que pesan al momento de encarnar (en el sentido más literal de la palabra) el papel que exige esta postura teórico-metodológica de hacer filosofía con otros en el ámbito de la escuela. Entre otros, visualizar al docente como poseedor del saber, considerar la clasificación y calificación como arma privilegiada de interacción con los alumnos, el trabajo centrado en la transmisión y, por la tanto en la explicación del conocimiento, ya sean de hechos como de conceptos.

También nos incomoda salir de nuestro papel de interrogador, muy ligado a las tareas de clasificación y calificación; por otro lado, cuando nos cabe el interrogar, es desde la pregunta retórica, en tanto la pregunta apunta a saber qué conoce el otro y no nos abre al diálogo, a la problematización. Pues estamos acostumbrados, en el mejor de los casos, a una comunicación radial y de moralina. Otra de las inseguridades que se nos suscitan, en tanto la genuina experiencia del pensar no acepta un guión predefinido, es dirimir –en el sentido más prudencial de la palabra- cuando las cuestiones que se abordan son de índole filosófica y cuándo un mero divagar de ideas.

Volviendo a las metáforas de Santiago (2006: 55) nos desacomoda no sólo lo que es sino lo que *no es* un docente que coordina la indagación filosófica:

- Un locutor: que tiene el privilegio de ser el poseedor de la palabra;
- Un sabio, que tiene todas las respuestas;
- Un sacerdote, quien administra la verdad;
- Un juez, que dictamina lo que está bien y lo que está mal;
- Un actor de unipersonal: ante quien están pendientes todas las miradas;
- Un conductor televisivo, que se encarga de recopilar opiniones;
- Un mago, porque saca todas las soluciones de la galera.

Dar cuentas de un modo más exhaustivo de estas cuestiones desde el análisis de nuestro trabajo de campo, es tarea que nos daremos en próximas instancias de investigación. Hasta aquí hemos trazado algunas líneas teóricas que nos servirán para interpretar nuestra práctica y como la de otros que nos acompañan en esta travesía, tanto la ya hecha como la por venir.

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación – Temas de Interés Regional: «La filosofía con niños y niñas en la escuela pública. Alcances, límites y proyecciones de su práctica en el distrito de Bahía Blanca», que tiene evaluación externa aprobada y cuenta con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNS.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio, *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires 2004.
- Cerletti, Alejandro, «Ensinar filosofía: da pergunta filosófica à proposta metodológica» en Kohan, Walter, *Filosofía. Caminhos para seu ensino*, Lamparina editora, Río de Janeiro 2008.
- Freire, Paulo, «Séptima carta» en *Cartas a quienes pretenden enseñar*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2002.
- \_\_\_\_\_, *Infancia. Entre educación y filosofía*, Laertes, Buenos Aires, 2004.
- \_\_\_\_\_, (compilador), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.
- Kohan, Walter y Waksman, Vera, *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- Lipman, Matthew y otros, *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.
- Santiago, Gustavo, *Filosofía con los más pequeños*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.
- Rancière, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Laertes, Barcelona 2003.
- Tonucci, Francesco, *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*, Losada, Buenos Aires, 2007.
- Waksman, Vera y Kohan, Walter, *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2005.