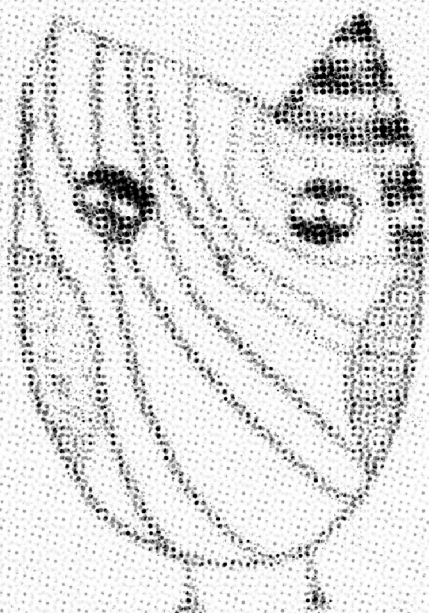


Compilación de
Sergio Andrade

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.



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 irrepetible 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