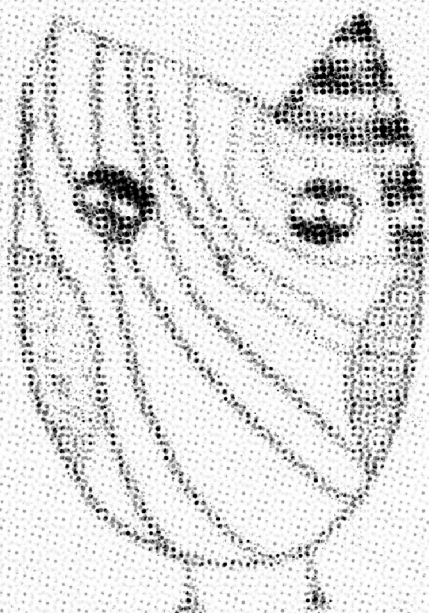


Compilación de
Sergio Andrade

Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía



Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía

Compilación de
Sergio Andrade

Autorxs:
Sergio Andrade
Ayelén Branca
Mariana Cruz
Sandra Lario
Constanza San Pedro

**Colecciones
del CIFYH**



Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía/Sergio Andrade...[et al.]; compilación de Sergio Andrade. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1664-1

1. Filosofía para Niños. 2. Infancia. I. Andrade, Sergio, comp.

CDD 108

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

La imagen de la portada es un dibujo de unx niñx que participó de la ludoteca del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) "Renée Trettel de Fabián"

2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Filosofar con Niñxs:
Cartografías posibles entre
infancias y filosofía



Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaria Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dra. Griselda Tarragó

Área Letras: Dra. Florencia Ortíz

Área Filosofía: Dra. Guadalupe Reinoso

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

Nota aclaratoria	13
Mapa ilustrado por los senderos del Proyecto <i>Filosofar con Niñxs</i> por <i>Sergio Andrade y Mariana Cruz</i>	19
El juego de traducir infancias por <i>Sergio Andrade</i>	35
Apuntes para discutir las formas de representar la infancia, la política, la educación. Reflexiones desde el Seminario <i>Filosofar con Niñxs</i> por <i>Sandra Lario y Sergio Andrade</i>	58
Reflexionar sobre nuestros conocimientos. Una vuelta a las experiencias sobre teoría del conocimiento, matemática y filosofía en la escuela primaria por <i>Sergio Andrade y Mariana Cruz</i>	74
La construcción de la subjetividad escolar. Un tema de niñxs por <i>Sergio Andrade</i>	93

Educar desde nuestras monstruosidades.

Por una ESI no binaria

por *Sergio Andrade y Ayelén Branca*

118

La niñez como hipótesis.

Estrategias para encontrar infancias en territorio

por *Sergio Andrade*

131

**Abrir, compartir y construir cajas de herramientas
para filosofar con niños**

por *Ayelén Branca y Constanza San Pedro*

148

Espacios, estrategias, subjetividades:

**Caja de herramientas para otros vínculos
entre filosofía e infancia**

por *Sergio Andrade*

159



Nota aclaratoria

El presente libro recupera producciones textuales que han sido presentadas en eventos diversos o en publicaciones nacionales e internacionales con relación a vínculos entre filosofía e infancia, que han sido reelaboradas, puestas en discusión y reescritas para esta edición.

Los discursos y los lenguajes no son actos desinteresados. Cuando se sostiene, reproduce y legitima un discurso de desigualdad, invisibilización, discriminación y estigmatización se ejerce una forma de violencia simbólica.

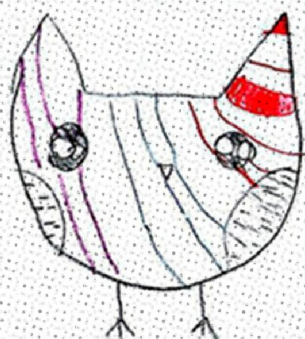
Filosofar con Niñxs es un proyecto que en su misma nominación incluye el carácter ideológico y político del lenguaje, de todo lenguaje construido socialmente, que incluye, nombra y designa, al tiempo que excluye, niega e invisibiliza a determinadxs sujetxs.

Con esa misma convicción sostenemos en el presente libro el uso de la X. Entre las múltiples formas de utilizar el lenguaje inclusivo, elegimos esta que llama la atención, que incomoda a la vista, que cuesta ser leída -aún más en voz alta-. En matemática, la X suele ocupar el lugar de una incógnita. Una pregunta, aquello que en principio no sabemos qué es. Una variable reemplazable por infinitas posibilidades. Una política de lenguaje inclusivo es eso, un intento de visibilización y asunción de una problemática que vulnera los derechos y las existencias de ciertxs sujetxs.

La x nos permite trascender las visiones dicotómicas y occidentales, que (re)produce el binarismo masculino-femenino, en el reconocimiento de las diversidades.

La imagen de la portada es un dibujo de unx niñx que participó de la ludoteca del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) “Renée Trettel de Fabián”.







Mapa ilustrado por los senderos del Proyecto *Filosofar con Niños*

Sergio Andrade*

Mariana Cruz†

Fotos y postales para comenzar

El que ha empezado a desplegar el abanico del recuerdo siempre encontrará nuevos elementos, nuevas varillas, no habrá imagen que le baste porque porque ha reconocido que es posible desplegarla, pues únicamente en los pliegues se halla lo auténtico: aquella imagen, aquel sabor, aquel tacto por cuya causa hemos desplegado, hemos desdoblado todo esto; y entonces el recuerdo va de lo pequeño a lo pequeñísimo, de lo pequeñísimo a lo minúsculo, y lo que le sale al encuentro en esos microcosmos es cada vez más poderoso.

Walter Benjamin, *Infancia en Berlín hacia 1900* (2016)

A principios de los noventa hablar, reflexionar y proponer relaciones entre filosofía e infancia en ámbitos académicos era una utopía en sentido estricto: un sin-lugar. Eran tiempos donde la enseñanza sólo lo-graba tener una tematización desde planteos teóricos que se incluían en las tradiciones de la filosofía de la educación. Eran tiempos donde las relevancias temáticas de la didáctica se resolvían en procedimientos dentro de una impronta tecnocrática. Las investigaciones que escapaban de esta lectura instrumental eran recientes o tenían poco espacio de difusión y discusión¹.

¹ Las investigaciones más relevantes en el cambio de paradigma respecto a la enseñanza de la filosofía provienen del Programa la UBA y las Escuelas Secundarias que se presenta en términos de procurar la *mejora de la enseñanza* de la filosofía en el sistema educativo (Rabossi y Obiols, 1993).

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

† Profesora en la Facultad de Psicología, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
mariana.cruz@unc.edu.ar

Junto a ello, la filosofía, o mejor dicho la práctica disciplinar que responde a ese nombre, no veía con demasiado agrado, no le adjudicaba un valor relevante, a las exploraciones indagativas en territorio, algo que se suele nombrar como *investigación aplicada*, pero que a la actualidad nosotros reconocemos como una vía del “conocimiento situado” (Haraway, 1991).

En ese contexto construimos un Proyecto que pone desde el principio la mirada en lxs sujetxs y las subjetividades que se interrelacionan en espacios educativos. Un Proyecto que pondera en su estudio a quienes, desde el anterior esquema presentado, se ubican en la mayor alteridad respecto al conocimiento y, aparentemente, con más razón al saber filosófico. Entonces, nos propusimos descentrar ese lugar de conocimiento, tanto respecto a lxs niñxs -que de entrada se encuentran des-ubicadxs, que se lxs desconoce como portadores de algún saber-como a lxs educadorxs adultxs -quienes, asimismo, se los considera como instrumento de comunicación de conocimientos producidos por otrxs-.

El Proyecto *Filosofar con Niñxs* surge en 1995 desde las preocupaciones de un docente (Sergio) que trabaja en la formación docente, observando y acompañando a futuros profesores en filosofía. Entonces, un primer proyecto se sitúa en el campo educativo y desde las convocatorias a investigación que posibilita Extensión Universitaria. Ese proyecto será continuado hasta hoy creciendo y redefiniéndose con el tiempo.

En una lectura retrospectiva a un recorrido que tiene rasgos identitarios de práctica pedagógica e investigativa, en procesos continuos e integrados, el tiempo del reconocimiento o de arribar al campo de producción de conocimientos específicos de la filosofía desde espacios legitimados, ocurre recientemente en 2018 cuando inscribimos un proyecto en el Centro de Investigaciones de La Facultad de Filosofía y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades, desde el Área de Educación. En el último proyecto, iniciado en 2020, el mismo es evaluado desde el Área Filosofía.

Elijo una foto. La elección es personal, como siempre ocurre al seleccionar una figura, una representación, una idea de lo vivido. Es una imagen de un proyecto escolar. Hace unos años que *Filosofar con Niñxs* se encuentra incorporado a la propuesta educativa de una escuela. Ya habíamos realizado una investigación comparativa en escuelas públicas y privadas de Nivel Inicial y Primer Grado (1998) de la ciudad de Córdoba. La ima-

gen es la de una pared ilustrada. Habíamos leído *Tiquilis*, una historia de un niño aborígen comechingón, pudimos visitar las pictografías del Cerro Colorado, la casa pozo, las formas de cultivo, escritura, vestimenta, en el museo de Antropología, descubrimos los sentidos de esa iconografía, su legado. Hasta que intuimos que podíamos hacer lo mismo y nos pusimos *manos a la obra*. Construimos nuestro propio *Libro de piedra*, un espacio colectivo para dejar como memoria y conjuro mágico de nuestras vivencias. Todo ello con niñxs de cinco y seis años, que traducido a instancia escolar nos sitúa en Nivel Inicial y Primer Grado. Junto a la foto surgen interrogantes: ¿Es un contenido para llevar adelante con esas edades? ¿Qué lecturas de la temporalidad infantil estamos asumiendo? ¿Qué reflexiones son posibles? ¿Las expresiones de lxs niñxs al respecto son propias? No tenemos respuestas definitivas, asumimos la provisoriedad. La postal que nos queda es un mural que durante años presidió el patio de una escuela y una experiencia que en todxs lxs que participamos ha dejado huella.

Otra foto. Nos encontramos, una profesora recién llegada al ámbito de la enseñanza (Mariana) y una maestra de Matemática (Alejandra), comprometida participante en el proyecto en el marco del Colegio San José. Pasado el tiempo de pensar(nos) decidimos trabajar con la construcción del conocimiento. Pusimos en juego las matemáticas, pero principalmente nuestras ideas sobre la precisión matemática. *El diablo de los números* y la Ale Foglia fueron guías que nos llevaron a lxs estudiantes de quinto grado y a las maestras a recorrer un camino de aprendizajes, entre entretenimientos y sorpresas. Fue un tema sobre el que también trabajamos con Sergio y otra docente de sala (Mariana Iglesias), en aquel tiempo y fue una problematización que, visto desde hoy, nos permite identificar con claridad la impronta personal en la enseñanza, las miradas desde las que nos movemos sin cuestionar -como las formas en que se presenta y distribuye la enseñanza y el aprendizaje habitual en materia filosófica- y que muestran que la modalidad de taller, en la que todos participamos, aunque algunxs desde la coordinación y articulación de las actividades y la participación, son espacios de aprendizaje que pretenden arribar a una horizontalidad, en la posibilidad de un conocimiento bien distribuido.

Los interrogantes aquí no sólo recorren a los participantes de los talleres. Nos habitan y circulan por nuestras propias inquietudes, nuestras trayectorias formativas puestas en tensión en el encuentro con esos otrxs.

Una foto en común. La escena sucede en una escuela a una calle de la circunvalación, en un barrio suburbano de Córdoba. Ambxs nos situamos allí para poner en acto un juego que reiteramos en cada ocasión en que se nos demanda abordar la convivencia escolar. Resulta curioso que, por lo común, una de las inquietudes por las cuales se nos requiere es respecto a las normas y la convivencia en la escuela. Un imaginario recorrer estas solicitudes: la filosofía aparece investida del poder de dirimir y fundamentar las acciones humanas. Asimismo, es al menos controversial que en determinados casos se procure resolver los conflictos al interior de una institución o de un aula desde la observancia de una mirada externa. Jugamos al *Juego de la Isla*. Una experiencia creada para imaginar un espacio y tiempo donde lxs niñxs tienen que resolver la convivencia desde ellxs mismxs, sin intervención de adultxs. El juego lo hemos realizado con niñxs de diferentes edades y contextos. En esta escena, que sería mejor graficar como video, tenemos oportunidad de ocupar un espacio particular, un patio trasero de la escuela, usualmente vedado su paso, porque se encuentran ramas de árboles, escombros, restos de lo que queda de una construcción. Extrañamente podemos habitar este sitio y jugar no sólo con la imaginación -como es usual en este juego-, le agregamos un terreno donde lxs niñxs pueden hacer chozas con verdaderas ramas, piedras. Se reparten el espacio, establecen actividades para sobrevivir en la isla. El juego obtiene más cuerpo. La alegría nos desborda. La reflexión es acción para pensar la supervivencia y el compartir la vida cotidiana con otrxs. Lxs niñxs solicitan una y otra vez retornar al juego.

Tomamos estas fotos de la historia del Proyecto y las elegimos desde la singularidad de cada mirada. Podrían ser muchas otras y en ese sentido la selección no sigue una lógica, o se inscribe en una lógica *contaminada* de emociones. La intención es compartir la elaboración de textos que pintan, recrean, reconstruyen la historia del Proyecto, desde lxs sujetxs participantes y desde una mirada actual y crítica de esa misma historia. La escritura de este texto pretende reivindicar esa dimensión de nuestras humanidades. Reflexionar sobre una práctica que nos fue atravesando en nuestras biografías formativas y en nuestras experiencias vitales hasta encontrarnos hoy en un espacio formal de filosofía e investigación dando lugar a ese proyecto educativo e investigativo que surgiera bajo la dirección de una pedagoga, Gloria Edelstein y, como mencionamos más arriba, de un Proyecto de Extensión.

Desde allí nos arriesgamos a dialogar con escritos producidos y puestos a consideración con otros en distintas instancias, algunos hace muy poco tiempo, otros más lejanos. Leer, volver a discutir y reescribir colectivamente el hacer. Esta es nuestra producción: una mirada novedosa, una reescritura del camino, como ejercicio de volver sobre la experiencia para enriquecerla, para registrar nuestra huella y las de quienes nos acompañan. Un registro de cartógrafos que precisan de pistas para ahondar en el camino.

Los senderos en la historia del Proyecto

Este libro recupera parte de la historia de práctica investigativa y pedagógica del Proyecto *Filosofar con Niños*, desde las producciones de los integrantes del mismo, actualmente radicado como equipo de investigación en el CIFYH, pero que cuenta con una larga trayectoria de investigación vinculada a la práctica docente y de extensión. En este capítulo introductorio contamos brevemente algo de la historia del Proyecto y de las facetas que luego esperamos resulten ilustradas con los capítulos seleccionados, como una guía por algunos de los senderos que fuimos siguiendo con el correr del tiempo.

El Proyecto estudia los vínculos entre filosofía, infancia y educación, términos y prácticas que suelen naturalizarse en espacios institucionales -escuela, familia- donde se materializan estas prácticas. Por ello, una intencionalidad manifiesta es problematizar esos vínculos, estudiar y cuestionar las producciones de subjetividad que en esos espacios se construyen.

En el transcurrir de nuestras experiencias fuimos comprendiendo que la tematización de las infancias debe ser enunciada como un campo, cuya densidad problemática y aristas de formulación requiere de lecturas diversas desde distintas disciplinas. Nos resulta valioso por eso mismo recurrir a planteos de la psicología, la sociología, la literatura y la teoría literaria, relecturas de la biología que se entrecruzan con otras que se ubican más cercanas o propias de la filosofía como la ética, la política, la epistemología, la argumentación y el análisis del lenguaje. Asimismo, a la hora de emprender las investigaciones en terreno, fue y es necesario recurrir a la antropología, fundamentalmente a la etnografía, junto a los aportes de la investigación narrativa.

Entre ellos, uno de los problemas teóricos metodológicos que el Proyecto encuentra continuamente en su práctica refiere a las posibilidades de lxs niñxs para relacionar, reconocer y analizar las prácticas cotidianas escolares y las actividades que demanda abstraer su sentido. Tales cuestionamientos imponen una discusión sobre qué se entiende por abstraer o, también, teorizar y qué lugar ocupan estas acciones en la escuela. Desde Gardner (1987)², subrayamos la existencia de aprendizajes preescolares -intuitivos- en lxs niñxs, a los que la escuela brinda poca atención, yuxtaponiendo, en muchos casos, el orden escolar sobre estas nociones primarias.

El Proyecto se centra en las formas en que se corporizan las infancias en territorios, apuntando a aquello que lxs niñxs reflexionan, teorizan, aprenden y problematizan. La búsqueda está en expresar el pensamiento y los sentimientos que usualmente escapan a los espacios escolares. Reivindicamos al juego como actividad humana, asumimos estas cuestiones desde el sostenimiento de desterrar la idea que sólo se reflexiona cuando nos *sentamos a pensar* y que sólo pocxs y adultxs pueden *filosofar*.

Desde nuestra perspectiva sobre la práctica filosófica, consideramos que en toda experiencia con niñxs es necesario indagar acerca de los modos de manifestación de sus pensamientos y no de supuestos acerca de lo que unx niñx “debe pensar” a una determinada edad. Coordinar las actividades a partir de un respeto a la formación disciplinar, asumiendo las *reservas teóricas* necesarias que permiten operar en situaciones no previstas, *emergentes*. Plantear actividades diversas: lectura de textos, dramatizaciones, juegos, dibujos, etc. que permitan evaluar, a partir de las propias producciones de lxs niñxs, lo señalado en el punto anterior. Considerar, junto a estas actividades, la injerencia que adultxs -familias, maestrxs- tienen en los modos de manifestación del pensamiento de lxs niñxs. Habilitar un espacio de intercambio genuino, donde las propuestas de trabajo se estructuren en relación a las inquietudes de lxs niñxs, produciendo un corrimiento del lugar del saber desde lxs adultxs a lxs niñxs.

Abordamos la infancia, ese campo en el que confluyen múltiples y diversos saberes, prácticas y disciplinas, desde un lugar alimentado por el encuentro de ideas, por la puesta en común de problemas y perspec-

² Este autor considera que lxs niñxs construyen sus teorías, sus guiones acerca de la realidad, los cuales se imponen sobre los aprendizajes educativos: “las teorías intuitivas permanecen como modos prepotentes de conocer y, probablemente, reaparecerán con plena fuerza una vez que la persona deje el medio escolar” (Gardner, 1987, p. 96).

tivas, dentro del cual la filosofía constituye un modo particular de interrogar(nos) e intervenir. En este sentido, nuestro interés está puesto en problematizar y ahondar la relación entre Infancia, Educación y Filosofía, poniendo en juego experiencias y saberes que se construyen desde diversos territorios y cuestionando las ideas evolutivas que lecturas escolarizadas de la teoría piagetiana del desarrollo de la inteligencia humana que no compartimos. La investigación realizada entre 2017/2019, que se inscribe como grupo del CIFFyH bajo el título *Filosofar con niñxs. Reflexiones y experiencias*, permitió, entre otras cosas, sistematizar indagaciones y producciones anteriores, algunas de ellas representadas en algunos de los artículos que aquí se comparten. En tal sentido, también posibilita la redacción de un libro que recopila ese itinerario (Andrade, Branca y San Pedro, 2021)

De tal modo, el proyecto se constituye como un espacio de indagación sobre el pensamiento de lxs niñxs en el ámbito escolar y una práctica reflexiva que intenta referir a toda la comunidad educativa.

Sujetxs y acciones. Definiciones respecto a nuestros lugares en el Proyecto

Desde sus inicios a la fecha fueron incorporándose otrxs participantes. A la actualidad llevamos adelante el Proyecto un equipo de profesores y estudiantes de Filosofía que busca trabajar de forma horizontal, apostando a indagar colectivamente, construyendo saberes en el campo amplio del “filosofar con niñxs” y promoviendo, además, múltiples intercambios y espacios de indagación con otrxs niñxs, estudiantes, profesionales, docentes, artistas, con quienes nos encontramos transitando estas inquietudes.

En buena medida estos ingresos tuvieron su origen en la alternativa de realización de la práctica de residencia para formarse como profesorxs en filosofía. Allí aparecieron un número indeterminado de estudiantes, egresadxs y adscriptxs de Filosofía, algunxs de ellxs con un paso breve y puntual, otrxs que continúan y son protagonistas de los movimientos actuales del Proyecto.

Aquí podrían seleccionarse otras fotos. Fotos donde se encuentran Alejo, Sandra, Constanza, Maga, Ayelén, Matías, pero también Maxi, Dana, Laura, Martha, Cecilia, Alejandra, entre otrxs.

Con ese equipo de trabajo, móvil y amplio, hemos llevado el proyecto hacia nuevos horizontes, realizando experiencias en espacios educativos no escolares como Bibliotecas Populares (entre ellas, B. P. República Argentina, Casa Popular Cienfuegos, Biblioteca de Villa Adela y Julio Cortázar). Hemos participado en la realización de una serie de animación, junto a otrxs actores e instituciones³. También hemos coordinado talleres en el marco de las Ferias Literarias en Campo de la Ribera, sitio de Memoria.

En distintos tiempos, hemos realizado experiencias en la Escuela pública Cadetes de la Fuerza Aérea Argentina (en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba) y en la Escuela Domingo Faustino Sarmiento de Tanti. Así, a instancias de la Secretaría de Extensión de la Universidad, en 2015 emprendimos una experiencia de taller en la Escuela Sarmiento de Mendiolaza, con niños de 4to Grado, abordando la problemática de las inundaciones en las Sierras Chicas de Córdoba.

Asimismo, desde 2008 emprendemos un seminario que permite aportar al campo de discusión de la infancia a partir de los aportes de las experiencias en territorio, junto a las participaciones de los cursantes al seminario, que provienen de distintas formaciones académicas. Esta temática se recupera en el artículo de Andrade y Lario (2022) de esta publicación.

Estas acciones e indagaciones parten de un objetivo pedagógico claro, que incluye una faceta de investigación inescindible, que involucra la recreación y creación de sentidos y modos de entender y practicar filosofía, la educación y (re)definir las infancias. Estas prácticas se indagan a partir del *dispositivo taller*, tanto con estudiantes, familias y docentes. Otros puntos de reflexión se dan en relación con la reflexión relativa a los modos de subjetivación de lxs sujetxs en las diversas instituciones que intervienen en dichos procesos -la familia, la escuela, el club-, la situacionalidad de los vínculos entre Filosofía, Infancia y Educación en diferentes territorios; entre otros.

³ *Renata y Nazareno y el mundo de los sentimientos* (coproducida por Paka Paka, el Centro Experimental de Animación de la Facultad de Artes, la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC y los SRT). Producción en animación que implicó la realización de una serie de talleres con niñxs en espacios provistos por Extensión Universitaria: escuelas, CPC, espacios de salud y de un encuentro del Movimiento Campesino en el Norte de la Provincia de Córdoba.

Recorrer el mapa: algunas consideraciones metodológicas de su construcción

Las fotografías no son un mero recurso ilustrativo. Las fotos muestran una prioridad que en nuestro Proyecto tiene la acción. De allí que definamos nuestro vínculo con la disciplina desde un verbo que se sustancializa. Filosofar es una afirmación respecto a una definición teórica y metodológica.

Consideramos que toda decisión metodológica es, a la vez, una decisión filosófica -con relación a qué se define como filosofía y lo que en su nombre podemos hacer en espacios de encuentro con otrxs- y una apuesta política -el enfoque de trabajo varía notablemente si consideramos que nuestra función allí es la transmisión de un contenido a incorporar pasivamente, o si buscamos propiciar espacios de reflexión colectiva y (de) construcción crítica del conocimiento, que conmueva lo que sentimos y pensamos acerca de nosotrxs mismxs, lxs otrxs, nuestras realidades sociales.

En este sentido, sostenemos que el formato taller se constituye en una modalidad de trabajo de suma potencia, en tanto se trata de un *dispositivo* que se construye en la consideración de todxs lxs que participan y desde tal reconocimiento trabajamos juntxs en la resolución de una situación problemática (Andrade, 2015). Es decir, el taller crea un espacio singular que propone y produce una articulación teoría-práctica diferente, que genera formas alternativas de pensamiento y acción, que se organiza en torno a un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de todxs lxs participantes del encuentro.

En el caso del trabajo en instituciones escolares, aunque estas acciones se plantean como alternativa relevante en otrxs espacios indagados, en una primera etapa realizamos un período de observaciones y entrevistas a docentes -aproximadamente un mes-, para luego llevar adelante los talleres con Niñxs. En esta instancia se observa y registra el trabajo áulico en distintas actividades para el conocimiento de todxs lxs sujetxs que intervienen en la experiencia, la identificación de condiciones de partida respecto al Proyecto y el acuerdo con lxs docentes con relación a las temáticas a trabajar.

Luego, lxs docentes a cargo de la sala se transforman en observadorxs participantes de los encuentros, y se encargan de los registros de la producción de cada taller con niños.

Las instancias de talleres con Docentes (diversos encuentros en el transcurso del año) intentan coproducir los procedimientos de indagación del Proyecto en una búsqueda que inquiere en los procesos de pensamiento de lxs niños y en sus propios procesos de formación. En ese marco, los talleres con Docentes son ámbitos de discusión, reflexión y fortalecimiento de los contenidos trabajados. Al respecto, el *taller* no busca determinar el trabajo a realizar en sala sino, establecer un diálogo con ese trabajo, sostener la tarea en el aula, o el lugar en donde nos encontramos con lxs niños, desde un espacio centrado en la construcción colectiva del conocimiento, partiendo de la herramienta esencial de la pregunta.

Por otra parte, asumimos que las familias ocupan un lugar central en la construcción del conocimiento y los saberes que ponen en juego lxs niños en la escuela, por lo cual su participación en el proceso de reflexión permite trabajar en torno a sus inquietudes. Permitir un ámbito para la reflexión con familias implica pensar a la escuela en términos de comunidad.

Lxs adultxs entonces -docentes y familias-, jugamos un rol fundamental en la subjetivación de lxs niños, y por ende, deben poder participar de la reflexión y la alternativa de desandar algunos sentidos colectivamente. Resulta necesaria la reflexión y puesta en tensión de las nociones que naturalizamos a lo largo de nuestra vida. Emprender esta tarea, junto a las otras instancias de talleres resulta relevante para la construcción de un espacio de conocimientos compartidos.

Conocimientos en juego: temas y problemas del Proyecto

Comenzamos recuperando el origen del Proyecto, su inscripción académica, su derrotero histórico hasta llegar a la actualidad. Un punto en el que todavía caben algunas menciones relativas a una historia viva, si bien las atisbamos en las fotos descriptas, refiere a las problemáticas que abordamos en las instancias de taller.

Inicialmente los temas y problemas seleccionados para trabajar en el proyecto, eran definidos dentro de un abanico que abarcaba las distintas disciplinas escolares así como el tratamiento de una expectativa recurrente en las escuelas: las definiciones sobre las reglas de convivencias y los



problemas suscitados en relación con esta cuestión -leídos en términos de *conflictos*-. Así se trabajó en los primeros años, en una propuesta donde los problemas y su abordaje eran resueltos junto a lxs docentes, o coordinadores de espacios sociocomunitarios, reconducidxs y reorientadxs por las inquietudes de lxs niñxs.

Con el tiempo fuimos asumiendo ciertas problemáticas que nos aparecían como emergentes y relevantes. Así, definimos de modo más estable cierta paleta de problemas que si bien se adecuan a los intereses y recorridos de cada espacio singular, preservan su importancia y se transversalizan con la asunción de otros temas: las cuestiones de sexogénero y ESI, las definiciones de una educación política de las infancias son cuestiones nodales, recurrentes en nuestro trabajo.

La decisión es fundamentalmente de orden político, ya que si bien la formación política y sexual actualmente está presente en la educación obligatoria en diferentes sentidos, resulta aún desatendida o deficitaria -como asumir la *integralidad* de la educación sexual- Son problemáticas que el Proyecto ya trabajaba desde hace tiempo en una perspectiva o modo de abordaje de los temas: comprometido, no neutral, implicado, antes que su asunción tuviera carácter de ley. Lo mismo podría argüirse respecto a memoria, cuestión neurálgica en vistas de asumir la historia reciente de nuestro país. Tematizar esta problemática, poner en tensión junto a lxs niñxs sus alternativas de decisión y participación en sus experiencias en las instituciones, forman parte de los sentidos de una educación política de las infancias que ejercitamos mucho antes de los discursos que plantean comprender a lxs niñxs como sujetxs de derecho.

Sin embargo, la necesidad de apoyar el desarrollo de una conciencia relativa a temáticas como ESI y ecología, por solo mencionar algunas, implica que revisemos el modo en el que, sin presuponer un desarrollo evolutivo de la inteligencia, atendamos a que son problemáticas posibles y necesarias de habilitar en la escuela. Nuestro Proyecto actual, tal como se enunció como *Filosofar con Niñxs. Pensar el hacer: caja de herramientas*, se presenta como una continuación y profundización del Proyecto anterior pero explicita una ligazón relevante entre los temas y los modos en que tales temas se articulan en una propuestas de enseñanza. La búsqueda por facilitar, sin cerrar, materiales disparadores para el tratamiento de las problemáticas que por distintos motivos, durante el desarrollo del proyec-

to, han ido ganando importancia. Estas estrategias de abordaje son, para nuestra lectura, son así también contenido (Andrade, 2012).

En tal sentido, el proyecto de investigación parte de asumir que una de las dificultades comunes a la filosofía y su enseñanza refiere a los modos en que los saberes filosóficos se producen, comunican, transmiten e intercambian. El campo académico no ha sido muy proclive a recuperar las producciones que desde diferentes territorios lxs docentes llevan adelante. En tal sentido, la problematización de la enseñanza se debate entre dos perspectivas extremas, y en algún caso antagónicas: una visión instrumental de la enseñanza, donde la resolución es la de encontrar un método adecuado, que en términos de Litwin quedarían anclados a la *agenda clásica de la didáctica*; y aquellos que proponen la indagación desde la categoría “experiencia”, en este caso la experiencia del filosofar. En la primera alternativa, la enseñanza no llega a ser un problema filosófico, los problemas relativos a la didáctica son una simple ecuación de procedimientos, no se indaga acerca de lxs sujetxs implicadxs en estas prácticas, ni los contextos en los que las mismas se producen. Tales planteos se han expresado en las prácticas que intentan vincular filosofía e infancia como la dicotomía entre el “para” y el “con” niñxs. En este último tiempo hay experiencias que intentan conciliar ambas alternativas, o plantear una propuesta superadora.

El Proyecto *Filosofar con Niñxs*, desde sus indagaciones y propuestas pedagógicas aboga por esta alternativa. A medida que nos adentramos en el trabajo áulico, que escuchamos sus voces -en vez de imponerles un modo de concebir el mundo y el conocimiento-, otras investigaciones -como aquellas que ponen en tensión la construcción de la infancia y la escuela- adquirieron mayor relevancia. Por lo cual, insistimos en la necesidad de no partir de estereotipos universales únicos, no predefinir una infancia, ni desde dispositivos pedagógicos ni psicológicos⁴⁸. Antes bien, reconocemos la necesidad de un trabajo casuístico -no existe la niñez en singular y abstracto, existen diversxs niñxs en diferentes contextos-. También, desde la misma experiencia de estudiar y cuestionar los procesos de subjetivación que atraviesan a todxs lxs sujetxs que participamos del orden escolar, nos propusimos indagar sobre tales procesos y las alternativas de pensar prácticas emancipatorias. De tal modo, importa tematizar la infancia, la filosofía, y la educación, al tiempo de plantear

⁴ Uno de los artículos del libro profundiza sobre una definición conjetural de las infancias.

vías de comunicación entre estas construcciones sociales. Se comprende a la infancia como un concepto construido en el campo social e histórico: es terreno de disputas sociales, políticas y filosóficas. Asimismo, en consonancia con otras lecturas que se han producido en los últimos años, se asume la alternativa de concebir a la infancia como experiencia, no atada a un grupo etario, y que permita pensarse más bien como categoría emancipatoria (Andrade, 2015).

Por tanto, en la presente investigación indagamos respecto a los modos en que estas enseñanzas son posibles. Nos preocupan las formulaciones que se siguen de adoptar un modo u otro de vincular filosofía e infancia para un encuentro con otros. En tal sentido, sostenemos la necesidad de propuestas de enseñanza que articulen teoría y práctica, que hagan de la teoría una caja de herramientas⁵ que oriente el hacer de modo que se contemple aquellas relaciones presentes en toda práctica social (sujetos que intervienen sobre otros, afecciones, múltiples relaciones de poder, territorios donde relaciones, afecciones y saberes se ponen en juego).

De tal modo, procuramos una resemantización de la teoría a partir del trabajo con las infancias, y un enriquecimiento de nuestra praxis filosófica con niños desde dichas construcciones teóricas, en un trabajo de articulación entre el proyecto de investigación y un Programa de Extensión que iniciamos en 2020 y que permitirá nuevos territorios para indagar. Al respecto, analizamos diferentes fuentes teóricas sobre las infancias y la praxis filosófica. Asimismo, exploramos experiencias de trabajo efectivo con niños en diferentes instituciones escolares y no escolares, donde los vínculos entre filosofía e infancias se corporizan.

En el análisis del material bibliográfico, distinguimos dos tipos de textos: a) crítico a las propuestas que presuponen una infancia que hay que conformar, como las propuestas basadas en el *Programa Filosofía para Niños* y b) textos que permitan lecturas abiertas, polisémicas que provienen fundamentalmente desde diversas formas de arte, la literatura, el cómic, el teatro, entre otras. Así, el presente proyecto se articula con un Programa

⁵ Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; -que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas (Foucault, 1985, p. 85).

de Extensión, a través del cual métodos y recursos se multiplican en territorios para ampliar la indagación⁶.

Así como la filosofía, con sus preguntas y cuestionamientos es una caja de herramientas para pensar la realidad, nosotrxs proponemos nuestra caja de herramientas filosóficas, la que dispone el trabajo con niñxs en diferentes espacios.

Últimas palabras de apertura

Repasando las fotos, los textos escritos y esparcidos en el tiempo, releídos y vueltos a reflexionar a partir de nuevos textos, volvemos a encontrarnos como otrxs. De tal manera, y más allá de los aprendizajes que registramos se suceden en lxs niñxs, nuestra propia práctica de descentramiento del lugar del saber, de priorizar la escucha, de dejar entre paréntesis nuestras suposiciones sobre las infancias, e incluso sobre la filosofía, nos ha permitido ampliar nuestros conocimientos sobre nosotrxs mismxs, las formas de subjetividad que nos han constituido. Nuestro continuo interrogar nos ha mostrado que el Proyecto fue y es una de las herramientas de subjetivación de nosotrxs desde un determinado lugar. En tanto prácticas filosóficas, nos ha permitido revisar ciertas dicotomías al momento de presentar los problemas, como el realismo/idealismo, o el sesgo racionalista que atraviesa la enseñanza de la filosofía en todos los niveles de enseñanza, que bien podrían expandirse a múltiples abordajes en el reconocimiento que no es sólo razón lo que nos moviliza en el pensar y en el actuar, que hace falta asumir la realidad de los cuerpos, las emociones que lo expresan, las inquietudes que se deslizan de los límites de lo aceptado y definido.

Así también, y atentos a la tensión que continuamente se nos presenta entre la demanda de normalización, que la práctica de la enseñanza parece asumir en todos los espacios en los distintos niveles educativos, y la pulsión crítica que las filosofías proponen en sus discursos, sostenemos la necesidad de acudir a los gestos disruptivos -políticos, dirá Rancière (1996)- que acercan las palabras no autorizadas de las infancias -y siempre que lo hacen cuando no están autorizadas-. Hay que procurar que aquellos quiebres en el orden de lo dado -que definen lo auténticamente filosófico, en términos de Cerletti (2008)- sean escuchados. De esos gestos tenemos que seguir aprendiendo para poder enseñar a filosofar.

⁶ En este libro, es una preocupación que recuperan Branca y San Pedro (2022).

Referencias Bibliográficas

Andrade, S. (2015) *El dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños*, en el Congreso Latinoamericano de Filosofía e Infancias, Grupo El Pensadero, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(2012) “Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica”, en Páginas, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Córdoba, Año 11-No7-Julio.

(1996) *Las preguntas de los niños: ¿Una estrategia de enseñanza de la filosofía?* Informe Final Investigación Aplicada, Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba.

(1998) *Los modos de manifestación del pensamiento de los niños en Nivel Inicial y Primer Grado de la EGB -un estudio comparativo en escuelas públicas y privadas-*. Informe Final Beca de Investigación Aplicada, Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba.

Andrade, S.; Branca, A. y San Pedro, C. (Comp.) (2021) *Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones*. Área Publicaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Andrade, S.; Cruz, M. y González, A. (2006) *La Formación política en el proyecto filosofar con niños, en Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Andrade, S.; Cruz, M. y Foglia, A. (2005) *Filosofía y matemática: una experiencia en el segundo ciclo*, en colaboración, en Novedades Educativas, Año 17, No 169. Bs. As. Enero.

Andrade, S. y Foglia, A. (2005) *Pensando el orden escolar*, en Novedades Educativas, Año 17, No 170. Bs.As. Feb.

Cerletti, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Editorial Del Estante, Buenos Aires.

Haraway, D. (1991) *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Gardner, H. (1987) *La mente no escolarizada*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Rabossi, E. y Obiols, G. (1993) *La filosofía y el filosofar. Problemas de su enseñanza*, Centro Editor de Aca. Latina, Buenos Aires.

Rancière, J. (1996) *El desacuerdo*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.



El juego de traducir infancias

Sergio Andrade*

*Cuando el niño era niño
era el tiempo de preguntas como:
¿Por qué estoy aquí?
¿Por qué no allí?
¿Cuándo empezó el tiempo y dónde termina el espacio?
¿Acaso la vida bajo el sol no es sólo un sueño?
Lo que veo oigo y huelo,
¿no es sólo la apariencia de un mundo ante el mundo?
¿Existe de verdad el mal y gente que en verdad son los malos?
¿Cómo puede ser que yo, el que yo soy, no fuera antes de devenir; y que un día yo, el
que yo soy, no seré más ese que soy?*

Peter Handke, fragmento del poema inicial de *Las alas del deseo*

Este texto es en cierta medida pretencioso. Ahora bien, como nadie sabe cómo medir anhelos, intenciones, proyectos, permitirá un ejercicio sobre el pensamiento, un pensar en voz alta sobre un camino transitado¹.

Ese es uno de los problemas por lo cual ha sido dificultosa la escritura. El Proyecto sobre el cual pretendo dar cuenta ha cumplido *veintiséis años*. Sabemos que es una edad donde se está dispuesto no sólo a pensar en voz alta sino a sostener las experiencias que se emprenden con cierta tenacidad.

De tal modo, reflexionamos desde un Proyecto que se permite pensar, reconocer y expandir las fronteras de lo que es y no es filosofía, sobre lo que es y no es infancia, sobre lo que es y no es enseñanza. Esta actitud es de algún modo una actitud infantil, contraria a la imagen de una infan-

¹ Este texto recupera dos publicaciones anteriores: Andrade (2013) y Andrade (2012). A su vez, estas producciones han sido revisitadas a partir de un proyecto de Tesis (Andrade, 2019).

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

cia constreñida en una ubicación etaria y en una definición atribuida por otrxs².

Se añade otra dificultad, asumir la primera persona en un Proyecto cuya construcción es compartida y colectiva; cuyo protagonismo lo tienen las niñeces que habitan espacios educativos, escolares y no escolares; donde participan profesionales de la filosofía y docentes de nivel inicial y primario; que también se ha nutrido de voces e interrogantes en territorios fuera de la escuela; donde la interrogación se multiplica en términos de comunidad educativa, incluyendo a lxs adultxs que conviven con las infancias.

Todas estas participaciones de sujetxs e instituciones, han sido pensadas y contenidas desde su inicio, hacen a la vida de un Proyecto que se ha ido redefiniendo con el tiempo, con la experiencia de indagación y las propuestas pedagógicas, que en momentos implican lo mismo, en otras ocasiones se resuelven en nuevas hipótesis que reorientan próximos pasos³.

Investigar las infancias, la educación y las filosofías: Senderos que se bifurcan y encuentran

En nuestro país, por lo menos desde la vuelta de la democracia a finales de los años ochenta, se ha abierto una disputa en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, que renueva interrogantes: ¿Qué se enseña cuando se enseña filosofía? ¿Qué relevancia tiene la práctica de la enseñanza de la filosofía en distintos espacios y para diferentes sujetxs? Y previamente, ¿acaso es posible enseñar filosofía? Con anterioridad a esas investigaciones, preguntarse por estas cuestiones no acarrea ningún problema de índole filosófica, eran temas menores que se resolvían desde la instrumentalización de técnicas y métodos.

En los últimos años, la preocupación por la enseñanza de la filosofía se ha ampliado, en principio instalada en los niveles obligatorios de ense-

² La discusión sobre la definición de *infancia* será retomada más adelante. Entre otrxs: Agamben (2001); Kohan (2003); Carli, Lezcano, Karol y Amuchástegui (1999).

³ El Proyecto *Filosofar con Niños*, desde sus inicios, ha implicado dos instancias de trabajo que se retroalimentan: a) una dimensión pedagógica; b) una dimensión investigativa. Ambas orientadas a la indagación de vínculos entre filosofía, educación e infancia -principalmente en la escuela, aunque también trabajamos sobre las mismas problemáticas en espacios no escolares- Respecto a la dimensión pedagógica, también desde un principio sostenemos, desde el dispositivo taller, encuentros con niñxs, docentes y familias.

ñanza, particularmente en el nivel secundario, para luego comenzar a preocupar a los niveles de formación y, finalmente, a la misma universidad.

En el origen del Proyecto *Filosofar con Niños* se esbozaron preocupaciones didácticas propias de la formación docente inicial, específicamente en el seguimiento de aprendices de profesores de filosofía, tarea a la cual me aboco desde 1991⁴. Nos preguntamos por qué las clases de filosofía más allá de la pericia del practicante se encontraba no pocas veces con respuestas vacías de sentido o relevantes, porqué ciertas definiciones de la disciplina y su corpus se corporeizan en prácticas abúlicas, tradicionales -aun cuando el discurso y la propuesta previa había sido disruptivo o crítica.

Nos interrogamos no sólo por las estrategias que se ponen en juego a la hora de la enseñanza sino, y en un salto investigativo, nos cuestionamos por la ubicación en determinada instancia de la trayectoria escolar de la Filosofía como asignatura. Planteamos, a partir de un trabajo de investigación, que un determinado imaginario sostiene el lugar y las demandas por las cuales se establece un sitio para la filosofía dentro del currículo escolar, como conclusión o final del mismo.

Nuestro objeto de estudio eran las preguntas que formulan los niños, como alternativa a una enseñanza filosófica con niños de 11 y 12 años. En el trabajo de campo encontramos cierta recurrencia a expresar preguntas de compromiso, pensadas para una evaluación docente. El camino de la investigación nos llevó a detenernos en la primera infancia, en los primeros peldaños de la escolaridad, y recorrer los modos en que el interrogar y el experimentar respuestas son parte de un mismo juego.

Las producciones investigativas respecto a la infancia han ido conformando un campo⁵ en el que confluyen múltiples saberes, prácticas y disciplinas, dentro de las cuales la filosofía propone modos particulares de interrogar e intervenir en ese campo.

Si bien pueden rastrearse relaciones desde sus orígenes, los vínculos entre filosofía e infancia han sido fuertemente estudiados desde media-

⁴ Como docente de la Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia, Área Filosofía- antes Seminario de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza-, Jefe de Trabajos Prácticos (1992 a 2000) y Profesor Adjunto a cargo del Área (desde 2000 a la fecha), coordinando las prácticas y residencias de los estudiantes de Filosofía en su trayecto final del Profesorado.

⁵ El concepto de campo es definido por Bourdieu como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997).

dos de los años '50 a partir de la producción del filósofo estadounidense Matthew Lipman, bajo la influencia de John Dewey. Junto a Ann Sharp construyen el “Programa Filosofía para Niños (FpN)”. Tal programa ha sufrido críticas y modificaciones a sus enunciados y propuestas metodológicas. Entre ellas, Monereo (1995) plantea que dicho Programa podría incluirse en las propuestas de enseñanza que se llevan adelante con intención de aprender a pensar y que están integradas al currículo. De tal modo, sintetiza:

Es una propuesta educativa cuya idea fuerza gira en torno a la transformación del aula en una comunidad de investigación que inste a los alumnos a buscar sentido a la propia existencia y al mundo que les rodea, a través de la reflexión sobre contenidos filosóficos como la verdad, el bien o la belleza (Monereo, 1995).

Entre las críticas que Monereo señala a FpN apunta a los problemas de aprendizaje que se plantean en contextos socioculturales heterogéneos: “la calidad y dominio que se exige a los docentes para alcanzar las cotas de sofisticación filosófica que a menudo requiere el programa”. Así también: una cierta ingenuidad pedagógica y psicológica, al considerar que la libre exposición y publicación de pensamientos en clase producirá un profundo efecto en la formación personal y social de cada uno de los estudiantes.

En aquellos tiempos (1995), y más allá de reconocer la relevancia de un antecedente relativo al encuentro entre filosofía e infancia, añadimos nuestros propios cuestionamientos: FpN impartía cursos de capacitación para profesores en Nivel Inicial y Primario. La intención de estos cursos era proveer de información a lxs docentes para que luego ellos se encargaran de la transmisión de los conocimientos filosóficos. En el intercambio participaban dos intermediarios: Manuales para docentes, Novelas para los niñxs. Advertimos la dificultad de no prever instancias de control a las sucesivas transposiciones que demandaba esta tarea. Así también, si bien las novelas de Lipman se tradujeron a los idiomas en donde se producían las experiencias de FpN, se trata de un material poco crítico, respecto al trabajo escrito para los docentes por lo menos. Ambos materiales, manuales y novelas, homogeneizan a niñxs y docentes, desconociendo las particularidades culturales de cada aula. Junto a ello, las novelas dedicadas a lxs niñxs escalonan una estructura temática o de contenidos -filosofía de la naturaleza, lógica, ética- que, más allá de su coherencia teórica, debería explicitar sus supuestos. De lo contrario, lxs docentes quedan en el rol de

meros ejecutores de un proyecto diseñado por otros en sus contenidos y materiales.

Respecto a los vínculos históricos entre filosofía e infancia, Walter Kohan (2004) rastrea diferentes imágenes de infancia que se han construido históricamente desde Platón, o antes desde Heráclito a Lipman, para pensar nuevas tradiciones, nuevas infancias, a partir de recuperar aportes de Foucault, Deleuze, Agamben y Rancière, en un intento de pensar de un modo nuevo, inédito, la infancia, tal como subraya Jorge Larrosa en el prólogo del libro. Kohan ha sido formado en el Programa de Lipman; sin embargo, realiza importantes críticas a los presupuestos acerca de la infancia que desde el Programa se sostiene.

En publicaciones posteriores tales críticas se profundizan, al tiempo de adquirir ambos, la infancia y la filosofía, otros contornos, otras dimensiones, nuevos vínculos. Así plantea:

[...] por lo menos, desde una infancia de la filosofía que un tal Sócrates hizo notar: los filósofos de verdad son como los infantes, no hablan como los adultos, son atópicos, no tienen lugar en la comunidad política, están siempre caminando por los bordes, los contornos, las fronteras entre el adentro y el afuera, no están cómodos haciendo lo que “hay que hacer” (Kohan, 2009, p. 6).

Por otra parte, y con relación a la problemática que nos ocupa, Kohan apunta:

La infancia es también infancias y la filosofía es, antes que otra cosa, filosofías. Los filósofos también nos ayudan a tener cuidado. Lo múltiple no es lo plural, la diferencia no es la diversidad. En todo caso, la infancia y la filosofía son múltiples y viven de la diferencia o, para decirlo con palabras más del presente, de la diferencia de las diferencias. Como tal, habitan en múltiples inicios. Aquí sólo sugerimos algunos entre ellos: arbitrarios, contingentes, anecdóticos, como también lo son infancia y filosofía (2009, p. 7).

Desde sus inicios el Proyecto *Filosofar con Niñxs* se asume como una propuesta alternativa en el vínculo entre niñxs, filosofía y el orden escolar⁶ en instituciones de Córdoba, Argentina. La preocupación inicial por

⁶ En los últimos años hemos emprendido talleres en espacios no escolares, como bibliotecas populares, ampliando el marco de experiencias educativas relevadas.

las dificultades en torno a la enseñanza de la Filosofía dentro del sistema educativo derivó en investigaciones acerca del pensamiento de lxs niñxs (Andrade, 1996).

En un primer proyecto de investigación establecimos una relación entre las dificultades de aprendizaje de la filosofía y su ubicación curricular -al finalizar el nivel secundario del sistema escolar-. Conjeturamos que tal ubicación responde a cierto imaginario respecto de la disciplina filosófica, que supone la necesidad de lxs alumnxs de *portar* cierto grado de madurez intelectual para acceder al corpus filosófico, imaginario alimentado por lxs propixs docentes de filosofía -y las definiciones académicas que lxs han ido constituyendo-. En el proyecto citado trabajamos con niñxs de doce años indagando sobre sus alternativas de interrogación en la escuela. Interesaba reconocer preguntas que lxs niñxs hacían en el aula de modo espontáneo, sin un vínculo directo con los intereses de un campo disciplinar específico, o de una estrategia didáctica determinada. Empero, las preguntas que se manifestaban con mayor recurrencia respondían, particularmente, a su *oficio* de alumno (Perrenoud, 2006); es decir, se sostenían en el intento de resolver su vida escolar, aprobar para continuar en el juego de la escolaridad, o concluirlo. Paralelamente, realizamos una primera experiencia de talleres de Filosofía en Nivel Inicial y Primer Grado de Primaria, en una institución de la ciudad de Córdoba. Esta experiencia, sumada a las conclusiones de la pesquisa inicial, nos llevó a especular que para indagar la raíz del problema debíamos acudir a los niñxs en el inicio de su recorrido escolar.

La siguiente indagación permitió ampliar el territorio de trabajo de campo a seis escuelas entre las gestiones públicas y privadas (Andrade, 1998). Para emprender ambas dimensiones del Proyecto -investigativa y pedagógica- diseñamos una estructura de trabajo a partir de la idea motriz del *dispositivo taller*, indagando y proponiendo espacios de problematización acerca de filosofía, educación e infancia en espacios con niñxs, docentes y familia. En tal sentido, se plantearon tentativamente ciertos contenidos lo suficientemente abiertos, *contenidos sacos*, a partir de decidir trabajar sobre *creencias* y *valores*⁷. Desde allí se sostuvieron los interrogantes de lxs niñxs. En la continuidad del Proyecto se ha avanzado en nuevas

⁷ Creencias y Valores son contenidos que remiten a una larga tradición filosófica que leen a los mismos desde áreas diversas: Teoría del Conocimiento, Epistemología, Filosofía de las Ciencias, Antropología, Ética, Estética, Política

orientaciones investigativas que discuten la problemática de la inclusión de contenidos filosóficos en Nivel Inicial y Primario, como así también alternativas de trabajo compartido con otras disciplinas escolares. En los primeros años interesó revisar investigaciones relativas al pensamiento de lxs niñxs. Desde allí planteamos una hipótesis de trabajo: Lxs niñxs están capacitados para ejercitar su pensamiento como entrena o ejercita sus algoritmos o sus abdominales, ¿Por qué tales capacidades no se actualizan en la escuela? Para abordar esta problemática, nuestros proyectos de investigación se constituyen en estudios exploratorios acerca de las formas de indagación que presentan lxs niñxs, los modos en que construyen sus procesos de pensamiento en el orden escolar.

Así surgen interrogantes respecto a los aprendizajes en la escuela: ¿La escuela posibilita la comprensión en los niños, o la obstaculiza? O ¿la escuela suministra un tipo de comprensión que difiere enormemente de las comprensiones a las que el niño estaba habituado? Como advierte Gardner (1987, p. 107), “lejos de quedar limitadas al cráneo del individuo, la cognición y la inteligencia están distribuidas por el paisaje”. Lxs niñxs construyen sus teorías, sus *comprensiones intuitivas*. Asumiendo por teoría: “las creencias organizadas del niño acerca del mundo... imagen del mundo consistente... que son útiles y convincentes” (p. 107). Estos modos de pensar devienen de los primeros años de vida y subsisten al orden escolar como “guiones, estereotipos, modelos y creencias” (p. 107).

Asimismo, en el avance investigativo advertimos la recurrencia en una lectura de la teoría piagetiana del desarrollo de la inteligencia, con una fuerte impronta en las prácticas escolares cotidianas, que ha radicalizado e investido de cierta rigidez la propuesta de su autor, quien expresa:

Aunque nuestros trabajos no conllevan intención pedagógica alguna, no podemos menos que destacar el hecho de que el conocimiento de las reacciones de los escolares descritas en esta obra podría ser de alguna utilidad para los educadores (Piaget, 1979).

Piaget distingue dos formas de abstracción: la *abstracción empírica* y la *abstracción reflexionante*. La primera, referida a los objetos, presente desde los primeros estadios, en los niveles senso-motores, a través de la cual, para resolver un nuevo problema el sujeto es capaz de extraer de estructuras ya construidas ciertas coordinaciones y reorganizaciones en función de nuevos datos. En cambio, en los niveles superiores, cuando la reflexión es obra de pensamiento, hay que distinguir todavía entre el proceso en

tanto construcción y su tematización retroactiva, que se convierte en una reflexión acerca de la reflexión: en este caso hablaremos de *abstracción reflexionada* o pensamiento reflexivo. Hoy diremos procesos metacognitivos.

Piaget se refiere al tipo de abstracción requerida para la resolución de problemas lógico-aritméticos o algebraicos; desde nuestro Proyecto consideramos que tal actividad es eminentemente epistemológica, es decir, filosófica. Siendo este tipo de reflexiones las que investigamos y trabajamos en nuestros talleres.

Se abre también un espacio para emprender el debate acerca de los saberes legitimados y no legitimados en el orden escolar -cuestión para discutir en todos los espacios formativos y no sólo respecto a la infancia-.

El meditar de un ángel, acerca del traducir infancias

En este momento vamos a jugar.

Recuperamos el poema que inicia este texto en una voz prestada.

Escuchamos un poema de Peter Handke a través de un actor que hace las veces de ángel en un film de Wim Wenders: *Las Alas del deseo*⁸

La voz habla en alemán. Antes de escuchar el monólogo del ángel, preguntamos al auditorio si conocen el idioma y, si la respuesta es negativa, comentamos *qué bueno, mejor*, porque van a tener que traducir lo que escuchan.

Luego de la extrañeza, la incomodidad, las risas, la duda, comienzan a escribir -ya sean niños, estudiantes o docentes, depende del caso de cada taller- aquello que la palabra extranjera nos provoca.

El juego continua en actividades que tematizan las preguntas, los sentidos del interrogar filosófico y las preguntas de los niños. Para ello, leemos el poema traducido al español (el fragmento que escuchamos en su idioma original, y que es el inicio de la película, y el fragmento que figura aquí como epígrafe) y proponemos a los participantes del taller que escriban preguntas como las del ángel, preguntas que nos hacemos/hacíamos de niños y que a veces retornan, insistentes, preguntas que no obtienen

⁸ El título original del film es *Der Himmel über Berlin* (El cielo sobre Berlín), 1987. Wim Wenders es el director y Bruno Ganz personifica a Daniel, quien reflexiona sobre su condición de ángel, nuestra condición humana

respuesta, o cuya respuesta nos son insuficientes. Preguntas fundamentales, o simplemente vitales.

Antes se prestó oídos a las distintas traducciones que lxs participantes del taller construyen. Aquí no se puede soslayar las recurrencias que aparecen frente a las palabras extrañas: la canción de cuna, el relato o juego de palabras que, aventuran, podría pertenecer a una tradición alemana -porque aunque no se entienda qué dice sí se reconoce un ritmo, fonemas que se reiteran, un tono de voz que sin dudas habla a otrx, una palabra que se pronuncia parecida (“fotografía”)-, de una u otra forma surge la infancia -como recuerdo, como interlocutor, como destino-. Sea quien sea el que tiene que vérselas con el juego o, tal vez por poner cuerpo a ese juego, se reiteran ciertas imágenes que, al fin de cuentas, el poema prefigura o pretende.

¿Qué vínculos podemos establecer entre este juego y las actividades que continúan al mismo -como parte de él- y un Proyecto que articula investigación y práctica pedagógica relativa a infancias? Detrás, o mejor dicho dentro de estos ejercicios están contenidas determinadas definiciones de Infancia, Filosofía, Educación y Enseñanza. También se pone en juego una epistemología, una ética y una política respecto a los conceptos antes mencionados. Desde estas actividades se articulan contenidos y supuestos básicos del Proyecto *Filosofar con Niñxs*.

Entonces, este texto, entre otras cosas, refiere a la relación teoría- praxis, a partir de plantear la relevancia de ambos términos incluidos en la diáda; que no se trata de decidir si se hará uso de una lógica deductiva o inductiva, o más bien dialéctica -aunque se esté más cerca del territorio que de especulaciones vacías-; que, fundamentalmente, no habría que “teorizar” sobre este problema eminentemente filosófico. Se procura evitar la teorización, por lo menos en su versión esencialista a través de la cual se intenta “(...) purificar los impulsos y emociones que enredan a los hombres en la conexión de intereses de una praxis inestable y casual...” (Habermas, 1982, p. 165), sin el necesario reconocimiento a los intereses epocales que movilizan a lo que llamamos “conocimiento”.

Es preciso inaugurar una crítica que sea, también, una crítica de la ideología que permita “desenmascarar la apariencia de autonomía de la teoría pura y poner de manifiesto su dependencia con respecto a la praxis social” (Habermas, 1997, p. 343).

Para ello, deberíamos explicitar una experiencia para que, de tal modo, sea ella misma quien nos conduzca por algunos de los presupuestos -o fundamentos- del Proyecto *Filosofar con Niños*.

Empecemos por la traducción.

Además de lo ya advertido para quienes tienen que vérselas con un idioma no conocido, el juego con el poema de Handke nos ubica en una experiencia infantil originaria, con las sensaciones y emociones que transmite y la misma inquietud que describe.

Encontrarnos en un mundo donde el vínculo entre la palabra y la cosa no guarda necesaria relación, o que su vínculo no sobrepasa la señal denotativa a riesgo de no alcanzar a ser para nada comprendidos, son experiencias compartidas por todos, aún cuando no haya recuerdo de ellas.

Por otra parte, los niños se encuentran de continuo con vivencias semejantes en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura -es común escucharles decir frente a la demanda de escritura “yo no sé escribir”; así como cuando son más grandes, y frente a un ejercicio que no se sostiene en la escuela, afirman “yo no sé dibujar”-. Este es un punto a subrayar en el Proyecto *Filosofar con Niños*, la práctica de construir experiencias que abren para recuperar lo vivido. No es el artificio del experimento, pero sí un continuo pensar *en situación*. De eso se trata, también, el juego de traducir un texto de un idioma desconocido.

A partir de recuperar las preguntas -de un tiempo anterior para talleristas adultos, de la inquietud actual para los niños- los interrogantes se abren a la infancia, las infancias, hacia aquellos que nacen para todo lo que nos proporciona la vida -saberes, sentidos, experiencias, inquietudes-, y que nacen sin el estigma de un mundo catalogado, categorizado, mensurado. De allí que un niño sea capaz de preguntar lo imposible, lo impensable, lo indiscernible, un pensar original⁹.

Propiciar un espacio para la formulación de preguntas es, ante todo, un ejercicio de reflexión sobre un mismo, además de una oportunidad de

⁹ Coinciden el sentido común, que habla de la verdad puesta en boca de niños y borrachos, y aquello que los mismos filósofos registran como pensar original en infantes y locos:

Los niños poseen con frecuencia una genialidad que pierden cuando crecen. Es como si con los años cayésemos en la prisión de las convenciones y las opiniones corrientes, de las ocultaciones y de las cosas que no son cuestión, perdiendo la ingenuidad del niño. Éste se halla aun francamente en ese estado de la vida en que ésta brota, sintiendo, viendo y preguntando cosas que pronto se le escapan para siempre. El niño olvida lo que se le reveló por un momento y se queda sorprendido cuando los adultos que apuntan lo que ha dicho y preguntado se lo refieren más tarde (Jaspers, 1984, p. 10).

plantearse cuestiones que no necesariamente requieren de una respuesta en el cotidiano. Y la alternativa de poner en común ese interrogante con otrxs.

Hace falta restituir el lugar de la pregunta, su fertilidad -frente a un sentido común que atribuye sinsentidos al inquirir filosófico-. Las preguntas que nos volvemos a hacer también re-traducen esa inquietud, la conmoción que para algunxs viene de lejos, son inquietudes fundantes de la propia subjetividad. En tal sentido es sugestivo preguntarse por qué vuelven, qué las hace retornar.

De allí que sea provechoso caracterizar el tipo de preguntas que reconocemos como filosóficas, que no corresponde a todo interrogar, sino aquellas preguntas incómodas, preguntas que no tienen respuesta fácil, apresurada o accesible. Ahora bien, cabe aclarar, no se trata de un interrogar que proviene sólo de la razón sino también, entre otras cosas, de la imaginación.

Es parte de la novedad que proveen lxs niñxs. Sus cuestionamientos permiten ensanchar el campo de lo posible -algo que una vez supimos y hemos olvidado- a través del ejercicio de la fantasía¹⁰. O, en otras palabras, ampliar el margen de nuestros conocimientos.

Allí tenemos otro principio de definición. El encuentro educativo no se resuelve exclusivamente en la provisión de determinados conocimientos a lxs niñxs. Se invierte la ecuación cuando se presta atención al interrogante infantil, que proviene de una teoría o un *guion* por él construido. Se trata de proveerse de orejas verdes, tal como preconizaba Rodari (2020)¹¹, y re-conocer (otros) saberes a los que históricamente son legitimados en el ámbito escolar -o académico- que, en todo caso, tendrán que dialogar con los conocimientos contruidos y refrendados por los sistemas culturales que habitan-.

No predeterminar o predefinir las infancias nos permite encontrarnos con ellas y poder pensar juntxs sobre aquello que se construye en ellxs -lxs alumnx, en el caso de la escuela-. Una niñez que esté lejos de la candidez con la cual lxs adultxs la dibujan -y así poder escudriñar en sus emociones,

¹⁰ Un ejercicio análogo propone Neruda (1974). Una de sus virtudes es la alternativa de la pregunta impar, diversa, que el poeta toma indudablemente de lxs niñxs. Por ejemplo: "Si he muerto y no me he dado cuenta/ a quién le pregunto la hora? (...) ¿Hay algo más triste en el mundo/ que un tren inmóvil en la lluvia?"

¹¹ "Un señor maduro con una oreja verde: Es una oreja de niño que me sirve para oír / cosas que los adultos nunca se paran a sentir".

las mentiras o los modos en que negocian el mundo con lxs mayores-, o de la ausencia de contaminación social que preconizan ciertxs teóricxs e infinidad de funcionarixs políticxs -ubicándolxs en el lugar utópico del porvenir ciudadanx, en una práctica a la cual se accede cuasi mágicamente desde el marco legal-; entre otras cuestiones. Se tendría que examinar los procesos de subjetivación que suelen desconocerse como objeto de estudio en una filosofía en la escuela.

En todos los espacios que intentan conciliar, reunir, vincular la infancia con la filosofía, sea en la escuela o fuera de ella, se tendría que reflexionar sobre los modos fructíferos de tales relaciones. A la vez, debería pensarse en las acciones que se emprenden en nombre de la filosofía y que producen efectos en todxs lxs sujetxs que participan de esas experiencias. En dichos pensamientos no debería omitirse que en los mismos también se juegan dimensiones políticas, éticas, epistemológicas, estéticas. Pensar que las acciones proporcionan alternativas que abren o cierran oportunidades para cada participante en el juego, y que un acto político primordial consiste en atender a las voces de quienes, como lxs niñxs, han sido históricamente silenciados.

(Algunas) Categorías para estudiar infancias

Nuestras indagaciones se realizan desde el sostenimiento de una afirmación negativa: no prejuizar, no predefinir una infancia, ni desde dispositivos pedagógicos ni psicológicos. Antes bien, y una vez que nos situamos en territorio, se vuelve imprescindible un trabajo casuístico -no existe la niñez en singular, abstracto, existen diversxs niñxs en diferentes contextos-, un *conocimiento local*¹². Al respecto, planteamos tres categorías de análisis que permiten reflexionar y abrir nuevas posibilidades para indagar (en) las infancias.

La primera, tal vez la más reconocida y abordada, de nuestras categorías es la *temporalidad*.

La infancia se liga a relaciones intrínsecas y extrínsecas con el tiempo. Su misma definición es determinada por tiempos más o menos acotados desde distintas referencias -psicológicas, biológicas, sociológicas, culturales-. Esas restricciones al mismo tiempo definen y contienen la niñez, la determinan. Junto a ello, la infancia -asumida su incompletitud, carencia,

¹² Al modo de las investigaciones cualitativas etnográficas de Geertz (1994).

precariedad, como condición- ha sido concebida históricamente como proyecto, con vistas a un futuro. Más que alguien que *es*, que *está siendo*, es pensado como alguien que se está construyendo para ser, para ejercer sus derechos, tomar decisiones, una vez que haya alcanzado cierta madurez, mayoría de edad, adultez.

Sin embargo, en el vínculo entre infancia y filosofía se activa una vieja discusión con relación al tiempo, presente en el campo académico de la filosofía. Así se enuncian dos modos de pensar el tiempo, presente en el mundo griego, entre Cronos y Aión, entre el tiempo cronológico y el tiempo como acontecimiento, como devenir. Al respecto, Álvarez (2015, p. 98) propone:

Cuando la filosofía se relaciona con la infancia, el vínculo que se establece no es tanto con una cronología sino con una intensidad.

Diferente concepción de tiempo que explica la no coincidencia entre niñez e infancia, donde la infancia sería “un modo de acontecer intensamente en relación con la experiencia”.

La infancia es un movimiento de inquietud frente a lo establecido: como si lo único suyo, lo único propio fuera desobedecer lo que le ha sido impuesto”, como la privación de una voz propia.

Asimismo, desde planteos de la teoría queer se denuncia tal marco regulatorio, como cualquier marco regulatorio, tal promesa de futuro, dado que el mismo se sostiene desde una política conservadora: “Ese niño se mantiene como un horizonte perpetuo de cada política reconocible, como el beneficiario fantasmático de cada intervención política” (Edelman, 2014, p. 19).

En tal sentido, Edelman despliega un posicionamiento político provocador:

[...] la posición privativa de la ‘queeridad’ nombra el lado de aquellos que ‘no luchan por los niños’, el lado exterior a ese consenso según el cual toda política confirma el valor absoluto del futurismo reproductivo... lugar de la pulsión de muerte del orden social... como una resistencia a la viabilidad de lo social, a la vez que insiste en lo inextricable de esta resistencia en toda estructura social (Edelman, 2014, p. 20).

Desde una “formulación paradójica”, Edelman propone un rechazo de toda substantialización de la identidad y una linealidad narrativa de la historia. La negación del futuro, y de sus esperanzas:

La queeridad muestra el carácter oblicuo de nuestra relación con lo que experimentamos en y cómo nuestra realidad social, alertándonos sobre las fantasías que son necesarias estructuralmente para mantenerla, y captando estas fantasías a través de las lógicas figurales, es decir, las estructuras lingüísticas que las conforman (Edelman, 2014, pp. 22-23).

De tal modo, advierte que la teoría queer marca el otro lado de la política: el ‘lado’ donde la realización de la narración y su desrealización se superponen, donde las energías estimulantes se vuelven constantemente contra sí mismas; un ‘lado’ que está fuera de cualquier lado político, ya que todos estos lados se comprometen con el bien incuestionable del futurismo.

Así, asumimos que la temporalidad es una de las características definitorias del concepto de infancia. Desde ella ciertas infancias son posibles, realizables, aprehensibles, y otras devienen imposibles, irreconocibles, irrealizables.

Otra categoría que se puede subrayar para el análisis de las infancias es la *universalidad*.

Las referencias a la infancia la singularizan -como objetx de estudio y sujetx de formación-; empero, al mismo tiempo, la presentan en términos universales. Es un procedimiento discursivo de *universalidad* que oculta/desconoce la diversidad de infancias que *suceden* y *son* por fuera de tales definiciones. Podrían considerarse diferentes formas invisibilizadas de *ser* infancias.

Los discursos que asumen la infancia como un universal, por obra u omisión, continúan dibujándola con trazo grueso en términos de incompletitud, carencia e ignorancia, al tiempo que asumen de modo positivo la *ausencia de voz* que anuncia su etimología.

La ausencia de voz de la infancia debe ser entendida, fundamentalmente, como una incapacidad de ocuparse de la vida pública. Son otrxs, lxs adultxs, quienes asumen la tutela, quienes pueden hablar y decidir por ellxs. Discursos que construyen imaginarios desde los cuales resulta imposible pensar a las niñeces que se desparrraman en diferentes territorios como sujetxs de derecho.

Asumir la diversidad es reconocer la complejidad que se encuentra detrás tal denominación, además de comprenderla en plural. Asimismo, ciertas diversidades se entrecruzan. Un estudio que focaliza la mirada en la diversidad sexual, en ciertos casos se vincula con aquellas desigualdades sociales que se incluyen en la problemática, dado que son formas de vida estigmatizadas, que transitan por una zona gris de la sociedad, entre la prostitución, el delito o la precarización.

De tal modo, sostenemos que la universalidad desde la cual se define la infancia implica un dispositivo de *invisibilización* de la diversidad de infancias existentes.

Una categoría relevante para aquellos estudios que indagan las infancias, que se (entre)cruza con las anteriores, es la *institucionalización*.

Las instituciones sociales han enseñado y definido las infancias desde siempre. Sus características, sus corporeidades, sus normativas, sus sexualidades.

Las infancias no pueden pensarse sino desde los atravesamientos institucionales que la configuran¹³. La universalidad y homogeneidad del concepto de infancia es una construcción que deviene de un imaginario patriarcal cisheteronormativo aún operante, pese a los numerosos cambios culturales vinculados a cuestiones sexo-genéricas.

Es una práctica formativa que oculta, por naturalización, sus dispositivos y sus efectos en lxs sujetxs. Así, en el reconocimiento del carácter socialmente construido de la sexualidad habría que reconocer a las instituciones como espacios decisivos en la construcción de subjetividades. En ese contexto resuenan las palabras de Morgade (2016, p. 58): “la escuela conserva un discurso universalizante constitutivo de ‘lo público’ que, aunque no logrado, parece mantenerse vigente como horizonte utópico.”

Entonces, se impone repensar los criterios desde los que analizamos o simplemente compartimos la experiencia de lxs niñxs con relación a su sexualidad. Criterios que, por lo común, responden a reducciones y limitaciones propias del discurso heteronormativo, reproductivo, biologicista, androcéntrico, supuestamente ‘objetivo’, que gobierna e instauration los márgenes de una sexualidad ‘normal’, ‘adulta’: la que prescribe nuestro

¹³ No se propone un axioma. Las infancias no son nada en términos esenciales, son producidas por sujetxs e instituciones que interactúan e intervienen en ellas. Del mismo modo, tal como afirma Foucault, lxs sujetxs que intervienen o participan de la construcción de subjetividad de otrxs, no pueden evitar tal acción. En tal caso, se puede cuestionar las formas de subjetividad que se nos impusieron en pos de otras formas (Foucault, 1982).

propio contexto sociocultural occidental, colonial, cristiano, que responde a normas muy delimitadas de lo correcto y lo incorrecto.

Si recuperamos la dimensión jurídica de la tematización de la sexualidad, resulta contrastante que los avances en términos legales no se correspondan con niveles de problematización en instituciones como la escuela. Así podríamos señalar que recientemente en la Argentina se permitió que dos personas posean su documento de identidad sin referencia a ningún sexo, amparándose en el reconocimiento de su *autopercepción de género* prevista en la ley de Identidad de Género de las Personas. Tal instancia normativa supera por primera vez el binarismo vigente.

Las instituciones sociales, fundamentalmente la escuela, a través de diversos dispositivos administrativos y pedagógicos producen formas de percibir sexualidades e infancias normales y anormales.

Análisis similares podrían realizarse respecto a las desigualdades sociales y las formas de invisibilización y estigmatización de las infancias en situación de pobreza, las infancias desclasadas. Infancias a las cuales, incluso, se les niega la posibilidad de ser niñxs.

Acerca del hacer filosofía y su enseñanza

En la continuidad de un ejercicio de desmitificar la filosofía, bien cabe la indicación respecto a que lxs filósofxs no sólo han interrogado acerca de todo sino que han dado, o intentado dar, respuesta a todo. Advirtiendo el carácter contingente, histórico de cada respuesta, como ocurre con todo conocimiento, incluido, a su pesar, el conocimiento científico.

De tal modo advertimos que el *filosofar* no se identifica exclusivamente con el interrogar, también demanda argumentación, dar razones de aquello que pensamos, que sostenemos.

El *filosofar* se juega en el diálogo y el debate, aunque también en las confesiones, los ensayos, las polémicas. He aquí otra práctica que habría que ejercitar en las instituciones, donde parece que la preocupación fundamental está en la producción (y distribución) del consenso. También debería esparcirse el disenso como forma de vincularse con el pensamiento de otrxs. La historia de los filósofxs -esxs personajes que se han dedicado a la práctica profesional de la pregunta- provee de un largo decurso de apuestas argumentativas junto a contraargumentaciones precedentes.

Mantener un diálogo con la/s tradición/es es relevante en torno a lo que otros han pensado y su vínculo con nuestras propias preocupaciones. El problema es fundar desde allí una jerarquización del pensamiento y de quienes están capacitados para pensar; y más aún, suponer que en ese ejercicio se acaba el pensamiento, la acción de pensar y los pensadores. Rápidamente los filósofos sacralizan la historia de sus propias desventuras y transcriben un corpus y una estructura académica que legisla en materia filosófica -en una actividad que se aleja paulatinamente de la práctica filosófica en la misma medida que adiciona citas, referencias y epígrafes célebres-.

Así llegamos a otro término que, si bien se ha ido desplegando, resulta necesario definir: *la enseñanza*. Señalamos antes que la tensión entre teoría y praxis atraviesa toda la historia de la filosofía, como así la historia del conocimiento y la ciencia. La misma ha recibido diversas y hasta contrapuestas respuestas.

En reiteradas ocasiones la enseñanza de la filosofía ha sido considerada un mal menor, una distracción respecto a una ocupación mayor: dedicarse a pensar los grandes temas de la disciplina; cuando no un epifenómeno de la discusión de la filosofía práctica. Detrás de estos modos de concebir a la enseñanza podemos visualizar resabios de una vieja diatriba entre científicos y artesanos en el medioevo¹⁴.

Otro plano desde donde plantear la relación teoría/praxis refiere a la consideración de los modos en que nos relacionamos con determinados contenidos. Aún más, cómo se ponen en juego esa forma de proporcionar

¹⁴ Como afirma Boido Guillermo (1996, pp. 132-133): "Es imposible exagerar el carácter revolucionario que significó la superación del prejuicio hacia las máquinas y la actividad técnica en la época de la revolución científica, pues sin ella no se puede concebir la aceptación de procedimientos metodológicos que otorgan a la experimentación y al uso de instrumentos un papel relevante para la indagación de la naturaleza. Iniciada por los artistas del Renacimiento, para los cuales el arte es conjunción de mente y mano, la revaloración de los productos originados por el trabajo manual fue enérgicamente sostenida, entre muchos otros por Galileo. La mayor dificultad con la que tropezó para convencer a sus contemporáneos de la importancia de sus descubrimientos telescópicos radicó en que era necesario, previamente, creer en aquello que ponía en evidencia un modesto artilugio construido por primera vez por oscuros artesanos, esto es, trabajadores manuales. De un producto de tan baja estofa, afirmaban sus adversarios, no era posible esperar conocimiento cierto sino engaños producidos por las lentes. Los pretendidos satélites de Júpiter serían ilusiones originadas en el uso de un instrumento falaz, indigno de ser tenido en consideración por el mundo académico. Galileo debió insistir una y otra vez en que no había razón alguna para suponer que el anteojo, que no engañaba en el caso que se observaran ciudades, navíos o bosques distantes, habría de hacerlo cuando se lo enfocaba a los cielos".

los contenidos, que al mismo tiempo son *contenido*. Problemática que alcanza el mayor grado de dificultad cuando se trata de filosofía, donde no hay modo de distinguirlos -excepto por razones analíticas-, el método en filosofía es filosofía. El método -los métodos- de enseñanza también lo es. Algo que bien supieron lxs mismxs filósofxs que se impusieron la tarea de hacer filosofía al tiempo de idear un método respecto al mismo pensar.

En la práctica de la enseñanza académica, desde la cual se cuestiona las prácticas de subjetivación de otros niveles de enseñanza, no se tematizan sus modos de enseñanza¹⁵. Cuando se piensa en la enseñanza la forma por antonomasia es la clase magistral, en forma de lección, conferencia o exposición. Si bien, desde ciertos discursos que retoman a Rancière/Jacotot se comienza a objetar el orden explicador, sigue siendo el modo privilegiado que la academia discurre sobre filosofía en las aulas universitarias, sin demasiado espíritu cuestionador.

De todos modos, lo que interesa cuestionar aquí es que a partir de una modalidad de enseñanza como la que se propicia en la clase magistral, no se está procurando una construcción de la filosofía junto o con lxs otrxs. Pensar la filosofía y su enseñanza con otrxs implica pensar en quiénes son esxs otrxs -en nuestro caso, lxs niñxs-, qué dispositivos se ponen en juego para la construcción de sus subjetividades -en la escuela, la familia, los medios de comunicación-, de qué modos construyen su mundo.

Al mismo tiempo, resulta necesario poner en tensión los modos en que se comunican y construyen conocimientos en la escuela. Los sentidos que tienen la escritura, la lectura, el diálogo, que formas de intercambio se ponderan, que redefine el lugar de lxs sujetxs y la evaluación de lxs mismxs.

Esta construcción no sólo deviene de contenidos conceptuales que provienen de la selección curricular que se realiza respecto a las distintas ciencias. No sólo se aprende a ser alumnx, estudiante, a partir de tales saberes, también se aprende desde los modos de trabajo, las consignas, el lugar de los cuerpos, el trabajo grupal, las sanciones, el impacto de la evaluación que recorre todas las actividades, los actos escolares, las valoraciones del juego, del arte.

¹⁵ Larrosa (1995) advierte sobre los dispositivos pedagógicos y/o terapéuticos que construyen subjetividades, al tiempo que se presentan como si fueran meros medios "objetivos". Habría que incluir a las prácticas de enseñanza de la filosofía como otros tantos dispositivos que participan en la construcción de subjetividades.

Prácticas que, en la medida que no se reconozcan como aprendizajes, se naturalizan. Esto ocurre aun cuando asumimos la cuasi natural paradoja en la cual se encuentra la filosofía, tensionada entre su interés crítico, radical, y la demanda normalizadora de la escuela.

Pensar la infancia en la escuela permite, también, pensar la enseñanza, reflexionar acerca de las subjetividades que se construye en ese espacio -no sólo las subjetividades de los que aprenden, sus propias construcciones de subjetividad como docentes-. Así se interpela a los modos en que se producen conocimientos en la escuela.

Consideramos relevante tematizar la escuela y la enseñanza, ponerlas en cuestión desde un prisma filosófico. Cuestiones que no se han tematizado en las experiencias que relacionan filosofía y niñez, como si las mismas fueran meros datos de la realidad.

La escuela es un lugar privilegiado en la construcción de infancias, más allá de que en ellas otros espacios participan en tal producción -la familia, los medios de comunicación-. Así también, es en la escuela donde lxs niñxs van teniendo experiencias *explícitamente educativas* sobre el mundo social, lxs otrxs, las participaciones y decisiones en espacios institucionales, las normas, temas que van configurando su subjetividad como alumnx y como ciudadanx¹⁶.

Uno de los trabajos que desde el Proyecto se realiza desde el juego, desde lecturas que recuperan el pensamiento de otrxs e inquietan el propio, desde la reflexión sobre las experiencias que nos constituyen, consiste en cuestionar nuestros intercambios con otrxs en espacios institucionales, desnaturalizarlos, en un trabajo de cuestionamiento tanto a los contenidos que se plantean como a los modos o estrategias que se implementan para su aprendizaje.

Lo que tratamos de plantear en este texto es la necesidad de reflexionar sobre la Infancia, la Filosofía, la Enseñanza, repensarlas, con un carácter crítico y emancipatorio, para que la filosofía sea traducible a preguntas, razones y sensaciones, que no se transforme en un mero ejercicio

¹⁶ En los últimos años, y en el interés de atravesar las fronteras escolares, avanzamos en el trabajo en espacios sociocomunitarios. Es curioso que en algunos de estos espacios se reiteren dinámicas, ritos y modos de relación propios de la escuela tradicional. Tal vez porque los límites de la escuela no son tan fáciles de distinguir, hay una escuela que habita en nuestros cuerpos. Habrá que reconocer, reflexionar y repensar en ella si consideramos que allí hay algo que cambiar, mucho por reformular.

solipsista, o un idioma oscuro e inescrutable para unos pocos capacitados en ese idioma.

Estos planteos pueden parecer utópicos. Claro que, a los veintisiete años, y *después de vivir un siglo*, tratando de *descifrar signos sin sabio competente*, esto es perfectamente comprensible, más si se vuelve a las *preguntas mayores*, que son aquellas que nos hacíamos de niñxs.

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2001) *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Ed. Hidalgo. Buenos Aires.

Álvarez, J. (2015) “La infancia a destiempo”, en Pérez J, Álvarez J; Guerra Araya C. *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía*. Valparaíso: Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.

Andrade, S. (2019) *Filosofía e infancias plurales: Hacia un reconocimiento de sexualidades diversas en la escuela*; Proyecto de Tesis Doctoral (Resolución 1577/FFyH UNC, 03/12/19).

(2015) “Filosofar con Niños Un proyecto para habitar e inquietar el pensamiento”. En Pérez Juan Estanislao, Álvarez Juan Pablo, Claudia Guerra Araya (Editores), *Hacer Filosofía con niños y niñas*. Valparaíso: Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.

(2013) *Teoría y Praxis en el Proyecto Filosofar con Niñxs*, en web <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar> La Plata, 28 al 30 de agosto de 2013 ISSN 2250-4494.

(2012) *Filosofar con Niños, un proyecto para repensar la infancia y la escuela*, IV Congreso Iberoamericano de Filosofía, Filosofía en Diálogo Santiago Chile: 5 al 9 de noviembre de 2012.

(1998) Proyecto de Investigación: *Los modos de manifestación del pensamiento de los niños en Nivel Inicial y Primer Grado de la EGB -un estudio comparativo en escuelas públicas y privadas-* Extensión Universitaria. UNC.



- (1996) Proyecto de Investigación: Las preguntas de los niños: ¿Una estrategia de enseñanza de la filosofía?”, Beca de Investigación Aplicada, Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
- Boido, G. (1996) *Noticias del planeta Tierra. Galileo Galilei y la Revolución científica* AZ Editora
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Edelman, L. (2014) *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Madrid: Egales.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2007) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- (1982) “Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto”, *Dialéctica*, Año 1 N°1, Buenos Aires.
- (1982) *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- Gardner, H. (1987) *Arte, Mente y Cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Grau Duhart, O.; Álvarez, J. y Núñez, I. (2010) *La concepción de la infancia en Matthew Lipman*. Santiago de Chile: CIFICH /Universidad de Chile.

Habermas, J. (1997) *La transformación de la formación académica*, en *Teoría y Praxis*, Ed. Tecnos, Madrid.

(1982) *Conocimiento e Interés*, Ed. Taurus: España.

Jaspers, K. (1984) ¿Qué es la Filosofía? en *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*. FCE, México.

Kohan, W. (2009) *Infancia y filosofía*. Colección Pregunto, Dialogo, Aprendo, México: Progreso

(2008) *Filosofía. La paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

(2003) *Infancia entre Educación y Filosofía*. Buenos Aires: Laertes.
Larrosa, J. (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta

Larrosa, J. (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Mattio, E. (2014) “Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades” en *Cuadernos de Educación*, Año XII, N° 12, noviembre.

(2012) “¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual”, En Morán Faúndes, J. ; Sgró Ruata, M. y Vaggione, J. (eds.) *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. 1º Ed. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.

Monereo, C. (1995) “Estrategias para aprender a pensar bien”, Cuadernos de pedagogía Núm. 237 Pág. 8-14, Universidad de La Rioja, España.

Morgade, G. (2016) “Toda educación es sexual” en Merchán C. Fink N. (comp.) *Ni Una Menos desde los Primeros Años. Educación en Género para infancias más libres*. Buenos Aires: Las Juanas.



Piaget, J. (1979) *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante 1*. Buenos Aires: Ed. Huemul.

Rancière, J. (1996): *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rodari G. (2020) *El libro de Gianni Rodari, Versos cuentos y vida*. Blackie Books. España

Torres, G. (2012) “Identidades, cuerpos y educación sexual: Una lectura queer” en *Revista Bagoas*, N°7.



**Apuntes para discutir las formas de representar
la infancia, la política, la educación.
Reflexiones desde el Seminario
*Filosofar con Niñxs***

Sandra Lario*

Sergio Andrade†

*Retirarse, tomar distancia, desconcertarse
ante lo enigmático y enfrentarlo
(ponérsele de frente) son actos que requieren una cierta insubordinación, o
libre albedrío, una forma de rebeldía.
Graciela Montes, Mover la historia: lectura sentido y sociedad.*

*Enseñamos y no sabemos lo que significa enseñar, por eso lo preguntamos,
en el doble sentido de
poner en cuestión una práctica y a los participantes de esa práctica.*

Walter Kohan, *Infancia. Entre educación y filosofía*

Posicionarnos desde la *Filosofía con Niñxs* remite a dar un nombre al lugar desde donde se escriben algunas cosas, lugar de frontera, lugar provisorio que no hace más que desbordarse hacia otras prácticas. Entonces desde la filosofía hablamos de *pedagogía, sociología, ciencia, arte, literatura*, etc. Asumiendo que todo intento por nombrar traza límites que no por tener sentido dejan de ser contingentes y en última instancia, arbitrarios.

De este modo, nos arriesgamos a hablar de *infancia* y de *educación*, poniéndonos a distancia de una *naturalizada* concepción que las liga, aunque entramada indispensablemente con esta, y mostrando que hay una diferencia irreductible que no se agota en antagonismos o polaridades. Plantear que hay modos de *hacer* que no se restringen a lo que entendemos justamente por *infancia* desde las representaciones dominantes en las ins-

*Profesora en Escuelas Secundarias, en el Proyecto Filosofar con Niñxs y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC. E-mail institucional: sandralario@gmail.com

†Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

tituciones; ni en lo que entendemos por *educación* como práctica que en el orden institucional toma a su cargo por excelencia aquello que llamamos *infancia*.

Hablamos desde el *Filosofar con Niñxs* para encontrarnos en un diálogo necesariamente multívoco e interdisciplinario. Porque no es suficiente una disciplina, o una sola perspectiva para referir, indagar, descubrir, (re)definir qué es *infancia* y educación. Porque será más preciso referir a la infancia como un *campo de estudio*, un campo que se nutre de las muchas voces que aportan a su construcción.

Asumimos también que las instituciones sociales, como la escuela y la familia, actúan como maquinarias de construcción de sentido común -rituales, valores, creencias- que rápidamente se incorporan y naturalizan. Estas acciones se realizan sobre todxs los sujetos que participan de ellas, *cuyos principios son liberaciones inmediatas de la experiencia*, y se viven como *inevitables*, porque *siempre ha sido así*, y teniendo como punto de referencia incontestable *la vida misma: el mundo es su autoridad* (Geertz, 1994).

Nos paramos para hablar y escribir en un sitio inestable, cuestionador y crítico. Aunque esto supone que, en tanto *experiencia*, hay un sentido que ha sido trazado y que posibilita y proyecta nuevas búsquedas a través de la palabra.

En esta ocasión, queremos preguntar por una *experiencia infantil* que apunte a transformaciones radicales, aunque no totalizantes. Transformaciones donde lxs sujetxs mismos se pongan en cuestión en relación a sus propias representaciones sobre sí mismxs y lxs otrxs. Nos acercamos entonces a lo que Jorge Larrosa menciona cuando refiere al *logos pedagógico*:

Cuestionando el saber recibido, interrogando sus presupuestos, distanciado el modo en que de forma sorda e inconsciente estructura nuestra experiencia, el *logos pedagógico* pone también en cuestión al sujeto del saber, lo despoja de su arrogancia y de su seguridad, lo inquieta y lo moviliza (Larrosa, 2003, p. 209).

Partimos de la indagación acerca de cómo se construyen las concepciones de la infancia en sociedades como la nuestra, teniendo en cuenta ciertas representaciones que nos han constituido en quienes somos. Asumimos el supuesto de que todo poder construye positivamente el sujeto que atraviesa, le asigna roles, lo hace desear ser lo que es, lo individualiza de cierta manera (Foucault, 2001).

Teniendo en cuenta el carácter procesual e histórico de las mismas, nos atrevemos a explorar algunas perspectivas que permitan echar luz y avanzar sobre nuevas posibilidades.

El tema elegido para este escrito fue abordado -entre otros- durante el primer semestre de 2010, en un Seminario que desde el Proyecto *Filosofar con Niños* realizamos desde hace años en el ámbito universitario¹.

Retomamos en el presente ensayo algunas de las discusiones suscitadas, ubicando el punto de partida en una situación que se nos presentó, como tantas otras, cotidianamente. Para ello partimos de un ejercicio que continuamente realizamos en el Seminario, a través de distintas actividades, de revisión de las representaciones de infancia, nuestras y otras que se nos imponen²:

En la nueva (*nueva* que al momento de ser comunicado este escrito ya *habrá pasado de moda*) propaganda de Carrefour aparece en el centro de la escena un niño (varón, y blanco, clase media-alta, estos datos poseen alguna relevancia) de algo así como 10 años -en el hipermercado- *al mando del carrito*. Y unos pasos detrás de éste, ya difusos, fuera de foco, su madre y su padre se muestran sonrientes. El slogan, símbolo de una campaña: “Carrefour, es para vos”.

Una publicidad; discurso efímero que se hizo visible allí por los meses de mayo-junio de 2010, una gigantografía cualquiera en una ciudad atestada de edificios en construcción ornamentados con gigantografías. Una escena habitual del paisaje céntrico de Córdoba.

El *discurso* que originó nuestra escritura, permaneció durante un breve lapso de tiempo, que fue devorado rápidamente. Aunque breve, su presencia bastó para abrir preguntas. Sin indagar en una gran muestra, partimos de la experiencia de enfrentarnos a la imagen de *niñez* que un afiche de dos metros y medio o tres metros, mucho más alto que nosotros, y en un lugar de fuerte visibilidad, nos mostraba.

¹ El seminario desde 2008 a la actualidad se dicta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba. En 2010 se denominó: “La construcción de la subjetividad escolar. El conocimiento científico y la ciudadanía: contenidos del Proyecto Filosofar con Niños -NI y EGB 1 y 2”. En otras ocasiones ha tematizado la ESI. Al mismo asistieron docentes y estudiantes de la Escuela de Filosofía y de Ciencias de la Educación; aunque también de Psicología, Trabajo Social y Comunicación.

² Ejercicio que recorre fotografías, libros escolares, libros de cuentos, canciones, películas y series. Y, por supuesto, las imágenes que construyen los medios de comunicación y el campo publicitario.

Asumimos la tarea como una invitación que parte de la curiosidad, tal como Foucault la esboza en su libro *Historia de la sexualidad*. El uso de los placeres (Foucault, 2003, pp. 11-12), una curiosidad política y crítica, que permite alejarse de unx mismx en su modo de constituirse como sujetx. Por eso es que hoy ensayamos estas páginas recuperando la escena en busca de un trazo de sentido, que perdure, a contramano del ritmo vertiginoso de la propaganda, dándonos motivos para pensar.

El primer paso: *detenernos*, en medio de las urgencias cotidianas. Preguntarnos.

Marketing (y pedagogía)

Pensar no es una cuestión de edad ni capacidad, sino de condición y sentido.

Walter Kohan, *Infancia. Entre Educación y Filosofía*.

Nos atrevemos a leer aquí una publicidad que *enseña* (dejando de lado toda duda respecto al poder *instructivo* de esta forma de difusión), que da el signo que une *infancia* y *consumo* como atributos consagrados a ciertos sujetxs; Lxs niñxs son interpeladxs, por una imagen que los representa y que al mismo tiempo exhorta, a consumir libremente. Situatxs por delante de una también representada familia nuclear (madre y padre), son quienes determinan la dirección a recorrer dentro del paraíso del hipermercado. Como quienes manejan mejor que nadie el espectro de los bienes que deben adquirirse³, la mira del marketing lxs selecciona (y construye) como blanco de las recepciones. Este *inocente* niñx es la figura más importante de la escena.

Seguimos indagando entonces: ¿Cuáles son los efectos que genera un discurso como este?

En nuestra cultura, la imagen más persistente no casualmente remite a “un chico blanco, de cabello rubio”, y los indicadores de clase media, raza blanca y masculinidad se interpretan como representativos de todxs

³ El carácter general de estas afirmaciones y las relaciones que se establecen, pueden ser sometidas a cuestionamientos. Sin embargo, no es la intención de este escrito ahondar sobre el porcentaje de publicidades que construyen este tipo de representaciones de la infancia. Sólo es una invitación a multiplicar experiencias de pensamiento a partir de escenas cotidianas y naturales, banales, que involucren una reflexión sobre campos de saber y relaciones de poder que las atraviesan.

lxs niñxs (Jenkins en Giroux, 2003, p. 16). Aún de aquellxs que no poseen estas características puntuales.

El consumo como dictamen que organiza el deseo, se asienta sobre la sensación constante de carencia, sobre la insatisfacción que se manifiesta de múltiples maneras. Y estructura grupos que acceden al mismo por encima de los que carecen de esta posibilidad.

El *biopoder*, en palabras de Foucault, construye subjetividad estableciendo cesuras, cortes que organizan el orden social, la población, desplazando a grupos y sujetxs por debajo de -y en relación a- otros. La representación de la *niñez* a la que aludimos, entre otras, interpela a todxs lxs sujetxs que se atribuyen (o se les atribuye) esta calificación.

Unx niñx, no excluido de esta lógica, aparece en la publicidad que convoca nuestras reflexiones, puesto a distancia de sí mismx, entre matrices que lo colocan en el lugar de bregar por ser lo que este afiche, tal si fuera un espejo, propone reflejar; ser unx consumidorx ejemplar, unx consumidorx avezadx, que reconoce y define sus consumos o, simplemente, unx sujetx habilitadx para consumir⁴. Interpelando también a lxs demás sujetxs involucrados, organiza toda una serie de prácticas de lxs que asumen el rol de adultxs, como proveedorxs capaces de asegurar que lxs niñxs satisfagan tales deseos.

Pero alude -eludiendo a su vez- a esxs niñxs que no llegan a alcanzar el status que asigna a la infancia. Entonces vemos otrxs niñxs intentando ser niñxs, desplazadxs e invisibilizadxs por la misma lógica. Eduardo Bustelo en su libro “El recreo de la infancia” elabora varias figuras de la *infancia*, que van desde el control a través de dispositivos como *los medios*, pasando por la infancia *pobre* que meramente alcanza a subsistir, hasta la figura de *niño sacer*, aquellx cuya muerte no entraña consecuencia jurídica alguna, que desaparece sin dejar rastro.

Sin pretender descansar y recaer en definiciones esquemáticas, esbozamos estas nociones aspirando a inquietar ciertos lugares que comúnmente damos por sabidos, por sobreentendidos. En el caso de este texto, compartimos la concepción de la *infancia como posibilidad de nuevos comienzos* (Bustelo, 2007, p. 24), pero avanzamos un poco más en otras reflexiones que nos ayuden a pensar las *posibilidades de un hacer* (con la

⁴ Por lo cual, cabe preguntarse si aún esx niñx, blancx, rubix, masculinx es reconocidx, o está siendo presa de una lectura de marketing, para la ampliación de la población abarcada por el mercado.

infancia un nuevo comienzo). Y aquí aparecen diferencias con el texto de Eduardo Bustelo.

En el capítulo denominado “El capitalismo infantil” el autor sostiene que:

Los medios masivos y la industria cultural capitalista, son órganos principales del biopoder porque, como expliqué, configuran la subjetividad de la infancia, los intereses y los valores socialmente significativos así como los códigos para entender el mundo y sobre todo, para conocer cómo ingresar y permanecer en el orden capitalista que se mimetiza con la infancia al representarse como “el mundo” para niños, niñas y adolescentes (Bustelo, 2007, p. 86).

Aunque resuenan aquí las palabras de Michel Foucault, nuevamente, vemos que se insertan en un *esquema teórico* donde por un lado están las empresas y por el otro estaría el estado. Tal es lo que sostiene más abajo:

(...) las instituciones de socialización deben trabajar en el sentido de hacer sociedad: autonomía con pertenencia social; la condición para esta creación es la ampliación del espacio público, particularmente estatal y el retorno a la política (Bustelo, 2007, p. 87).

A propósito del seminario que llevamos a cabo, varias fueron las reflexiones que surgieron de la discusión sobre la propuesta de Bustelo cada vez que lo hemos abordado, inquietando profundamente nuestros propios saberes. Por un lado, no sólo podemos cuestionar *teóricamente la lectura de los textos del filósofo francés*. No queremos honrar sus letras sino mostrar la diferencia en la posición política que asume Bustelo y el uso que hace de los textos de Michel Foucault.

Nos interesa destacar que se da por sentada y se naturaliza la diferencia entre las esferas de lo público y lo privado. La propuesta que se sigue de estos planteos, redundante en pedir mayor intervención al estado, *retornar a lo político*, regular políticamente el ámbito de la economía, donde el capitalismo funciona utilizando imágenes de niñeces en beneficio de la productividad. Creando sujetxs individualistas y consumidorxs voraces. Se dibuja un anhelo de retorno al *estado de bienestar* como alternativa a la crítica situación del presente.

Además, Bustelo postula al *niño sacer*, sujetx sobre el que debemos intervenir para salvar de la desaparición, haciendo cumplir efectivamente los derechos de lxs niñxs. El *niño sacer* sería la cara oculta de la infancia,

aquella invisibilizada, y desaparecida que desde el mundo adulto se debe rescatar.

Sostenemos, la alternativa implica un doble desconocimiento⁵ (al menos) que no resulta ingenuo, sino que explicita una postura adultocéntrica que de alguna manera no deslegitima o no ataca profundamente las lógicas de la desigualdad, esa racionalidad gubernamental del neoliberalismo. Una racionalidad que condensa dimensiones de desigualdad no solo social y de clase, sino también de raza, género y edad. Adultocentrismo, capitalismo, colonialismo y patriarcado se tejen en esta trama que atraviesa el ámbito estatal y el mercado sin grietas, aunque no se diluya su característica específica que ha sido constituida históricamente con sus particularidades. Así es como sabemos de la *construcción histórica* que liga indisolublemente *política* y *economía* (la formación del estado nación moderno y el capitalismo) como prácticas, que producen a los sujetos en relaciones de poder y en campos de saber. El *gobierno* no es exclusivo de una u otra esfera, ni se articula de la misma forma aunque condensa prácticas que construyen identidades en relación a la salud, la educación, el trabajo, etc.

Este desconocimiento en general redunda en otro que supone concebir/estudiar al *estado* como un centro de poder. Suponiendo así, que el poder mismo emana desde ese centro sobre nosotrxs⁶.

Esto nos lleva a pensar que las instituciones como la familia y la escuela participan pasivamente de este proceso totalizante. En tiempos neoliberales, debido al aumento del poder del mercado, se vacían y quiebran los lazos con las instituciones, las comunidades de pertenencia y quedamos reducidxs al rol de individuos consumidorxs.

Tal como menciona Foucault, se produce un desconocimiento del tipo metodológico⁷. Que nos lleva a elaborar propuestas igualmente totalizan-

⁵ Creemos que el desconocimiento no es aquí sinónimo de falta de saber, sino una actitud positiva: no tener en cuenta otra posibilidad.

⁶ En palabras de Foucault (2001, p. 242): "Es un hecho indudable que el Estado en las sociedades contemporáneas, no es sólo una de las formas o uno de los lugares - aunque fuera el más importante -, de ejercicio del poder, sino que de cierta manera todas las otras formas de relación del poder se refieren a él. Pero no es porque cada uno se derive de él. Es más bien porque se ha producido una estatización continua de las relaciones de poder (si bien no adquirió la misma forma en el orden pedagógico, judicial, económico o familiar). Haciendo referencia aquí al sentido restringido de la palabra gobierno, podría decirse que las relaciones de poder se gubernamentalizaron progresivamente, es decir, se elaboraron, racionalizaron, centralizaron, bajo la forma o bajo los auspicios de instituciones estatales".

⁷ Para profundizar la cuestión del abordaje metodológico en Foucault (2001, p. 240), También en Foucault (2000, pp. 36-sig.).

tes o que implican caer en prescripciones infértiles sobre lo que *debería hacerse*.

El otro desconocimiento que podemos mencionar es que esta posición al anhelar el *retorno* de la intervención estatal, reproduce cierta retórica neoliberal que asegura la retirada de *lo político* del ámbito de la educación y de los servicios de salud. Y la creciente presión del sistema productivo o financiero.

La escuela aparece como la *herramienta*, entonces, para recuperar un papel de intervención, para regular las conductas de lxs sujetxs que el capitalismo intenta atrofiar. Garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de lxs menos favorecidxs, lxs niñxs, lxs pobres, etc. Protegerlxs de la tiranía del mercado.

Se desconoce así el indisoluble lugar designado para la escuela, con relación a la construcción de subjetividades acordes a las demandas de la política y la economía *conjuntamente* articuladas. Alejandro Cerletti afirma que:

Son los intereses empresariales de los sectores productivos o financieros -y cada vez más de los sectores de servicios- los que definen la creciente presión ejercida sobre el sistema educativo para acoplarlo a sus necesidades. En economías con fuerte desempleo -como las nuestras- suelen multiplicarse las críticas al sistema educativo que denuncian su falta de adaptación a los tiempos que corren (léase: falta de adaptación al ritmo del capital globalizado) (Cerletti, 2000, p. 121).

Esta expresión no intenta más que mostrar el modo de circulación del poder en las instituciones, del que no participan pasivamente los *gobiernos*. Aunque en términos de *retirada*, refuerza un imaginario donde lo que parece desaparecer es la posibilidad de formular demandas de *justicia e igualdad* a través de los mecanismos y las instituciones *estatales*. Se refuerza una perspectiva reproductivista que no piensa la escuela más que como instrumento sin abrir la posibilidad de pensar una pedagogía en toda su dimensión política, tal como por ejemplo Paulo Freire, Henry Giroux han planteado.

Apuntamos también que pensar en términos de *consumismo* muchas veces atomiza la discusión y la restringe impidiendo que se pueda proponer algo distinto de la lógica de los mecanismos de poder presentes en la sociedad capitalista. El problema es de quienes consumen porque con-

sumen y de quienes no consumen porque no consumen. Quizás no sea el término más feliz para construir prácticas alternativas; ¿debemos enseñar en la escuela el *par binario* Consumismo/Consumo responsable?

Pedagogía y política: más allá del arriba y el abajo

Sabemos seguramente desde Platón que a la pedagogía le es constitutiva una mirada desde arriba, y para que esa mirada sea posible tiene que fabricar retórica y ontológicamente un abajo: la infancia, el pueblo, los estudiantes, los emigrantes, los inmigrantes, los pobres, los desempleados, los trabajadores, los consumidores, los jóvenes, los maestros, los ignorantes, los salvajes, los otros... definidos siempre por una distancia, por lo que les falta...

Larrosa, *Pedagogía y fariseísmo.*
Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz

(También) sabemos que para que haya educación no hace falta que haya una escuela, sabemos del impacto de los medios en el proceso de socialización, que cumplen esa función incluso a veces a pesar de lo que digan lxs maestrxs en la escuela.

Siguiendo a Rancière, el rol del *explicador* puede ser ejercido por la televisión, o Internet, trazando desde un lugar de saber-poder la jerarquía donde lxs *sujetxs* son emplazadxs en esas posiciones. Y así:

(...) todo problema puede reducirse a la mera falta -al mero retardo- de los medios de su solución. La manifestación de la distorsión debe ser sustituida entonces por la identificación y el tratamiento de la falta: objetivación de los problemas que la acción estatal tiene que conocer, del margen de elección incluido en ellos, de los saberes comprometidos, de las partes del cuerpo social implicadas y de los interlocutores que deben constituirse para discutirlos (Rancière, 1996. p. 135).

Muchos discursos sumamente críticos intentan profundizar en la cuestión de la aceleración de los tiempos que corren; modernidad líquida, fin de la historia, una temporalidad que exige a la escuela adaptarse a las necesidades actuales.



Podemos leer que la capacitación permanente a la que se exhorta a docentes y estudiantes es un aspecto de la construcción de lxs sujetxs como *carentes* o *incapaces*. Incluso, aparecen intelectuales produciendo un saber desde el rol de *técnicxs*, funcionarixs que señalan las fallas e indican qué solución debería aplicarse. Siguiendo la misma lógica estatal de individualización/totalización⁸.

Todas las aristas del conocimiento y de las formas de ordenar y regular la vida en las instituciones. Asimismo, hay un marketing también en el campo pedagógico a considerar. Un marketing que no deja (casi) nada por atender. Incluso, las emociones. Así se habla de una *pedagogía de las emociones*, que procura determinar competencias y *capacidades* del mundo afectivo, en la búsqueda de reconocer *patrones de conductas adaptativas*. En tal sentido, si bien el campo de lo afectivo y las emociones no ha sido suficientemente abordado ni se le ha otorgado importancia, como no lo ha sido el juego, la corporeidad, se trata de dimensiones humanas que habría que atender y considerar como tales y no en función del desarrollo de habilidades cognitivas, la convivencia social o la consecución de las normas.

Empero, cuando hablamos desde el Proyecto *Filosofar con Niñxs*, pensamos en alternativas de acción no totalizantes. Desde lo que hacemos, escribir, hablar, pensar como un modo de transformarnos, de no repetir modelos. Incluso en contra de los modelos de pensar, escribir y hablar.

*Luchamos contra los privilegios del conocimiento*⁹. No queremos escribir para imponer un saber a quien supuestamente *carece* del mismo, tampoco para imponer una alternativa.

Entonces ¿podemos escribir de un modo distinto, que no prescriba, al estilo de una ley? ¿Escribir para preguntar en vistas a un *hacer con otrxs*? ¿En vistas a *escuchar* para hacer? ¿Escribir para *inquietar lo sabido y lo dicho*, lo que percibimos, lo que *escribimos*?

⁸ Resulta relevante en este punto lo que sostiene Michel Foucault (2001, p. 232), "(...) quisiera destacar el hecho de que el poder del Estado (y esta es una de las razones de su fuerza) es una forma de poder, al mismo tiempo individualizadora y totalizadora".

⁹ "Se oponen a los efectos del poder, vinculados con el saber, la competencia y la calificación: luchan contra los privilegios del saber. Pero también se oponen al misterio, a la deformación y las representaciones mistificadoras impuestas a la gente. No hay nada 'cientista' en esto, (es decir, ninguna creencia dogmática en el valor del conocimiento científico), pero tampoco es un rechazo escéptico o relativista de toda verdad verificada. Lo que se cuestiona es el modo cómo circula y funciona el saber, sus relaciones con el poder. En suma, el *régime du savoir* (régimen de saber)" (Foucault, 2001, p. 230).

Las mismas prácticas originan las preguntas y las respuestas, y las preguntas sin respuestas; La opción por revisar profundamente nuestra tarea como práctica política no es intercambiable ni puede convertirse en la mercancía que algún curso de capacitación ofrezca. Reclama un trabajo profundo sobre nosotrxs mismxs. Ya que tener cuidado, *cuidar de sí* en alguna de sus prácticas implica un detenimiento que nos pone fuera de la temporalidad de la utilidad y los beneficios, *a perder el tiempo*¹⁰ cuestionando los modos de ser sujetx que desde la misma temporalidad nos producen.

Volvemos al *Filosofar con Niñxs*; recuperamos la práctica pedagógica como tarea política, reafirmando la actitud crítica y el ejercicio de pensar junto a otrxs, rechazando las formas de individuación que asignan a cada quien un puesto, un nombre que se instituyen a partir de la diferencia entre quienes poseen determinados saberes y quienes carecen de ellos. Asumimos que el saber *puede* no ser *propiedad* de unx sujetx, un *objeto* exterior (Guzmán, 2006, p. 41) al sujetx, que se adquiere y se negocia (incluso que se consume y deshecha).

Así recuperamos planteos de la Educación Popular y la Pedagogía Crítica, en los cuales encontramos acuerdo con algunos desafíos que nos hemos impuesto: la prioridad de la palabra de todxs los que participan de cada taller, la propuesta de trabajo sobre nuestros sentimientos desde una reflexión estético afectiva abierta, la valorización de los saberes que se comparten, la centralidad del juego y la corporeidad a la hora de expresarnos, de *sentipensar*, y fundamentalmente, el sostenimiento del carácter transformador de la realidad social a partir de la educación, de nuestras prácticas pedagógicas.

Las alternativas como la propuesta por Bustelo, muchas veces responden a la misma lógica reproducida por un discurso que pretende ser crítico pero que asegura la centralidad de una agenda estatal jerarquizada, que no ve en la construcción de la singularidad un acontecimiento que transforme. Las condiciones que buscamos -en cambio- no se imponen, se crean. Y en esa creación hay unx *otrx*, irreducible a la identidad que se asigna desde puestos que no cuestionan la jerarquía donde esx *otrx* está *abajo*.

Acaso recuperar las voces de lxs sujetxs -como acto de resistencia frente a un poder que despoja de palabra- implica reconocer que siempre que

¹⁰ Nos remitimos aquí a los desarrollos que al respecto se realizan en Foucault (2003, p. 45)

se habla se lo hace desde una singularidad, desde un *cara a cara*. Las posibilidades, las luchas, siempre suceden “entre algunxs” creando otro espacio y otro tiempo, otras formas también de pensar lo público.

La politicidad de lxs sujetxs en la relación entre filosofía e infancias

*Todo el mundo sabe que los dados están cargados. Todo el mundo los
lanza cruzando los dedos. Todo el mundo sabe que la guerra ha termi-
nado. Todo el mundo sabe que los buenos perdieron.
Todo el mundo sabe que la pelea estaba arreglada.
Los pobres se quedan pobres, los ricos se hacen más ricos.
Así es como va. Todo el mundo lo sabe.*

Leonard Cohen, *Everybody Know*
(Todo el mundo sabe, 1988)

En el libro de Bustelo se presenta una idea de la política, delineada desde la modernidad, que adjudica un lugar (casi) exclusivo a lxs *políticxs profesionales*, lxs funcionarixs políticxs, para definir/decidir las acciones a emprender por el resto de lxs ciudadanxs, a partir de su representatividad.

Al respecto resulta relevante la noción de política que Rinesi procura recuperar. En ese ejercicio confronta la idea de política en el mundo griego y en el mundo moderno. En el primero, la participación en la vida política implica una suerte de *condición humana*; es decir, constituía el ámbito natural de realización de los hombres libres. No se llega a ser del todo humano sin ese tipo de intercambios -amén de todxs lxs ausentes a esa mesa, a esta participación, pues aquí los hombres libres, lejos de ser un genérico refiere particularmente a los nacidos en Atenas de padre y madre atenienses, masculinos, mayores de 21 años¹¹-.

En la modernidad, en cambio, esos intercambios no tienen nada de naturales, son productos de un artificio, una construcción, que se realiza contra la naturaleza, una práctica -la política- que la llevan adelante algunxs sujetxs específicos, políticxs profesionales, para que lxs ciudadanxs comunes se dediquen a cuestiones privadas. Ahora bien, Rinesi advierte

¹¹ Toda clasificación designa al mismo tiempo a quienes están contempladxs y quienes no están contempladxs en la categoría. En el caso de la vida política ateniense, no podían participar o no tenían acceso a la asamblea y sus decisiones: las mujeres, los extranjeros (metecos), los esclavos, lxs más jóvenes.

que tal forma de concebir la política no disuelve o elimina otros modos de comprenderla. Al contrario, de continuo se expresa una tensión:

La historia del ensanchamiento -siempre conflictivo- del “espacio público”, la historia de la democratización -nunca lineal- de la vida política de los pueblos, la historia de las revoluciones y las contrarrevoluciones, son evidencias del productivo enfrentamiento entre una idea de la política entendida como práctica institucional de administración de las sociedades y una idea de la política entendida como antagonismo y lucha (Rinesi, 2001).

Es esa tensión y conflicto que agrieta los órdenes determinados, según Rinesi, lo que caracteriza a la política, y es justamente lo que hay que recuperar frente a lo que propone como desentendimiento de los ciudadanos de la cosa pública, que se manifiesta como pérdida de la democracia, el retiro del estado y el sentido de las utopías. Recuperar la política es recuperar estas otras tres pérdidas, que implican el pensarse colectivamente, el hacerlo dentro de las instituciones que permiten organizar lo colectivo y en la alternativa de pensar proyectos de futuro.

La política es, según nuestro autor, una cierta dimensión de nuestra existencia entre los otros, con los otros, en el espacio común de nuestra vida en sociedad. La continua tensión entre el conflicto y el poder es lo que hace que las acciones sean políticas (Rinesi, 2020).

Junto a ello, revisar los sentidos de la política como práctica -recuperando la distinción propuesta por Rancière en *El desacuerdo*-, permite reubicar a lxs sujetxs históricamente silenciadx, y sin-lugar en el reparto de lo público, e incorporar sus acciones. como formas de hacer política -desde las reivindicaciones de las llamadas minorías, los feminismos, las comunidades originarias, las infancias-. Rancière destaca que hay un modo de orden, configuración y disposición de lo sensible, donde los cuerpos se distribuyen en comunidad; lo distribuyen y legitiman. Ese orden, que generalmente se denomina política, va a nombrarlo como policía. La policía define las partes. o su ausencia, los modos de ser y de decir; ordena lo visible y lo decible. Aunque advierte:

La policía no es tanto un *disciplinamiento* de los cuerpos como una regla de su aparecer, una configuración de las ocupaciones y las propiedades de los espacios donde esas ocupaciones se distribuye (Rancière, 1996, p. 45).

La práctica política, según el autor de *El Desacuerdo*, se produce cuando se interrumpe el orden de las desigualdades, cuando irrumpen aquellxs que no han sido consideradx igualxs, lxs consideradx incapaces muestran que son capaces, al tiempo de hacer presente, de mostrar, el carácter ficcional que produce el orden social.

Por fuera de los discursos que reivindican a lxs niñxs como sujetxs de derecho, las prácticas que se realizan en las instituciones educativas en forma hegemónica anteponen las voces adultas -el orden de lo establecido- sin atender a las voces infantiles, oscurecidas y negadas entre una universalidad imposible y el señalamiento individualizante.

Estas voces surgen de todos modos, son gritos silenciados que irrumpen, se pronuncian y producen el gesto político que interrumpe el orden adultocéntrico, lo des-ubica, lo altera. Como cuando inquietan sobre sus posibilidades de decisión en un ámbito compartido -en la escuela o el aula-; o cuando se proponen discutir las formas de organización de la ciudad, que no contempla sus inquietudes. Esbozos de una práctica que requiere de menos tutoría y mayor presencia genuina en términos de construcción de autonomía.

Hay un chiste que se reproduce en aulas y espacios sociocomunitarios -muchos de estos últimos dispuestos como aulas-, en algún momento, un gesto performativo que se opone a los múltiples gestos performativos adultxs.

Luego de un ‘acuerdo’ incumplido por lxs docentes o, a partir de una reiteración de normas que se han cansado de acatar, lxs niñxs reclaman: in-jus-ti-cia.

Lo repiten como un canto, como un mantra, lo escenifican teatralmente acompañando con golpes en las mesas y puños apretados.

De todos modos, o de aquellos modos en que les sale, lo dicen.

Una política de enunciación de las infancias

No sólo en el Seminario retratado en el ejercicio al comienzo de estas páginas sino en todas las instancias de taller previstas por el Proyecto *Filosofar con Niñxs*, se persigue una revisión crítica de representaciones de la infancia, la filosofía, el aprendizaje, la enseñanza, que implican necesariamente una resignificación de nuestras experiencias y los procesos de subjetivación que nos han construido. Esto es posible a partir de asumir la filosofía como una práctica, una praxis que se construye colectivamente

desde un espacio común y que, asumiendo las resoluciones que hemos advertido, se propone llegar a un intercambio horizontal. Es una propuesta, no una imposición ni un decreto. Porque supone, también, la problematización de las relaciones de saber-poder imperantes en las instituciones sociales -la escuela, el centro vecinal, el club, la familia-, relaciones asimétricas que, mediante diferentes dispositivos, enmarcan y determinan aquello que percibimos, aquello que decimos, lo que es correcto y lo que no lo es, aquello sobre lo que se piensa, y aquello que hacemos con nosotros mismos. Este conjunto de dispositivos que operan en forma de red al interior de las instituciones educativas construyen subjetividades, configuran modos de ver, de sentir, de decir, de querer, de desear. Este trabajo de interrogación y desnaturalización de las prácticas cotidianas se emprenden desde el dispositivo taller, con la intención de enunciar, discutir, poner en cuestión, las formas de subjetividad que nos han construido en la vida compartida con otros.

Es una apuesta política que tiene una potencialidad transformadora de las prácticas educativas de quienes participan de tales experiencias -adultos y niños-. *Filosofar con niños* posibilita pensar otras formas de vinculación y de construcción de conocimientos que hagan lugar, desde la consideración de cada voz en singular, a una experiencia colectiva que estimule la creación y recreación de sentidos.

Referencias bibliográficas

- Andrade, S. (2016) *Pensar las políticas de la Infancia, Sexualidad e Instituciones: Reflexiones desde un Seminario en la Universidad*, Actas VI Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, Sexualidades y Relaciones de género” y 4º Congreso “Género y Sociedad”, “De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias”, UNC, Libro digital, PDF. ISBN 978-950-33-1302-2 <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys>
- Bustelo, E. (2007) *El recreo de la infancia*, Buenos Aires, 2007, Siglo XXI.
- Cerletti Alejandro (2000) «La filosofía en la enseñanza media», en *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Noveduc, Buenos Aires.

- Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad*, Buenos Aires, 2000, Fondo de Cultura Económico.
- (2001) “El sujeto y el poder”, en Dreyfus, H. y Rabinow, P.; Michel Foucault. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, ed. Nva Visión, Buenos Aires.
- (2003) *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Geertz, C. (1994) “El sentido común como sistema cultural”, en *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Ed. Paidós: Barcelona.
- Giroux, H. (2003) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Morata: Madrid.
- Guzmán, M. (2006) “Sobre Ranciere y Deleuze”, en *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Noveduc, Buenos Aires.
- Lario, S. (2010) *Infancia: lugares y tiempos de posibilitar la inquietud*, en Osella M., Moretti M, Olmedo P. *Infancia y Filosofía. El lugar de la infancia en la filosofía y en la educación*. Río Cuarto. Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Larrosa, J. (2003) “Saber y Educación” en *Educación y Filosofía: enfoques contemporáneos*, Argentina.
- Rancière, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía* Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2020) *La política*, Colección Filosofía de a pie. Edic. UNGS: Buenos Aires. Rinesi E, (2001) “Recuperar la política”, en *Lote N° 48*, Venado Tuerto, junio de 2001, pp. 20-22.



Reflexionar sobre nuestros conocimientos. Una vuelta a las experiencias sobre teoría del conocimiento, matemática y filosofía en la escuela primaria¹

Sergio Andrade*

Mariana Cruz ‡

El presente escrito es un ejercicio, aunque no de matemática o de teoría del conocimiento, aunque ellas estén presentes en este juego; es un ejercicio de memoria, de aprendizajes y de perspectivas teóricas y prácticas a partir del vínculo entre filosofía y matemática. Un retorno a otros textos que documentan experiencias con niños abordados desde nuestro Proyecto. Es un ejercicio de relectura que nos permite una mirada crítica sobre nosotros mismos, un interés en re-ver la experiencia. La distancia con el texto y aquellas experiencias que retomamos habilitan también un movimiento relativo a los procesos de formación en el campo académico, que ha dejado marcas respecto a los modos de concebir el canon, sus áreas de conocimiento, sus respuestas históricas. Tal toma de distancia, tal apertura a la alternativa de dejarse atravesar por otras lecturas y experiencias, nos permiten hoy esta “auto socio-relectura”.

En la escuela, cuando se postula una distribución relativa al conocimiento, se ubica rápidamente a la filosofía dentro del casillero de las ciencias sociales. Ese imaginario desconoce buena parte de la historia y posibilidades de la problematización filosófica. Si bien la relación entre filosofía y matemática puede sorprender a algunos, la historia de la filosofía se ha encargado de proporcionar un vínculo fundamental entre ellas desde el tiempo de los griegos. Con ellos se pondera a las matemáticas como disci-

¹ Este texto se construye a partir de reflexionar sobre dos publicaciones anteriores: Andrade y Foglia (2004) y Andrade, Foglia y Cruz (2003).

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

‡ Profesora en la Facultad de Psicología, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
mariana.cruz@unc.edu.ar



plina fundamental. Ahora bien, ¿por qué apreciaban los filósofos las matemáticas? Difícilmente les interesara el mero cálculo, la memorización de tablas o la velocidad para resolver problemas.

En la búsqueda de trabajar contenidos filosóficos específicos con niños, una de las alternativas que se nos ha presentado es la de intentar establecer lazos con las disciplinas y conocimientos que se plantean en la escuela, articulando con proyectos de sala. Otra, que también asumimos, es encontrar la inquietud filosófica detrás del hacer cotidiano en el territorio escolar. Ambas dimensiones, o modos de abordaje, aparecen en este texto.

Así, en principio recuperamos dos experiencias que realizamos junto a la docente de quinto grado (Foglia, 2003), en dos salas desde el área de Matemática, trabajamos desde la lectura de *El diablo de los números* de Hans Enzensberger (1998). Al año siguiente, un trabajo sobre procesos metacognitivos vinculados también a la matemática -y a los aprendizajes que se producen en la escuela aun a su pesar, o de modo inconsciente - currículo oculto-.

¿Qué vemos cuando vemos? Problematicar nuestro conocimiento

Los sentidos no nos engañan, no porque siempre juzguen bien, sino porque no juzgan en absoluto

Kant

En aquel proyecto que volvemos a visitar, y analizando los contenidos que podían resultar de interés para trabajar entre filosofía y el área de matemática surgió el tema de la teoría del conocimiento. Est, ya que damos como hecho el conocer cosas tales como los números, las figuras geométricas, que dejan abierto el interrogante sobre el estatus tanto ontológico cuanto epistemológico de dichos conocimientos.

Ahora bien, ¿Qué es la teoría del conocimiento? ¿Cuáles son sus problemáticas centrales? La teoría del conocimiento es una rama dentro de la filosofía que se ha ocupado tradicionalmente del análisis del fenómeno del conocimiento, su posibilidad, sus condiciones, criterios, origen, etc. Uno de sus problemas centrales es el de la percepción: la fidelidad entre el modo en que percibimos y el modo en que las cosas son, y que se consideran el origen de las ilusiones perceptivas.

Para los filósofos realistas el conocimiento es un hecho indudable y ya sea que se base en la percepción sensorial o en la racionalidad, creen que de hecho conocemos el modo en que las cosas son, y que ese modo en que las cosas son es independiente del acto de percepción cognoscitiva en el que se vea involucrado. Por otra parte, sus oponentes escépticos, descreyendo de la posibilidad humana de conocer las cosas tal cual son, sin embargo, también en ellos se mantenía el supuesto de que la realidad es algo independiente del sujeto de conocimiento, gracias a lo cual resultaba posible sostener que las cosas pueden ser de un modo diferente del que se nos presentan a los sentidos o a nuestra razón y que, por lo tanto, podemos vivir en un continuo engaño. Esta posición, llevada hasta su extremo no tardó en convertirse en el relativismo y el antirrealismo, según los cuales, ante creencias opuestas, no habría criterio para sostener qué es legítimo conocimiento y qué no lo es, o bien si una creencia es verdadera o falsa.

Durante la época moderna, fue cuando este problema adquirió más importancia. El desarrollo de las ciencias propició un interés mucho mayor que el hasta ahora proporcionado a estas temáticas, ya que era preciso someter a juicio si la ciencia nos proporcionaba verdaderamente conocimiento o sólo ofrecía mayor justificación a nuestras ilusiones cotidianas. Por una parte, los racionalistas, según los cuales el conocimiento depende de la racionalidad, y, por la otra, los empiristas, cuyo punto de vista es que el conocimiento se produce por medio de la percepción sensorial, se encontraban discutiendo sobre la posibilidad o no del conocimiento y los términos en que el mismo era posible.

Un intento fuerte por solucionar esta problemática de teoría del conocimiento fue el de Kant, quien proponía combinar elementos del racionalismo y el empirismo para dar una idea cabal de cómo se llega al conocimiento. De tal modo, dentro de su teoría del conocimiento tienen lugar tanto los sentidos, con el que para Kant, comienza todo conocimiento, como la razón cuyas categorías permiten ordenar el material en bruto que adquirimos por medio de la percepción sensorial.

Ahora bien, ¿Cómo se originan para Kant el engaño y la ilusión? Este pensador considera que las ilusiones se originan con el uso de la razón más que de los sentidos, ya que sólo una vez que el material es organizado por nuestra razón obtenemos un objeto de conocimiento, y sólo de éste puede decirse que es verdadero o falso, real o ilusorio. Así, cuando la razón organiza aquel material es cuando puede introducirse el error y el engaño.

Una de las ciencias que siempre dispuso de un status epistemológico superior e indiscutido fue la matemática, ya que se consideraban sus verdades como resultado exclusivo de métodos racionales, los cuales gozaron hasta el tiempo de Kant y el desarrollo de las ciencias de la naturaleza, de mayor prestigio que los métodos que involucran la experiencia, en cuanto la razón era el “órgano” o elemento divino en el hombre, que por lo tanto no podía engañarlo.

Con el desarrollo de las ciencias experimentales, finalmente muchas de las “indiscutibles verdades de la razón” fueron puestas en cuestión, y con ella los propios métodos de conocimiento de la ciencia matemática. ¿Cómo se llega a la formulación de una ley matemática? ¿Las verdades analíticas de la matemática son conocidas puramente por la razón o requieren del “testimonio”, de los datos proporcionados por los sentidos? ¿Si en la matemática también nos encontramos analizando contenidos que adquirimos por medio de la percepción sensorial, podemos seguir considerando sus verdades indiscutibles? ¿Los errores provienen en última instancia de la razón o de los sentidos?

Kant, como expresa el epígrafe de esta sección, cree que el error no se introduce por que los sentidos nos engañen, sino porque la razón, aquello que había sido considerado divino en el hombre, no siempre juzga del modo adecuado.

¿Cuáles eran las creencias de lxs niñxs en relación con estos temas? ¿Cómo creen ellxs que conocemos? ¿Creen que siempre llegamos por medio de la ciencia al conocimiento de la verdad? Estas fueron algunas de las preguntas que guiaron en un comienzo el taller de quinto grado de *Filosofar con Niñxs*. Aquellas preguntas que nos permitieron conocer y reflexionar sobre sus creencias con relación al conocimiento en general y el conocimiento matemático en particular. A continuación, un juego sobre puntos de vista y percepción de objetos presentes en el aula y el trabajo con ilusiones ópticas hizo posible debatir sobre las primeras respuestas ofrecidas por los niños, en las que nos centraremos en el próximo apartado, permitiendo avanzar en una reflexión crítica sobre sus ideas en relación con el conocimiento, tanto desde una perspectiva epistemológica (basada en la pregunta relativa a ¿Cómo conocemos?) cuanto desde un punto de vista ontológico (estudiando cuál es el status de los entes matemáticos: ¿Los números, figuras, etc., son reales o ideales? ¿Existen independientemente de nuestro pensamiento o por el contrario son creados por éste?) y

profundizar de este modo en el conocimiento de la metodología y las verdades matemáticas. Asimismo, llegamos a reflexionar que en el área de matemática, lxs niñxs reproducen enunciados como: “Las rectas son infinitas” sin haber caído en la cuenta, ni ellxs pero mucho nosotrxs, de la profundidad de semejante afirmación y sin detenernos a indagar qué están comprendiendo al respecto. O les exigimos que se justifiquen, sin detenernos a examinar cómo se hace esto -y qué herramientas hemos provisto para realizar ese ejercicio-. En este sentido los talleres compartidos brindaron una instancia para un reflexionar compartido con lxs chicxs sobre estas cuestiones. Actividades que nos enriquecen en las actividades de enseñar y aprender que desarrollamos también todxs -niñxs y adultxs- en el aula. Creemos que los Talleres han brindado el espacio ideal para este tipo de reflexión que la urgencia de los contenidos de un área específica parece quitar en la enseñanza de la matemática y que sin embargo es necesario atender.

En un continuo cruce por dimensiones y campos de saber, nuestro trabajo con las matemáticas había enlazado la preocupación por el conocimiento, el reconocimiento de la diferencia entre la argumentación y la mera opinión, y el dejarse atravesar por preguntas decisivas sobre entidades ideales y lo que llamamos realidad.

Así lo expresaron lxs niñxs de Quinto Grado:

Cami: aprendimos la diferencia entre argumentar y opinar.

Tiziana: opinar es decir lo que uno cree que es así.

Agustina: y argumentar es dar una razón.

Laurita: opinar es decir lo que uno cree.

Marcia: opinar es decir lo que uno piensa.

Lucía: argumentar es decir una verdad ya conocida.

Ilusiones matemáticas

Ese fue el nombre que elegimos entre todos para el CD que realizamos con los niños de Quinto Grado, donde compartimos los juegos perceptivos que realizamos para discutir temas que la filosofía ha considerado como parte de la teoría del conocimiento. “Ver para creer”, dice el refrán y en principio estábamos de acuerdo con esa afirmación; sin embargo, muchos filósofos han creído tradicionalmente que los sentidos nos engañan, en cambio otros tantos creyeron, como nosotros, que éstos no podían hacer tal cosa.

Desde el área de Matemática, Alejandra nos contaba que era común observar una confianza ciega en los instrumentos de medición, sin contemplar toda la limitación que esta experiencia tiene para justificar. Por ejemplo frente a la pregunta ¿A qué es igual la suma de los ángulos interiores de un triángulo? los niños tendían en su mayoría a medir con transportador la amplitud de los ángulos y sumarlos, a pesar de que ya habíamos hablado sobre las dificultades y limitaciones de la actividad de medir y cómo para justificar debían apoyarse en esta propiedad que sabemos que es cierta.

Así, nuestro conocimiento se convirtió en un problema: ¿Cómo conocemos? ¿Cómo nos conocemos? ¿Conocemos? ¿Qué es conocer? Estas preguntas, viejas como la filosofía, siguen sin responderse. Por eso nos propusimos trabajar sobre ella, para descubrir que pensamos nosotros acerca de tan vieja discusión. Las seguridades o certezas iniciales, que se sostenían en nuestros cinco sentidos -algunos incluían un sexto-, trabajando con las ilusiones ópticas comenzamos a reconocer que, a veces, nuestros sentidos nos mostraban cosas que *parecían*, pero que *no eran*. Los juegos de percepción que nos proporcionaban las ilusiones ópticas, nos fueron haciendo cuestionar nuestras ideas y creencias, las compartimos y empezamos a aprender cómo defenderlas, cómo *argumentar*, encontrarles un por qué

Camila²: A las cosas hay muchas formas de saberlas. Hay preguntas que pueden ser respondidas de una forma o de otra.... ¿Hay gente que ve cómo son las cosas? ¿Cómo es en realidad?

² Alumna de quinto grado. Fragmento de registros de clases del Colegio San José (2003)

En tal sentido, fue muy enriquecedor y provechoso el intercambio entre todxs, discutir acerca de los distintos aspectos observados en una ilusión óptica y cómo esta heterogeneidad de visiones flexibilizaba la primera aproximación a ellos. Este ejercicio les permitió a lxs niñxs, de modo muy gráfico, “desilusionarse” de los sentidos como la única manera de conocer.

Por último, una vez que se había puesto en cuestión y reflexionado sobre cómo conocemos, y sobre cómo podemos argumentar a favor de nuestros conocimientos, abordamos un tema propio de la matemática, como es la naturaleza de los números y ciertos conceptos que nos llamaron a la reflexión, mediante la lectura parcial de *El Diablo de los números*. Así, los alumnos comenzaron a realizar aproximaciones al concepto de infinito.

Nicolás: La generación de los hombres es infinita, nosotros no. La vida es infinita.

Federico: El infinito es algo que no tiene fondo³.

En ese juego, lxs niñxs se animaron a realizar representaciones gráficas del infinito, un ejercicio que implicaba reflexionar sobre aquellas definiciones que fueron expresando.

El conocimiento que nos atraviesa el cuerpo

Declaramos que este texto es para nosotrxs un ejercicio de revisión sobre nuestros propios procesos de conocimiento y las marcas de la formación académica en nuestras formas de proceder al proponer la filosofía para su enseñanza.

Nada nos obligaba a introducir a lxs niñxs en una vieja discusión filosófica que pondera uno u otro modo de conocimiento humano, sea a través de la razón o de la experiencia. Nada nos obligaba a cierto esquematismo dicotómico respecto al tema.

Con el paso del tiempo y nuevas experiencias de intercambio con lxs niñxs, fuimos descubriendo como más relevante para las preocupaciones infantiles acercarnos a ellxs asumiendo que los conocimientos, como lo real, se construyen intersubjetivamente. En tal sentido, resulta significati-

³ Alumnos de quinto grado. Fragmento de registros de clases del Colegio San José

vo internarse en experiencias que ubican a lxs niñxs en una tarea semejante a lxs verdaderxs investigadorxs científicxs: en las dudas, las inquietudes, las conjeturas aventuradas, antes que en afirmaciones que se repiten y que han sido producidas por otrxs.

Entre esas experiencias podemos señalar, y a partir de la lectura de la introducción del texto de Descartes -y de una breve referencia a su biografía-, solicitar a lxs niñxs que escriban sus propios discursos del método para conocer, aprender y estudiar. O desde la preocupación por cómo funcionan las cosas, proponer la invención de otras máquinas para volar, al estilo del *Capitán Arsenio* (Bernasconi, 2007). También, a partir de la observación cotidiana de qué hacen o de sus movimientos, imaginar cómo son los insectos o los seres humanos por dentro. Buscar explicaciones propias y colectivas, indagar en el mundo conocido y aventurar ideas sobre lo desconocido, desde el registro de qué se pone en juego en nuestro cuerpo para aprender y conocer. De tales modos, intentar comprender que es a través del descubrimiento, la obstinación, los errores, el azar, el juego, la pasión y la invención que se produce ciencia.

Una experiencia poco común: preguntar(nos) por nuestras acciones en la escuela

*La instrucción es obligatoria pero no tenemos
poder sobre la decisión de aprender*
Meirieu (2001)

A veces un proyecto proviene de la ignorancia, del no saber, antes que de conocimientos refrendados por una disciplina científica. Ese fue el caso de la experiencia que en 2003/4 emprendimos junto a Alejandra Foglia, la docente del área de Matemática. El origen del proyecto en común fue indagar en los aprendizajes que se producen en la escuela. De allí, algunos interrogantes: ¿la escuela enseña a estudiar?, ¿cómo lo hace?; ¿qué creen lxs estudiantes que lxs docentes pretendemos al enseñar?; ¿habilita la escuela un espacio para que lxs niñxs puedan tomar conciencia de sus propios procesos?

Al poco tiempo se sumaron otras preguntas vinculadas al aprender, otros aprendizajes que lxs niñxs tienen cuando asumen su lugar de alum-

nxs: el aprendizaje de un oficio, el oficio de ser alumnxs. Entonces nos preguntamos:

¿Cuáles son los aprendizajes que tienen lugar en la escuela y que forman parte de lo que cierta literatura pedagógica llama *currículum oculto*? Tales aprendizajes, ¿podrían explicitarse y hacerse conscientes? ¿Cómo y de qué modos los docentes contribuimos a esa producción de subjetividad?

Alejandra advertía que en su caso, desde el área de Matemática, muchas veces les hacían notar a lxs alumnxs que sus resultados en las instancias evaluativas se relacionaban con el poco tiempo que dedican a estudiar, pero nunca les hemos dado un espacio para explicitar cómo estudian, qué significa estudiar. Así, se suele comunicar a la familia la falta de estudio o la necesidad de un apoyo, pero a quienes son protagonistas de la aventura de aprender nunca les habilitamos como narradorxs de una experiencia que le es propia.

Desde el taller de Filosofar brindamos un espacio para explicitar cuáles son los modos de estudiar, de aprender, que cada unx o como grupo tiene.

Comenzamos haciendo memoria de la experiencia que lxs niñxs habían tenido en los años anteriores con relación a un Taller que muchos de ellos recorren desde Nivel Inicial. Cada uno pudo hacer un relato de sus trayectorias, incluyendo en estos relatos la pregunta: ¿Qué importancia tiene recordar? junto al reiterado interrogarse por la utilidad de la filosofía.

En esa reconstrucción de memorias colectivas que hacemos con lxs niñxs, en ejercicios que tienen diversos ejercicios y dimensiones -en ocasiones volvemos sobre producciones de otros años, en otras compartimos producciones o relatos de otrxs niñxs que reflexionan sobre los mismos problemas que ahora ellxs asumen-, las experiencias y los saberes que se han construido se pueden reelaborar y reconstruirse.

A continuación, transcribimos algunos fragmentos de registros de Talleres

*Coordinador: ¿Para qué en su momento hicimos el juego de la isla⁴? Lucrecia:
Para saber qué haríamos*

Agustín: Lo de la isla es por si nos pasa...

⁴ El juego de la Isla, basado en una experiencia de Edwards y Mercer, parte de una situación imaginaria donde los niños deben resolver el problema de estar solos, sin adultos, en una isla desierta.

Coordinador: Es posible que Uds. estén solos en una isla.. ¿Para qué lo hicimos?

Camila: Para vivir en sociedad... ver cómo me relaciono con los otros...

Paloma: Yo sola no podría haber sobrevivido en esa isla. Coordinador: ¿Puede ser un aprendizaje eso?

Marcos: Para saber que solos no podríamos sobrevivir. Ayudar a los demás y para convivir juntos.

Coordinador: ¿Es importante recordar para poder conocer?

Brunella: Un ejemplo de Matemática. Hoy aprendimos que la suma de los ángulos interiores de un triángulo es 180° , si al otro día te lo olvidás lo tenemos que volver a explicar y se pierde tiempo.

Camila: Si no, te quedás de grado

Sofía C: Primero te enseñan y después pasa el tiempo y te piden que lo hagas

Belén: Sino en 4° y 5° grado empezarías a aprender a leer y escribir.

En esta experiencia optamos porque fueran lxs mismos alumnxs quienes indagaran acerca de por qué trabajar Matemática junto al taller de Filosofía y entonces le devolvimos la pregunta: ¿Qué relación hay entre Matemática y Filosofía?

Franco S: En matemática nos dan problemas y en Filosofía también hay problemas. Gastón: En las dos hay que explicar por qué.

Franco: En filosofía trabajamos con la memoria igual que en Matemática Octavio: Al resolver problemas usás el porqué.

Luego les pedimos que nos dijeran cómo estudiaban Matemática:

Agustina: Practicando, estudiando y prestando atención en clase.

Coordinador: Eso lo hacés en todas las materias... ¿Qué es lo específico?

Leandro: resolviendo problemas y operaciones, a través de las tablas, usando reglas y calculadoras

(...) Lucio: A través del pensamiento y del estudio y escuchando y aprendiendo de los demás.

Nicolás: Discutiendo

Leandro: lo que se está explicando

Paulette: Prestando atención intercambiando opiniones, usando el libro, resolviendo, controlando las soluciones y jugando

Leandro: A través de problemas y trabajos prácticos

Natalia: Les sirve a las maestras para saber qué sabemos y que no sabemos.. Coordinador: ¿Y a Uds.?

Natalia: Para saber qué seguir practicando.

Coordinador: ¿Y en la vida cotidiana?

Franco: Si compro algo barato voy haciendo cuentas para ver cuánto me dan de vuelto.

Agustín: Si te vas de viaje... en un avión y tenés que calcular la altura.

Leandro: O vos sabés los km. porque ya fuiste y sabés cuánto tardás.

Paulette: Jugando a las cartas

Ana: Mi papá usa los km. para calcular si el gas se va gastando.

Emanuel: Para cocinar sabés la cantidad de harina y azúcar

Frente a la creencia que lxs niñxs tienen respecto a que el conocimiento en la escuela solo se produce en el sentido docente - alumno, opinan:

Paloma P: Ellos también deben aprender (Se refiere a los matemáticos)

Lucrecia: Ellos aprendieron ya, pero pueden seguir aprendiendo...

Coordinador: ¿Se pueden aprender cosas nuevas?

Ignacio: Sí el año pasado no sabíamos dividir bien y este año sí.

Lucrecia: A resolver un problema de una manera no pensada. O encontrar otra forma de resolver cuentas.



Coordinador: ¿Por qué la señora puede aprender de Uds.?

Agustín B: Nadie sabe todo. A nosotros mi abuelo nos contó algo que la señora no sabe.

Varios chicos: A lo mejor se olvida

Mariano: La forma en que nosotros hacemos para resolver un problema.

Belén: Si nos da una prueba y a todos nos va mal, el año que viene nos da más contenidos.

Posteriormente a la escucha de algunos textos modelos de instrucciones (Cortázar, 2003), les pedimos que redactaran sus propias instrucciones para estudiar matemática:

Octavio: Tener la calculadora cerca, leer el problema correctamente, decidir la operación, hacer los cálculos y controlar con calculadora.

Luis: leer el enunciado, pienso qué me piden, hago las cuentas y escribo el resultado.

Paulette: Pedirle a alguien que te haga multiplicaciones y divisiones, hacer lo que está incompleto en el libro, releer los acuerdos.

Santiago: Razonar, tener paciencia, saber las cuatro operaciones principales y seguir intentando.

Lxs niñxs de Quinto Grado comenzaron a descubrir en los Talleres de Filosofía un espacio en el que se podía hablar de aquello que *normalmente no se habla* en la escuela (por lo menos frente a lxs docentes) y fue necesario hacer un pacto entre todxs. Un pacto de confidencialidad, ya que surgieron temas como el “machete” esto es parte de lo que nos dijeron:

Coordinador: ¿Uds. hacen machetes? Varixs chicos: Sí para inglés!!! (gritando)

Nicolás: Yo en tercer grado me hice un machete porque me enteré el mismo día que había una prueba.

Coordinador: ¿Cómo es el machete?

Camila: Primero tenés que saber todo el tema(...) después algo para hacerlo papel, lápiz. Cuando termina la prueba lo tirás o lo guardás.

Casi todxs lxs chicxs cuentan alguna experiencia de algún familiar en torno a haberse hecho un machete.

Coordinador: Quería preguntarles ¿Para qué sirve el machete?

Franco: para ponerlo bien a mi papá. Porque si me saco una buena nota está bien, sino me mata.

Coordinador: ¿Pero no lo estarías engañando?

Franco: Sí, pero para algo sirve el machete.

Brunella: Sirve para sacarte buena nota... pero no sirve para después porque cuando vas a un oral no vas a saber.

Coordinador: ¿Escucharon lo que dijo Brunella? Franco dice que engañaba a su papá, pero Brunella dice que te engaña a vos.

Docente: ¿Es lo mismo un muy bueno con machete que sin machete?

Sofía: No es lo mismo porque te das cuenta de que no sabés.

Santiago: Si te sacás un muy bueno sin machete, sabés que te lo sacaste vos.

Nicolás: En inglés es la única materia en que se puede usar bien. Es como que te trae (el machete) lo que te van a tomar...

Lo que se aprende en la escuela (incluso a pesar de la escuela)

Cuando se hace referencia a procesos meta cognitivos se omiten ciertos aprendizajes, es decir, se consideran como tales únicamente aquellos saberes validados por determinadas disciplinas científicas, considerados legítimos en la escuela. La dificultad consiste en que su encubrimiento no provoca que dichos aprendizajes dejen de producirse. El problema no es su existencia sino, precisamente, su silencio.

La escuela funciona con un esquema de caja negra, donde lxs sujetxs alumnxs son receptáculos de contenidos provistos por la cultura adulta.



Desde este esquema, por ejemplo, no se reconocen las verdaderas posibilidades de atención -muy distintas a los cuarenta y cinco minutos con diez de recreo distribuidos a lo largo de cuatro horas-.

No hay suficiente reflexión respecto a las sucesivas imposiciones que se suceden en estos espacios, la violencia simbólica y el ejercicio de la violencia física (como el hecho de impedir el movimiento) que supone el espacio áulico tradicional.

Partimos del reconocimiento de los avances de la psicología que han permitido establecer una relación con lxs alumnxs que considera su afectividad. Hoy lxs alumnxs poseen cierta identidad ceñida por esta afectividad, pero no existe suficiente registro de los mecanismos de poder que funcionan a partir de dispositivos pedagógicos (como el examen). A partir de lo dicho, tratamos sobre una temática ampliamente difundida en estos tiempos en el discurso pedagógico, que circula como una tarea de revisión de sus acciones formativas: la institución escolar es un espacio disciplinario o, en el mejor de los casos, un espacio de intercambios en las relaciones de poder, los micropoderes que penetran los cuerpos.

Sin dejar de asumir el necesario reconocimiento de tales cuestionamientos, nos interesa subrayar otras prácticas estudiadas por Foucault, en sus últimos escritos y que impactan fuertemente en la escuela. Aquello que con distintos nombres nuestro autor considera como el estudio de los mecanismos que transforman a lxs seres humanxs en sujetxs, la fabricación de sujetxs al interior de ciertos aparatos de subjetivación (pedagógicos, terapéuticos). Es decir, la acción de ciertos *dispositivos, tecnologías* para la construcción de la *experiencia de sí*.

En sus últimas obras Foucault retorna a textos anteriores a partir del problema de lx sujetx. La empresa es construir una Ontología Histórica de Nosotrxs Mismxs. Una tarea a la vez cognocitiva y ética:

Sin duda, el objetivo principal de hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de “doble coerción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Podría decirse que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus sustituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas

formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos (Foucault, 1990, p. 24).

Foucault procura el análisis de las técnicas de gobierno por medio de las cuales lxs individuuxs se objetivan como sujetxs. Así puede entenderse su estudio de la sexualidad, dado que a través de ella se establece “la obli-gación de un cierto desciframiento de uno mismo”.

La *ontología del sujeto* no es más que esa *experiencia de sí* que Foucault llama subjetivación. Hay unx sujetx porque una *experiencia de sí* es producida en una cultura, y hay una historia de lx sujetx porque se puede trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia.

En otras palabras, la *historia de la subjetividad* es la historia de las formas de la *experiencia de sí* a partir de mecanismos específicos que constituyen lo que es dado como subjetivo. La *experiencia de sí* se construye como una correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación. La experiencia de sí, histórica, particular, contingente, se establece a partir de ciertos mecanismos a través de los cuales lxs seres humanxs se observan, se descifran, se interpretan, se juzgan, se narran o se dominan, y, básicamente en los que se aprende - o se transforma - determinadas maneras de juzgarse, narrarse o dominarse. Tales mecanismos son llamados por Foucault *tecnologías del yo*.

En tal sentido, el discurso pedagógico produce prácticas que construyen y median la relación de lx sujetx consigo mismx; produce y regula textos de identidad y la identidad de sus autorxs. A través de ellos, se trata de producir, capturar y mediar pedagógicamente alguna modalidad de relación consigo mismx con el objetivo explícito de su transformación.

Así ocurre por ejemplo con los habituales talleres docente, centrados en acciones como reflexión, autorregulación, autoanálisis, autocrítica, toma de conciencia, autoformación, autonomía. Se trata de definir, formar y transformar unx profesorx reflexivo, capaz de examinar y re-examinar, regular y modificar constantemente tanto su propia actividad práctica como así mismx en el contexto de dicha práctica profesional. El autorreflexión no incluye solo aspectos “exteriores” impersonales, comportamientos explícitos en el aula, sino aspectos “interiores” como actitudes, valores, emociones; dado que no sólo se pretende transformar lo que lxs profesorxs hacen o saben, sino sus propias maneras de ser con relación al trabajo.

“Pensar” sobre la educación implica construir una determinada autoconciencia personal y profesional que sirva de principio para la práctica, de criterio para la crítica y la transformación de la práctica, y de base para la autoidentificación de lxs profesorxs.

Foucault considera que es necesario cuestionar la política y la moral dominantes, como modo de hacer irreplicable el fascismo, en un trabajo de reflexión sobre las “racionalidades” que operan en el campo social y de un trabajo de negación de las formas de subjetivación heredadas e impuestas. Desde allí, en vez de negar los procesos de subjetivación lo que procura es cuestionarlos, repensarlos y sostenerlos o transformarlos de modo explícito.

A modo de cierre

Desde un espacio curricular, el área de matemáticas, y otro no curricular, el taller de filosofía, decidimos internarnos en los aprendizajes que niñxs que transcurren el Quinto Grado tienen internalizados a esta altura de la escolarización. Algunos de estos aprendizajes son relativos a aquellos conocimientos que, como ya hemos señalado, la escuela considera relevantes. Con respecto a los mismos, iniciamos una discusión acerca de cómo aprenden, cómo estudian, para qué estudian.

Ahora bien, cabe una reflexión sobre los saberes y conocimientos que no se reconocen en el orden escolar. que subsisten junto a los conocimientos legitimados, y que en muchas ocasiones se revelan como más persistentes -en niñxs y adultxs-.

No todo ello se resuelve en términos de sentido común o de saberes previos -dos forma de borramiento respecto a lo que ocurre con el conocimiento de lxs sujetos puestos en el aprender.

Asimismo, lxs niñxs aprenden a “ser alumnx”, aprenden estrategias para “sobrevivir en la escuela”. Rápida y efectivamente aprenden qué está legitimado y que no lo está, qué está permitido hacer y decir, qué es necesario callar, reprimir, ocultar, qué se valora hacer con otrxs y qué se resuelve en soledad⁵. Son aprendizajes que la escuela provee sin un compromiso de explicitación. Es más, contiene cierta dosis de ambigüedad y arbitrariedad común en las definiciones adultocéntricas.

⁵ Al respecto, el artículo de Andrade que. refiere a estos aprendizajes en Primer Grado.

El desafío que habrá que asumir si se pretende ser consecuente con discursos que plantean prácticas de autonomía y reconocimiento de lxs niñxs como sujetxs de derechos, consiste en propiciar espacios de discusión y encuentro de los saberes en juego -los reconocidos y los irreconocibles, los que están a luz del día y sobre la pizarra, y los que se esconden debajo de los bancos, fuera del aula en pasillos y baños-. Propiciar encuentros de diálogo, que permita asumir ese intercambio como parte de la construcción de conocimientos en el orden escolar y no como nuevas formas de control -de “confesión”, de autorregulación- de aquellos aprendizajes que la escuela no reconoce como tales.

Nuestra relectura permite recuperar un camino transitado y sopesar las prácticas realizadas respecto al conocimiento con niñxs. Luego de estas experiencias, teñidas o sostenidas en el marco de la formación académica, y el atender a las inquietudes, dudas, cuestionamientos infantiles, nos ha permitido resignificar y comprometernos en esos descubrimientos.

Podríamos hacer un recorrido por algunas de las preocupaciones que aparecen recurrentes en el encuentro con niñxs: el cosmos, el origen del universo y de la vida, los dinosaurios y las causas de su extinción, los procesos naturales y el funcionamiento de las cosas, las invenciones, la muerte. A medida que se avanza en su andar por la escuela, las inquietudes aparecen más vinculadas a las propuestas curriculares. Esto sucede, entre otras cuestiones, a partir de no contar con suficientes instancias para ahondar en estas inquietudes, que suelen sobrevivir a la escuela.

También hace falta reflexionar sobre la versión de la ciencia que circula en el orden escolar. Detrás de este imaginario aparece una versión restringida y estática de la ciencia, como *acopio de conocimientos* refrendados por una tradición. Decimos restringida porque en la misma se desconoce *la actividad de los hombres de ciencia y los medios de producción del conocimiento científico* (Klimovsky, 1995). Sería interesante atender al proceder de los científicos, dado que el mismo revelaría que se trata de una actividad humana que podría emparentarse con la labor de los artistas; si concedemos, como afirma Popper (1973), que el acto primigenio del científico es inventivo, creativo, conjetural.

Consideremos, nuevamente, los dos tipos de abordaje que planteamos:

a. Dar lugar a la reflexión acerca a las experiencias que se construyen en la escuela, fundamentalmente los procesos sobre las propias subjetividades.

b. Permitir y permitirse compartir y exteriorizar los modos en que vamos comprendiendo -no sólo con la razón sino también con nuestras percepciones, con nuestras corporeidades, nuestras emociones y sentimientos- junto a otrxs y en nuestros intercambios con otrxs y, desde allí, lo que concebimos como conocimiento y como realidad.

Ambos coadyuvan a replantearnos el lugar de los conocimientos y saberes de lxs niñxs, la necesidad de su reconsideración para propiciar otros intercambios que desdibujen e incluso posibiliten otros diálogos entre lo que aprendemos y aprehendemos dentro y fuera de la escuela.

Así, las formas de encontrarnos con los conocimientos propixs y de otrxs que propiciamos aquí nos acercan una vez más a una práctica genuina del hacer filosófico. Filosofar es asumir la curiosidad, el asombro, la inquietud, la duda, el inconformismo, la sospecha, todas ellas en singular y en plural, tal como se nos presentan en las experiencias, para sostenerlas o rebatirlas, para abrir el camino a nuevas inquietudes.

Volviendo a la cita de Meirieu, aprender puede ser un juego sobre las imposiciones; sin embargo, fundamentalmente es un acto de libertad sobre lo conocido que se abre frente al misterio.

Referencias Bibliográficas

Andrade, S.; Cruz, M. y Foglia, A. (2005) "Filosofía y matemática: una experiencia en el segundo ciclo", en *Novedades Educativas*, Año 17, No 169. Bs. As. Enero.

Andrade, S. y Foglia, A. (2005) "Pensando el orden escolar: Filosofía y Matemáticas como procesos meta cognitivos", en *Novedades Educativas*, Año 17, N° 170, Bs. As., Febrero.

Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo*, Ed. Paidós, Barcelona.

(1996) *Hermenéutica del sujeto*, Ed. Altamira, La Plata.

Klimovsky, G. (1995) *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. AZ Ed. Bs.As.

Meirieu, P. (2001) *Frankenstein Educador*, Editorial Leartes. Barcelona.

Popper, K. (1973) *La lógica de la investigación científica*. Ed. Tecnos. Madrid. 1973



La construcción de la subjetividad escolar. Un tema de niñxs

Sergio Andrade*

El tiempo es un niño que juega con los dados; el reino es de un niño.

Heráclito, Fragmento 52.

Cuando se piensan las infancias desde las instituciones sociales se suele ponderar ciertos objetivos desde determinados contenidos disciplinares que se consideran elementales para la transmisión de una cultura; así también, se procura orientar sus acciones con respecto a determinados ideales de ciudadanía u horizontes de formación en cuestiones éticas.

En tales proyectos se tiende a subsumir propósitos adultxs predefinidos, en detrimento de ahondar en las venturas y circunstancias en que lxs niñxs se van construyendo como sujetxs. De uno u otro modo, se les está vedando la oportunidad de, por lo menos, expresar -con palabras, pero también con gestos, con aquello que está ocurriendo en sus cuerpos, de las suertes que se suceden como colectivo- qué les está sucediendo a lxs niñxs, compartir y comparar las experiencias, sopesarlas, atisbar las preguntas que acucian, acompañarse desde la empatía y la incertidumbre, ponderar las respuestas provisorias a las que hayan llegado.

Todo eso se experimenta en un territorio donde extrañamente conviven una cierta cantidad de actitudes, señalamientos, gestos de supuesta objetividad ascética, junto a otras situaciones, episodios, escenas donde la misma práctica educativa violenta los espacios y las emociones de intimidad o privacidad de lxs niñxs.

Asumimos lapidariamente que esto es -por lo menos en parte, o al mismo tiempo de aquellos aprendizajes explícitos relativos a la lengua o la matemática- aprender a ser alumnx. Esa categoría de nuestras prácticas humanas que en forma performativa configura subjetividades. En este caso, la subjetividad escolar. Lo asumimos como inevitable; lo pensamos al mismo tiempo como una situación de paso; naturalizamos las relacio-

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

nes de poder y las violencias que se ejercen en las instituciones como parte de un aprendizaje necesario; suponemos que tales prácticas no son relevantes ni definitivas; que así como antes se sostenía que la letra con sangre entra, hoy nos continúan marcando, dejando huella, una serie de dispositivos que se instrumentan en las prácticas educativas, fundamentalmente en la escuela.

¿Qué le cabe hacer a la filosofía con relación a esta problemática? ¿Puede asumir una forma de superación de una situación que se configura como natural a la condición etaria, a la necesidad de ajustarse a un sistema de normas o un mundo establecido? ¿Puede proveer de herramientas para evaluar desde el interior de esa problemática que se está haciendo con nosotros?

Así, Foucault (1982) propone como estrategia político y ética el intentar liberarnos y rechazar las formas de individuación que se nos han impuesto y que nos han constituido como tales sujetos. Resulta llamativa una imposición que procure o propicie el des-hacernos. Deshacernos para poder pensar otras formas de subjetividad a las impuestas, incluso autoimpuestas.

Antes de continuar con este análisis, recuperemos las formas de encuentro conocidas entre filosofía, infancia y educación y qué alternativas de una palabra propia proporcionan.

El juego de las preposiciones. Los lugares de la infancia según la filosofía

Una vez reconocida la posibilidad de relacionar la filosofía y los niños de forma productiva, se abren nuevas discusiones respecto a los modos en que dicha relación ha de expresarse particularmente en la escuela.

En tal sentido, una opción adjudica a la filosofía en las infancias una función propedéutica, una mecánica que, entre otras cuestiones, serviría para mejorar el pensamiento de los niños. En la misma no habría contenidos a desarrollar; los niños contarían con ciertos recursos técnicos para definir términos, proveerse de razones para una discusión, reconocer fallas en las argumentaciones, entre otras.

Otra alternativa consideraría que para la enseñanza de la filosofía no existe ninguna diferencia de acuerdo a las edades a quienes están destinados sus saberes. Así reproducen la distribución de áreas, campos disci-

plinares, o las históricas *ramas clásicas* (Antropología, Teoría del Conocimiento, Ética, Estética, etc.)

En ambas opciones se parte del supuesto que la tarea de la filosofía con niñxs en el orden escolar no requiere de contenidos específicos. Tal omisión resulta, a su vez, una afirmación respecto al lugar que se le otorga a los pensamientos de lxs niñxs y sus propios pronunciamientos en tales programas.

Cabe, al menos, interrogarse respecto a cómo se percibe a lxs niñxs en tales propuestas: ¿se lo considera como sujeto activo de sus procesos, sus experiencias; o simple destinatario de los conocimientos de una disciplina - esta vez en la escuela-?

Con recurrencia, la filosofía se ha asumido como una herramienta crítica y liberadora; Wittgenstein (1998, p. 253) afirma, con una imagen muy plástica: “¿Qué se propone uno con la Filosofía?, enseñar a la mosca a escapar del frasco”.

Por otra parte, resulta sugestivo que la filosofía, caracterizada por someter a crítica a todas las actividades humanas, deje fuera de su mirada inquisidora al orden escolar y lxs sujetxs que se relacionan en la práctica de su enseñanza.

En las propuestas y programas antes mencionados hay un uso de las preposiciones que ligan filosofía e infancias de modos no incidentales. La filosofía *para* niñxs ubica a la infancia -más bien concebida en términos universales o genéricos- en receptores del saber disciplinar. Asimismo, contiene presupuestos sobre una ciudadanía a la que habrá que arribar en un futuro prometedor.

Desde una asunción no meramente declarativa del protagonismo de las infancias en sus experiencias, un Proyecto que implique la actividad filosófica con niñxs debe incluir problemáticas propias, junto a instancias de reflexión, de compartir y confrontar experiencias que permitan registros múltiples y situacionales -y que puede incluir todas las áreas o distinciones que la tradición ha reconocido-. Podría argüirse, entonces, que cada Nivel de Enseñanza necesitaría *atenciones particulares*. Cuestión que resulta insoslayable desde la misma postulación crítica antes mencionada¹.

¹ No resulta aventurado pensar espacios curriculares en la Formación Docente que requieran, por ejemplo, contenidos particulares respecto al conocimiento filosófico, que revisen las dimensiones epistemológicas, éticas y políticas de la misma.

El Proyecto *Filosofar con Niños*, una experiencia pedagógica e indagativa en el orden escolar, desarrolla indagaciones en tal sentido. Este texto articula ambas dimensiones de trabajo. No se pretende agotar las problemáticas propias de las infancias, sino indicar ciertos hilos conductores particularmente de la experiencia escolar en la construcción de una subjetividad también singular.

En principio hacemos referencia a la labor investigativa presente en el Proyecto; para luego relatar algunas experiencias en la escuela.

Saberes legítimos y huellas institucionales en la construcción del sujeto alumno. Una mirada socioantropológica

La escuela, cuyo nacimiento deviene, entre otras cuestiones, de las necesidades laborales de la sociedad industrial, ha ido definiendo discursos y prácticas que señalan “en menor medida descripciones de instituciones existentes que enunciados prescriptivos acerca de por qué la escolarización debería extenderse y cómo debería organizarse” (Donald, 1995, p. 24).

Estas imposiciones y demandas van configurando sujetxs particulares, lxs alumnxs, distinguible de otrxs -por ejemplo lxs docentes, que se configuran en relación a lxs alumnxs-; sujetxs que se constituyen desde procesos de interiorización de modelos que se han ido naturalizando, al punto de desconocer su impacto. De tal modo Larrosa advierte respecto a un proceso de ocultamiento de los procedimientos de imposición tanto en las prácticas pedagógicas como terapéuticas:

Ambas aparecen como espacios de desarrollo o de mediación, a veces de conflicto, pero nunca como espacios de producción. Es como si las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas fueran un mero espacio de posibilidades, un mero entorno favorable, delimitado y organizado para que las personas desarrollen y/o recuperen las formas de relación consigo mismo que las caracterizan (Larrosa, 1995, p. 272).

En tal sentido, planteamos el reconocimiento de determinados *ritos de institución* en el orden escolar. Los mismos operan legitimando ciertos saberes -junto a la denegación simultánea de otros-, procedimientos que distinguen qué es auténtico conocimiento de aquellos que se desestiman; el espacio escolar instaura clasificaciones, taxonomías, evalúa, discrimina,



establece un límite de lo legítimo, un *límite arbitrario* (Bourdieu, 1999, p. 79).

El sistema escolar cumple una función fundamental en la transmisión y reproducción social:

A través del sistema escolar, que pone a su servicio el poder de certificación, la gramática obtiene una verdadera eficacia jurídica: si a veces sucede que la gramática y el ortógrafo [...] sean objeto de decretos ello se debe a que, a través de los exámenes y los títulos que estos exámenes permiten conseguir, la gramática y el ortógrafo dominan el acceso a puestos y posiciones sociales (Bourdieu, 1999, p. 23).

Bourdieu (1999) considera que, lejos de constituirse en un ámbito de igualdad y construcción democrática, la escuela acentúa la diferencia mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes.

Estas operaciones, con diversas alternativas, se instituyen al interior de la sociedad en diferentes lugares del mundo; sin embargo, también pueden proporcionar datos para evaluar las diferencias entre el Primer y el Tercer Mundo².

Examinar los rituales que se construyen en la escuela y su relación con los saberes que se consideran legítimos nos permite elementos para dilucidar cómo se configura la subjetividad del alumno. Por otra parte, debe considerarse el ubicarnos en la escuela, una institución compleja, cuya identidad es producto de las luchas sociales, que responde a diversas demandas que no se resuelven en lo educativo -ni en los procesos llamados de 'socialización'-. A un mismo tiempo cumple funciones laborales, asistenciales, de acreditación, contención psicológica, control social, de prestigio, de poder. Dichas funciones, más allá de las asunciones implícitas y explícitas,

² Bourdieu (1999) advierte: "El acto de clasificación escolar es siempre... un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra. Instituye una diferencia social de rango, una relación de orden definitiva: los elegidos quedan marcados, de por vida, por su pertenencia (...); son miembros de un orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas, por ello, para dominar. Por eso la separación realizada por la escuela es asimismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza (Garimaldi, Peart, y Andrade, 2002).

se redimensionan en cada espacio particular, en cada escuela, según su gestión - pública o privada -, su relación con el entorno, etc.

Es relevante, para las intenciones de una pesquisa, reconocer que la escuela nos aparece -a investigadores e investigadxs- teñida por las *huellas de la escolarización*, a través de diversas valoraciones. De este modo, los escenarios educativos se configuran como implicados e implicantes, pues, se inscriben en la estructura simbólica que riga las relaciones humanas (Garay, 1997)³.

Nuestra alternativa investigativa es la adopción de un enfoque socioantropológico, según García Salord y Vanella (1992, pp. 9-10):

En el enfoque socioantropológico de la cuestión educativa, las funciones de la escuela se observan partiendo desde el terreno de las interacciones cotidianas, más que desde la relación macrosocial entre escuela y sociedad. Esto significa que el objeto de estudio articula la presencia de sujetos sociales 'genéricos' como son el Estado, las clases sociales, las instituciones y las dimensiones formales de las estructuras y sus funciones explícitas, la legislación y las políticas que instrumentan, pero se focaliza en la representación individual y cotidiana de "lo social" en sujetos concretos: maestros, alumnos, directores, e incorpora la dimensión informal e implícita que estructura las interacciones en el ámbito escolar.

Nuestras opciones teóricas iniciales se fundan en la teoría de la reproducción social y cultural de Bourdieu; no sólo por la lectura de la realidad social que desde la misma se opera, sino porque tematiza las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela. Así, este autor nos dice: "La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar" (Bourdieu, 1997, pp. 98-99).

Así también, nuestra decisión teórica-metodológica se complementa con el aporte de la etnografía. Rockwell enfatiza la necesidad de no confundir este enfoque con ciertas técnicas e instrumentos con los cuales se lo asocia -como la observación participante- reiterando el carácter casuístico de:

³ La autora, citando a Enriquez (1987), clasifica a la escuela dentro de las instituciones "de existencia", una institución cuyo eje son las relaciones humanas en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se inscriben y no en relaciones económicas, relaciones de producción

la interacción etnográfica que por ser social en cierta medida está fuera de nuestro control, por tanto las opciones técnicas se articulan necesariamente desde el sujeto (el investigador) que los maneja; e identifica a la etnografía como el proceso de 'documentar lo no documentado... escuchar y ver al 'otro', admitiendo que se ha hecho análisis etnográfico cuando se modifica sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio; cuando a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; cuando la descripción final es más rica, más 'densa' (Geertz, 1973), que la descripción inicial (Rockwell, 1987, p. 15).

El alumno que construimos, relato de experiencias

... Georges Davy continúa con una evocación de la función del maestro de escuela, maestro del habla que, por eso mismo, es un maestro del pensar: El (el maestro) actúa diariamente a través de su función sobre la facultad de expresión de cualquier idea y emoción: actúa sobre el lenguaje. (22) Al enseñar a los niños la misma lengua, una, clara e inamovible, niños que sólo la conocen confusamente o que incluso hablan dialectos o jergas diversas, les induce ya naturalmente a ver y sentir las cosas de la misma manera; y trabaja así en la edificación de la conciencia común de la nación.

Davy, citado por Bourdieu en *¿Qué significa hablar?* (1999)

La investigación reseñada surge de la práctica de trabajo en taller de *Filosofar con niños* en Primer Grado. Hace falta añadir que estxs chicxs contaban con una experiencia previa del taller en sala de Jardín de cinco años.

El Proyecto, atendiendo a su dimensión pedagógica, se instala en la escuela desde una propuesta que no se sostiene desde la *artificialidad* de contenidos ajenos a lo que ocurre en el aula, sino desde los proyectos que surgen en ella, en un trabajo de correspondencia con las propuestas de lxs doctxs a cargo del grado. En tal sentido, un acuerdo temático con lxs doctxs de primer grado fue ocuparnos de la escuela, no solo porque constituya un nuevo territorio para lxs niños. Nos interesan las construcciones que los niños van haciendo respecto a su habitar la escuela primaria, y consideramos necesario reflexionar sobre lo que allí (nos) ocurre - desde las relaciones interpersonales, con la institución, con otras instituciones, a las relaciones con el conocimiento, los afectos, las corporeidades-.

En las declaraciones de lxs chicxs nos llama la atención las referencias a la escuela y sus *vivencias* en la misma *de un modo acrítico*. En sus relatos borran experiencias de aprendizaje previas, incluso las más recientes de Jardín (es *otra escuela*, decían, aludiendo al cambio de espacio físico). También valoran de modo cualitativamente diferente los conocimientos anteriores -los precedentes fuera de la escuela y los de Jardín- y los del Primer Grado⁴.

Coordinadorx (Coord.): Bueno, les voy a pedir que cierren los cuadernos... hoy vamos a empezar con los talleres de Filosofía.

León: ¿Ahora es más fácil o más difícil?

Seño: ¿Por qué preguntás eso?

León: Porque ahora estamos en 1º grado.

Coord.: ¿Por qué les parece que 1º es más difícil?

Nico: Es más difícil porque estamos más horas.

León: porque estamos aprendiendo cosas nuevas.

En ciertas ocasiones señalaban como experiencias propias situaciones que otrxs sujetxs les habían relatado. Así decían que cuando unx alumnx *se portaba mal* era enviadx a dirección *para llenar el libro de firmas*; claro que, interrogadx respecto a si ellxs habían sufrido dicha sanción, lo negaban categóricamente.

¿Qué hacía que lxs niñxs se manifestaran de ese modo, a poco de iniciada su escolarización si no formaba parte de un reciente repertorio de experiencias escolares?

⁴ Los registros son realizados por lxs docentes de sala en el momento del taller. Dicha producción es aproximativa, recorta el taller a las posibilidades de "lo dicho" -no da cuenta de las miradas, de los tonos de voz, de los 'humores', etc.- y dentro de ese recorte no atiende a todas las voces que se pronuncian -o no alcanza a identificar su portavoz-. Los registros tienen una intencionalidad doble: a) documentan respecto a la marcha del taller; b) resultan una guía de consulta para quien coordina el taller y para lxs docentes en la prosecución de un proyecto determinado

Otro orden de preguntas allí se supone: ¿Qué mediaciones actúan en la construcción conceptual de lxs niñxs en la escuela? ¿Estas *comienzan* a operar en el momento de iniciarse en la escolarización o hay indicios previos a las mismas? ¿Cómo interviene el contexto *más próximo* -la familia- y el contexto *mediato* -la tecnología, los medios de comunicación-? ¿Cómo participa la historia individual y social en estas construcciones?

Así decidimos iniciar un trabajo de explicitación y puesta en común de las representaciones que lxs chicxs tenían de la escuela:

Coord.: *Yo quería preguntarles ¿Para qué vienen a la escuela?*

Pedro: *Porque tenemos que aprender.*

Rodrigo: *Para que cuando seas grande sepas más cosas.*

León: *Porque si no estudiás no vas a saber cuando seas grande leer.*

Fran: *Porque por ejemplo ... (se interrumpe).*

Coordinador: *Pensalo.*

Cande: *Para que si nos dan un cartel lo leamos.*

León: *Si nos dan algo para trabajar y somos grandes y no trabajamos en la escuela no vamos a saber leer.*

Coord.: *¿Para qué otras cosas vienen a la escuela?*

Nico: *Para trabajar.*

Coordinador: *¿En qué trabajás?*

León: *Aprender cosas de Filosofía.*

Fran: *Estamos aprendiendo qué hacemos en la escuela.*

Coord: *¿Vienen a otras cosas también?*

Eze: A aprender a usar algunas cosas... como la computadora...

Lautaro: A aprender a usar el lápiz.

Coord.: ¿Y antes de venir a la escuela, no sabías usar el lápiz? (...) Ustedes

¿Cuándo están en el patio de la escuela aprenden algo?

Ailín: A jugar.

Lautaro: A correr.

Coord.: ¿Vos no corrías antes de venir al colegio? Lo que dijo Ailín ¿Era sobre los juegos que aprenden?

León: La mancha.

Melisa: A la rayuela.

Cande: A jugar a la escondida.

Pedro: Al fútbol.

Ana Paula: Yo desde que era bebé aprendí a jugar a las escondidas... desde el jardín.

Coord.: ¿Únicamente vienen a la escuela a aprender cosas?

León: Porque sino no estaríamos todo el tiempo jugando.

Coord.: ¿Y en la escuela no juegan?

Pedro: En el recreo.

Coord.: ¿Y en la sala?

Ailín: Al juego de los nombres (un juego que hicimos en el taller).



Rodrigo: No, venimos a aprender... a trabajar... a las dos cosas.

Coord.: ¿Qué diferencia hay entre aprender y trabajar?

Meli: En gimnasia jugamos.

Abril: En computación jugamos.

Mateo: Dibujamos el animal que queremos estudiar.

Coord.: ¿A qué viene la seño...?

Varios: Para enseñar.

Lautaro: No sabemos nada todavía sin la señorita.

León: Nos podrían enseñar las mamás.

Coord.: ¿Puede venir a otra cosa la seño?

León: A cuidar la sala.

Lautaro: Parece un policía.

Nico: El perro es policía.

Tomás V.: El perro se usa para cazar leones.

Coord.: ¿Por qué decías que es como un policía?

Lautaro: Va, da una vuelta y viene... da una vuelta y viene.

Cande: Los que cuidan acá son los que limpian.

Victoria: El perro es el que cuida.

Abril: La seño nos cuida a nosotros porque sino vamos a estar solos.

Coord.: ¿Y por qué los tiene que cuidar?

Cande: Por si viene un ladrón.

*Lautaro: Si viene una mamá y estamos solos ¿Quién les va a responder? Coord.:
¿Cómo saben ustedes que la seño los está cuidando?*

Paula: No puede venir un ladrón porque está Guillermo (el portero).

Rodrigo: Está la alarma.

Fran: Puede sonar el timbre y los asustamos a los ladrones.

León: La seño nos cuida porque cuando nos vamos le avisamos.

Coord.: Ustedes vieron que en el recreo... ¿Para qué están las seños?

Pablo R.: Para cuidarnos si nos golpeamos.

Seño: ¿Qué pasaría si no hubiera escuelas?

Eze: No aprenderíamos... por ejemplo Filosofía.

Coord.: ¿Y cuál es el problema de no aprender Filosofía?

Fran: Cuando seamos grandes, si hay una cosa que tenemos que leer, no la vamos a poder leer.

Facu: Los profesores vienen a tu casa...

Seño: ¿Siempre hubo escuelas?

Pablo R: En el 25 de Mayo no.

Coord.: ¿Y cómo podrían haber aprendido?

Pablo: Con las mamás



Marcos: Algunas mamás son profesoras.

Pablo: Pero si no hay escuelas las mamás tampoco saben.

Tomás: Si no hay escuelas aprendés en el trabajo.

Abril: El trabajo es casi una escuela.

Fran: Las mamás no pueden ir al jardín, por eso trabajan.

Nico: A los que no trabajan no les dan plata.

El registro es extenso, pero muy rico contenido. En el mismo aparecen imágenes de lxs chicxs acerca de la relevancia que le asignan a la escuela. Además del borramiento de otros saberes que portan y que se denominan *saberes previos* por los discursos pedagógico y psicológico. También aparecen definiciones sobre el rol del docente, la relación juego/trabajo -donde el juego comienza a separarse de la actividad áulica, cuestión que no se diferenciaba en Jardín-, todas representaciones, más allá de su énfasis, aún en construcción -como nos sucede a todxs-.

Dentro de aquellas cuestiones no previstas en su análisis, la dimensión del cuidado aparece como parte del rol que asumen deben llevar adelante lxs docentes en su vínculo con lxs niñxs. Asimismo, *el cuidado* se une a los lugares de poder de lxs adultxs, es *cuidado* y *vigilancia*. Lo mismo ocurre en las familias, en lxs docentes y en otras instituciones sociales -lxs policías-.

En otro momento del taller, iniciamos un intercambio con otra escuela, a través de cartas, que nos permitió observar semejanzas y diferencias entre sus experiencias, relativizar algunas expresiones, sostener con mayores elementos otras.

El ejercicio continuó en otros talleres donde indagamos respecto a los lugares que lxs chicxs encuentran para cada sujetx en la escuela. Así, refieren al tema del poder de decisión de lxs mismxs:

Coordinador: Melisa dijo que es la directora la que decide... ¿Y ustedes pueden decidir algunas cosas?

Abril: Sacar la merienda.

Victoria: Comprar la merienda.

Pablo R: Jugar en el recreo.

Coordinador: ¿Y en la sala?

Cande: Leer.

Tomás V.: Escribir.

Fran: La seño dice si escribimos la fecha.

Abril: Nosotros podemos decidir cuándo escribimos la fecha.

Cande: ¡No!

Lautaro: En su casa, pero acá no.

Coordinador: Yo sigo preguntando... ¿Hay cosas que ustedes pueden decidir en la sala?

Rodrigo: La seño dice que tenemos que trabajar.

Cande: ¡Trabajar!

Lautaro: No podemos jugar en la mesa con muñequitos. Rodrigo: No se puede porque estamos trabajando.

Coord. escribe quiénes piensan lxs niñxs que pueden tomar decisiones en la escuela. DIRECTORA - SEÑO - CHICXS.

Coord.: ¿Hay alguien más que pueda decidir qué se puede y que no se puede? ¿Y lo que dijo la seño sobre las ideas que ustedes tenían para la biblioteca del aula? ¿Y los grupos para trabajar?

León: (También) los nombres de los grupos.



Pablo R: Cuando armamos los libros con n° para el jardín, decidimos hasta qué número íbamos a escribir.

Coord.: ¿Decidieron otra cosa? Fran: Decidimos el nombre del libro.

Coord.: El nombre de cada grupo. ¿Lo puso la seño?

Varios: ¡No!

Coord.: ¿Y cómo hicieron?

Rodrigo: Lo inventamos.

Lautaro: Nosotros decidimos el nombre del libro, los dibujos, hasta qué número... a veces decidimos nosotros.

Coord.: Entonces podríamos revisar esto que ustedes pensaban de que todo en la sala lo decidía la seño... Me gustaría ver qué piensan lxs otrxs chicxs.

Flor: Que... no me acuerdo... la directora es la que manda... algunas cosas las podemos decir nosotros y otras la seño.

Coord.: ¿Alguien más decidirá? La directora, la vice, la seño, lxs chicxs... ¿Deciden las mismas cosas? ¿Serán las mismas o serán otras?

Pablo R: Otras.

Coord.: ¿Por qué? A ver, les ayudo un poco ¿La directora podrá decidir qué pueden hacer en la sala?

Eze: La directora puede mandar acá porque es grande...

Coord.: ¿Les parece?

Pedro: Hay chicxs que son grandes, pero no mandan.

Coord.: Pero en el ejemplo que ustedes decían sobre los libros con números. Cande: Los nombres del libro (la directora) no tiene ni idea.

Coord.: ¿Qué cosas podrá decidir la directora?

Lautaro: Jugar en el patio.

Cande: Nos separa en el recreo... los de 5 y no sé cuál.

Coord.: Yo encontré que algunxs chicxs ponían en una lista que no se puede jugar y otros que sí se puede jugar... ¿Cómo podemos hacer?

Fran: Sí se puede jugar en el recreo y no en la sala.

Facu: ¿Pero cuando está lloviendo?

Pedro: Se puede jugar en la sala cuando llueve.

Abril: ¿Pero cuando jugamos en la sala con los cartoncitos? (Con los nombres de lxs chicxs).

Fran: Pero tenés que jugar a los cartoncitos y no tenés que jugar a otra cosa. Lautaro: Ah! Podemos jugar con el libro de matemática.

Coord.: ¿Entonces? ¿Cómo ponemos? ¿Se puede jugar en la sala?

Algunxs: ¡Sí!

Otrxs: ¡No!

Cande: No se puede jugar en la sala sin que la seño diga el juego.

La dificultad para encontrar en sus repasos por las experiencias en Primer Grado de instancias donde los mismos niñxs toman decisiones en la sala y en la escuela provee de datos respecto a una cotidianeidad que no está siendo problematizada. E informa respecto a la carencia en oportu-

nidades para experimentar aprendizajes relativos a la toma de decisiones propias.

En la continuidad del trabajo, acercamos a lxs niñxs algunas preguntas para revisar sus representaciones. Cada grupo tuvo que responder una pregunta que luego debía exponer en la sala relativa a otrxs sujetxs y espacios en la escuela, muchos de ellos veladxs a su percepción.

Trabajos de lxs niñxs en grupos:

Ana Paula, Eugenia, Abril, Tomás V., Facundo: ¿Qué hace la directora cuando los chicos están en clase?

Charlar, retar, caminar, charloteando, mandar a la dirección a los chicos, charlar con la seño, charlar con la vice.

León, Cande, Flor, Maca: ¿Qué hacen los chicos de segundo grado?

Sumas y restas, aprender a leer e ir a la granja, aprender otra letra es distinta la sala, es distinto como el nombre de la sala, estudiar de los animales y de las personas.

Lautaro, Huaira, Ailin, Victoria, Lautaro: ¿Qué hacen las seños en la sala de maestrxs?

Hablan de lxs chicxs, si se portan mal, si se portan bien, si las tareas están incompletas, toman mate, descansan, toman mate y café. Porque están cansadas de decirles a los chicos que se porten bien.

Francisco, Pablo R., Rodrigo, Sebastián: ¿Qué hace la seño cuando se va de la escuela y llega a su casa?

Se pone a tomar el café. Se pone a imprimir cosas en la computadora para el colegio. Se va a visitar a sus amigas. Ponerse a ver las noticias. Se va al médico para curar a sus hijos. Se baña.

Marcos, Tomás, Pedro, Anabella, Katya: ¿Qué hacen lxs chicxs en el patio grande? Juegan a la rayuela, a la pilladita, al fútbol, hacen gimnasia.

Esta última apreciación merece cierto detenimiento para completar la escena. Lxs chicxs del patio grande, son lxs niñxs más grandes. Cuando este grupo estaba contestando la consigna, unx de ellxs sentencia: *Lo que hacen esxs chicxs es mirar fotos de chicxs desnudxs... pero eso no lo vamos a poner.* Un claro ejemplo de reconocimiento, por parte de lxs niñxs, de los límites entre lo permitido y lo prohibido en la escuela. Además, lo prohibido aparece con otro nivel de exposición en la expresión oral o escrita. Se lo pueden mencionar en confianza a quien coordina, sin embargo no será parte del registro público compartido con todxs.

Así también, indagamos cómo lxs niñxs concebían sus aprendizajes, quienes intervienen en su producción, si unx compañerx era portador de un saber a ser aprendido. Examinamos las tareas (su uso, su necesidad, etc.), como otro indicador de los tiempos escolares (que rebasan justamente los límites de la escuela como materialidad), donde inesperadamente revisamos ciertas ideas sobre la escuela:

Coord.: ¿Qué es una tarea?

Nico: El libro de matemática tiene tareas.

Meli: No puede ser una tarea porque hay juegos... Una vez jugamos a dados y dedos acá en la sala.

Coord.: ¿Puede haber una tarea que sea un juego?

Eze: Una vez tuvimos una tarea de jugar a un juego de matemática.

Raúl: En el colegio te mandan una cosa y lo tenés que hacer en tu casa... Un papel.

Lauti: Una notita

Cande: Una tarea es cuando tu mamá te dice "ordená los juguetes" y lo tenés que hacer.

Pablo: "Tendé la cama"

Pedro: Es como trabajar... yo siempre tengo que limpiar los equipos de batería de mi papá.

Coord.: ¿Cuál es el trabajo de ustedes?

Pedro: Por ejemplo, acá jugamos a un juego y nos dan de tarea ese juego de nuevo.

Coord.: ¿Puede ser que en la tarea les den algo que no hicieron en la sala?

León: Anoche hicimos una cosa que no hicimos con la seño en la sala. Coordinador: ¿Qué había que hacer?

León: Completar un juego.

Meli: Yo tiendo la cama de tarea.

Abril: Acá aprendemos por ejemplo un juego que no conocíamos.

Coordinador: ¿Y a las tareas las hacen solos?

Lauti: A veces con mi papá y a veces con mi mamá.

Coord.: ¿Para qué estarán?

Paula: Para que aprendamos a leer y escribir.

Abril: Yo sé leer desde los cuatro años.

Pedro: Yo sólo... mirando las letras.

Coord.: ¿vos solo? ¿Alguien te ayudó?

Pedro: Un poquito mi mamá y mi papá.

Pablo: Primero aprendí las letras y los sonidos, después con mi mamá aprendí a leer los carteles.

Ailín: Los papás en la tarea no leen lo que tenemos que hacer.

Coord.: ¿Para qué estarán las tareas?

León: Para aprender más cosas en la casa.

Tomás: Por ejemplo, si vamos a hacer la tarea de sumar 10 más 10 aprendemos cuánto es.

Meli: Para aprender a leer.

Coord.: ¿Y eso no lo hacen en la sala? ¿Para qué servirán las tareas?

Pablo: Para seguir aprendiendo más rápido, porque estamos cuatro horas acá.

Nico: Hay días que no hay tarea.

Ailín: El viernes nos llevamos un libro para leer.

Marcos: Es más fácil porque no hay que escribir.

Lautaro: En las tareas seguimos viendo el libro de matemática y el álbum de los animales.

Abril: Como nos gusta tanto estar en el colegio queremos seguir haciendo tareas.

Eze: Leer un libro es una tarea para aprender a leer.

Pablo R: Pero a veces te los leen.

Coord.: ¿Ustedes se pueden divertir con las tareas?

Fran: Es lo más lindo que hay en la escuela.

Pablo: Como la de ayer... estuvo buenísima... había que unir unos números para ver qué se formaba.



También analizamos las libretas de calificaciones -y asistimos al descubrimiento de su no entendimiento, porque no estaban pensadas para ellxs, sino para su familia nuclear-. Reconocimos las diferentes formas en que eran evaluados en forma simultánea -que incluían *caritas alegres o tristes*, expresiones de felicitación o reclamos de mayor atención o esfuerzo, pero ninguna calificación del tipo *Muy logrado*, como se leía en la citada libreta-.

Así llegamos a elaborar con lxs niñxs un cuestionario para su familia, con la intención de que relataran sus experiencias escolares que fue contrastado con lxs chicxs y un grupo de abuelxs que nos visitaron, narraron su vida escolar, con anécdotas plagadas de referencias al orden disciplinar, a la enseñanza basada en la repetición y memorización, y cantaron canciones desconocidas para sus nietxs.

Al finalizar el proyecto realizamos un taller con las familias, donde revisamos, desde la lectura de textos y las tareas emprendidas con lxs niñxs, la escuela que entre todxs estamos construyendo (Carli, Lezcano, Karol y Amuchástegui, 1999).

En el Segundo Ciclo iniciamos una experiencia a partir de un intento de ampliar la mirada a los llamados procesos metacognitivos de lxs niñxs (Andrade y Foglia, 2005).

En tal sentido aventuramos: cuando se hace referencia a procesos meta cognitivos se omiten ciertos aprendizajes, es decir, se consideran como tales únicamente aquellos saberes considerados legítimos en la escuela. La dificultad consiste en que su encubrimiento no provoca que dichos aprendizajes dejen de existir.

De tal modo, la tarea colectiva que nos propusimos consistió en indagar esos aprendizajes ocultos:

La escuela funciona con un esquema de caja negra, donde los sujetos alumnos son receptáculos de contenidos provistos por la cultura adulta. Desde este esquema, por ejemplo, no se reconocen las verdaderas posibilidades de atención - muy distintas a los cuarenta y cinco minutos con diez de recreo distribuidos a lo largo de cuatro horas -. No hay suficiente reflexión respecto a las sucesivas imposiciones, la violencia simbólica y el ejercicio de la violencia física (como el hecho de impedir el movimiento) que supone el espacio áulico tradicional.

Aceptamos los avances de la psicología, fundamentalmente respecto a una consideración y valoración de la afectividad en las acciones escolares:

hoy el alumno posee cierta identidad ceñida por esta afectividad, pero no existe suficiente reconocimiento de los mecanismos de poder que funcionan a partir de dispositivos pedagógicos (como el examen).

Asimismo, si bien reconocemos los cuestionamientos a la institución escolar como un espacio disciplinario, nos importaba subrayar otras prácticas estudiadas por Foucault, en sus últimos textos y que impactan fuertemente en la escuela (Foucault, 1996 y 1990). Aquello que nuestro autor considera como el estudio de los mecanismos que transforman a los seres humanos en sujetos, la fabricación de sujetos al interior de ciertos aparatos de subjetivación (pedagógicos, terapéuticos). Es decir, la acción de ciertos dispositivos, tecnologías para la construcción de la experiencia de sí.

El trabajo con chicxs de Quinto Grado estuvo centrado en el develamiento de aprendizajes que la escuela propicia y que, sin embargo, no son reconocidos (como el aprender a *hacer machetes*⁵). Aprendizajes relativos a su posición de alumnxs en la relación con el conocimiento y lxs otrxs sujetxs

Juegos de niñxs para ampliar la agenda escolar

El niño se perdió de vista y señaló los límites del mundo.

María Teresa Andruetto, *Trece modos de mirar a un niño* (2014).

El juego es la forma de vida en donde anida la infancia. No sólo la de niñxs en edad de ir a la escuela -que suele confundirse con una *edad escolar*-. A través del juego sujetxs de todas las edades recuperamos momentáneamente la infancia, aunque sea el tiempo que dura ese juego.

Hay otras dimensiones del jugar que sí tienen mayor relación con el jugar en la escuela. Entre otras cosas, el habitar la escuela nos enseña a jugar a ser alumnxs. No suele ser un aprendizaje lineal, tampoco se lo enuncia con todas las letras. Aprendemos con ensayos de prueba y error. El problema es que estos ensayos suelen ser calificados, que todo lo que ocurre en los tiempos y espacios escolares se categoriza. Y no nos dicen todas las reglas. Tal vez porque no se alcanzan a completar, o comprender.

⁵ Un modo de copiarse en las evaluaciones. En los talleres se analizó su uso, los modos de realizarlos, su relación con los aprendizajes, los espacios curriculares donde les encontraban sentido, podían o no hacerlos

Mientras, hay infancias que están ocurriendo y escapan a nuestro campo perceptivo. Suceden invisibles, mudas, secretas. No sólo los machetes son estrategias apócrifas de circulación de los conocimientos por canales ocultos -hay tanto de saberes puestos en el papel, como hay saberes en la misma construcción de esa estrategia prohibida-. Lo mismo sucede con modos de comunicación que circulan en paralelo al discurso oficial y sostenido de la clase. Así es con las cartas o notas que se suceden ininterrumpidamente mientras la clase discurre por los nombres de los triángulos a partir de observar sus ángulos, o las capas que cubren la corteza terrestre. Epístolas que van de mano en mano por debajo de los bancos, disparan su mensaje a una velocidad por lo común no detectada o naturalizada por parte de todxs lxs presentes en el aula.

Cuando ambos planos de realidad se interceptan suele producirse la sanción.

¿Qué sentido tiene subrayar la existencia de distintos planos de la realidad que por lo común conviven ignorándose mutuamente? ¿Qué relevancia tiene uno o más planos de la realidad respecto a los aprendizajes escolares? ¿Qué aprendemos en los retos, los silencios, las exposiciones públicas, las advertencias a lo fuera de lo común, a lo desviado? ¿Qué más se aprende en la escuela?

No son preguntas en el vacío. Al mismo tiempo, no son interrogantes que cada niñx deba, pueda o alcance trazar solx, o dibujarlos en el dorso de su mano, en un cuaderno, en la sala de un gabinete psicopedagógico, en la pared de un baño.

Preguntarse por quiénes somxs y qué hacemos, qué enseña y qué aprendemos de nosotrxs y del mundo en la escuela, no son interrogantes fútiles, innecesarios. Es algo tan serio o divertido como un juego de niñxs. Y a ese juego habría que animarse, animarnos, todxs lxs que habitamos la escuela.

Referencias bibliográficas

Andrade, S. (2005) "Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: La construcción de la subjetividad escolar", en *Childhood & Philosophy; a journal of the international council of philosophical inquiry with children*; Julio.

- Andrade, S. y Foglia, A. (2005) *Pensando el orden escolar*, en Novedades Educativas, Año 17, No 170. Bs.As. Febrero.
- Bourdieu, P. (1999) *Los ritos de institución*; en ¿Qué significa hablar? Ed. Akal, 2º edic. Madrid.
- (1997) *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Ed. Anagrama, Barcelona.
- Carli, S.; Lezcano, A.; Karol, M. y Amuchástegui, M. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Ed. Santillana. Bs. As.
- Donald, J. (1995) *Faros del futuro: Enseñanza, sujeción y subjetivación*; en Larrosa J., *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. de La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M. (1996) *Hermenéutica del sujeto*, Ed. Altamira, La Plata.
- (1990) *Tecnologías del yo*, Ed. Paidós, Barcelona;
- (1982) *Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto*.
- Garay, L. (1997) *La cuestión institucional y las escuelas en Pensando las instituciones*, Paidós, Bs.As.
- García Salord, S. y Vanella, L. (1992) *Normas y valores en el salón de clases*, Ed. Siglo XXI, México.
- Garimaldi, N.; Peart, S. y Andrade, S. (2002) “Pragmatismo y Neoliberalismo. Aportes para una lectura de los actuales procesos de reformas educativas”; en *Cuadernos de Educación*, Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Año II, N° 2, Dic. 2002.

Larrosa, J. (1995) *Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*; en Larrosa J., *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. de La Piqueta, Madrid..

Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)* Departamento de Investigaciones educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

Wittgenstein, L. (1998) *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM, Crítica.



Educar desde nuestras monstruosidades. Por una ESI no binaria¹

Sergio Andrade*

Ayelén Branca[‡]

*Tal vez el cuerpo, por ser esa tela tan frágil donde la sociedad se proyecta,
pueda ser el punto de partida, hoy, para pensar lo humano, para preservar lo humano,
éste humano factible, inusitado, que guarda siempre un resto de misterio.*

Carmen Soares

En el presente artículo indagamos y reflexionamos respecto a ciertos interrogantes y perspectivas de trabajo que surgieron de un Taller realizado en el *II Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía para y con Niñxs*, en el cual recuperamos algunos posicionamientos que venimos poniendo en juego desde hace ya tiempo como Proyecto²: ¿Qué entendemos por Educación Sexual Integral?

¿Qué es la sexualidad? ¿Cuándo enseñamos y qué enseñamos sobre sexualidad -contenidos, prácticas, formas de interactuar, actitudes-? ¿Qué es “enseñar” sobre sexualidad a niñxs y jóvenes? ¿Hay temas que se pueden y no se pueden hablar con lxs niñxs? ¿Qué nos enseñaron a nosotrxs sobre estos temas? ¿Cómo nuestros aprendizajes en sexualidad atraviesan aquello que somos, aquello que nos ha ido constituyendo: sujetxs e instituciones que nos han construido? ¿Estamos dispuestxs a revisar estas

¹ El presente texto es una revisión del trabajo presentado en el II Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía para y con Niñxs, Marzo 2019, en Facultad de Filosofía y Letras UBA, CABA.

² Además de las instancias de talleres que problematizan la ESI en diferentes territorios con niñxs y adultos, hemos tematizado la cuestión en el Seminario: *Filosofar con Niñxs*: Políticas de la Infancia, Sexualidad e Instituciones Políticas de la Infancia, Sexualidad e Instituciones, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC (2015, 2017).

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

[‡] Profesora en Escuelas Secundarias, Coordinadora del Proyecto Filosofar con Niñxs en la Biblioteca Popular Julio Cortázar y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC- CONICET.
ayelen.branca@mi.unc.edu.ar

construcciones para considerar si las seguimos sosteniendo o tenemos que “deconstruir(las/nxs)”?

En torno a estos interrogantes diagramamos el taller, donde buscamos poner el cuerpo, revisarnos y revisar nuestras prácticas y prefiguraciones como educadorxs. Nuestra indagación gira particularmente en torno a algunas preguntas que se nos presentan inevitables ¿Qué lugar tiene la perspectiva de género en nuestros espacios educativos? ¿Alguna vez cuestionamos el binarismo? ¿En qué sentido construimos espacios inclusivos y que no reproduzcan una normativa heterosexual y binaria? ¿Cómo ese interrogar se hace cuerpo en prácticas no sexistas, respetuosas de las identidades autopercibidas de lxs otrxs?

Múltiples son los interrogantes que venimos asumiendo, indagando y rearmando, junto a algunas respuestas que fuimos construyendo y seguimos recreando a partir de nuestras preguntas y de aquellas que surgen del encuentro con niñxs y adultxs en espacios de taller donde tematizamos la sexualidad desde mucho antes que se sancione la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)³. Desde estas ideas en continua construcción, decidimos abordar mediante un *taller* (Andrade, 2016)⁴ reflexiones en torno a “el binarismo” en los espacios educativos. Como punto de partida de este ejercicio recuperamos al menos dos constataciones generales, íntimamente vinculadas entre sí. Por un lado, la confirmación de que *toda educación es sexual* y que la sexualidad se enseña en las escuelas mucho antes de la existencia y la sanción de la ESI. Por otro lado, el reconocimiento de que todxs lxs niñxs y jóvenes son sujetxs políticos y, como tales, sujetxs sexuadxs. Estas dos afirmaciones, se presentaron tanto como el punto de partida, desde el cual planificamos el encuentro, como los horizontes de llegada, que vuelven a abrir múltiples preguntas y reflexiones a partir de lo vivenciado en la experiencia.

Asimismo, hay una afirmación más, que no es para nada menor, resulta necesario interrogarse continuamente sobre nuestros propios procesos de aprendizaje respecto a la sexualidad, siempre revisables. Interrogarnos lxs adultxs por nuestras construcciones de educación sexual, de todo lo

³ La Ley nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, más conocida como ESI, se sancionó en Argentina el 4 de octubre de 2006.

⁴ El taller, tal como lo concebimos, no es simplemente un formato didáctico, es un dispositivo que se construye a partir de la consideración del protagonismo de todxs lxs que participan en la construcción del proceso educativo. Desde tal reconocimiento trabajamos en un espacio de creación, problematización y reflexión colectiva

que ha sido transmitido a nuestras corporeidades, de las experiencias en la interacción con otrxs en las instituciones sociales, de las experiencias bellas y monstruosas que nos han constituido, reconociendo que tales interrogantes permanecen abiertos ante nuevas experiencias con lxs otrxs.

Toda educación es sexual

Sostenemos que toda educación es sexual dado que “todo proceso educativo implica la transmisión de una visión de mundo conformada por saberes, valores, tradiciones y proyectos” respecto de la sexualidad (Morgade, 2016, p.43). Estas prácticas suceden y se enseñan, explícita e implícitamente, junto con prescripciones acerca de lo admitido y lo inadmisibles en torno a la sexualidad propia y de lxs otrxs. En ese sentido, sostenemos también que en las instituciones sociales, fundamentalmente en la escuela, siempre se “enseñó” sobre sexualidad, y que la ESI es una herramienta que habilita un espacio para visibilizar y reflexionar sobre enseñanzas y aprendizajes que antes se daban sin ser cuestionados ni explicitados. Invisibilización que, por otra parte, nada tiene ni tuvo de inocente.

Cabe aclarar que cuando hablamos de sexualidad, no nos remitimos exclusivamente a la genitalidad, ni a la reproducción o las relaciones sexuales. Hablamos por el contrario de *sexualidad* en un sentido *integral*, en donde se articulan, al menos tres dimensiones: sexo, género y deseo. En ese sentido, cuando hablamos de “la imposición de modos de ser” o del “disciplinamiento de los cuerpos”, nos referimos al hecho de que simplemente por “nacer” con determinado sexo-género (hablando en términos anatómicos, que niega la multiplicidad biológica de combinaciones posibles), se presupone de nosotrxs y se imprimen (desde las prácticas, disposiciones espaciales y normativas sociales) modos de ser, sentir, aparecer, actuar y hasta desear.

En las prácticas educativas se soslaya a menudo que no sólo se juegan contenidos disciplinarios acordados desde un marco adultocéntrico. En tales prácticas también entran en juego intencionalidades, afectos, deseos, modos de atender o desconocer a lxs sujetxs, sus cuerpos y diversidades. En este trabajo de imposición participan distintas instituciones sociales como la familia, la escuela y los medios de comunicación. Si bien esas tareas no son absolutamente organizadas y consensuadas, coinciden en sostenerse desde formas hegemónicas de concebir la sexualidad, fuertemente

arraigadas en marcos heteronormativos y binarios. La división hombre/mujer ha sido asumida históricamente por muchas culturas, sin embargo, tal como advierte Lopes Louro (2004) no debemos confundirnos y por eso *naturalizarlas*, al tiempo de reconocer su raigambre cultural:

Precisamos estar atentos al carácter específico (y también transitorio) del sistema de creencias con el que operamos; precisamos darnos cuenta que los cuerpos vienen siendo “leídos” o comprendidos de forma distinta en diferentes culturas, de que el modo en el que la distinción masculino/femenino viene siendo entendida diverge y se modifica histórica y culturalmente. (Louro, 2004, p. 7)

Es relevante que las prácticas educativas se desarrollen en un marco de racionalidad respecto a las acciones y los efectos de las acciones en lxs sujetxs implicadxs en el enseñar y el aprender en las instituciones sociales. La racionalidad es demandada por la integralidad que supone la ESI. Al respecto, es también necesario remarcar que la escuela ha educado históricamente en sexualidad, sin embargo, esta educación partía de supuestos consensos en torno a qué era valorable en sexualidad para su educación. “Consensos” que se resolvían en la intimidad del aula, y a partir de la moral particular del docente, o en idearios institucionales, que no necesariamente coincidían o expresaban sus desacuerdos.

También resulta necesario subrayar que la categoría “sexo” es, desde el comienzo, normativa, es lo que Foucault (2008) llamó un “ideal regulatorio”. En tal sentido, el “sexo” no sólo funciona como norma, sino que es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir -demarcar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla.

Asimismo, desde una perspectiva feminista que discute con el androcentrismo se considera que la misma noción de género puede ser entendida como un dispositivo que ha permitido y legitimado diferencias sustantivas en las relaciones de poder: Pensamos que el género como dispositivo de poder realiza dos operaciones fundamentales e interrelacionadas; por un lado, la producción de la propia dicotomía del sexo y de las subjetividades vinculadas a ella y, por otro, la producción y regulación de las relaciones de poder entre varones y mujeres. Esta especificación quizá sirva para evitar algunas simplificaciones abusivas. En primer lugar, nos

ayuda a comprender que tanto varones como mujeres, así como la existencia misma de la dicotomía, están configurados en redes de poder. Todo sujeto, siguiendo a Foucault, está “sujeto” a su entramado sociohistórico. En segundo lugar, nos ayuda a comprender que, aunque “el poder esté en todas partes”, el dispositivo de género opera, de maneras distintas, subordinando a las mujeres, algo que en algunas analíticas del poder se olvida (Amigot y Pujal, 2009, p. 122).

Tales afirmaciones serán tensionadas por las teorías queer, que han de advertir una continuidad respecto al binarismo al tiempo que no son consideradas otras identidades y disidencias que siguen invisibilizadas.

Desde un Proyecto que intenta construir estrategias para la toma de la palabra y de lxs cuerpos de las infancias, nos arriesgamos a pensar posibles formas de intervención, asumiendo un cuestionamiento que recuperamos de Butler (2007): ¿es la disolución de los binarios de género...tan monstruosa o tan temible que por definición se afirma que es imposible, y heurísticamente quede descartada de cualquier intento por pensar el género?

Indagar en torno a la sexualidad en las infancias, en gran medida implica exponer lo oculto. Poner en escena lo no dicho, transgrediendo las barreras etarias que excluyen a lxs niñxs de determinados saberes y temáticas. Todo el tiempo se delimita qué se puede y qué no se puede hablar con lxs niñxs. La sexualidad parece ser un tabú desde hace mucho tiempo, dando por hecho y naturalizando una gran cantidad de condiciones al respecto. Se entiende, entonces, como lo que nos resulta natural, presentándose como un destino ineludible. En este sentido, reconocemos la necesidad de un primer paso, cuestionarnos “lo obvio” ¿No son lxs niñxs sujetxs sexuadxs? ¿No se enseña sobre sexualidad todo el tiempo? Es necesario preguntarnos cuál es el contexto de reconocimiento aceptado en torno a los cuerpos de las infancias para, desde aquí, repensar cómo se reproducen los modos de hacer cuerpos en los marcos educativos.

Infancias sexuales

La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad

Graciela Morgade

Como educadorxs, no podemos dejar de reflexionar en torno a lxs sujetxs con los que trabajamos, en nuestro caso lxs niñxs. ¿Cómo nos vinculamos con ellxs?

¿Desde qué perspectiva? ¿Cómo se lxs ha pensado en el tiempo y en el espacio social? ¿Qué ideas de infancia se construyen?

Históricamente se ha construido una idea de infancia universal, asociada a la ingenuidad y la inocencia, que homogeniza e invisibiliza las múltiples formas de habitar las infancias. Una noción que, por su parte, ubica a lxs niñxs en un lugar de pasividad. Entendiendo a la infancia como un periodo donde “aún no somos del todo”, donde “no podemos hacer muchas cosas porque no sabemos”, se la concibe como una etapa etaria de *tránsito*. Desde esta perspectiva, se mira a la infancia desde la ausencia, lxs niñxs como carentes de voz propia, de inquietudes, deseos, intereses, posiciones, características y rasgos particulares. En un momento de “paso hacia”, lxs niñxs parecen quedar fuera de la posibilidad de ser sujetxs políticos, sujetxs de derecho y, más aún, sexualxs.

Frente a esta perspectiva, asumimos la necesidad de repensar y deconstruir las miradas hegemónicamente esgrimidas respecto a las infancias. Es necesario cuestionar la noción romántica de “la infancia” que desconoce las múltiples formas de habitarla, las desigualdades que las atraviesan y el disciplinamiento que se (nos) impone desde niñxs. Asumimos a las infancias como una experiencia múltiple y diversa, que está marcada por las variadas intersecciones que nos atraviesan. Lejos de ser sujetxs pasivxs, en “tránsito” a comprenderlxs como sujetxs de derecho, como sujetxs políticos. Las inquietudes, el asombro, las preguntas y las emociones aparecen una y otra vez en las infancias, expresando la posibilidad de ser reconocidas en sí mismas, en sus propios intereses y condiciones específicas. Reconocer que lxs niñxs son sujetxs políticos, implica asumir, por una parte, su capacidad de acción y participación, la posibilidad de relacionarse, ser

y pensarse con otrxs, en un marco, por otra parte, siempre condicionados socialmente.

Desde el nacimiento estamos inmersxs en una estructura social que condiciona nuestros modos de ser, sentir y aparecer. La heterosexualidad y el binarismo son algunas de las normativas de la matriz social patriarcal en la que vivimos, que condiciona nuestra forma de estar en el mundo. En este sentido, somos también sujetxs siempre sexuadx, atravesadx por las diferentes formas de dominación que nos han sido impuestas y que aportan a la construcción de nuestras subjetividades. La sexualidad, en ningún sentido, es algo que llega en cierto momento de maduración, como el discurso hegemónico intenta sostener. La sexualidad, es algo que nos constituye desde siempre, y que nos continúa inquietando, más allá de nuestra situación etaria.

Lxs niñxs son sujetos sexuadx, con ciertos intereses, inquietudes, preguntas, deseos que, al no ser reconocidos como tales, habilitan la imposición y reproducción de un único “modo de ser”, que se sostiene sobre la negación, la exclusión y múltiples formas de opresión.

Desde esta perspectiva y ante el encuentro con las múltiples inquietudes de lxs niñxs, en los espacios educativos en los que nos encontramos (escuelas, bibliotecas populares, talleres en espacios de organizaciones sociales, etc.) se nos presenta de manera inmediata la necesidad de problematizar el modo en que intervenimos como educadorxs.

El reconocimiento de lxs niñxs como sujetxs sexuales y diversxs, con deseos, intereses e inquietudes propias, es nuestro posicionamiento a la hora de trabajar en espacios educativos. Sin embargo, no dejamos de reconocer que nosotrxs mismxs como sujetxs y las estructuras institucionales en las que estamos insertxs, están atravesadx por la misma “normalidad” heterossexual y binaria. Desde aquí asumimos el desafío no solo de problematizar qué enseñamos y cómo, sino también de interrogarnos sobre nuestros procesos de aprendizaje de la educación sexual. Es decir, partimos del imperativo de deconstruirnos y para eso revisar nuestra propia subjetividad.

Reiteramos, entonces: toda educación es sexual. La ESI pone en escena la necesidad de problematizar las formas y comportamientos naturalizados, los contenidos implícitos, la revisión de la tarea de enseñanza que las escuelas, las familias y otrxs espacios educativos han enseñado y enseñan sobre sexualidad, qué se considera desde una lectura adultocéntrica, hete-

ronormativa, androcéntrica, patriarcal que está bien ser, hacer y desear, sin dar lugar a una reflexión autónoma y crítica. Hoy, reconocemos que asumir una auténtica ESI implica poner en tensión nuestras representaciones e imaginarios en sexualidad, que están atravesadas por el binarismo y la heteronormatividad:

Por ello se trata de atender a la formación:

[...]formarse para abrirse a escuchar a otros y otras más que cerrarse en una posición, se trata de formarse para habilitar y que emerja la afectividad y la curiosidad, se trata de formarse para encarar el trabajo desde el profesionalismo docente -y no desde la simple experiencia propia-. Insistimos en la formación docente porque es evidente que estos contenidos no han tenido plena presencia en profesorados y cursos, pero también para marcar una vez más que maestras/os y profesoras/es son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de sexualidad (Morgade, 2006, p. 36).

Una propuesta de taller, transformaciones incómodas

Las palabras saben de nosotros lo que nosotros ignoramos de ellas

René Char)

A partir de los interrogantes y puntos de partida planteados, el 8 de marzo de 2019, “Día internacional de la Mujer”, decidimos llevar adelante un taller, donde cuestionamos sobre esta misma idea de “mujer” y el fundamento que la sostiene: el binarismo. Como parte de un encuentro de “Grupos de Trabajo en Filosofía para y con Niñxs”, donde nos encontramos educadorxs de distintas partes del país que buscan intervenir e indagar en torno a las infancias desde perspectivas críticas, reconocemos la centralidad de comenzar con la pregunta sobre nosotrxs mismxs: cómo nos atravesaron -y atraviesan- normativas respecto al deseo, la sexualidad y el género, prefigurando nuestras prácticas.

Nuestro punto de partida, un poema de Susy Shock -que recuperamos aquí en su fragmento inicial, y que en el taller se leyó de forma completa-

¡Yo, yo pobre mortal! Equidistante de todo Yo, DNI 20598061

Yo, primer hijo de la madre que después fui Vieja una de esta escuela de los suplicios

*Amazona de mi deseo, perra en celo de mi sueño rojo Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo*⁵

Nos damos un tiempo para escuchar, repensar y dejarnos atravesar por el poema

¿En qué parte del cuerpo lo sentimos? ¿Qué sentimos? Cada unx representa en un dibujo/esquema aquella parte del cuerpo en que se siente movilizadx por las palabras de Susy. Nos damos un momento y lo guardamos. Seguimos sumergiéndonos en nuestras vivencias, buscamos marcas, rastros, cicatrices, recuerdos que, a veces sin saberlo, expresan quién/qué soy hoy, cómo me relaciono con lxs otrxs, qué lugar ocupo en las instituciones, como docente o educadorx.

Este dar voz a las afecciones tiene que ver con un reconocimiento, que es en primer lugar político, a una dimensión poco valorada en las prácticas educativas. También tiene que ver con reconocernos como sujetxs deseantes, emotivxs, amorosxs. Un reconocimiento que ocupa un lugar y un tiempo que se suele negar ante la urgencia de lo curricular, o que recibe atención sólo en vistas de su potencial valor didáctico. En cambio, nuestra propuesta recupera gestos que definen un enfoque, como el participar con lxs otrxs de aquella actividad que proponemos como coordinadorxs, o el sostener que, tal como se considera desde la Educación Popular, no solo pensamos, *sentipensamos* (Freire, 2008).

¿Qué diría esx niñx si escribiera “Yo, monstruo mío”? ¿Qué diría yo? Con un breve escrito, continuando el registro de Susy Shock, reflexionamos en torno a estas preguntas y, asumiendo la hipótesis que “todxs somos monstruxs”, relatamos, recuperamos, recreamos nuestra propia monstruosidad.

A continuación, compartimos nuestros relatos e intercambiamos sentires, experiencias y posiciones. ¿Por qué se habla de monstruosidad?

⁵ Shock S. (2011).

¿Podemos relacionar el relato con el dibujo de la parte del cuerpo que sentimos o en la que pensamos luego de escuchar el poema?

Recuperamos de las intervenciones, los relatos y las propias vivencias, los interrogantes que quedaron resonando. Entre el reconocimiento de la imposibilidad que parece ser salirnos del binarismo, de la prescripción por la que todxs pasamos desde nuestras infancias, la impotencia de salir y la potencia de deconstruir y construir otros modos de ser. Múltiples interrogantes se presentan ¿Hablar de monstruosidad, no es acaso reivindicar la normalidad? ¿Es posible la deconstrucción? ¿Hablamos de estos temas con lxs niñxs? ¿Cómo vivir con la propia monstruosidad? ¿Cómo salimos de la imposición normativa?

Para continuar por las preguntas y no por las afirmaciones, compartimos otros relatos autobiográficos que recuperan brevemente con una fotografía y un texto sus infancias, del libro *Chonguitas, masculinidades de niñas* (tron y flores, 2013). Leemos en grupos reducidos y reflexionamos entre todxs, desde otros interrogantes:

¿Qué nos llama la atención de estos relatos en primera voz? ¿Cómo nos impactan? ¿Podemos vincularlos a nuestros propios registros? ¿Encontramos estos relatos en nuestros espacios educativos? ¿Reconocemos modos de ser no binarios en nuestras aulas? ¿Cómo se hacen presentes?

En el intercambio, nos llama la atención el marco de binarismo en el que los relatos se siguen construyendo y deconstruyendo; en algunos casos nos encontramos distantes a aquellas historias; en otros casos nos reconocemos, en nuestras infancias y en la de lxs niñxs que conocemos, familiares, amigxs, espacios educativos. En los relatos hay una tensión con respecto a los estereotipos de género y la necesidad de auto-reconocimiento. El reconocimiento, viene acompañado de la preocupación. Traer al cuerpo, a nuestras vivencias y propias experiencias pone en escena con claridad el problema en el que nos encontramos. Nos asusta, nos conmueve, nos moviliza el modo en que en los espacios educativos, principalmente escuelas, pero también familias y medios de comunicación, se “niega” tanto que la educación sea sexual como que lxs niñxs sean sujetxs sexuadx, y desde esa negación se invisibiliza la imposición de mandatos y normas sobre nuestros cuerpos y formas de ser, generando o reincidiendo en prácticas de discriminación.

Poner en común nuestras monstruosidades, las construcciones que nos han hecho esto que somos, nos ubica en un lugar incómodo respecto a aquello que suponemos saber sobre sexualidad. En el dispositivo taller,

lxs coordinadorxs participan de la actividad, acercando sus propias dudas e interrogantes, sin sostener ninguna verdad sobre el tema. Esto implica una apertura a lxs otrxs, a la escucha y a (re)pensar nuestras experiencias y saberes sobre el tema. No es el lugar habitual del enseñante, no es el lugar en que se suele ubicar lx docente de filosofía respecto al conocimiento propio y de lxs otrxs.

Movilizadxs por esta problemática nos preguntamos ¿Cómo podemos dar lugar a la construcción de espacios educativos no binarios que no impliquen otras formas de imposición y desconocimiento de lxs otrxs? ¿Cómo nos vinculamos con lxs niñxs?

¿Cuál es el vínculo con lxs otrxs educadorxs y miembrxs de las instituciones o espacios donde estemos participando de estos intercambios? El punto de partida, se expresa con fuerza luego del encuentro colectivo guiado por el juego, la escritura y el *sentipensar*. Es desde aquí donde ensayamos e indagamos posibles respuestas colectivas que no dejan de ser provisionarias, entre muchos interrogantes que nos llevan una y otra vez a la propia incomodidad:

El gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as. Sin embargo, es aún más desafiante y esta vez desde la perspectiva de cada docente, asumir que estos temas de alguna manera revierten en la propia subjetividad: ninguno de los temas involucrados en la educación en la sexualidad dejan de impactar en la propia experiencia subjetiva (Morgade, 2006, p. 30).

Algunos cierres y aperturas

Así como los textos que buscamos como disparadores del taller tienen la intencionalidad de provocar -el poema de Susy Shock, los relatos biográficos de Chonguitas-, las actividades tienen un auténtico interés en generar inquietud. Lo hemos planteado a lo largo de este texto: difícilmente podamos advertir la problemática de aquellas subjetividades que no se reconocen si no estamos atentos a movilizar nuestros supuestos en torno a las sexualidades, a conmover las formas de ser, de hacer y desear que se nos han impuesto. Tal vez una de las incomodidades que tendríamos que asumir es que nuestra educación sexual, como nuestra educación política, no ha concluido, que está abierta a nuevas experiencias que desafían lo

que consideramos conocimientos sólidos, válidos. Que tales conocimientos y saberes han de ponerse en tensión continua en el intercambio con lxs otrxs.

Decíamos que la ESI tiene un basamento legal que permite un nivel de discusión que antes se dirimía en términos de moralidad o en patrones biológicos. No tendríamos que olvidar que, años más tarde de sancionarse la Ley que establece la ESI, se sancionó la Ley de Identidad de Género⁶, que permite cuestionar las visiones binarias, heteronormativas. Considerar una identidad autopercebida desafía los modos usuales que caracterizaban a la misma desde la uniformidad y la permanencia.

Los relatos de *Chonguitas* -o de *Mariconcitos*, que es la continuación de la compilación- desnuda experiencias infantiles silenciadas. Pero no sólo eso. Las leyes que acabamos de mencionar son fruto de muchos años de lucha por el reconocimiento:

por la gravedad y la extensión de la vulnerabilidad a las que han sido condenadas a vivir las personas trans históricamente, las cuales han sido objeto de una ciudadanía menospreciada y excluida por el hecho de construir sus propias identidades y expresiones de género de manera autónoma, dinámica y libre (Paradiso Sottile, 2019: 103).

Ante el temor de nuestras monstruosidades y, más aún, de asumirlas -que es un poco reconocer lo frágil, antojadizo y permeable de nuestras normalidades-, está el otro temor a convertir a otrxs en monstruxs. Algo de los abismos nietzscheanos habita en el fondo de estas disquisiciones. Nos arrimamos al abismo -construido socialmente- con la inquietud de habernos convertido en monstruxs y ya sabemos que el abismo habita en nosotrxs.

Referencias bibliográficas

Amigot P. y Pujal M. (2009) “Una lectura del género como dispositivo de poder”. En *Sociológica*, año 24, número 70, mayo-agosto de 2009, España, pp. 115-152.

Andrade, S. (2016) “El dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños”, en *Encuentros de lo posible y lo imposible: Actas del I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias* / Acosta Muñoz

⁶ La Ley 26.743 de Identidad de Género fue sancionada el 9 de mayo de 2012

- J. [et al.]; comp. Bello M. [et al.] 1a ed. CABA: Grupo El Pensadero. Libro digital, ISBN 978- 987-46298-0-7
- Burgos, J. M. y Theumer, E. (2017) *Mariconcitos. Feminidades de niños, placeres de infancia*. Córdoba: Edición de los autores.
- Butler, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós: Barcelona
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar -Segunda edición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lopes Louro, G. (2004) “Marcas del cuerpo, marcas del poder”. En *Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. San Pablo, Brasil: Auténtica.
- Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela, en *Novedades Educativas*- Nro. 184- Abril.
- Morgade, G. (2016) “Toda educación es sexual”. En Merchán C. Fink N. (comp.) *Ni Una Menos desde los Primeros Años. Educación en Género para infancias más libres*. Buenos Aires: Las Juanas.
- Morgade, G. et al. (2011) “Algunas pistas”. En *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Paradiso Sottile, P. (2019) “Identidad de género y derechos humanos. El derecho a ser feliz”. En Pavan V. (comp.) *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Buenos Aires: UNGS.
- Shock, S. (2011) “Reivindico mi derecho a ser un monstruo”, en *Poemario transpirado*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- tron, f. y flores, v. (comp.) (2013) *Chonguitas. Masculinidades de niñas*. Neuquén: La mondonga Dark.





La niñez como hipótesis. Estrategias para encontrar infancias en territorio

Andrade Sergio*

A los cuatro, a los seis, a los diez años, yo lloraba de miedo. Había aprendido a llorar en silencio. En mi casa y con un padre como el mío, estaba prohibido llorar. Se podía guardar silencio, descargar la rabia mientras se hachaba leña, golpearse con otros niños del barrio, pegarle puñetazos a las paredes, pero nunca llorar. Y mucho peor, llorar de miedo. De manera que aprendí a llorar en silencio, en el baño, en mi cuarto, o camino del colegio. Era el uso privado de eso que sólo estaba permitido hacer a las mujeres. Llorar. Me regocijaba en ese llanto, me permitía ser la protagonista de mi melodrama marica.

Camila Sosa Villada, *Las Malas* (2020)

Hace unos días escuchaba a una psicopedagoga de *alto predicamento* -como dicen los medios de comunicación-; es decir, alguien que escuchan y siguen docentes y público en general, en el *prime time* de la televisión por aire del mediodía cordobés, quien refería a la situación de las niñeces en pandemia¹. El zócalo de la nota decía: ¿Quién piensa en los niños?² Título con inevitable reminiscencia a la serie de animación *Los Simpson*.

En uno de los capítulos más recordados y replicados por memes en múltiples ocasiones, la pregunta la dispara Helen Lovejoy, la esposa del reverendo Alegría (Timothy "Tim" Lovejoy). La expresión sería más bien

¹ No es interés de este escrito realizar un análisis de discurso de las palabras emitidas en el noticiero por la panelista, aun cuando el registro es casi textual. El momento televisivo puede rastrearse por las vías virtuales habituales, añadiendo los datos necesarios para ello. Esta situación nos permite reflexionar -ensayar- modos de vincularse con las infancias diferentes al caso descripto.

² Este texto es una reescritura de dos presentaciones lejanas en tiempo y lugar: Andrade (2021) y Andrade (2011). El primero de ellos, hace días en Santiago de Chile; el segundo hace años en unas Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Filosofía en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

así: *¿Alguien, por favor, quiere pensar en lxs niñxs?* Nada es casualidad en la serie -que sea este personaje el portavoz y quien profiere esta frase que, a un mismo tiempo, resume y reconstruye sentido común-. Desde el medio de comunicación local, tampoco es casual la consulta a la psicopedagoga, quien respecto a la pregunta; *¿Qué pensarán lxs niñxs sobre presencialidad o no...?* advierta que se trata de *mirar con ojos y corazón de niñx*. Luego presenta una curiosa comparación respecto a la situación que se vive en torno a la discusión política sobre la presencialidad o virtualidad de las clases en las escuelas. Así afirma, es como la de los divorcios: *adultos que no se ponen de acuerdo*.

Por último, y luego de argüir respecto a la dificultad de tomar decisiones frente a la situación de pandemia, recomienda a “los padres” -refiriéndose a la *familia nuclear*-:

[...] que no les lleguen a los chicos las noticias de chicos contagiados... cambiar rituales y que haya alegría... Pensemos en los chicos, tratemos de hacer lo mejor, más o menos como pasaba en *La vida es bella* donde el papá a través de las cuestiones del juego trataba que esa realidad espantosa no llegara tan crudamente a su hijo, bueno, algo de eso tenemos que hacer. sé que es difícil pero no nos queda otra porque no queremos que se enfermen, así que paz, tranquilidad, alegría en lo posible.

Estas declaraciones las realiza una profesional que se encuentra signada por una doble y difusa autoridad - referida a salud/educación- en el informativo central del canal cordobés.

No vamos a analizar el discurso de la psicopedagoga. Tal vez podría indicarse que su propuesta resulta contrastante con el relato de la novela autobiográfica de Camila Sosa Villada. Porque, ¿puede alguien regocijarse con su llanto? Por supuesto, puede. Regocijarse y padecer, al mismo tiempo.

En todo caso podría interrogarse respecto al consejo que la panelista da a las familias respecto al ocultamiento de lo que sucede -¿Se propone hacer una burbuja en casa para que no se cuele lo que ocurre fuera de ella? ¿No contarles a lxs niñxs sobre los contagios de sus compañerxs o amigxs? ¿Y si fallece algunx familiar por Covid? ¿Le prohibimos comunicarse con otrxs en las circunstancias en que esté fuera de casa para que no se contamine de lo que ocurre allí? ¿Apagamos la radio, la televisión, la computa-

dora cuando se trata de noticias del mundo exterior y se encuentran cerca nuestrxs hijxs pequeñxs?

Discusión semejante podría surgir de realizar un análisis de la película del bueno de Benigni, actor y director de *La vita é Bella*. Recientemente hay referencias a que este film fue construido desde fragmentos de vida de Rubino Salmoní, un judío italiano que escribió un libro, *Derroté a Hitler*, quien, sin dejar el humor de lado, retrata su paso por Auswichtz³. Claro que, el hijo implicado en el film surge exclusivamente de la pluma de Benigni, incluyendo ese juego de ocultar las atrocidades de la guerra a los ojos del niñx que, al menos, plantea ciertos dilemas éticos relativos a las decisiones que, amén de las buenas intenciones que las sostienen, se realizan por lxs otrxs.

Entonces, reiteramos: ¿alguien puede pensar en lxs niñxs?

La pregunta no es un simple recurso retórico para convencer y/o convencer a lxs televidentes, oculta algo que no se termina de decir.

Por ello, no sólo hay que advertir que muchxs sujetxs e instituciones piensan en lxs niñxs. Desde una lógica adultocéntrica, anteponen su pensamiento sin permitir que lxs mismxs niñxs se pronuncien y, aún más, sin suponer que lxs niñxs tengan algo para decir, algo propio.

Las instituciones, fundamentalmente la escuela, han establecido sus prácticas sobre las infancias a partir de presupuestos que no toman en cuenta las voces de las niñeces, mucho menos sus posibilidades de acción y decisión. Se ha dicho, escrito y actuado sobre las infancias, sobre y en sus cuerpos, desde discursos que tienen un fuerte carácter performativo. Han inscripto instrucciones, códigos, que establecen modos de ser y hacer. Han establecido límites y contornos de lo normal, lo legítimo, lo posible y lo inadmisible.

Si convenimos con Foucault que la moral en sentido amplio implica dos aspectos: el establecimiento de códigos de comportamiento y las formas de subjetivación, es decir, las relaciones que se establecen con tales normativas; podemos hipotetizar que la escuela fue creada con mayor énfasis en la observancia de los códigos, en su aprendizaje y adopción, al tiempo de ocultar las operaciones de subjetivación que produce (Foucault, 2008, pp. 35-36).

³ Acerca de Salmoní ver https://elpais.com/diario/2011/07/10/necrologicas/1310248801_850215.html

Estas formas de construir infancias se sostienen en consecuentes lecturas de sus acciones como buenas o malas: construyen inocencias y perversidades. Lecturas que luego encuentran correlatos perfectos o casi perfectos en sus observaciones, reflexiones y admoniciones respecto a lxs niñxs. Por lo común, tales lecturas se inscriben en formas dicotómicas, o más, binarias, de construir y reproducir lo real, humano y social.

Entonces, podríamos modificar aquella pregunta que, dicho sea de paso, suele encenderse cuando lo que se pretende hacer con las niñeces rebasan o, al menos, no coinciden con nuestras valoraciones:

¿Acaso hay quienes, adultxs, no estén pensando por lxs niñxs?

Lejos de ser términos fijos e incontaminados “Niñez” e “infancia”, pueden proveernos de datos sobre modos históricos de definir, marcar, sesgar las subjetividades designadas por tales nominaciones.

Para no caer en la remanida referencia etimológica de infancia como sin voz, sin sonido, sin palabra, podemos recurrir a un término más ilustrativo, que refiere a una denominación límite de la niñez: el/la “menor” o el término más usual en ámbitos judiciales, la “minoridad”. No es un tema que vamos a desarrollar aquí, simplemente recuperamos una distinción que plantea Frigerio entre niñxs y niñxs adjetivadx, como es el caso de los minorizados, niñxs que son no niñxs, que a través de la etiqueta que se les ha asignado poseen un halo o una sombra de malignidad, que se encuentran del otro lado de la frontera de la niñez -aislados o asilados del resto-, y que transforma sus vidas -en palabras de la autora- en vidas dañadas (Frigerio, 2008).

Con todo lo hasta aquí señalado importa subrayar que el Proyecto *Filosofar con Niñxs* no postula una determinada idea de niñez.

La práctica de anteponer cierto imaginario relativo a las infancias como punto de partida, es usual en distintas propuestas y proyectos de intervención e indagación sobre las infancias. Incluso en programas de enseñanza de la filosofía que postulan aperturas al pensamiento o la ciudadanía. Resulta curioso que tales presupuestos no sean interpelados.

Desde sus inicios este Proyecto instala el interrogante sobre lxs sujetos que intervienen en experiencias en territorios particulares donde infancia, filosofía y educación se vinculan. Desde una actitud investigativa, procura elaborar estrategias que permitan encontrarse con niñxs “reales”, con infancias posibles.

Para ello, no sólo hace falta ocuparse de los niñxs y sus experiencias con el pensamiento, lxs otrxs y el mundo. Hace falta indagar en los imaginarios de infancia de lxs adultxs que interactúan con lxs niñxs en las instituciones sociales -la familia, la escuela-, en instancias de taller donde los mismos se expresen.

Sostenemos que la infancia, mejor dicho las infancias, a partir de su densidad temática se han constituido en un campo de discursos y prácticas donde la filosofía participa en su enunciación junto a otras disciplinas y prácticas sociales.

Esta actitud interrogativa respecto a las infancias nos permite en un mismo gesto asumir una tarea -el filosofar- propia de una disciplina que se autorepresenta como crítica y cuestionadora de las diversas formas de construir realidades; al tiempo de no predeterminar un juicio sobre la niñez. En vez, se propone una hipótesis de trabajo que nos prevenga de pronunciar carencias, virtudes actuales o en potencia, o la ventura de devenires supuestos a los que habría que arribar para la construcción de un ciudadano determinado.

Asimismo, cabe aclarar que no se postula el dejar un lugar vacío.

Por una parte, requiere del reconocimiento que las prácticas de subjetivación son inevitables, como ocurre con toda interacción en espacios institucionales, donde todxs los participantes intentan influir en lxs otrxs. El tema allí sería reconocer, indagar, interrogar acerca de las prácticas que nos han constituido o nos construyen.

Por otra parte, la puesta entre paréntesis de las infancias que nos han constituido, permite el ejercicio de una serie de tareas propias del filosofar: la escucha, la interrogación mutua, la inquietud. Ese es un principio del *Filosofar con Niñxs*: encontrar los rostros que se preguntan por sí mismos, sus realidades, sus interacciones con otrxs y el mundo.

Es esta estrategia un juego de incitación a tomar la palabra por parte de aquellos que antes, hasta ese momento, no estaban autorizados a hablar.

Junto a ello, el filosofar da cuenta de una imbricación entre lo que se suele llamar contenido y lo que suele denominarse método o metodología. El filosofar no es un mero hacer. Es un modo de hacer filosofía que se resuelve en las alternativas de relación de unxs con otrxs. De allí la relevancia que en nuestro proyecto adquieren los modos de resolución, las estrategias que construimos para que lxs niñxs tomen la palabra.

Tematizar lo inconveniente: Crueldad y niñeces

*La vida no es la cara ni el llanto de la cara ni la mano ni el
golpe de la mano en la cara ni el viaje de la mano ni la estéril huida
de la cara es el hilo de sangre que sale de tu boca.*

Jorge Boccanera

En la escuela hay temas que no suelen abordarse. No se tocan, se eluden o soslayan, no es común que asuman una palabra pública. No hace falta decir que, de todos modos, reaparecen como fantasmas, en los interrogantes, las dudas, los silencios o los cuchicheos que recorren las aulas, los pasillos, las fronteras institucionales.

La crueldad, cuesta reconocerlo, forma parte de la humanidad, como el amor, la tristeza o la alegría. Se trata de una problemática que ha escandalizado hasta a lxs mismxs filósofxs: desde quienes intentan evitar, denunciar y hasta eliminar la crueldad. Planteos que se debaten entre quienes la conciben como algo que aleja a la humanidad de lo estrictamente humano; a quienes encuentran en ella lo más propio de lo humano, un signo de la especie (Dumoulié, 1996).

Quienes trabajamos con niñxs hemos asistido en más de una ocasión a las manifestaciones de placer que un cuento cruel produce, ni hablar de los chistes o las canciones donde el gusto por causar dolor a lxs otrxs se expresa, se hace visible.

Desde el Proyecto *Filosofar con Niñxs* nos hemos propuesto tematizar problemáticas que se inscriben en la tradición filosófica, como es el caso de la crueldad, y asumir que, lejos de cerrarse en una definición que nos tranquilice, acercar interrogantes respecto a su origen, las razones o sinrazones de la crueldad, entre otrxs, nos permite reconocer un contorno humano que, como tal, no escapa a las experiencias que cotidianamente transitan lxs niñxs.

A continuación, se hará mención a un proyecto que, sin intenciones de modelizar o moralizar, permitió a chicxs de quinto grado, desde relatos propios y ajenos, de canciones y chistes crueles, adentrarse en sus propios fantasmas y monstruos.

Lecturas de lo humano, demasiado humanas

Saki (2010) escribió a principios del siglo XX una serie de relatos, que hoy conocemos como *Cuentos crueles*.

En ellos, detrás de una feroz crítica a la sociedad de su tiempo, se tropieza con niñxs capaces de urdir formas de venganza frente al rencor u odio que provocan lxs adultxs, como en el caso de *El cuarto de leña*.

En este cuento, además, Nicholas, el personaje principal, muestra una lógica inapelable, un nivel de argumentación más agudo que el que presentan lxs adultxs -un gesto que se repite en otros cuentos, como en *Los juguetes de la paz*-.

Nicholas es unx niñx que podríamos calificar someramente de *traviesx* -tal vez nuestra contemporaneidad escolar psicopedagógica lo designe *niñx problema*, *niñx con síndrome de déficit atencional*, u otros calificativos similares-. Otro costado de la crueldad según los cuentos de Saki -o de Héctor Hugh Munro, como parece que se llamó quien conocemos bajo ese seudónimo- aparece a través de niñxs que disfrutaban en cometer actos *impropios* o de mentir descaradamente -como en *La ventana abierta*-.

Nuestro sentido común lo repite a menudo, en voz baja, lxs chicxs *son crueles*.

¿Qué hay de cierto en esas presunciones? ¿Qué se pretende decir al establecer este carácter o cualidad?

Thomas Moro Simpson (1993, p. 73), sobre el particular, especula:

He conocido hombres que dominan el arte de combinar una considerable falta de escrúpulos con una gran capacidad de indignación. Esta síntesis me pareció siempre admirable, increíble y nefasta. Pero sólo los niños pueden combinar la mala fe con la inocencia, y lograr un efecto armónico. Un chico a quien pregunté por qué acababa de matar una hormiga me contestó sin titubear: "Porque me estaba mirando".

En la cita se combina una especie de fascinación con la auscultación y el asombro científico frente a aquellas acciones que lxs adultxs difícilmente manifiesten sin generar, por lo menos, antipatía, reprobación, aquello que de expresarse resultaría *políticamente incorrecto*.

Un poco llevadxs por esas inquietudes, un poco interpeladxs por los modos de resolver situaciones que se presentan en la vida cotidiana, o por las formas en que se dirimen conflictos e interacciones entre lxs chicxs,

o en su vínculo con lxs adultxs, la crueldad era una sombra que rondaba sobre nuestras cabezas. Entonces, ¿por qué no asumir tales interrogantes?

Como en otras problematizaciones, comenzamos por instalar la cuestión de definir la *crueldad*. Así lxs niñxs presentaron sus primeras disquisiciones:

El castigo a alguien o algo que no se lo merece.

Gustarle el sufrimiento del otro. Es cuando hacés sufrir a otras personas.

Una persona que le hace una cosa muy fea a la otra.

La crueldad es una cosa fea que le hace a otra persona gozando del sufrimiento, sea físicamente o verbalmente.

Estas precisiones se vincularon con ciertas lecturas, fundamentalmente cuentos de Ana María Shua (2000 y 1995) y de Martín Sancia (2009). Como muestra basta un botón, un cuento breve de este último, con título premonitorio:

Delivery

Apurado por la demora, el venado bajó del ciclomotor y tocó el timbre de la casa del tigre (Sancia, 2009, p. 28).

El escueto relato es elegido porque, entre otras razones, lxs chicxs aseguraban que la situación descripta no puede ser caracterizada como “cruel”, porque ese apelativo corresponde exclusivamente a los seres humanos; no así al resto de los animales.

Curiosa lectura, si recuperamos aquellas apreciaciones de la crueldad que en la historia de la filosofía va acompañada de referencias a contornos bestiales, impropios de la condición humana o, peor, de una disminución o una pérdida de tal condición.

Entonces, contamos chistes crueles. Aquellos que, en una muestra ostensible de discriminación, llamamos *chistes negros*. El reconocimiento de un costado cruel en nuestras vidas se evidenció en el rictus que forma una sonrisa compartida, una vez que miramos en derredor.

Repasamos una serie de esos chistes, algunos de ellos fueron recogidos como tarea del saber cotidiano, otros los escuchamos de boca de un profesional avezado, Luís María Pescetti (1998 y 2003), desde el registro grabado de algunos de sus recitales.

Al respecto, bien vale una reflexión sobre el papel del humor en la vida cotidiana. Pescetti juzga que no es sólo la diversión, la gracia, lo que motiva a lxs chicxs a compartir chistes:

...cuando de niños se trata, esa respuesta es insuficiente. El humor está muy ligado al juego. Para que surja lo cómico, la persona tiene que poder jugar con las cosas y disponerlas de distinta manera. El humor, al igual que el juego, se da en un terreno de “como si”. El juego es una manera de conocer y discurrir el mundo, los chistes son una manera de conocer y discurrir las reglas del mundo y las reglas del lenguaje (Pescetti, 1997, p. 99).

El chiste pone al descubierto las normas y su carácter arbitrario. Entonces juega con ellas, las desacomoda y, en todo caso, permite revisarlas, replantearlas, aunque también sostenerlas en un ejercicio que va del *gaste* al regocijo por la carencia, o la supuesta carencia de lxs demás, por el disfrute al evaluar la situación de desventaja o de minusvalía de unx contrincante o enemigx. Al mismo tiempo, los *chistes negros* exhiben un catálogo de diversas formas de racismo, clasismo, sexismo, desde los cuales solemos reírnos de lxs otrxs.

De tal modo, escuchamos y compartimos las causas de nuestras sonrisas al interpelar a lxs chicxs ¿por qué (nos) causa gracia un chiste cruel?:

Porque lastima a otra persona. Porque nos causa gracia

la discriminación a algo o alguien.

Porque discriminan y faltan el respeto.

Porque nos da gracia el sufrimiento de los otros.

Porque resulta gracioso o cuando discriminan a los negros.

Porque no nos lo hacen a nosotros y porque causan gracia.

Porque mienten y causan una sensación graciosa.

Si bien esta última respuesta es recurrente, pues muchxs chicxs consideran que la alternativa de la gracia tiene que ver con una situación que *seguramente* no ha de ocurrir; muchas de sus respuestas podrían inscribirse como respuestas o fundamentación de la crueldad que adjudicamos a lxs mismxs niñxs.

Por último, lxs chicxs escribieron sus propios cuentos crueles, donde vuelven a surgir formas de violencia sobre quienes son reconocidxs en situación débil, o juegan con la posibilidad de venganza frente a lxs docentes que, entre otros males, les hacen escribir mucho.

Uno de sus cuentos, escrito en forma grupal, luego de compartir personajes y *tramas crueles* pensadas en forma individual y construir una en forma compartida⁴:

Un viejo sin memoria

En un pueblo vivía un anciano con sus nietos, los padres no iban a visitar a sus hijos, los nietos eran rebeldes y no se comportaban, le sacaban mucha plata sin su permiso, lo lastimaban, le decían palabras agresivas y violentas y le faltaban el respeto por su edad. Tenía fallas cerebrales por eso tomaba medicamentos por la noche. Una noche sus nietos le escondieron sus pastillas el pobre viejito, se olvidó de todo y se fue a vivir a la calle porque no prefería estar con los malcriados niños que estaban viviendo con él. Luego de unos días terminó deambulando por la calle. Continuará...

Cabe acotar que, en la mayoría de sus cuentos, lxs niñxs terminaban resolviendo favorablemente la experiencia de crueldad narrada. Dichos cuentos, además, fueron dramatizados frente a sus compañerxs, para su posterior discusión -¿En qué sentidos las historias eran crueles?, ¿cómo se juzga una acción para considerarla cruel?-

El ejercicio sobre un tema que, como decíamos antes, se suele soslayar, permitió releer otras actividades. Por ejemplo, en talleres anteriores, y atentos a la conmemoración de un nuevo 24 de marzo en nuestro país, habíamos leído *La composición*, el relato de Antonio Skármeta (1998). Si bien el cuento nos había permitido reflexionar sobre la memoria, sobre las vivencias de lxs niñxs en la dictadura, sobre lo que puede haber ocurrido en las escuelas en esos tiempos; en una síntesis posterior que se les solicitó

⁴ Por lo común, y a menos que sea parte de un ejercicio relativo a la corrección gramatical, se respeta la producción de lxs niñxs y sus formas de enunciación.

a lxs niñxs, varixs refirieron a esta historia reinterpretándola, releýéndola, como cruel.

Ahora bien, y antes que se cristalice cierto imaginario sobre la naturaleza de la niñez -sea negativa o afirmativamente-, cabe interrogarse: ¿Qué se juega en el reconocimiento o la denegación de la crueldad en lxs niñxs?

Hasta aquí, la crueldad asoma como parte de la piel infantil.

Nada natural es la naturaleza humana

Sandra Carli (1999) realiza una revisión histórica de las tesis sobre la maldad o la inocencia de la niñez. Ubica a Rousseau como un referente del mito de la inocencia infantil; tesis que, según la autora, fue retomada por las pedagogías de corte espiritualista y, más adelante, por el movimiento de la Escuela Nueva, y desde las cuales se discute el uso arbitrario o excesivo de la autoridad escolar.

Por otra parte, la tesis sobre la maldad ha sido enunciada, entre otros, por Lombroso, a quien le permitió plantear la tendencia de lxs niñxs al delito; desde allí se proponen formas de castigo corporal y psicológico para doblegar *desviaciones*, y llevó a los pedagogos positivistas a definir su naturaleza *como la del salvaje de las sociedades primitivas*. O, también, a Freud, al discutir la naturaleza inocente de la niñez y entenderlo como *perverso polimorfo*. La autora sintetiza:

Tema permanente de la historia de la infancia, la bondad o la maldad del niño moduló vínculos educativos de confianza o de control, fue argumento para distintas lógicas de la enseñanza y permea aún los prejuicios sobre lx niñx alumnx (Carli, 1999, p. 30).

La tesis sobre la maldad se reactualiza en momentos en que se declama, desde discursos alentados por los medios de comunicación, bajar la edad de imputabilidad en los delitos donde están involucrados niñxs y jóvenes. En tanto, la tesis sobre la naturaleza inocente de lxs niñxs alentó pedagogías y políticas de minoridad que pregonaban la *protección* de lxs niñxs en instituciones de encierro.

Carli (1999), afirma que estas tesis se sostienen como mitos que se repiten acríticamente y establecen un estatuto rígido -tal vez único, agregamos- a la identidad infantil.

Desde el dispositivo taller, el tratamiento de una problemática como la que hemos advertido en estas páginas no sólo permite el análisis y la

discusión crítica respecto a una experiencia presente en niñxs y adultxs; se constituye en una instancia de redefinición de los modos de interpretar a niñxs y adultxs, sus experiencias, en un ejercicio de desnaturalización de las representaciones que sobre estxs sujetxs se construyen, retirando de ellas todo rastro de esencialismo.

Asimismo, un abordaje filosófico de la crueldad debería contemplar diversas lecturas que revisen los planteos maniqueos, reductores, afiliados a determinada moral o dogma, que registre el carácter revelador de la crueldad, *como penetración de la carne por desgarramiento de la piel*, la experiencia de *la intimidación dolorosa*; que supere esa situación de desborde y fascinación -no sin dejos de horror- en la que se encuentran lxs filósofxs al referir a este problema -como sugiere Camille Dumoulié-.

En tal caso, se trata de vislumbrar en este juego las trampas que advierte un filósofx:

Quien con monstruos lucha cuide de no convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo un abismo, también este mira dentro de ti (Nietzsche, 1984).

Y hay tantxs monstruxs que podrían anidar en nosotrxs, tema que retomamos en otro artículo.

Algunas consecuencias metodológicas relativa a nuestras definiciones

La puesta entre paréntesis de nuestras creencias, interpretaciones, intencionalidades, inferencias, y experiencias previas con las infancias no sólo nos previenen de yuxtaponer esas orientaciones a lxs niñxs que habitan los territorios donde nos encontramos. Estos recaudos nos permiten redefinir las coordenadas de los intercambios que realizamos en cada encuentro y en cada territorio.

Lo resumimos en pocas palabras.

1) En nuestras prácticas de intervención pedagógicas e investigativas se prioriza el encuentro, encuentro entre sujetxs diversxs, con intereses y experiencias propias y colectivas. Si tuviéramos que traducir esta modalidad de trabajo en términos de procedimientos, diríamos que en los encuentros prevalece una lógica inductiva, e implica el diseño de estrategias que parten del dispositivo taller, con la intencionalidad de

una toma de la palabra propia, la palabra singular y, al mismo tiempo, colectiva.

Partimos de problemas inventados o provistos por la experiencia viva de lxs niñxs, de situaciones e imágenes que provee el arte, de interrogantes que se reiteran en las discusiones, de dilemas que se nos cruzan en el camino, de absurdos y disparates también. Desde allí, con lo jugoso que se juega en los intercambios, con lo valioso que se sienten los aportes que sostienen una razón o que derriban otra, no podemos determinar hacia dónde nos dirigimos, no sabemos adónde vamos a llegar.

En tal caso, para que los intercambios propicien auténticamente el encuentro, la centralidad de la discusión tiene que estar en manos, en voz, en los cuerpos de lxs niñxs -más allá de los recursos de los que se eche mano, de la caja de herramientas de la que se disponga-. El docente se desplaza hacia la coordinación, se mueve hacia un lugar más bien opaco, regulador de las participaciones, como propiciador de más y mejores intercambios. Si lxs niñxs no perciben que están en situación de poder compartir con otrxs sus pensamientos, sus ideas y emociones, si no construimos un auténtico espacio tiempo de confianza mutua, tienden a reiterar un orden de lo esperable, no sólo de lo *políticamente correcto*, sino de lo *meramente esperable* como sujetx alumnx.

II) No hay temas inconvenientes o intratables con niñxs. Los temas suelen atravesarlxs, más allá de las prescripciones curriculares o las demandas que históricamente se adhieren a la cotidianeidad escolar -como las situaciones de violencia institucional o familiar-.

Como describimos en páginas anteriores, hemos llevado a la discusión temáticas como la crueldad, entendida como parte de la constitución de los seres humanos.

También nos hemos permitido reflexionar sobre otras experiencias que nos atraviesan a todxs, sin reparar en la situación etaria, como la muerte o la guerra (Andrade y Bartolomé, 1999).

También asumimos aquellas experiencias que nos desafían los sentidos y nos resultan agradables, deseables, apetecibles, como el amor, la amistad.

Ahora bien, no se trata de establecer si las niñeces con las que interactuamos son moralmente valoradas de un modo u otro. O, más aún, son silenciadas, acalladas, por no responder al presupuesto binario. Resulta un desafío interesante intentar superar los planteamientos dicotómicos y binarios donde, entre otras cosas, las infancias son atrapadas entre la inocencia y la perversión.

III) Para que las cuestiones señaladas en los puntos anteriores tengan sentido, es necesario diseñar estrategias similares con lxs adultxs que interactúan con lxs niñxs, sus familiares, sus docentes.

Entonces, realizamos talleres con adultxs acerca de sus imaginarios en torno a las infancias. Como hemos planteado, estas imágenes o representaciones funcionan como lentes desde los cuales se juzgan a lxs otrxs y sus acciones.

Tanto en las propuestas de formación que realizamos, como en las instituciones y organizaciones sociocomunitarias donde el Proyecto se corporiza a través de sus diferentes dispositivos de taller, se reproducen las problemáticas para su asunción colectiva.

El ejercicio de recuperar nuestras infancias tiene, por lo menos, dos significaciones:

a) En primera instancia, permite deconstruir las prácticas que nos han constituido como sujetxs;

b) En segundo lugar, admite la revalorización de la infancia como categoría que excede lo etario y refiere a una dimensión de la humanidad que nos acompaña desde muy pequeñxs pero que subsiste en nosotrxs toda la vida.

IV) El filosofar que nombra a nuestro proyecto desde su nacimiento hace veintiséis años, referencia a acciones que se realizan entre suje-



txs. El filosofar no tiene propietarixs, no requiere saberes predefinidos para su intervención por parte de lxs participantes. Se define por la relación de unxs con otrxs. Una relación de intercambio comprometida en problemas que entre todxs asumimos resolver -sea esa resolución una verdad por descubrir, un conocimiento por producir, o una disolución de aquello que pretendíamos saber, una develación de nuevas incógnitas-.

La apertura al interrogante hacia las infancias y los niñxs que específicamente participan de las experiencias permiten descubrir diversidad de niñxs. Niñxs, que imposiblemente alcancen a ser nombradx por completo en algún inventario propuesto desde las disciplinas que lxs estudian, analizan, diagnostican, clasifican. Entonces percibiremos niñxs con rostros, nombres e historias, son aquellos con los que nos encontramos en cada dispositivo taller sin definiciones previas.

Es decir, asumir la pluralidad de sujetxs que conforman lo que rápidamente llamamos infancia. Asumir que se trata de descubrir las infancias. Que asumir la politicidad de esxs sujetxs, y no quedarse en un mero discurso declamatorio, implica dejar que sean lxs niñxs quienes se interroguen por sí mismos, por sus acciones junto a otrxs, por sus alegrías, por sus llantos.

Referencias Bibliográficas

Andrade, S. (2021) *La niñez como hipótesis de la infancia. Estrategias metodológicas, teóricas, políticas del Proyecto Filosofar con Niñxs*, en el Simposio En torno a la Educación con Niños y Jóvenes, V Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Mayo de 2021, Santiago de Chile.

(2011) *Crueldad y niñez, entre otros temas inconvenientes*. XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía: Enseñar Filosofía. Enfoques y propuestas, mayo de 2011, Coloquio Internacional, UBA. Buenos Aires.

- Andrade, S. y Bartolomé, O. (1999) *Los niños, la guerra y la paz*, en Nove-
dades Educativas, N° 108, p. 154-155. Buenos Aires. México.
- Carli, S. (1999) *La infancia como construcción social*, en *De la familia a la
escuela, Infancia, socialización y subjetividad*, Ed. Santillana, Bs. As.,
1999.
- Dumoulié, C. (1996), *Nietzsche y Artaud, Por una ética de la crueldad*, Ed.
Siglo XXI, México.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos
Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática
pulsión antiarcontica*, Del estante: Buenos Aires.
- Moro Simpson, T. (1993) *Dios, el mamboretá y la mosca, Investigaciones de
un hombre curioso*, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Nietzsche, F. (1984) *Más allá del bien y del mal*, Ed. Orbis, Barcelona.
- Pescetti, L. (2003) *Boca sucia*, Canciones y chistes, CD
- (1998) *El Vampiro Negro*, Canciones y chistes, CD.
- (1997), *El humor y los niños*, en *Versiones, Publicación del programa
"La UBA y los profesores"*, N° especial 7 y 8, Cap. Fed, Segundo
semestre de 1996, Primer semestre 1997.
- Saki, (2010) *Cuentos Cruels*, Ed. Comunicarte, Clásicos a mano, Córdoba.
- Sancia M. (2009) *Breves Historias de Animales Sabrosos, Engrédidos,
Enamorados, Malditos, Venenosos, Enlatados, Tristes, Cobardes, Cru-
eles, Espinosos... (y otras historias)*, Ed. Sudamericana, Bs. As.
- Shúa, A. (2000) *Botánica del caos*, Ed. Sudamericana, Bs. As.

(1995) *El pueblo de los tontos, Humor tradicional judío*, Ed. Alfaguara, Bs.As.

Skarmeta, A. y Ruano, A. (Ilustrador) (1998) *La Composición*, Ed. Ekaré, Caracas.



Abrir, compartir y construir cajas de herramientas para filosofar con niñxs¹

Ayelén Branca*

Constanza San Pedro[‡]

Una de las dificultades comunes a la filosofía y su enseñanza refiere a los modos en que los saberes filosóficos se producen, comunican, circulan, transmiten e intercambian. Ello se tensiona y profundiza en las prácticas de filosofar con niñxs, ya que pocas veces se conjuga el filosofar con el campo de las infancias y se duda incluso de su posibilidad.

En este artículo nos proponemos indagar en torno a estas problemáticas que conjugan definiciones filosóficas, políticas, éticas y pedagógicas, y dan cuenta de nuestras prácticas de hacer filosofía², con esxs otrxs tan otrxs que son lxs niñxs.

Como parte del Proyecto colectivo *Filosofar con niñxs* invitamos a jugar en un tablero en creación. Buscamos entramar nuestras experiencias de trabajo en talleres, la práctica investigativa, extensionista y en territorios. Actualmente, el desafío de construir materiales para la práctica filosófica con niñxs nos abre nuevos interrogantes que reponemos a continuación.

¹ Texto elaborado a partir de la ponencia *Hacer, crear y pensar. Construcción de materiales y herramientas para inquietarnos*, en el 5° Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, mayo del 2021

² Existen diferentes líneas de trabajo y formas de vincular la filosofía con las infancias, como el Programa Filosofía para Niños de Mathew Lipman, expresiones latinoamericanas de Filosofía con niños de Walter Kohan (2004), y otras múltiples que se desarrollan entre las cuales nos enmarcamos. Cada una de ellas posee diferentes definiciones en torno a lo que sea la filosofía/el filosofar, las infancias y la posibilidad y formas que adopta este diálogo (Gregorio Da Conceicao (2006); Kohan y Waskman (2005). Esta cuestión ha sido tematizada en un artículo anterior.

* Profesora en Escuelas Secundarias, Coordinadora del Proyecto Filosofar con Niñxs en la Biblioteca Popular Julio Cortázar y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC- CONICET.
ayelen.branca@mi.unc.edu.ar

[‡] Profesora y Licenciada en Filosofía, Coordinadora del Proyecto Filosofar con Niñxs en el Colegio San José y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC-Instituto de Humanidades - CONICET. E-mail institucional: constanza-sanpedro@gmail.com



Junto con profesores de filosofía, maestrxs de grado, estudiantes, jóvenes y niñxs, el proyecto se ha desarrollado por más de 25 años en múltiples territorios y espacios educativos escolares y de organizaciones sociales o espacios culturales, académicos y de formación docente proponiendo la experiencia del filosofar en espacios de *taller* (Andrade, 2016). A partir de nuestra experiencia en la elaboración, desarrollo y trabajo en los talleres, nos problematizamos sobre los materiales, recursos y herramientas que encontramos y elegimos para filosofar con niñxs. Al mismo tiempo, se nos presenta el desafío de multiplicar, compartir y difundir producciones propias que creemos necesario extender más allá de nuestros encuentros específicos. Así, llegamos a la formulación de un proyecto de investigación destinado a abordar estas temáticas, *Filosofar con Niñxs. Pensar el hacer, caja de herramientas*³.

En este proyecto de investigación buscamos indagar y reflexionar sobre los materiales culturales para niñxs, así como la necesidad de proponer nuevas producciones, a fin de ingresar en la disputa contracultural de los recursos disponibles y democratizar el alcance de *herramientas* que inviten a la reflexión crítica y creadora.

Hablamos de *caja de herramientas* porque entendemos que la filosofía no es un repositorio estático de discursos legitimados a lo largo de la historia por quienes se posicionan como dueños de la Filosofía (Foucault, 1985). El filosofar es más bien eso que nos permite nuclear y multiplicar reflexiones, en una crítica a lo que somos y lo que se presenta como lo que es. Reconocemos como herramientas aquello que dispara, incita, convoca esas reflexiones, materiales culturales y dispositivos de diversa índole, que armamos y desarmamos en los encuentros. Pensamos en libros, películas, cortos, canciones, imágenes, cuadros, murales, fotografías que nos habilitan a despertares deconstructivos y constructivos.

Al mismo tiempo, analizamos críticamente aquellos materiales culturales producidos *para* las infancias: literatura infanto juvenil tradicional, dibujos, programas, series televisivas, tradición y cuentos orales, leyendas, manuales escolares y educativos, etc. en los que subyace y se (re)producen perspectivas en torno a las infancias, aquello de lo que pueden hablar y lo que pueden conocer.

³ Proyecto: *Filosofar con Niñxs. Pensar el hacer, caja de herramientas*, (2020-2022), R.I. N° 07/2020, radicado en el Área Filosofía del CIFYH, UNC, dirigido por Sergio Andrade y Mariana Cruz.

Antes de continuar, nos detenemos un instante. Invitamos a lxs lectorxs a hacer memoria, recordar y recordar sus experiencias como docentes y educadorxs, ¿que se encuentran en su caja de herramientas? Con estas primeras ideas dando vueltas continuamos reflexionando.

Dentro de las múltiples aristas que involucra la problemática que entrecruza las herramientas y los dispositivos para el filosofar con niñxs, nos detenemos en tres dimensiones entrelazadas, que aquí dividimos sólo para el análisis:

a. ¿Cuáles son las temáticas abordadas en los materiales culturales *para* niñxs?

¿Qué es aquello que enseña o busca transmitir? ¿Qué noción sobre las infancias supone?

b. ¿Qué herramientas, materiales culturales y dispositivos se utilizan y utilizamos en el filosofar con niñxs?

c. ¿Cómo se ponen en circulación estas herramientas? ¿De qué forma accedemos a los recursos y cómo hacemos circular nuestras producciones?

No intentamos agotar la complejidad de estas preguntas, ni dar respuestas definitivas. Compartimos, más bien, nuestras inquietudes en la búsqueda de un diálogo para continuar pensando de manera colectiva las vinculaciones entre la filosofía, las prácticas de enseñanza y materiales que se producen para propiciar ese encuentro.

¿Qué es aquello que puede ser tematizado por las infancias?

A la hora de pensar qué temáticas se comparten con lxs niñxs y cuáles no, así como los modos en los que lo hacemos, se ponen en juego miradas y concepciones en torno a las infancias. Entendemos necesario ponerlas en cuestión y desnaturalizarlas.

Si nos detenemos a mirar los materiales culturales destinados a las infancias, así como las temáticas abordadas en los espacios educativos, encontramos muchas veces limitaciones respecto a lo que puede y no puede ser tematizado con lxs niñxs. Si bien estos márgenes no son fijos y se van



modificando con el tiempo, las transformaciones sociales y las disputas por los sentidos, se siguen reproduciendo determinadas ausencias o formas de narrativas que consideramos importante revisar. Las frases “no es un tema de niñxs” o “lo vas a entender cuando seas grande”, no dejan de repetirse en lo cotidiano y particularmente en espacios educativos.

En los cuentos y películas tradicionales “para niñxs” (de los cuales algunas actuales no están exentas) se ubica a lxs niñxs desde un lugar de inferioridad con respecto al mundo adulto, lo malo o riesgoso suele ser del orden de lo fantasioso o irreal, y las relaciones sexo-afectivas son románticas y heterosexuales.

Desde esta perspectiva se reproduce una noción de infancia asociada a la ingenuidad y la inocencia, que ubica a lxs niñxs en un lugar de pasividad. Así, quedan fuera de la posibilidad de ser reconocidxs como sujetxs políticxs y sexuadxs, con deseos, intereses e identidades diversas. Por otra parte, parece negarse el hecho de que las infancias son heterogéneas y desiguales, que lxs niñxs viven y están atravesadxs por las problemáticas sociales y de vulnerabilidad, que lxs exponen a situaciones de riesgo reales. Las infancias son y están atravesadas por las desigualdades y las miserias de la humanidad. Además, muchas veces, se reproducen estereotipos de género que ubican a las mujeres en un lugar pasivo o de espera de que varones o seres fantásticos las “salven”. Si bien vemos que esto se fue transformando en los últimos años, incluso en discursos hegemónicos como el de Disney a partir de una transformación en las actuaciones de “las princesas”, todavía circulan elementos que reproducen estereotipos de género vinculadas a la heteronormatividad y exclusión e invisibilización de identidades diversas.⁴

Frente a estas miradas, nosotras comprendemos a la infancia como un concepto construido en el campo social e histórico, como un terreno de disputas sociales, políticas y filosóficas (Carli, 1999). Asumimos la necesidad de repensar y deconstruir las miradas hegemónicas respecto a las infancias, cuestionar una noción romántica que desconoce las múltiples formas de habitar las infancias y las desigualdades que las atraviesan.

Para construir un diálogo con lxs niñxs es necesario corrernos del adultocentrismo y reconocerlxs como sujetxs con inquietudes, preocu-

⁴ Un libro-álbum que expresa muy bien estas tensiones en torno particularmente a la literatura tradicional para niñxs y la realidad que atraviesa a ciertos sectores es “Los niños del mar” de Jaume Escala

paciones y deseos propios. Ahora bien, asumir que lxs niñxs tienen sus propios intereses, no implica caer en una perspectiva liberal, según la cual cada niñx aparece como unx sujetx de voluntad absolutamente libre y sin condicionamientos, donde la enseñanza sólo debe atenerse “a lo que lxs niñxs quieran”. En este sentido, es que en nuestras prácticas de enseñanza debemos repensar las condiciones que nos afectan y nos posicionan como sujetxs, tanto a nosotrxs como a lxs niñxs.

Partimos, entonces, de la premisa de que no hay temas que no puedan ser trabajados en el encuentro con las infancias. Todo a su tiempo y respetando aquellas cuestiones que emergen como inquietudes genuinas, pueden ser abordadas con ellxs. Es un gran desafío no imponer nuestra mirada y nuestras problemáticas como adultxs. Esto atraviesa no sólo los materiales y las propuestas, sino los tiempos de trabajo, los materiales y las dinámicas elegidas. Nuestro rol como adultxs debe ser reconocer a lxs niñxs en su otredad, escuchando y estando atentxs a sus inquietudes y demandas más que en nuestros intereses, pero sin desatender a la responsabilidad que tenemos de acompañar estos procesos de reflexión y aprendizaje.

Hay cosas que resultan del orden de lo incomprensible si las miramos con mirada de adultxs. Es necesario repensar los saberes en clave de infancias: desde el lenguaje, el desarrollo de las habilidades de abstracción y las formas de acercarse y vincularse con la realidad. Así, concebimos compartir siempre desde la escucha, sin delinear que hay temas que se pueden y otros que no se pueden tratar, asumimos que todas las temáticas son plausibles de ser abordadas, el desafío es la construcción de espacios de diálogo, intercambio, escucha y creatividad.

El filosofar con niñxs, al partir de la idea de que la filosofía es una práctica crítica que nos vuelve a reflexionar sobre nosotrxs mismxs, lxs otrxs, y el mundo que nos rodea, nos convoca no sólo a repensar las infancias, sino también a proponer esta experiencia del pensamiento con esxs otrxs, para dar lugar a sus propias reflexiones. Esto implica también problematizar en aquellos materiales históricamente producidos para niñxs, repensarlos, buscar y construir nuevos.

¿Qué objetos y/o materiales son susceptibles de detonar reflexiones? ¿Qué encontramos en nuestra caja de herramientas?

Lo que se entienda por filosofía y lo que se entienda por ese quehacer filosófico con otrxs, condicionan la perspectiva y lo que se propone en ese encuentro. En este amplio campo nos encontramos con propuestas basadas en manuales o libros de actividades, tanto para educadorxs como niñxs. La producción y utilización de materiales del tipo manual presupone una visión estandarizada de lxs sujetxs y del contenido y formas de enseñanza. Esto sucede en general en diversas asignaturas, pero en particular en cierta forma de hacer filosofía, desde la academia, en relación a la vinculación con las obras canónicas de lxs grandes filósofxs.

En el campo particular del filosofar con/para niñxs, las novelas de Matthew Lipman se enmarcan en esta caracterización, adecuando un contenido “clásicamente” filosófico, a un modelo “comprensible” para las infancias.

Por su parte, quienes consideramos al filosofar y la filosofía como una práctica y no como un conjunto de contenidos estandarizados, nos vinculamos de otra forma con los saberes filosóficos tradicionales. Si siguiendo a Foucault entendemos a la filosofía como una práctica crítica de nosotrxs mismxs, se hace necesario nuestro reconocimiento como parte de un momento presente. Así, para pensarnos buscamos materiales, preguntas, disparadores que propicien estas reflexiones, sin concentrarnos en el aprendizaje teórico de reflexiones de otros tiempos.

En este marco es que sostenemos la necesidad de construir propuestas de enseñanza que articulen teoría y práctica, que recojan y propongan actividades de acuerdo a las inquietudes, demandas y necesidades que planteen lxs sujetxs con lxs que nos encontramos en esa práctica.

Una vez más, recuperamos a Foucault (1985) para pensar la idea de *caja de herramientas*, como ese instrumento que nos permite promover reflexiones y pensarnos en nuestra actualidad. Caja que contiene algunas herramientas teóricas, algunas preguntas, ideas que pensaron otrxs hace mucho tiempo, pero también múltiples productos culturales -para niñxs y no tan niñxs- que consideramos motivadores de esas reflexiones. También preguntas, fragmentos de libros-álbum, cuentos e historias que recortamos, seleccionamos y recreamos; poesías para y de grandes y chicxs; canciones; relatos, dibujos, ideas, registros de palabras de niñxs; publici-

dades; pinturas, películas, cortos y diferentes expresiones culturales, que no son tomadas en cuanto tales: es decir, las recortamos, transformamos y quizás hasta modificamos las intencionalidades de sus autorxs, porque las leemos como provocadoras de reflexiones. Esto supone una selección siempre arbitraria pero orientada al uso de esos materiales en el marco de un proceso de acercamiento no al objeto cultural en sí, sino más bien de los efectos que queremos que produzca.

La filosofía es esa práctica de pensar con otrxs, que con sujetxs en un momento histórico determinado, pero también aquellos objetos que nos interpelan, nos encuentran y de algún modo, nos hacen lo que somos. Esos objetos serán transformados entonces de acuerdo a los efectos que queremos que produzcan en quienes formen parte del encuentro filosófico. Esto quiere decir que quizás tomemos sólo algunos fragmentos, quizás sólo uno de esos fragmentos será lo que nos permita actualizar los objetos, continuarlos, enriquecerlos con nuestro encuentro.

Con el paso del tiempo y desde el taller como *dispositivo* pedagógico-político (Andrade, 2016), indagamos, construimos y creamos diferentes herramientas que ofician como disparadores de reflexiones. Desde fuentes teóricas sobre las infancias y la praxis filosófica, comenzamos a producir materiales que ofrecen itinerarios posibles para nuestras reflexiones colectivas. Propuestas orientadas tanto al encuentro con niñxs como con adultxs, educadorxs, familiares y amigxs que en cada caso pueden inquietarse, cuestionarse y filosofar.

Buscamos también hacer de la teoría una caja de herramientas que oriente el hacer contemplando aquellas relaciones presentes en toda práctica social (sujetxs que intervienen sobre otrxs, afecciones y múltiples relaciones de poder, territorios donde las relaciones, las afecciones y los saberes se ponen en juego). Cada práctica, propuesta y material con el que trabajamos se adecua y transforma de acuerdo a su contexto de uso. Los disparadores de las reflexiones y nuestras prácticas, trascienden y desdibujan los límites del aula, de las instituciones, de los grados y de lo etario en general. Así, podemos jugar a los mismos juegos en la sala, en una biblioteca y en algún instituto de formación docente.

Con relación a nuestras propuestas de enseñanza preferimos hablar de hojas de ruta, de propuestas situadas que emergen y recogen las inquietudes de las infancias con quienes nos encontramos. Que pueden ser retomadas, transformadas en nuevos espacios y encuentros, que se reeditan en diferentes momentos.



Sumando producciones propias a la caja de herramientas

En distintos momentos y particularmente en los últimos años avanzamos en el desafío de construir materiales propios, libros, audiovisuales, materiales de actividades que buscamos integrar a nuestra caja de herramientas, pero también a la de otros espacios, educadorxs e infancias.

Desde una mirada crítica de la historia y su enseñanza, publicamos un libro sobre el Córdobazo para todas las edades. *El Córdobazo. Una historia para niñas, niños y no tanto. Una historia de todos y todas* (Julieta Jaimez y Ayelén Branca), es un cuento, pero también una producción que da cuenta de procesos de trabajo, lectura y encuentros lúdicos y de reflexión con niñxs, que ofrece actividades para pensar y preguntarnos en conjunto sobre nuestro pasado y nuestro presente a través de esta historia.

En pandemia y entre largos momentos en casa, creamos *Las crónicas de cuarentena*, convencidas de que la reflexión crítica sobre nosotrxs mismxs y el mundo que nos rodea es siempre necesaria, y que lxs niñxs tienen que ser sujetxs activxs en sus propias reflexiones. Invitamos, entonces, a tomar la palabra, a sumergirnos en la pausa que nos impone este tiempo para pensarnos en el nuevo contexto, para escuchar lo que sentimos y ponerle palabras a lo que estamos atravesando. Lo hacemos mediante una serie de actividades que buscan ser disparadoras de reflexiones que podemos compartir en cada familia con lxs que se sumen a pensarlas. Hacer algunas de ellas o todas, será ocasión de contribuir a la construcción de una memoria de este tiempo, que será releída por nuestrxs yo del futuro. Este cuadernillo comenzó a circular durante el 2020 entre los espacios por los que transcurrimos: escuelas, familias amigas, organizaciones sociales, bibliotecas populares. En el 2021, y a partir de un trabajo en conjunto con la Editorial Chirimbote, se hizo público para descargar de manera libre y gratuita. Fue muy bien recibido y ampliamente descargado por un público diverso y de todo el país.

Como Proyecto, también avanzamos en la elaboración de un libro, *Una invitación a inquietarnos. Filosofar con niñxs. Jugando entre experiencias y reflexiones*, que sintetiza una forma de hacer filosofía de manera colectiva. Es un libro híbrido que contiene reflexiones teóricas y políticas sobre filosofía, infancias y educación y recoge el diálogo con un hacer concreto en los territorios. A su vez proponemos talleres, actividades y secuencias, para llevar a cabo con en diferentes territorios⁵.

⁵ Blog: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/filosofar/>

¿Hacia dónde van y cómo llegan las herramientas colectivas?

En nuestro proceso de construcción de talleres y abordaje sobre las infancias, nos encontramos con multiplicidad de materiales, creaciones culturales que son sin duda una invitación a la reflexión y a la apertura. Sin embargo, la financiación, la posibilidad de circulación, el alcance y llegada de materiales se presentan como algunas dificultades. Nos encontramos muchas veces con editoriales de mayor circulación y consolidadas que imponen sus intereses y orientación, generalmente reproduciendo aquella perspectiva tradicional de temas “para niñxs” y manuales para educadorxs.

La posibilidad de intervenir en estos circuitos, generar materiales y hacerlos circular, son desafíos que consideramos necesarios enfrentar para disputar desde una perspectiva contracultural los sentidos de los productos culturales para niñxs: tanto manuales y literatura, como también otros elementos para el trabajo con niñxs. Hemos asumido caminar en ese sentido en el último tiempo, con la convicción de que nuestras propuestas de trabajo -siempre transformables- tienen que poder trascender las paredes de los espacios en los que trabajamos. Eso implica una tarea de elaboración de los mismos, de selección de herramientas, de sistematización de experiencias y en concreto de la elaboración de nuevos materiales que tengan por objeto propiciar debates filosóficos.

La producción de materiales podría representar una tensión en relación a la estandarización de los mismos. Es decir, ¿no estaríamos de algún modo también reproduciendo aquello que cuestionamos? Lejos de buscar la estandarización de estos materiales, más bien nos interesa que puedan ser tomados, recortados o incluso tomados como inspiradores para prácticas sin que quienes los elijan deban seguirlos como una receta. No sería eso posible.

Por otra parte, un aporte significativo en estos materiales es que su elaboración parte del trabajo concreto y recupera las voces de las infancias con las que nos encontramos. Esto supone de algún modo el ensayo de la producción de materiales desde las infancias, obviamente mediada por las adultxs que lo realizamos, pero buscando un diálogo entre lxs niñxs desde su propia mirada.

Producir y hacer circular estos materiales, con el objetivo de la democratización y la disputa contra hegemónica de saberes y prácticas que involucren a las filosofías y a las infancias, sigue presentando el interro-

gante abierto sobre el cómo hacerlo. Entendemos que la distribución y acceso a la cultura está inserta en la propia lógica del mercado, el monopolio de las grandes editoriales, las orientaciones temáticas, políticas y de formatos que estas delinean. Esto abre todo un campo de disputa en el que se insertan una gran cantidad de editoriales independientes, pero con los limitantes de financiación, publicidad y alcance que impone la propia lógica de la competencia.

Caminando entre estas tensiones, con la voluntad de producir materiales que puedan circular libremente, llegar a diferentes docentxs, educadorxs e infancias y multiplicar las reflexiones de las infancias, es en lo que venimos trabajando.

Referencias Bibliográficas

Andrade, S. (2015) “Filosofar con Niños Un proyecto para habitar e inquietar el pensamiento”. En Pérez Juan Estanislao, Álvarez Juan Pablo, Claudia Guerra Araya (Editores), *Hacer Filosofía con niños y niñas*. Serie Selección de Textos. Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso, Chile. ISBN 978-956-358-725-8.

(2016) “El dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños”. En *Encuentros de lo posible y lo imposible: Actas del I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias* / Julio Fernando Acosta Muñoz [et al.]; compilado por María Inés Bello [et al.] 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo El Pensadero. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-46298-0-7

Branca, A. y San Pedro, C. (2021) *Filosofar en pandemia*. Buenos Aires: Ed. Chirimbote.

Branca, A. y Jaimez, J. (2019) *El Cordobazo*. Córdoba: Ed. Quilombazo.
https://drive.google.com/file/d/1cnKbN1QeHmsfAXyanDh-tuRgootrujGbc/view?usp=s_haring

- Carli, S. (1999) "La infancia como construcción social". En A.A.V.V. *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1985) "Poderes y Estrategias". En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Ed.
- Gregorio da Conceicao, T. (2006) "Infância, filosofía y educación: posibles aproximaciones". En Kohan, W. (Comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Kohan, W. (2004) *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Buenos Aires: Laertes, Argentina.
- Kohan, W. y Waskman, V (comp.) *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Redondo, P. (2015) "Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo". En *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* - N° 25 - Junio 2015 (153-172) [https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/10288/153_Infancia\(s\)%20Latinoamericana.pdf-PD-FA.pdf?sequence=1](https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/10288/153_Infancia(s)%20Latinoamericana.pdf-PD-FA.pdf?sequence=1)



Espacios, estrategias, subjetividades: Caja de herramientas para otros vínculos entre filosofía e infancias

Sergio Andrade*

Este texto recupera otras escrituras que han reflexionado y reflexionan sobre experiencias de enseñar filosofía y sus relaciones con las infancias.

Problematizar estos vínculos permite reeditar la problemática de la enseñanza, en términos más extremos. Una disciplina acostumbrada a tomar la voz y a interpelar a otrxs sobre sus aseveraciones y el sustento de las mismas, se encuentra con aquellxs que desde siempre han sido despojadx de una voz propia. Esa situación de extrema alteridad -que ocurre con diferentes intensidades a las mujeres, las identidades diversas, lxs excludixs sociales que, además, pueden portar la combinación de estas desigualdades- lejos de minimizar o desconocer, deben ser tenidas en cuenta en un encuentro posible a la hora del enseñar y el aprender.

Filosofar es un verbo que se sustancializa. De tal modo, define una acción que se completa con otrxs, cuyo carácter reflexivo debe tematizar las circunstancias culturales, sociopolíticas de quienes se encuentran en espacios educativos.

Un principio absolutamente filosófico preside estas ideas: No dar nada por sentado. En otro artículo de este libro nos detenemos en la singularidad de las infancias, de cada infancia que, al mismo tiempo y por ello, debe nombrarse en plural y, a la vez, no tiene que ser pre-concebida, predefinida desde cualquier argumento que se nos ocurra. Un horizonte indagativo se abre cada vez que, antes de etiquetar con algunas de las fórmulas que diferentes disciplinas han construido para las niñeces, intentamos encontrarnos con lxs niñxs que habitan o conviven en un territorio específico, local, para allí compartir experiencias.

A continuación, nos detendremos en los modos de hacer filosofía con otrxs.

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

Lo hemos advertido muchas veces, empero hay que ser insistente: las formas a través de las cuales propiciamos conocimientos ya son auténtico conocimiento. Ni hablar cuando se trata de filosofía. Tematizar los modos de conocer y hacer filosofía es asumir uno de los más antiguos y auténticos problemas filosóficos: la cuestión del método¹.

¿Es posible desestimar la relevancia de la mayéutica en la filosofía socrática -para bien o para mal-? ¿Puede distinguirse esa estrategia en su hacer filosofía y sus intercambios para alumbrar ideas?²

Así también, sostenemos desde hace tiempo que las formas en que nos encontramos con otros en espacios educativos que procuran intercambios de enseñanzas y aprendizajes son dispositivos configurados, entre otras cosas, para tales propósitos (Andrade, 2015).

La falta de reconocimiento de estas construcciones desestima las intervenciones performativas de quienes se ubican en el lugar de enseñantes, las asimetrías respecto a los lugares de saber asignados -que pueden resignificarse en la acción-, las relaciones de poder en juego, los procesos de subjetivación que se producen.

Tampoco deben desdibujarse los contornos de los lugares desde donde se realizan las experiencias infantiles. Porque, como delinea Benjamin (2016, p. 85):

Es difícil saber cuánto es capaz de retrotraerse en el pasado un niño; depende de muchas cosas, del tiempo, del ambiente, de la naturaleza y de la educación.

Así los espacios que habitamos, las formas en las que nos encontramos y también a través de qué instrumentos, actividades, aquello que suele denominarse recursos.

Nuestro actual proyecto de investigación indaga respecto a estas definiciones teórico-empíricas que sostienen las propuestas que articulan la filosofía con las infancias³. Nos proponemos, superar formas de asumir la enseñanza de la filosofía en términos instrumentales. En tal sentido, sostenemos la necesidad de propuestas de enseñanza que articulen teoría y práctica, que hagan de la teoría una caja de herramientas⁴ que oriente el

¹ Al respecto ver Andrade (2012).

² Sobre las diversas lecturas de Sócrates ver Kohan (2009).

³ Nuestro actual Proyecto de Investigación radicado en el CIFYH de la UNC: *Filosofar con Niños. Pensar el hacer: caja de herramientas* Periodo 2020-22, dirigido por Sergio Andrade y Mariana Cruz.

⁴ Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de cons-

hacer de modo tal que se contemple aquellas relaciones presentes en toda práctica social (sujetxs que intervienen sobre otrxs, afecciones y múltiples relaciones de poder, territorios donde las relaciones, las afecciones y los saberes se ponen en juego).

Las asunciones son resoluciones políticas que resignifican los términos que definen nuestro Proyecto. No sólo advierten respecto al filosofar, como la actividad que define el ejercicio de reflexión entre sujetxs. Redefinen el lugar de las infancias en aquellos intercambios que se suceden en las instituciones sociales, la construcción de estrategias para la toma de la palabra propia.

El dispositivo que habilita a otras prácticas de enseñanza es el taller. Tal dispositivo nos enfrenta como educadores a revisar los lugares del saber-poder, en principio reconociendo desde dónde cada uno se acerca a intervenir en los problemas que han de abordarse. Así también, se propone reconocer que esos lugares no son fijos o permanentes, que son imprescindibles los movimientos que inevitablemente se producen a partir de los intercambios entre los participantes del taller, para que cada quien se apropie de la palabra, pregunte desde sí mismx, cuestione, proponga nuevas resoluciones o interrogantes.

De tal modo, desde el dispositivo taller se puede propiciar una pedagogía que se articule desde un interrogar propio y plural, aquello que Freire considera una pedagogía basada en las preguntas, no como mero interrogatorio, sino desde un inquirir vital.

Interrogantes que movilizan nuestras subjetividades, espacios donde ninguna expresión sea menospreciada, instancias que den lugar a la manifestación de la inquietud que surge de nuestras corporeidades, sostenidas desde un primer e imprescindible recurso: la imaginación; son los ingredientes desde los cuales el taller promueve prácticas fructíferas en el vínculo entre filosofía e infancia.

truir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; -que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas (Foucault, 1985, p. 85).

Nerviosonado, declara

Tal palabra sintetiza el sentipensar de unx Chicx de 4to grado, es decir de unos nueve años, refiriéndose a su estado emocional frente a una situación desconocida, como es el caso de conocer un nuevo lugar. En diversas experiencias con niñxs más pequeñxs del Primer Ciclo, les solicitamos que construyan mapas personales, mapas que registran el mundo conocido -la idea de lo conocido aquí es amplia, registra lugares por donde ellxs han transitado, también donde viven parientes o concurren habitualmente-.

Resulta interesante advertir que, si bien las nuevas lecturas que provee la pedagogía reconsideran el lugar de la afectividad en el aprendizaje, dicho reconocimiento suele acotarse a una estrategia didáctica -desde una didáctica también restringida-, una alternativa para mejorar el vínculo con los conocimientos de una disciplina determinada. No se suelen tematizar los afectos como parte de lo que somos, aprendemos y compartimos con otrxs.

Así tuvimos la oportunidad de desarrollar un Proyecto de Animación, junto a un colectivo de especialistas del Centro Experimental de Animación de la Facultad de Artes de la Universidad de Córdoba, y realizar una serie de talleres en la provincia, para construir los guiones de la serie Renata y Nazareno y el Mundo de los sentimientos. Detrás de lo que expresan los personajes Renata y Nazareno hay muchas voces discutiendo, voces disimétricas que no siempre pronuncian aquello que el adulto desea o espera escuchar. No hay un repertorio de enunciados políticamente correctos, sino un ejercicio de participación y de toma de la palabra. Una toma de la palabra que, por todo lo enunciado resulta peligrosa para el mundo adulto, porque no se contenta con sus explicaciones, porque pregunta y dice lo inconveniente, porque rebasa los límites de lo establecido como lógico, aceptable y prudente.

El arte resulta revelador para esta tarea. Sin tener deudas con la realidad es creador de realidades, brinda horizontes de polisemia, de abrir sentidos respecto a lo que vivimos como real, como yo, como mundo, recuperando el juego en su hacer. Si lo que se procura es generar oportunidades para que se abran opciones, para nuevas y propias experiencias, los estímulos que provienen de diferentes lenguajes artísticos son puertas y ventanas lúdicas que, del mismo modo en que lo hacen los niños en sus juegos, permiten abrírnos a otros posibles (Andrade, 2017).

El ejercicio de la palabra propia

Si nos situamos en una relación no prescriptiva de las voces de lxs niñxs, acercamos un proyecto donde el protagonismo se encuentra en la alternativa de producir sus propias definiciones. Este tipo de juegos lo hemos presentado de diversos modos, en distintos ejercicios. De tal forma, en alguna ocasión, y a partir de una definición colectiva de las temáticas a desarrollar con niñxs de Quinto y Sexto Grado se postularon temas o problemáticas y, luego de hacer un listado de los mismos, había que ofrecer razones para elegir uno de ellos. La selección estuvo definida por aquel tema que se fundamentó con mejores argumentos. De allí, estos cuatro temas: la muerte, la tecnología, las creencias antiguas y la relación realidad-fantasia. Para trabajar sobre ellos hizo falta la lectura de diversos textos (desde enciclopedias a poesías), la proyección de películas (documental y ficcional), hasta la confección de planos personales. Cuando definimos la clase de texto que íbamos a escribir llegamos a que el formato que más se adecuaba era el *ensayo filosófico*. La palabra ensayo nos remitió a prueba. ¿Y qué se pondrá a prueba en filosofía? Lxs chicxs lo reconocieron: probar lo que pensamos.

Los miniensayos se construyeron en forma colectiva, discutiendo, proponiendo, escribiendo y reescribiendo, y no siempre arribando a consensos sino señalando los desacuerdos que se manifestaron en los intercambios.

Otra propuesta que hemos emprendido con niñxs en el Primer Ciclo es la producción de Dicionarios Propios. En este caso, acercamos Un Dicionario de Seres Imaginarios, experiencia que nos interesa compartir.

La relación entre cosas y palabras es absolutamente artificial, proviene de decisiones individuales y, fundamentalmente, sociales.

Esa potestad para designar a los objetos, que todos los sujetos voluntaria e involuntariamente practican, suele llamarse *libertad de estipulación* (Guibourg, Ghigliani y Guarinoni, 1994). Dicha libertad es limitada. Si no se alcanza un acuerdo mínimo respecto al significado del objeto designado, se dificulta o se interrumpe la comunicación.

Asistimos, entonces, a un ejercicio propio de las interacciones humanas. Un acto que comienza en la primera niñez, desde balbuceos ostensivos⁵ al reconocimiento del nombre que designa al ser que *nos ha dado vida*.

⁵ Las definiciones más frecuentes en la vida cotidiana, que no aparecen en los diccionarios,

Lxs niñxs inventan nombres y de tal modo logran apresar un trozo de realidad, lo capturan, lo limitan, establecen clasificaciones, expresan un acto intelectual que, gracias al poder de la imaginación, admite la constitución de nuevas realidades.

Es decir, el lenguaje puede, incluso, superar a la realidad.

No sólo hablamos de nubes, árboles y pájaros que vemos: hablamos también de objetos de cuya existencia no nos consta, y aún de seres de los que sabemos positivamente que no existen... seres que no son, aunque algunos de ellos podrían llegar a aparecer algún día (Guibourg, Ghigliani y Guarinoni, 1994, pp. 40-41).

Ahora bien, ¿qué es un diccionario?

En un ejercicio de taller se les solicitó a lxs niñxs la búsqueda de su significado en el objeto así nominado. Pasado el primer momento de perplejidad - algunos dijeron que no podía haber una definición del mismo en el texto⁶ -, se leyeron diversos significados atribuidos al término - tales como reunión o catálogo de palabras, dicciones que siguen un orden alfabético -.

Así también lxs niñxs elaboraron explicaciones propias:

Son palabras... y lo que significan.

Se llama "diccionario" porque te "dicta" lo que no sabés. Salen todas las palabras y... qué se trata.

Dice lo desconocido... lo que es un bicho. Sirve para fijarte de la letra.

Es algo que te guía.

Los grandes son para la familia y los chiquitos los traés al cole...

consisten en mostrar a través de un gesto o un ejemplo el objeto que se intenta significar. Son definiciones ostensivas.

⁶ En principio, lxs niñxs afirmaban que en el diccionario aparecen definidos los términos desconocidos. Desde esa perspectiva, explicar la misma palabra diccionario es una obviedad. En la continuidad de sus argumentaciones, lxs mismxs niñxs reconocieron el carácter de catálogo de este tipo de texto, que incluye dicciones conocidas e ignoradas.

Por otra parte, nos encontramos con un texto muy particular. Se trata de un diccionario donde todas sus definiciones son estipulativas. Es decir, junto a la explicación de los seres que pueblan sus páginas se establecen las características constitutivas de los mismos.

En un mismo trazo, lxs niñxs reúnen dos espacios que en el orden escolar aparecen, generalmente, divorciados. El discurso fantástico, literario, artístico, y el discurso científico.

El orden escolar establece, desde los primeros pasos de la escolaridad, discursos que se legitiman, que aparecen autorizados respecto al conocimiento, y otros relegados a un espacio recreativo, o simplemente distractivo - tal es el caso de las disciplinas artísticas, las que toman por objeto al cuerpo, ¿la filosofía? -.

Como ya hemos señalado, en la escuela se construye un imaginario restrictivo e inmovil de la ciencia, que sólo certifica aquellos *conocimientos* refrendados por una tradición. En tanto, consideramos que la tarea de lxs científicxs reconoce a la invención y el conjeturar arriesgado como parte de su hacer para la producción de nuevos conocimientos.

Nuestro interés se centra en reconocer la separación histórica ya señalada, e intentar enmendar esta situación aceptando la convivencia de los saberes - lo cual no implica la confusión de los mismos -.

Desde esta superficie, los niños se lanzaron a la tarea de definir seres creados por su propia imaginación⁷.

Contamos con algunos antecedentes. En una etapa previa, leímos a Adolfo Colombres (2000), quien indaga en las creencias que los aborígenes argentinos tenían/tienen respecto a las fuerzas que gobiernan la naturaleza.

Desde esta necesidad de explicación de lo inexplicable, común a toda la humanidad cualquiera sea su edad, se trabajaron las creaciones -las criaturas- de lxs niñxs.

También hubo espacio para el debate sobre la necesidad o no de lo sobrenatural, el efecto que causa en lxs niñxs lo desconocido, el misterio o la lectura de relatos fantásticos.

Hasta llegar al diccionario.

El lector podría preguntarse por los motivos de este texto. Idéntico interrogante se nos presentó:

⁷ Tal como lo dijeron lxs chicxs: "Seres imaginarios hechos por 58 cabezas".

Para saber cómo es el ser imaginario que inventaron los otros (compañeros del grado y del otro 2º) y para qué nos sirven.

Para tenerlo en el recuerdo y leerlo cuando tengas 10 años, volver a ver cómo pensabas a los 6 años.

Para que sepan lo que nos imaginamos.

Para que otros chicos se imaginen lo que nosotros nos imaginamos.

Para ayudar a los chicos... para que se inventen los suyos. El que lee puede imaginarse otros seres...

Para saber que, aunque seamos chicos, podemos hacer el diccionario propio. Es la prueba de qué hicimos.

Todas las explicaciones son igualmente plausibles. Sin embargo, las siguientes sintetizan el propósito del taller:

Para ver cómo pensamos nosotros...

Nosotros no sabemos cómo piensa cada uno... Hay gente que no sabe cómo pensamos.

Por último, se hizo referencia a las sensaciones que en los niños produce la lectura de textos fantásticos, fundamentalmente *los de miedo*. Al respecto, ellos mismos anticipan los efectos, las impresiones, que esperan advertir en sus lectores:

El mío si la persona es mala... va a tener miedo. Va a sentir que lo va a cuidar.

Va a sentir alegría.

Terror... Nervios.

Los que no dan miedo, dan alegría. Diversión.... Pueden causar gracia.

Miedo, porque le puse “moustro” y el “moustro” causa miedo.

Con el mío va a sentir compañía.

Va a sentir que está protegido.

Se aceptan, además, otras sensaciones.

Palabras para un final de juego, que se puede retomar

El trabajo con la infancia nos ha permitido repensar la filosofía, la enseñanza y los propios modos de concebir la niñez. En estas redefiniciones la acción de pensar y pensarse, el reconocimiento de la corporeidad puesta en la acción, la inevitable puesta en tensión de una subjetividad que se proyecta sobre otra, la dimensión política de ocupar una voz, de habitar el lugar del pensar, el juego como motor de todos estos intercambios, se constituyen en algunas de las particularidades del Proyecto *Filosofar con Niñxs* que intervienen para definir sus relaciones.

La niñez es un tiempo determinado de la vida que todxs hemos sido y vuelve a ser en nuestrxs hijxs, en otrxs niñxs. Tiempo de agitados juegos sin final definido, de misterios por recorrer y emociones por descubrir en la propia piel y en el andar con y por otras vidas. Es tiempo también de disputar los destinos que pretenden imponerse, con buenas o malas razones e intenciones, desde el mundo adulto. De aquellos encuentros y contronazos devendrá más o menos alternativas de libertad para nuestrxs cuerpxs, nuestras imaginaciones, nuestros propios devenires. Eso seguirá aconteciendo por encima de los días que suceden a la niñez.

Saber recuperar el juego como piel de los días, la imaginación para mover nuestros pies, la misma piel para descubrir quiénes somos junto a otrxs, es retener y revivir la infancia. Nuestras infancias.

Entonces, nuestra tarea como educadores es la de sostener a las infancias que están pudiendo ser, a las que dejamos que sean en nosotrxs y en otrxs, a las que luchan por su oportunidad de ser, que lanzan sus gritos por encima del silencio que se les procura *por su bien*. De eso se trata nuestra tarea, ese es nuestro juego.

Referencias Bibliográficas

Andrade, S. (2017) *Filosofar en la peligrosa infancia*, Sección Reflexiones, N°3 Revista ARTilugio, Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, UNC, ISSN 2408462X, 2017. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/17821/17652>

(2015) El *dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños*, en el Congreso Latinoamericano de Filosofía e Infancias, Grupo El Pensadero, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(2012) “Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica”, en *Páginas*, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Córdoba, Año 11-No7-Julio.

Benjamin, W. (2016) *Infancia en Berlín hacia 1900*. Ed. El cuenco de plata. Buenos Aires.

Guibourg, R.; Ghigliani, A. y Guarinoni, R. (1994) Introducción al conocimiento científico. Ed. Eudeba. Bs.As.

Kohan, W. (2009) *Sócrates: el enigma de enseñar*. Ed. Biblos. Bs. As.



**Proyecto
Filosofar
con Niños**

ISBN 978-950-33-1664-1



ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Surinichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba