

Una invitación a inquietarnos

Jugando entre experiencias y reflexiones

Compiladorxs:
Sergio Andrade
Ayelén Branca
Constanza San Pedro



**Proyecto
Filosofar
con Niños**

Una invitación a inquietarnos

Jugando entre experiencias y reflexiones

Una invitación a inquietarnos

Jugando entre experiencias y reflexiones

Compilado por:

**Sergio Andrade, Ayelén Branca,
Constanza San Pedro**



**Proyecto
Filosofar
con Niños**

••
Secretaría de
Extensión

••
Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones / Sergio Andrade [et. al.]; compilado por Sergio Andrade, Ayelén Branca y Constanza San Pedro.-1 ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.. 332 p. ; 21 x 14 cm.

ISBN 978-950-33-1654-2

1. Filosofía para Niños. 2. Infancia. I. Andrade, Sergio II. Bompadre, José María, colab. III. Andrade, Sergio, ed. IV. Branca, Ayelén, ed. V. San Pedro, Constanza, ed. CDD 190

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y
Humanidades - UNC | Córdoba - Argentina - 1º Edición

Compiladorxs: Sergio Andrade, Ayelén Branca,
Constanza San Pedro.

Autorxs: Sergio Andrade, Ayelén Branca, Constanza San
Pedro, Matías Borrastero, Mariana Cruz, Alejo González,
Magalí Herranz, Julieta Jaimez y Sandra Lario.

Este libro se realizó a partir del subsidio RSPU N° 60-2021
con el aporte de la Escuela de Filosofía y la Secretaría de
Extensión de la FFyH de la UNC.

Agradecemos especialmente a José María Bompadre por su
acompañamiento y colaboración.

Diseño del Logo Filosofar con Niñxs: Nicolás Lepka

Diseño de tapa: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: Paz Santos Morón



Esta obra está bajo una Licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial-
SinDerivadas 4.0 Internacional.

Índice

Prólogo

11. La novedad y la inquietud

Juan Pablo Álvarez

Introducción

17. Des-instrucciones de juego

Sergio Andrade

34. Instrucciones para una nueva partida

Ayelén Branca y Constanza San Pedro

Infancias y política

56. La niñez como hipótesis de la infancia. Estrategias metodológicas, teóricas, políticas

Sergio Andrade

70. Simón dice. Tensiones entre la idea de libertad y el juego de las reglas

Mariana Cruz y Magali Herranz

87. El merodeo y la educación política con Niñxs

Sergio Andrade

Territorialidades

102. Reflexiones desde la práctica: educación popular y filosofar con niñxs

Sergio Andrade y Sandra Lario

121. La escuela que no quería ser gris. Relatos sobre cómo la organización de lxs niñxs transformó la escuela

Ayelén Branca y Constanza San Pedro

140. El mapa (im)posible. Cartografías colectivas en nuestros territorios

Magalí Herranz y Constanza San Pedro

159. Abriendo las puertas del barrio para jugar, imaginar, crear

Ayelén Branca y Julieta Jaimez

171. Filosofar en la vereda de la biblioteca. Desafíos en espacios no formales de educación

Sandra Lario y Constanza San Pedro

184. Leer desde lo que acontece en mi propio cuerpo para pensar la política de otro modo

Sergio Andrade

(i)lógicas

198. Lectura y escritura: desnaturalizando prácticas en la escuela que nos vuelven sujetxs lectorxs y escritorxs

Sergio Andrade, Alejo González y Sandra Lario

217. Estrategias para la toma de la palabra: puertas y ventanas que provee el arte

Sergio Andrade

230. Las razones que construimos para comunicarnos

Sergio Andrade

241. Filosofar con otrxs. Reflexiones sobre el conocimiento, las infancias y la educación sexual desde nuestro lugar de educadorxs

Sergio Andrade, Magalí Herranz y Constanza San Pedro

253. El lenguaje de la invitación. O sobre un vínculo posible entre los libros álbum y un filosofar colectivo

Magalí Herranz y Constanza San Pedro

Sexualidades

272. Infancias sexuadas. Reconsiderando binarismos y dicotomías

Mariana Cruz y Constanza San Pedro

294. ¿Infancias trans/cuir o lo trans/cuir de la infancia?

Mariana Cruz y Magali Herranz

314. Educación Sexual Integral: una alternativa de reflexión para las prácticas docentes

Sergio Andrade y Matías Borrastero

Nota sobre el uso de lenguaje

En la época de la conquista española, y mucho tiempo después, se negaba que las culturas originarias tuvieran escritura. Reconocer esa producción implica aceptar un desarrollo cultural que la empresa colonizadora no admite. Es más, tales acciones políticas se han sostenido en la necesidad de acercar la *civilización* a las tierras conquistadas. Mientras negaban la escritura en el imperio inca, los colonizadores destruían unos cordones anudados y de colores que colgaban de distintos lugares, los *quipus*, su escritura, signos invisibles a la mente europea.

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 nuestro caso, en las infancias.

Prólogo

La novedad y la inquietud

Juan Pablo Álvarez

La vida es siempre una invitación, las cosas que hacemos, las que dejamos de hacer, son invitaciones que aceptamos o dejamos pasar. Yo acepté la invitación de decir algo antes de las palabras importantes. Eso significa etimológicamente prólogo, un decir que antecede a las palabras; pero hablando en serio, ¿qué modo de decir puede anteceder a la palabra?, quizás ahí yace una primera forma de la invitación, la forma de una imposibilidad.

Ahora bien, esto se parece mucho al modo que adquiere el propio pensar, pues en palabras de Octavio Paz, pensar sería algo así como “dar con la nota justa” y bien sabemos que la nota justa no existe por sí misma, no posee autonomía, más bien depende de la melodía, de ese contexto musical mayor que le da vida y sentido; dar con lo justo

en el pensamiento, con lo adecuado, con la medida, es ante todo un buscar ese contexto y no un encontrarlo.

Acepto la invitación porque la búsqueda es siempre inquieta, porque se busca cuando no se tiene certeza, cuando no se sabe, cuando la relación no se enriquece desde una presencia sino desde una ausencia; porque buscando no siempre encontramos y porque, además, sería una descortesía filosófica e infantil negarse a pensar, evitando esa incomodidad que tiene la exposición del titubeo y la oscuridad del no-decir, o del pre-decir.

Lo que aquí intento hacer también es una invitación, una invitación a leer el libro, pero no solo a eso. Lo importante es lo que nos va pasando mientras lo leemos. Lo que vamos leyendo, de algún modo, es nuestra propia subjetividad lectora. El desafío es dejarnos inquietar, no mantenernos impávidos. Una lectura atenta no necesariamente es una lectura sensible, la primera puede ser eficiente en el uso del tiempo, la segunda, en cambio, puede ir derrochando lentitud, dejándose permear, fisurando la experiencia y la cadencia del lector modelo. La inquietud no tiene una forma perfecta de aparecer, no tiene que ver con los modelos, pero sí con lo sensible: puede doler, acelerar el corazón y otras veces detenerlo. La inquietud solo aparece cuando se subjetiva su palabra, cuando es un yo inquietado el que entra en escena.

Este es un libro que trata de filosofías e infancias, así en plural, y dentro del plural otros plurales, pues ya no están los tiempos para seguir diciendo lo que decíamos o pensando como pensábamos. La urgencia de cambiar el lenguaje, el sonido de las palabras no es la aparición de lo nuevo versus lo viejo, del contenido a defender dentro de un nuevo registro de lo correcto, sino la necesidad de pensar “de nuevo” lo mismo de siempre, revisar el valor del acuerdo y el desacuerdo, el respeto a la diferencia, la justicia del ser visible, las estrategias de la invisibilización, etc.

Los nuevos modos de decir filosofías, niñxs o infancias no son solamente nuevos contenidos materiales de las culturas (lo nuevo también es una categoría productiva del mercado), sino la evidencia de que lo nuevo encuentra en una acción reflexiva y combativa la primera jugada. Pensar “de nuevo” las mismas cosas no es lo mismo que abrazar “lo nuevo” sin haberlo pensado. Es la diferencia entre la innovación que enceguece el juicio, la receta fácil y el anacronismo de volver a mirar lo mismo, para ver si ha cambiado en algo. Esto último, me parece, bien podría describir la actitud filosófica.

Si se renueva incesantemente la forma de preguntar sobre las mismas cosas, ¿no será que esas cosas ya no siguen siendo las mismas? Cuando hablamos de filosofía, refiriéndonos a un campo disciplinar, hablamos tanto de tradición y herencia como de renovación y actualización, hablamos de una constante y muchas variables. Se mantiene la atención de las preguntas sobre los mismos temas, pero se modifica el sentido y vigencia del preguntar, el lenguaje de la pregunta, la intensidad de la inquietud, las posibilidades de las respuestas, etc. Ahora bien, ¿cuántas variables se requieren para modificar una constante?

En filosofía no es difícil constatar que la manera de plantear los problemas es precisamente la que va creando y perfilando los mismos problemas, va creando su especificidad a partir de una determinada conceptualización. Pero si de pronto son tantas las variables y de tan diversas características –históricas, ideológicas, políticas, culturales– las que configuran el tipo de problema que llamamos filosófico, tal vez ya ni siquiera estemos frente al mismo tema respecto del cual creíamos estar haciendo referencia, tal vez no exista ninguna constante sino puras variables. En otros términos, ¿no será que la única constante resulta ser solo un anhelo, un deseo de lo mismo, y nada más?

La novedad quizás no tiene que ver con una creatio ex nihilo sino con la insistencia de un “de nuevo”, de un “otra vez” parecido al que hacemos cuando el goce de un juego nos lleva a vivirlo muchas veces sin que ninguna de ellas vuelva a ser la primera vez.

En esta misma línea, como dice Gilles Deleuze, aunque la filosofía consista esencialmente en la creación de conceptos, incluso un

concepto “siempre tiene la verdad que le corresponde en función de sus condiciones de creación”. La historia cronológica juega aquí un lugar importante como creadora de conceptos y problemas, pero no será ella la historia decisiva, sino apenas su referencia temporo-espacial. Lo que una conceptualización problemática en filosofía significa en un momento histórico, difiere profundamente de otros momentos. Lo importante aquí no es si se trata, ontológicamente, de lo mismo o no, sino del modo en que la nueva conceptualización viene a instalar problemáticamente nuevas perspectivas. Deleuze lo dirá de la siguiente manera: “Si un concepto es “mejor” que uno anterior es porque permite escuchar variaciones nuevas y resonancias desconocidas, porque efectúa reparticiones insólitas, porque aporta un Acontecimiento que nos sobrevuela.”

Si la infancia fuera solo esa primera etapa en un ciclo vital, un prólogo sería algo así como la infancia en la vida de un libro. Afortunadamente, el trabajo de la filosofía con niñxs ha venido a tensionar y ampliar esa idea de primera etapa. Así, ya nos podemos saltar el prólogo, porque en él, como infancia de un libro, no se esconde ningún inicio más potente que cualquiera de los que se encontrarán en las incesantes aperturas de mundos, a través de juegos y reflexiones, que hay a lo largo de todas las páginas de este libro.

Como se dirá más adelante, el Proyecto Filosofar con Niñxs no solo “implica un ocuparse de lxs niñxs y sus experiencias con el pensamiento, lxs otrxs y el mundo, sino que hace falta indagar en representaciones de infancia de lxs adultxs que interactúan con lxs niñxs en instituciones sociales – la familia, la escuela – en instancias de taller”. Voz y silencio interactúan. La adultez y la experiencia ceden parte de su espacio, sus hegemonías y sus ritmos a la aparición de otros modos de habitar los lugares, las cosas y las palabras.

Se trata de una invitación para crear y habilitar espacios para la interrogación y el coraje, para la exploración que se arriesga a sí misma y no para la confirmación de los propósitos del Proyecto. Y no es que la finalidad de estas experiencias pedagógicas y filosóficas no tengan horizontes políticos, sino que esos horizontes, por el solo hecho de estar contruidos sobre la interacción imprevista entre sujetxs, están plagados de sentidos políticos inéditos más que de certezas epistémicas consolidadas.

Ya es hora de perderle el miedo a las invitaciones.

Juan Pablo Álvarez, Santiago de Chile

Noviembre 2020

Introducción

Des-instrucciones del juego

Sergio Andrade

Iniciamos el juego... que es continuarlo. Participamos de juegos sociales que se suceden desde antes de nuestra participación en ellos, juegos que recreamos, reiteramos o inventamos. Vamos a escribir sobre los juegos que hacemos, que propiciamos y compartimos.

Se suele decir, desde ciertas lecturas, que la infancia trae la novedad. Esa novedad tiene como hilo, como principio de movimiento, el no aceptar lo dado, el interrogar continuo, el inconformismo, el asombro o la curiosidad, la alternativa de invención de conceptos y lenguajes.

Uno de nuestros juegos apela a una capacidad humana que se inicia en lxs niñxs, el nombrar por primera vez las cosas. El juego comienza con un escenario construido¹ junto a un breve relato en primera persona:

No saben lo que me ocurrió hoy: Desperté y descubrí que no recordaba el nombre de las cosas. Como no recordaba y tenía que encontrarme con Uds., decidí escribir los nombres en los lugares donde creo que se encuentran las cosas que se nombran. Me tienen que ayudar para saber si los carteles que colgué son correctos, y porqué.

Rápidamente lxs niñxs señalan aciertos y denuncian errores. Todo sin demasiado esfuerzo, llevados por la inquietud de advertir que algo no funciona entre el relato y los papeles distribuidos por la sala. Hasta que se les inquiere: ¿Por qué?, es decir, ¿Qué hace que un objeto, una cosa, reciba un nombre y no otro? ¿Quién lo determina? ¿De qué modo? ¿Por qué ese objeto se llama de una determinada manera y no con un sonido onomatopéyico –"bszzz", por ejemplo–? ¿Qué pasa si un día amanecemos y están cambiados los nombres de todas las cosas? Estos interrogantes se entrecruzan con sus propias preguntas: ¿Quién nombró por primera vez las cosas? ¿Puede haber cosas sin nombre? ¿El nombre tiene que ver con las características de lo que se nombra? Ni hablar cuando nos adentramos en tratar de definir con palabras propias conceptos que carecen de referencia a objetos:

¹ Previamente, hemos repartido en el aula una serie de carteles. En algunos casos, coincide lo escrito con el nombre que designa un objeto, por ejemplo: un cartel que dice "pizarrón" sobre el objeto al que se ha asignado con ese nombre; en otros casos no se observa esa coincidencia, objetos que nombramos de modo diferente al usual o más, se nombra una cosa, "Nada", que no tendría ubicación física. Uno de los dispositivos pedagógicos con los que *Filosofar con Niñxs* sostiene su actividad es la *intervención* de los espacios y tiempos-escolares. La primera de ellas es el dispositivo taller, que implica disponer los cuerpos, los bancos y sillas de algún modo donde la palabra tenga mayores oportunidades de compartirse. También quien coordina tiene una ubicación particular, desplazándose de la centralidad habitual del saber docente. La intervención es un juego de escenificación del espacio que deconstruye el aula habitual, en forma física y simbólica, desde estos carteles que cuelgan de cualquier parte a hilos que contienen frases y atraviesan indiscriminadamente la sala –como los banderines de un cumpleaños–. Otras intervenciones: dejar de estar sentados para desplazarnos mientras imaginamos o reflexionamos sobre algún asunto, subirse a las sillas para dar cuenta de algo propio que pensamos, escribimos y deseamos compartir.

nada, infinito, alma, libertad. El juego multiplica interrogantes y, por lo común, se abre a inquietudes personales y colectivas –desde el nombre que nos ponen a cada unx, al nombre del grupo de la sala, que es decidido entre todxs–.

Un fragmento de registro -1er grado 18/05/1999, Las Mochilas de Colores:

Ailén: *está mal porque es el pizarrón y dice 'televisor'.*
 Coordinadorx: *¿y ahí qué dice?*
 Kayla: *ese está bien.*
 Pili: *allá hay otro cartel.*
 Coordinadorx: *¿Qué dice?*
 Kayla: *nube.*
 Coordinadorx: *¿y allá?*
 Macarena: *allá dice sol.*
 Cami: *Y no están acá*
 Coordinadorx: *¿por qué está mal que acá diga televisor?*
 Taski: *porque no es un televisor.*
 Coordinadorx: *¿Por qué no es un televisor?*
 Taski: *porque no tiene color.*
 Coordinadorx: *pero puedo tener uno de color... ¿Por qué es un pizarrón?*
 Ludmi: *porque está puesto en la pared.*
 Taski: *porque ahí escribe la seño.*
 Coordinadorx: *¿por qué se llama pizarrón?*
 Taski: *porque sirve para escribir.*
 Coordinadorx: *pero, el lápiz también sirve para escribir.*
 Caro: *para que la seño escriba.*
 Pili: *ese es un pizarrón y la silla es silla.*
 Coordinadorx: *¿quién le puso 'silla'?*
 Caro: *el que la hizo.*
 Otro: *el señor que manda.*
 Otro: *Jesús. Otro: El presidente. Otro: Vos le pusiste.*
 Coordinadorx: *Uds. le preguntaron a ese señor para saber...*
 Augusto: *no, le dijeron.*
 Coordinadorx: *¿les parece que ese señor le puso el nombre? ¿Cómo hacen Uds. con una cosa que no saben el nombre?*
 Maca: *preguntando.*
 Miller: *el nombre se lo puso el primero que nació.*
 Coordinadorx: *cuando no saben el nombre de algo ¿cómo pueden averiguarlo?*
 Ch: *preguntando*
 Ludmi: *preguntando, diciendo que le muestren para que sirve una cosa.*
 Ch: *leyendo.*
 Coordinadorx: *Ludmila había dicho que pensando se pone el nombre. Si yo pienso y digo esto se llama 'pum', ¿qué pasaría si cada uno le pone un nombre*

distinto?

Augusto: va a ser cualquier cosa.

Caro: si le pusieras un nombre cualquiera no se entendería nada. Decime qué es eso, no le pongas nombre. Un chico que sepa (qué es) que lo dibuje tiene que decir.

Cami P.: se pelearían, dirían esto se llama así. No, así.

Coordinadorx: ¿Qué hacer para no pelearse?

Nico: todos lo tienen que decir de la misma manera.

Augusto: le dice a otro de otro lado cómo se llama, y dice se llama...

Coordinadorx: ¿para qué les parece que sirven los nombres?

Carla: porque si vos decís Matías y todos se llaman Matías vienen todos, para que se diferencien los nombres.

Ailén: para no equivocarse.

Francisco: yo a veces me confundo...

Coordinadorx: ¿para qué sirven los nombres de las cosas, no solo de las personas?

Ludmi: si alguien dice eso es un televisor, no es un pizarrón... para que se dé cuenta.

Pili: es para lo mismo de las personas. Para distinguir.

Caro: si todos tienen que saber.

Fiore: si todo se llamaría del mismo nombre no sabrías.

Pili: por ejemplo, decir: escribamos en el pizarrón, los chicos van a escribir en todos lados porque no saben qué es pizarrón.

Augusto: se equivocarían.

A continuación, se propone que unx de lxs niñxs salga de la sala, el resto piense un objeto que se encuentre allí y, a su regreso, lo adivine. Para ello cuenta exclusivamente con la herramienta de la pregunta –lo único que no puede preguntar es cuál es el objeto o su nombre–. Desde las características, el color, el olor, su uso, lxs niñxs se van acercando a algunos de los sentidos del nombrar.

Sobre ese horizonte, Filosofar con Niñxs dispone de diferentes proyectos y actividades en las que la asignación de nombres, las definiciones en términos propios se ponen en juego – Enciclopedias de Seres Imaginarios, Diccionarios de Sensaciones y Sentimientos, recetarios.

Iniciamos el juego contando juegos. Juegos que tienen intencionalidades pedagógicas, investigativas, filosóficas. Los interrogantes del juego descrito son filosóficos. Desde la profundidad, la hondura de las preguntas, la inquietud que produce en quien

interroga, la resonancia que las preguntas tiene en otrxs que han interrogado con idéntica inquietud.

Los textos que siguen son en cada caso ejercicios filosóficos. Nuestra práctica filosófica consiste en propiciar espacios para hacer filosofía con otrxs. Filosofar, hacer filosofía, es fundamentalmente una acción. Se trata de una acción que hemos decidido definir por el vínculo que se establece con otrxs, donde la prioridad está en la palabra y la expresión del pensamiento de esxs otrxs. Entonces, filosofar es una acción que requiere de un ejercicio de humildad. Tal ejercicio suele ser declamado a partir de una apelación a Sócrates y el reconocimiento de su ignorancia. Sin embargo la práctica académica usual, de la cual el mismo personaje Sócrates no escapa en los diálogos escritos por su discípulo Platón, ha estado enmarcada en una disputa de saber, antes que en un reconocimiento de ignorancias (Kohan, 2009).

El problema no consiste en la seguridad o incerteza desde la cual se postula un determinado saber. Se procura que esa voluntad de saber no se imponga sin más a otrxs, o que el ejercicio de disputar sentidos sea la mera imposición de dicha voluntad. Junto a ello, para disponerse a disputar sentidos, conciliar o reconocer divergencias, es necesario reconocer al otrx. Reconocerlx como igual para esos ejercicios. De cualquier otro modo, solo se lo está sometiendo a una práctica de dominación, desde la cual se suelen emprender aún con intereses loables o benefactores muchos actos educativos. Reconocer a otrxs es partir de ubicar a los participantes de la acción filosófica en un estado de paridad al momento de encontrarnos para hacer uso de cada voz.

En más de veinte años nuestro interés se ha centrado en un otrx que se encuentra en la situación de mayor alteridad respecto a una disciplina como la filosofía: la infancia. Las infancias.

Emprendemos un ejercicio que busca modos de comunicar la experiencia que no esencialice a las prácticas del filosofar ni a lxs sujetxs que participan de los intercambios. Porque una de las decisiones que tomamos a la hora de recuperar las experiencias que venimos realizando en este Proyecto es asumir la propia voz en el relato, voz que puede ser una o múltiple. Asumir la voz es pensar en voz alta y con otrxs. Lo que atraviesa estas páginas son, no puede ser de otro modo, nuestras voces. Voces siempre producto de intercambios y experiencias compartidas, voces eco de las experiencias que transitamos. Voces que a veces recuperan las voces de las infancias. Asumiendo que no hablamos en nombre de, hablamos por nosotrxs mismxs, por nuestras propias reflexiones, inquietudes y transformaciones.

El esfuerzo de estos textos está en asumir la primera persona, reflexionar sobre la acción desde unx mismx para compartir con otrxs. Es un modo de posicionarse respecto a los desarrollos teóricos que se toman como referencia, que sirven en tanto herramientas. Usar y abusar de lo que dicen lxs autorxs, transgredir sus palabras porque sirven para mi propia reflexión.

Desde la centralidad del taller, Filosofar con Niñxs propone un dispositivo coherente con un posicionamiento político. Consideramos la infancia como apertura a partir de la condición de igualdad de los sujetxs que participan en un movimiento donde el intercambio es también democratización del saber, no como sustantivo sino como verbo.

La afectividad política atraviesa el reconocimiento de la condición de unx otrx como igual². Saber sus nombres, sus biografías. Más

² La afectividad, como el juego, en la escuela se didactiza, en el sentido más instrumental del término. La afectividad como contenido implica no solo reconocer esta dimensión humana en los intercambios y comunicaciones, también requiere que se incorporen otras categorías que intervienen en ellos como la confianza y las emociones en nuestras tematizaciones. Dos señalamientos sobre esta cuestión: no se aboga por

aún, tematizar la afectividad. Invitar desde la afectividad al deseo de buscar. Buscar saber, afectarse con el saber –que es una de las formas de significar la filo/sofía–. También el juego que proponemos refiere al canon, sin seguirlo o en todo caso jugando con él, realizando profanaciones, tergiversaciones en nuestras lecturas.

El juego en la escuela es instrumentalizado, es considerado en vistas de otro objetivo, es un recurso. En nuestro caso, los recursos no son meros instrumentos para motivar el aprendizaje. El juego no es algo efímero, es una dimensión de la humanidad que recorta una temporalidad inmediata y se prolonga en el tiempo³. Otra dimensión relevante del juego es su carácter mutable: se transforma en el mismo intercambio, en la experiencia, que nunca lo hace unx solx. En nuestros talleres, aunque hay una intencionalidad, no sabemos hacia dónde vamos. Hay marcos laxos de apertura a lo que cada unx propone en el juego, una ruptura de la noción de temporalidad en un proceso de constante presente, habilitado por la inexistencia de una currícula, entre otras cosas.

Antes decía que este libro reúne ejercicios de filosofía. En nuestros escritos discurremos en torno a ciertos temas como los sentidos del pensar, el lenguaje, la argumentación, la política, la sexualidad, la lectura y la escritura, la injusticia, las desigualdades sociales.

Si bien reconocemos la dificultad de procesos reflexivos que permiten repensar la transformación de la realidad, no solo se trata de qué se discute –aquello que en términos pedagógicos se resuelve como contenidos– sino cómo se discute –y que también debe

una “pedagogía de las emociones”, o una educación emocional, que se vincula a una educación en valores que instrumentaliza los afectos y se postula para el desarrollo de habilidades cognitivas; la afectividad y el juego son formas de comunicarnos y de producir conocimientos y saberes, propios y frutos del acontecimiento colectivo.

³ Montes G. (2001: 33-42). En este bello texto, la autora realiza una descripción fenomenológica del juego en la niñez. Sus características más definitivas se continúan en los juegos que se practican el resto de la vida.

contemplarse como contenido de enseñanza–; este reconocimiento es una práctica disruptiva que habilita otros sentidos. En talleres que realizamos con las familias, por ejemplo, surge recurrentemente el reconocimiento de la falta de sustento de una palabra autorizada adulta, porque lxs chicxs cuestionan lo dicho o plantean “esa no es una razón” ante determinados discursos; esto permite que lxs niñxs puedan posicionarse de otra manera frente a lo que lxs adultxs tratan de imponer.

Filosofar con Niñxs no se ancla en un tiempo y espacio etario, aun cuando lo enunciamos desde un recorte de ese tipo –niñxs–. La infancia supera e integra a la niñez. El filosofar con es una construcción con otrxs –lxs niñxs y lxs adultxs que participan de la experiencia–. Práctica que es política, un ejercicio identitario que rechaza otras identidades definidas previamente.

Una breve historización⁴

Filosofar con Niñxs realiza indagaciones desde el año 1995. Es un proyecto que se realiza como una propuesta alternativa en la relación niñxs, disciplina filosófica y el orden escolar en instituciones de Córdoba⁵. Preocupaciones iniciales por las dificultades en torno a la enseñanza de la Filosofía derivaron en investigaciones acerca del pensamiento de lxs niñxs.

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 respondía a cierto imaginario respecto de la disciplina filosófica, que señalaba que lxs estudiantes

⁴ Este apartado está basado en Andrade S. (2015).

⁵ *Filosofar con Niñxs* comienza su actividad pedagógica e investigativa en escuelas. Con el devenir del proyecto llegamos a múltiples espacios y territorios educativos, por fuera del orden escolar.

debían poseer cierto grado de madurez intelectual para acceder al corpus filosófico; imaginario alimentado por lxs propixs docentes de filosofía –y sus definiciones académicas– (Andrade, 1996).

En la indagación citada trabajamos con niñxs de diez, once y doce años indagando sobre sus posibilidades de interrogación en la escuela. Rastreamos en las preguntas que lxs niñxs ponían en consideración en el aula, de modo espontáneo, sin un vínculo directo con los intereses de un campo disciplinar específico. Sin embargo en el trabajo empírico registramos con mayor frecuencia preguntas que corresponden al oficio de alumno; es decir, se sostienen en el intento de resolver su vida escolar (Perrenoud, 2006).

Paralelamente, realizamos unos primeros talleres de filosofía con niñxs en Nivel Inicial y 1er grado de Primario, en una institución privada de la ciudad de Córdoba. Esta experiencia, sumada a las conclusiones de la anterior pesquisa, nos llevó a especular que para indagar la raíz del problema era necesario acudir a lxs niñxs que comienzan su recorrido escolar. De allí una segunda investigación, que amplió también el trabajo de campo en los dos niveles objeto de estudio (Andrade, 1998).

Para emprender ambas dimensiones del proyecto –investigativa y pedagógica– diseñamos una estructura de trabajo en torno a la idea motriz del taller –dispositivo sobre el cual volveremos–, indagando y proponiendo espacios de problematización acerca de la filosofía, la enseñanza y la infancia en espacios con niñxs, docentes y la familia. Así también, planteamos tentativamente ciertos contenidos lo suficientemente abiertos, que denominamos contenidos sacos, a partir de decidir trabajar sobre creencias y valores.⁶ Desde allí sostuvimos los interrogantes de lxs niñxs sobre el origen del universo

⁶ Las creencias y los valores son contenidos que remiten a una larga tradición filosófica que leerían a estos desde áreas diversas: Teoría del Conocimiento, Epistemología, Filosofía de las Ciencias, Antropología, Ética, Estética, Política; aunque no es de nuestro interés una mera reproducción de tales áreas en el trabajo de reunir filosofía e infancia.

o las alternativas de poder propias y de otrxs, a partir de analizar las experiencias de los superhéroes o de otrx adultx.

En la continuidad del proyecto se ha avanzado en otras orientaciones indagativas que incluyen la problemática de contenidos filosóficos en Nivel Inicial y Primario (Andrade y Foglia, 2005; Andrade, Cruz y Foglia, 2005), como así también alternativas de trabajo compartido con otras disciplinas escolares.

Indagar el pensamiento de lxs niñxs, aprender a pensarlos

En los primeros años nos preocupó revisar las investigaciones respecto al pensamiento de lxs niñxs. Desde allí aventuramos una hipótesis de trabajo, con la cual emprendimos Filosofar con Niñxs: lxs niñxs están capacitadx para ejercitar su pensamiento tanto como ejercitan sus algoritmos o sus abdominales. Entonces, ¿por qué tales capacidades no se actualizan en la escuela?

Para abordar esta problemática, nuestros proyectos de investigación se constituyeron 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 surgieron interrogantes respecto a los aprendizajes que se producen en la escuela: ¿La escuela posibilita la comprensión o la obstaculiza? ¿La escuela no suministra un tipo de comprensión que puede diferir enormemente de las comprensiones a las que lxs niñxs estaban habituadx en su medio? Porque, como advierte Gardner “Lejos de quedar limitadas al cráneo del individuo, la cognición y la inteligencia están distribuidas por el paisaje” (1996). ¿Qué pensamientos tienen lxs niñxs que la escuela no escucha? Lxs niñxs construyen sus teorías, sus comprensiones intuitivas. Entendiendo por teoría: “a sus creencias organizadas acerca del mundo... imagen del mundo consistente... que son útiles y convincentes. Estos modos de pensar, que devienen de los primeros cinco años de vida, subsisten

en la vida escolar como “guiones, estereotipos, modelos y creencias” (1996: 111).

En aquel momento, consideramos como desafío el investigar en los modos de pensar de lxs niñxs –tarea para la cual está comprometida la filosofía, y no solo la psicología–. “Los niños no solo piensan mejor cuando maduran, sino que también se vuelven capaces de pensar en sus propios procesos mentales... Los niños –y los adultos– aprenden a cómo reforzar su acción de recordar mediante diversas estrategias... aprenden también a pensar en sus propias actividades de solución de problemas” (Gardner, 1996: 135-136).

Asimismo, recuperamos a Piaget (1979) para nuestros propósitos. Respecto a la capacidad de abstracción, nuestro autor distingue dos formas: 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, lxs sujetxs “son capaces 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 entonces en una reflexión acerca de la reflexión: en este caso hablaremos de ‘abstracción reflexionada’ o de pensamiento reflexivo (Piaget, 1979: 5).

Piaget refiere a un tipo de abstracción requerida para la resolución de problemas lógico-aritméticos o algebraicos; desde el Proyecto Filosofar con Niñxs sostenemos que tal actividad es eminentemente epistemológica, es decir, filosófica. Siendo la misma que investigamos y trabajamos desde los Talleres y donde encontramos un lugar para la filosofía en el orden escolar –y no desde la reproducción de determinadas tradiciones–.

Dos líneas de investigación alimentaron los proyectos de investigación que llevamos a cabo por aquellos años:

a) Investigaciones respecto a los aprendizajes previos de las disciplinas que conforman la currícula escolar⁷.

b) Investigaciones relativas a los procesos de pensamiento –de construcción, enseñanza y aprendizaje de ellos⁸.

Respecto a la primera línea de investigación, nuestro trabajo resulta relevante debido a las escasas investigaciones en torno a la enseñanza o a la didáctica de la filosofía que no están elaboradas desde una mirada instrumental, según la agencia clásica de la didáctica⁹ (Litwin, 1997).

Por otra parte, si la referencia es a investigaciones sobre los procesos de pensamiento, nos resulta relevante la distinción de Monereo (1995) entre estrategias para aprender a pensar y estrategias para aprender a estudiar. Estas últimas serían simples “recetas” de estudio, “trucos” procedimentales que, en general, certifican su bondad a partir de experiencias personales.

Las propuestas para aprender a pensar subrayan que los procedimientos de aprendizaje deben aprenderse y dominarse siempre bajo supervisión reflexiva; es decir, a través de un control

⁷ Investigaciones sobre el tema que son referencias aun cuando no necesariamente se adhiera a lo que dichos trabajos sostienen. Entre ellos, cabe citar: Carretero (1995) Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia; Camilloni y Levinás (1988) Pensar, descubrir y aprender. Propuesta Didáctica y Actividades para las Ciencias sociales.

⁸ Al igual que en el caso anterior, referimos algunas investigaciones sobre este punto: Bruner (1985) Actos de Significado; Gardner (1987) Arte, mente y Cerebro; Perkins (1991) La escuela inteligente; Castorina (1996) Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate; Tishman, Perkins y Jay (1997) Un aula para pensar.

⁹ Litwin E. (1997) indica que desde tal perspectiva instrumental se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica, tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. En una lectura que procura ampliar tales categorías, desde nuestras indagaciones proponemos una didáctica que no debe eludir, entre otras cuestiones, la problemática de las subjetividades, los territorios en los que se procura enseñar, las diferentes relaciones de saber/poder entre currículum y sujetos.

y regulación consciente que guíe la selección y aplicación de procedimientos adaptados a las situaciones educativas en los que son requeridos (Monereo, 1995: 11).

Monereo plantea otra distinción al interior de las propuestas para aprender a pensar: a) Propuestas independientes de las currícula – llamadas libres de contenido o de enseñanza directa–; b) E integradas al currículo –ligadas al contenido de enseñanza–. Aunque el autor asume que es una distinción que no es fácil reconocer en la práctica.

Dentro de las propuestas de mejora del pensamiento integrados al currículo, ubica al Programa de Filosofía para Niños (FpN) de Lipman y Sharp. Monereo sintetiza de tal modo sus intereses:

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: 11).

Entre las críticas que el autor 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; y, por último, 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 (Monereo, 1995: 12).

Más allá de reconocer la relevancia de un antecedente relativo a la posibilidad de encuentro entre filosofía e infancia, añadimos nuestros cuestionamientos a FpN.

FpN imparte cursos de capacitación para profesores de Nivel Inicial y Primario. La intención de los cursos es proveerles de

información para que luego lxs docentes se encarguen de la transmisión de los conocimientos filosóficos. En este intercambio participan dos intermediarios: manuales para docentes, novelas para niñxs. Advertimos la dificultad de prever instancias de control a las sucesivas transposiciones que demanda esta tarea.

Así también, si bien las novelas de Lipman son traducidas a los idiomas en donde se producen las experiencias de FpN, en el caso del trabajo escrito para lxs docentes se trata de un material poco crítico. Ambos materiales, manuales y novelas, homogeneizan a estudiantes y a docentes, desconociendo las particularidades culturales propias de cada territorio. 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, deberían incluir una explicitación de sus supuestos. De lo contrario, el riesgo es dejar a lxs docentes en el rol de meros ejecutores de un proyecto diseñado por otrxs en sus contenidos y materiales.

Estas consideraciones no apuntan a una mera crítica. Se trata de presentar una propuesta alternativa del encuentro de la filosofía con niñxs que aborde el trabajo de contenidos en los niveles de la escolaridad antes citados. Asimismo, consideramos la necesidad de un trabajo casuístico que asuma la cultura escolar, que apueste por una escuela que valore las preguntas sobre las respuestas, en un trabajo conjunto con lxs docentes del aula –donde no solo participen como observadorxs de la experiencia desde diferentes registros, sino también en las distintas etapas de indagación: formulación de hipótesis de trabajo, búsqueda de indicadores respecto a los procesos de aprendizaje de lxs niñxs, revisiones de las propias ideas sobre las infancias–.

A medida que nos adentramos en el trabajo áulico, que comenzamos a escuchar a lxs niñxs, más que a imponerles modos de concebir el mundo y el conocimiento, otras investigaciones, como aquellas que ponen en tensión la construcción de la infancia y la escuela,

adquieren otra relevancia¹⁰. Por lo cual, insistimos en la necesidad de no prejuzgar, no predefinir una infancia, ni desde dispositivos pedagógicos ni psicológicos (Carli et al., 1999). Antes bien hace falta emprender un trabajo casuístico –no existe la niñez en singular, abstracto, existen diversxs niñxs en diferentes contextos–, local. También, desde la misma experiencia de estudiar y cuestionar los procesos de subjetivación que nos atraviesan a todxs lxs sujetxs que participamos del orden escolar, nos propusimos indagar sobre tales procesos y las alternativas de pensar prácticas emancipatorias.

Un espacio para el pensar inquieto de lxs niñxs

El proyecto se inició con indagaciones en diversos espacios acerca de los procesos de pensamiento de lxs niñxs. En tal sentido, no solo se realizan talleres con niñxs, sino con lxs sujetxs que intervienen en la construcción de sus pensamientos –docentes, familiares–. Ahora bien, de preocuparnos por indagar cómo piensan lxs niñxs, pasamos a pensar cómo ellxs pueden asumir su voz propia como sujetxs políticxs (Rancière, 1996).

De a poco asumimos que el proyecto es una propuesta política que intenta propiciar la toma de la palabra en primera persona por parte de lxs niñxs, que tematiza cuestiones naturalizadas en la escuela –como la construcción de la subjetividad escolar–, aunque también es política por el reconocimiento de lxs otrxs y por los modos en que esta práctica se pone en juego entre los participantes del taller¹¹.

En ambas dimensiones de contenido –lo que algunxs distinguen entre contenido (conceptual) y metodología (o procedimientos)– hay una intención de inquietar, de provocar descentramientos

¹⁰ Desde Aries a Kohan, incluyendo necesariamente a Agamben.

¹¹ A partir de asumir la relevancia de un trabajo compartido, este texto supera la enunciación en primera persona, por un plural inclusivo de tales construcciones en común.

y desnaturalizaciones, de interrogar en lugares donde navegan certezas, a partir del estilete del interrogar, cuestionar, proponer y escuchar otras alternativas posibles.

Filosofar con Niñxs es una experiencia que indaga en los procesos del pensar de y con niñxs sobre una disciplina no presente en la currícula escolar, que permite una mirada interrogativa sobre los propios procesos. Una experiencia que, en las edades que se trata, con las características de involucrar a lxs distintxs sujetxs de la comunidad educativa, no encuentra referencias, por lo menos en la Provincia de Córdoba.

Filosofar con Niñxs apunta a ser un espacio de referencia en el orden escolar que debate acerca de cómo piensan lxs niñxs, cómo proveerles de herramientas para que dicho pensamiento se expanda, se proyecte hacia otros, se socialice, se enriquezca.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, S. (1996) “Las preguntas de los niños: ¿Una estrategia de enseñanza de la filosofía?”, Beca de Investigación Aplicada, Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba.

ANDRADE, S. (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–”, Beca de Investigación Aplicada, Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba.

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. (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.

ANDRADE, S. y FOGLIA, A. (2005) “Pensando el orden escolar”, en *Novedades Educativas*, Año 17, N° 170, febrero. Buenos Aires.

ANDRADE, S.; CRUZ, M. y FOGLIA, A. (2005) “Filosofía y Matemática: una experiencia en el segundo ciclo”, en *Novedades Educativas*, Año 17, N° 169, enero. Buenos Aires.

CARLI, S.; LEZCANO, A.; KAROL y MAMUCHÁSTEGUI, M. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

CASTORINA, J. A. (1996) *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.

GARDNER, H. (1996) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

KOHAN, W. (2009) *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires: Biblos.

LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas, Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

MONEREO, C. (1995) “Estrategias para aprender a pensar bien”, en *Cuadernos de Pedagogía* N° 237, junio.

MONTES, G. (2001) *Juegos para la lectura*, en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

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

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

Instrucciones para una nueva partida

Ayelén Branca y Constanza San Pedro

Advertencias

Hay que preparar el lugar para imaginar. Si la imaginación se mueve la tenemos que seguir.

Tener cuidado con mirar cosas feas que se pueden meter en la imaginación.

Lo primero es tranquilizarse. Relajarse. respirar

*lento, exhalar, cerrar los ojos.
Sentirse segurx. Ponerse cómodx.
Quedarse quietx y olvidarse de todo lo demás: de
la realidad, de la tristeza, del mundo entero y
todo lo que pasó en el día.
Una vez que eso está listo...a imaginar! Caer en el
colchón como si fuera un mar de sueños. Sentir
que la imaginación te rodea todo el cuerpo.
Entrar a un mundo donde todo es posible y no
haya nada de realidad. Hay que explorar la
creatividad sin límites.
Así, nace un mundo increíble. Podés quedarte
infinitamente atrapadx en la imaginación.
Aunque no te guste, después hay que despertarse
en nuestro mundo.
Si querés volver, cerrá los ojos. Para no olvidarlo,
compárti lo que imaginaste.
Fragmento de "Instrucciones para imaginar (aunque la
imaginación no tenga reglas)"
Creación colectiva de Lxs buscadorxs de estrellas
3er grado (2018)*

Continuamos el juego. Inventamos tableros, construimos itinerarios y delimitamos recorridos posibles para compartir algo de nuestra historia, experiencias y desafíos.

Nuestra invitación es que jueguen con nosotrxs en este proyecto, Filosofar con Niñxs. El libro es tan solo una excusa que le otorga palabras y con ello cierta materialidad a un sinfín de experiencias, reflexiones y prácticas colectivas que nos han tenido a nosotrxs y a muchxs niñxs y adultxs de Córdoba como protagonistas.

Aquí, algunas instrucciones para ingresar, continuar, sumergirse y recrear el juego...

Objetivos

Como en todos los juegos, los objetivos serán siempre múltiples. Cada nueva partida tendrá objetivos específicos, cada parada, cada taller y cada encuentro diseñará sus propios objetivos. Este juego, y cada juego, como toda práctica de enseñanza, será siempre situado. Asimismo, desde nuestras inquietudes, problemáticas y deseos, reconocemos algunas orientaciones generales que guían nuestro gran juego, el Proyecto Filosofar con Niñxs.

La propuesta es abordar 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 perspectivas, dentro del cual la filosofía constituye un modo particular de interrogar(nos) e intervenir. Y en particular, atender a la dimensión de los modos de subjetivación que se ponen en juego en estos procesos. Nuestro interés está en problematizar y ahondar la relación entre Infancia, Educación y Filosofía, poniendo en juego experiencias y saberes que se construyen desde diversos territorios y, a partir de ello, realizar, desde nuestras prácticas, una resemantización y enriquecimiento de las teorías.

Reglas (¡Advertencia!: estarán siempre en construcción)

Algunas veces nos preguntamos si es posible un juego sin reglas. Creemos que en cada juego y en cada intercambio, siempre hay explícitas o implícitas determinadas reglas, acuerdos básicos o pactos que dan lugar a la posibilidad misma de jugar. Pero como en todo juego, las reglas están siempre en construcción porque no creemos en las normativas estáticas, sin tiempo, lugar o actorxs. El juego cambia en cada situacionalidad. Porque lxs jugadorxs y las circunstancias configuran el desarrollo mismo de cada juego, construyendo y reconstruyendo las reglas, pero también porque estas siempre pueden

ser transgredidas. En algunos casos, lxs jugadorxs pueden ponerse de acuerdo, definir algunas pautas nuevas y originales; en muchos otros, las reglas simplemente no se cumplen. Algunxs jugadorxs deciden no cumplirlas o el propio azar lleva a la transgresión. Ante el incumplimiento muchas veces surge el desacuerdo, de allí el debate, la decisión y nuevas condiciones o recorridos. Ante lo inesperado, se crea algo nuevo...

Las reglas se construyen cada vez; pero porque este juego está siendo jugado, compartimos las reglas que actualmente nos encuentran:

- Ingresar al juego reconociendo que cada participante –niñxs, adultxs, jóvenes o ancianxs– es unx sujetx político y de derechos, con intereses e inquietudes propias y colectivas que tendrán lugar en cada partida.

- Dar lugar al asombro, esperar la novedad y dejarse inquietar con preguntas, ideas y prácticas que nos abren a nuevos mundos posibles.

- Habilitar un espacio de intercambio donde las propuestas de trabajo se corran de las jerarquías adulto-centristas y academicistas.

- Plantear actividades diversas, originales y divertidas desde donde reflexionar y crear con todo el cuerpo: lectura de textos, dramatizaciones, juegos, dibujos, arte, debates, mapeos, audiovisuales, salidas, etc.

- En cada partida, estar atentxs y despiertxs para operar en situaciones emergentes (despertar sentidos aletargados o poco ejercitados).

- Tener una mirada atenta sobre el modo en que lxs adultxs actúan respecto a la manifestación del pensamiento de lxs niñxs.

- Asumir que lo más importante del juego es jugar, con unx y con otrxs.

Componentes del juego:

El tablero

Un espiral, un laberinto, un bosque, un océano, un barco, una isla en movimiento. En nuestro recorrido no encontramos un adelante y un atrás, una linealidad que nos orienta hacia un único horizonte ni un pasado estático que revisar. Las distintas experiencias aparecen y reaparecen en diversos momentos como placas que surgen o hacemos surgir en cada nueva jugada. En el tablero vamos y venimos a diferentes territorios e instituciones, con personas de muchas edades y en diversos espacios educativos. Producimos o armamos propuestas para jugar con otrxs en diálogo con cada situación, como una invitación a ser renovada en cada nueva partida.

Jugadorxs

- Infancias: dícese de aquellxs que nunca abandonan la capacidad de asombro, que se permiten modificar las reglas durante el juego sin muchas ideas y vueltas. Aquellxs cuyas inquietudes y respuestas abren cada vez nuevos mundos y juegos. Quienes traen muchas preguntas filosóficas y demuestran que se puede reflexionar, crear y expresar desde el arte, el cuerpo y la imaginación con mucha seriedad.

- Adultxs: lxs adultxs juegan un rol fundamental en la subjetivación de lxs niñxs, y por ende deben poder formar parte de la reflexión y la posibilidad de desandar colectivamente, algunos sentidos y pensamientos prefigurados y contruidos.

- Docentes-directivxs: cuando vamos a las escuelas, también participan de nuestros juegos, docentes, bibliotecarixs, directivxs y otrxs adultxs. Ellxs deben desempeñar funciones institucionales en los espacios donde desarrollamos nuestros talleres y su participación

trae consigo las reglas del propio juego institucional. Este lugar a veces lxs ubica en tensión con la dinámica propia de la práctica de filosofar con niñxs, el lugar inquietante de la crítica y la desnaturalización de las normas establecidas. Sin embargo, la propuesta de nuestro juego es que estxs jugadorxs se animen a zambullirse en el proyecto asumiendo diferentes roles, dejándose incomodar e inquietar. Lxs invitamos a volver a la infancia de cada unx ya que es la premisa del juego.

- Coordinadorxs de lxs talleres: sujetxs que deciden renunciar al lugar magistral e histórico otorgado a lxs docentes. Se apropian, construyen y se entran en la acción del dispositivo taller en el que las propuestas e itinerarios planificados se abren y pueden (y deben) sufrir cataclismos frente a la realidad efectiva que se desarrolla ahí mismo.

- Vecinxs del barrio: transeúntes que acompañan desde la mirada atenta los quehaceres y las aventuras de lxs niñxs en espacios de taller. Quienes muchas veces forman parte de aquel gran universo que involucra a cada unx, sus sentidos comunes, sus memorias afectivas y costumbres cotidianas. Cuando los encuentros tienen lugar en la calle, la vereda o la plaza, se transforma el espacio público y, con ello, todxs lxs que se acercan.

- Familias: cuidadorxs, sostenes afectivxs que inciden en la construcción de lxs sujetxs. Tías, abuelxs, hermanxs, xadres, amigxs, mascotas y quienes quieran acompañar a lxs niñxs también son parte de nuestros encuentros. A veces logramos construir espacios propios, a veces dialogamos con relatos que nos comparten lxs niñxs desde sus recuerdos de intercambios con ellxs. En los espacios de talleres con adultxs, retomamos las temáticas, inquietudes, actividades y preguntas que trabajamos con sus niñxs afines. Estos espacios se constituyen como ámbitos de discusión, reflexión y fortalecimiento de lo recreado con lxs niñxs, pero fundamentalmente son espacios

de juego donde invitamos a volver a nuestras infancias. Al mismo tiempo, buscamos que estos espacios se constituyan como lugares de transformación y reflexión de nuestras propias prácticas como adultxs, docentes, formadorxs o familias.

Estrategias y métodos

Todo juego supone múltiples formas de jugarlo, caminos que nos llevan a crear itinerarios y delinear –y conseguir– ciertos objetivos, lugares, conclusiones y nuevas aperturas. Lxs jugadorxs ponen en juego estrategias y métodos, muchas veces no explicitxs.

En nuestro juego, reconocemos que toda decisión metodológica es, a la vez, una decisión filosófica 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 un espacio de reflexión colectiva y de (de) construcción crítica de conocimiento.

Como vimos en los “componentes del juego”, el filosofar con niñxs es bien complejo; cada espacio, cada encuentro y cada práctica puesta en escena en los distintos puntos del tablero, habilita distintas herramientas y dispositivos que configuran diversas estrategias y, con ello, un nuevo juego. Aquí les compartimos algunas de ellas, las cuales pueden ser incorporadas, transformadas y desplazadas a nuevos territorios, desafíos y aventuras.

Entre la experiencia, las prácticas y las reflexiones teóricas

En este juego, te puedes zambullir en las distintas fuentes teóricas sobre las infancias y la praxis filosófica en el aula pero, sobre todo, en experiencias de trabajo con niñxs, en diferentes instituciones escolares y no escolares, en la vereda, en bibliotecas populares, en la cama, el almuerzo familiar o jugando a las escondidas.

En las intervenciones, en los encuentros y territorios: el dispositivo taller

Cuando ponemos en marcha el juego, en cada encuentro, motorizamos un dispositivo: el taller; una de nuestras estrategias de juego preferidas. Afirmamos que el taller es un dispositivo porque reúne múltiples herramientas, disposiciones, formas de trabajo y propuestas de circulación de la palabra. El taller patea el tablero de las clases magistrales, las transforma y teje nuevas formas de producir saberes.

En los talleres, el encuentro se inicia desde la pregunta. Desde un punto de partida inquietante, a veces incómodo y siempre cuestionador, se abren las puertas y las ventanas de aquellas reflexiones, ideas raras o imágenes que nos rodean a las que aún –muchas veces– no hemos puesto en palabras; y, al entrar al juego, se encuentran con muchas otras ideas, reflexiones y pensamientos, que se multiplican y transforman trazando un itinerario disruptivo. Una estrategia muy importante es, entonces, dar lugar a las posibles transformaciones que emergen en cada partida.

La disposición del juego se construye a partir de la consideración de que todxs lxs que participan en él tienen algo para decir y, desde tal reconocimiento, trabajamos juntxs en la resolución de una situación problemática, un tema o una inquietud. Para que el juego funcione, debemos configurar una participación democrática, donde todxs lxs participantes sean protagonistas y se sientan protagonistas. Esto no quiere decir que todxs asuman los mismos roles. Como ya vimos, lxs coordinadorxs son quienes realizan la invitación y se animan a proponer actividades, y con ello inquietar a lxs participantes. Tarea nada fácil.

Filosofar con Niñxs en las escuelas

Cuando el juego entra por la puerta de las escuelas, el tablero se dibuja en las tensiones entre prácticas, propuestas y dinámicas más cercanas a la educación popular, y las reglas y dinámicas institucionales propias de cada escuela, pero también del sistema educativo escolar en general. Por eso se trata de tableros que caminan y emergen de grietas y fisuras, que abren paso a diálogos impensados y dotan al espacio –casi siempre en los bordes de lo curricular– de nuevos sentidos. Pensar el juego en una institución cuya enseñanza suele plantearse lejos de este es, desde ya, un gran desafío.

El propio encuentro en los talleres problematiza las posibilidades para relacionar las prácticas cotidianas escolares y las actividades que demanda abstraer su sentido. No pretendemos que haya un hueco en el tablero ni un salto entre las propuestas de contenidos de las diferentes áreas disciplinares de la escuela y los talleres de filo. Se busca, por el contrario, construir puentes y armar trayectorias junto a lxs docentes, incorporando otro tipo de preguntas desde una inquietud filosófica en los modos de indagar, buscar sentidos reflexionando y argumentando con otrxs, incluso sobre los mismos contenidos y prácticas que delinean el orden escolar. E incluso más, reflexionando en las mismas salas sobre el sentido de las escuelas.

Si bien cada institución –y con ello lxs actorxs, reglamentos y dinámicas institucionales– es particular y creamos un vínculo específico en cada una, como punto de partida proponemos un itinerario con distintas etapas para acercarnos y desarrollar el proyecto.

Observación. Como viajerrxs exploradorxs de cada detalle, nos metemos en las salas para conocer los modos de trabajo, de vinculación y las inquietudes de los grupos de niñxs con lxs que vamos a trabajar.

Papel en mano, observamos y registramos el acontecer de la sala. Esa será la hoja de ruta que ordene nuestras propuestas.

Propuesta de juego. Preparamos nuestras intervenciones y proponemos orientaciones para cada caso, elegimos materiales y creamos preguntas que abren mundos. Se trata de propuestas de trabajo, de un itinerario posible –y deseable– que responde a ciertos objetivos, que tiene un punto de partida y un horizonte pero cuyo punto de llegada es incierto. La temporalidad de las propuestas puede ser tan efímera como un único encuentro o tan prolongada como un proceso anual.

Nos zambullimos en el juego. En cada institución y en cada aula, durante el desarrollo de los talleres, somos guías de encuentros y dinámicas protagonizadas por lxs niñxs. Aquí lxs docentes a cargo de la sala se transforman en observadorxs participantes de los encuentros y se encargan de los registros de la producción con lxs niñxs.

Filosofar con Niñxs en las calles, bibliotecas, casas culturales y otros espacios no escolares

Cuando el juego sale a las calles, entra a los distintos barrios, dialoga con organizaciones sociales y se encuentra con vecinxs y familiares, los desafíos no son menores, pero sí diferentes. Muchos lugares secretos y vericuetos se dibujan en los recorridos del tablero. Aquí recuperamos algunos de ellos, no todos porque muchos aparecen y desaparecen, son difíciles de capturar. Cuando entren al juego, seguramente se encontrarán con novedades que impliquen nuevas herramientas, estrategias y decisiones.

La llegada a esos espacios, de nosotrxs y lxs niñxs, de las familias y quienes los gestionan, suele ser por elección de crear espacios de encuentros, recreativos y colectivos, donde lo lúdico siempre tiene

lugar. El dispositivo taller parece encontrarse cómodo en estos casilleros. Sin embargo aparecen desafíos que rompen con los límites más cómodos de la escolaridad: la gradualidad, la obligatoriedad, la temporalidad. ¿Qué actividades se proponen para las distintas edades que se encuentran? ¿Cómo jugamos y recreamos las reglas del juego ante la (dis)continuidad o el recorte temporal que muchas veces significan estos encuentros (muchas veces duraderos, otras de instantes, de algunas horas)? ¿Qué puentes creamos con el barrio, lxs vecinxs y familias; con lxs coordinadorxs de otros talleres o lxs organizadorxs del espacio? ¿Cómo integramos las desigualdades de intereses, condiciones y posibilidades de lxs niñxs que se acercan? ¿Qué gradualidad podemos mantener en el juego? ¿Cómo generamos una transformación en el propio espacio si el encuentro es tan solo de unas horas? Cada una de estas preguntas moviliza y transforma nuestras formas de intervención, siempre en creación.

Algunas de las que fuimos construyendo tienen que ver con lo que ya nombramos. El encuentro desde el dispositivo taller habilita el encuentro, la transformación in situ, la aparición de las preocupaciones e intereses de cada cual, la creación desde lo lúdico. En los casos en que el taller sea por única vez, es en este mismo espacio donde se abre a la “exploración” mediante actividades que permitan la presentación y aparición de cada cual. Si vamos a un espacio que sabemos podemos alargar el juego, nos podemos hacer un tiempo para acercarnos a conocer a quienes lo habitan, observar el espacio y hasta participar de algunas instancias, actividades o talleres.

Reconocer lxs actorxs del juego, las dinámicas y problemáticas previas de los espacios es muy importante para movernos con cuidado y respeto en nuestras partidas. Así como lo es el encuentro con niñxs y adultxs. Es por eso que en lo posible se debe ir al encuentro con lxs vecinxs, familiares y compas de los distintos espacios, para

reflexionar juntxs sobre las infancias, las preocupaciones que nos despiertan y algunas ideas que consideramos importante repensar.

Como la educación popular es una de las herramientas que guía este juego, en cada uno de sus recorridos se ponen en juego sensaciones, emociones e ideas propias. Como educadorxs, nos dejamos atravesar por cada nueva pregunta, y en el intercambio, las transformaciones nos llegan a todxs. Además, la perspectiva no puede dejar de ser, cada vez, situada. En el reconocimiento de los problemas de cada contexto, cada niñx y familia; en la apropiación de las identidades de los barrios y las actividades que encuentran a lxs vecinxs, es donde también podemos sumarnos desde el Filosofar con Niñxs, ampliado cada vez los alcances del juego.

Alguna vez jugamos este juego... relatos de partidas compartidas

Llevamos adelante este proyecto un equipo de profesorxs y estudiantes en Filosofía 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 y artistas con quienes jugamos múltiples partidas transitando estas inquietudes.

Perdidxs en el tablero... Nuestra trayectoria

Como contamos en las palabras introductorias, escritas por Sergio Andrade, el primer movimiento del juego lo realizamos hace ya varios años atrás, en 1995, con niñxs de Nivel Inicial y 1er grado, en el Colegio Joan Miró de la ciudad de Córdoba. Se trató, como todo primer paso, de una experiencia exploratoria donde indagamos

desde miradas y movimientos que buscaban entrecruzar los caminos de la filosofía, el arte y la psicología.

Durante 1996, nos continuamos desplazando por el tablero y realizamos una experiencia investigativa en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Desde 1997 hasta a la actualidad, –el juego continúa– el proyecto emprende una propuesta en Nivel Inicial y Primario en el Colegio San José de la ciudad de Córdoba. Allí se realizan talleres semanales con lxs niñxs y talleres periódicos con docentes y con la familia. Los talleres han tenido diversos cambios en el tiempo: al principio, Filosofar con Niñxs tuvo una dinámica similar a una asignatura especial –como Plástica o Música–, que definía sus propios contenidos. Luego, a partir de un trabajo colectivo compartido con lxs docentes, se plantea mayor articulación con proyectos de sala, aun cuando se siga sosteniendo cierto nivel de autonomía temática con temas como la argumentación, los procesos de subjetivación, las representaciones de lxs distintxs sujetxs en las instituciones.

Durante estos primeros años, el tablero comienza a complejizarse abriendo diversos caminos y orientaciones que se bifurcan y separan hacia distintas dimensiones. En estos andares, en 1998 se realiza una nueva indagación en salas de Nivel Inicial y 1er grado de Primario en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba –Escuela Roma; Mateo Luque; Escuela Almafuerte; Collegium; Instituto de Educación Córdoba y Colegio San José–. Así, 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.

A lo largo de los años, se llevaron a cabo múltiples partidas en espacios escolares. Se han realizado experiencias en la escuela pública Cadetes de la Fuerza Aérea Argentina (en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba), en la Escuela Domingo F. Sarmiento de

Mendiolaza y una escuela, con el mismo nombre, de Tanti. En el primer caso, las experiencias se realizaron durante tres años, con los tres tipos de talleres previstos en el proyecto –con niñxs, docentes y familias– donde se problematizaron aquellas preocupaciones singulares de la comunidad educativa –como la violencia o la ESI– desde una mirada en territorio. La experiencia de Mendiolaza se llevó adelante en el 2015. Invitadx por la Secretaría de Extensión de la Universidad, llevamos adelante un taller en la Escuela Sarmiento de Mendiolaza, con niñxs y docentes de 4to grado, abordando la problemática de las inundaciones en las Sierras Chicas de la provincia de Córdoba. Con relación a la Escuela Sarmiento de Tanti, la inquietud de un equipo directivo y docentes de la institución dio lugar a un trabajo de formación colectivo tematizando la infancia, la educación política, la argumentación y la ESI.

Y como los espacios son infinitos, y lxs niñxs y la filosofía están en todas partes, el proyecto continúa en constante expansión. En los últimos años, se vienen abriendo nuevas experiencias en espacios no escolares como bibliotecas populares (B. P. República Argentina, Casa Popular Cienfuegos, y Julio Cortázar) y un centro de salud.

En la Biblioteca Popular Julio Cortázar estamos ya hace 6 años, desde el 2014. En esta biblio de San Vicente, desde, para y con el barrio realizamos actividades de las más variadas, para que lxs vecinxs se apropien de ella y la habiten como otro espacio de encuentro. La biblio es la puerta de acceso a la lectura, a la cultura, al encuentro con otrxs. Allí funciona la Radio comunitaria La Quinta Pata que genera y fomenta propuestas comunicacionales comunitarias y situadas. Desde el taller nos sumamos a la dinámica de la biblio y cada sábado por la mañana se escucha a lxs niñxs del taller de filo, con quienes reflexionamos, creamos, jugamos y también participamos en la radio a viva voz donde, desde 2018, tenemos nuestro propio programa en el que lxs niñxs comparten las preguntas, ideas y respuestas que surgen en cada encuentro.

Entre los meses de abril y julio de 2017, creamos y coordinamos el espacio de Filosofía con Niñxs en el marco del espacio Juguemos Limpio, llevado a cabo por la Fundación “Casa Hola Mundo”, en el Centro de Salud Nro. 61 de barrio Cerrito de la Ciudad de Córdoba. Se trató de una experiencia novedosa, que implicó repensar las lógicas desde las que pensamos nuestras prácticas y nos descentramos del lugar –a veces– escolarizado de nuestras propuestas. El espacio Juguemos Limpio, un espacio de recreación para niñxs de entre 5 y 12 años, que se propone –entre muchos otros objetivos– generar espacios y tiempos para promover vínculos saludables y creativos en un contexto de suma complejidad. Allí tuvimos oportunidad de invitar a lxs niñxs a acercarse a la filosofía a partir de la pregunta, el juego y la creatividad.

Como dijimos antes, el tablero es bien complejo y las experiencias de las más variadas. No solo nos encontramos con espacios de talleres sino con producciones que desbordan a cada encuentro. Entre estas creaciones, rescatamos con emoción una experiencia de producción audiovisual para niñxs. Desde 2012 el proyecto ha participado, primero en el asesoramiento de contenidos de la serie de animación Antón y luego en la realización de la serie de animación, Renata y Nazareno y el mundo de los sentimientos (coproducida por Paka Paka, el Centro Experimental de Animación y la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC). Los guiones de estas series se elaboraron a partir de talleres con niñxs que realizamos en distintos lugares de la provincia de Córdoba.

Desde agosto de 2015, hemos coordinado talleres en las distintas Ferias Literarias Infanto-Juvenil en Campo de la Ribera. La memoria es el tema central de los talleres, desde diversos juegos y lecturas que se resignifican en cada encuentro con niñxs de escuelas de distintos lugares de la ciudad.

El tablero también llega a espacios de educación superior, universidades e ISDF, asumiendo la aventura gigante de la formación de formadorxs. El proyecto ha realizado desde 2008 un Seminario Taller en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba para estudiantes de distintas carreras de la UNC. Otras experiencias de formación con docentes y estudiantes se desarrollaron dentro del Centro Cultural del ISFD del Trettel y en el Instituto de Formación Docente Oncativo. En ellas, tematizamos fundamentalmente la infancia, el filosofar, la educación política y sexual en la escuela. En 2015 se realizó una propuesta formativa junto a la Subsecretaría del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, como prueba piloto para implementar talleres de filosofía dentro de la jornada ampliada en escuelas de Córdoba.

Durante el 2019 por primera vez en Córdoba Capital y continuando en el 2020 en su sede anexa de Santa Rosa de Río Primero, un instituto de formación docente público de gestión estatal, el I.S.F.D. Renée Trettel de Fabián, incorporó un espacio de definición institucional llamado “Seminario Filosofía e Infancia” en el 4to año del Profesorado de Nivel Inicial. Este seminario se ha construido y se despliega desde el enfoque del Proyecto Filosofar con Niñxs en una apuesta, una nueva ventana que se abre para explorar horizontes de encuentro con futurxs docentes. La hermosa experiencia del 2019 culminó con la escritura de un libro de ensayos desde reflexiones profundas sobre la propia construcción de la subjetividad como docentes de Nivel Inicial y los modos de mirar las infancias que vivimos, aprendimos y enseñamos.

Como contamos, dentro de las estrategias de este juego está siempre presente la reflexión, producción de pensamientos y materialización de ideas que implican los procesos de investigación. Desde los inicios y más allá de cualquier horizonte, llevamos adelante procesos de investigación, como práctica crítica, como un filosofar que nos atraviesa a nosotrxs mismxs, nos lleva a indagar sobre las

experiencias y proponer nuevas, a teorizar y resemantizar desde y hacia las intervenciones en los territorios. Luego de muchos años, también decidimos dar un marco institucional a esta práctica, por lo que desde el 2018 el proyecto forma parte de los proyectos de investigación del Centro de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), UNC.

Además, desde sus orígenes, Filosofar con Niñxs juega con otrxs que juegan los mismos, o casi los mismos, juegos. Así, participamos y organizamos eventos de intercambio como Jornadas, Congresos, Encuentros, desde diversas modalidades como Conversatorios o Talleres. En tal sentido, en 2006 organizamos las primeras Jornadas Regionales de Enseñanza de la Filosofía, junto a otrxs docentes de la UNC preocupadx por estas temáticas. En 2015, participamos coordinando talleres en el Foro de Educación para el Cambio Social. En 2016 organizamos las Jornadas Latinoamericanas de Filosofía, Educación e Infancias que contaron con docentes, especialistas, de distintos lugares del país y países vecinos. También hemos participado de instancias de intercambio y formación con otrxs sujetxs y grupxs preocupadx por establecer vínculos entre filosofía e infancia; como en la Diplomatura de Extensión de Filosofía con niños y niñas, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso, Chile (2016); en el Curso de Actualización: Experiencia de Formación en Educación, Filosofías e Infancias en La Plata (2017); en los Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía con y para niñxs, CABA (2019-2021), los Jornadas internacionales de filosofía e infancias (2021), entre muchos otros. La participación en estos encuentros permite reflexionar, analizar, profundizar en interrogantes que reúnen compromisos teóricos con experiencias en territorios diversos.

¿Fin de la partida?

El juego no termina. Se trata solo de un fin de partida. La partida de cada unx puede estar armada a partir de la lectura atenta pero siempre arbitraria y fragmentada de los textos que habitan este libro, de las experiencias que transmiten, pero sobre todo de la capacidad de dejarse inquietar.

La partida puede ser también la búsqueda de insumos y materiales de trabajo, el recorrido por las propuestas de talleres que diseñan un itinerario posible para el abordaje de ciertos temas, también arbitrarios y fragmentados.

Como no es posible de otra forma y porque reconocemos la potencialidad de cada una de las partidas que llevamos adelante en los distintos encuentros, a lo largo del libro compartimos propuestas de talleres que si bien han sido desarrolladas en territorios específicos, pueden adaptarse, recrearse y viajar a cualquier espacio: bibliotecas, bachilleratos populares, casas, escuelas, calles, universidades, jornadas, plazas, festejos y todos aquellos lugares que se puedan imaginar. Son propuestas vivas que despiertan las reflexiones que se ofrecen en cada artículo. Cada una es una nueva partida.

Este juego, que tuvo una vez un comienzo, no tendrá nunca un final. Busca y desea ser multiplicado en nuevos tableros con sus propias paradas, itinerarios, cartografías y jugadorxs. ¡Que comience el juego! Lxs acompañamos con un primer taller...

Propuesta de taller

Este taller fue realizado por el Proyecto Filosofar con Niñxs, en el marco de nuestro cierre de año y comienzo de escritura de esta Introducción. Si bien se trata de un trabajo puntual que buscó sistematizar años de trabajo compartidos, puede ser readaptado a diferentes colectivos con diferentes trayectorias. Utilizamos la

metáfora de una invitación a un viaje, en donde un barco –en nuestro caso, una imagen recuperada de la película “Vida acuática” (The life aquatic) de Wes Anderson– es nuestro recorrido.

Objetivos

- Recordar, revivir y volver a transitar historias, recorridos e itinerarios transitados, como un punto de partida para el auto-reconocimiento colectivo.

- Reconstruir memorias colectivas, propias y comunes, que nos lleven a reconocernos como grupo.

- Construir una imagen, un mapa, una expresión gráfica que exprese el proceso colectivo en su dinamismo, sus intervenciones, desafíos y movimientos.

Recursos

- Papeles en blanco, de colores, cartulinas, afiches, lo que tengamos a mano y nos guste para armar un collage.

- Útiles: lápices, crayones, tijeras, plasticola, cinta, etc.

- Barquitos de papel.

- Poemas y/o fragmentos de poemas impresos.

- Boceto, dibujo, impresión, imagen de la silueta de un barco.

- Recuerdos y algo de memoria.

Actividades

Primer momento. Antes de embarcar

Cuando nos saludamos, damos un barquito de papel para cada unx, donde debemos escribir, de manera secreta, la respuesta a la pregunta: ¿un barco es...? Se lo entregamos a lxs coordinadorxs, quienes lo guardarán.

Segundo momento. A bordo

En este segundo momento, proponemos tres breves segmentos.

I. Comienza el juego, nos subimos al barco

Entramos a la sala y nos encontramos con la imagen de un barco vacío, algunas imágenes y palabras (seleccionadas previamente por lxs coordinadorxs) que rondan la sala, paredes y mesas.

Lxs coordinadorxs le entregan impreso, a cada participante, un poema o fragmento de poema que hable sobre viajes y/o barcos. Los vamos leyendo en voz alta, puede ser en ronda, puede ser como surjan en el momento.

II. Navegamos por cada itinerario de nuestra historia

Lxs invitamos a zambullirse en nuestro barco, a navegar por las profundas aguas del proceso recorrido por el colectivo (en nuestro caso, Filosofar con Niñxs). Mientras miramos el espacio, recordamos todo aquello que hemos vivido, compartido, impulsado, creado como espacio colectivo. Nos detenemos. De todas esas experiencias, elegimos una. Aquella que nos haya dejado marca indeleble. En un pequeño papel, hacemos un dibujo, un ícono de esa vivencia y lo guardamos (no lo compartimos).

III. El recorrido va llenando de memorias nuestro barco

En el espacio, encontramos palabras que refieren a espacios, lugares, prácticas en los que trabajamos. Tomamos esas palabras y las ubicamos en el barco. Definimos los espacios que queremos ubicar, qué recuerdos, qué proyectos realizados, qué territorios transitamos.

Ahora sí, cada cual saca su “ícono”: ¿Por qué dibuje eso? ¿Qué me recuerda? ¿En qué parte del barco lo ubicaría?

Luego de volver a pasar por cada uno de esos espacios, entre relatos compartidos y memorizaciones, vamos llenando el barco de palabras e imágenes. Podemos usar las que están en la sala, podemos crear nuevas.

Tercer momento. ¿Qué hay fuera del barco?

Identificamos elementos contextuales que acompañaron y obstaculizaron nuestros recorridos y trayectorias: límites, obstáculos, ayudas, alegrías, impulsos, facilidades, resistencias, defensas, horizontes, tesoros, ideas que nunca llegaron.

Con íconos representativos, vamos completando la cartografía de nuestra historia. Agregamos estas representaciones, sobre el agua, el cielo, la costa, todo alrededor de nuestro barco. Podemos armar una lista de referencias.

Cierre (o aperturas)

Nos detenemos un instante, miramos el barco, ahora lleno de colores, imágenes y palabras. Un collage lleno de historia, una cartografía de nuestras memorias como colectivo. Un tablero completo, siempre con espacios para seguir siendo ampliado.

¿Qué nombre le ponemos a nuestro barco?

Entre todxs le ponemos nombre a esta representación de nosotrxs mismxs, le ponemos nombre a nuestra historia. Recuperamos los barquitos de papel del comienzo, los entregamos azarosamente y

leemos la respuesta a ¿un barco es...? Armamos así nuestro poema colectivo. Un cadáver exquisito de barquitos que acompañan al gran barco que formamos juntxs.

Con muchas memorias en el cuerpo, con imágenes grabadas en la retina, con la movilización que genera el recordar y algunos mareos de tantas vueltas, nos despedimos hacia nuevas aventuras. ¿Por qué mares, territorios y cielos continuaremos andando?

Infancias y política

La niñez como hipótesis de la infancia. Estrategias metodológicas, teóricas, políticas

Sergio Andrade

Niñez e infancias no son términos incontaminados. Tienen una larga historia de definiciones que implican lecturas sesgadas que determinan contornos, límites. El Proyecto Filosofar con Niñxs no postula una determinada idea de niñez. Al contrario, desde una actitud investigativa, procura elaborar estrategias que permiten encontrarse con niñxs reales, con infancias posibles. Por otra parte, una de las tareas relevantes que asume la institución escuela desde su invención es establecer un estatuto de la infancia.

Aquí no se plantean análisis historiográficos, genealogías o estudios doxográficos sobre la infancia¹². Desde sus inicios, este proyecto instala el interrogante en lxs sujetxs que intervienen en una experiencia donde infancia, filosofía y educación se vinculan. Ello implica no solo ocuparse de lxs niñxs y sus experiencias con el pensamiento, lxs otrxs y el mundo. Hace falta indagar en representaciones de infancia de lxs adultxs que interactúan con lxs niñxs en las instituciones sociales –la familia, la escuela–, en instancias de taller. Así también, subrayamos que la infancia se ha constituido en un campo de discusión, discursos y prácticas, donde la filosofía participa en su enunciación junto a otras disciplinas y prácticas sociales.

¹² Recuperamos el trabajo de Kohan (2004), donde se indaga los vínculos entre filosofía, educación e infancia, en una investigación que, además de contrastar los sentidos asignados a la Infancia en filósofos relevantes de la historia de la filosofía, realiza una crítica significativa al paradigma dominante en este terreno –o los supuestos de Lipman al respecto–, al tiempo de proponer otras lecturas –Agamben, Rancière, entre otros– que desde este proyecto compartimos en instancias de un Seminario que realizamos en la Universidad Nacional de Córdoba.

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, proponemos una hipótesis, una conjetura que nos previene del sostenimiento de carencias, virtudes actuales o en potencia, o la ventura de supuestos devenires a los que habría que arribar para la construcción de unx ciudadanx determinadx.

No se trata de dejar un lugar vacío. La tarea de filosofar requiere de un ejercicio de la escucha, la interrogación mutua, la inquietud. Ese es un principio del filosofar con niñxs: encontrar los rostros que preguntan, se preguntan por sí mismos, por sus realidades, sus interacciones con otrxs y el mundo. Es un juego de incitación a tomar la palabra por parte de aquellxs que antes, hasta ese momento, no la tenían, no estaban autorizadx a hablar.

Junto a ello, el filosofar está dando 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 la 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.

Ahora bien, el filosofar hace referencia a una acción entre sujetxs. La apertura al interrogante hacia la infancia y lxs niñxs que específicamente participan de tales experiencias permiten descubrir niñxs vulnerables, en situación de calle, niñxs trabajadorxs, desclasadx, niñxs sometidxs a lxs adultxs y sobreprotegidx, niñxs judicializadx, niñxs asexuadx o hipersexualizadx, niñxs potenciales, explosivxs, niñxs apolíticxs y politizadx, niñxs medicalizadx, creativxs e ingeniosxs, tímidx, temerosxs o condenadx, niñxs que acechan para expresar sus ideas, sus dudas, sus preguntas. Estxs muchxs niñxs no alcanzan a ser nombrados por completo en ningún

inventario, pero tienen rostros, nombres e historias, y son aquellxs con lxs que nos encontramos en cada taller sin definiciones previas¹³.

Esta es una temática que problematizamos en espacios de taller, tanto con niñxs como con adultxs, de múltiples maneras. Con lxs niñxs apelamos a diferentes discursos y prácticas sociales, entre ellos la literatura. A un fragmento del prólogo de Oliverio junta preguntas de Silvia Schujer. Es un juego, una incitación a indagar en los propios interrogantes a partir del relato de un niño que colecciona preguntas. Aquí el principal obstáculo refiere a los lugares que el interrogar suele tener en el orden escolar y, principalmente, las oportunidades de construir preguntas propias acerca de ese entorno.

En el caso de lxs adultxs, el juego consiste en retornar a la niñez para recuperar la infancia. Para ello nos valemos del cine y de un poema de Peter Handke. El juego de traducir un texto del alemán, asumiendo el desconocimiento de dicho idioma, nos permite reubicarnos en una situación común respecto a una lengua y las primeras escaramuzas de unx niñx con ella (Andrade, 2013).

En todos nuestros ejercicios se trata de habilitar espacios de interrogación para la búsqueda de respuestas propias y colectivas, aunque siempre provisionarias. Asimismo, más allá de las enunciaciones en discursos teóricos, de política educativa o determinaciones jurídicas, lxs niñxs siguen sin ser reconocidxs como sujetxs de derecho en las prácticas de decisión y participación dentro de las instituciones que habitan. Tomar la palabra, como ocurría en el ágora griego, es una condición –isegoría– para que aquella voz acallada comience a decir lo suyo. A continuación, revisamos estas afirmaciones a partir del análisis del dispositivo taller.

¹³ Ello no implica desconocer las situaciones y los territorios en donde se realizan los talleres. Este es uno de los motivos por los cuales propiciamos las instancias de observación y registro como actividades necesarias y previas al trabajo específico con niñxs.

El dispositivo taller como práctica política alternativa¹⁴

Si bien en el campo pedagógico, y más recientemente en las indagaciones que tematizan la enseñanza de la filosofía, los interrogantes y las propuestas suelen plantearse en términos de un pensar radical, de una acción que supere el saber enciclopédico, el orden explicador, tales planteos suelen quedarse en la dimensión conceptual, sin atender a los modos de proceder en una enseñanza que se pretende emancipatoria.

En un viejo texto, Larrosa (1995) advierte acerca de aquellas prácticas educativas que se autoperciben como meras mediaciones, en tanto se construyen para desarrollar una pedagogía. No es posible tal espejismo. Toda práctica de enseñanza, todo dispositivo pedagógico, presupone una definición política respecto a lxs sujetxs que se vinculan en pos de un determinado aprendizaje, ciertas definiciones de lo real, al tiempo que producen subjetividades. Es decir, en dichas operaciones se juegan una ética y una epistemología, y no un mero procedimiento instrumental¹⁵.

En el caso de las prácticas que vinculan filosofía, infancia y enseñanza, se suelen reproducir modos de enseñar provistos por diversas tradiciones, sin indagar suficientemente en los compromisos antes nombrados. El presente texto intenta replantear la necesidad de discusión teórica y metodológica sobre estas cuestiones. Asimismo, se sostiene el valor heurístico del dispositivo taller, que permite una política de participación en los modos de abordar los problemas a los cuales se enfrenta desde un trabajo donde lxs protagonistas son lxs niñxs.

¹⁴ Este apartado está basado en Andrade (2016).

¹⁵ En forma más reciente, se reconocen tales dispositivos en el campo pedagógico, aunque desde su aspecto técnico, recortando la riqueza de significados y las potencialidades de su análisis (Souto, 1999).

En primer término, no está de más advertir que toda práctica de enseñanza es política, no solo en lo que comúnmente se reconoce como contenido de dicha enseñanza –cuestión que por lo común es cualificado como susceptible de tratamiento filosófico–, sino también por los modos en que estos se ponen en juego con otrxs –y que debería ser considerado contenido–. Ni hablar si tales señalamientos se refieren a una práctica de enseñanza de la filosofía, y más si se trata de un filosofar.

El no asumir las cuestiones antes señaladas no significa que ellas desaparezcan, serán parte de otra asunción política. Es decir, han de quedar a expensas de otro dispositivo; tal como lo entendemos desde Agamben: “a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (2014: 18)¹⁶.

Por otra parte, suele suceder que detrás de tales solapamientos, y a pesar de las pretensiones de criticidad de sus enunciados, se produce una enseñanza dogmática. Una enseñanza afincada en la centralidad de lxs docentes como portadorxs de saber, que al mismo tiempo no permite la toma de la palabra por parte de quien participa de la acción educadora, que solo produce una castración en la curiosidad en términos de Freire, desde una práctica de la enseñanza donde lxs educadorxs tienen las respuestas para todo porque, entre otras cosas, carecen de auténticas preguntas.

¹⁶ No es nuestro interés discutir el término *dispositivo*, de por sí polisémico, en este artículo. En palabras de Foucault (1985): “Es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos.” Agamben intenta una ampliación de este concepto del modo que aquí recuperamos (Deleuze, 1999).

Asumir la práctica de la enseñanza desde el dispositivo taller nos enfrenta como educadorxs a revisar los lugares tradicionales en las relaciones saber-poder, en principio desde el reconocimiento desde dónde cada unx se acerca a intervenir en los problemas que han de abordarse. Así también, y como parte del juego de tomar la palabra por parte de cada unx, se propone reconocer los movimientos que inevitablemente deben producirse en los intercambios entre lxs participantes.

De tal modo, desde el dispositivo taller se puede propiciar una pedagogía que se articule y agencie desde el interrogar propio. Una pedagogía basada en las preguntas no se plantea un mero ejercicio intelectual con el interrogar, sino vivir la pregunta, vivir la indagación, como una alternativa de superación de la represión del preguntar de cada uno que suele oficiar la escuela que, según Freire y Faure (2004), encierra una represión mayor, la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo.

De tal modo, en uno de los ejercicios ya mencionados sobre el interrogar que proponemos en talleres, tanto a niñxs como a adultxs, les solicitamos que busquen en su memoria cuáles son aquellas preguntas que les inquietaban desde pequeñxs, y cuáles de ellas subsisten, aun cuando hayan mutado en su formulación. La pregunta que subsiste, que nos moviliza, es aquella que vive en nosotrxs.

El taller es un dispositivo capaz de promover otros modos de intercambio entre lxs sujetxs, más si se busca propiciar el filosofar, en una práctica que vincula de modo fructífero filosofía e infancia. El taller crea -artificialmente, como ocurre con todo dispositivo- un espacio, en el cual desde una articulación teoría-práctica diferente se procura la generación de formas alternativas de pensamiento y acción. El taller crea un espacio para que se produzcan experiencias (Larrosa, 2005).

Nuestro proyecto articula en las experiencias que se sitúan en espacios escolares y no escolares diferentes instancias de taller, como modos de asumir la problematización de lxs sujetxs y las instituciones que se encuentran en un espacio específico. De tal modo, tematizamos el orden escolar, los modos en que se construyen sujetxs en ese territorio, los saberes y las formas en que se vinculan lxs sujetxs respecto a ellos.

Talleres en la escuela

Partimos de un período de aproximación institucional y áulica en donde se observa y registra el trabajo que niñxs y adultxs realizan en distintas actividades para la identificación de condiciones de partida con relación al proyecto, momento de reflexión con lxs docentxs para acordar el inicio y la articulación de proyectos para el trabajo con niñxs. Esto adquiere diferentes matices en función del tipo de espacio/institución donde se vayan a realizar los talleres, y lxs diferentes actorxs que intervienen en los procesos donde se juegan aprendizajes y enseñanzas mutuas.

A continuación, y en un intento de objetivación de lxs sujetxs que intervienen en espacios escolares con niñxs, realizamos las siguientes instancias:

a) Talleres con Niñxs; en ellos, a partir de distintas propuestas de trabajo, se indaga en sus preocupaciones e intereses, se produce la exteriorización de sus modos de interpretar el mundo y su puesta en discusión con otrxs. Aquí resulta necesario subrayar que la tematización ineludible del orden escolar es doblemente un contenido a indagar: como tema y como forma de trabajo en ese espacio –que, a su vez, problematiza los otros modos que suceden allí–.

b) Talleres con las Familias; en los cuales no solo se informa de los contenidos trabajados con niñxs sino que, al considerar que buena

parte de lo que lxs chicxs expresan, sienten, conceptualizan se afinca o surge de su ambiente más próximo, resulta necesario atender a las perspectivas que lxs xadres –u otrxs sujetxs cercanxs al niñx– tienen sobre estas nociones, para volver a discutir con ellxs. Así también, estos talleres posibilitan instancias de evaluación conjunta de la actividad que permite posibles modificaciones.

c) Instancias de Taller con Docentes; que intentan coproducir los procedimientos de indagación del proyecto en una búsqueda que inquiera en los procesos de pensamiento de lxs niñxs, en sus propios procesos de formación y en sus propias infancias.

Más allá de la instancia de taller, se trata de un espacio/tiempo en donde no solo es posible asumir la palabra, la voz propia, sino que es el prerequisite para poder poner en juego esa voz con otrxs. Por lo común, el proceso de trabajo comienza en la inquietud acerca de una cuestión que se suscita en dicho espacio/tiempo, desde una actividad propuesta por lxs coordinadorxs o desde un interrogante de lxs chicxs, lxs docentes o la familia, con lxs cuales también llevamos adelante las mismas experiencias.

Así también, este dispositivo permite precaverse de ser parte y participe de una red de relaciones donde el saber y el poder no están predefinidos y van intercambiándose, donde no hay un lugar al cual llegar, sino que lo que ocurre, lo que se produce, es lo que se está siendo.

Por lo señalado, el taller no es propiedad de lx coordinadorx, se organiza en torno a un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de todxs lxs participantes que interactúan en todas las fases o etapas de su realización. Entonces, lxs integrantes del taller, a partir del reconocimiento de una situación problemática, participan de la construcción del conocimiento.

Así, para construir un taller es necesario partir de un tema que preocupa a todxs, elegir y delimitar un problema, plantearse los objetivos de este –qué queremos lograr con la propuesta de trabajo–, las actividades y recursos para abordarlo, así como una secuencia que implique pensar la continuidad de su tratamiento –o de otras preocupaciones que nos surgen en ese camino–.

Es necesario acudir a actividades diversas, que propicien el diálogo, la discusión en relación al problema, que no solo surgen como disparadores para pensar, sino que ya implican algún modo de vinculación con ese problema. En tal sentido, también es variada la apelación a recursos que permiten tales acercamientos: un cuento, una poesía, una canción, un juego que invite a poner en escena una experiencia de pensar. Es necesario, a la vez, comprender que hay una enseñanza puesta en juego en las instancias de intercambio, en las intervenciones que no solo apelan a un supuesto lugar de saber que pueda adjudicarse a lxs coordinadorxs, que se considere valioso el aporte de cualquiera de lxs participantes, tanto desde el asentir como el cuestionar sus argumentos, que hay una subjetividad que se construye en estos espacios.

Así también hay que pensar el lugar de lxs coordinadorxs, lugar que no es menor ni aleatorio. No desaparece como enseñante, en todo caso su lugar es el de abrir puertas y ventanas para el cuestionamiento, su función es la de participar de los intercambios como un condimentador del diálogo, de la discusión, de los consensos y disensos, asumiendo que en la práctica de la enseñanza hay también aprendizajes en juego. Lxs coordinadorxs proponen, ofrecen material, abren la posibilidad de ese diálogo en el que se invita a lxs niñxs a que sean protagonistas y tomen la palabra. Ahora bien, también resulta necesario que se intervenga en los modos en los que circulan las voces para propiciar un intercambio abierto, horizontal y respetuoso.

Por último, hace falta llevar un registro de lo que acontece en los talleres. Un registro que permita evaluar los procesos individuales y colectivos, sistematizar y analizar las producciones, poder retornar a ellas para volver a interrogar. Un registro que pueda poner en palabras aquella experiencia compartida, que sirva para volver, revisarlo y enriquecer nuevos procesos. En tal sentido, y atendiendo a las dificultades que puede suscitar el contar con alguien que lleve el registro, habrá que apelar a la propuesta que desde los enfoques socio-antropológicos se definen como registros múltiples –apelando a los distintos sentidos, reconstruyendo desde la memoria, recuperando desde diversos referentes empíricos lo realizado–. Así, se puede recuperar una conversación retomando las voces de lxs niñxs, pero también las tomas de notas, trabajos realizados en sus cuadernos, dibujos, producciones, etc. Siempre con sus consentimientos.

Entre los riesgos más recurrentes de los talleres se encuentra el deslizarse del tratamiento de un problema a otras cuestiones no relevantes, que hagan que la discusión se disuelva o pierda su sentido. También, hace falta cierta precaución en el trabajo de auto(re) conocimiento de las experiencias, que no deberían transformarse en meros mecanismos de autoconfesión. Peligros que se acentúan en el uso indiscriminado y poco reflexivo de la narrativa en el campo pedagógico y en las prácticas formativas del sistema educativo que insisten en tales ejercicios sin demasiada vigilancia epistemológica.

Un trabajo de análisis respecto a las subjetividades que se construyen en el orden escolar, o el ejercicio de escritura respecto al propio pensamiento de lxs niñxs en libretas que no necesitan hacer público, es una acción que tematiza las subjetividades que se construyen en la escuela –un territorio donde los límites de lo público y lo privado respecto a lxs niñxs suele ser bastante difuso¹⁷.

¹⁷ En otras ocasiones, hemos abordado específicamente tales cuestiones (Andrade, 2005).

En la acción de todos los participantes está el compromiso devolver al juego para el cual se han convocado¹⁸.

En el presente texto se ha insistido en la necesidad de reconocimiento por parte de lxs educadorxs de las intencionalidades pedagógicas que se ponen en juego al momento de llevar adelante una práctica de enseñanza. Más aún cuando nos encontramos frente a ese otrx que no tiene noticias de una disciplina tal como la filosofía y está acostumbradx –o en vías de acostumbramiento– a una actitud pasiva de oyente de discursos performativos adultxs.

Este reconocimiento no se alcanza con la mera explicitación de objetivos o con la declaración de las adscripciones teóricas que las sustentan. En el modo de trabajo con lxs otrxs estamos definiendo a lxs sujetxs, los vínculos, e incluye las alternativas de producir o no un conocimiento. Si no se atienden tales acciones, al tiempo de leerlas como simples procedimientos, estamos proporcionando cadenas acompañadas por discursos que utilizan palabras cargadas de ilustración: libertad, autonomía y razón como conjuro ante la acción subjetivante de las instituciones. Y no alcanza.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (2001) *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia* (Traducción de Silvio Mattoni). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

ANDRADE, S. (2005) “Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: La construcción de la subjetividad escolar”, en *Childhood*

¹⁸ En el texto se reitera en diversas ocasiones el término *juego*. Recuperamos aquí lo que afirma Foucault (1984), quien propone otra dimensión relativa a los juegos sociales: “El término juego puede inducir a error: cuando hablo de juego me refiero a un conjunto de reglas de producción de la verdad. No se trata de un juego en el sentido de imitar o de hacer como sí: es un conjunto de procedimientos que conducen a un determinado resultado que puede ser considerado, en función de sus principios y de sus reglas de procedimiento, como válido o no, como ganador o perdedor”.

& Philosophy; a journal of the international council of philosophical inquiry with children.

ANDRADE, S. (2013) “Teoría y praxis en el Proyecto Filosofar con Niños”, IX Jornadas en Investigación en Filosofía, agosto (2013), La Plata, Argentina. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2880/ev.2880.pdf

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 / Julio Fernando Acosta Muñoz [et al.]; compilado por María Inés Bello [et al.] 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo El Pensadero, 2016. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978- 987-46298-0-7

CARLI, S. (Comp.) (1999) *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

FOUCAULT, M. (1984) “Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984”, en Revista *Concordia* 6 (1984) 96-116. Disponible en: https://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm#_ftn1

FREIRE P. FAÚNDEZ A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

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

LARROSA, J. (2005) *Una lengua para la conversación*, en LARROSA J. SKLIAR C. (Comp.) *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Propuesta de taller

Filosofar a partir de interrogar/se

Compartimos una propuesta de taller que ha sido y puede ser realizada con niños y adultos, y que suele ser una carta de presentación del proyecto al conjugar elementos relevantes de este –el interrogar, el juego, las infancias propias y ajenas, el filosofar–.

Objetivos

- Reconocer la experiencia interrogativa de la infancia a partir de un juego.
- Identificar preguntas que pueden ser consideradas filosóficas.
- Participar de una experiencia que reúne infancia y filosofía en primera persona.

Recursos

- Registro grabado del monólogo del poema de Peter Handke, que en la película Las Alas del deseo (Der Himmel über Berlin) del director Win Wenders (1987) un personaje de Ángel llamado Daniel recita en su idioma original, alemán.
- Poema traducido al español.

Actividades

Primer Momento

Plantear el juego de traducir un texto de un idioma desconocido. Se escucha el poema en un par de ocasiones. Se comparten las traducciones, se comparan estableciendo semejanzas, cuestiones singulares, en las interpretaciones del relato.

Primero, se solicita que hagan mucho silencio para que no se pierdan alguna palabra que no alcancen a entender y que traduzcan el texto.

Luego de escuchar dos o tres veces el poema (no se da ningún dato de dónde procede el texto, ni que sea un poema), se plantea que escriban lo que entendieron, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué estará diciendo este señor? ¿A quién? ¿Dónde se encuentra? ¿Es un lugar abierto o cerrado?

Leemos los textos de aquellxs que estén dispuestxs a compartir.

Reflexionamos sobre la experiencia realizada y su semejanza con la experiencia infantil frente al conocimiento de una lengua.

Segundo Momento

Tal como sucede con lo que dice el poema, se plantea que traten de recordar preguntas que se hacían de niñxs (en el caso de adultxs) o de más chicxs (en el caso de niñxs); interrogantes que subsisten, que vuelven a hacerse en forma recurrente.

Se comparten las preguntas, se las compara, se discute si pueden o no ser consideradas filosóficas.

Cierre (o apertura)

El poema de Handke presenta a la infancia como un tiempo de preguntas. A continuación, haremos memoria de nuestra infancia –o volveremos a cuando éramos más chicos– y su interrogar. Vamos a escribir aquellas preguntas que nos hacíamos y que, de algún modo, nos seguimos preguntando porque no nos alcanzó la respuesta o porque no encontramos una. Compartimos estas preguntas.

Para ampliar sobre las consideraciones teórico-metodológicas de esta experiencia, se puede consultar el enlace que se cita en la bibliografía: Andrade S. (2013).

Alternativas para seguir caminos de preguntas

Algunos textos con los cuales trabajamos la distinción entre preguntas filosóficas de otras preguntas, las preguntas que movilizan preocupaciones singulares –y al mismo tiempo universales–, el carácter creativo del interrogar infantil:

Neruda P. (1974) *El libro de las preguntas*, Buenos Aires: Losada.

El libro de Neruda se interroga desde la inquietud, del asombro, las múltiples posibilidades de inquirir sobre lo desconocido.

Roldán G. (2008) *Las tres dudas del bicho colorado*, Uruguay: SM.

El relato de Roldán nos ubica en ciertas preocupaciones que lo tienen preocupado al Bicho Colorado. Como siempre, Don Sapo lo ayuda a encontrar respuesta, una respuesta propia y situada en el Monte Chaqueño, a aquella gran pregunta que más intriga al pequeño ser. Los otros interrogantes, que tal como corrige Don Sapo no son tres sino seis, nos darían otros caminos por donde andar.

Schujer S. (1989) *Oliverio junta preguntas*, Buenos Aires: Sudamericana, Colección Pan Flauta.

Oliverio, el personaje del libro de relatos de Schujer, es un niño que –como suele ocurrir con otros niños– es coleccionista. Lo raro es que Oliverio no colecciona figuritas, bolitas o autitos; él colecciona preguntas. Las clasifica, las busca en sí mismo y en otros. La introducción de este bello libro nos permite hacer ese mismo juego de sopesar y repasar nuestras preguntas, ponerlas en común, sacarles brillo, y seguir preguntando.

Simón dice. Tensiones entre la idea de libertad y el juego de las reglas

Mariana Cruz y Magali Herranz

Seño: ¿Cómo sería una isla sin reglas, Simón?

Simón: En la isla sin reglas sería feliz, porque sería libre.

Conversación en sala de 5

Simón tiene cinco años. Está convencido de que ser libre significa que nadie le diga lo que tiene que hacer. La autonomía es, para él, la ausencia de la regla (adulta) externa, que delimita su campo de acción como niñx. Su cuerpo está siendo constituido por una normatividad que comprende ajena. Desde el espacio del filosofar colectivo, Simón nos contagia unos interrogantes al respecto de cómo nos construimos en relación con las reglas y cómo interpretamos el sentido de esas reglas en nuestras vidas.

Nos detenemos aquí en interrogantes sobre la relación entre las reglas, las normas y lxs cuerpxs, para pensar los modos de subjetivación que nos impone la época y las otras lecturas posibles que habilitan la construcción de otrxs cuerpxs y otras comunidades. En este sentido: ¿cuál es la relación de las “reglas de juego” con la normatividad?, ¿qué visión de la autonomía y la libertad se cuela en los espacios de intercambio con otrxs?, ¿cómo entran en este juego las reglas?, ¿cómo ingresa la palabra adulta (la regla heterónoma) en el mundo de la infancia y cómo circula en la interacción entre niñxs? Este último interrogante nos lleva a reflexionar en torno a los modos de relación entre lxs mismxs niñxs: ¿qué forma adopta el ejercicio de la autonomía en el juego entre pares?, ¿es acaso un ámbito en el que emerge la novedad en relación con la normatividad adulta o se trata más bien de una adaptación creativa?

Jugamos para ganar, para hacer trampa, para molestar a otra persona. No solo para divertirnos. Las reglas nos permiten hacer todo eso.

El juego sin reglas: preguntas sobre el sentido de la libertad

A partir de distintas situaciones, y en diferentes momentos del año (aunque generalmente al comienzo), en las distintas instituciones siempre aparece como una demanda escolar el trabajo sobre las reglas de convivencia. Es por eso que en el Proyecto Filosofar con Niñxs, en tanto forma parte de la currícula del Primario del Colegio San José, está incluida la tematización en las propuestas para las diferentes salas el trabajo con las reglas de convivencia. A partir de esa demanda, se pensó desde dónde, con qué objetivos y desde qué perspectiva asumir la propuesta.

Asimismo, las situaciones emergentes que se presentan como problemáticas resultan de suma riqueza al momento de repensar los modos en que habitamos la escuela y nos relacionamos con otrxs. Si no es una preocupación que lxs niñxs habiten y que pase por sus cuerpxs, la reflexión sobre esta temática puede resultar estéril y reducirse al conjunto de respuestas que lxs niñxs identifican como las esperadas por parte de lxs maestrxs o la institución. Por el contrario, al tratarse de conflictos recurrentes, resulta más potente trabajar desde lo que efectivamente les sucede a lxs niñxs, para adentrarse en los motivos personales y colectivos por los cuales nos pasa lo que nos pasa.

Por estas razones, cuando en 2014 ocurrieron situaciones recurrentes de violencia en los juegos del grupo de 3er grado, descritas por las señas de sala y también sentidas por lxs niñxs como algo problemático, nos propusimos a abordar la conflictividad. Lo hicimos a partir de centrarnos en los juegos y las reglas, buscando

encontrar en primera instancia la mirada de lxs niñxs sobre el sentido de estas y qué se ofrece sobre su incumplimiento en los juegos del recreo. ¿Circulaban otras reglas en esos espacios a las impuestas por lxs adultxs de la institución? En ese caso, ¿quiénes las creaban y qué sucedía si no se respetaban? Si bien en un primer momento intentamos responder a una necesidad concreta, luego se transformó en la posibilidad de repensar el sentido de las reglas a través de la reflexión sobre los juegos.

Se trata de un abordaje filosófico, de una puesta en práctica del filosofar de manera colectiva en tanto buscamos desandar no solo los orígenes de las reglas que actuamos cotidianamente, sino también preguntarnos por qué son así y no de otra manera, y qué rol jugamos en la creación, el cumplimiento/incumplimiento de esas reglas. Interrogarnos qué hacemos con las reglas y qué hacen esas reglas con nosotrxs es un ejercicio netamente filosófico toda vez que lleva a una reflexión sobre sí mismx y sobre los modos en que nos relacionamos con lxs otrxs y significamos el mundo que nos rodea.

Entendemos a su vez que este filosofar es una práctica de suma relevancia en la infancia, que nos permite descubrir y desandar los modos en que las reglas nos constituyen como determinadxs cuerpxs, delimitando el marco de acción o quietud en nuestras interacciones, legitimando y propiciando ciertas formas de despliegue en el espacio público –en este caso, la escuela–, a la vez que prohibiendo otros. Resulta también interesante charlar con lxs niñxs protagonistas de estas situaciones sobre las razones por las cuales hay reglas que se observan –con más o menos rigurosidad– mientras hay otras que no; qué sentidos o sinsentidos encuentran en ellas y qué lxs mueve a acatarlas o ignorarlas. De este modo, en esa reflexión, son lxs niñxs quienes están filosofando al ser ellxs mismxs quienes piensan, discuten, deconstruyen y recrean las reglas.

Normas, reglas y posibilidades: lo que hacemos y decimos

Anteriormente hemos hablado de reglas y normas. Si bien no realizamos una distinción conceptual entre ambos términos, resulta relevante aclarar que no hablamos de lo mismo en ambos casos. Entendemos, por un lado, las reglas como aquellas pautas concretas que regulan el intercambio con otrxs en los distintos ámbitos que habitamos –la escuela, la familia, distintos espacios públicos e instituciones–. Pueden estar o no escritas. En cualquier caso, circulan en formulaciones concretas como afirmaciones o negaciones de posibilidad.

Esto genera en lxs cuerpxs la sensación de límite de la libertad porque, muchas veces, la formulación de la regla tiene la forma de una negación (incluso cuando la misma negación implica como contraparte una posibilidad no enunciada y produce la sensación de vínculo entre regla y límite). Aquí resuenan las palabras de Simón, quien con cinco años afirma que si no hubiera reglas él podría ser feliz, ya que sería dueño de su libertad. ¿Qué será para Simón la libertad? ¿Qué rol cumplimos lxs adultxs en esta forma de entender el lugar que ocupa su cuerpax en el espacio público?

Cuando trabajamos en los marcos de la institución escolar se hace patente que las reglas, en general, son efectivamente restrictivas y heterónomas, diseñadas por lxs adultxs en vistas a lo que consideran “mejor” para lxs niñxs, partiendo a su vez de una visión minorizada de la infancia. Esto no significa que pierden su carácter productivo: la escuela desde sus orígenes es una institución diseñada para la formación de ciudadanxs, es decir, para incorporar progresivamente en el cuerpo infantil las normas de la vida adulta. Producir reglas es constituir determinados cuerpxs que responden a los parámetros socialmente aceptados de lo normal o lo anormal y que, en el caso del cuerpo infantil, transitan los límites de la (in)adecuación constantemente.

Esto no significa que consideremos la existencia de reglas creadas desde el lugar adulto como absolutamente opresivo, innecesario o autoritario. Por el contrario, entendemos que ocupar el lugar de responsabilidad, de quienes están a cargo de una situación determinada –más aún si se trata de un espacio pensado para participar de la constitución de cuerpos, de subjetividades, como la escuela–, implica necesariamente tener una formación que provee de herramientas para generar reglas de intercambio. Reglas que, aunque pueden ser efectivamente o vividas como formas de represión, conllevan una reflexión en torno a cómo esos cuerpos se relacionan entre sí y de qué manera se insertarán en el mundo. Por ejemplo, establecer que para poder tener espacios de debate colectivo es importante que escuchemos a quien tiene la palabra sin interrumpir o que debemos levantar la mano para agregar un comentario o reflexión, puede implicar refrenar el impulso de responder inmediatamente que tienen todos, pero a la vez implica atender a lo que otros tienen para aportar y poner en diálogo mi idea con la de otros.

Otro ejemplo: en los recreos de la escuela desde la cual nos situamos para relatar nuestra experiencia se puede ir a la cantina, buscar libros en la biblioteca, entre otras acciones, pero no se puede jugar al fútbol en el patio chico. Vemos así que el establecimiento de lo que tenemos permitido y lo que no parece alimentar una lectura restrictiva, heterónoma, de las reglas: siempre es otro quien pone las reglas, no somos nosotros quienes determinamos nuestro campo de acción y se nos dice continuamente cómo debemos comportarnos.

Un punto clave en este sentido está dado por el modo en que se establecen las reglas. En el Colegio San José, las reglas de convivencia para la sala se coordinan en un trabajo con los estudiantes. Es una de las tareas anuales de cada sala y se realiza entre el conjunto de los compañeros y los docentes (como decíamos, es usual que los docentes de Filosofía estén involucrados en la reflexión sobre sus sentidos). Otras reglas, por ejemplo, las que regulan la entrada, la salida, las

actividades en los recreos y también la circulación, son definidas por lxs docentes, coordinadorxs, directivxs, sin participación de lxs niñxs. Aquí podemos preguntarnos: ¿quiénes construyen las instituciones desde el lugar de la autoridad?, ¿qué sucedería si no existieran esos marcos de acción en forma de reglas?, ¿qué espacio dejan las reglas establecidas para los desplazamientos, para la novedad, lo no previsto, lxs cuerpxs otrxs, lxs niñxs? Todos estos interrogantes nos llevan a repensar el lugar de la adultez en las instituciones educativas y la apertura hacia lenguajes y necesidades otras que tensionan el lugar de lo reglamentario.

Incluso los momentos de esparcimiento entre niñxs se encuentran fuertemente atravesados por las discusiones en torno a la regla y los roles que jugamos en su cumplimiento/incumplimiento, como es el caso de los recreos. Los conflictos que retomamos de aquel año – según fuera enunciado por lxs docentes en comentarios en la sala de profes y por lxs estudiantes mismxs al ingresar a la sala–, se daban en esos momentos. Allí se generaban discusiones sobre el transcurrir de los juegos, basadas en distintas interpretaciones de las reglas, o a partir de la acusación de que alguien estaba haciendo trampa. En este sentido, las reglas se presentaban como aquello que restringía el campo de acción al interior del juego, daba lugar a la trampa o provocaba peleas entre lxs niñxs. En este último punto, se hacía hincapié, desde los distintos relatos, en trabajar la conflictividad.

Por otra parte, también sucedía frecuentemente que los varones en su acción restringían la posibilidad de las niñas de participar de determinados juegos y viceversa. En estos casos, circulaban nociones al respecto de lo que podía hacer cada unx, dependiendo de los roles socialmente asignados a los géneros, y si bien se trataba de normas que ellxs no habían decidido, sí generaban apropiación. Esta dimensión de los conflictos nos lleva a preguntarnos por el segundo concepto que mencionamos al inicio: ¿qué es la norma?, ¿qué vínculos podemos establecer entre normatividad y libertad?

La norma se erige en un principio de calificación y corrección de las conductas, que no prohíbe, sino que marca fronteras, modula entre lo normal y lo anormal, distribuye lxs cuerpxs entre la pertenencia y la exterioridad. La normatividad se constituye en el marco a partir del cual leemos lxs cuerpxs, el propio y el de lxs otrxs, a la vez es el índice de la dependencia de esxs cuerpxs entre sí, a partir de la cual nos hallamos imbricadx en redes de soporte que hacen posible la vida:

No podemos reconocer fácilmente la vida fuera de los marcos en los que ésta es dada, y dichos marcos no sólo estructuran la manera cómo llegamos a conocer e identificar la vida, sino que, además, constituyen unas condiciones sostenedoras para esa misma vida (Butler, 2010: 43).

Ser un cuerpo que se ajuste, con mayor o menor éxito, a la norma- o lo que es lo mismo, ser unx cuerp normal- implica habernos constituido como sujetxs en relación a otrxs portadorxs de esos parámetros, a lxs adultxs, pero también a lxs pares que nos devuelven la imagen que estamos siendo. Las normas integran esas relaciones sociales de las que habla Butler y se erigen en la condición simbólica que permite o niega la pertenencia. Ser un cuerpo apropiado- normativamente hablando- implica, en nuestras sociedades, poder acceder al reconocimiento como sujetx. La escuela, como institución normalizadora por excelencia, no es ajena a esta lógica: identificarse con y/o formar parte de lo normal constituye a lx niñx en unx estudiante ejemplar, o, al menos, facilita enormemente su tránsito por la escolaridad. De lo contrario, rápidamente se producen lecturas en torno a lxs cuerpxs indisciplinables como una problemática a ser abordada de manera rápida y eficaz.

Ambos conceptos son herramientas de análisis teórico, a la vez una excelente lupa a través de la cual mirar nuestro trabajo con niñxs, se encuentran estrechamente vinculados: las reglas son una aplicación

material y situada de la norma en nuestras interacciones cotidianas, que dirigen la intervención sobre y con lxs cuerpxs en el sentido de la normalización. En tanto instrumento tangible y enunciable, las reglas cargan más fuertemente con el peso de la restricción de nuestra libertad desde la mirada de lxs niñxs, en tanto son más rastreables, enunciables. Por el contrario, la norma, lo normal, nunca es identificada con la misma facilidad, ya sea porque se trata de una serie de mandatos que no reunimos comúnmente en ese concepto, ya sea porque resulta más complejo identificar que se trata de aseveraciones, prohibiciones, gestos que sancionan o habilitan formas de relacionarse y habitar lxs propixs cuerpxs.

El juego sin reglas

A la luz de estas reflexiones, nos resulta más fácil entender la idea que lxs niñxs tienen de las reglas, su rechazo al cumplimiento, a la vez que la visión utópica de una libertad de la que son poseedorxs pero que no se les permite desplegar. Estas afirmaciones se desprenden con bastante claridad a partir de las intervenciones de lxs chicxs, que trabajamos a continuación. Al momento de tematizar las reglas y las normas, no encontramos en su discurso ni en sus acciones un sentido positivo del cumplimiento de las reglas. Lo cual no es de extrañar en la medida en que es usual y sistemática la indicación de “respetar las reglas” en términos de reto (“no vas a poder seguir jugando”), de amenazas (“si no lo hacés te podés lastimar”, “podés dañar a unx compañerx”). Es decir, predominan sentidos negativos. ¿Cómo estamos enseñando el sentido de las reglas? Trabajar en la creación de las normas de convivencia sin reparar en el sentido positivo de las reglas ¿podría promover un cambio efectivo en la visión de estas, otro tipo de compromiso con su cumplimiento? ¿Es posible pensar y enseñar un sentido positivo del cumplimiento de las reglas?

Por todo esto, nos interesa abordar el conflicto junto a cómo se enseñan las reglas, las maneras y los porqué que ofrecen lxs mismxs chicxs, y aventurar hipótesis sobre formas alternativas de entender el rol de las reglas en nuestras interacciones, relacionándolas con modos también otros de abordar la idea de libertad. Para ello a continuación transcribimos y analizamos las consignas de trabajo realizadas con 3er grado “La Patrulla Genial”, en 2014, a la luz de las preguntas planteadas anteriormente sobre la comprensión de la normatividad y la libertad.

Las distintas actividades fueron desarrolladas en instancias semanales del taller de filosofía, luego de un proceso de indagación de ideas con relación a lo que estaba sucediendo, desde un proyecto de trabajo que tomó aproximadamente un mes. Junto con las preguntas que guían el trabajo, compartimos a continuación algunos comentarios de lxs niñxs durante las actividades.

En primera instancia, tematizamos con lxs chicxs cómo estaban viviendo las situaciones de juego en el recreo, que desde la visión adulta se entendían como problemáticas. Charlamos entre todxs a partir de las siguientes preguntas: ¿De dónde surgen las reglas? ¿Quiénes las inventan? ¿Para qué sirven? ¿En qué espacios de nuestras vidas existen? ¿Ustedes crean reglas?, ¿por qué? En una instancia posterior, proponemos hacer un listado de las cosas a las que juegan lxs niñxs, detallando sus reglas. Nos preguntamos: ¿todos los juegos tienen reglas?

Camilo: ¿Si hay reglas, será mejor? ¿los juegos tienen que tener reglas? Si un juego tiene reglas es muy aburrido.

Camila: Si un juego no tiene reglas puedo hacer lo que quiera y es divertido.

Augusto: Eso no es divertido.

Alejo: Entonces no hay ningún juego sin reglas, porque empezás a explicar y ahí surgen las reglas.

Eliseo: No existen los juegos sin reglas.

Valentino: Así haga lo que quiera, cuando quiera, esa sería mi regla.

Santiago: Pero si no es posible pensar un juego sin reglas, ¿por qué nos propusiste esto?

| *Lucía: Para que nos haga explotar la cabeza de inteligencia*

Como se ve, incluso en las primeras conversaciones que tuvimos sobre la función de las reglas y las posibilidades que generan, se producen discrepancias entre lxs mismxs niñxs en la manera de entender su sentido. Algunxs destacan un sentido positivo del uso de las reglas, mientras que otrxs las ven solo en sentido restrictivo/negativo. Entonces pensamos en avanzar en la problematización de tal sentido negativo y generar el espacio de reflexión sobre este punto. Para ello, proponemos el ejercicio de inventar por grupos juegos sin reglas. Lxs chicxs idean diferentes ejemplos: Piedra, papel o tijera; Minibowling; El Fantasma; Guerra de chistes; Escondarse en el baño; etc. Pero a medida que van explicando de qué se trata el juego, lxs demás señalan que en cada caso hay una regla o varias que guían la acción.

Aun los juegos más simples, deben ser “explicados” en su funcionamiento y eso termina implicando una referencia a reglas, modos de hacer, que no solo es necesario comunicar para que se pueda jugar colectivamente sino para entenderse como un juego: tener un objetivo, una forma concreta de actuar o de manipular objetos.

Pensamos, en grupos, razones a favor o en contra de la existencia de las reglas de juego y tomamos nota en el pizarrón de la puesta en común (*ver recuadro p. 80*).

Resultaba claro que ahora reconocían un sentido positivo de las reglas, aunque en muchas ocasiones fuera enunciado en un lenguaje negativo, destacando cosas que no se pueden hacer sin reglas, los accidentes o peleas que pueden acontecer. Se mantenía así algo de las ideas iniciales que vinculan reglas y aburrimiento, reglas y límite.

No obstante esta negatividad asociada a la enunciación del sentido de la regla como una expresión de la forma socialmente acostumbrada a pensarlas y vivirlas, hubo modificaciones en las situaciones

Argumentos a favor	Argumentos en contra
Sin reglas no se puede jugar porque no sabés qué hay que hacer. Si estás escondido, nadie sabe que hay que buscarte.	Porque a veces no se entienden.
Sin reglas pueden ocurrir accidentes, las reglas nos protegen.	Demasiadas reglas es complicado.
Si no el juego pierde su gracia.	Sin reglas podés hacer lo que querés.
Sin reglas no sabemos si se gana o si se pierde.	Tenés que hacer lo que te dicen.
Sin reglas nos pelearíamos.	

problemáticas del recreo que habían motivado el trabajo. Dar cuenta de las reglas que nos guían al momento de jugar significó un paso en la posibilidad de contar los motivos por los cuales nos comportamos de determinadas maneras en el juego. Es decir, pudimos dar cuenta del pacto, del trato que atraviesan las interacciones en el recreo, y esto hizo más sencillo el ponerse de acuerdo, aunque no se solucione la tensión entre diversión y aburrimiento que parece implicar la existencia de la regla.

En esa ocasión, no ahondamos en el modo de nombrar a la regla como algo negativo, ya que se trató de una problematización que surgió con posterioridad al trabajo con lxs chicxs de “La Patrulla Genial”, y que cuatro años después resuena en las palabras de Simón. Trabajar en la realización colectiva de normas de convivencia, sin abrir la posibilidad de construir el sentido positivo de las normas, sin detenerse en los modos en que transmitimos las reglas, no es más que apariencia.

Autonomía, libertad, reglas y normas: la posibilidad de pensar(nos) de otra manera

En este juego, la libertad puede muy bien aparecer como condición de existencia del poder (al mismo tiempo como su precondition, puesto que debe existir la libertad para que el poder se ejerza, y también como su soporte permanente, puesto que si se sustrajera totalmente del poder que se ejerce sobre ella, éste desaparecería y debería sustituirse por la coerción pura y simple de la violencia); pero también aparece como aquello que no podrá sino oponerse a un ejercicio del poder que en última instancia, tiende a determinarla completamente.

Michel Foucault

¿Es posible hablar de libertad en ámbitos donde las reglas parecen haber existido desde y para siempre? ¿Qué voces construyen y repiten esas reglas hasta el sinsentido, y qué sentidos podemos crear colectivamente? ¿Es posible habilitar espacios educativos reglados donde se despliegue la libertad de lxs niñxs, donde se manifiesten las corporalidades, sin que el marco reglamentario sea vivido como una forma de cercenar la libertad? ¿Qué es, en definitiva, esa libertad de la que pareciera que despojamos a lxs niñxs?

Indudablemente, en toda institución educativa hay un ejercicio del poder desde lxs adultxs (nombradx como autoridad) en relación a lxs niñxs, que está mediado por la observación de un conjunto de reglas más o menos flexibles. Y la libertad aparece, al decir de Simón (palabras en las que resuenan las voces de muchxs niñxs), como la promesa de felicidad que se arrebató. ¿Es posible pensar a la libertad por fuera de la utopía? En otras palabras: ¿hay libertad sin reglas, sin condicionamientos, sin estar atravesada por las palabras, normas, usos y costumbres, e ideas que otrxs tienen sobre lo que debemos ser? ¿Qué pasaría si pudiéramos hacer foco en la productividad de

la regla, la posibilidad que abre para relacionarnos con otrxs y no meramente como una herramienta de dominación de lxs cuerpxs?

En consonancia con estas preguntas, es importante detenernos a pensar qué idea de nosotrxs mismxs se esconde por detrás de la idea de libertad así planteada, individual e intocable, ante la cual lxs otrxs se erigen como un obstáculo, una afrenta. ¿Quién es ese “yo”, ya no sujetx (en el sentido de sujetadx por las reglas y las normas), que anhela la libertad? Y aquí resulta interesante recuperar las palabras de Butler:

Entregado desde el comienzo al mundo de los otros, el cuerpo lleva sus huellas, está formado en el crisol de la vida social; sólo más tarde, y no sin alguna duda, puedo reclamar mi cuerpo como propio, como de hecho tantas veces lo hago. En efecto, si niego eso que es previo a la formación de mi “voluntad”, mi cuerpo relacionándome con otros a quienes no elegí tener cerca; si construí una noción de “autonomía” sobre la base de la negación de esta esfera de proximidad física original e involuntaria, ¿estoy negando entonces las condiciones sociales de mi cuerpo en nombre de la autonomía? (2006: 52-53).

Entendemos que el conflicto con las reglas que aquí narramos, el trabajo con lxs chicxs sobre su significado e implicancias, pero sobre todo las nociones que circularon desde sus palabras y lo que hasta hoy seguimos escuchando sobre las reglas en sentido negativo, revelan una idea específica del “yo”, de lxs otrxs, y del lugar de cada unx en esa constelación que es necesario cuestionar de manera incansable. Y esto en tanto entendemos que la idea de regla como límite a nuestra libertad individual, y por ende a la propia felicidad, se desprende de una concepción del yo “autónomo”, autocontenido, cerrado en sí mismx y desde siempre unx.

Es un trabajo de suma relevancia detenernos a reflexionar sobre los modos en que nos constituimos como las personas que somos en relación con otrxs: nadie es quien es sin los vínculos que lx rodearon, lx nombraron, crearon determinadas condiciones para el desarrollo

de esx cuerp_x y no otras; sin las amistades, la mirada de las personas a quienes valoramos como autoridad, sin las pérdidas. Nadie es sin la historia de sus relaciones. Negar que nuestros cuerp_{xs}, nuestras subjetividades, se constituyen en la interacción con es_{xs} otr_{xs}, l_{xs} elegid_{xs} y l_{xs} que nos tocan, es –siguiendo a Butler– desconocer el carácter social de ese “yo” que dista de ser in-divid_u, y que, por el contrario, se encuentra habitad_x, tejid_x, por todas las palabras y las miradas, por todos los roces, peleas y formas de afecto que vivió. Las reglas son, en nuestras sociedades, los modos –más o menos– pautados de darse esas interacciones, la posibilidad de reconocer el vínculo, de relacionarnos. Esto no significa que entendemos que toda regla o norma es valiosa solo por el hecho de existir y permitir saber cómo debo relacionarme con otr_{xs}, cómo debo leer sus cuerpos y su cercanía. Por el contrario, sabemos que muchas maneras de nombrar y de mirar a otr_{xs} desde los marcos reglamentarios vigentes producen variadas formas de discriminación y exclusión. Allí reside también el valor de trabajar sobre las normas y las reglas, mostrando que nada de esto es natural ni dado, sino que se trata del producto de construcciones históricas, y como tales, pueden variar. Quizás este sea el lugar por excelencia donde cultivar otra idea de libertad, no ya basada en un “hacer lo que quiero porque así es más divertido”, sino en la posibilidad de reconocer el juego que se despliega entre libertad y poder, siguiendo a Foucault, de identificar que las reglas pueden ser injustas, que pueden ser cambiadas y que l_{xs} niñ_{xs}, como sujet_{xs} polític_{xs}, pueden tener un rol en esa transformación.

Baste aquí con dejar planteada una serie de inquietudes respecto a cómo abordamos las reglas en la escuela, cómo son trabajadas con l_{xs} niñ_{xs} y cómo eso produce una visión de su significado y de lo que hacen con l_{xs} cuerp_{xs} en el espacio. Las líneas de trabajo que se abren a partir de esta experiencia con l_{xs} chic_{xs} de 3er grado son múltiples y nos conducen a nuevas preguntas y posibilidades. Por otra parte, resulta sumamente interesante para nosotr_{xs}, docentes, esos

sentidos dados por lxs chicxs a las reglas, que no pudieron emerger sino a través de un trabajo con ellxs. Nos dedicamos a tematizar la relación que tenemos (niñxs y adultxs) con las reglas, lo que produce el modo adulto de enunciarlas y lo difícil que resulta desandar lo negativo depositado en las normas y las reglas para habilitar otros acercamientos, otras reflexiones, e incluso otra forma de construirlas y habitarlas. Generando así, en definitiva, otras formas de habitarlos.

Referencias bibliográficas

BUTLER, J. (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

FOUCAULT, M. (1988) "El sujeto y el poder", en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, N°. 3, julio - septiembre, pp. 3-20. Disponible en: <https://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>

Propuesta de taller

Estos talleres fueron parte de una secuencia de trabajo en 2do grado en el marco de la construcción de acuerdos de convivencia. Las actividades propuestas fueron trabajadas en diversos encuentros. Cada una de ellas puede ser pensada y realizada como secuencia o individualmente. Las preguntas son solo algunas de las que oficiaron como disparadores para el debate colectivo.

Objetivos

- Debatir sobre el sentido de las normas.
- Imaginar espacios sin reglas. ¿Son posibles? ¿Cómo serían? Elaboración colectiva de esos mundos.
- Construir normas/reglas colectivas para habitar los espacios en la escuela.

Recursos

- La historia de los otros, del Subcomandante Marcos:

<https://www.youtube.com/watch?v=fBREknkJrLk>

-Hojas y útiles para dibujar, pintar y crear.

-Pizarra, afiche, espacios donde registrar y que todxs veamos.

Actividades

Primer momento

Conversamos entre todxs: ¿Qué son las reglas? ¿Para qué sirven? Luego, nos imaginamos qué pasaría si de repente en el mundo no hubiera reglas.

Nos dividimos en grupos de 3 personas y entre lxs tres tenemos que pensar, ponernos de acuerdo y dibujar algo. ¿Cómo sería un mundo sin reglas? Lo dibujamos y pensamos en una palabra que lo describa.

Compartimos las creaciones de cada grupo.

Se puede seguir pensando: ¿cómo sería un país sin reglas? ¿Cómo sería una escuela sin reglas? ¿Cómo sería una sala sin reglas? ¿Cómo sería la casa sin reglas?

Conversamos entre todxs: ¿qué indican las reglas? ¿Qué pasa si todas las reglas dicen “no”? ¿Cómo sería el mundo, la escuela?

Segundo momento

Conversamos entre todxs, mientras anotamos en el pizarrón o un afiche grande que todxs veamos: ¿Qué reglas conocemos? ¿Quién las inventó?

Hacemos un ejercicio en grupos. Cada uno tiene que pensar, imaginar e inventar un juego sin reglas. Luego, los compartimos.

¿Para qué sirven las reglas? ¿Podemos jugar sin reglas? ¿Pueden existir juegos sin reglas?

¿Quiénes las inventan? ¿Solo las cumplen quienes las inventan? ¿Qué pasa si no cumplimos las reglas del juego?

Cierre (o apertura)

Conversamos todxs juntxs: ¿qué son los acuerdos? ¿Para qué sirven? ¿Construimos acuerdos acá en la escuela? ¿Cuándo? ¿Para qué? ¿Tenemos que respetar los acuerdos? ¿Por qué?

Escuchamos el audio “La historia de los otros”, del Subcomandante Marcos:

<https://www.youtube.com/watch?v=fBREknkJrLk>

Vamos pausando y escribiendo entre todxs cuáles son los acuerdos que se construyen en el relato. ¿Por qué llegaron a esos acuerdos? ¿Cómo se sintieron cuando los construyeron?

Avanzamos en la construcción de los acuerdos del grupo:

¿Qué acuerdos podemos y queremos construir entre nosotrxs? ¿Es importante que los creemos entre todxs?

El merodeo y la educación política con Niñxs

Sergio Andrade

*Podemos hacer, podemos sostener el
mandato o subvertirlo*

Maite Amaya¹⁹

A continuación procuramos precisar los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan el abordaje de la cuestión de la educación política desde nuestro Proyecto, que incluyen una particular concepción de la experiencia política de lxs niñxs²⁰. Para ello vamos a llevar adelante una práctica del merodeo. Decimos, escribo, esa palabra y claramente resuena en un escenario donde niñxs y jóvenes son los principales acusadxs de merodeadorxs por una sociedad atravesada por desigualdades y por prácticas de vigilancia y control.

En tal sentido, el diccionario nos acerca una definición de merodear: Andar por los alrededores de un lugar, en especial si se hace con malas intenciones, curioseando o buscando algo. Si quitamos la

¹⁹ Maite Amaya fue una militante trans y referente del FOB –Frente de Organizaciones de Base de Córdoba– que falleció en 2017 a causa del VIH. Las citas no son casuales. Reivindicar la figura de Maite es también una definición política. En el orden escolar se puede construir un itinerario de “otras efemérides” relativas al tiempo presente: Junio en Argentina podría ser un mes de Maite y de Maximiliano Kosteki y Darío Santillán. Abril de recordar a Carlos Fuentealba

²⁰ El presente artículo revisa dos textos anteriores: Andrade S.; González A. Cruz M. (2006) La formación política en el proyecto Filosofar con Niños en Kohan W. (comp.) Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas. El pasaje de “formación” a “educación” es parte de tal revisión, el primer término se asocia fundamentalmente a una acción que se realiza sobre otrxs sujetxs; en tanto, la educación puede, y debería ser, comprendida como una práctica interactiva, donde aprendices y enseñantes no son actores fijos sino intercambiables en el mismo acto de participar de una acción colectiva: la resolución de un problema o de la práctica interactiva entre todxs. El otro texto: Andrade S. (2019), se cita en bibliografía.

aclaración valorativa de connotaciones morales entre comas, no habría otro contenido que una práctica humana típica: curiosar para buscar algo. Todos hemos sido merodeadores de chicxs, todxs hemos andado por diferentes territorios acaso buscando algo sin tener muy claro de qué se trata.

Así también, quienes decidimos acercar la filosofía a la infancia y la infancia a la filosofía, somos merodeadorxs. Merodeadorxs de la filosofía, una práctica social que suele autoperibirse alejada de las preocupaciones mundanas. Merodeadorxs de la infancia, fundamentalmente de aquella primera etapa etaria que se visibiliza cuando se favorece su escucha, sea en forma de razones, preguntas o misterio.

También nuestro Proyecto llega a la tematización de la educación política a través del merodeo. No era un objetivo de Filosofar con Niñxs establecer ninguna pauta acerca de la construcción de ciudadanía en la escuela; ni se pretendía discutir qué injerencia tienen los niñxs en la participación y en la decisión de sus vidas. Esos temas, como los modos más coherentes de abordarlo colectivamente, fueron caminos que se fueron abriendo en el transcurrir de nuestra práctica.

Las instituciones sociales y su actividad política

Las acciones de lxs sujetxs están atravesadas por las instituciones que lxs mismxs y otrxs sujetxs han creado. Así también, nacemos dentro de instituciones cuyo influjo en nosotrxs naturalizamos. La política y lo político están presentes en nuestros actos y nuestros discursos, hasta en la paradoja de ciertos primeros actos que nos incluyen y que no decidimos -nuestra existencia, el nombre que nos designa²¹-. Esta sentencia permite afirmar: toda acción es política.

²¹ Frigerio G (2005) advierte que uno de los primeros actos políticos es el nombre que recibimos por parte, generalmente, de nuestros progenitores, quienes también realizan la gestión de inscribirnos en el registro civil, de insertarnos en el tejido social.

Una afirmación que puede tanto realzar como disolver los sentidos de la política. No toda acción es política, hace falta incluir en esa acción a otrx, como presencia u horizonte.

Nos importa aquí explorar qué alternativas de experiencias políticas tienen lxs niñxs, particularmente en la institución escolar y la comunidad que la integra²². La escuela cumple una función política fundamental en tanto orienta hacia prácticas y representaciones fundantes para la vida humana en sociedad. En el Proyecto consideramos que la escuela, en tanto institución social, debe orientarse hacia lo que constituye el significado más valioso de la experiencia política: poner en relación recíproca a lxs sujetxs, a partir de un conjunto de cuestiones e intereses en común que están abiertos a la transformación. El medio de transformación de estas cuestiones siempre revisables es el diálogo y la acción concertada y plural. Sin embargo, las discordancias, los intereses contrapuestos, los rechazos, las subversiones, también forman parte de ese juego político. Asimismo, importa redefinir el lugar de lxs niñxs en los espacios que transita, asumiéndolos como sujetxs de derecho.

Un movimiento. *El espacio público y la emergencia de las perspectivas particulares*²³

Los términos expuestos anteriormente podrían remitirnos a la filosofía arendtliana, la que nos permitirá, en primera instancia,

Consideramos otros actos políticos, que se deciden por nosotrxs y son definiciones políticas: la decisión del nacimiento, lxs sujetxs con los cuales interactuamos los primeros años de vida, las instituciones a las que asistiremos, entre las principales.

²² Una de las razones por las cuales hacemos talleres con docentes y familias es el trabajo de los sentidos de la práctica política de estxs sujetxs y su injerencia en lxs niñxs. Si bien en este texto nos centramos en la escuela, estas consideraciones se replican en otras instituciones u organizaciones sociales como las bibliotecas populares o centros de salud donde trabajamos.

²³ A continuación se presentan ciertos movimientos que hemos realizado en torno a la dimensión política en el Proyecto. Tales movimientos no significan un avance respecto

pensar algunos aspectos de la actividad desarrollada desde el dispositivo taller con niñxs y adultxs. Nos parece interesante retomar su caracterización de la experiencia política, en estrecho vínculo con lo que Arendt denomina espacio de apariencia o espacio público. El espacio público no refiere necesariamente a una colocación física, ni coincide con un territorio o institución. Antes que una forma política determinada, el espacio público es el trascendental de la política. Establece que esta última experiencia se conforma toda vez que la acción es coordinada mediante el lenguaje y la deliberación y es orientada hacia materias colectivas: tradición, historia, normas, derechos.

De esta manera, a través de la categoría arendtiana de espacio público intentamos referir a los modos de favorecer la participación de quienes conservan la palabra y la riqueza de la discusión, vindicar el poder de quienes disponen de su capacidad de juzgar los acontecimientos particulares y son conscientes de su capacidad de actuar. En esta línea, desde nuestro Proyecto se busca conformar saberes y orientaciones normativas de manera plural y discursiva que no necesariamente apuntan a converger en un consenso general. Arendt considera que en la dinámica de los espacios públicos, a partir de las cuestiones y los intereses en común entre los sujetos, se constituye una particular epistemología política que asegura la aparición o publicidad de las particularidades. La política, como espacio de apariencias, equivale a la práctica recíproca del ver y ser visto, del manifestarse y ser reconocido por parte de una pluralidad de sujetxs que proponen opciones de sentido exponiéndose a lxs demás.

En La Condición Humana, Arendt refiere al espacio de apariencias y recuerda la experiencia de los debates en torno al ágora, donde la variedad de los objetos aludidos, al ser tratados por tantos en presencia

al movimiento anterior, son puertas de entrada al planteamiento de la temática.

de muchos, están obligados a mostrar todos sus lados, todos sus aspectos. En una conversación incesante, los griegos descubrieron que nuestro mundo común, el registro de los asuntos humanos, se ve siempre desde un número infinito de posiciones diferentes. Lo importante en una situación tal, de la que resultaba un intercambio interminable de argumentos y opiniones, era siempre comprender. No comprenderse como individuos, sino mirar el mundo desde la posición del otro, ver lo mismo bajo aspectos muy distintos y, a menudo, opuestos.

Desde la perspectiva planteada, la geografía de lo real no puede ser comprendida por un sí mismo individual, sin sus pares. No es posible la comprensión de lo real en su complejidad, en la medida que esto se nos manifiesta siempre en una perspectiva que se ajusta y es inherente a nuestra propia posición en el mundo. Por lo que no se trata de decir simplemente –en un gesto autosuficiente– lo que a cada uno le parezca, sino de lograr una comprensión contrastada de los asuntos humanos. Así, el espacio público del aparecer es donde la realidad del propio mundo confirma su existencia como realidad plural:

Bajo las condiciones de un mundo común, la realidad no está garantizada principalmente por la naturaleza común de todos los hombres que la constituyen, sino más bien por el hecho de que, a pesar de las diferencias de posición y la resultante variedad de perspectivas, todos están interesados por el mismo objeto. Si la identidad de ese objeto deja de discernirse, ninguna naturaleza común de los hombres, y menos aún el no natural conformismo de una sociedad de masas, puede evitar la desaparición del mundo en común... El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva (Arendt, 1995: 66-67).

En definitiva, inspira la dinámica de los espacios públicos la pretensión de hacer visible y conformar el mundo, de arrojar luz sobre su inagotable literalidad, sin referencias que trascienden a ese mismo

ámbito público, plural, de lxs sujetxs. En el interior de la temática concerniente a los espacios públicos de aparición, Arendt anima la reflexión sobre la idea de opinión en términos de la noción griega (pre-filosófica) de doxa. La opinión se contrapone a la episteme –es un saber fronético, en oposición a los saberes técnico y filosófico académico- y remite a la experiencia de aparecer ante otrxs, al manifestarse. Tener una opinión en el plano de la esfera pública no significa simplemente poseer una convicción particular, tal cual la moderna idea de libertad de expresión (vinculada al derecho civil de cada persona de afirmar públicamente sus ideas). Va más allá de esto. Alude a la posibilidad de enfocar la realidad, de mirar el mismo asunto, moviéndose entre las diferentes perspectivas desde las cuales la diversidad de sujetxs percibe el mundo, experiencia reflejada en la noción kantiana de modo de pensar extendido. La capacidad de intercambiar el propio punto de vista con el de los demás da lugar a la formación de la opinión –siempre particular- en una libertad de movimiento en el plano teórico paralela a la que se da en el mundo físico:

El recíproco convencer y persuadir, que era el auténtico comportamiento político de los ciudadanos libres de la polis, presuponía un tipo de libertad que no estaba inmutablemente ligada, ni espiritualmente ni físicamente, al propio punto de vista o posición (Arendt, 2005: 111).

Así interpretadas, las opiniones son el calco, articulado en el discurso, de la multiplicidad de los aspectos –la inagotable literalidad- bajo la que aparece el mundo. En tal sentido, en este repensar la noción de opinión se evidencia el intento de la autora de fijar una identidad entre realidad y apariencia (Arendt, 1994: 34). La valoración de la opinión como doxa salvaguarda la diferencia entre los distintos puntos de vista y permite (o bien, precisa de) la confrontación entre perspectivas diversas allí donde se dirimen.

Otro movimiento. Relaciones de poder y procesos de subjetivación. Pensar en nosotrxs mismxs

En este apartado no referimos a un descubrimiento en las experiencias del Proyecto. En todo caso se trata de ubicar ciertas categorías que provienen de Foucault y que están presentes en las prácticas educativas que indagamos. Intentamos analizar las prácticas que se realizan y que configuran subjetividades relativas a la educación política de lxs niñxs, atendiendo a sujetos e instituciones que participan en tales construcciones y a los efectos que producen, atentxs a lo que Foucault advierte:

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento. La familia, incluso hasta nuestros días, no es el simple reflejo, el prolongamiento del poder del Estado (...) Para que el Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer, o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía (1980: 183-184).

La cita es extensa, y el mismo Foucault recontextualiza estas afirmaciones en desarrollos posteriores. Sin embargo, ¿cómo podría caracterizarse los intentos de modelización que atraviesan la educación formal si no es al modo de un intento de dominación? Ejercicio de dominación de determinados dispositivos construidos desde una lectura adultocéntrica.

En las primeras experiencias del Proyecto, con niñxs de 4 y 5 años, discutimos la problemática del poder a partir de analizar con ellos un programa infantil: Los Power Rangers. En distintas oportunidades lxs superhéroes fueron objeto de estudio con niñxs, un influjo de

magia, de fuerza y poder extraordinarios, hacen de lxs mismxs seres inalcanzables, inauditos, únicos. En primera instancia, así como señalan estos poderes en lxs superhéroes, y por añadidura en adultxs cercanxs -fundamentalmente familiares-, advierten que no observan que ellxs sean portadorxs de algún poder.

Cuando indagamos acerca del contenido del término “poder”, fundamentalmente lo definen como el poder de hacer y decidir²⁴. Niñxs de cinco años tienen cierta comprensión respecto a los márgenes estrechos desde los cuales pueden hacer y decidir. En otras ocasiones, y a partir de tematizar su propia subjetividad en construcción, en un espacio particular y junto a otrxs sujetxs que interactúan con ellxs, lxs niñxs tienen oportunidad de discernir respecto a las alternativas de decisión y participación en sus espacios escolares y en otras instituciones sociales.

Antes de seguir citando actividades desarrolladas por el Proyecto, es necesario una referencia mínima a la relevancia de tematizar la educación política con niñxs en la escuela, donde estas experiencias se inscriben. Esta tematización es posible a partir de pensar la filosofía como praxis, que se construye colectivamente desde un espacio común con pretensiones de hacerse horizontal. Supone, por otro lado, la problematización de las relaciones de saber-poder

²⁴ En el Diccionario de Filosofía de lxs Chicxs (1995, Nivel Inicial, Colegio Joan Miró, Córdoba): Poder: Tener fuerza. Estar juntos siempre. Una mamá y un papá que no se separan. Poder de Chicxs: Si comés mucho podés tener fuerza. Juntar la basura. Hacer magia para que la basura llegue a la bolsa. Para salvar al mundo: plantar más plantas, cuidar a los animales, comer espinacas. Las mujeres no tienen poder porque tienen zapatitos Poder de padres: Tienen músculo. La mamá tiene un solo músculo. Cuidar a los niñitos Para matar pajaritos con una escopeta. Trabajar. Ser buenos, comprar juguetes a los niños. Power Ranger: Son unos chicos que tienen disfraces. Existen en la tele, no en carne y hueso. Existen pero en Buenos Aires. No existen, arman el muñeco. Son actorxs. El diccionario fue una producción de recuperación de registros de los dichos de niñxs de entre 4 y 5 años y sus familias en distintos talleres, como una muestra aproximada del conjunto de interpretaciones que tienen un grupo de niñxs acerca del mundo, la realidad, de sí mismxs y de otrxs. .

imperantes en las instituciones educativas, relaciones asimétricas que, mediante diferentes dispositivos, enmarcan y determinan percepciones, pensamientos, acciones. Este conjunto de dispositivos que operan en forma de red al interior de las instituciones educativas construye subjetividades, configuran modos de ver, sentir, decir, querer, desear. Ejercicios como los antes mencionados implican insertar interrogantes a los dispositivos, interrogantes que surgen de lxs mismxs sujetxs implicadxs.

Un nuevo movimiento. Los gritos de lxs niñxs

Junto a las tematizaciones mencionadas, para disponerse a disputar sentidos, conciliar o reconocer divergencias es necesario reconocer a lxs otrxs. Reconocerlxs como igual. De cualquier otro modo sólo se lo está sometiendo a una práctica de dominación, desde la cual se suelen emprender, aún con intereses loables y hasta benefactores, la mayoría de los actos educativos. Reconocer a otrxs es partir de ubicar a lxs participantes de la acción filosófica en un estado de paridad al momento de encontrarnos para hacer uso de cada voz.

La infancia, desde su etimología y su historia, ha sido definida desde la carencia y la ausencia de una palabra propia. En un mismo acto se instala una subalternidad y la irrelevancia de sus saberes. Filosofar con Niñxs no propone una determinada lectura de la infancia o de su proyección como futurxs ciudadanxs. Sus experiencias investigativas sostienen a la infancia, mejor dicho, a las infancias en plural, como interrogante, o más como hipótesis. Tales hipótesis se construyen en un entramado social donde participan niñxs y adultxs –familias, docentes-, medios de comunicación, diversas expresiones y experiencias culturales-, y se ponen en tensión en los encuentros con sujetxs históricxs que se ubican en un territorio particular.

Desde su faz pedagógica, nuestro Proyecto construye estrategias metodológicas que posibiliten la toma de la palabra por parte de

lxs niñxs –antes que la sesión de un turno en la palabra para que digan lo suyo, y sea comprendido como nociones o ideas previas a un determinado contenido curricular que se intenta yuxtaponer a tales ideas, asumidas como mera creencia-. Desde la práctica filosófica con niñxs apostamos a una pedagogía que enfatice los interrogantes – una pedagogía de las preguntas, en términos de Freire-, por sobre las respuestas que ya tiene el mundo adulto. Asimismo, asumimos en la acción, en el filosofar que se propicia en los espacios de taller que se construyen para este trabajo, la alternativa de un auténtico intercambio de saberes. E insistiremos en este principio político que regula los intercambios: no se trata de habilitar a lxs otrxs la palabra; el objetivo es que la actividad misma posibilite la asunción de la propia voz, sin la advertencia ni el consentimiento de nadie. Asumir la voz que ha estado callada, enmudecida, y que cuando se pronuncia lo hace como grito. Este gesto es, en términos de Rancière (1996), el inicio de la política. De tal manera, evitamos la tentación de cualquier forma de esencialismo, de concebir una naturaleza – benigna o maligna- en la niñez. También partimos del sostenimiento que “lo real” no es algo dado, ni un objeto transparente, ni se encuentra a nuestro lado para que lo auscultemos. Lo real es construido intersubjetivamente en los intercambios que se producen entre sujetos históricos situados en experiencias en territorio. Con esos elementos: hipótesis de niñez, realidad construida entre todxs, parte del trabajo de intercambio consiste en deconstruir aquellas naturalizaciones que se han propiciado sobre la infancia, sobre lo real y las instituciones. Trabajo de desnaturalización que sostenemos desde dispositivos de taller con todxs lxs sujetxs involucradxs.

La práctica de filosofar con niñxs no se ancla en un tiempo y espacio etario, aun cuando se enuncia desde un recorte de ese tipo – niñxs-. La infancia supera e integra a la niñez. El filosofar con es una construcción con lxs otrxs, los niñxs y adultos que participan de los distintos talleres. La acción política de niñxs implica necesariamente

disputar sentidos de la acción y la decisión al mundo adulto. Esto es, plantear una cuña al adultocentrismo desde el cual está concebida la escuela. Es una consecuencia de tales acciones de toma de la palabra, tanto niñxs como adultxs lo reconocen al momento de advertir que la acción de los talleres modifica a lxs sujetxs, y afirman: “ya no aceptan sin más la imposición de un mayor, y preguntan y preguntan por qué esto o lo otro”.

Las experiencias de debate, discusión, de establecer o arribar a acuerdos y/o disensos, de propiciar polémicas, conversaciones, de determinar y decidir acciones, entre otras formas en que se generan, se proponen y disputan las razones sobre las cuales intercambian sentidos quienes participan en los talleres del Proyecto –niñxs, docentes y familias-, son instancias donde se corporeiza la práctica política. Asimismo, las temáticas que se abordan, son prácticas de desnaturalización y visibilización de los intereses, preocupaciones y necesidades de niñxs, quienes no son incluidxs e invitadxs a la mesa de acción y discusión de la política, por lo menos en su presente.

Algunas pistas teórico metodológicas como cierre

En primer lugar, tal como señalamos, como principio epistémico, ético, metodológico, político, el punto de partida es la interrogación, conjetura o hipótesis relativa a la infancia, y no una afirmación determinada –desde cualquier determinismo: biológico, psicológico, pedagógico-. Tal apertura a la infancia nos permite encontrar niñxs históricxs, que se construyen en determinados territorios a partir de experiencias propias, con lxs otrxs y el mundo. Al mismo tiempo, este ejercicio permite no prescribir un determinado modo de ser o de construcción ciudadana que debe adquirirse. En segunda instancia, la citada apertura es una definición teórica metodológica que permite el dispositivo taller y el ejercicio de tomar la palabra. Desde allí abordamos, por ejemplo, la problemática de los derechos.

Desde el reconocimiento que la enunciación y proclamación de los derechos surge, o se recupera, en tiempos donde los mismos se ven vulnerados o, peor, no llegan a ejercerse, entre otras razones por las condiciones materiales de existencia -como la necesidad de trabajar y no poder asistir a la escuela de algunxs niñxs-. Empero, sin minimizar dicho diagnóstico, no se alcanzará el ejercicio pleno de los derechos de lxs niñxs sin una tarea previa de revisión crítica de la mirada adultocéntrica, que prevalece y determina las prácticas educativas en y hacia la infancia, que suele aletargar la hora de las decisiones hacia otras edades, como fruto de la acción formadora. Hasta que no se haga esa mirada auto-socio-crítica de lxs adultxs, difícilmente la curiosidad de lxs niñxs deje de ser observada con resquemor, sospecha o temor. Como si su hacer fuera peligroso, un simple merodeo.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, S. (2019) “La niñez como sujeto de derecho. Una aproximación desde el Proyecto Filosofar con Niñxs”, en I Jornadas en Derechos Humanos, organizadas desde el Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

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 / Julio Fernando Acosta Muñoz [et al.]; compilado por María Inés Bello [et al.] 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo El Pensadero, 2016. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978- 987-46298-0-7

ANDRADE, S. (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.

ANDRADE, S., CRUZ, M., GONZÁLEZ, A., (2006) “La Formación política en el proyecto filosofar con niños”, en KOHAN, W. (Comp.)

Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

ARENDT, H. (1994) *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

ARENDT, H. (1995) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

ARENDT, H. (2005) *¿Qué es la política?*, traducción de Rosa Carbó, Buenos Aires: Paidós.

FOUCAULT, M. (1980) *Las relaciones de poder penetran los cuerpos, en Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.

FRIGERIO, G. y DICKER, G. (Comps.) (2005) *Educación: ese acto político*, Buenos Aires: Del estante.

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

Propuesta de taller

Construimos cuentos sobre dominadores y dominados

Esta es una secuencia que fue pensada para 3er Grado, donde ante el abordaje de pautas de convivencia, surgió la necesidad de un trabajo sobre la autoridad. No se trata de un taller, se describe un Proyecto que requiere de una serie de talleres²⁵.

Objetivos

- Descubrir y determinar situaciones donde aparecen autoridades y relaciones de poder.
- Caracterizar interacciones en donde participan niños y adultos y los lugares que cada uno ocupa en las mismas.
- Considerar la necesidad o conveniencia de modificar las relaciones de poder en las que se encuentran niños y adultos.
- Argumentar, desde la construcción de cuentos colectivos, razones para establecer, mantener o modificar autoridades.

Recursos

- Un cuento sobre autoridades arbitrarias.
- Tiempo y espacio para elaborar cuentos colectivos.

²⁵ Para ampliar esta experiencia sugerimos la lectura de Andrade, S., Cruz, M. y González, A., (2006) en la bibliografía citada. En el artículo se reproducen cuentos de los niños.

Actividades

Primer momento

En primera instancia se leerá y analizará algún relato donde la autoridad se presenta como arbitraria, por ej. El pueblo que no quería ser gris (de. Beatriz Doumerc y Ajax Barnes, sobre el cual se volverá en este libro); Un elefante ocupa mucho espacio (de Elsa Bornemann); entre otros.

En la lectura se solicita que hagan mucho silencio para poder reconstruir oralmente el cuento. Tal reconstrucción es colectiva. Al momento de construir el cuento grupal, estos interrogantes se renuevan.

Esta lectura tiene por lo menos dos sentidos: Proponer un ejemplo de autoridad arbitraria -el rey del primer cuento, los seres humanos en el segundo-, como base de análisis del problema a trabajar. Así también, presentamos un cuento de referencia para construir nuestros relatos sobre la autoridad -que, en palabras de lxs chicxs terminó siendo una cuestión entre dominadores y dominados).

Segundo momento

Realizamos la reconstrucción colectiva del cuento leído. Nos interrogamos respecto a los personajes y el o los conflictos que aparecen y la resolución que el cuento proporciona.

¿De qué se trata la historia que se cuenta? ¿Cuáles son los personajes principales? ¿Qué problemas aparecen en el cuento? ¿Entre quién/es? ¿Por qué es un problema? ¿Se soluciona? ¿Cómo?

En ocasiones la lectura se interrumpe antes de su final y se piensan resoluciones alternativas.

Tercer momento

Se propone escribir cuentos propios, en un trabajo grupal. Como cuestión central se solicita que en sus relatos aparezcan problemas con el uso y abuso de autoridad.

Cierre (o apertura)

Compartimos los textos de cada uno de los grupos, y abrimos la posibilidad de que sean intervenidos, enriquecidos por el resto de lxs niños.

Territorialidades

Reflexiones desde la práctica: educación popular y filosofar con niñxs

Sergio Andrade y Sandra Lario

En el recorrido de más de veinte años del Proyecto Filosofar con Niñxs, los saberes contruidos se han transformado a partir de experiencias que provienen de campos diversos, desde prácticas artísticas en múltiples lenguajes, la literatura, las ciencias sociales, las pedagogías críticas latinoamericanas junto a prácticas de educación popular y la militancia en espacios culturales y políticos.

Una pregunta recurrente que se nos plantea refiere a la posibilidad de pensar los vínculos y el diálogo entre experiencias pedagógicas desde la filosofía con niñxs y reflexiones desde la educación popular. Diversos proyectos que realizamos han sido pensados en un “entre”, de alguna manera fronterizo, provisorio, que se enriquece en esa mixtura. Por ello, nos interesa revisar en esta reflexión lo que ha surgido desde las prácticas educativas a los fines de nutrirlas, tensionarlas, reinventarlas.

El presente texto intenta vincular algunas de estas lecturas y, al mismo tiempo, examinar un conjunto de experiencias que desde el proyecto se realizan en escuelas primarias y que tematizan algunas de las cuestiones aquí señaladas en el trabajo con niñxs, docentes y la comunidad escolar. Para así retomar los interrogantes y replantearnos los sentidos que podemos encontrar al vincular los términos y las prácticas que nos remiten a “emancipación” y “escuela”.

Una pregunta que no pierde vigencia: ¿podemos transformar la realidad desde la escuela?

Para comenzar, recuperaremos algunos aportes desarrollados desde la educación popular y las pedagogías críticas a través de

interrogantes que actualizan un debate de larga data: ¿es posible llevar adelante prácticas educativas transformadoras en el marco de las escuelas, generando espacios alternativos y de resistencia a su propia génesis? ¿Es posible pensar allí la transformación de la realidad y, junto a ella, generar prácticas que posibiliten acciones en tal sentido? Consideramos que las prácticas educativas que llevamos a cabo como sujetos pueden ser transformadoras. Es necesario pensar las instituciones en una dinámica viva, no como un molde. Este planteo implica que para quienes participamos de los procesos de construcción de subjetividad en prácticas educativas dentro o fuera de las escuelas, nuestras prácticas son condicionadas, con límites, alcances y posibilidades. Si el escenario es la escuela, sus particularidades nos condicionan. Pero no nos determinan.

En el devenir de los procesos sociohistóricos, las instituciones educativas modernas fueron articuladas desde el Estado para reproducir la ideología liberal y las formas de reproducción social propias del capitalismo. La escuela, como dispositivo productor de subjetividad, se constituyó como la institución que tenía a su cargo la construcción de los sujetos/alumnxs, de manera acorde al pensamiento liberal y con las formas de reproducción social propias del capitalismo y, en tal sentido, las políticas educativas han respondido a tales modelos hegemónicos modernos. Desde allí, se ha procurado establecer determinados modos de concebir y hacer política, de constituir “buenos ciudadanos”, de modelar y disciplinar los cuerpos, de sostener o tolerar las diferencias, entre otras enseñanzas.

Los discursos que plantean la imposibilidad de pensar en un papel transformador para la escuela parten del supuesto del carácter eminentemente reproductor del sistema educativo, que no permitiría la expresión de propuestas fundadas en tales enfoques. Dicho carácter se acentúa si se considera que, en palabras de Frei Beto:

el problema de la escuela es ser esclava de una cronología curricular con la cual la educación popular es incompatible porque depende del tiempo de los educandos y no del tiempo del plan de estudios (Van de Helde, 2008: 56).

Sin embargo, aquellxs que plantean como alternativa la realización de tales experiencias en ámbitos escolares indican que es desde dentro del sistema escolar donde debe pensarse la transformación de la educación e insisten en señalar que las experiencias que se llevan adelante fuera de la escuela no difieren mayormente –tanto en contenidos como en metodología– de las prácticas que se emprenden en el ámbito escolar. A este respecto, encontramos en un hermoso texto de José Luis Rebellato sobre Paulo Freire, en un apartado que se denomina “Educación y Política, una educación liberadora para las aulas y las calles” (2010), donde sostiene que:

[Freire] Rechazaba las falsas contraposiciones: ser educador popular no significa caer en el espontaneísmo y el activismo; por el contrario, requiere una dosis profunda de rigurosidad, de cuestionamiento, de pensamiento desafiante. Cuando muchos contraponen la educación popular a la educación en el aula, Paulo nos recordaba que, frente al miedo de contradecirnos trabajando en el ámbito educativo institucional, era necesario tener la osadía de hacerlo, aprovechando las brechas, construyendo mapas ideológicos y estableciendo alianzas con quienes compartían valores y posturas similares (Rebellato, 2010: 126).

En las últimas décadas, se han multiplicado los discursos que resignifican el término “emancipación” desde las prácticas educativas, desde Paulo Freire a Jacques Rancière. Lecturas que tensionan el adentro y el afuera de la escuela, que retoman la discusión por lo político, los lugares de lo público y el papel de las instituciones en la conformación de subjetividades en procesos de educación emancipatorios.

Puede recuperarse el interés que lxs precursorxs de la revolución francesa veían en la dificultad de educar alx ciudadanx, de formarlx,

al tiempo de permitir que estx sujetx se constituya como tal. Ese era el programa de Condorcet para la instrucción pública (Coutel, 2005), para que nuestra instrucción sea la que nos permita aquello que más tarde se denominaría la mayoría de edad. Hay quienes que, como Rancière, plantean que la instrucción pública es el lazo mismo del orden social, que reproduce indefinidamente la desigualdad y las relaciones de dominación. Por lo tanto, las posibilidades de pensar una educación emancipadora no vienen dadas por ningún método, receta o estructura, sino por el carácter de acontecimiento que irrumpe en el orden a partir de prácticas educativas singulares.

El debate sobre el papel de la escuela respecto a la lucha por las condiciones materiales de existencia de lxs sujetxs tiene un lugar protagónico en las propuestas de educación popular; en ese sentido, aparece la discusión respecto a la posibilidad o imposibilidad de la educación popular en la escuela y a la posibilidad de transformación que ofrece la escuela. Aquí resuena una vez más Freire, que dice que “la educación puede algo, pero no puede todo”. Marco Raúl Mejía, educador popular colombiano, nos aporta una serie de pistas para pensar la emancipación en la escuela, en clave de educación popular

Se busca hacer visible cómo el poder toma forma en la escuela a través de sus métodos, contenidos, organización institucional; por ello comprende que la lucha en el aula o en los diferentes espacios de aprendizaje y en la escuela es una lucha en la sociedad. Y hace la alerta de que ser alternativo en el sindicato implica serlo también en la pedagogía, en asuntos de género, sexualidad y raza, en cuanto esto como poder circula en la escuela generando control y dominación. Por ello la educación popular en la escuela formal transforma el hacer concreto de las prácticas pedagógicas proponiendo en el día a día modificaciones de ellas que forman subjetividades críticas y construyen el proyecto emancipatorio de la sociedad y de los actores que lo impulsan (Mejía, 2011: 31).

En la relación con los saberes que supone el acto de educar, se trataría de crear condiciones y herramientas para la construcción de inéditos viables en las escuelas.

Un proyecto político-pedagógico

Una hipótesis de trabajo, que tiene como referencia la experiencia desarrollada en Filosofar con Niñxs, es pensar el carácter transformador de las experiencias que en él se realizan. Al mismo tiempo, nos interrogamos respecto a qué haría que la educación fuera emancipatoria, dentro o fuera de la escuela. Para poder encontrar respuestas a este interrogante debemos repensar la escuela, y sus sentidos, junto a quienes participan de ella. Tarea que también tendrían que emprender las experiencias educativas de las organizaciones sociales. Ni una ni otras son neutrales. Ni una ni otra son reactivas o revolucionarias per se. Ni una se debe demonizar ni la otra idealizarse. Son prácticas sociales históricas que dependen de las acciones que se emprenden bajo su órbita. En los discursos dicotómicos acérrimos se olvida aquello que Freire advierte acerca de la potencialidad del futuro, al subrayar que “mi derecho a la rabia presupone que, en la experiencia histórica de la cual participó el mañana no es algo ‘pre-dado’, sino un desafío, un problema” (2012: 99); esa experiencia histórica, como señalamos, es condicionante pero no determinante, se puede revertir.

Ya señalamos que la preocupación por una educación emancipadora no es nueva. Toda afirmación o denegación en términos educativos es, antes que nada, una definición política. Definiciones políticas que afectan a lxs sujetxs que intervienen en los espacios educativos y en los conocimientos que circulan. ¿Cómo pensar la emancipación, el carácter transformador de la educación, en las experiencias con niñxs? ¿Cómo poner en diálogo la categoría infancia con las prácticas de educación popular, desde nuestra experiencia y nuestra novedad? Como requisito previo es necesario arribar a la Infancia sin preconcepciones respecto a lo que es unx niñx, y mucho menos a lo que debe ser. En tal sentido, es necesario también redefinir la política, reducida frecuentemente al sufragio y, por ende, a una –mínima–

práctica adulta. En el marco del proyecto, se apunta al reconocimiento de que tal práctica forma parte de la vida de lxs sujetxs y que, a su vez, es en el orden escolar uno de los espacios privilegiados donde la misma adquiere sus contornos más visibles. Así, por ejemplo, a la luz de los acontecimientos, H. Arendt reconsidera el sentido de la política en una época de irrupción de los totalitarismos y la alternativa de la aniquilación de lo humano (2005).

Así también, las definiciones respecto a qué conocimientos son legitimados en la escuela y qué conocimientos no son considerados legítimos es, antes que nada, una determinación política. Así como la necesidad de interrogar respecto a los procesos de subjetivación que inevitablemente se producen en la escuela. Dos problemáticas son parte del trabajo que se lleva adelante en *Filosofar con Niñxs*.

La construcción de la subjetividad escolar

En los últimos veinte años se han producido una serie de investigaciones, fundamentalmente desde la teoría y metodología foucaultiana (Ball, 1994; Caruso y Dussel, 1999; Varela, 1991), que entienden a la institución escolar como un espacio de construcción de subjetividades. A partir de la escolarización, se van configurando modos de entender y percibir el cuerpo, la disciplina, la consideración que en el orden escolar se trabaja con “las mentes”, no con los cuerpos y, por ello, que el cuerpo debe ser aquietado, “docilizado”, restringido. Tal producción teórica no se corresponde con espacios curriculares en los diferentes niveles del sistema educativo, donde tal problemática se objete, se indague, se estudie. Lo mismo ocurre respecto a los dispositivos disciplinares y la autoridad, como tantos otros procesos que devienen de la cotidianeidad escolar. Advertimos la necesidad de atender al estudio de la cotidianeidad, al interpretarla como “espacio (rítmico) de construcción de subjetividad social. Subjetividad social que se define por la construcción de un saber, de

un poder y de un desear, desde donde se actúa efectivamente y se lucha por el reconocimiento de la singularidad” (Cullen, 1991).

¿Qué aspectos de nuestra mirada, de nuestro posicionamiento se entranan con las prácticas de educación popular? No se presume respecto a trabajar estas cuestiones con niñxs que comienzan el recorrido por la escuela. Se proponen espacios donde reflexionen sobre sus propios procesos escolares, sobre aquello que les está sucediendo, recreando el vínculo entre teoría y praxis y situando a quienes se preguntan como protagonistas en los procesos de construcción de conocimiento. Para ello, los distintos talleres analizan el espacio escolar, revisan sus modos de producir en la sala, se interrogan por lxs diferentes sujetxs que circulan en la institución y cotejan sus experiencias con las de sus familiarxs, entre otras actividades. Un objetivo central de este trabajo es tematizar la escuela, en un marco donde lxs sujetxs de la comunidad educativa estén involucrados – permitiendo la discusión sobre el sentido de la institución escolar para todxs (Andrade, 2005)–.

Los discursos legitimados y no legitimados en el orden escolar

En cierta medida, la problemática aquí señalada se desprende del problema anterior: ¿qué puede decirse y que no en la escuela? ¿Qué de lo dicho tiene valor de verdad? La respuesta a estos interrogantes depende del tipo de construcción de subjetividades que la institución escuela permite.

En el orden escolar, se suele priorizar ciertos discursos, asumirlos como legítimos, junto a la denegación de otros, cuyas expresiones se las considera carentes de verdad. Tal es el caso de los discursos denominados científico y ficcional. No se trata de discutir la prioridad de uno u otro discurso, sino de aceptar la convivencia de los mismos, la necesidad de ambos para las experiencias escolares y para la vida,

el reconocimiento de los vínculos que entre tales discursos existen. Aquí se persigue que lxs niñxs produzcan sus ficciones, reconozcan diferentes tipos de informaciones y discursos, produzcan textos en donde se expongan sus dudas y teorías acerca de la realidad²⁶. Resulta necesario reconocer y trabajar con estos modos de pensar, que devienen de los primeros años de vida, dado que subsisten en la vida escolar en forma de “guiones, estereotipos, modelos y creencias”. En tal sentido, no se trata de reconocer ideas previas sino de comprender el modo en que lxs niñxs van organizando el mundo, su marco epistémico, que funciona como creencias implícitas, a través del cual evalúan los fenómenos cotidianos²⁷.

Pensarnos a nosotrxs mismxs, otra tarea

Por otra parte, hace falta también reconocer el carácter ideológico de lo que se nos presenta como conocimiento. Al respecto, Bourdieu (1999) nos prevenía sobre la acción performativa del discurso neoliberal que intentaba presentarse como único discurso político y epistemológico, con características de inevitabilidad; desde estrategias que han ido ganando terreno en base a una sutilización en sus formas de presentación. Entonces, en el proceso en el cual hemos construido un posicionamiento desde el proyecto, afirmamos que una de las tareas políticas en educación consistiría, luego de un primer reconocimiento de la imposibilidad de neutralidad respecto a los conocimientos, lo real y las prácticas sociales, en relevar estos

²⁶ Entendemos que lxs niñxs construyen teorías, “comprensiones intuitivas”. Entendiendo por teoría “Creencias organizadas del niño acerca del mundo... imagen del mundo consistente... que son útiles y convincentes” (Gardner, 1996: 107).

²⁷ Para continuar profundizando, ver Aisenberg B. (1999). Al respecto, si bien reconocemos el aporte de la psicología genética en el conocimiento del pensamiento de lxs niñxs, apuntamos el énfasis en un tipo de sujeto psicológico, genérico, desvinculado de las prácticas sociales y sus problemáticas locales.

sentidos en los discursos hegemónicos a través de los cuales se resuelven continuas formas de colonialismo.

Una pregunta que nos atraviesa y que tiene que ver con este planteo es la siguiente: ¿de qué manera nos apropiamos, nos reinventamos en el proyecto, incorporando ciertos legados desde los procesos histórico-pedagógicos latinoamericanos? Sin profundizar en este aspecto, asumimos que una mirada amplia sobre los procesos sociohistóricos que nos atraviesan, desde por lo menos cinco siglos hacia el presente, nos interpela en nuestra propia formación para recuperar el legado de experiencias pedagógicas en su carácter crítico, de resistencia, en sus riquezas, reinventando y visibilizando su importancia. Además, implica tematizar nuestro presente también desde las desigualdades y las injusticias de los procesos de colonización que en la actualidad atraviesan nuestras realidades. Así lo abordamos en talleres con niñxs donde analizamos la construcción de muros que en las ciudades separan y profundizan el antagonismo entre sectores sociales. Reflexionamos también sobre el muro que separa EE. UU. de México, y sobre las representaciones, prejuicios e interrogantes que estas situaciones generan. Cabe interrogarnos respecto a si las prácticas de emancipación política no implican, necesariamente, la forma de liberación más difícil de todas, liberarnos de nosotrxs mismxs, desaprender para seguir aprendiendo.

Lo señalado no solo vale para aquello que va a ser considerado conocimiento sino, a la vez, respecto a las formas en que tales conocimientos van a ser puestos en juego con otrxs. No se trata solo de procurar el diálogo, el intercambio de voces –y percepciones–, se trata de inaugurar la polémica, el espacio del disenso, incluso de relevar los lugares de la resistencia. De allí que sea necesario analizar la resistencia como una respuesta a un curriculum autoritario que en tiempos recientes ya ni siquiera invoca un propósito democrático. Al respecto, afirma Stanley Aronowitz y Roslyn Borogh en el prólogo al libro de Henry Giroux:

La resistencia es síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente a los actores mismos (...) mientras estas variantes de la reproducción ideológica y social siguen adelante, algo más está sucediendo en la interminable lucha de los estudiantes contra la autoridad de la escuela (...) la resistencia “excedente” presentada por los estudiantes abre pequeños pero significativos espacios para nuevas formas de poder (2004: 16).

Pues bien: ¿de qué otras cosas se tratarán las relaciones en una institución, educativa o cualquier institución social, sino es de relaciones de poder? Empero, una lectura política del acontecer educativo debería ir más allá de las prescripciones curriculares y proponer experiencias de enseñanza donde se produzca una transformación de la realidad o de los márgenes de lo que hasta aquí sostenemos como real. Esto es posible reivindicando aquellos saberes que la ciencia desacredita, atendiendo al juego y a la apertura hacia otras realidades que el arte propicia.

El cómo es fundamental

En primer lugar, destacamos la importancia de pensar en los espacios de taller por su potencialidad como espacios de construcción colectiva de conocimiento. En un taller se pone en juego la mirada de todxs lxs que participan, se propicia el intercambio horizontal y lxs coordinadorxs tienen un papel que es el de facilitar, invitar, proponer una experiencia, sin poseer un control sobre el saber que circula. Este espacio desactiva también el rasgo disciplinador de la evaluación como examen, y permite pensar la evaluación como un proceso también colectivo, no individualizante.

En segundo lugar, nos resulta fundamental recuperar el planteo freireano sintetizado en el libro *Por una pedagogía de la pregunta* (2013) que recrea el diálogo con Antonio Faúndez. La reflexión sobre el preguntar nos invitan constantemente a revisarnos en nuestro papel de coordinadorxs de las actividades en taller. La pedagogía

de hacer preguntas apuesta a la construcción de una subjetividad cuestionadora, a descascarar en un camino dialógico aspectos de la realidad que refuerzan el statu quo y la resignación, la pedagogía de la pregunta se entrama con la esperanza que inquieta y moviliza, con la capacidad creadora. Como plantea Freire:

existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombros y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención (Freire y Faúndez, 2013: 76).

En tercer lugar, destacamos la importancia del juego, más allá de una herramienta instrumental para una actividad o una mera estrategia didáctica. Lo destacamos como característica esencial de la vida y con más razón, de la niñez, como una práctica donde es posible tejer aprendizajes y reflexiones que se posicionan desde la infancia como apuesta emancipatoria. El juego permite explorar en los modos que nos vinculamos, en un espacio más horizontal, en las formas que resolvemos con otros lo que nos sucede, los problemas que nos acucian. Jugar, hacerlo con otros, compartir nuestros saberes y emociones, interrogar e interrogarnos acerca de lo que usualmente afirmamos, aceptar que los lugares de enseñante y aprendiz son intercambiables, corporeizar esas acciones en la práctica, son algunos de los elementos que configuran una educación pensada en clave de educación popular o que recupera ciertos principios de la pedagogía crítica.

Caminos abiertos y tareas pendientes

No creo en una educación hecha para y sobre los educandos.

*Tampoco creo en la transformación revolucionaria
-como lo he dicho hace tiempo- hecha para las*

masas populares, sino con ellas

Paulo Freire y Antonio Faúndez

¿Qué límites, posibilidades y alcance tienen las prácticas del proyecto como prácticas transformadoras y emancipadoras, teniendo en cuenta experiencias, escenarios, y otros condicionantes de esas prácticas? A partir de todo lo señalado, es difícil situarse en un lugar o un espacio determinado cuando se plantea que la educación debería pensarse fundamentalmente para cambiar aquello que somos. Este cambio no es fortuito, hay que admitirlo, el deseo o el interés por generar experiencias transformadoras comienza obligatoriamente por unx mismx. En la búsqueda de una respuesta –o una forma de interrogar que habilite la acción– acudimos a Foucault:

En cuanto al motivo que me impulsó fue bien simple. Espero que a los ojos de algunos pueda bastar por sí mismo. Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? (2003: 8).

La tarea es descentrarse del lugar del saber, extraviarnos un poco de aquello que sabemos o sostenemos con demasiado énfasis que sabemos, y estar atentxs a la escucha de aquello que lxs otrxs nos pueden enseñar. El texto foucaultiano permite sostener que urge ocuparse de aquello que la escuela hace –construir sujetxs, habilitar determinados conocimientos– para proponernos otros modos de ser y de conocer.

El Proyecto Filosofar con Niñxs construye una impronta que se corre del plano individual y apuesta a tejer intercambios diferentes, en una formación que atraviesa a lxs docentes del mismo para luego convidarse y compartirse en aspiraciones de carácter colectivo. En este sentido, la cita que encabeza el apartado muestra a Paulo

Freire en una preocupación política fundamental, que excede una emancipación de carácter solamente intelectual. Sin entrar en estas discusiones y sin pretender cerrarlas, encontramos otra pista en la decisión también profundamente política que implica el desplazamiento de pensar una educación para y sobre lxs educandxs, a pensar una educación con lxs educandxs, si apostamos a algún tipo de transformación social –entendiendo, como ya ha sido señalado, que los términos enseñantes y aprendices son intercambiables–.

El desplazamiento que ha operado desde la filosofía para niñxs hacia la filosofía con niñxs puede analogarse. Se ha nutrido teóricamente de ideas provenientes de la educación popular y las pedagogías críticas²⁸. Aspira a un encuentro, a un reconocimiento y a una búsqueda compartida. En este camino, los límites y el alcance se van construyendo, reconstruyendo en los escenarios donde filosofar con niñxs se despliega. Sin dudas, el diálogo con las reflexiones que provienen del campo de la educación popular se mantiene abierto, enriqueciendo y alimentando un hacer que se asume en procesos de enseñanza y aprendizaje sumamente transformadores de sí y de lxs otrxs.

Referencias bibliográficas

AISENBERG, B. (1999) “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela

²⁸ Esta reflexión es posible a partir de ampliar la mirada en torno no sólo a qué es filosofía sino a cómo puede enseñarse y aprenderse. El movimiento de reconocer a todxs o cualquier sujetx como posible aprendiz y enseñante reformula también la definición de la filosofía. Nuestro Proyecto no es deudor de este movimiento, *Proyecto Filosofar con Niñxs* nace en 1995 con una preocupación fuertemente centrada en lxs sujetxs y en la potencialidad transformativa de la interrogación y el cuestionamiento del sentido común puesto en acción por quienes se proponen estas tareas, más allá de su situación etaria.

primaria”, en Alderoqui, S. y Aisenberg, B. *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Paidós.

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.

ARENDT, H. (2005) *¿Qué es la Política?* (traducción de Rosa Carbó). Buenos Aires: Paidós.

BALL, S. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, P. (1999) *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Buenos Aires: Anagrama.

CARUSO, M y DUSSEL, I. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

COUTEL, Ch. (2005) *Condorcet Instituir al ciudadano*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CULLEN (1991) “Formación ética y vida cotidiana escolar”, en *Ensayos y experiencias* N° 3.

FREIRE, P. (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. Y FAÜNDEZ, A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2003) *Historia de la Sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARDNER, H. (1996) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

GIROUX, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.

MEJIA M. (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

RANCIÈRE, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

REBELLATO, J. (2010) “Paulo Freire: Educación y proyecto ético-político de transformación”. En Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A., y Pérez, E. (Comp.) (2010) *José Luis Rebellato, intelectual radical*. Uruguay: Coedición: EXTENSIÓN – EPPAL – NORDAN.

VAN DE VELDE, H. (Ed.) (2008) *Educación popular*. Ed. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/ Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM) CICAP/FAREM. Colección: Cuadernos del Desarrollo Comunitario; N° 3, Nicaragua.

VARELA, J. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Propuesta de talleres

Reflexionando sobre las desigualdades sociales

A continuación, se comparte un esquema posible de trabajo que contempla una serie de encuentros, para ser reapropiada y llevada a diferentes espacios con niñxs y/o adultxs. Esta propuesta fue realizada en el segundo ciclo de la educación primaria, también con familias y en el marco de procesos de formación con docentes y futurxs docentes.

Nota: La Educación Popular es un enfoque, una perspectiva y hasta una forma de comprender la vida, lxs seres humanxs y la educación. Si bien hay quienes han instrumentalizado e instrumentalizan su puesta en acción, la Educación Popular se define por cómo se construye y se pone en juego el taller, y el carácter transformador de una experiencia colectiva. Entonces, todos nuestros talleres podrían servir de ejemplo –el juego como prioridad, horizontalidad en la participación, recuperación de los saberes de cada uno, construcción colectiva de los conocimientos e interés por transformar la realidad–. A continuación, recuperamos alguna experiencia que reúne esas características.

Objetivos

- Indagar acerca de los sentidos y el uso del debate y la argumentación como forma de interacción frente a determinados conflictos.
 - Realizar reflexiones que construyan las maneras de intercambiar opiniones y posicionamientos más adecuados para las situaciones de conflicto.
 - Construir posicionamientos frente a problemáticas de la realidad social.
 - Explorar creativa y lúdicamente modos de resolver conflictos.
- Sobre los muros y las diferencias sociales

-Reflexionar sobre los prejuicios sociales y la discriminación, procurando desarrollar una argumentación racional con respecto al tema.

Recursos

- BBC MUNDO Rosario Gabino - Buenos Aires. Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/america_latina/2009/04/090408_1845_murodiscordia_alf

- Hojas, lápices, papeles lo que necesitemos para registrar

Actividades

Primer momento

Leemos la noticia “El muro de la discordia” (artículo periodístico), que relata el conflicto entre dos barrios de la Ciudad de Buenos Aires. En la noticia hay distintas opiniones a favor y en contra de la construcción de un muro que separe los barrios. Los distritos son San Isidro y San Fernando. Dentro de esos distritos hay barrios: por ejemplo, en San Isidro, uno de estos barrios nombrados en la noticia es La Horqueta. Y en San Fernando está el barrio Villa Jardín. Gustavo Posse es el intendente de San Isidro y Víctor Ingrassia es el secretario de gobierno de San Fernando.

Conversamos entre todxs estos interrogantes: ¿cuáles son los problemas que quieren resolver lxs vecinxs levantando una muralla que separe los dos barrios? ¿Quiénes están a favor y quiénes en contra de que se construya dicha muralla? ¿Aparece algún prejuicio en las opiniones de los que están a favor y en contra? ¿En cuáles?

Segundo momento

Revisamos las opiniones de Víctor Ingrassia. El funcionario sostiene que la construcción de ese muro es una “medida que tiene rasgos fascistas y xenófobos”. Consultamos con alguien de la familia qué quiere decir.

Escribimos un párrafo como si fueran vecinxs, argumentando a favor o en contra de que se construya el muro brindando al menos 2 razones.

Tercer momento

Juego de roles. Nos dividimos en dos grupos el espacio, como si correspondiera a los dos ámbitos del barrio. Recuperamos los argumentos de lxs diferentes participantes de cada grupo.

Conversamos, debatimos y evaluamos si es posible llegar a un acuerdo.

Importante: quien coordine elegirá a dos personas que “guíen” los intercambios en este juego a unx secretarix. Es decir, unx que oficie de secretarix y tome nota de los problemas y las propuestas de lxs oradorxs y otrxs que oficien de moderadorxs dando la palabra y regulando la participación (pueden armar lista de oradorxs).

En este momento quien coordine acompañará ese proceso donde finalmente se organizarán solxs sin ayuda. Esto puede llevar varios encuentros, por ende, pueden debatir distintos temas.

Argumentación

Objetivo

-Realizar reflexiones que construyan las maneras de intercambiar opiniones y posicionamientos más adecuadas para las situaciones de conflicto.

Actividades

Primer momento

Reunirse en grupos de 3 o 4 personas y construir acuerdos a partir de las discusiones del taller anterior

¿Qué dificultades se presentaron el taller anterior a la hora de debatir? ¿Cómo podrían resolverse? Sobre los modos de debatir, ¿qué reglas serían importantes para tener en cuenta cuando debatimos? ¿Cómo se registran los problemas y las propuestas? ¿Cómo se pueden distribuir tareas para lograr que el debate se pueda concretar?

Segundo momento

Debatimos en plenario. Todxs comparten su producción y unifican una sola propuesta

Derecho a la libertad

Objetivo

- Intercambiar opiniones y posicionamientos en relación a situaciones de desigualdad social

Actividades

Primer momento

Nos reunimos en grupos y describimos la situación observada.



¿Como son los dos espacios y lxs personajes que está mostrando esta historieta? ¿Qué aspectos lxs diferencian?

Establecer relaciones con alguna experiencia conocida. ¿Existe algún lugar parecido a esa viñeta, que ustedes conozcan?

Para ustedes, ¿a esa frase la expresa algunx de lxs dos personajes? ¿Ambxs? ¿Ningunx?

¿Por qué creen que esa viñeta tiene esa frase? ¿Qué relación existe entre la libertad de esas personas y ese muro con alambres de púas entre sus casas? ¿Por qué existe ese muro? ¿Encuentran algún conflicto en esa historieta?

Den su opinión ¿Cuál es el sentido de esa frase? ¿Qué mensaje nos quiere transmitir quien inventó la viñeta?

Segundo momento

Construimos viñetas imaginando una conversación entre ambxs a partir de esa frase. ¿Algunx está de acuerdo con esa afirmación? ¿Algunx no está de acuerdo con esa afirmación? Pensar desde un momento donde se saludan hasta que por alguna razón se despiden.

Escribimos tres preguntas sobre la libertad y los muros.

Cierre (o apertura)

Con las historietas y las preguntas inventamos intervenciones para pintar paredes o fabricar carteles. O también podemos escribir y pintar cajas armando un muro, donde figuren todas esas reflexiones.

Si deseamos seguir trabajando con la problemática de las desigualdades, una posibilidad es recurrir a las historietas. En un viejo

número de La Luciérnaga -una publicación de chicxs de la calle-, por ej., se presenta a Andy y Conejo, dos niñxs que viven en contextos socioeconómicos diferentes, Andy termina la escuela y puede seguir estudios universitarios, Conejo abandona la escuela porque tiene que trabajar para subsistir. La historieta es muy gráfica y no tiene demasiado texto. Aquí aparecen claramente inquietudes sobre las condiciones materiales y los contextos donde lxs niñxs habitan.

En la misma línea, recuperamos el ciclo Caloi en su Tinta, que se emitía hace años por la Televisión Pública conducido por el historietista Caloi, se puede apelar a un fragmento de su programa, donde recupera a Antonio Berni, y uno de los personajes de su obra pictórica, Juanito Laguna, unx niñx de las villas argentinas. A continuación, presentamos un corto de Zabelle Coté y Daniel Schorr: Jonás y Lisa: <https://www.youtube.com/watch?v=2pYQ4X6DFQQ>; donde lxs personajes son niñxs de una favela de una gran ciudad de Brasil.

La escuela que no quería ser gris. Relatos sobre cómo la organización de lxs niñxs transformó la escuela

Ayelén Branca y Constanza San Pedro

En el marco del proyecto La escuela que no quería ser gris desarrollado en el Colegio San José junto con estudiantes y maestras de 3er grado, en el año 2015 se llevó a cabo una experiencia de enseñanza de la filosofía, una práctica filosófica con niñxs.

“La escuela que no quería ser gris” es un relato, pero también la materialidad del espacio escolar que fue transformado por niñxs hace ya algunos años. Se trata de una experiencia en la que lxs niñxs asumieron un rol protagónico y, reconociendo sus propios intereses, se organizaron interpelando al resto de la comunidad escolar, dando lugar a procesos colectivos de transformación a partir del encuentro entre arte, filosofía y política.

¿Es posible la política en la escuela? ¿Son lxs niñxs sujetxs de cambio? ¿Por qué nombrar a esta experiencia como una práctica filosófica con niñxs? ¿Qué lugar asumen lxs niñxs en esta práctica y en el proceso colectivo de transformación del espacio escolar? Múltiples son los cuestionamientos que se desprenden en torno a este proceso.

Filosofías, enseñanza y escuela

Enseñar filosofía supone desafíos cotidianos. Pensar las condiciones en que se enseña filosofía en la actualidad nos involucra como profesores, pero también, y fundamentalmente, como filósofos. Crear y recrear un espacio público para la filosofía nos compromete a todos los que, de una forma u otra,

*estamos vinculados con ella y apostamos a que
es posible vivir en un mundo mejor que el hemos
tenido hasta ahora.*

Alejandro Cerletti

Invertir el orden, cierto orden, es algo que suele atribuirse a la filosofía, pero muchas veces parece hacer lo contrario: ensimismada en la búsqueda de una autodefinición, no hace más que replegarse sobre su propia historia. Aislada, no tiene orden que invertir. Con recurrencia, se parte de una esencialización de la filosofía que le otorga un espacio privilegiado para la crítica y la transformación “emancipadora”. La filosofía no es ni dueña de la revolución ni siempre revolucionaria. La disrupción, la crítica y transformación atraviesan a cualquiera que reconozca y tome como objeto de indagación las condiciones materiales de nuestras sociedades y se predisponga políticamente a cambiarlas. Uno de los límites de la enseñanza de la filosofía como práctica emancipadora se encuentra en filosofías escolásticas que reducen su enseñanza a la repetición de un canon filosófico oficial. Esto no significa que cualquier práctica filosófica que se corra de la mera repetición dogmática será “emancipadora”. Muchxs filósofxs de la educación asumen que la filosofía planteada como una práctica de cuestionamiento incesante será siempre, en sí misma, transformadora y crítica. Sin embargo, estas perspectivas también suponen una esencialización de la práctica filosófica. Preguntarse sobre lo que nos rodea y sobre las formas de actuar, vivir y hacer naturalizadas en nuestra cotidianidad, puede ser una instancia generadora de movimiento, una apertura a lo nuevo y a la transformación, pero también existe el riesgo de aislarse en el cuestionamiento perpetuo y que el movimiento de la práctica reflexiva se repliegue sobre sí misma, deviniendo un nihilismo o escepticismo ascético que nada tiene por transformar. No intentaremos ahora dar una definición de filosofía, menos aún esencializarla. Intentaremos por el contrario dar cuenta de cierto

quehacer que llamamos filosófico que, partiendo de la inquietud, lleva adelante procesos transformadores.

Se puede pensar que la enseñanza de la filosofía, en tanto obliga a la filosofía a salirse de sí misma, se presenta como una de las vías por las que se puede comprometer con la novedad, con la intervención en el orden de lo dado. Sin embargo, este presupuesto no puede afirmarse en abstracto. La apuesta consiste en generar espacios de enseñanza en los cuales los esquemas de reproducción del poder disciplinar y conservadurismo se vean agujereados por nuevas formas de construcción de saberes colectivos y críticos.

La reflexión que nos convoca encuentra a la filosofía inmersa en la escuela, es decir, la educación institucionalizada. Uno de los objetivos de la escuela es –entre otros– el disciplinamiento. En este marco nos preguntamos: ¿es posible pensar a la filosofía desde su dimensión crítica? Se puede pensar que el cuestionamiento propio de esta disciplina podría encontrar límites a su circulación con el propósito de asegurar el lazo social, el respeto y aceptación de las normas, aunque esto entre en tensión con otro de los objetivos de la institución orientado a formar sujetxs críticxs y cuestionadores del orden existente.

Enseñar en los marcos de la institución escolar implica hacerse cargo de los vínculos innegables entre la enseñanza y su institucionalización. Si tensionamos la idea de escolaridad, podríamos afirmar que desde su origen la escuela se plantea como un espacio para disciplinar a lxs sujetxs, controlar su cuerpo y volverlxs productivxs para el capital. Nos encontramos con un control constante sobre los cuerpos, las palabras, los tiempos y espacios. Podemos pensar que tanto docentes como estudiantes estamos inmersxs en una máquina de poder disciplinar (Foucault, 2008) impuesta por la estructura institucional (disposición de las aulas, horarios fijos, normas rígidas, etc.), que responde a normativas (leyes de educación, diseños

curriculares, programas educativos, etc.) demarcadas por un aparato estatal atravesado por diferentes intereses económicos, ideológicos y políticos.

Entonces, ¿puede la filosofía promover preguntas que permitan deslegitimar lo que ha sido naturalizado y fijado como “verdadero” en el marco de una institución educativa y formar sujetxs que no acepten acríticamente el estado de cosas del mundo del que forman parte? ¿Cuál es el sentido que tiene la filosofía en este marco? El acercamiento filosófico a la cotidianidad debería adoptarse como un punto de apoyo para una manera de pensar eminentemente cuestionadora en lxs estudiantes que abre nuevos campos de significaciones y sentidos. Partir de la reflexión de la propia actualidad, del modo en que hemos sido constituidos en lo que somos, de la contingencia histórica que ha determinado y determina nuestras maneras de hacer las cosas, esto es, del mundo en el que vivimos y que construimos día a día tanto docentes como estudiantes, es uno de los mayores aportes que creemos puede hacer la filosofía en la escuela. Esto abre la posibilidad de pensar al mundo y a unx mismx de manera crítica, a fin de modificar las propias prácticas.

En el Colegio San José de Córdoba el taller de Filosofía forma parte de la currícula escolar. En cuanto tal, las tensiones antes mencionadas atraviesan nuestra práctica docente: debemos adecuarnos a un marco institucional, pero desde la práctica filosófica se nos presenta un cuestionamiento sistemático y constante de las lógicas escolares. El Proyecto Filosofar con Niñxs posee la virtud de transgredir ciertas formas escolarizadas de enseñanza: los ejes y temas trabajados no forman parte de un diseño curricular se definen en función de los intereses e inquietudes de lxs niñxs y no se exige una “acreditación” de saberes. Esto otorga un margen de libertad que potencia alternativas disruptivas del espacio. La filosofía viene entonces a incomodar, a plantear preguntas que invitan a repensarnos y repensar los espacios que habitamos.

Lxs niñxs: ¿sujetxs políticxs?

El punto de partida de nuestra apuesta como docentes de filosofía implica reconocer a lxs niñxs como sujetxs plenxs, como personas con derechos, obligaciones y posicionamientos propios, es decir, como sujetxs políticxs. Sin embargo, no podemos desconocer que esta concepción no es ni ha sido la visión consolidada de manera hegemónica sobre la infancia en nuestras sociedades. De hecho, lxs niñxs han sido históricamente desplazadx como sujetxs políticxs y la infancia ha sido pensada, más bien, desde la falta y la potencialidad que desde el presente.

Si bien existen múltiples lecturas al respecto, en la actualidad y desde la constitución del Estado moderno ligado a las ideas de democracia, igualdad, autonomía y racionalidad, impusieron la necesidad de un determinado tipo de ciudadanía que cumpliera tales requisitos. La niñez o infancia se tomó como el objeto al cual se dirigieron las políticas en este sentido. De modo que la infancia se constituyó alrededor de estas necesidades sociales, en el marco de las cuales la escuela pasó a ser el lugar por excelencia de formación de lxs niñxs: el espacio donde se transmiten saberes y la cultura significativa y legitimada socialmente.

Nos vemos en la necesidad de repensar las infancias – necesariamente enunciadas en plural–. No se trata de una mera etapa etaria, son infancias múltiples atravesadas por recorridos y formas de habitar el mundo que las marcan. Están demarcadas por los contextos regionales y nacionales que la producen; en la misma sociedad por la distribución desigual de derechos, garantías y reconocimiento del Estado a lxs infantes. Están condicionadas por las desigualdades de clase, de género y éticas. Cada niñx en su contexto, con su propia historia, es cierta forma de ser y estar en el mundo. Resulta menester insistir en este punto. Los medios, el Estado, la escuela siguen pensando en una infancia incapaz de contener la

multiplicidad que convoca. Lo más interesante de este planteo es considerar que cada infancia –todas ellas– tienen mucho que decir: diferentes rasgos, inquietudes, formas de ver, habitar y construir el mundo que le son propias.

Entender a lxs niñxs como sujetxs políticxs, tal como nosotrxs lo pensamos, implica reconocer en ellxs inquietudes e intereses que les son propios, y que tienen la capacidad de preguntarse, de encontrar y pensar problemas, de construir acuerdos colectivos, disentir, imaginar, crear, transformar. Nuestra tarea es dar herramientas, potenciar esas iniciativas y acompañar sus procesos de aprendizaje que, lejos de encontrarse anclados en saberes canonizados, están en las prácticas concretas que podemos llevar adelante como sujetxs. Invitamos entonces a exxs niñxs a tomar la palabra a conversar entre ellxs, a discutir, a construir acuerdos, a pensar intervenciones.

La escuela que no quería ser gris: una experiencia colectiva

A comienzos del año 2015 iniciamos un proceso de reflexión sobre el día de la Memoria, la Verdad y la Justicia²⁹, como se lo reconoce desde el 2002, orientado a recuperar aquellas experiencias y luchas de quienes en ese momento creían que otro mundo era posible. No es menor la intención de reconocer en lxs niñxs la posibilidad de comprender y apropiarse de luchas que nos antecedieron y que forman parte de la historia de nuestro pueblo. Lejos de quedarnos en una mera reflexión sobre la historia o una efeméride, recuperar ideas, proyectos colectivos y horizontes de transformación supone el reconocimiento antes mencionado.

En ese contexto con lxs chicxs de 3er grado del Colegio San José leímos el cuento El pueblo que no quería ser gris. Este texto

²⁹ El 24 de marzo en Argentina se recuerda el inicio de la última dictadura eclesiástico-cívico-militar (1976), la más sangrienta de nuestra historia.

de Beatriz Doumerc y de Ajax Barnes es uno de los clásicos de la literatura infantil argentina, publicado en 1975 y prohibido durante la última dictadura cívico militar. Relata la historia de un pueblo en el que el Rey solo sabía dar órdenes, muchas veces órdenes absurdas. Llegó a obligar a todas las personas del pueblo que pintaran sus casas de gris. Todas lo hicieron, salvo una, que la pintó de colores. El Rey muy enojado mandó sus guardias a arrestarlo, pero cuando se dieron cuenta otrxs vecinxs ya lo habían imitado y así sucesivamente, hasta que todo el pueblo pintó sus casas de colores y los guardias no pudieron arrestar a nadie. El pueblo y sus deseos, quizás sin una voluntad construida colectivamente, lograron sobreponerse a la orden arbitraria del Rey y transformar una realidad impuesta por el deseo propio. Más allá de los procesos de organización –a los que el relato no hace referencia– aparecen algunas cuestiones centrales que subyacen y resultan movilizadoras: ¿debemos obedecer cualquier orden que se nos imponga? ¿Podemos acatar sin cuestionar? ¿Cuál es el costo de esas decisiones? ¿Es lo mismo que quien desobedezca la orden sea una persona o muchas?

Sin darnos cuenta, ese cuento parte de la identificación de un elemento de la realidad que lxs ciudadanxs entendieron como un problema y querían transformar. A medida que lo fuimos leyendo, surgieron intervenciones de lxs niñxs:

*Nuestra ciudad está cada vez más gris y llena de edificios
Nuestra escuela es toda gris
A nosotros tampoco nos gusta esto ¿Nosotros podemos hacer algo seño, para que
no sea más así?*

Esta iniciativa e inquietud por pensar la escuela y por reconocer su capacidad de transformación, motivó a que iniciemos un proyecto de trabajo y de intervención de la escuela. Lxs niñxs se vieron identificadxs por uno de los elementos que propone el texto y se erigió como una demanda. Varixs de ellxs comenzaron a diagnosticar lo “gris” que se había vuelto nuestra ciudad ante la creciente ampliación de ciertas formas de urbanización verticales y

la ampliación del centro de la ciudad. El barrio se había vuelto gris, ya no quedan casi plazas, hasta nuestra escuela, en la que unos años antes había pasto, se había convertido en otro edificio de cemento. En nuestro país ningún proyecto de urbanización ha tenido en cuenta a lxs niñxs para su planificación. En este diagnóstico lxs niñxs caracterizando la ciudad y la escuela que tenemos, proyectaron la ciudad y la escuela que queremos.

Nos encontramos en la necesidad de recuperar experiencias en las que lxs niñxs hayan sido protagonistas de luchas e intervenciones orientadas a la transformación del espacio público. Encontramos entonces el libro *La calle es libre*, escrito por la venezolana Kurusa e Ilustrado por Monika Doppert –escritora e ilustradora alemana– publicado por primera vez en el año 1981. En el cuento se vivencia un proceso de organización de un grupo de niñxs de Santo Domingo, un barrio de Caracas, Venezuela, donde la expansión de la ciudad en la montaña avanza sobre los espacios verdes. Lxs niñxs se organizan y luchan en búsqueda de un lugar recreativo en donde jugar y encontrarse. El relato va pautando diferentes momentos: la identificación del problema, la organización de múltiples propuestas para resolverlo –iniciativa de lxs niñxs acompañadas por la comunidad–, el acuerdo de ir a plantearle al gobierno una demanda concreta, la respuesta represiva por parte de la policía y posteriores movilizaciones y carteleras, la respuesta del gobierno a sus demandas, el abandono de las políticas públicas y, finalmente, la inauguración de una plaza construida por todxs. En el desarrollo de esta historia, en las angustias, deseos, frustraciones, reflexiones y acciones, encontramos un proceso de organización popular, de defensa de derechos y empoderamiento protagonizado por niñxs.

Nos detuvimos en los diferentes momentos por los que pasaron esxs niñxs en el proceso de construcción de su propuesta de intervención. Surgió entonces un proyecto que trabajamos a lo largo de todo el año, que lxs niñxs llamaron “La escuela que no

quería ser gris” e invitó a toda la comunidad a apropiarse de los espacios comunes, a construirlos y transformarlos. Llevamos esto adelante mediante espacios de talleres que conjugaron reflexiones individuales y colectivas con toma de decisiones, acciones concretas de interpelación a toda la comunidad educativa, experimentación colectiva de obras de arte (murales) y, finalmente, la producción artística y la intervención-creación del espacio que, dando cuenta tanto de un querer hacer, transformar la escuela, como un querer decir, llegó a consumarse en la transformación concreta del espacio. La articulación de estas instancias dio lugar a la posibilidad misma de preguntarse por el rol político de lxs niñxs, en particular estudiantes de 8 años, como sobre la apropiación del espacio escolar.

En un primer momento y partiendo de la lectura de *El pueblo que no quería ser gris* lxs niñxs llegan a la conclusión de que su escuela “era muy gris” y que les gustaría ponerle más colores, más vida (plantas, flores, etc.). Vieron en la historia de ese cuento el acontecer de la historia de su ciudad y su escuela.

A continuación, con la lectura del cuento *La calle es libre* nos encontramos con ideas que nutrieron nuestro proceso: la importancia de reconocer lo que queremos de ese espacio público a fin de poder expresarnos con claridad en su pedido; la necesidad de comunicarnos con autoridades a fin de modificar el espacio público; la importancia de la organización y trabajo colectivo en la construcción del mundo que queremos, incluso yendo más allá de lo que las autoridades nos habilitan. Estos aprendizajes pueden verse en las propias palabras de lxs niñxs, quienes, a partir de la lectura del cuento, ofrecen las siguientes reflexiones:

Seño: ¿Cuándo una pancarta sirve para construir algo?

Mora: Cuando se ponen de acuerdo (el pueblo).

Cande: La pancarta se necesita cuando hay una marcha, sirve para decir lo que uno quiere.

Juanjo: Cuando muchas personas están hartas hacen una pancarta y dicen qué quieren.

Facu: Lo que dijo Cande me hizo acordar a que un día que estaba con mi papá pasó una marcha que era por la luz. Y mi papá trabaja en Epec, entonces lo llamaron y le pidieron ayuda.

Mora: Esta historia funcionó porque llamaron al papá de Facu para que vaya a arreglar los cables.

Seño: ¿Qué quiere decir “alterar al orden público”? (recuperando el texto)

Enzo: Que están molestando a todo el público.

Tochi: Pero dice el orden público.

Cande: Están rompiendo una regla.

Juanjo: Están rompiendo el orden de algo que está ordenado.

Seño: ¿Cuál es el orden de la sala?

Tochi: Esa es una regla, el orden es el orden de las sillas, bancos, etc.

Seño: ¿Qué pasaría si no hubiera reglas?

Juanjo: Cada uno haría lo que quisiera

Enzo: Podrías hacer lo que quisieras, no habría guardias.

Si hay muchas personas con una pancarta haciendo algo, ¿Qué pasaría?

Cande: Hay gente que hace una marcha y no consigue lo que quiere, entonces lo vuelve a hacer.

Tochi: Como mi papá.

Cande: Como las Abuelas de Plaza de Mayo.

Seño: ¿Qué les parece lo que hizo esta persona de llamar a la policía?

Enzo: Está mal.

Augusto: Les quiere quitar la diversión.

Mora: Ellos lo quieren por justicia, porque es justo.

Cande: El señor no sabe si se puede lograr o no, entonces no tiene por qué decir que no.

Seño: ¿Cuáles son las reglas que permiten que la gente salga a la calle con pancartas?

Mora: Bueno, la gente es un poco libre... no entiendo bien la pregunta.

Enzo: Hay reglas como en la sala, que dice que podés escuchar, levantar la mano para pedir la palabra. Hay reglas que permiten además de prohibir.

Mora: Si yo no tengo luz puedo salir y pedirle al gobierno que me dé aunque sea un foquito porque no tengo luz...

Cande: O sea tenés derechos.

Seño: ¿Qué quiere decir que vienen las elecciones y que no van a hacer nada?

Cande: Es como que no van a hacer nada, van a decir dentro de poco va a estar el parque y en realidad no van a hacer nada.

Seño: ¿Siempre lo que prometen los gobernantes se cumple?

Mora: Casi nunca lo cumplen, hay un gobernante que dice que le va a dar cien, mil casas, agua potable y no lo hace.

Tochi: Lo hacen para que los voten.

Mora: Vos votas por esa persona, cuando ya lo votan tiene más poder que antes.

Seño: Si el gobierno no cumple, ¿qué podrían hacer los niños?

Enzo: Limpiaría el parque lo cuidaría, como si fuera mi casa.

Mora: Yo no sé por qué necesitan la aprobación de los gobernantes. Si todo el pueblo estaría de acuerdo, lo haría sin permiso del gobierno.

Cande: Pero necesitás ayuda.

Gero: Como dijo el Enzo, la cuidaría como a mi propia casa, si tenés una plaza propia hay que cuidarla, si no la cuidas y rompes toda no vas a tener donde jugar.

Seño: ¿Qué les pareció el cuento?

Cande: Tiene un buen mensaje. Uno siempre puede hacer cosas sin ayuda del consejo. Con los amigos, los vecinos, todos pueden ayudar.

Tochi: Nosotros podemos hacer cosas sin ayuda del gobierno.

Mora: Nosotros tampoco necesitamos el permiso de un adulto y un poquito ayuda. Los niños podemos hacer las mismas cosas que los grandes.

Cande: No siempre

Mora: Bueno, casi siempre.

Luego de distintos encuentros, lxs niñxs llegan a reconocer sus propias reivindicaciones –dar más color y vida a la escuela– y comienzan a organizarse con el fin de alcanzarlas. Tras una lectura comparativa de su propia historia y la de lxs niñxs del cuento La calle es libre, concluyen en la necesidad de recorrer bien la escuela a fin de expresar con claridad el reclamo. Se comunican con las autoridades de la institución para solicitar su permiso y con estudiantes, docentes y familiares sobre su proyecto para invitarlxs a ser parte.

En el marco del Proyecto realizamos mapeos colectivos de la escuela: identificamos cada uno de los espacios que habitamos, las cosas que hacemos en ellos y qué nos gustaría hacer. Construimos entre todxs las intervenciones y modificaciones que pensamos para cada espacio de la escuela, diseñamos una propuesta de intervención: inclusión de plantas en los patios, sembrado de una enredadera en el cantero, colgar cajones con macetas de las paredes del patio, pintar un mural que pueda mostrar el proceso realizado. En ese proceso nos dimos cuenta de que la escuela estaba habitada por muchxs niñxs, maestrxs y familias. Para que todxs conocieran nuestras ideas, para que todxs puedan intervenir y formar parte de nuestro proyecto pensamos en formas de socializarlo con toda la comunidad. Repartimos volantes en cada sala, hablamos en el momento del ingreso al cole, dejamos carteles en las paredes de la escuela y de las aulas para lxs chicxs del secundario, dejamos notas en la sala de maestrxs, mandamos notas a las familias para que aporten con plantas, semillas, pinturas,

cajones de madera. Lxs niñxs, escriben una carta a las directoras de la escuela, una nota a las familias invitandolxs a formar parte del proyecto y un folleto para repartir por el resto de los cursos.

Madres, abuelos, abuelas, hermanos, hermanas...

En el marco del Proyecto “La escuela que no quería ser gris”, en el que venimos trabajando en conjunto con los dos terceros desde el Taller de Filosofía con niñxs, el lunes 28/09/2015 pintaremos un mural. A fin de dar un cierre al proceso de organización colectiva en el que estuvimos participando todos juntos, y como parte de la propuesta de los chicos de poner más color y vida en la escuela, decidimos hacer un mural colectivo en el que podamos compartir con la comunidad escolar todo nuestro trabajo. Para la realización del mural necesitamos que el lunes 28/09/2015, los chicos y las chicas traigan:

Ropa para ensuciarse.

Trapos y jabón para limpiarse.

Pinceles.

Pinturas (si tienen alguna en casa para compartir, no hace falta comprar).

Materiales para reciclar para agregar en el mural (tapitas de botellas, telas, papeles, etc.)

Botellas y latas para limpiar los pinceles y compartir y mezclar las pinturas.

Diario para poner debajo de donde pintemos y no ensuciar el cole.

¡¡¡Muchas gracias por su participación y acompañamiento!!!

A las directoras Juani y Silvi,

Somos Los mágicos y Los imaginarios de tercer grado. Les queremos contar que con la seño Coti de filosofía y las señas Romi y Fer estamos haciendo un proyecto que se llama “La escuela que no quería ser gris”.

Desde principio de año estuvimos pensando y conversando sobre las cosas que queríamos cambiar de la escuela y cómo la podíamos transformar. Después de mucho pensar decidimos que lo que queríamos hacer era ponerle más vida, más color y naturaleza a la escuela, hacerla más linda. Para eso pensamos hacer un estacionamiento para bicicletas, poner enredaderas, plantas, pintar un mural en el patio de atrás, poner árboles en macetas en la entrada. Les mandamos un plano donde están todos los cambios que queremos hacer. Necesitamos saber si podemos hacer esto, y si nos pueden ayudar a conseguir algunas de las cosas que nos hacen falta: tierra, macetas y plantas.

Pensamos que estos cambios van a hacer que la escuela sea más divertida y alegre, y que lo vamos a disfrutar todos, porque nos parece que el color gris es triste y aburrido.

Por eso también queremos compartirlo e invitar al resto de los grados a que nos ayuden.

Queremos que nos confirmen si nos pueden ayudar. Esperamos su respuesta,

Como puede constatarse este proceso de construcción colectiva trasciende el aula: sale a los patios de la escuela, a las escaleras, a los recreos; llega a la sala de dirección y a la casa de cada familia de

la institución. En esa forma de trascender el aula radica, también, la potencialidad de la filosofía. En la esta apropiación del espacio escolar, producto de reflexiones individuales y colectivas, así como del reconocimiento de intereses propios y procesos de organización se puso en juego la potencialidad transformadora del Proyecto. Allí también nos encontramos con una nueva práctica: el arte. Filosofía, arte y política se encuentran en este proceso de aprendizaje, de construcción colectiva de saberes, de autorreconocimiento como sujetxs políticxs y apropiación del espacio escolar.

El espacio público se constituye como tal en cada acto político que lxs sujetxs realizan. A partir de esta experiencia lxs niñxs construyeron ese espacio común a partir de la creación de un espacio colectivo. Lxs estudiantes se propusieron el desafío de cambiar la escuela, asumieron un rol activo y cuestionando el modo de darse ese espacio cotidiano tomaron la decisión de transformarlo. Un punto de partida estético movilizó su participación como sujetxs políticxs. Al percibir que la escuela estaba demasiado gris, decidieron organizarse a fin de “darle más vida”. En estos encuentros se generaron instancias de intervención del espacio público y común de la escuela, en la potencialidad de la reflexión filosófica sobre el presente, el recorrido literario, la experiencia artística, permitieron una instancia de aprendizaje y enseñanza transformadora, una construcción de saberes disruptivos a partir de la participación y creación de lxs niñxs que tuvo efectos concretos en la realidad material de la escuela.

Lxs niñxs construyeron un programa político de intervención: a partir de la identificación de una situación para ellxs problemática, pensaron estrategias que les permitieron modificar la realidad en la que viven. Reconocerse como sujetxs activxs de cambio implicó tomar la voz en las clases, intercambiar con sus compañerxs, convocar al resto de lxs niñxs de la escuela, prefigurar el espacio común y construirlo. Ante la experimentación activa de obras de artes surge el asombro de cada niñx y tras este, el surgimiento de la

novedad (emergencia de nuevos cuestionamientos y saberes). A la vez la reflexión sobre esta experiencia da lugar a una nueva indagación teórica. La práctica filosófica y la construcción de conocimiento se consuma en ese encuentro, aquel momento imprevisible que se abre en la instancia de enseñanza, en cada taller. El encuentro es un momento de apertura, de desplazamiento y aparición de nuevos cuestionamientos y temáticas.

En cada niñx y en su encuentro colectivo, se abre todo un universo de nuevas posibilidades, y es esto lo que incentiva la práctica filosófica. Cada unx desde sus preguntas abre mundos de posibles respuestas, las cuales quizás nunca se cierren en un sistema completo de verdades objetivas, pero que no obstante abren paso al desarrollo de un proceso continuo de indagación ante la realidad concreta en la que se encuentran. Incentivar a la transformación en este sentido es parte del desafío del filosofar con niñxs.

Referencias bibliográficas

BARNES, A. y DOUMERC, B. (2015) *El pueblo que no quería ser gris*. Buenos Aires: Colihue.

CERLETTI, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: del estante.

CERLETTI, A. y KOHAN, W. O. (1996) *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del C.B.C., UBA.

DOPPERT, K. M. (1981) *La calle es libre*. Venezuela: Ekaré.

FOUCAULT, M. (2008) *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Propuesta de taller

En el marco del proyecto “La escuela que no quería ser gris” desarrollado en el Colegio San José junto con estudiantes y maestras

de 3er grado, en el año 2015, se llevó a cabo una experiencia de enseñanza de la filosofía -una práctica filosófica con niñxs-.

Compartimos algunas instancias de taller desarrolladas en distintos momentos de este proceso desarrollado en una escuela primaria, pero que entendemos puede adaptarse a cualquier espacio: bibliotecas, bachilleratos populares, casas.

Ofrecemos tres segmentos de una propuesta que, como contamos, fue un proceso de trabajo que se prolongó durante varios meses, e incluyó la participación de toda la comunidad educativa (niñxs en la escuela, directoras, familias). Puede ser recortada y recreada en función de los objetivos, de las inquietudes, y los deseos de transformación de cada espacio.

Reconociendo nuestros problemas: El pueblo que no quería ser gris

Esta secuencia fue pensada en el marco de una actividad para el 24 de marzo, cuyo eje central era recuperar las luchas colectivas frente a lo prohibido. La selección del cuento El pueblo que no quería ser gris, fue tanto por su contenido como por el hecho significativo de que es uno de los cuentos prohibido por la dictadura.

Objetivos

- Reflexionar sobre el sentido de ciertas órdenes y su posibilidad de cumplimiento

- Indagar los efectos de las acciones individuales y colectivas

Recursos

- El pueblo que no quería ser gris, de Beatriz Doumerc.

- Hojas, cuadernos, lápices...

Actividades

Primer momento: Nos acercamos a la historia del Pueblo que no quería ser gris

- Observamos las tapas del cuento, leemos entre todxs el título y nos hacemos algunas preguntas para comenzar a reflexionar e imaginar sobre qué se podría tratar esta historia. ¿De qué se puede tratar este cuento? Este cuento puede ser todo gris, pero dice el pueblo que NO quería ser gris. ¿Qué pasa cuando alguien no quiere algo?

- Lectura ininterrumpida del cuento. Comenzamos a leerlo, pero no continuamos hasta el final, detenemos la lectura cuando la primera persona pintó su casa de colores. Aquí reflexionamos entre todxs:

¿Qué creen que pasó después que este hombre pintó su casa de otro color? ¿Qué habrá hecho el rey?

Esta pregunta se repite cada vez que un vecin@ más se suma a pintar su casa de colores.

- Al finalizar el cuento, nos seguimos preguntando y respondiendo entre todxs.

¿Es lo mismo que una persona pintara su casa a que 33 mil lo hicieran? ¿Por qué el rey no pudo evitar que todo se volviera de colores? ¿Qué hubiera pasado si solamente una persona hubiera pintado la casa de color? ¿Es lo mismo hacer las cosas entre muchos que uno solo?

Segundo momento

A partir de los debates sobre el cuento, formamos pequeños grupos (de 2 a 3) y cada uno de ellos debía responder ¿Cuáles son las cosas que no nos gustan de nuestra ciudad, nuestro barrio y nuestra escuela? Hacemos una lista.

Tercer momento

Realizamos una puesta en común de lo que escribe cada grupo.

Luego, nos centramos fundamentalmente en la escuela y abrimos un momento de debate, moderado por lxs coordinadorxs del taller: ¿Que problemas identificamos en nuestro espacio escolar? ¿Hay acuerdos entre lo que plantearon los distintos grupos? ¿Podemos llegar a un acuerdo común?

A partir de la multiplicidad de “problemas” que identificaron en la escuela, entre todxs elegimos algo que no nos guste y queramos cambiar. Vamos identificando los acuerdos y, finalmente, escribimos nuestro problema grande en el pizarrón, también lo dejamos registrado en nuestros cuadernos.

Cierre (o apertura)

Empezamos a pensar... ¿Cómo lo hacemos? En tono exploratorio entonces, vamos agregando, en nuestra pizarra y cuadernos, propuestas de cambios posibles y formas para comenzar a realizarlos.

Lxs niñxs organizadxs: La calle es libre

Objetivos

- Repensar sobre el proceso colectivo de transformación de lo dado llevado adelante en el marco del Proyecto La escuela que no quería ser gris.

- Abrir las posibilidades de que lxs niñxs se organicen colectivamente a fin de transformar aquello que no les gusta.
- Reflexionar sobre el rol de lxs niñxs como sujetxs políticos.

Recursos

- Cuadernos, hojas, cartulinas y útiles.
- La calle es libre, de Kurusa y Monika Doppert

Actividades

Primer momento

Comenzamos reflexionando sobre el proyecto que se nos presenta tras la lectura del cuento El pueblo que no quería ser gris y lo que nos generó la lectura del cuento, ¿cómo vemos nuestra escuela? ¿Qué nos gustaría cambiar de ella?

Juntxs nos preguntamos, ¿qué nos hace falta para poder realizar este proyecto? ¿Podemos lxs niñxs transformar la escuela como las personas de aquel pueblo? ¿Cómo?

Leemos otra historia que nos da algunas guías para el proceso de transformación: lectura colectiva de La calle es libre, de Kurusa y Monika Doppert.

Segundo momento

Nos introducimos en la historia del cuento y construimos la propia. Colectivamente respondemos, ¿qué sucedió en el cuento? ¿Qué nos llama la atención? ¿Hay cosas similares a nuestra historia? ¿Cuáles? ¿Qué es lo diferente?

Entre todxs vamos armando un cuadro para identificar elementos comunes y diferentes entre la historia de lxs niñxs del cuento (de un barrio de Venezuela) y nuestro propio espacio (escuela, barrio, biblioteca popular, casa, etc.): sujetxs, espacios, problemáticas, modos de organización, etc.

Miramos entre todxs el cuadro y nos preguntamos. ¿Qué nos sirve de esta historia para poder transformar nuestra escuela? ¿Qué hicieron lxs niñxs del cuento para transformar el espacio público?

Tercer momento

En grupo trabajamos elaboramos una lista de cosas que queremos para nuestra escuela (tal como lo hacen lxs niñxs en el cuento), a fin de armar una carta de pedido, ¿para quién? En el libro lxs niñxs presentan un pedido al concejal del barrio, en la escuela, escribimos una carta a para la dirección.

Divididxs en grupos lxs niñxs debaten y definen sus pedidos.

Compartimos entre todxs las definiciones de cada grupo.

Cierre (o apertura)

A partir de lo trabajado a lo largo del taller, en instancias plenario y en grupos, vamos redactado una carta para presentar a las directoras (en el caso de una biblioteca o bachi popular puede estar dirigida a quien está a cargo, o incluso a Centro vecinal). La firmamos entre todxs y la entregamos.

Transformando nuestra escuela: Construcción de un mural

Objetivo

-Retomar las reflexiones del taller anterior para profundizar en la dimensión colectiva y política del Proyecto y, específicamente, de la idea de llevar adelante la producción conjunta de un mural.

-Reflexionar sobre “el muralismo” como una expresión y práctica artística colectiva y disruptiva.

-Reflexionar colectivamente sobre lo que quisieran expresar en su mural.

Recursos

- Fotografías de murales colectivos.
- Guía de preguntas.
- Hojas, cuadernos y útiles.

Actividades

Primer momento

Comenzamos con algunas preguntas para dar lugar a la reflexión: ¿qué es un mural? ¿Por qué hacer un mural? ¿De quién creen que son los murales? ¿Por qué les gustaría hacer un mural en la escuela? ¿Qué creen que pensarán lxs otrxs de su mural?

Hacemos una lluvia de ideas en el pizarrón: ¿Cómo les gustaría que se a nuestro mural? ¿Con frases o sin frases? ¿De qué colores? ¿Con qué contenidos e imágenes?

Segundo momento

Luego de estas preguntas disparadoras y respuestas en plenario, en grupo continuamos reflexionando sobre los murales. Para lo cual se trabajarán sobre imágenes de murales que deberán analizar en cada uno de los grupos.

Divididxs en grupos, lxs niñxs analizan distintas fotos de murales en base a una guía de preguntas. Cada grupo deberá responder de manera escrita estas preguntas.

Guía de preguntas

¿Qué ven en el mural?

¿Qué creen que quisieron compartir quienes lo hicieron?

Y ustedes...

¿Qué quieren expresar en nuestro mural? ¿Qué podemos compartir?

¿Creen que pueden tomar ideas de ese mural para el de ustedes? ¿Cuáles?

Cierre (o apertura)

Se ponen en común las respuestas de los diferentes grupos. Y, teniendo en cuenta las respuestas 3 y 4, así como la lluvia de ideas del comienzo del taller, debatimos y definimos cómo queremos que sea nuestro mural y por qué.

El mapa (im)posible. Cartografías colectivas en nuestros territorios

Magalí Herranz y Constanza San Pedro

*Para trazar caminos, desmenuzar relatos
hegemónicos, y generar relatos colectivos desde las
subalternidades y las periferias. Para leer el mundo
estratégicamente, interpretarlo y construir nuevas
territorialidades emancipatorias. Para organizar
el ruido informativo en el cual estamos inmersos
y movernos hacia un horizonte de objetivos
compartidos y de gestión comunitaria. Para brindar
panoramas que nos acerquen a una temática,
colaborando en desnaturalizar los discursos únicos,
develando sus tramas y objetivos, así como los
efectos de saber-poder que producen en los cuerpos y
las subjetividades.
Necesitamos comunicar.
Necesitamos mapas!
Iconoclasistas*

Los mapas han sido históricamente una herramienta de dominación. La historia de los mapas se construye como una historia de las guerras y conquistas: conocer el territorio para invadirlo, para elegir los lugares desde los cuales atacar o defenderse. Estudiamos las líneas divisorias, las fronteras y los relieves como datos inamovibles de una realidad que se nos presenta ajena, que no podemos modificar, delineada por quienes saben y se les adjudica esa potestad. Los mapas detentan un saber-poder que parece siempre ajeno.

¿Qué son los mapas y para qué sirven? ¿Quiénes tienen el poder o el saber necesarios para diseñarlos y por qué? ¿Qué podemos hacer nosotrxs con esos mapas? ¿Qué hacen esos mapas con nosotrxs? Estos interrogantes fueron el puntapié inicial de un trabajo que

llevamos adelante a lo largo de todo un año con lxs chicxs del Colegio San José, desde primero hasta 6to grado. En este escrito buscaremos dar cuenta de las motivaciones filosóficas, pero también político-pedagógicas, de ese recorrido y de las particularidades que en él imprimió cada grupo de chicxs. Haremos particular énfasis en dos dimensiones teórico-prácticas que nos guiaron: la idea de mapeo, inspirada en la propuesta de Los Iconoclasistas (que retomamos en el próximo apartado) y la de colectivo, dimensión indispensable en el trabajo de mapear. Nos animamos a crear colectivamente, a nombrar nuestra experiencia en los espacios que habitamos, a darle nuevos sentidos a nuestros itinerarios cotidianos. Nos animamos a mapear.

En todo momento, atendemos principalmente a los efectos de poder que tienen dos formas diversas de abordar la investigación sobre los mapas y los modos en que éstos nos vinculan con los territorios. Por un lado, si entendemos que lxs únicxs que pueden simbolizar el espacio, cristalizarlo en una imagen determinada, son especialistas, ajénxs a nuestra cotidianidad y a la de los territorios, entenderemos que hay voces más autorizadas que las nuestras para hablar del suelo que pisamos. Por otro lado, partir de la noción de que cualquier persona o, mejor dicho, cualquier conjunto de personas que se aboque a la tarea de transmitir las características de los espacios que habitan se encuentra autorizadx a hacerlo, podremos convertirnos en protagonistas de esos trazados y hablar en primera persona de las vivencias que cada lugar habilita, sostiene, propone. Como docentes, sostenemos esta última visión, como punto de partida y como apuesta por otras formas de crear y apropiarse del conocimiento. Tradicionalmente nos acercamos a los mapas como a objetos cerrados, construidxs por otrxs, que nos dan una serie de informaciones específicas al respecto de un territorio. Sin embargo, en general, esos mapas no nos permiten conocer qué experiencias

se desarrollan allí, qué sensaciones transitan quienes recorren esos territorios. Tampoco nos es posible aportar a esos mapas desde nuestros saberes e intereses.

En este proyecto buscamos desafiar al objeto mapa como algo dado, problematizando su origen y sentido, pero también animándonos a redescubrir los espacios que habitamos como territorio a ser mapeado. Nos transformaremos en cartógrafxs, aportando lo particular de nuestra forma de mirar el mundo que nos rodea y transformando esa visión en trazos, palabras que delinear caminos y que hacen que nuestra experiencia del territorio también sea comunicable. La dimensión colectiva del mapeo resulta crucial en el desarrollo de este proyecto, ya que nos encontramos con otrxs en los espacios que habitamos cotidianamente, y son esxs otrxs lxs que enriquecen nuestra experiencia del territorio.

Desde esta clave buscamos aquí compartir una experiencia significativa, donde aprendimos junto a lxs niñxs los caminos secretos de la poesía, el vuelo de las aves, el Cerro Colorado, el mundo imaginario de la literatura, de los cuerpos generizados y el Monte Chaqueño. Se trata de algunas pistas que fueron compartidas y construidas en cada grupo, a modo de invitación para seguir pensándonos como mapeadorxs, como creadorxs de mapas, como territorios sobre los que se habla y se interviene, como clave para transformar(nos). “Necesitamos comunicar. ¡Necesitamos mapas!”.

Mapear

El mapa es una tecnología (además de una moda) que permite que se despliegue o que aparezca a la vista (y a muchos otros sentidos) algo que no está por separado en las percepciones de cada quien; sin embargo, el mapa se construye a partir de ellas, de cada una de esas percepciones. En este sentido se parece al lenguaje: no preexiste más que como

potencia al acto mismo de ponerlo en práctica. Por eso, más que de mapas, es mejor hablar de mapear, del mapeo como actividad. Andar sin mapas es andar más débil. La actividad de mapear es una actividad que construye sentido, en el triple sentido de la palabra: tiene su marca en la sensibilidad, orienta y habilita la comprensión.

Iconoclastas

En la palabra “mapear” se ponen en tensión y diálogo tanto una acción como un objeto. Por un lado, se pone el énfasis en la necesidad de llevar adelante una tarea, un hacer, es decir, la construcción y borramiento de límites, el trazado de los recorridos habituales, lo que pasa en cada espacio que habitamos. Y esto a su vez posee una dimensión productiva sobre el territorio, ya que nunca se trata meramente de la traducción de un espacio a una hoja. Lo que decimos del territorio hace al territorio, lo crea, abre una perspectiva crítica de lo que implica transitarlo a los ojos de otras personas. E invita a seguir incorporando dimensiones.

Por el otro, el objeto mapa como tecnología se pone en discusión. Lxs niñxs conocen mapas, los estudian, los intervienen, los interpretan. Logran reconocer que un mismo territorio puede ser explicado por diferentes mapas: uno sobre sus límites, otros sobre sus relieves y geografías, otros sobre lo que se produce, cultiva, crea en ellos. Descubrimos entonces que un mismo territorio puede ser mirado y dicho de múltiples formas, desde diferentes dimensiones que permiten explicar la complejidad de lo que nos rodea. Hay entonces una multidimensionalidad en el decir de los mapas, sobre lo cual intentamos trabajar.

Cabe entonces preguntarnos: ¿quiénes son las personas más idóneas para hablarnos de un territorio sino las personas que lo habitan cotidianamente? Siempre son otrxs quienes los crean. Otrxs especialistas, otrxs expertxs. Poner en tensión la experticia

es también tarea necesaria para reconocernos como agentes de producción de saber. Sacar el velo de lo sagrado del objeto mapa nos permite comprender y dar cuenta de que estamos habilitadxs, como parte de un espacio, a trazar sus formas, a comunicar nuestra experiencia del mismo.

En palabras de Lxs Iconoclasistas:

¿Cuáles son los principales requisitos para hacer buenos mapeos?

¡Ningún requisito! Todos tenemos una capacidad de elevarnos sobre el territorio y hacer un mapa. Tú puedes hacerme un mapa de como llegar a tu casa, por ejemplo. Todos tenemos la capacidad de hacer un “vuelo de pájaro” sobre el territorio y a partir de la memoria y del recuerdo empezar a señalar sobre un mapa qué es lo que pasa en ese espacio. Por eso la gente que vive el territorio, que lo conoce, puede comunicarlo muchísimo más, o sea, no se necesita ningún conocimiento previo, lo que sí se necesita es estar viviendo allí y conocer las problemáticas (Oitenta Mundos, 2015).

Nos interesa trabajar la dimensión del saber desde dos perspectivas. En primer lugar, reconocer a las infancias como poseedoras y productoras de saberes, de experiencias y sensibilidades que deben ser transmitidas. Se trata de un posicionamiento político-pedagógico que implica entender a lxs niñxs como sujetxs que llevan adelante complejos procesos de interpretación y construyen la realidad, a partir de lo cual producen conocimiento que puede ser puesto en juego y tensión con otrxs.

En segundo lugar, jerarquizar la experiencia, las sensaciones y los sentidos como fuentes válidas a partir de las cuales construir conocimientos. Así, las sensaciones que despiertan los recorridos literarios, las experiencias de los viajes escolares, las formas en que circulan las palabras por los cuerpos serán saberes que ellxs han construido y material invaluable para la producción de mapas propios. En este sentido, también definimos nombrar lo que es para ellxs el mapeo. A partir de la lectura de ciertos textos, del análisis

de mapas (aquellos que son objeto de estudio en ciencias y los producidos por ellxs mismxs y sus compañerxs el año anterior) y del propio ejercicio de mapear, construimos una definición para esta palabra acción/objeto. Al decir de “Lxs Mágicxs y Rockerxs” y “Lxs Creatodo Mágicxs”, de 4to grado (2018), mapear es:

El mapa en acción

Mostrar desde adentro

Tiene que ver con la creatividad, es algo inventado por vos. Si creás no existe, porque sino estarías re-haciendo. A veces podés crear una forma de mostrar algo que existe, o de nombrar algo que existe, pero de una forma que a nadie más se le ocurrió antes.

Crear un mapa de mentira o poético.

Perfeccionamos el mapa en la mente.

Información colectiva: hecho por muchas personas que aportan lo que saben.

Mostrar cosas que pasan en el lugar.

Información para no perderse, contada por gente que conoce el espacio.

Muestra un tema en particular desde otro lugar, desde otra visión.

Construcciones colectivas, hechas por muchas personas.

Transformar(nos en) Mapas

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas. Libro cuarto, cap. XLV, Lérida, 1658.

Jorge Luis Borges

Esos mapas que construimos son no solo formas de mirar la realidad, eso que nos rodea, sino también de describirla. Los mapas son entonces una forma de decir a otrxs como vemos un territorio. Existen entonces diferentes tipos de mapas, que frente a un mismo territorio muestran aquella faceta que queremos ver/mostrar. En la escuela nos enseñaron que el mapa político mostraba las divisiones territoriales entre países, provincias y ciudades. Traza líneas imaginarias que delimitan un espacio que en la realidad – si pudiéramos decir semejante cosa– no existe. Los mapas físicos nos muestran relieves, ríos, bosques. Nos muestran la apariencia de los territorios. Las divisiones arbitrarias responden entonces a la necesidad explicativa de un orden de la realidad. ¿Alcanzan los mapas para describir la inmensidad del mundo? ¿Qué cosas podemos guardar en una hoja de papel? ¿Es posible abarcar la experiencia de un territorio en esos trazos?

Borges nos decía que lxs cartógrafxs intentaron hacer un mapa tan parecido a la realidad que terminaron construyendo otra, casi como un espejo. Lo mismo sucede en un capítulo de *Las ciudades invisibles* de Ítalo Calvino. La propia reiteración del problema a través de los años nos señala la incomodidad de nuestra experiencia para ingresar al formato “mapa”. Sin embargo, dicho problema nos llama la atención hacia un tópico filosófico de larga data: ¿es la verdad como correspondencia lo que se pone en juego a la hora de hacer comunicable un mapa/mapeo? Pareciera que esa correspondencia necesaria con la realidad, neutral e impoluta, nos ofrece alguna tipo de garantía sobre el conocimiento, desconociéndose así que las propias líneas que aparecen en los mapas que se adquieren en las librerías esconden siglos de luchas, que los nombres de las capitales fueron puestos allí en lugar de otros que los antecedieron y fueron borrados, que incluso la formación del Estado-nación que

da sentido a la existencia de algunos mapas es producto de procesos de colonización y genocidios. Lejos de desconocer la arbitrariedad histórico-política que se esconden en las formas de representar los territorios, proponemos que nuestro mapa sea una mirada, propia, siempre provisoria e incompleta, atravesada por nuestras experiencias y saberes, por nuestra forma de vincularnos con el mundo. Será problema de otrxs entonces rediscutir el problema de la verdad o la realidad de estos mapas.

¿Qué tienen para decirnos los mapas sobre las realidades? ¿Pueden hablarnos de nuestras realidades? Entendemos entonces que estos objetos/acciones deben mostrar esa mirada, parcial, fragmentaria, subjetiva. Pero no por ello menos valiosa. No se trata de recurrir a la verdad como correspondencia para legitimar nuestros mapeos, nuestro hacer territorio, sino de proponer una interpretación que necesita del aporte de otras perspectivas, experiencias y saberes para dar cuenta así de la complejidad de los entramados que constituyen el espacio.

Si bien no es una idea nueva, entendemos que es de suma importancia que sean lxs niñxs quienes reconozcan su posibilidad de creación, su rol en la producción de conocimiento crítico. En definitiva, la importancia de su voz y su experiencia. Esto implica atender a la dimensión subjetiva y política de la construcción de aquello que decimos que es el mundo, que en ciertas ocasiones tiene la forma de mapa³⁰. Lo novedoso es también que esto sea el lugar desde donde se parte, rompiendo con la presunta idea de neutralidad que se impuso en nombre de quienes detentaban el poder/saber.

³⁰ Una experiencia que desde *Filosofar con Niñxs* se realizó años antes en Nivel Inicial, a partir de sus experiencias con mapas, fue la construcción de "mapas propios". Mapas que se construían a partir de aquello que de algún modo conocían lxs niñxs. Allí nos encontramos con mapas muy particulares donde, en un mismo territorio aparecía Barrio Alberdi y Barcelona (donde se fue a vivir mi tío); entre otros.

Transformar(nos) en Colectivo

El mapa es una estrategia narrativa más que una decisión táctica. El mapa no es sólo información. Instalar el mapeo como práctica, como herramienta crítica, supone una tarea colectiva de reconstrucción del entramado de cada situación, de relevar (más que totalizar) la complejidad de los territorios. Mapear también arma lazo: cuando escuchamos a otro poner en juego sobre el mapa sus recorridos, apuestas, intenciones, nos conectamos con una experiencia de habitar el territorio como espacio común y a la vez siempre singular.

Iconoclastas

Nuestro lugar de enunciación propuesto es lo colectivo. Resulta relevante destacar que no se construye un colectivo a partir de la mera suma de individualidades, sino de poner el foco en lo que emerge en el encuentro con otrxs. Pero no como proceso de homogeneización: se trata más bien de atender a esa especie de sujetx colectivx que surge cuando se produce la apertura de nuestra mirada individual, para ponerla a disposición de algo otro, como un aporte que se fusiona con otros, a partir de cuyo encuentro se generan nuevas síntesis y nuevas preguntas. Nuestra perspectiva singular se conjuga con otras, se transforma y vuelve a cada unx para incitar nuevas reflexiones.

Lo colectivo no pretende entonces homogeneizar las individualidades que lo componen, sino más bien captar la emergencia de lo nuevo frente a la interacción de lxs sujetxs que forman parte de él. De este modo, lo colectivo no podría ser nunca la suma de individualidades. Pero a la vez, las reconoce y no las niega, las integra. Es a partir de esa multiplicidad que existe que se abre la posibilidad de emergencia de lo común. Estar con otrxs, pensar con otrxs, construir con otrxs supone siempre también un desafío. De reconocer lo propio, pero también un ejercicio de escucha de lxs otrxs, de ampliar la mirada y

además de negociar, consensuar, tener la apertura de admitir que la palabra de otrx puede enriquecer nuestro aporte. Un recorrido donde aparecen las tensiones y los desacuerdos propios de todo espacio donde haya lugar para la aparición de la pluralidad.

Por otra parte, los recorridos a los territorios mapeados fueron abordados siempre de manera colectiva. A partir de la lectura de textos, de reconocimiento de los lugares, de reconstrucción de itinerarios y sensaciones que experimentamos, e incluso de las formas en que la dimensión de lo social afecta nuestras prácticas individuales. Supuso un desafío también reconocernos en lo colectivo, lo que implica también construir la noción y significado de lo común. ¿Cómo hacemos para dotar de sentido a esa construcción? ¿Es posible encontrarnos en una producción que no lleva el propio nombre sino la de la sala a la que pertenezco? ¿Qué salto de sentido es necesario para que eso ocurra? En otras palabras, ¿qué se construye en el intercambio que hace que podamos vernos en eso que construimos con otrxs? Estas preguntas no tienen una única respuesta, ni siquiera una serie de instrucciones que podamos seguir para alcanzar la pertenencia y reconocimiento de lo colectivo. Se trata sin duda de un trabajo sostenido y sistemático en la dimensión de las grupalidades, haciendo hincapié en el respeto por la palabra de otrx, de la escucha y la potencia tanto propia como de otrxs. Pero consideramos central el compartir experiencias significativas, transitar momentos de apertura y exposición que sean recibidas con hospitalidad por parte de nuestrxs compañerxs. Para ser parte es necesario sentirse valoradx y valorar a quienes me acompañan.

Habitar es siempre transitar con otrxs, cuyas voces definen la pertenencia a un territorio, los límites y contornos de los cuerpos y los recorridos validados, señalan el peligro y la emoción de cada forma de atravesar y entramarse en el espacio. Esto significa que nunca construimos una mirada de los territorios de manera individual, aunque haya formas singulares de significarlos: estamos en todo

momento habitadx por otrxs, esxs otrxs que también transitan y construyen el territorio. Así lo colectivo fue también un espacio de construcción compartida, la creación de un escenario común donde pudiéramos construir esa mirada-mapa. La historia que narra cada sala, cada grupo en su mapeo pretendió condensar el recorrido compartido por todxs lxs niñxs de las salas. Es decir, la invitación a mapear con otrxs se hizo a partir de una experiencia común, pero vivida por cada unx de diferente manera.

Transformar(nos en) los Territorios

Durante el 2017 con lxs niñxs de diferentes grados del Colegio San José nos aventuramos a repensar los mapas, qué significan, qué historias nos cuentan, para qué sirven, cómo sería el mundo sin mapas, quiénes los inventaron. A partir de eso, nos animamos a crear nuevos territorios en los espacios que transitamos, en los relatos poéticos, en nuestros cuerpos, en los viajes que compartimos desde otras miradas, en la palabra que traza nuevos caminos. De acuerdo con la apuesta político-pedagógica que mencionamos anteriormente, se trató siempre de una tarea colectiva: mapeamos para construir nuevos sentidos, para transmitir nuestra experiencia, para crear nuevos mundos.

La experiencia de la construcción de mapas supuso que en primer lugar identificáramos qué son, qué nos muestran, como puede leerse más arriba en las palabras de “Lxs Creatodo Mágicxs” y “Lxs Mágicxs y Rockerxs”. A partir de ello es que empezamos a analizar qué otros territorios podíamos construir, de qué otros espacios podíamos y queríamos hablar. Reflexionamos juntxs sobre aquellos que transitamos cotidianamente con nuestrxs compañerxs y lxs seños: los relatos poéticos, los mundos imaginarios, nuestros cuerpos, los viajes que compartimos desde otras miradas, las palabras que trazaron para nosotrxs nuevos caminos.

Así, partimos de una mirada de los territorios que los entiende no como porciones arbitrarias de tierra o de mar, sino como espacios contruidos, espacios que habitamos y transformamos. El territorio es entonces no un punto de partida, sino un punto de llegada, que descubrimos en su complejidad al contar con el aporte de lxs compañerxs, construyendo lo que anteriormente caracterizamos como una perspectiva colectiva. Entonces en ese andar juntxs, construimos y creamos nuestros propios territorios. Algunos tendrán una existencia real, otras una existencia imaginaria. Algunos serán productos de reflexiones y otros de la lectura y la imaginación. Todos tendrán la singularidad de quienes los construyen, e incluso a aquellos que nos antecieron estarán atravesadxs por la mirada y experiencia compartida.

A continuación, compartimos un breve recorrido del proceso de trabajo que llevamos adelante en cada una de las salas, atendiendo a la experiencia común que en ese momento estaban transitando lxs niñxs.

Primer grado: El mundo de María Elena Walsh

¿Qué es imaginar? ¿Cómo se construye un mundo imaginario? ¿Hay algo de ese mundo que se enlace a la vida cotidiana? ¿Cómo habrán nacido lxs personajes de los cuentos de María Elena Walsh? ¿Serán partes de las historias que vivió? ¿Qué personajes, fragmentos de cuentos o canciones, qué locuras nos resultan más divertidas? ¿Cuáles elegiríamos para contarles a otrxs quién era María Elena Walsh y cómo era su mundo?

Con lxs chicxs de la Tribu Salvaje y Lxs Caminantes de Estrellas nos animamos a la aventura de dar forma a la imaginación creando un mapa del mundo de María Elena Walsh. Con la ayuda de nuestro amigo Diógenes –que nos mandaba cartas con preguntas sobre

la vida de la autora–, saboreamos sus palabras, nos conectamos con la emoción de los limericks, recordamos sus canciones, nos divertimos con sus locuras, y, finalmente, plasmamos en este mapa los recorridos de nuestras aventuras compartidas. Este mapa fue construido colectivamente, y nos muestra dos elementos centrales: la producción de María Elena Walsh en forma de dibujos (limericks, locuras, cuentos, canciones, dibujos), y los caminos que nos permiten encontrarnos en ese mapa, hechos de palabras para nombrar las distancias hasta acercarnos.

Segundo grado: El Monte Chaqueño

*¿Cómo llegamos a conocer un territorio? ¿Nos podemos acercar a sus texturas, colores, olores, a través de relatos e historias?
¿Quiénes habitan el Monte Chaqueño? ¿Cómo es que habitar ciertos espacios transforman nuestra mirada? ¿Esa mirada puede construir también el espacio?*

El recorrido literario de 2do grado nos invitó a recorrer las obras de Gustavo Roldán, en particular aquellas que protagonizan los animales del Monte Chaqueño. A partir de esos relatos descubrimos que el monte era dicho de muchas maneras. Las miradas de la pulga, del sapo y del propio Gustavo Roldán nos mostraban diferentes configuraciones de ese territorio. Nos animamos entonces a ponernos en la piel de cada unx de ellxs, y de mirar con sus ojos ese espacio lleno de aventuras e historias. No podían faltar en esos mapeos lxs animales del monte, el río Bermejo y los árboles que los abrazaban con su sombra. Cada grupo construyó ese mapa, a partir de los retazos de los cuentos de Gustavo Roldán, y aprendimos juntxs que cada territorio es configurado a partir de la propia experiencia, que siempre es colectiva.

Tercer grado: Mundos Poéticos

¿Qué sabemos de Nuestra América? ¿Cómo nos acercamos a sus diferentes geografías? ¿Existe alguna forma de describirla? ¿Entran los territorios en las palabras? ¿Cómo se construye una mirada poética del mundo? ¿Qué nos transmiten lxs poetas con sus palabras? ¿Podemos trazar un mapa que recoja mirada, historias, palabras, poesías, canciones que den cuenta de esos territorios?

Con Lxs Mágicos y Rockeros y Creatodo Mágicxs transitamos un recorrido poético por diferentes autorxs latinoamericanxs. En sus textos, aparecen sus sueños y deseos, su forma de mirar el mundo, y ese mundo que lxs rodeaba. Nos hablan de las geografías de sus lugares, los colores de los paisajes que habitan y la música que cantan sus canciones. De a poquito fuimos imaginando cómo serían esos territorios que caminaron y construyeron, hechos de metáforas poéticas. Nos fuimos acercando así a un mapa de Nuestra América, mapa que Galeano nos enseñó que tiene un sur, y logramos colectivamente incluir en ese mapa poético palabras, canciones, rostros, y pedacitos de tierra.

Cuarto grado: El Cerro Colorado

¿Qué sensaciones quedaron resonando en nuestros cuerpos a la vuelta del Cerro? ¿Qué experiencias nos impactaron, qué aromas se impregnaron en nuestro recuerdo? ¿Qué palabras elegiríamos si quisiéramos transmitir eso que vivimos a otras personas que no tuvieron la oportunidad de visitar el Cerro, ni de conocer a Atahualpa? ¿Qué fragmentos de experiencia son transmisibles? ¿Las formas que elegimos para comunicar lo que vivimos, impactan en la posibilidad de compartir la experiencia con otrxs? ¿Qué formas sería necesario hacer

*presentes para eso, y con qué palabras podríamos
construirlas?*

Junto a Lxs Viajerxs nos embarcamos este año en una aventura por caminos llenos de un suave aroma a tierra mojada, que nos llevaron al corazón de la música de Atahualpa. Luego de haber viajado al Cerro Colorado, nos detuvimos a cosechar las palabras que continuaron resonando en lxs chicxs a partir de la experiencia vivida, con la ayuda de un viajero de otros tiempos y otras tierras, Marco Polo. Con las palabras de Atahualpa Yupanqui aun latiendo en su recuerdo, nos animamos a crear otros caminos, hechos de tierra, pasto, estrellas, guitarras y nuevos descubrimientos. Así, construimos colectivamente un mapa siguiendo el formato de los caligramas –frases o poemas que forman el personaje del cual se habla–, donde pudiéramos traer a la vida esas sensaciones experimentadas al conocer la vida y la casa de Atahualpa. Luego lo decoramos al modo de los cadáveres exquisitos, en los cuales alguien escribe dejando a la vista sólo la última palabra para que quien continúe la escritura pueda inspirarse. Del mismo modo, cada grupo aportó una “frase” a la decoración del mapa total, para luego reunirlos en la impactante producción lograda.

Quinto grado: Laguna de Mar Chiquita

*¿Qué significa ser nativx o extranjerx? ¿Quiénes
son esas personas? ¿Qué significa migrar? ¿Por
qué migra la gente? ¿Qué pasa cuando llega unx
inmigrante a otro país, qué creen que sienten? ¿Y
cuándo somos nosotrxs, qué sentimos?
¿Qué significa mirar? ¿Qué cosas miramos las
personas? ¿Qué cosas miran las aves? Si tuviéramos
que reconstruir el recorrido que hicimos por
Miramar desde la visión de un ave, ¿qué cosas
nos llamarían la atención? ¿por qué? ¿Qué son los
símbolos, para qué se usan? ¿Qué símbolos nos*

*ayudarían a plasmar en un mapa lo que llama la
atención de las aves en Mar Chiquita?*

Recorriendo el itinerario de viaje que Lxs Imaginarixs hicieron por Mar Chiquita, nos animamos a ensayar nuevas miradas y nuevos caminos sobre ese territorio que habían conocido. Para ello, nos desnudamos de la visión humana para mirarlo todo de nuevo con los ojos de las aves que migran desde y hacia la Laguna anualmente. En esa aventura, nos preguntamos qué significaba ver y observar, qué cosas nos interesaban a lxs humanxs y qué cosas creíamos que podían llamar la atención de las aves en la Laguna y Miramar. A partir de esas reflexiones, creamos colectivamente un mapa con símbolos que nos cuentan la forma que adquiere el territorio a partir de sus usos, de las sensaciones que puede generar, de los lugares de calma y descanso, así como también de esos otros espacios que dañan a las aves. En este recorrido, fuimos cartógrafxs y poetas, y le dedicamos a La Laguna algunos versos.

Sexto grado: Los cuerpos como territorios

*Somos en gran parte, lo que nos piden que seamos.
Lo que nos obligan.
Lo que nos dejan ser.
Una frase dicha al pasar. Un piropo fuera de
lugar. Un consejo que dictamina. Una lección.
Los mandatos se van construyendo a lo largo de
nuestras vidas, y nos van construyendo como
personas, nos marcan. Nos dicen lo que se puede y lo
que no. Nos determinan. Nos
pesan. Y aprendemos a vivir según esos mandatos.
Hasta que los ponemos en discusión.
Colectivo Manifiesto*

Nuestros cuerpos se transforman según los estereotipos y nos cambian. Nuestros cuerpos, esos que nos dan forma, que nos mueven,

que nos delimitan, que nos hacen visibles. A lo largo del Proyecto de Sexualidad que transitamos en 6to grado, fuimos identificando aquellos mandatos, o normas de género, que existen en el ideario social y que a primera vista no vemos. ¿Cómo nos dicen a las mujeres que tenemos que ser? ¿Cómo nos dicen a los varones que tenemos que ser? Esos imperativos son incorporados a través de diferentes dispositivos y nos construyen. Nuestras prácticas, nuestrxs cuerpxs, nuestrxs movimientos tienen sus marcas. Nos animamos a pensar cómo esos mandatos se imprimen en nuestrxs cuerpxs, cuáles son esas dimensiones (casi) invisibles de lo social que nos conforman como sujetxs. Mapear es construir con otrxs nuevos territorios, dotarlos de sentido. Hicimos de nuestros cuerpos territorios e identificamos en qué partes de esxs cuerpxs hoy nos pesan los mandatos. Lxs cuerpxs como territorios fueron entonces objetos de disputa y construcción de sentidos. Seguiremos pensando cómo transformarlos.

Sobre (nuestros) mapas que fueron posibles

A lo largo del trabajo que llevamos adelante en torno a los mapeos junto a lxs chicxs de todas las salas buscamos detenernos en la experiencia de habitar los territorios con otrxs, de reconocer en la infancia la potencia creadora, el lugar de una palabra cargada de sentidos para interpelar y construir, para transformar el cotidiano común en ocasión de lo colectivo. Pero también en posibilidad de sabernos especialistas a partir de las propias trayectorias. Esto significa que ya no serán personas ajenas a nuestros espacios lxs reconocidxs como idónexs para trazar los recorridos, los límites y fronteras, sino las personas que lo habitamos cotidianamente. Nadie sabe tanto de la experiencia que transitamos como nosotrxs y, por ende, somos nosotrxs quienes formamos y transformamos el territorio a través de los modos en los que nos relacionamos con otrxs y con el espacio.

Las infancias con las que transitamos encuentros de aprendizaje cotidianos se animaron a leer textos de Borges, a lxs Iconoclasistas, mapas extraños: incursionaron, en definitiva, en terrenos que no se les reconocen como propios. Identificaron diferencias y similitudes con los mapas que conocían. Colocamos en la superficie las preguntas sobre quiénes pueden hacer mapas y por qué los hacen. Desafiamos ese saber experto para construir el propio. Y desafiamos también la idea de que la producción de conocimiento es individual, al transformarlo en ocasión de encuentro, siempre colectivo.

Pudimos entonces, recuperando nuestras experiencias y trayectorias comunes, y en diálogo permanente con los proyectos y contenidos propios de cada sala construir nuestros propios mapas. Mapas que nos permitieron ya no conocer tierras para invadirlas, sino dar cuenta de lo que sucede en nuestros territorios y las formas de habitarlo. Estos territorios –propios, imaginarios, reales, poéticos, nuestrxs cuerpxs–, fueron delimitados a partir de la tarea colectiva de definir aquello sobre lo cual vamos a decir y de la actividad-objeto que es el mapeo.

Construir mapas supone la construcción de nuevas y propias realidades. A lo largo de esta experiencia habilitamos un nuevo vínculo de saber-poder: a partir de reconocer nuestra posibilidad de construir conocimiento crítico -que se pregunte y que cree territorios-, nos erigimos en especialistas, en sujetxs capaces de comunicar una experiencia valiosa para otrxs, que abre nuevas formas de transitar el territorio.

Referencias bibliográficas

BANYAI, I. (2017) *Zoom*. México: Fondo de Cultura Económica.
 ICONOCLASISTAS (2015) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

GANDMAN, A. (2005) *Los planos de mi ciudad*. Buenos Aires: Del Eclipse.

LAGO, A. (2003) *Juan Felizario Contento*. México: Fondo de Cultura Económica.

OITENTA MUNDOS (2015) *Iconoclasistas, entrevista con Julia Risler y Pablo Osvaldo Ares*, disponible en: <https://medium.com/ecosantos/iconoclasistas-dc6a543eedd1>

BORGES, J. L. (1960) "Del rigor de la ciencia". En Borges, J. L. (2007) *Obras Completas, Vol. II*. Buenos Aires: Emecé.

SCHÜLLER, C. (2011) *Cartografías de la ciudad. Desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. China: Pace Des Victoires.

Abriendo las puertas del barrio para jugar, imaginar, crear

Ayelén Branca y Julieta Jaimez

Nosotras somos Aye y Juja. Somos dos, pero cuando se trata del Taller de Filosofía con niñxs de la Biblioteca Popular Julio Cortázar somos una en la misma oración. Y es que juntas creamos, nos preguntamos, aprendemos y sobre todo nos divertimos desde que nos zambullimos hace seis años en la aventura de abrir un espacio para que lxs niñxs puedan preguntarse con nosotras. Un espacio abierto a lo inesperado, a la sorpresa y al vértigo que surge cuando saltamos y no sabemos cuán alto podemos llegar.

El Taller comienza en 2014 cuando acercamos la propuesta. Pero ¡atentx, lectorx!, la biblio no es como cualquier biblioteca de barrio y San Vicente no es como cualquier barrio. Nos recibieron con las puertas abiertas y la mejor sonrisa, porque el trabajo que allí hacemos es horizontal, comunitario y popular. Pues, es desde, para y con el barrio que ofrecemos actividades de las más variadas, para que lxs vecinxs se apropien y la habiten como otro espacio de encuentro. La Biblioteca Popular Julio Cortázar es la puerta de acceso a la lectura, a la cultura, al encuentro con otrxs. Y es, sobre todo, el aprendizaje de que lo comunitario se construye todos los días, en conjunto y desde el diálogo y la cooperación. No es casualidad que tenga su casa en San Vicente, un barrio con mucha tradición de sentimiento de pertenencia entre quienes allí conviven. Entre las conmemoraciones características, la biblio y el barrio se entrelazan para llenar sus calles de colores y aromas de invierno en los clásicos Locrazos por el Cordobazo. Así, la historia se une en un encuentro de temporalidades, en el que el presente es interpelado y reinterpretado con nuevas preguntas y nuevas miradas.

En la biblio, además, funciona la Radio comunitaria La Quinta Pata que genera y fomenta propuestas comunicacionales comunitarias y situadas. Desde la convicción del trabajo colectivo y solidario construye un espacio de expresión, participación y comunicación alternativa con una perspectiva de igualdad y respeto. Y allí también participamos con lxs niñxs a viva voz, pues desde 2018 tenemos con el taller nuestro propio programa radial en el que salen y comparten las preguntas que nos van surgiendo en cada encuentro.

¿Qué significa filo con niñxs? ¿Cómo filosofamos en la biblio?

Quizás hablar de filosofía con niñxs en un barrio suene raro y escucharlo nos llene de preguntas. ¿Se puede hacer filosofía con niñxs? ¿Lxs niñxs filosofan? ¿Qué es la filosofía? Múltiples problemáticas a las que podemos y no podemos encontrarles respuestas. Temas que, a la vez, se conjugan en esta experiencia con otra particularidad: hacemos filosofía con niñxs en una Biblioteca Popular. Es decir, en un lugar de encuentro y educación popular donde nos acercamos por deseo e intereses propios. Un espacio que toma distancia de la educación escolar donde la estructura de la institución, con el rasgo particular de la obligatoriedad, establece la gradualidad como criterio ordenador de lxs niñxs, y cierto uso de los tiempos y espacios. También se aleja del clásico lugar de “La Filosofía”: la academia. Nos surgen muchas cosas por decir, por pensar y por hacer. Intentemos ordenarnos.

En primer lugar, como afirma Juja en “Juego, luego existo”, artículo de La Tinta:

un taller de filosofía con niñxs es abrirse a habitar un espacio que fomente el sentido crítico y reflexivo en lxs niñxs para que se lleven

como aprendizaje que no hay respuestas únicas y definitivas, que tal vez esa respuesta abre otra pregunta más. O a muchas más.

Y que al tomar una posible respuesta tienen que mirarla en todas sus dimensiones, desde muchas perspectivas y con lentes de todos los colores.

También aprendemos a debatir desde el respeto por la opinión del otrx construyendo argumentos que puedan ayudarnos a expresar aquello que estamos pensando.

Con la imaginación, además, soltamos todas las ideas y las mostramos sin miedo ni vergüenza. Así, al compartirlas, juntamos la imaginación de todxs y llenamos de ideas nuevas y distintas el mundo (Jaimez, 2019).

Punto de partida. La filosofía no es para nosotras un compendio de textos académicos que se acumulan a lo largo del tiempo consolidando un corpus teórico. No es ni una ciencia, ni un arte, ni un conjunto de problemas y teorías que nacen en la antigua Grecia y se desarrollan a lo largo de la historia “occidental”. Es, si queremos, algo de eso, es decir, es arte, es ciencia, es saber. Pero entendemos principalmente que es una práctica. Por eso preferimos hablar de filosofar, de pensar y actuar críticamente, de crear, imaginar, preguntarnos y buscar posibles respuestas. Principalmente, hablamos de jugar. Jugar en varios sentidos de la palabra:

Los mundos imaginarios. Los juegos. Pequeños juegos privados y fugaces que apenas son un dibujo secreto –la niña que, sola, sin que nadie la vea, cruza el patio desierto jugando a volar, ondulando los brazos en el aire, sintiéndose gaviota–, y juegos a los que se vuelve una y otra vez, ritualmente, como habitaciones secretas que siempre están ahí, esperando (Graciela Montes, 1999: 33).

El juego como aquel lugar en que nos encontramos con nosotrxs mismxs, con nuestras ideas viejas y novedosas, con nuestros miedos y deseos. Y es que “sólo en sueños, en la poesía, en el juego...nos asomamos a veces a lo que fuimos, antes de ser esto que vaya a saber si somos” (Cortázar, 2011: 526-527).

Pero también –y especialmente– como “jugársela”, es decir, atreverse, animarse a más, ir siempre un poco más allá de los límites de lo establecido, de nuestra propia creatividad. “Salir del molde” para incomodar a nuestras familias, amigxs y a nosotrxs mismxs. Es abrirse a mirar con un caleidoscopio el mundo que intenta mostrarse ordenado.

La filosofía, como el juego, o, mejor dicho, el filosofar como el jugar, es una práctica inventiva que tiene sus propias reglas o que se las ponemos nosotrxs mismxs. En ese encuentro con nuestras indagaciones intentamos descubrir, reinventar mundos que, a su vez, nos permitan reencontrarnos.

Mucho más podemos decir del filosofar para poder entender y pensar qué hacemos en nuestro taller. Hay, al menos, dos ideas que nos gustaría retomar. Por un lado, el lugar de la pregunta como ejercicio constante y la búsqueda de respuestas en un camino que parece infinito pero que no por eso es pura incertidumbre. Por otra parte, la idea de que nuestra construcción y práctica del filosofar es colectiva.

Es también entre relatos fantásticos, tragedias antiquísimas y leyendas de nuestra historia donde podemos encontrarnos con nuevos mundos, con ideas propias en palabras ajenas, con cuestionamientos actuales en historias lejanas. Es por eso que hoy lxs invitamos a participar de este taller, a filosofar y leer, a imaginar y jugar, a encontrarse entre fantasías y realidades que nos permitan crear juntxs.

Así solemos presentar nuestro taller a lxs vecinxs del barrio:

Taller de Filosofía con niñxs en la Biblioteca Julio Cortázar

A imaginar, leer, dibujar, jugar y crecer creando nuevos mundos

Si la filosofía puede pensarse como una actividad de pensamiento crítico y cuestionamiento, es en el encuentro con las curiosidades, la imaginación y los “porqués” de cada ninx que llevamos adelante una práctica de filosofía con niñxs: a partir del interés de cada unx y de todxs juntos, imaginando, pensando y jugando podemos generar instancias de construcción de conocimiento compartido.

Filosofar como preguntar

Pensamos la práctica filosófica como un ejercicio de cuestionamiento, una relación con nuestras ideas y aquéllas establecidas en la sociedad, como un vínculo con el entorno que parte del preguntarse y que se profundiza en cada posible respuesta. Así, entendemos que la filosofía no puede cerrarse en sí misma en una repetición de ideas, sino que está constantemente creándose como una práctica de pensamiento crítico. El cuestionamiento nos moviliza, interpela y lleva a nuevas formas de comprender la realidad que nos saca de la comodidad y naturalización. Sin embargo ¡hay que estar atentxs!: no toda pregunta es filosófica, ni toda filosofía es crítica. Sino que lo es en tanto orientada a desnaturalizar lo que se presenta como “lo normal”, “lo natural” o “lo bueno”.

Como ejercicio de crítica y reflexión, la filosofía que construimos en cada taller se presenta como una práctica disruptiva y creativa. Donde al mismo tiempo se potencia, profundiza y pone en el lugar protagónico a lxs niñxs con sus propias preguntas y cuestionamientos, abriendo universos de ideas e inquietudes que se crean y recrean constantemente en un proceso colectivo en ese instante de encuentro con las preguntas y las posibles respuestas entre el juego, el arte y los debates, que se van construyendo saberes y producciones propios. Las preguntas que surgen en la salita de taller se escabullen para interpelar a las familias, a lxs docentes en las escuelas, a lxs vecinxs, ya sea por las charlas con lxs niñxs o por escuchar su programa en la Radio La Quinta Pata.

Construyendo entre todxs el taller

Como contamos al principio, el taller de Filosofía con niñxs surge en 2014 como una propuesta que nos permite concretar un espacio de encuentros con las preguntas, la creatividad y la imaginación. Esta

experiencia compartida nos atraviesa, nos modifica profundamente, pues entendemos que el pensar es siempre con otrxs, en un lugar y tiempo determinados. El ejercicio de filosofar nos posiciona, indefectiblemente, en lo que somos con lxs demás. En lo que somos y en lo que podemos ser, en ese compartir gustos, ideas, intereses, inquietudes, creamos un espacio abierto desde la educación popular, donde lxs niñxs son reconocidxs como sujetxs políticxs. Es decir, como sujetxs de derechos, como niñxs libres que van siendo con sus propias decisiones, opiniones y preguntas. Poniendo todo patas para arriba nos encontramos cada sábado con infinitas curiosidades y todas las ganas de seguir construyendo nuevos mundos juntxs desde la educación popular. Pero ¿qué quiere decir esto?

Un acercamiento desde y hacia la educación popular

Hablar de educación popular no resulta una tarea fácil porque implica repensarnos como educadorxs, teorizar sobre nuestras propias prácticas desde nuestras experiencias y hacia la construcción de otras nuevas. En esta complejidad decidimos apoyarnos en algunxs pensadorxs que se han detenido a indagar sobre la educación popular desde la propia experiencia. En este sentido, asumimos el desafío de docentes-aprendices en la construcción del Taller de la biblio, como punto de partida. Entendemos que nuestro rol como afirma Freire:

Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no sólo a otros sino al propio proceso que ella implica...Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de *amar*...Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de *amor* sin temor de ser llamado blandengüe, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta

última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo y lo emocional (...) La de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez cientificista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece (Freire, 2008: 26).

Ponernos en el lugar de “educadorxs” o pensar al taller como un lugar de enseñanza y aprendizaje, nos hace un poco de ruido en primera instancia. Pero, al repensarlo reconocemos que, si bien es un encuentro entre el juego y el tiempo de ocio, no deja de ser un espacio educativo. Un lugar donde movemos los “saberes” ya “aprendidos” y construimos nuevos colectivamente. En este espacio, las dinámicas de trabajo son siempre de taller, es decir, sin clases magistrales, ni docentes portadores de saberes es cerrados. Y así, asumimos el desafío de aquellxs “docentes-aprendices”, proponiendo dinámicas y formando parte de ellas. Con lxs chicxs, nos llenamos de preguntas y se nos mueve todo por dentro y por fuera. En cada encuentro tenemos momentos de charlas, tareas individuales y colectivas que se plasman en dibujos, collages, videos, maquetas y diferentes producciones materiales donde expresamos lo vivido.

Si la educación popular abre un espacio de producción colectiva, donde desde instancias de talleres aprendemos entre todxs y con todo el cuerpo, rompiendo una y otra vez la dicotomía entre “lo cognoscitivo y lo emocional”, como afirma Freire (2008), encontramos en la Biblio un lugar especial para el desarrollo de esta propuesta. Como un espacio de participación voluntaria, lxs niñxs llegan llenxs de emociones, curiosidades y respuestas. Cada sábado asisten con ansiedad y deseo a una propuesta sin currícula, libre a la producción y creación de temáticas, sin ninguna regulación más que la de nuestros intereses e inquietudes. Sin directivos, ni tiempos, ni leyes que lo ordenen desde arriba, encontramos nuestro anclaje en la dinámica del trabajo territorial.

Particularidades que nos plantean el desafío de trabajar al mismo tiempo con la heterogeneidad de edades y procedencias sociales y la tarea, nada fácil pero importante y creativa, de construir nuestras propias normas, organizar nuestros tiempos y pensar nuestras inquietudes.

Una perspectiva territorial

Si nos preguntan cómo es trabajar en la biblio, diríamos que es un habitar un espacio, un apropiarnos del lugar que nos cobija en cada encuentro. ¿Qué significa este situarnos? Significa abrirnos a conocer los recovecos que guardan libros empolvados, encontrar los secretos en cada calle del barrio, en cada esquina. Es disfrutar cada sombra que los árboles nos regalan, sumergirnos en los charcos y llenarlos de barquitos de papel cuando llueve. Habitar el espacio para descubrir los colores que nos rodean y también los rincones ya descoloridos y desgastados. Por eso jugamos a la búsqueda del tesoro, hacemos carteles para cuidar las plazas y creamos el mapa del barrio. Lo hacemos para encontrarnos con el mundo que nos rodea, pero también para pensar cómo lo habitamos y cómo lo haríamos mejor.

Recorrer el barrio es, así, aprender que hay distintas maneras de vivir, que hay situaciones sociales complejas y problemas que nos atraviesan y por eso nos hacen plantear posibles soluciones, repensar cómo vivimos y cómo queremos vivir, y que palabras como la injusticia y la violencia no son conceptos abstractos, sino que se ven día a día.

Pero esta no es la única forma de relacionarnos con el barrio porque, como ya dijimos, lxs niñxs tienen su propio espacio para comunicar lo que va surgiendo en cada taller. Desde el estudio y con el micrófono prendido arman su programa de radio encendiendo el aire y llenándolo de alegría con su entusiasmo y efusividad. La

Quinta Pata regala preguntas, risas, comentarios de lo que vamos charlando en los encuentros, de lo que les surge en la salita y quieren compartir con exxs oyentxs que, a veces, devuelven saludos y posibles respuestas. Este espacio radio es la prueba más concreta de lo fundamental de que lxs niñxs se hagan escuchar, para que sus ideas rodeen al mundo y lo cobijen de la indiferencia y el silencio.

Palabras para antes de dormir

¿Les contamos un secreto? Si fuera por nosotras, podríamos hablar del taller hasta que la luna se ponga bien arriba y lxs gatxs que la miran bostecen, contagiadxs del sueño que irradia su luz.

Pero no se preocupen, solo son poquitas palabras antes de dormir. Palabras que parecen despedida, pero que son a la vez invitación para abrirse al juego, a ese disfrute de conectarse con exs niñ que está siempre listx para nuevas aventuras, charcos bajo la lluvia y lupas que sigan el camino de las hormigas. Es una invitación a animarse a mirar el mundo con caleidoscopio y que entren nuevos colores desde una propuesta que se corre de los tradicionales esquemas para que entre todxs creemos y habitemos nuevas formas del filosofar en esa biblio tan linda.

Con nuestras reflexiones quisimos convidarles un poco de todo lo que se construye en el Taller de Filo de la Julio Cortázar. Convidarles e invitarlxs a acompañar estas experiencias desde sus espacios propios, desde sus reflexiones e ideas.

Para nosotras, este recoveco que abrimos para compartir esta experiencia que construimos juntas desde le 2015, llenas de miedos, deseos y ansiedades es un proceso de aprendizaje. Así como un adentrarse en prácticas que muchas veces tenemos naturalizadas, pero que solo con indagar un poco nos encontramos con un montón de cuestionamientos, ideas y propuestas que nos movilizan desde lo

que va pasando en lo cotidiano. Nos reencontramos con un modo otro de la práctica filosófica, con el juego y las infancias desde un abordaje territorial. Principalmente con los desafíos de entrelazar todo en un espacio que conjuga prácticas de educación popular con producción radial comunitaria desde un abordaje situado.

El taller es el lugar donde siempre queremos volver porque es donde compartimos preguntas, ideas y mucha diversión. Ahí, en esa práctica crítica, de reflexión, conjunta. Nos zambullimos en este juego del filosofar sin saber hacia dónde nos lleva, porque creemos también que “el juego merece la pena en la medida en que no se sabe cómo va a terminar” (Foucault, 2008: 142).

Así que, colorín colorado, para nosotras el filosofar con niñxs ha apenas empezado.

Referencias Bibliográficas

- CORTÁZAR, J. (2011) Rayuela. Buenos Aires: Alfaguara.
 FOUCAULT, M. (2008) Tecnologías del Yo. Buenos Aires: Paidós.
 FREIRE, P. (2008) Cartas a quien pretende enseñar (Segunda edición). Buenos Aires: Siglo XXI.
 JAIMEZ, J. (2019) “Juego, luego existo”, en La tinta, 14 de febrero de 2019. Disponible en: <https://latinta.com.ar/2019/02/juego-luego-existo/>
 MONTES, G. (1991) La frontera indómita – En torno a la construcción y defensa del espacio poético-. México: Fondo de Cultura Económica.

Propuesta de taller

El Cordobazo, una historia de todxs.

Como les contamos, en la Biblio Julio Cortázar todos los años se recuerda y conmemora el Cordobazo con un festejo bien bonito reviviendo la historia de lucha y unión del pueblo. Un día, en 2015, pensamos y pensamos cómo trabajar el Cordobazo en el Taller, para

que todas y todos conozcamos un poquito más la historia. Entonces, se nos ocurrió que podíamos contarles lo que pasó a través de un relato y revivirlo en un taller. Así, surgió un cuento que escribimos juntas y el taller que compartimos para que puedan conocer, imaginar, jugar, modificarlo y llevarlo por otros lados, reconstruyendo esta historia popular bien nuestra.

Objetivos

-Apropiarnos de nuestra historia, entre el juego, la memoria, el arte y la reflexión colectiva.

-Reconstruir nuestro pasado de luchas populares para pensar críticamente nuestro presente.

Recursos

-Cuento “El Cordobazo. Una historia para niñas, niños y no tanto. Una historia de todas y todos” de Julieta Jaimez y Ayelén Branca. <https://drive.google.com/file/d/1cnKbN1QeHmsfAXyanDhtuRgootr ujGbc/view?usp=sharing>

-Afiches

-Lápices de colores, fibras, crayones y todos los útiles que puedan llenar de colores nuestras producciones.

Actividades

Primer momento.

Nos presentamos y comenzamos a adentrarnos en nuestra historia con algunas preguntas:

¿Alguna vez escucharon hablar sobre “el Cordobazo”?

¿Conocen algo de esta historia? ¿Qué cosas?

¿Cuándo escucharon esta historia por primera vez?

¿Quién se las contó?

¿Alguna vez se los contaron en la escuela?

¿Qué es para ustedes el Cordobazo? ¿Por qué creen que se llama así?

Segundo momento: Nos zambullimos en la historia

Leemos el cuento y realizamos algunas preguntas reflexivas para pensar entre todxs:

¿Qué pasó en el Cordobazo? ¿Por qué salieron a las calles obrerxs y estudiantes?

¿Están de acuerdo con que estudiantes y trabajadorxs hayan salido a luchar? ¿Por qué?

¿Qué hubieran hecho ustedes si hubieran estado en el Cordobazo?
¿Hubieran participado? ¿Cómo?

¿Quiénes hubieran sido?

Tercer momento: Producciones creativas y críticas. Las luchas de ayer y hoy: el poder popular en las calles de Córdoba.

Nos dividimos en grupos y realizamos un mapeo de Córdoba del día del Cordobazo: ¿cómo se vería la ciudad desde arriba, el barrio Clínicas, Alberdi, Güemes? ¿Cómo lo imaginan? ¿Quiénes estarían y qué estarían haciendo?

Pancartas de ayer y hoy: cada grupo arma pancartas como si estuvieran en el día de lucha. ¿Qué pondrían? ¿Qué habrán dicho las pancartas los días del Cordobazo?

Luego, pensamos en luchas actuales: ¿qué dicen las pancartas de nuestras luchas hoy? ¿Quiénes salen a las calles? ¿Por qué? ¿Por qué saldrían ustedes?

Cierre (o apertura)

Compartimos las producciones en una puesta en común plenaria y reflexionamos entre todxs sobre nuestra historia, lo que sabemos y no de lo que pasó y qué implica recordar estas historias en este presente. También pensamos por qué es importante luchar unidxs.

Filosofar en la vereda de la biblioteca. Desafíos en espacios no formales de educación

Sandra Lario y Constanza San Pedro

*Les enseñamos que hay tantas palabras como
colores, y que hay tantos pensamientos porque de
por sí el mundo es para que en él nazcan palabras.
Que hay pensamientos diferentes y que debemos
respetarlos. (...)*

*Y les enseñamos a hablar con la verdad, es decir,
con el corazón. Porque la mentira es otra forma de
matar la palabra. (...)*

*Les enseñamos a hablar y también a escuchar.
Porque aquel que sólo habla y no escucha termina
por creer que lo que dice es lo único que vale.*

Subcomandante Marcos

En el siguiente trabajo compartimos reflexiones surgidas a partir de la experiencia del Tallercito de Filosofía con Niñxs, que se llevó a cabo en la Biblioteca Popular República Argentina durante los meses de agosto a diciembre del año 2011.

En esta aventura de filosofar con niñxs, nos vimos atravesadas por muchas inquietudes: ¿es posible la filosofía con niñxs en un espacio no formal? ¿Cuáles son los alcances de esta experiencia? ¿Qué transformaciones sucede en lxs sujetxs que habitan este espacio? ¿Qué posibilidades de transformación social puede ofrecer la filosofía con niñxs? ¿Qué particularidades reviste la práctica de filosofar con niñxs en espacios no formales? ¿Cómo se entrecruza el espacio de una educación no formal con la experiencia que lxs chicxs tienen como sujetxs escolarizadxs? ¿Cuáles son las posibilidades y las limitaciones de este espacio? ¿Cómo se construyen y desdibujan los

límites entre la Filosofía –como práctica reflexiva– y otras disciplinas como la Historia, Literatura, Teatro y Artes Plásticas?

El trabajo consta de dos dimensiones que se desarrollan y entrecruzan en la misma trama: en primer lugar, hacemos una reseña del proyecto y las actividades que realizamos; por otra parte –a partir de las preguntas mencionadas anteriormente– indagamos teóricamente, escribiendo y reflexionando sobre la experiencia y sus efectos.

Partimos del supuesto de que la filosofía es una práctica crítica que no se circunscribe únicamente a la enseñanza universitaria o a los contenidos curriculares de la escuela media, sino que habita otros espacios. Hace algunas décadas, la filosofía ha consolidado además una línea de trabajo destinada a la infancia: Filosofía para Niños, y posteriormente una redefinición de dicho programa desde América Latina, constituido como Filosofía con Niños. Las alternativas que llevan a la filosofía más allá de la academia se han diversificado y nuestra experiencia pretende dar testimonio de esa apertura, esta vez, en un ámbito de educación no formal.

Nuestros interlocutores, niños de entre 4 y 12 años, no habían tenido contacto con “la filosofía” y, sin embargo, la experiencia del taller en la biblioteca nos ayudó a explorar otras formas del filosofar. El filosofar como un hacer, se constituye como una apuesta inédita, en tanto que surge, brota como algo nuevo, en condiciones que son particulares, que le otorgan sentidos y que pueden de alguna manera ser vividas como experiencias de aprendizaje por las personas que se involucran en ese hacer. En este sentido, el trabajo en el espacio no formal de la biblioteca requería de construir una relación con ese hacer en algún sentido planteada como novedosa, pero que recuperaba un legado de talleres anteriores, que constituía condiciones propicias para que se profundizara esa misma tarea de hacer filosofía.

Por otra parte, siguiendo a Foucault (2008), entendemos que las prácticas discursivas, articuladas con prácticas disciplinares modelan, transforman y convierten a las personas en determinados tipos de sujetxs, de acuerdo con los sistemas de verdad que rigen en ese momento. Si entendemos, entonces, a la filosofía como una práctica discursiva, debemos asumir que ésta tiene impacto en la constitución de lxs sujetxs –niñxs– con quienes compartimos la experiencia del taller. También indagaremos en el tipo de sujetx que se constituyó a partir de la práctica en la Biblio, teniendo en cuenta aspectos tanto cognitivos, como ético-políticos.

Filosofando en la Biblioteca Popular República Argentina...

Los días viernes culminan luego de los encuentros en la Biblioteca República Argentina, de Barrio Ampliación San Pablo, Ciudad de Córdoba. Este barrio, tradicionalmente de obrerxs, cuenta con una biblioteca popular que hace años nuclea actividades culturales convocando a vecinxs y talleristas. Nosotras nos acercamos presentando un proyecto ad honorem, una invitación a filosofar con esxs niñxs que conocen la biblio desde que nacieron. El espacio de la Biblio era el garaje de uno de lxs vecinxs del Barrio y la vereda de esa casa. Aquí nos encontramos todos los viernes³¹.

Entonces, la Filosofía con niñxs fue filosofar con niñxs en la vereda de la biblioteca, veredas que fueron el espacio público que habitamos durante varios meses. Como espacio público abierto, dinámico, riesgoso, expuesto a todo tipo de variaciones climáticas y anímicas, nos abrigamos con cuentos y frazadas dentro de la Biblio en invierno;

³¹ Agradecemos a la inmensa Sonia Yulán y a su familia, por facilitar el trabajo en el proyecto y a todxs quienes han sostenido el trabajo de la biblioteca durante tanto tiempo.

jugamos con el viento y las hojas que volaban con nosotrxs cada vez que armamos una ronda, bailamos, actuamos y cantamos.

La invitación a la filosofía en este espacio se constituyó como una forma especial de pensar la realidad y reflexionar colectivamente. Siguiendo lo expuesto por Maximiliano López, “La filosofía es algo que se vive y no un saber que se posee, lo que supone distinguir el saber acerca de la filosofía del filosofar como actividad.” (López, 2008: 18) Así, la entendemos como una práctica, una experiencia de sí a través del pensamiento. Lo que aquí se presenta es una serie de reflexiones entramadas en el relato de la experiencia.

Los espacios formales y los espacios no formales en nuestra historia

El Proyecto Filosofar con Niñxs habita múltiples espacios, pero como hemos comentado, lleva más de veinte años de prácticas sostenidas en el seno del Colegio San José, escuela privada y laica, a la que asisten niñxs de clase media-alta, y donde los encuentros semanales abarcan una hora cátedra. Allí los tiempos se miden y los espacios también, los docentes del proyecto proponemos talleres y formamos parte de la institución como trabajadorxs.

El proyecto tiene como objetivo inquietar la forma de construcción de subjetividad en el orden escolar, donde quien posee el saber es el docente. Es un proyecto que, dentro de la institución, cuestiona la lógica escolar donde

el proceso de enseñanza le corresponde al profesor y el de aprender al alumno en la medida en que el profesor detenta el saber y el deber de orientar el aprendizaje de aquel que todavía no sabe. De esta forma enseñar y aprender se vuelven estratificados en función de la edad y del tiempo de aquel al que se destina: aprendiz (Gregorio Da Conceicao, 2006: 206).

Esta lógica, asentada en un egocentrismo gnoseológico adulto –a decir de David Kennedy– se tensiona y se pone en cuestión. El carácter ritual de esta práctica sistemática hace que el filosofar sea una invitación a renovarnos; ni qué decir de aquellos momentos donde al finalizar un encuentro ya no somos los mismos, cuando una pregunta nos ha desplazado de la tranquilidad de las respuestas de otrxs –docentes, familias– y no nos deja descansar en la certeza.

Todo esto nos sucede tanto en el espacio del aula como en otros espacios escolares, según distintas propuestas que articulan trabajos de docentes de sala y del espacio de Filosofía. En los cruces de las miradas y formas de trabajo acontece aquello que va más allá de los relatos y la experiencia. Incluso aunque todas estas seguridades tienen como contrapartida la escolarización del proyecto, que en las representaciones de los participantes en ocasiones genera la pesadez de la asistencia obligatoria.

Los talleres se estructuran en distintos momentos: la invitación a “experimentar el pensar” en un espacio de trabajo a partir de una narración, de la lectura de textos como noticias, poemas, cuentos, de la escucha de canciones, de videos o trabajos desde artes plásticas. Y luego el momento de reflexión, a modo de intercambios en debates, o en textos escritos... Nuevos textos nos van haciendo ser. El proyecto para las salas a veces concluye con la elaboración de alguna producción, aunque no es concebida desde la lógica proceso-producto. La producción también es una forma de poner en común, de hacer que converjan esos aportes en algo que ya no nos pertenece, no es nuestra propiedad, pero lo hemos construido. Se convierte en algo que pueden ver, leer, tocar otrxs y así invitar a nuevas experiencias.

Siguiendo lo expuesto anteriormente, compartimos la idea de Walter Kohan de que “La escuela se propone no sólo, o no especialmente, transmitir conocimiento, sino más que nada, formar personas, producir cierto tipo de subjetividades” (Kohan, 2004: 89).

En este marco, el Proyecto Filosofar con Niñxs puede abrir nuevas puertas a la reflexión, para que tanto estudiantes como docentes encuentren en la potencialidad de la pregunta –como elemento constitutivo del filosofar– la posibilidad de pensar y pensarse de nuevas y diversas maneras:

Si las formas de subjetivación dominantes en las escuelas son formas de estructurar la libertad practicada en ellas, el trabajo filosófico, político y educaciones será una práctica libertadora, no en el sentido de restaurar alguna supuesta naturaleza o identidad perdida, sino en el sentido de liberarnos de aquello que somos para practicar la libertad de ser de alguna otra forma (Kohan, 2004: 103).

Descubriendo y creando nuevos espacios no formales

El espacio de la biblioteca popular se nos presentó desde un principio como antagonico a la dinámica institucional de la escuela primaria; aunque lxs sujetxs que allí nos encontrábamos éramos también sujetxs escolarizadxs. Asistíamos al taller como un espacio que en principio compartía solamente ciertas normas que también existen en la escuela. Además, la biblio, como espacio libre y de disfrute convocaba a lxs niñxs interpellando otras dimensiones del saber y compartir. La predisposición por habitar la biblio venía necesariamente asociada al juego, al encuentro con otrxs –vecinxs, amigxs, hermanxs– de diferentes escuelas y edades.

Lxs niñxs veían una continuidad espacial entre el taller, la vereda y la Biblioteca. Paradójicamente, encontraban en las coordinadoras del taller a dos “seños” parecidas a las de su escuela. Semana a semana fuimos construyendo momentos distintos que cobraron relevancia para que el taller pudiera construirse colectivamente. En medio de una transición, ya que la sede de la Biblioteca estaba en proceso de construcción, con el espacio reducido de una cochera donde están todos los estantes y solo queda espacio de menos de 4 metros

cuadrados, nos sentábamos en ronda lxs talleristas –unxs 10 niñxs y las coordinadoras–.

Lxs niñxs que asistían al taller son vecinxs del barrio, que asisten a los talleres que históricamente se han dictado en la Biblio. La identidad y el nombre del espacio a veces variaba entre Taller de Arte, Taller de Literatura o Taller de Filosofía. Porque las actividades que proponíamos tenían ese carácter anfibio. Leímos y nos apropiamos de cuentos de la Biblioteca, escribimos cuentos, pintamos sus personajes. Inventamos historias, hicimos máscaras que nos permitieran transformarnos y reflexionamos sobre las emociones. Fuimos caminando juntxs por el teatro, la poesía y la lectura.

El carácter no formal o escolarizado del taller nos colocó frente a nuevos desafíos. Por un lado, ante la ausencia de un espacio más cómodo para el trabajo, que además nos exponía a ciertos riesgos propios de estar en una calle transitada por muchos autos y autobuses. Por otra parte, la no-obligatoriedad hizo que algunxs niñxs quedaran fuera de algunas actividades que nos demandaron más de un taller sin poder formar parte ni llevar adelante el proceso completo. Estrechamente vinculado con esto, fue difícil la incorporación de nuevxs niñxs que, al no haber participado del desarrollo de los talleres, no habían incorporado las normas de convivencia que entre todos fuimos construyendo: entender que hay momentos para jugar, otros para escuchar, escucharnos, no gritar, pelear, ni faltar el respeto al resto de los compañeros, etc. La construcción de estos acuerdos se fue dando de manera paulatina a lo largo del proceso, a partir de ciertos emergentes. Trabajamos desde la idea del cuidado del espacio y de lxs otrxs, propusimos el encuentro con niñxs de diferentes edades, y fundamentalmente propusimos la importancia de la escucha como eje central en el taller.

Otro de los desafíos de filosofar en la Biblioteca tuvo un rasgo de ruptura que nos abismó, en tanto el rango de edad de lxs que

participaron iba desde los 4 a los 12 años. Aunque el anuncio invitaba especialmente a niñxs de 6 a 10 años, iban hermanxs mayores acompañados de sus hermanitxs menores no alfabetizadoxs. Esto nos llevó al desafío de romper con la cronológica (muchas veces, gradual y escolarizada) estructuración de las actividades. Debíamos pensar en propuestas lo suficientemente amplias como para que todxs se apropiaran del espacio o en actividades diferentes que impliquen que tanto a lxs chiquitxs como a lxs más grandes aborden la misma problemática y luego ponerla en común.

No reproducimos en forma prescriptiva la separación por edades ni por género. Incluso, tematizamos en los talleres estas divisiones socialmente impuestas y reproducidas desde el mundo adulto. La tarea, para nada sencilla, redundó en un encuentro donde el juego atravesaba las actividades convocándonos por igual. El rol de coordinadoras se encontraba también dinamizado por la participación de ellxs.

Las distancias que en un primer momento se establecieron entre “chicas y chicos” y “los más chiquitos y los más grandes” se fueron desdibujando a medida que fuimos transitando este camino. Las últimas actividades en grupo, tanto de lectura, como de representación teatral, nos encontraron con dos grupos –a su interior– muy heterogéneo. La circulación de la palabra y el valor de misma adquirió un dinamismo horizontal genuino. ¡Las más chiquitas también se hicieron cargo de guiar a todxs sus compañerxs con los ojos cerrados dando vueltas a la manzana!

Filosofar con Niñxs en la vereda de la Biblioteca es una invención, que no ha sido creada ex nihilo pero que consta de elementos que no se combinan según los paradigmas tradicionales de la enseñanza escolar. ¿Será algo así como un Concepto, en palabras de Deleuze, que guarda un pasado y un devenir? ¿Que surge en el seno de una

institución pero que se desterritorializa y reterritorializa de otra manera en lugares otros, como bibliotecas o veredas?

Lxs sujetxs que allí se ponen en cuestión y se constituyen como talleristas no “dan cuenta de sí mismxs” de formas escolares tradicionales sujetas al dispositivo del examen. Sino que han elegido recuperar de la escuela algunas formas de organización más ligadas a los momentos de escucha, diálogo y juego que allí se practican. Entendimos y experimentamos que es posible mezclar, combinar y tensionar experiencias escolares y no escolares. Que cada dispositivo tiene un sentido, pero puede adoptar otros. Que los saberes pueden construirse mientras leemos un cuento tapadxs en el garaje de la biblioteca, mientras nos abrazamos y recorremos el barrio, mientras nos pensamos juntxs y jugamos. Pero también que nosotras y lxs niñxs estamos atravesadxs y disciplinadxs a partir de nuestro tránsito por la escuela y esas corporalidades también se ponen en juego, como lo menciona en su artículo Tania Gregorio Da Conceicao:

La infancia entendida como experiencia es condición primera de la existencia humana. En ese sentido, la infancia no es concebida en un tiempo cronológico –del nacimiento a la muerte-, sino en un tiempo intensivo que promueve rupturas en el tiempo cronológico y nos coloca en estado de experimentación a cada momento a cada instante en que se instala lo nuevo (Gregorio Da Conceicao, 2006: 209).

A partir de esta experiencia, marcada por tensiones, dudas y desafíos, construimos entre todos nuevas miradas sobre nosotrxs mismxs, el mundo que nos rodea y la filosofía. Las reflexiones que compartimos cada viernes marcaron el inicio de un preguntarnos sobre aquello que nos constituye como lxs sujetxs que somos y cómo nos relacionamos con aquellxs que nos rodean que modificaron nuestras prácticas, nuestros modos de pensarnos y estar con otrxs, al menos, al interior del taller.

El cierre del trabajo se materializó en la producción de un cuaderno anotador donde se sintetizaron muchas de las actividades realizadas. En esos cuadernos se logró, de alguna manera, la expresión de esas voces múltiples y, retomando el epígrafe del comienzo del artículo, más que enseñar, nos afirmamos en un aprender a escuchar. Hemos empezado a recorrer un camino, interminable y hermoso.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, S. et. al. (2006) “La formación política en el proyecto filosofar con niños”. En *Teoría y práctica en Filosofía con niños y jóvenes*. Kohan, W. Comp. Buenos Aires: Noveduc.

ANDRADE, S. y GONZÁLEZ, A. (2010) *La relación entre escritura y escuela. Uno de los bordes del proyecto filosofar con niños*. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.

FOUCAULT, M. (2008) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

FOUCAULT, M. (1986) *El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GREGORIO DA CONCEICAO, T. (2006) “Infancia, Filosofía y Educación: posibles aproximaciones” en Kohan, W., *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.

KOHAN, W. (2004) *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Buenos Aires: Laertes.

LÓPEZ, M. (2008) *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Noveduc.

Propuesta de taller

Compartimos a continuación unas de las propuestas que realizamos reflexionando sobre la construcción de la subjetividad a través de juegos donde miramos, nos miramos y somos mirados. Si bien aquí lo presentamos como momentos, nos demandó varios encuentros. Pueden ser repensados, rearticulados y enriquecidos de acuerdo cada espacio.

Objetivos

- Comenzar un proceso de indagación sobre sí mismos a partir del juego con espejos
- Abordar la cuestión de los estereotipos y lo que se espera de nosotrxs (y aquello que también nosotrxs esperamos de nosotrxs)
- Imaginar mundos posibles del otro lado del espejo

Recursos

- Espejos de distintos tamaños
- Lápices y hojas para dibujar
- Libros de la biblio

Actividad

Primer momento

Trajimos unos objetos muy especiales, ¿se imaginan qué son?
¿Qué objetos especiales conocen ustedes? Es un objeto muy simple, no tiene botones.

Jugamos a las adivinanzas
Muy bonito por delante
y muy feo por detrás;
me transformo a cada instante,
pues imito a los demás.
Estoy dentro de él
y no puedo entrar en él.
Es verdad que tú le miras,
es mentira que te ve,
sois iguales uno al otro,
está claro que eres él.
Quien me mira se refleja
así nadie tendrá una queja.
Muy bonito por delante
y muy feo por detrás;
me transformo a cada instante,
pues imito a los demás.
Soy liso y llano en extremo,

y, aunque me falta la voz,
digo en su cara a cualquiera
la más leve imperfección;
contesto al que me pregunta
sin lisonja ni aflicción,
y si mala cara pone,
la misma le pongo yo.

Conversamos entre todxs.

¿Para qué sirven los espejos? ¿Qué sucedería si no existieran los espejos? ¿Quién, cómo y por qué los inventaron?

Segundo momento

Repartimos pedazos de espejos para que cada unx pueda ver su reflejo. Cada cual reflexiona...

¿Qué puedo conocer de mí cuando me miro en el espejo? ¿De qué otra forma puedo conocer sobre mí mismx? ¿Qué aspectos de mí no muestra el espejo? ¿Hay algo de lo que soy, características de mí mismx que no me gustan? ¿Cuáles? ¿Por qué no me gustan? ¿Las puedo/quiero cambiar?

Tercer momento

Instancia de plenario, conversamos entre todxs con algunas preguntas disparadoras:

¿Qué preguntas se me ocurren al mirar un espejo?

¿Qué pasa del otro lado del espejo? ¿Creen que lo que pasa en los espejos es lo que pasa en la realidad? ¿Para qué otras cosas pueden servir un espejo? Inventamos otros usos.

¿Hay algo que no vemos en los espejos? ¿qué podría ser?

Cuarto momento

¿Qué historias existen o ya se escribieron sobre los espejos?

Nos dividimos en grupos, y con la ayuda de la bibliotecaria, investigamos qué cuentos hay en la biblio donde aparezcan espejos.

Los leemos en grupo y luego cada grupo lo comparte con el resto.

Cierre (o apertura)

Escribimos una historia con espejos (hacer hincapié en los personajes, el lugar, el lugar de ese objeto en la historia)

Ilustramos la historia, compilamos los cuentos, definimos un nombre para el libro de cuentos de los espejos.

Leer desde lo que acontece en mi propio cuerpo para pensar la política de otro modo³²

Sergio Andrade

Retomo el trabajo sobre un relato de Antonio Skármeta (1998), La composición³³, texto que usamos en un curso que dimos con un colega chileno, El cuento ha sido leído en talleres del Proyecto desde hace muchos años, incluso en épocas donde en la Argentina el tema de la dictadura cívico militar no era puesto en discusión fuertemente en la escuela y todavía no se había decretado una fecha conmemorativa, el Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia que obliga a su reflexión cada 24 de marzo.

La composición ha sido uno de los caballitos de batalla en el Proyecto Filosofar con Niñxs desde hace mucho tiempo para trabajar ciertas ideas acerca de la política, el pensarnos como sujetxs políticxs, en situación y decidiendo en un territorio que habitamos. Así, leímos ese relato innumerables veces a niñxs y adultxs; en el segundo caso, fundamentalmente docentes o aprendices de docentes. Hace poco tuve oportunidad de leer un artículo de Cittá M. J. que se titula “Antonio Skármeta: Literatura y compromiso social en la historia reciente de Chile” (Blanco, 2015).

En ese artículo se desarrolla un análisis de las obras de Skármeta poniendo en foco un tema controversial: el compromiso de un

³² En el presente texto no se intentará definir qué entendemos por política, sino mostrar un ejercicio de taller donde tales definiciones teórico-metodológicas están en juego. Para referir a definiciones que asumimos desde este Proyecto (Andrade, Cruz y González, 2006), este artículo, que precede al presente, se sitúa en el marco de nuestras definiciones de la política.

³³ El curso de Extensión *Tesis sobre Filosofía, Educación e Infancia*, co-coordinado con Juan Pablo Álvarez, en el Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades, de la Universidad de Valparaíso, Chile, se desarrolló los días 14, 15, 21 y 22 de diciembre de 2015.

escritor a la hora de plantear una obra literaria. Tal característica es reconocida en tres de sus libros (La composición, Los días del Arco iris y No pasó nada). El análisis de las obras refiere fundamentalmente a esta dimensión política, la lectura de hechos históricos desde la literatura y, tal vez lo que más puede interesarnos, el situar a la infancia como protagonista de las historias. Es un análisis desde el campo literario, que le habla fundamentalmente a docentes, bibliotecarixs, animadorxs culturales, a quienes ubica en el lugar de mediadorxs del texto. El artículo que escribo no hace un análisis literario sino filosófico. Ahonda en la situación problemática del relato para revelar cuestiones políticas y éticas que se ponen en juego. Esa es una dimensión del texto.

Otra dimensión refiere fundamentalmente a reflexionar sobre el papel del docente como sujetx políticx. Sus compromisos ante lo que sucede consigo mismx y con lxs otrxs. Hacia allí apunta particularmente este texto. A la necesidad de asumir (ya que la no asunción es una toma de posición) el lugar central que como sujetx políticx tiene para el ejercicio de la política de sus estudiantes.

Antes de leer el cuento, ubicamos brevemente al autor, su nacionalidad y algunas de sus publicaciones más reconocidas, tarea necesaria cada vez que nos acercamos a un libro³⁴.

El relato se ubica en tiempos de la dictadura pinochetista –si bien no se lo nombra, su ubicación histórica es clara–. Uno de los méritos del cuento, más allá de las nítidas virtudes literarias, es situar una problemática fácilmente reconocible como los tiempos de dictadura cívico-militares, como las vividas en buena parte de Latinoamérica,

³⁴ Curiosamente, lxs adultxs llegan a registrar la película *El cartero*, y no el libro en el cual se base el film, *Ardiente Paciencia*. Citamos también del autor *La insurrección*, novela que transcurre durante la revolución nicaragüense. Para lxs chicxs es relevante el dato de un escritor que escribe para niñxs y adultxs.

desde lo que vive, piensa, discurre y siente un niño, que a lo largo del relato va descubriendo su realidad junto a sus amigxs y su familia³⁵.

Otro punto destacable para quienes intentamos problematizar el orden escolar es la centralidad de la escuela como escenario. Allí se pone en juego un dispositivo escolar por excelencia: la redacción de textos en primera persona acerca de un tema que es seleccionado por lo general por lx docente, la composición. Así podemos advertir la fertilidad de un texto como el de Skármeta, aquí se abre un nuevo plano de análisis para tematizar el trabajo escolar, uno de los objetivos explícitos del Proyecto Filosofar con Niñxs. Por otra parte, cabe aclarar que todas las referencias e interpretaciones del texto no provienen de una crítica literaria sino de su uso didáctico filosófico, aun cuando los límites entre un uso u otro son difusos.

Aquí hay un posicionamiento respecto a las prácticas didácticas en la escuela y uno de los lugares de la escritura (cuestión que se va a desarrollar en el artículo con Sandra y Alejo). En el artículo que mencionaba en el comentario anterior se cuenta que La composición iba a llamarse Tema de la clase, según palabras de Skármeta. Esos Temas, esas Composiciones, fueron/son desde la didáctica tradicional, las formas a través de las cuales se le presentaba a lxs niñxs la alternativa de escribir desde sí mismxs, desde sus experiencias, aun cuando “el tema” lo proporcionan otrxs. Porque muchas de estas escrituras apuntaban no a la simple expresión de la imaginación infantil; en ocasiones, la escritura tiene el interés de reconocer “saberes o conocimientos previos”. A menos que se trate de un “Tema libre”. La composición muestra un dispositivo de biopoder, que en el relato aparece en forma patente, pero que en la cotidianeidad escolar suele permanecer velado, oculto tras un ejercicio de dar lugar a la

³⁵ Si bien el cuento no asume la primera voz, intenta situarse en la piel de un niño y lo que allí le acontece. Al tiempo, no presenta una sola mirada de la niñez, en sus páginas se insinúa el plural.

palabra de lxs niñxs. Ni más ni menos. Que unx docente reconozca estas prácticas y que pueda ponerlas en cuestión, es una tarea eminentemente filosófica. Porque, si bien la escritura es uno de los juegos sociales, es un juego que define a lxs sujetxs. La escritura es, junto con la lectura, de las prácticas que nos definen como sujetxs, si atendemos a lo que plantea M. Foucault: “Finalmente, la única patria real, el único suelo sobre el que se pueda caminar, la única casa donde puede detenerse y abrigarse, es realmente el lenguaje, aquel que se aprendió desde la infancia” (2014: 37).

Como parte del dispositivo del taller, advertimos a quienes van a escuchar La composición, que la historia va a ser contada en forma incompleta, hasta que se presenta una situación límite: un militar entra a una sala de una escuela y, frente a su maestra, demanda a lxs chicxs que redacten una composición relativa al tema, “¿qué hacen sus padres por las noches?”. Tal escena permite ubicar a cada unx de quienes participamos de la lectura, y el juego de roles que va a suscitar la actividad siguiente, en la alternativa de tener que tomar una determinada posición, de decidir una acción que, inevitablemente, involucra a otrxs.

La lectura, como todas las lecturas que hacemos en este espacio común, es pausada y poblada de desvíos o lugares por donde cada unx puede transitar, hacer oír su voz. De tal modo, se van acercando interrogantes sobre lo que se lee. Algunos de ellos tienen un objetivo más próximo, situarse en el relato y desde dónde se enuncia, ¿por qué la radio que escuchan está llena de ruidos? ¿Alguien sabe quién es el Pelé nombrado en el cuento? Otras preguntas apuntan a ir aproximándose a lo que le sucede al personaje principal, ¿por qué en un momento se indica que “Pedro sintió que todas las cosas que andaban sueltas en su cabeza se juntaban como un rompecabezas”?

El libro se cierra con la imagen del militar solicitando la tarea “¿qué habrá hecho Pedro?”. Unos y otros cuestionamientos pueden surgir

en la lectura dialogada, en la posterior reconstrucción del relato que se hace siempre desde lxs chicxs con la intención de ir elaborando una interpretación colectiva, o una serie de interpretaciones colectivas. Porque lxs niñxs suelen plantear los mismos interrogantes, como cuando, en este caso, tratan de explicar las posibles acciones que emprenderá Pedro, o construyen sus propias preguntas, más fecundas e irreverentes a las que hipotetizamos lxs coordinadorxs, y que no necesariamente requieren respuesta.

Luego de la lectura y la reconstrucción de la historia incompleta desde una memoria colectiva, proponemos interrogantes sobre la continuidad del relato. A lxs niñxs les solicitamos que piensen y respondan qué habrían hecho en lugar de Pedro, el personaje del cuento, un niño de 9 años. Así, la siguiente pregunta arriesga un poco más en el involucramiento de todox: ¿Qué habrías hecho vos en lugar de Pedro? Esos son los interrogantes sobre los que suelen trabajar lxs niñxs. A veces se les agrega la pregunta: ¿qué es la dictadura? o, como se propone en el mismo relato: ¿qué significa estar “contra la dictadura”?

Si nos quedamos aquí, en la dimensión del trabajo con lxs niñxs, es muy interesante relevar las inquietudes que aparecen en sus respuestas. Una de las cuestiones que llama la atención es que, si bien lxs niñxs suelen tener una información –dispersa, diversa, multiforme– sobre los procesos históricos políticos de referencia, suelen distinguir “la época de Pedro” y el tiempo que hoy les toca vivir. En tal sentido, aun cuando hay quienes asumen que Pedro podría llegar a mentir para salvar a sus padres, muchxs niñxs incluso de la misma edad de Pedro, juzgan que diría la verdad, caracterizándolo de algún modo con una condición de mayor inocencia respecto a la situación relatada que ellxs. Porque, y esto ha ocurrido prácticamente en todos los casos, lxs chicxs construyen distintas composiciones que evitan decir aquello que no sería conveniente decir para la salud o sobrevivencia de sus xadres. No deja de resultar curiosa esa diferencia, más si se trata de

“un par”; al cual el mismo relato sitúa en una dilemática respecto a si el tema de estar “contra la dictadura” le incumbe o, como la madre en un momento le indica:

“Los niños no están en contra de nada. Los niños son simplemente niños”.

Frase más que interesante, pues plantea un contrapunto –que sigue en el resto del relato– entre los mundos adultxs e infantiles, o los modos en que se autoperciben y perciben a lxs otrxs. Y el relato, en uno u otro sentido, es el recorrido de Pedro para encontrar una respuesta de niñx a su experiencia vital.

En la piel de quien decide, un ejercicio político

En el caso del trabajo de la lectura con docentes, que es donde va a detenerse este texto, a la hora de las preguntas indicadas anteriormente, agregamos además un interrogante crucial que surge inevitablemente de leer La composición, y que posee un evidente espesor ético: ¿qué hubieran hecho en el episodio que se relata si ustedes fueran lxs docentes a cargo de la sala donde el militar realiza su solicitud a lxs chicxs?

Sin dudas es un interrogante que, en primera instancia, causa estupor. Ponerse en la piel de quien decide por otrxs no resulta justamente un pensamiento tranquilizador, más si se añade el dramatismo de la situación relatada³⁶. En determinados casos hubo

³⁶ Es un ejercicio frecuente del Proyecto construir ejercicios y prácticas que supongan situarse en experiencias propias y ajenas. Inquirir, por ejemplo, en la pobreza para indagar más allá de nuestrxs prejuicios. Para ello se recurre a distintos relatos, dramatizaciones, lecturas de historias en primera persona, entrevistas –como cuando recuperamos las vivencias escolares de familiares, para poner en tensión nuestras representaciones de escuela– o juegos de roles –como en la construcción de debates acerca de problemáticas ecológicas, donde identificamos diferentes posiciones y grupos sociales y los ponemos a discutir, luego de buscar información–, entre otros.

docentes que se remitieron a describir un momento histórico donde la vida de unx y otrxs estaba en juego. De allí a experimentar en la propia piel y palabras expresiones que continúan fórmulas jurídicas ya utilizadas, como la obediencia debida, habría poco camino por transitar.

Otrxs, del mismo modo que lxs chicxs, esgrimieron estrategias para superar una situación a todas luces extrema. En estos últimos casos, y también como ocurre casi siempre con lxs niñxs, hasta apareció el humor, una de las formas humanas de intentar atravesar la adversidad. Asimismo, en el diálogo con lxs docentes discutimos que, descartando el carácter acuciante del relato, la práctica docente pone en juego de continuo una alternativa de decisión sobre lxs otrxs. Dicho de otro modo, que la acción de lxs maestrxs es constructora de subjetividades o, al menos, participa en la construcción de la subjetividad de otrxs. Carácter inevitable de una práctica que busca influir de uno u otro modo en lxs otrxs. Por ello, y entre otras cuestiones, la práctica docente es eminentemente una práctica política.

Si bien el relato nos interpela en una situación extrema, donde la vida de unxs y otrxs está en juego, la práctica educadora nos enfrenta cotidianamente a otros episodios que tienen también su gravedad: niñxs víctimas de diferentes violencias, abusos, niñxs de distintas clases sociales que padecen diversas carencias materiales y simbólicas³⁷. La discusión, el debate, la polémica, como otras formas

³⁷ Aquí utilizamos dos expresiones que son políticamente diferentes y diferenciables. La práctica educadora es una práctica que rebasa los límites de la escuela y el sistema escolar, y se caracteriza por reconocer que la acción educativa es transformadora del mundo y de lxs sujetxs, y donde se truecan los lugares del saber y el aprender continuamente. La práctica docente generalmente se circunscribe al ámbito educativo comúnmente llamado formal. Habría que pensar una práctica docente que se reconozca desde una perspectiva más amplia como la aquí brevemente enunciada.

de intercambio se abren desde las actividades propuestas por este taller.

Luego de todas las discusiones, leemos el final del relato, que quedará pendiente a lxs lectorxs de esta comunicación –lo cual permite que también pueda ser abierto por ellxs y propiciar nuevas lecturas–.

Ahora bien, La composición salió al cruce cuando tenía que referir, luego de una exposición donde me interesaba reflexionar sobre experiencias del filosofar con niñxs en territorios, respecto al trabajo sobre la política en la escuela y fuera de ella, cuando un profesor de filosofía de una región de Chile (no recuerdo ni el nombre ni el lugar) me interroga respecto a cómo trabajamos temas como la dictadura militar con niñxs. Rápidamente recordé el cuento de Skármeta y se lo comenté al colega. No lo conocía³⁸.

A los pocos días, iniciado el curso ya citado, me sentí en la obligación de recuperar el cuento de Skármeta para trabajar cuestiones como las que vengo relatando. Me encontré con un mismo escenario, ningunx de lxs participantes conocían La composición y la referencia más cercana del escritor trasandino era un programa televisivo de reseña de libros.

Cuando llegó el momento crucial de las preguntas referidas al relato, caigo en la cuenta de todo el recorrido por el cual había transitado todos estos años, munido de un cuento de un escritor que no había tenido suficiente difusión en su tierra, por lo menos en los círculos filosóficos del país hermano. Extraña parábola de fechas, países teñidos de sangre y libros censurados, niñez que oscila entre pasos de la infancia y la adultez, memorias que hay que recuperar.

Lo comenté a los participantes del taller en Valparaíso. Eso permitió salir un poco del desasosiego, habilitar un lugar para que

³⁸ El encuentro fue en Santiago, luego de exponer en las IV Jornadas de Filosofía con Niños y Niñas, organizadas por el CIFICH, 10 y 11 de diciembre de 2015.

se incorpore una voz que, tal vez, hasta el momento había estado silenciada.

Así, uno de lxs participantes advirtió acerca del miedo a intervenir en tales circunstancias. Alguien relató la continuidad del cuento asumiendo que lxs xadres de Pedro estarían desaparecidxs. Otra, reconociendo el dilema ético que se presentaba, sugirió resolver desde el mal menor, en una situación que le creaba un fuerte conflicto.

Sin embargo, y como ha ocurrido en todas las experiencias semejantes, surgieron alternativas al episodio nefasto: construir un sistema de señales o signos con lxs niñxs para que identifiquen las situaciones de peligro que pudieran sobrevenir, alertar e informar previamente, encontrar formas distractoras de intervenir que permitan superar ese momento.

Alguien logró identificar lo que flotaba en el aire: el cuento emociona y la situación de pensarse en la piel de los personajes aún más. Tener que decidir por unx mismx y por otrxs. Una situación común que difícilmente sea objeto de reflexión cotidiana.

Aquí también entra a tallar otra reflexión de carácter político, y que aparece en los intercambios con docentes o futurxs docentes. ¿Es posible un planteo neutral, apolítico en la práctica docente? Antes que dar una respuesta –todo el esfuerzo del Proyecto en tal sentido y en este texto es dar respuesta a este interrogante–, prefiero citar a Freire:

Una educación que, jamás neutra, puede estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, como al servicio de la inmovilización, de la persistencia de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a una realidad considerada intocable (Freire, 2012: 70).

Acordando con Freire, lx educadorx, prefiero llamarlx así porque se trata de todo aquel que se ubica en un lugar determinado en torno a un acto educativo junto a otrxs, se enfrenta en pequeñas y

grandes decisiones a esta alternativa: educamos para transformar la realidad en forma colectiva o educamos para reproducir el orden de lo dado. Este debate interno sobrevuela La composición y es uno de los principales interrogantes que pretendemos dejar planteado a raíz de este ejercicio.

Más allá de las preocupaciones del cuidado, de las postulaciones en torno a la protección de lxs niñxs, y las políticas relativas a la “minoridad”, La composición nos ubica trágicamente en el lugar que lxs educadorxs se encuentran respecto a la fragilidad de lxs sujetxs que en las instituciones se encuentran dentro de espacios de formación –que va de la primera infancia a la adultez–. La acción educativa no es inocua, es política –en la acción o en la inacción, en el reconocimiento de la palabra y la acción de otrxs, en las experiencias que se posibilitan o se obturan–.

De eso se trata el filosofar, de inquietar nuestro pensamiento para ir más allá de dónde estamos. De pensar alternativas a nuestras experiencias y desafiarnos a pensar con otrxs y por otrxs. De exponer nuestras ideas más allá de lo que supuestamente está establecido. Y volver a interrogarnos otra vez sobre nuestros pasos, a un lado u otro de la cordillera.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, S., CRUZ M. Y GONZÁLEZ, A. (2006) “La formación política en el proyecto Filosofar con niños”, en *Teorías y Prácticas en Filosofía con Niños y Jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

BLANCO, L. (Comp.) (2015) *Libros en vuelo. Literatura, infancia y sociedad*. Córdoba: Comunicarte.

FOUCAULT M. (2014) *El bello peligro*. Buenos Aires: Interzona.

FREIRE, P. (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI

SKÁRMETA, A. (2007) *La composición*. Caracas: Ekaré.

SKÁRMETA, A. (2001) *La insurrección*. Barcelona: Plaza & Janés.

SKÁRMETA, A. (1985) *Ardiente paciencia -El cartero de Pablo Neruda-*. Buenos Aires: Sudamericana.

Propuesta de Taller

El taller aquí referido formó parte de una propuesta dentro del Sitio de Memoria Campo de la Ribera, como parte de las actividades de la Feria del Libro: Más libros, más libres (2017). Se trabajó con niñxs de 3er grado de diversas escuelas invitadas al evento, en una experiencia que se realizó para trabajar con la memoria y su importancia en la constitución de lxs sujetxs.

Objetivos:

- Trabajar sobre la importancia de las ideas en la construcción de lo que soñamos
- Reconocer la necesidad de la memoria en nuestras vidas

Recursos:

- Libros: Canela y Roldan (2011) *La silla de imaginar*. Ed. Comunicarte. Patana (2014) *Mañana viene mi tío*. Ediciones del Eclipse: Buenos Aires
- Sillas
- Hojas en blanco y fibrones

Actividades

Primer Momento

Comenzamos preguntando si alguien puede contar qué es una idea o un pensamiento. Pensamos algunos ejemplos, partiendo de una pregunta. ¿Por ejemplo, si yo les pregunto cómo serán las nubes por dentro? O, ¿qué hay más arriba del cielo?

Las respuestas que se les ocurran van a ser ideas o pensamientos.

Leemos de Canela y Roldan (2011) *La silla de imaginar*. Ed. Comunicarte.

¿Qué ideas se les ocurrieron a las personas del cuento? ¿Para qué sirven esas ideas? ¿Se las puede ver? ¿Se las puede tocar? ¿Tienen forma?

Intentamos dibujar alguna que nos haya gustado.

Segundo Momento

Les proponemos un juego de la silla “integrador”: A diferencia del juego de la silla clásico, donde se pone una música, y se van quitando sillas y van quedando afuera del juego; en esta propuesta, a medida que se quitan las sillas, por la detención de la música, lxs niñxs tienen que seguir buscando como sentarse todxs juntxs. Hasta que, con una sola silla, todxs tienen que quedar sentadxs.

Tercer Momento:

Retomando la idea del cuento, cada unx va a buscar una silla y la va a poner en un lugar de la sala donde crea que puede encontrar más ideas. Cada unx elige su lugar, se imagina que su silla echa raíces, y que cuando se sienta empieza a florecer con pensamientos. ¿Qué cosas imaginan?

Luego les pedimos que cierren los ojos e imaginen cómo les gustaría que fuera el país en el que viven, y entre todxs, con las flores de nuestras sillas intentamos construirlo.

¿Cómo sería la gente en el país que construimos entre todxs? ¿Cómo serían las plazas, las calles? ¿Las escuelas? ¿Cómo serían lxs amigxs?

Después les contamos que hace muchos años en Argentina vivía gente que soñaba con un país mejor, donde todxs pudieran ser felices, pero que había gente a la que no le gustaba que las personas quisieran cambiar las cosas, entonces lxs metían presxs para que las ideas que tenían no florecieran.

Cuarto Momento:

Leemos el cuento de Patana (2014) Mañana viene mi tío. Buenos Aires: Del Eclipse

Y nos preguntamos ¿Qué sucede en el relato? ¿Por qué esperaba a su tío?: ¿Qué sucedió mientras esperaba? ¿Qué sucedió con el tío?

Cierre (o Apertura)

Puesta en común donde retornamos a las ideas, la memoria, las sillas y las experiencias que se pusieron en juego en ese espacio especial –Un “sitio” de la memoria–.

(i)lógicas

Lectura y escritura: desnaturalizando prácticas en la escuela que nos vuelven sujetxs lectorxs y escritorxs

Sergio Andrade, Alejo González y Sandra Lario

*Las palabras saben de nosotros lo que nosotros
ignoramos de ellas*

René Char

Filosofar en la escuela

Resulta llamativo que tanto la filosofía prescripta en los diseños curriculares como la filosofía académica, caracterizada por someter a crítica a todas las actividades humanas, deje fuera de su mirada al orden escolar cuando es este, precisamente, un ámbito donde se pretende que se impartan sus enseñanzas. En consecuencia, la tarea filosófica en su carácter reflexivo y crítico no aparece como una práctica consolidada para pensar la escuela, preguntar por los sentidos de sus procesos, sostener una indagación sobre sus prácticas y los modos de construcción y apropiación de los aprendizajes. No parece implicar a la filosofía el interés por los modos de reproducción de las desigualdades en el campo educativo, las sucesivas imposiciones, la violencia simbólica y el ejercicio de la violencia física –desde impedir el movimiento a otras formas más sutiles de imposición– que supone el espacio escolar tradicional.

Desde hace algunos años una serie de autorxs trabajan la idea de infancia como una categoría emancipatoria vinculada a la experiencia de un nuevo comienzo en procesos sociales, históricos, políticos que tienden a la reproducción de lo mismo. Autores como Giorgio Agamben, Walter Kohan, entre otrxs. ven en la infancia la posibilidad de decir y experimentar de otro modo lo ya dicho y pensado por la tradición; es decir, conciben la infancia como experiencia. También

en este punto es posible remontarse a Hannah Arendt con su concepto de acción política. Sin embargo, en continuidad con una denegación sostenida a lo largo de la historia del pensamiento, en la actualidad tienen mayor peso representaciones sociales, educativas y académicas a través de las cuales la relación entre filosofía e infancia se percibe como una experiencia poco fructífera, de manera que no podemos hablar todavía de un reconocimiento pleno al respecto.

Asimismo, como asignatura escolar, filosofía generalmente se desarrolla a través de propuestas que reproducen el corpus filosófico o las áreas tradicionales donde la lógica aparece de modo prioritario, con un sentido propedéutico. En ciertas propuestas suele referirse al papel represivo de la escuela, desde una lectura recortada de Foucault, entendiendo solo al carácter negativo de las relaciones de poder.

De tal modo, la impronta escolar es tan fuerte que todo lo que allí ocurre tiende a adquirir sus formas, sus modos de interactuar y evaluar, subrayando su naturalización (Carli, 1999).

En cada encuentro semanal con lxs niñxs, el desafío está en seguir atentamente los discursos, las opciones que ellxs presentan a los distintos órdenes de lo real, opciones de sentido que no siempre son las previstas. Al respecto, consideramos también la injerencia que las familias y lxs maestrxs tienen en sus modos de pensamiento³⁹.

En nuestros objetivos como proyecto, no se prevé un salto entre las propuestas de contenidos de las diferentes áreas disciplinares de la escuela y nuestros talleres. No se trata de desestabilizar los recorridos de cada área curricular; antes bien, intentamos integrarnos

³⁹ Los talleres previstos con familias y docentes retoman las temáticas que trabajamos en sala, incluso regularmente replicamos las actividades y las preguntas realizadas por lxs niñxs. Asimismo, las instancias con adultxs son recuperadas y analizadas con lxs niñxs. Todas estas operaciones son explicitadas a cada sujetx institucional al momento de hacerse públicas.

y construir proyectos con lxs docentes de sala, incorporando otro tipo de preguntas, una inquietud filosófica en los modos de indagar, buscar sentidos reflexionando y argumentando con otrxs, incluso sobre los mismos contenidos y prácticas que delinea el orden escolar⁴⁰. Esto implica dar también un lugar a aquellos saberes y nociones extraescolares de lxs niñxs que, sin un reconocimiento o autorización en la escuela, integran sus visiones de mundo.

A pesar que la escuela opera desautorizando un amplio registro de experiencias, aprendizajes y saberes no escolares, en la práctica esta dimensión sigue operando al modo de guiones no siempre explicitados de la realidad. Un desafío consiste entonces en hacerlos visibles, retraducirlos y repensarlos junto a otras prácticas y saberes legitimados para una posible redefinición desde su reconocimiento. Tales experiencias permiten salir de un lugar de pasividad ante la pretensión escolar-estatal de monopolizar la producción de saberes y aprendizajes, el establecimiento y distinción de lo legítimo y lo significativo.

De manera que nuestras búsquedas pasan muchas veces por atravesar las zonas de lo no explicitado, lo no documentado, lo invisibilizado en la gramática escolar. Esto se objetiva en interrogantes como: ¿cuál es la visión de lxs niñxs con respecto a las relaciones sociales? ¿Cómo se representan los mecanismos de decisión y las figuras de autoridad (familiar – escolar – política)? ¿Cómo interpretan sus procesos de aprendizaje en la escuela? ¿Qué representaciones tienen de las normas frente a los conflictos? ¿Cuáles son las nociones de amistad que operan en sus vínculos cercanos? ¿Qué tienen para decirnos sobre la naturaleza de los números o acerca de la muerte

⁴⁰ El trabajo se coordina con cada maestrx de sala a partir de un reconocimiento de la formación disciplinar y asumiendo las *reservas teóricas* necesarias que permiten operar en situaciones emergentes. Dichas tareas son registradas por lxs docentes de sala, con la intención de actuar como memoria de los talleres y proveer de un material de análisis y de trabajo para siguientes encuentros.

(una suerte de tabú en los espacios áulicos)? ¿De qué maneras van construyendo sus nociones de sexualidad y qué lugar público tienen las mismas en la escuela? ¿Qué perciben de estas problemáticas en lxs adultxs?

En estas búsquedas del pensar a partir de los talleres del filosofar, es relevante también tomar distancia de los lugares comunes. Si realmente se trata de una invitación a pensar por sí mismxs y a expresar ese pensamiento, es necesario atreverse a ahondar en los contenidos repetidos de lo políticamente correcto, de eso que se espera que el sujetx debe sostener en espacios públicos como la escuela. Atravesarlos posibilita encontrar aquello que genuinamente construyen lxs niñxs –asumiendo que hay otrxs sujetxs e instituciones que participan de tales construcciones–.

Para seguir este camino filosófico profundamente político con lxs niñxs hay condiciones importantes a cumplir. Insistimos en que deben reconocerse y visualizarse las relaciones de poder que atraviesan los vínculos entre diferentes sujetxs implicadxs en un contexto como el escolar. Como sostiene Marisa Bertolini:

Es necesario promover la desarticulación de esas relaciones haciéndolas móviles, reversibles, inestables, como condición de posibilidad de prácticas de libertad. Es indispensable un ámbito espacio-temporal que posibilite que las aspiraciones de centralidad se debiliten, donde las diferentes interpretaciones puedan interactuar, sin anularse por la dominación, sin subsumirse en síntesis que ha menudo resultan hegemónicas (Bertolini, 2006: 275-276).

El camino elegido en este escrito pretende realizar aportes reflexivos en relación con dos prácticas que atraviesan la médula del trabajo escolar desde sus comienzos: la lectura y la escritura. ¿Cómo aprendemos a leer y a escribir en las escuelas? ¿Qué características tienen estas prácticas escolarizadas? ¿Existen concepciones estandarizadas de la lectura y la escritura? ¿Podemos ir más allá de una concepción instrumental, que ve a la lectura y la escritura como

“capacidades” –versión actual de las competencias–, herramientas que deben adquirir lxs sujetxs en su trayectoria escolar? ¿Qué ensayos –entendiendo el carácter práctico y provisorio de los mismos– podemos realizar en los talleres de Filosofar con Niñxs para desnaturalizar y reflexionar sobre estas prácticas?

Escrituras y Escuela

En otros momentos del proyecto hemos puesto bajo una mirada crítica otras prácticas escolares y lxs sujetxs implicadxs en ellas como parte del trabajo de reflexión filosófica –desde la condición de alumnx que se construye en ese espacio, las normativas que allí se producen; a los «machetes», los «métodos» de estudio, las diversas formas de evaluación que se superponen en un mismo espacio tiempo– (Andrade, 2005).

En este apartado establecemos un vínculo entre una de las prácticas más cotidianas en la escuela –el escribir– y los sentidos que pueden reconocerse y resignificarse a partir de una mirada atenta, crítica a las mismas en diversas experiencias tanto en instituciones de gestión estatal como privada. Como otras prácticas en la escuela, hay momentos determinados en que la escritura se torna posible de indagar al ser aprehendida, analizada y tematizada. Hay otras ocasiones, más frecuentes, en donde esa posibilidad se clausura.

La permisión de la escritura tiene, fundamentalmente, un uso centrado en un contenido disciplinar que debe ser aprehendido, relativo a un área de conocimiento prescripto desde una currícula. Si bien se encuentra prevista la inclusión de instancias de escritura más libre y creativa, no se suele considerar más que en algunos pocos espacios curriculares, como en Lengua y Literatura. Allí la escritura apenas puede ser un ejercicio sobre unx mismx, sobre nuestras preocupaciones, dudas, interrogantes, antes de ello es concebido como un modo de acercarse a un modo genérico, universal, de

encontrarse con el mundo de los afectos, que algúnx artista –poeta, músicx, pintorx– logra notablemente penetrar.

No se suele considerar el escribir o el narrar como una práctica que exprese nuestra visión del mundo y ponga en juego los sentidos, los límites de lo real. A continuación, compartimos ensayos de escritura a modo de ejemplos de lo trabajado en la escuela con docentes y estudiantes, que son propuestas para construir, destruir, deconstruir o reinventar, pero nunca una receta a seguir.

El Cuaderno de Filosofía

Hace algún tiempo decidimos incluir un Cuaderno de Filosofía, atentxs a la necesidad de que lxs niñxs tengan, por una parte, un registro, una memoria de lo que acontece en los talleres al tiempo de compartir las producciones individuales y grupales. Aunque también, y como cuestión más relevante, sostenemos que el escribir implica un vínculo diferente con el pensamiento, un poner y ubicar de otro modo las palabras y aquello que pensamos.

Así también hemos realizado otros ejercicios próximos a la práctica escolar cotidiana: realizar síntesis personales y grupales acerca de actividades realizadas, comentar y reflexionar sobre el trabajo de compañerxs, revisar producciones propias realizadas en el taller en años anteriores. En el caso de las síntesis, se solicita que algunx de lxs niñxs pase al pizarrón y reconstruya lo ocurrido en el encuentro. En ese momento aceptamos la síntesis de esx niñx como resumen de una acción colectiva. Se pueden introducir señalamientos, agregados, divergencias, pero se asume una voz singular que representa todxs las voces. Esta actividad de escritura sale al cruce de otro imaginario presente en la escuela: cuando la actividad está centrada en un diálogo, en un debate, sin un registro en el pizarrón y/o en sus cuadernos, lxs niñxs suelen señalar: hoy no hicimos nada.

La libreta de pensamientos propios

Más recientemente, atendiendo a que el Cuaderno de Filosofía comenzaba a ritualizarse en su uso, por su olvido o su exclusión por poca relevancia⁴¹, que adquiría las dimensiones de una actividad a cumplimentar según el mismo orden escolar que cuestionamos, nos propusimos redefinir su uso.

Una vez que se les planteó a docentes y niñxs la resignificación del Cuaderno para el desarrollo habitual de los talleres, se consideró realizar el ejercicio de solicitar a lxs niñxs otro elemento, una libreta de menor tamaño, que puedan llevar consigo a donde les parezca. Así nació la Libreta de los Pensamientos Propios: un instrumento para registrar lo que pensamos por nuestra propia cuenta, por nosotrxs mismos.

Cuando se les presenta la idea a lxs niñxs, propusimos dos secciones a incluir como modo de organizar lo que va a escribirse: a) Preguntas que nos hacemos (ellxs agregaron respuestas que encontramos); b) Sensaciones, sentimientos, emociones. En cada sala lxs niñxs determinaron además otras secciones; en una sala, por ejemplo, c) Inventos propios (de cosas materiales e inmateriales, como la invención de excusas); d) Palabras mágicas (que no entendemos, que nos llaman la atención). En otra sala: e) Creencias e increencias (cuestiones que resultan aceptables o inaceptables); f) Cosas que no sabemos explicar⁴².

⁴¹ El Proyecto no acredita en la *libreta de calificaciones* más allá de integrarse a la vida escolar. Tal dispositivo permite, entre otras cosas, liberar a las actividades de la constricción de desarrollar un tema en un tiempo prescripto. Empero la práctica escolar *crediticia* afecta, por ejemplo, a la realización de tareas por parte de lxs niñxs, o a llevar elementos para cada encuentro, como sus cuadernos –fundamentalmente en el segundo ciclo de la primaria, cuando tales prescriptivas asociadas a la acreditación son más perceptibles por todxs–.

⁴² Llama la atención que en el orden de lo *hecho público* por lxs niñxs en estas experiencias, el capítulo recurrente ha sido aquel de escribir sobre las emociones,

Entre las reflexiones que se realizaron en el momento de decidir el contenido de las libretas, lxs chicxs consideraron relevante incluir la fecha de cada escritura para, por ejemplo, registrar cuánto tiempo nos lleva encontrar una respuesta. Un elemento relevante en este instrumento es que su consideración pública, su puesta en común con otrxs, aspecto que lo decide cada unx. Hay quienes nunca exponen sus escritos, como hay quienes en cada encuentro desean compartirlos.

Esto no significa dejar de reconocer que la escritura implica el encuentro con otrx, un otrx que puede ser unx mismx, en un ejercicio que permite una forma de objetivar lo que pensamos o, por lo menos, dejarlo expresado para que en otro momento lo podamos analizar. En consonancia con lo antes expresado, importa advertir que no se trata de construir un dispositivo de disciplinamiento que funcione del mismo modo que la confesión u otras formas de auto observación y auto regulación que, de una u otra forma, se siguen sosteniendo en la escuela⁴³.

El pensar de lxs docentxs por escrito

*Y la escritura viene a “salvar las palabras” de la
usura del tiempo
y de la vacuidad de la comunicación
circunstancial
Jorge Larrosa*

Hemos señalado que en nuestra experiencia cotidiana y escolar encontramos prácticas que se reconocen y valoran de modos diferentes, como son la oralidad, la escritura y el pensamiento⁴⁴.

sensaciones y sentimientos que acompañan las cosas que pasan por sus vidas –peleas con amigxs, películas que emocionan, viajes–. Temas que no suelen encontrar sitio para manifestarse.

⁴³ Respecto al uso de técnicas de autoobservación que se emplean en la escuela como dispositivos pedagógicos de subjetivación, véase Foucault (1990) y Larrosa (1995).

⁴⁴ Nos resulta curioso advertir que, si bien lxs docentes en general tienen una

Con la intención de revisar las relaciones entre estas prácticas, en talleres con docentes intentamos recuperar aquella singular experiencia de escritura que se viene desarrollando en algunas de las salas y extenderla de alguna manera a todxs. Junto a lxs docentes, la intención fue plantear explícitamente una experiencia que nos interpela como sujetxs, desde la construcción de narrativas donde nos implicamos y transformamos, y donde el ejercicio de pensar se despliega en relación a sí mismx, a lxs otrxs y al mundo.

De modo tal que lxs maestrxs comenzamos proponiendo situaciones de la vida cotidiana que pudieran ser resueltas desde la escritura. Por ejemplo, el insomnio, almorzar con alguien con quien estoy distanciadx, una despedida, un regalo, la hora de la siesta, a partir de un interrogante: ¿Qué escribirías en estas situaciones? Para luego ponernos a pensar en ocasiones en las que fue necesario escribir para resolverlas –o acaso hubiera sido conveniente una escritura para su resolución–. También reflexionamos sobre los sentidos que les otorgamos a la escritura. Entre otros significados, se registraron los siguientes:

Una receta, para poder hacerla.

La planificación. Cuando necesitas descargar mucho...

En algunos casos, una charla...cómo me gustaría haberla escrito.

Para organizar las ideas –tener las cosas anotadas–.

Una escritura más liberada, para situaciones más personales...como una descarga.

Como una memoria, para no olvidarme más.

Para decir algo a alguien... al escribir podés decir más.

Lo más profundo lo tenés que escribir.

Como refugio, guardarme a mí mismo, protegerme.

Da más memoria escribir –para ocupar la mente en otra cosa–.

Para proyectar, darme órdenes, poner límites.

determinada práctica de la escritura, fundamentalmente vinculada a la enseñanza en su versión más administrativa –las planificaciones, los *planes diarios*–, no es común la práctica de otras formas de escritura que registren, revisen y cuestionen su práctica profesional o, como aquí se propone, que propicien una reflexión sobre sí mismxs. Así como no se encuentra una práctica propia vinculada al arte y la literatura.

Algunxs señalaron tener reprimida esa forma de escritura más personal.

Como otra actividad en el taller se propone escribir temas que consideramos necesarios para el propio cuaderno de sí mismx. Es decir, ideas sobre lo que se puede escribir en un cuaderno de sí, temas posibles, temas imposibles, reglas a seguir, entre otras cuestiones.

Entre las temáticas o apartados que se señalaron para incluir se podrían mencionar estos ejemplos:

*Instrucciones para que «otro haga de mí»;
efemérides personales;
cosas pendientes;
cosas que no le contaremos a nadie;
memorias del cole;
gastos suntuosos; proyectos;
películas/ libros recomendados;
escribir sobre el futuro;
cartas que no mando nunca;
palabras de aliento;
rollos del día.*

En nuestros ensayos separamos esta escritura de un hacer técnico en el sentido de una respuesta a una consigna impuesta o requerida por sujetxs que nos ubican en una relación de subalternidad –escribir un trabajo/ponencia para una asignatura o congreso, para una planificación o un informe–. Como venimos indicando, buscamos ensayar sobre textos donde los intereses y necesidades del sujetx se sitúen en el centro de la escritura.

Enfrente se encuentra la escritura pública que a menudo se fomenta en el orden escolar, una escritura que parece ser la evidencia de un aprendizaje, una escritura de exposición del dispositivo examinador que atraviesa a docentes y estudiantes. En tensión con esta práctica desapasionada y ajena, se trata de volver hacia una escritura provisoria, que interroga, duda y que no necesariamente busca comunicarse. Una escritura que, recuperando nuestro epígrafe, permite encontrarnos con otras formas de decir que acaso nos

constituyen y nos ubican de otro modo con relación a nosotros mismos y nuestro pensar.

El turno de la lectura como movimiento subjetivo

En este escrito no pretendemos plantear una continuidad o subordinación de la lectura a la escritura o viceversa. Si bien ambas prácticas tienen que ver indefectiblemente con el lenguaje escrito, especialmente al reflexionar sobre la lectura partimos de pensar una especie de hipótesis: es necesario afirmar el movimiento subjetivo en el acto de leer. Las indicaciones que se expresan en las aulas muchas veces pasan desapercibidas, tanto para los docentes que las formulan, como para quien está al frente en su turno de lectura en voz alta. No se percibe tampoco que hablar de lectura en voz alta implica un recorrido histórico de prácticas que ahora en nuestra modernidad parecen sintetizadas en la continuidad de la lecto-escritura –dando por sentado que leer y escribir son prácticas que se encastran como piezas de rompecabezas–.

En nuestra tarea de filosofar, hemos tomado también la iniciativa de inquietar, de desnaturalizar, de visibilizar el tipo de lectura escolarizada, que en general se propone como lecto-comprensión silenciosa y pasa a ser, con algunas indicaciones y muchas veces forzando la voluntad de los estudiantes, la lectura en voz alta. Una práctica que casi es sinónimo de instancia de evaluación, también confundida erróneamente con la oralidad:

Para el caso argentino, hemos planteado (...) que en el temprano siglo XIX los intentos de constitución de sociedades políticas modernas, basadas en la lógica de la soberanía popular y de la existencia de sujetos políticos portadores de deberes y derechos, implicaron importantes modificaciones en las prácticas de lectura y en la necesidad de su enseñanza. La construcción del sujeto ciudadano como individuo aislado que decide libremente sujetarse a la ley de la razón del Estado liberal reclamaba el surgimiento de

gacetas, bibliotecas públicas y escuelas que instrumentaran en la lectura solipsista (Cucuzza y Pineau, 2002: 20).

La opción por indagar en la construcción histórica de esta práctica es una posibilidad para comenzar a desnaturalizarla. Si en la escuela se produce un tipo de subjetividad, resulta más que interesante indagar en el modo en que estos aprendizajes se articularon en la producción de un sujetx con características particulares en su modo de leer, de escribir, como prácticas complementarias, de hacer y de ser. La lectura coral, por llamarla de alguna manera, se asociaba a la repetición de los textos religiosos. Como contrapartida, la lectura individual proponía a un sujetx que comprendía reflexivamente lo que leía. En otro pasaje, los autores afirman:

La escuela aportó a la subordinación de la lectura a la escritura. En parte, estimulando las prácticas de lectura solipsistas, individuales y silenciosas, pero más aún estableciendo que toda lectura escolar implica algún tipo de escritura escolar. Nos referimos aquí a que nunca la actividad de lectura se cierra sobre sí misma, sino que debe escribirse algo a partir de ella: un análisis, una biografía del autor, una apreciación personal, otro texto literario, una evaluación, una calificación. De esta forma, la lectura escolar sólo tiene sentido como estímulo para una futura escritura escolar, y, por tal, se ubica en una relación de subordinación (Cucuzza y Pineau, 2002: 18).

¿Qué efectos genera esta subordinación? En primer lugar, la invisibilización de la riqueza de esta práctica en sus matices, en su materialidad, en la posibilidad de indagar el movimiento subjetivo de la lectura. De esta invisibilización, entonces, se deriva un retorno a aquella lectura repetitiva del medioevo, coral. Una lectura ritual que pocas veces se pone en cuestión como práctica y que significa exposición. Que no nos implica como sujetxs lectorxs. Y que pone la prioridad sobre lo escrito que será leído. El contenido del mensaje y no de lxs mensajerxs, la práctica de lectura, la expresión de una voz movida en un decir.

Ante la experiencia que atravesamos tantas veces en el aula, las actividades del taller de lectura que a continuación se describen parten, como siempre, del interrogar: ¿puede ser el momento de la lectura un momento de aparición, emergencia e irrupción subjetiva de una voz, de un sujeto que interpela a los otros que cohabitan el aula, la escuela, la comunidad, en una práctica compartida? A continuación, compartimos ensayos de lectura realizados con docentes.

Prácticas de Lectura Colectivas

Como parte de estas reflexiones, en nuestro trabajo con docentes, decidimos proponer una serie de experiencias que nos permitieran comenzar a sacudir algunos supuestos materializados en nuestras prácticas de lectura.

En primer lugar, escribimos metáforas sobre la lectura, desde la consigna “leer es como...”. Luego, a esas metáforas, las intercambiamos con los colegas y les propusimos que hicieran lectura silenciosa de una frase construida en el grupo al menos un par de veces. A partir de ese momento comenzamos un trabajo grupal, solicitando la lectura en voz alta de la misma frase los tres grupos que se habían formado al mismo tiempo.

La siguiente consigna fue “Lectura en voz alta”. Se realizó dos veces seguidas, eligiendo palabras para cambiarle el ritmo, el volumen y la altura. También podían hacer un canon. De este modo, comenzaron a aparecer los matices, la transmisión de sensaciones, las picardías y también algunas incomodidades con las consignas. En este espacio de lecturas se combinaba de otra manera la luz, la oscuridad, el silencio, con una iluminación tenue, usando velas. La dimensión del juego, de la búsqueda, interpelaba de distintas maneras y aunque repetimos las lecturas, nunca resultaban iguales, sucedían cosas diferentes.

Luego de un tiempo de ese juego, entregamos dos poemas, uno de Juan Gelman, “Confianzas”, y uno de Gustavo Guillén, “El boga”. Les pedimos que hicieran una construcción creativa de lectura, agregando gestos, poniendo el cuerpo a estas palabras leídas. Así también escuchamos las versiones de lectura de lxs propixs autorxs, atentos a percibir una alternativa, una interpretación posible de los textos.

A partir de estas experiencias, planteamos algunas preguntas: ¿qué sucedió cuando hicimos los juegos de lectura? ¿Qué experiencias de unx mismx reconocemos en esa lectura y en esa escritura (refiriéndonos a talleres anteriores donde tematizamos la escritura)? ¿A qué les remite la lectura en la escuela? ¿Y en otros espacios? ¿Qué relación encontramos entre lectura y escritura? ¿Qué hay de sí mismx en esas lecturas y en esas escrituras? Como en talleres previos habíamos realizado además indagaciones sobre la actividad del “pensar”, propusimos: ¿Qué relaciones encontramos entre la lectura, la escritura y el pensamiento?

El final estuvo a cargo de lxs docentes coordinadorxs del taller en una lectura en voz alta, jugando con el poema número 40 de Roberto Juarroz de Sexta poesía vertical.

Leernos y escribarnos para otra educación

A partir de la materialidad de lo escrito por otrxs sujetxs o por mí mismx surge algo distinto e irreplicable: cuando se recrea en la voz de quien lee suceden cosas interesantes que remiten a cierta profanación. Apropiarse de lo escrito leyendo como un acto creativo pone en cuestión la educación para la lectura escolar, que busca solamente repetir y comprender lo que otrx dijo, que funciona de alguna manera rindiendo homenaje a una autoridad del saber.

La lectura estandarizada busca mantener la importancia de lo escrito por sobre la lectura y por eso se vuelve valioso inquietar esta jerarquía. La oración coral donde se reza a un dios, tiene la característica de que lo que se le dice a dios pone por encima del sujetx que lee la letra escrita. Es importante realizar una recreación donde se ponga en acto unx sujetx que lee con voz propia. Eso también es parte de la construcción de unx sujetx críticx que no solamente va a repetir o comprender para mantener la autoridad de lx autorx de lo escrito, sino que va a profanar, reinventar y apropiarse de aquello escrito en un movimiento que es subjetivx, que produce una subjetividad en el acto de lectura, y ello va más allá de desarrollar una destreza.

La ruptura de los modos de lectura estandarizados en la escuela invita a indagar en las múltiples posibilidades que esta práctica permite como un modo de irrumpir y hacer de la lectura en voz alta, una lectura con voz propia, infiel, insubordinada. Luego de relatar experiencias y reflexionar sobre la lectura y la escritura como prácticas medulares a la hora de pensar la escuela como institución formadora de sujetxs, la pregunta se vuelve hacia lxs docentes: ¿cómo lxs docentes hemos sido educadxs en estos modos escolares de leer y escribir?

La riqueza del juego, momento de profanación, es una manera de infanciar, es decir, de cuestionar ese orden, esa prioridad, los hábitos contruidos en las instituciones, visibilizando, o para ser más precisxs acorde a este tema, reescribiendo y escuchando de nuevas maneras, compartiendo ese hacer y proponiendo nuevas búsquedas.

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. (2017) “Buscando palabras propias para hacer filosofía”. VII Jornadas Regionales de Filosofía y Educación IV Jornadas de Didáctica de la filosofía. II Encuentro de Filosofías para pensar nuestra educación 22, 23 y 24 de noviembre, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

ANDRADE S., GONZÁLEZ, A. y LARIO, S. (2011) “Infancia y escritura: alternativas para filosofar con niños”, En Alejandro A. Cerletti y Ana Claudia Couló (compiladores) *XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía: Enseñar Filosofía. Enfoques y propuestas*, 12, 13 y 14 de mayo de 2011 - Coloquio Internacional, UBA, Buenos Aires.

BERTOLINI, M. (2006) “La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades”, en Kohan, W. (Comp.) *Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas.

CARLI S. (Comp.) (1999) *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (compiladora: Sandra Carli). Buenos Aires: Santillana.

CUCUZZA, R. (Dir.) y PINEAU, P. (Codir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FOUCAULT, M. (1990) *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1999) “La escritura de sí” en *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales Vol. III*. Barcelona: Paidós.

JUARROZ, R (1975) Poema 40, en *Sexta poesía vertical*. Buenos Aires: Cátedra.

LARROSA, J. (Ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

LARROSA, J. (2006) “Una lengua para conversar”, en Larrosa J. y Skliar C. *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Propuesta de taller

Inquietando nuestras formas de leer y escribir

A continuación, compartimos talleres que se dieron en el marco de procesos de formación con actuales y futurxs docentes y también con jóvenes de nivel secundario. A través de juegos de escritura y lectura decidimos proponer una serie de experiencias que nos permitieran comenzar a sacudir algunos supuestos materializados en nuestras prácticas escolares, asumiéndonos como sujetxs implicadxs, atravesados en estas mismas prácticas donde nos escribimos y nos leemos con voz propia.

Objetivos

- Desnaturalizar prácticas de escritura y lectura, tal y como se configuran en la formación escolar.
- Indagar en la relación que como sujetxs docentes construimos con la escritura y la lectura en tanto práctica que enseñamos y de la que aprendemos continuamente.
- Explorar creativa y lúdicamente las prácticas de escritura y lectura.

Recursos

- Hojas en blanco y lapiceras.
 - Espacio ambientado con luces tenues preferentemente.
 - Blocs de notas.
 - Fibrones, cartulinas, papeles decorativos.
- Indagando en la escritura: entre el sentido práctico y la construcción de sí

Actividades

Primer momento. Escritura individual. Luego, se comparte lo producido.

Elegimos una de estas situaciones de la vida donde creemos que podemos escribir para resolverlas, comprenderlas o profundizarlas:

- ¿En qué nos ayuda escribir? ¿Qué escribirías en estas situaciones?
- Una noche de insomnio
 - La hora de la siesta
 - No hay más helado de chocolate en la heladería
 - Nos subimos a un taxi y la conductora nos informa que es su primer día de trabajo
 - Un viaje a un lugar lejano donde hablan en otro idioma
 - Una nueva relación que promete

- El final de una etapa

En plenario compartimos ¿Alguna vez se te presentó una situación que fue necesario escribir para resolverla? ¿O acaso hubiera sido necesario escribirla para su resolución? Pensemos que a veces nos ayuda escribir, pero no necesariamente con un fin útil sino en “otros sentidos” no instrumentales.

Segundo momento. Escritura grupal.

Reunidxs en pequeños grupos, cada grupo escribe su manifiesto del “Cuaderno de sí mismo”. Es decir, ideas sobre lo que se puede escribir en un cuaderno de sí, temas posibles o imposibles, reglas a seguir, entre otras.

Tercer momento. Comentamos en plenario.

¿En qué situaciones de nuestra vida cotidiana escribimos y leemos hoy?

Cuando hemos sido niñxs, ¿teníamos prácticas de escritura además de la escolar? ¿Eran solitarias o compartidas? ¿La escuela las alimentaba de alguna manera?

¿Cómo influye el hábito de escritura particular que hemos aprendido en lo que hoy somos como docentes?

Cierre (o apertura)

Entrega de un pequeño bloc de notas. Escribimos la apertura del “Cuaderno de sí mismx” con el nombre que elijamos poner y las reglas o secciones elegidas.

2. Juegos de escritura y lectura

Primer momento. Trabajo individual recuperando el trabajo previo.

En el cuaderno que construimos durante el encuentro anterior, escribimos metáforas sobre el pensamiento “Pensar es como...” a partir de la metáfora de L. Wittgenstein sobre el lenguaje de su libro Investigaciones Filosóficas:

Nuestro lenguaje puede verse como una vieja ciudad: una maraña de callejas y plazas, de viejas y nuevas casas, y de casas con anexos de diversos períodos: y esto rodeado de un conjunto de calles rectas y regulares y con casas uniformes.

Luego compartimos algunas de las metáforas que escribimos en la actividad anterior imprimiéndole intenciones a la manera en que las leemos y las compartimos.

Segundo momento. Escritura colectiva.

Nos reunimos por grupos, 3 o 4 integrantes en total y construimos un párrafo donde incorporemos las metáforas de todxs lxs integrantes del grupo. Puede ser escrito como poesía o prosa. Todxs lxs integrantes del grupo debemos transcribirlo.

Tercer momento. Juegos de lectura.

Primera consigna: Realizamos una lectura silenciosa de una frase o párrafo de otra persona 3 veces.

Segunda consigna: Lectura en voz alta de los párrafos todas las integrantes del grupo al mismo tiempo 3 veces seguidas sin pautas.

Tercera consigna: Lectura en voz alta de los párrafos todas las integrantes del grupo al mismo tiempo 3 veces seguidas con distintas emociones cada grupo. Un grupo lee “Asustadxs”, otro lee “Furiosxs”, otro “Deprimidxs”, etc.

Cuarta consigna: Lectura en voz alta 3 veces seguidas. Pero se van a poner de acuerdo en cómo leer eligiendo palabras para cambiarle el ritmo, el volumen, la altura, combinando lo individual y lo colectivo. Eliendo palabras para darles acentos y emociones. Imprimiendo creatividad en esa construcción.

Cuarto momento. Compartimos sensaciones y reflexiones.

¿Qué transformaciones sucedieron en esos juegos?

¿Qué características adquiere la lectura y la escritura en estas actividades? ¿Se perciben contrastes y/o similitudes con las formas de escribir y leer que aprendemos y enseñamos en la escuela?

¿Qué relaciones encontramos entre los juegos y las metáforas del pensamiento que escribimos?

Cierre (o apertura)

Leemos el poema número 40 de Roberto Juarroz de Sexta poesía vertical. Cada cual aporta su voz para una parte del poema. Colectivamente, improvisamos diversos matices.

Estrategias para la toma de la palabra: puertas y ventanas que provee el arte.⁴⁵

Sergio Andrade

*Giraba el niño en el aire,
era la pequeña parte de un cuento*

María Teresa Andruetto

Por lo común, nos encontramos con preconceptos respecto a la alternativa de establecer relaciones entre infancia y Filosofía. Podría inquirir, intentando inquietar los imaginarios: ¿por qué causa cierto estremecimiento o aprehensión la especulación sobre un vínculo entre infancia y filosofía, no solo posible sino fructífero para ambos términos de la relación? ¿Qué representaciones acerca de la filosofía se ponen en juego al momento de asumir o desestimar este vínculo? Y si nos instalamos en la productividad del encuentro: ¿qué aportaría a la reconsideración de la infancia la práctica filosófica?

En el intento de responder estas preguntas, llevamos adelante un proyecto que en sus dimensiones pedagógicas e investigativa se propone ampliar las alternativas de encuentro entre estos términos. Desde Proyecto Filosofar con Niñxs consideramos que el mismo acto de interrogar nos permite buscar respuestas acerca de este encuentro. También el proyecto asume una praxis, que la palabra que nos permite el enlace de teoría y acción es justamente filosofar, que procura la conjunción de una práctica sobre el pensamiento desde la infancia, que se inicie en el encuentro y la recuperación de la infancia –en el primer caso, la de lxs chicxs, que no suele estar atendida; en el segundo, la nuestra, que sabe estar silenciada–.

⁴⁵ Una versión preliminar de este texto: Andrade, S. 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>

La infancia y la filosofía tienen muchas más afinidades de lo que se suele suponer. En las representaciones que se acuñan respecto a ambas conviven imágenes dicotómicas: inocencia y puerilidad junto a ácida ironía o cruel sarcasmo. La inutilidad de la actividad lúdica, frente a la minuciosidad de un pensar desbocado. La ingenuidad y el peligro. Me detengo en esta característica que a su vez se hermana con el arte: la peligrosidad.

En dónde reside tal carácter si también se considera que la voz de la infancia –como la de la filosofía– propone dispersión, preocupación, desorden. Qué sentidos tiene una práctica que incansablemente vuelve a cuestionar ahí donde se comienza a pensar que estamos en terreno firme. Allí también se encuentran dos problemáticas que tienden a confundirse. El cuestionamiento es antes que nada un preguntar, una interrupción en el orden de la afirmación o la certeza. En tal sentido, el aguijón de la pregunta puede resultar un antídoto contra el anquilosamiento o la clausura de un orden explicador. No es un mero preguntar porque no es cualquier pregunta: es un interrogar que horada las certezas y que no se contenta con una determinada respuesta. Eso no significa que no encuentre respuestas construidas, aproximativas, difusas, temporales, personales y sociales, únicas y repetidas, últimas y primeras. Primitivas. Singulares. Impares.

La lógica escolar suele considerar que este terreno es fangoso y hay que desmontarlo. Detrás de ese desmonte hay un desconocimiento de la voz y lo que trae la voz de la infancia. Ese desconocimiento implica un proceso de superposición de órdenes de saberes jerarquizados; y, por ende, de otros des-jerarquizados, un desconocimiento de una construcción singular que bien podría ser colectiva al ponerse en común con otros, una construcción que no es simple saber previo de modos de concebir la realidad, el mundo, unos mismos y los otros.

Frente a discursos que han planteado la necesidad de escuchar lo que tiene para decir la infancia, habría que requerir que esa acción,

que no es un simple procedimiento metodológico –lo metodológico nunca es simple, requiere de previsión y razón–, no signifique una nueva forma de disciplinamiento. Así no se trata de dar la palabra, desde una política de la infancia emancipatoria, se proveen estrategias para que lxs niñxs tomen la palabra por sí mismxs.

Cabe señalar también que esas experiencias donde se presentan las dudas, las incertezas, los supuestos, los interrogantes, tienen más referencia empírica a los modos en que se produce conocimiento –incluso el conocimiento científico– que las versiones más escolarizadas donde el conocimiento científico es letra muerta de sabixs y locxs, de sujetxs extraordinarios cuyos modos de ser y hacer son incomprensibles para el resto de lxs mortales. Es esa tarea de armar y desarmar continuamente aquella construcción que hacemos con nuestras propias manos y convicciones lo que una y otra vez se pone en juego. Es otra tarea que une a la infancia, la filosofía y el arte.

De prácticas y sujetxs peligrosxs

Hace un tiempo me invitaron a una charla que intentaba reunir en unas horas infancia, filosofía, creatividad y arte, en una facultad de Educación de Santiago de Chile especializada en educación parvularia⁴⁶. La tarea no era sencilla, en ello el tiempo disponible no era la cuestión decisiva. De modo preventivo, y preso de un defecto profesional, fui a buscar significados de párvulo:

que es inocente, cándido y crédulo. Niño de corta edad que no ha alcanzado la edad escolar, especialmente el que asiste a un centro o una clase preescolar. Otras definiciones agregan apelativos como ignorante y ejemplos de su uso: Era sólo un párvulo cuando empecé a garabatear mis primeros dibujos⁴⁷.

⁴⁶ Esta actividad se realizó el 12 de agosto de 2016, en el Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile, bajo el título: “Imaginario, filosofía y arte para la primera infancia”.

⁴⁷ En <https://www.lexico.com/es/definicion/parvulo>

En estos términos se habla de aquello que algunxs definen como primera infancia. No hay inocencia o ignorancia en tales procedimientos discursivos. Los modos de nombrar a lxs niñxs tienen una densidad semántica valorativa que, a un mismo tiempo, ponderan y operan como mecanismo performativo acerca de concepciones de infancia, que la sitúan no solo respecto a sí misma sino en su vínculo con otrxs.

En otras palabras, los modos de nombrar construyen realidades, luego se provee de instituciones que repartirán esa noticia a través de dispositivos convenientemente apropiados para mantener esas construcciones. Allí recordé un breve y triste relato de Eduardo Galeano (2016), *La peligrosa*:

En noviembre de 1976, la dictadura militar argentina acribilló la casa de Clara Anahí Mariani y asesinó a sus padres.

De ella nunca más se supo, aunque desde entonces figura en la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, en la sección reservada a los delincuentes subversivos.

Su ficha dice: Extremista.

Ella tenía tres meses de edad cuando fue catalogada así.

El texto presenta de forma ostensible la gravedad de una definición de infancia y de su peligrosidad. Más allá del contenido que se atribuya a subversivx y extremista, que pueden ser materia de discusión, aquí parece que tales características serían hereditarias y justifican por ello su desaparición. Me interesa, en este texto, referir a la peligrosidad y, tal vez, encontrarle otros sentidos que permitan acercarnos a la infancia. Toda caracterización de la infancia está comprometida a determinados postulados –proviengan del tipo de conocimiento que se nos ocurra: científico, filosófico, teológico, entre otros–. Uno de los peligros es la uniformidad en ciertos discursos que, por obra u omisión, continúan dibujándola con trazo grueso

en términos de incompletitud, carencia e ignorancia, al tiempo que asumen la ausencia de voz que anuncia su etimología⁴⁸.

Pensar y poner en cuestión estas ideas es un acto político, que se completa –o se ubica para su redefinición– cuando pueden pensarse otras infancias, que discutan la unanimidad. Si entendemos la política como una acción que ocurre en contadas ocasiones. “Un momento político ocurre cuando la temporalidad del consenso es interrumpida... La política no necesita barricadas para existir. Pero si necesita que una manera de describir la situación se oponga a otra, y que se oponga significativamente” (Rancière, 2010: 152).

Ahora bien, que la infancia es peligrosa no deja de ser un grito a voces, que es y ha sido antes un grito callado. Desde tal imaginario se plantea la necesidad de su instrucción, encauzamiento, formación, silenciamiento. Ya volveremos sobre esta idea, por el momento detengámonos en la infancia –algo que no nos va a hacer nada mal– y sus relaciones con la filosofía y el arte.

Una experiencia animada: Todxs lxs niñxs que son Renata y Nazareno

Desde hace algunos años hemos articulado una serie de proyectos de animación entre el Centro de Experimentación en Animación del Departamento de Cine de la UNC y el Proyecto Filosofar co Niñxs⁴⁹.

⁴⁸ La ausencia de voz de la infancia ha sido entendida, fundamentalmente, como una incapacidad de ocuparse de la vida pública. Otrxs, lxs adultxs, asumen la tutela, el hablar por ellxs.

⁴⁹ El primer antecedente es un trabajo de asesor de contenidos en la serie *Antón*, un proyecto coproducido por los Servicios de Radio y Televisión de la UNC (SRT) junto al Centro de Experimentación en Animación del Departamento de Cine de la UNC, con el aval de *Proyecto Filosofar con Niñxs*, la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC y la Subdirección Cine, TV y Video, Subsecretaría de Cultura, Gobierno de Provincia de Córdoba; que obtuvo un Premio del 1º Concurso para Series Animadas para TV Digital del INCAA, edición 2011. Dentro de la participación y el reconocimiento de la serie en diversos eventos, se puede subrayar que *Antón* fue seleccionado para participar en el

A continuación, y luego de un período de trabajo sobre diferentes ideas que reconocían la relevancia de encontrar niñxs reales antes que proponer una lectura adulta de la infancia –ideas que se nucleaban en torno a la posibilidad de acercar las alternativas en que Filosofar con Niñxs trabaja en diversos espacios educativos–, se resolvió la realización de Renata, Nazareno y el mundo de los sentimientos, una serie de micros de animación⁵⁰.

Para ello, se realizaron durante 2013 una serie de talleres en espacios donde radica su trabajo Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba –espacios escolares y comunitarios– a partir de la tematización de la vida afectiva de lxs niñxs⁵¹. Estos talleres permitieron construir los guiones de los programas de la serie (13 cortos). Acciones que se realizan en un convenio entre el canal del estado nacional PAKA PAKA, Extensión Universitaria de la UNC y el canal universitario –los SRT–. Tal como se señala Renata, Nazareno y el mundo de los sentimientos, se construyó a partir de talleres que se realizaron con niñxs en diferentes espacios que se articulaban con experiencias de Extensión Universitaria de la UNC. Los talleres problematizaban desde diferentes dinámicas las sensaciones y los sentimientos de lxs chicxs. 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, una alternativa para mejorar el vínculo con los conocimientos de una disciplina determinada pero no suelen tematizarse los afectos.

Desde Filosofar con Niñxs ubicamos al taller como un dispositivo privilegiado para el trabajo de resolución colectiva de situaciones

Festival de Annecy (Francia) en 2013.

⁵⁰ Para visualizar la serie: <https://www.youtube.com/watch?v=HDePDoWGicY>

⁵¹ Talleres que se realizaron en escuelas y espacios comunitarios que incluyeron al orden público y privado, al movimiento campesino, en la ciudad y la provincia de Córdoba.

problemáticas. Un dispositivo pedagógico como cualquier otro debe asumir una relación asimétrica relativa a las relaciones de poder que, en todo caso, a partir de los vínculos que se proponen pueden redefinirse. Cuando no se reconoce esa situación inicial se tiende a naturalizarla o a instaurar por decreto una igualdad que es una especie de espejismo. Ahora bien, el taller posibilita que se reubiquen lxs sujetxs para una alternativa de construcción de conocimientos colectivos para que lxs niñxs tomen la voz y digan lo propio.

El lugar de lxs coordinadorxs de los talleres son quienes propician los espacios de intercambio, quienes muestren los vaivenes de una discusión o una disputa por el sentido de una palabra o de una vivencia o un sueño. No es un “ordenador”, en todo caso son quienes están atentxs a las distintas voces e intentan que todas tengan posibilidad de expresarse⁵².

Cuando pensamos en Renata y Nazareno, o en la elección de un relato para narrar e intervenir -pues cada lectura es abierta y se parcela en fragmentos que abren a interrogantes que permiten vincular la experiencia que se nos trasmite con la experiencia propia, la de cada niñx en sus espacios y la de otrxs-, la prioridad fue la de atender a la polifonía de voces que se pronuncian en los talleres.

⁵² En *Proyecto Filosofar con Niñxs* se realizan tres tipos de talleres que asumen la complejidad de abordar la infancia: a) Talleres con Niñxs; en donde se indaga en sus preocupaciones e intereses, se exterioriza sus modos de interpretar al mundo y su puesta en discusión con otrxs. B) Talleres con Familias; en los cuales no sólo se informa de los contenidos de los Talleres con Niñxs, sino que, al considerar que buena parte de lo que lxs chicxs expresan, sienten, conceptualizan se afina o surge de su ambiente más próximo, resulta necesario atender a las perspectivas que lxs familiares -u otrxs sujetxs cercanos- tienen sobre estas nociones, para volver a discutir con ellxs. Así también, estos talleres funcionan como un momento de evaluación conjunta de la actividad que permite posibles modificaciones. C) Instancias de Taller con Docentes; que intentan coproducir los procedimientos de indagación del Proyecto en una búsqueda que inquiere en los procesos de pensamiento de lxs niñxs, en sus propios procesos de formación y en sus propias infancias.

Detrás de lo que expresan Renata y Nazareno hay muchas voces discutiendo, voces disimétricas que no siempre pronuncian aquello que lxs adultxs desean o esperan 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.

Así también son múltiples, diversos y hasta difusos los encuentros con la literatura que desde Filosofar con Niñxs se realizan. No se atiende con demasiada efusividad a las distinciones etarias que desde las propuestas editoriales señalan como literatura infantil. La literatura es uno de los modos en que se comunican pensamientos, sensaciones, conocimientos y sentimientos en una práctica social que hermana a lxs seres humanxs más allá de la edad. El Proyecto considera que no hay un tema que deba excluirse de tratamiento con las infancias. Su resolución refiere a interrogantes, preocupaciones e inquietudes de lxs niñxs. En todos los casos hay un objetivo esencial: posibilitar espacios para que lxs niñxs tomen la palabra, exterioricen intereses y preocupaciones, los compartan, las sometan al juicio de otrxs y los vuelvan a pensar.

Es lo que perseguimos en un relato o en el intercambio de un taller, que produzca un espacio donde se abran los significados propios y extraños donde encuentren ecos de polifonía. Un relato sea ficcional o teórico—no es el momento de discutir sus vínculos con lo real—, es significativo en la medida que sea provocador, que estimule a pensar otros sentidos o permita revisar aquellos que atribuyo a mis experiencias.

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 lxs niñxs en sus juegos, permiten abrirnos a otros posibles⁵³.

Palabras de cierre, aperturas para la infancia

Desde un tiempo a esta parte hay una insistencia en resignificar la infancia –aquella que, reiteramos, no sólo en su etimología refiere a la ausencia de voz pública–. Asimismo, se reconoce que lxs chicxs tienen algo para decir y allí anida la novedad, el acontecimiento de lo que no está dicho o de lo que no nos animamos a decir. La única forma de atender a estas voces es callar y aprender a escucharlxs.

Dentro de los aprendizajes que rescato como potencialmente más productivos en la experiencia de la docencia es, sin lugar a dudas, compartir interrogantes, inquietudes, sorpresas, descubrimientos junto a lxs chicxs. Tal vez resulte extraño que alguien que se dedica a la enseñanza indique como una de sus más ricas prácticas el aprendizaje. Ocurre que el vínculo entre enseñanza, filosofía e infancia ha permitido desplazar ciertas prioridades del rol de educadorx por otras formas de pensar esa práctica. Apostar por el diálogo antes que por el monólogo explicador de quién sabe y se posiciona en un lugar de poder; intentar que el conocimiento sea una propiedad recíproca, intercambiable, diversa, dispersa y exponencial.

El trabajo con la infancia me ha permitido repensar la filosofía, la enseñanza y mis propios modos de concebir la niñez. En estas redefiniciones, la acción de pensar y pensarse, el reconocimiento de

⁵³ Para ahondar en los vínculos entre juego, infancia y arte, véase, Montes G. (2001).

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 carácter lúdico de todos estos intercambios, se constituyen en particularidades del Proyecto Filosofar con Niños que intervienen para definir sus relaciones.

¿De qué modos se pueden reflejar los movimientos del pensamiento de unxs chicxs con otrxs, o del mismo chicx respecto a otro momento del proceso? ¿Cómo revelar la inquietud que agita las ideas? ¿De qué forma asistir a la confrontación de razones que se expresan en un terreno poco definido y plural? La actividad de los talleres da testimonio e implica un trabajo sobre la enseñanza que viene aprendiendo de lxs chicxs y que espera inquietar el pensar de quienes entren en contacto con esta experiencia a partir de atender a esas peligrosas voces, las voces de las infancias que, como propone María Teresa Andruetto en nuestra cita inicial pueden ser trece, o más.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, S. (2014) “Teoría y Praxis en el Proyecto Filosofar con Niños”. Disponible en <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar>

ANDRADE, S. (2017) “Filosofar en la peligrosa infancia”. En *ARTilugio*, N°3. Sección “Reflexiones”. Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, UNC, ISSN 2408462X, 2017. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/17821/17652>

ANDRUETTO, M.T. (2014) *Trece modos de mirar a un niño*. Córdoba: Comunicarte.

GALEANO, E. (2016) *El cazador de historias*. Buenos Aires: Siglo XXI.

MONTES, G. (2001) *Juegos para la lectura*, en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económico.

RANCIÈRE, J. (2010) *Momentos Políticos*. Buenos Aires: El capital intelectual.

Propuesta de Taller

El taller que se presenta forma parte de la propuesta del Seminario que el Proyecto realiza en la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Su intención es tematizar la afectividad y su lugar en lxs sujetxs que habitan las escuelas.

Objetivos

- Reconocer a la afectividad como parte de la vida y del conocimiento humano, más allá de su uso didáctico en el espacio escolar.
- Analizar el lugar de los afectos, emociones y sentimientos en la cotidianeidad escolar.
- Comprender las necesidades de expresión, respeto, socialización o silencio de las experiencias afectivas de lxs niñxs, como formas de asumir su pensar propio.
- Asumir a la afectividad como dimensión de la sexualidad humana, comprendida en el enfoque de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral.

Recursos

- Poema número 18 de Espantapájaros, Oliverio Gironde.
- Capítulos de Renata, Nazareno y el Mundo de los Sentimientos.

Actividades

Primer Momento

Para comenzar, les invitamos a leer el siguiente poema de Oliverio Gironde (1991) Poema 18 de Espantapájaros, en Veinte Poemas de amor para ser leídos en un tranvía y otras obras. (Centro Editor de América Latina: Buenos Aires).

Luego de leer estas palabras, les invitamos a pensar:

¿Cuándo y por qué lloramos? ¿Es una acción pública o privada? ¿Es lo mismo llorar si se es unx niñx o unx adultx? ¿Llorar “es de niñxs”? ¿Para qué nos sirve el llanto? ¿El llanto es contagioso? ¿Sólo lloramos de tristeza? ¿Qué nos produce un llanto?

¿Y el odio? ¿Y la felicidad? ¿Y el dolor? ¿Y el miedo?

¿Alguna vez se preguntaron por los sentimientos? ¿Podríamos ponerle palabras a lo que sentimos, a las emociones que nos habitan?

Si hacen memoria de su infancia... ¿Qué recuerdos de felicidad, de tristeza, de vergüenza o de miedo tienen?

Segundo Momento

Lxs invitamos a ver estos episodios de Renata, Nazareno y el mundo de los sentimientos, una producción audiovisual que nació a partir de las experiencias de talleres con niñxs desarrolladas por Sergio Andrade, entre los años 2013 y 2015. Esta producción fue realizada por el CEA (Centro Experimental de Animación) de la Facultad de Artes de nuestra Universidad, y financiada por el canal Paka Paka.

‘La felicidad’: <https://www.youtube.com/watch?v=uVVSVJAj8JY>

‘La tristeza’: https://www.youtube.com/watch?v=Sq8YY_WKF3s

‘La vergüenza’: <https://www.youtube.com/watch?v=GMA812w9RHE>

‘El miedo’: <https://www.youtube.com/watch?v=IJfX09oQQpQ>

¿Qué plantean los micros audiovisuales? ¿Son expresiones infantiles? ¿Por qué?

Tercer momento

Les pedimos ahora que hagan memoria de su infancia.

¿En qué espacios, con qué personas sentían que podían expresar sus sentimientos y emociones? ¿En cuáles no?

Esta misma pregunta le hicimos a lxs niñxs de una escuela pública ubicada en barrio Villa Adela de la ciudad de Córdoba en la que durante los años 2015 y 2016 llevamos a cabo talleres con niñxs de 5to grado. Los invitamos a ver sus respuestas.

Nuevamente les proponemos hacer memoria y reflexionar en torno de la relación entre afectividad y Escuela, en tanto como institución constructora de nuestra identidad.

Registro del taller “¿En qué lugares podemos expresar nuestros sentimientos?”, año 2016. Como podrán notar, una recurrencia en sus respuestas es la negación de la escuela como espacio para expresar sus sentimientos y emociones.

Cuarto momento

En el final, les tiramos la piedra a ustedes.

En su experiencia escolar, ¿qué lugar tenían los sentimientos y las emociones? ¿Era la escuela un espacio-tiempo que habi(li)taba la emocionalidad?

Las emociones, los sentimientos, los afectos... ¿son tematizados en la escuela? ¿Cuándo? ¿De qué modo/s? ¿Cuándo y de qué modos intervienen los cuerpos en la escuela? ¿Qué límites o resguardos de la intimidad pueden hacer jugar lxs niñxs en espacios institucionales –la escuela, el club, la familia?

Cierre (o apertura)

El tema de las sensaciones, los sentimientos y los afectos se trabajan desde distintos disparadores, recursos y actividades. Cada uno de los Capítulos de Renata y Nazareno fueron tuvieron esta impronta del juego, la imaginación y el experimentar con las sensaciones.

Así, para trabajar el “Asco”, propusimos un juego de percepción de los sentidos, a partir de anular el sentido de la vista -con una venda en los ojos-, y jugar a oler, degustar, tocar sensaciones placenteras y displacenteras -como la miel y el vinagre-, poner la mano en un recipiente con barro, entre otras.

Por otra parte, si se trata de ahondar en el miedo y las sensaciones que nos acercan y nos alejan del mismo leemos, por ejemplo, de Ricardo Mariño (2012), *Sensaciones Horribles en 13 de espanto* (Antología) (Sudamericana, Buenos Aires).

Experiencias que se multiplican para la reflexión sobre los sentidos, las sensaciones y los afectos.

Las razones que construimos para comunicarnos⁵⁴

Sergio Andrade

¿Podemos asegurar que entendemos algo de alguien, cuando atravesamos las capas obvias de la superficie y nos adentramos en lo más profundo?

¿Nos entendemos a nosotros mismos? Tantos elementos sutiles, delicados, ignotos, juegan cuando cumplimos cada acción –la de matar a un hombre o la de amar a otro– que en verdad para comprender cualquier sentimiento y cualquier actitud, aún las aparentemente más simples, deberíamos dedicar nuestra vida entera a desmontar, pieza a pieza, el misterio de las razones acumuladas, entreveradas, y aun así probablemente se nos hurtaría lo principal.

Manuel Mujica Láinez

Más allá de la discusión acerca de las posibilidades de lxs niñxs para resolver operaciones abstractas, cuestión que se demora arbitrariamente en unas ciencias y se reconoce en otras, la forma en que la lógica ingresa en la escuela mantiene ciertos supuestos relativos a su valor para la enseñanza que responden a una larga tradición en filosofía. Por lo general, se entiende que la lógica es un saber propedéutico, que a través del reconocimiento de las leyes que gobiernan el pensamiento, podemos enseñar a jóvenes, y desde hace un tiempo a niñxs, a pensar correctamente o, en un corrimiento axiológico, a pensar mejor. Algunas propuestas que revisan la

⁵⁴ Este texto es una relectura y revisión de otras producciones: Andrade S., Pousa M. *Extendiendo los límites de la lógica en el discurso escolar*, en Osella M., Moretti J., Olmedo P. y Bedano M. (2010) *Infancia y Filosofía. El lugar de la infancia en la filosofía y en la educación*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto. Andrade S. (2019) *Sentidos de la lógica con niñxs y en la formación docente*, en Encuentro Nacional de Lógica y Argumentación, Escuela de Filosofía, FFyH Universidad Nacional de Córdoba.

relación filosofía e infancia lo enuncian de una manera frontal: enseñar a pensar.

Filosofar con Niñxs intenta constituirse en un espacio de discusión sobre los modos de pensar de lxs niñxs, en una discusión donde ellxs sean partícipes de dichos procesos. Al respecto, la Lógica puede servirnos como herramienta para participar del diálogo, proveernos de elementos de discernimiento respecto a la justificación de aquello que digo, si mis ideas, o mejor mis argumentos están fundados en razones o no. Consideramos relevante abordar, desde 4to grado del Nivel Primario, temas de lógica informal, argumentación y reconocimiento de falacias. En estas edades se está en condiciones de comenzar a indagar sobre los modos de argumentación de lxs niñxs, atendiendo al carácter social de su construcción y, fundamentalmente, las dificultades de inferir razones en las cuales tales argumentos se sostienen⁵⁵.

Para su abordaje se presenta, entre otras, la opción a recurrir a textos que desde sus páginas invitan a ejercicios lógicos (como los que refieren a paradojas y aporías); u otros textos literarios, en los que pueden inferir el uso de los mismos procedimientos⁵⁶. Asimismo, se trata de relevar en el discurso escolar las formas que las disciplinas académicas van alcanzando, junto al requisito de argumentación que tales operaciones demanda. No solo en disciplinas donde este ejercicio es explícito, como en el caso de las Ciencias Sociales, sino en aquellas donde tal necesidad aparece en la escuela por lo general

⁵⁵ En tal sentido Feiling (1989) plantea que ninguna argumentación prueba un argumento. Toda argumentación es finita, consta de una serie de oraciones-argumentos cuya corrección o incorrección depende de factores extra lógicos. Lo que cuenta como prueba varía según el contexto y depende de los participantes del intercambio comunicativo.

⁵⁶ Respecto al primer caso véase Falleta N. (2000) y con relación al segundo tipo de textos Carroll L. (1998).

ensombrecido, desde un énfasis puesto en la actividad, como es el caso de las disciplinas matemáticas.

Desde hace años venimos realizando experiencias que ponen en foco estos conceptos desde ejercicios, juegos, dramatizaciones. Por ejemplo, en algún momento pusimos nuestra mirada crítica en prácticas (que en la escuela se tiende a llamar “debates”) para revisarlas y optimizarlas, no en función de un patrón de mejoras sino de alternativas para que se pudiera contemplar las voces de todxs lxs protagonistas. Como parte de esta práctica, analizamos las propuestas electorales en los comicios locales, provinciales y nacionales, particularmente los intercambios televisivos que se presentaban como debates.

El trabajo sobre argumentación en Filosofar con Niñxs, en talleres con niñxs y docentes, posibilita un espacio para problematizar los intercambios que se producen en la escuela y que se suelen leer en términos de “dar razones”, explicar, explicitar, incluso argumentar. Son ejercicios que se solicitan desde temprana edad, sin un ejercicio que suponga una enseñanza y un aprendizaje sobre estas actividades. Insistimos en el reconocimiento de determinadas condiciones para asumir un debate –una indagación previa sobre la problemática, el reconocimiento de actorxs sociales involucradxs, la necesaria definición de unx moderadorx que determine turnos y tiempos para el uso de la palabra, como tareas ineludibles⁵⁷-. Así también, y en instancias de taller con docentes, no solo se problematizan estas actividades, sino que se tematiza la misma actividad del pensar⁵⁸. En este punto es necesario advertir diferencias relevantes con otras

⁵⁷ En un taller relativo a estos temas se propone “Preguntas referidas a la forma del debate en la escuela”: ¿Qué es un debate?; ¿En qué circunstancias se desarrolla? ¿Para qué lo proponemos? (Características presentes y cómo debería ser).

⁵⁸ Como proponer a lxs docentes que construyan colectivamente “Analogías de la experiencia del pensar”; o “Instrucciones para gestar un pensamiento relevante”, actividades que permiten analizar prácticas naturalizadas en la escuela.

propuestas que vinculan Filosofía e infancia, fundamentalmente, y teniendo en cuenta su amplia difusión en las escuelas, respecto al Programa Filosofía para Niños de M. Lipman. En tal sentido, no consideramos que la escuela enseñe a pensar y que la tarea de la Filosofía en ese espacio consista en una enseñanza semejante y que ello derive en la formulación o resolución de una ecuación matemática, sino más bien en fomentar la capacidad para convivir con otrxs en democracia.

No pensamos porque alguien nos enseñe. En todo caso, todxs lxs sujetxs e instituciones con lxs que interactuamos participan en la construcción de nuestro pensar. Así también, la práctica política no depende exclusivamente del orden lógico en que organizamos nuestros razonamientos como argumentos. Junto a ello, se ha configurado una representación de supuesta asepsia de la lógica a través de la cual se logran consensos que han de posibilitar una convivencia armónica en pos del bien común. Lo cierto, o por lo menos, lo más tangible en la arena política, es que nos movemos en la búsqueda de un rédito, propio o de un grupo de interés. Es decir, argumentamos, en un debate o en cualquier otro intercambio y lo hacemos para vencer a nuestro oponente o para captar aliadxs –los llamados debates políticos son buen ejemplo de esto, aunque también es reconocible en un intercambio entre pares, en una conversación amorosa–. Por lo común, argumentamos para convencer y vencer al otrx, no porque pensemos en modificar nuestras creencias y/o nuestras razones a partir del reconocimiento que lxs otrxs tienen razones más firmes. Puede ocurrir, no siempre se persigue eso. Tal vez ese sea un buen aprendizaje político. No solo educamos para edificar consensos, también para aceptar disensos, para aceptar que otros piensen distinto.

De tal modo Chantal Mouffe (2007) propone pensar los enfrentamientos sociales en términos que no sean absolutamente antagónicos –en la forma amigx/enemigx–. A esos modos contrapone

el agonismo: reconocer que tenemos posiciones diferentes pero que son igualmente legítimas. Lx otrx aquí es unx adversarix –piensa distinto– pero no unx enemigx, ambxs buscan la convivencia democrática –pero no disolviendo esos modos diversos, plurales de pensar–. En sus palabras:

En la actualidad se escucha con frecuencia hablar de “diálogo” y “deliberación”, pero ¿Cuál es el significado de tales palabras en el campo político, si no hay una opción real disponible, y si los participantes de la discusión no pueden decidir entre alternativas claramente diferenciadas? (Mouffe, 2007: 11).

Además, agrega un componente decisivo en las relaciones humanas; la forma agonista recupera algo que no se tiene en cuenta en los modelos liberales de concebir las democracias: lxs seres humanxs no nos movemos sólo por razones –por cálculos racionales– sino que en nuestras acciones y en nuestras argumentaciones intervienen nuestras pasiones. Así, el agonista no elude ni disuelve los conflictos, los enfrenta, sabiendo que lx adversarix hará lo mismo. En tal sentido, la democracia no debe borrar los enfrentamientos y posicionamientos diversos, y es en esa lucha donde se expresa lo político. La política, por su parte, tiene que ver más con el orden administrativo de las instituciones –por ejemplo, los poderes legislativos, ejecutivo, judicial–; lo político, en cambio, se juega en otros lugares –como en las calles–. Un ejemplo actual de lo que la autora llama “lo político” son las luchas de los movimientos feministas como el Ni Una Menos.

Asimismo, más allá del debate como modalidad, construir buenas razones nos permiten no solo aprender (de las razones de otrxs que buscan convencernos, o incluso buenas razones que nos expliquen cómo es el mundo), sino que, al nombrar, poner en palabras aquello que muchas veces orienta nuestras acciones, también aprendemos de nosotrxs mismxs.

Pensar desde el absurdo o cómo caer por la conejera

A continuación, referimos a una experiencia que da un paso más allá en este trabajo, una experiencia que se plantea desde un límite lógico. Según la lógica clásica, hay ciertos principios que no pueden ponerse en discusión: identidad, contradicción, tercero excluido. Sin embargo, en nuestra cotidianeidad nos encontramos interpelados por situaciones que nos hacen interrogar: ¿es posible que algo sea y no sea al mismo tiempo? El límite de la lógica con el cual trabajamos fue el absurdo.

Para lxs niñxs, como para muchxs adultxs, el absurdo es simplemente un sinsentido, algo que habría que extirpar del lenguaje y de nuestros discursos. En este sentido, partimos del absurdo como concepto abierto, permeable, susceptible de múltiples interpretaciones, teniendo siempre en cuenta que su utilidad o valor radica en el hecho que el mismo posibilita otras maneras de pensar muy diferentes a las de la lógica clásica. La tarea consistió en reconocer que dicho concepto no carece de sentido, sino que más bien permite la creación y la imaginación, elementos presentes de manera innegable en nuestro pensamiento.

Esta propuesta didáctico-pedagógica fue parte del proyecto de práctica que presentó María para su acreditación como docente de filosofía⁵⁹ luego de sortear una diversidad de preguntas: ¿de qué se trata Filosofar con Niñxs? ¿Qué temas o conceptos que se trabajan en el campo filosófico pueden ser pensados y compartidos con niñxs de diez años? La opción fue abordar el absurdo como límite de la lógica⁶⁰. El propósito principal consistía en que lxs niñxs descubrieran

⁵⁹ Si bien la propuesta de contenidos surge de María Pousa sobre un curso de Sto grado, un trabajo similar planteó el coordinador en otra sala. Las diferencias las aportan principalmente lxs chicxs, sus inquietudes, aunque difieren los recursos utilizados, los textos o los tiempos dedicados para una u otra actividad.

⁶⁰ Previo a estos contenidos, lxs chicxs habían trabajado sobre argumentación,

que el concepto del absurdo abre otros sentidos y permite construir significados diferentes de los que se producen desde el ámbito de la lógica formal.

Si pensamos que la argumentación podría ubicarse en el terreno de la lógica como disciplina que trata de garantizar la verdad de nuestros juicios, ¿dónde se ubicaría el absurdo? ¿Dentro o fuera de la lógica? Gregory Bateson expresa:

En el pensamiento lo que tenemos son ideas. No existen ni credos, ni palmeras ni gente, ni libros, ni agujas, ni... ¿saben? Nada. Sólo hay ideas de credos y palmeras y gente y lo que sea. Sólo ideas, nombres y cosas por el estilo. Esto lo coloca a uno en un mundo que resulta totalmente extraño” (Bateson, 1980: 39).

Luego compara dos silogismos, por un lado, el tradicional: Los hombres mueren, Sócrates es hombre. Sócrates muere; por el otro: La hierba muere. Los hombres mueren. Los hombres son hierba. Con esto quiere expresar que ambos silogismos coexisten de un modo incómodo. El primero identifica a Sócrates como miembro de una clase y lo pone entre la clase de lxs que morirán, mientras que el segundo se rige por otra clasificación, se trata de una ecuación de predicados (no de clase y de sujetos de una clase) sino de una identificación en los predicados. Finalmente, termina concluyendo que este último silogismo se asemeja a la manera de pensar de los poetas y que es básicamente lo que se entiende como metáfora, “me pareció que tal vez, aunque no siempre era lógicamente válida –la metáfora–, podría ser una contribución muy útil a los principios de la vida. La vida quizá no siempre pregunta qué es lo lógicamente válido” (Bateson, 1980: 42).

Ahora bien, siguiendo las ideas de Wittgenstein podemos hacer un análisis del concepto del absurdo. En el *Tractatus lógico-philosophicus*, sostiene que el mundo es la totalidad de los hechos,

características de las mismas, el reconocimiento de falacias (Miranda Alonso, 1994).

no de las cosas. También el hecho es el darse efectivo de estados de cosas, mientras que dicho estado de cosas es una conexión de objetos (cosas). En consecuencia, el mundo es la totalidad del darse efectivo de conexiones entre objetos. Dichos objetos o cosas pueden ser nombrados por medio de las palabras. Así se establece una relación entre las palabras y las cosas, de manera que el lenguaje es un mapa del mundo, de la realidad. Por lo tanto, los límites del lenguaje serán los límites del mundo. De este modo, en dicho libro queda planteada la idea de encontrar en el lenguaje una estructura lógica que constituya su esencia, esa estructura lógica sería el lenguaje ideal. Aquí el absurdo se diferencia del sin sentido; el primero se refiere a proposiciones que no pueden ser ni verdaderas ni falsas, por lo que las denomina pseudo proposiciones. Por otro lado, el sinsentido abarca las tautologías y las contradicciones. En tal sentido, si bien como se advirtió el trabajo medular sobre argumentación se realiza a partir de 4to grado, en el primer ciclo se realizan actividades de búsquedas de razones y sinrazones, incluso en términos de juego, así aparecen los “disparates”, propios y ajenos.

En las Investigaciones Filosóficas, las ideas de Wittgenstein toman otro camino. El significado de las palabras y el sentido de las proposiciones son su función, su uso en el lenguaje. Preguntar por el significado de una palabra o por el sentido de una proposición equivale a preguntar cómo se usa. Los usos son muchos y multiformes, el criterio para determinar el uso correcto de una palabra o proposición está determinado por el contexto al cual pertenezca (juego de lenguaje) que mantienen entre sí un parecido de familia. De esto se sigue que lo absurdo de una proposición radica en usarla fuera del juego de lenguaje que le es propio. En casi toda la obra de Lewis Carroll encontramos un desarrollo de la relación entre lógica y absurdo sumamente interesante. En Alicia en el país de las maravillas, cuando Alicia cae por la conejera y atraviesa el espejo, está arribando a mundos cuyos objetos son difíciles de aprehender con

las categorías y conceptos habituales. Su recorrido es un viaje de reconocimiento y asombro:

En aquel momento todo le resultó perfectamente natural. Pero cuando el conejo sacó un reloj del bolsillo de su chaleco, miró la hora y apresuró su carrera. Alicia se incorporó de un salto, porque comprendió de pronto que nunca había visto un conejo con un bolsillo de chaleco, ni con un reloj para sacar de él (Carroll, 1992: 18).

Alicia se dice: “Qué extraño es todo hoy. Y ayer sucedía todo como siempre”. Se pregunta por su identidad y por la del entorno, porque ella cambia y las cosas cambian. Entonces, busca en ese lugar donde todos habían buscado: las matemáticas. Comienza a contar... uno, dos, tres, pero esto le resulta insatisfactorio. Así, el absurdo toma protagonismo, pero no como un sin sentido, delirio o falta de lógica, sino como posibilidad, una nueva manera de pensar, relacionar ideas, describir situaciones.

En relación con todo lo expuesto, podría decirse que son los principios o categorías de la identidad ($A=A$) y de la no contradicción (A es la misma cosa que no A), las leyes que rigen el proceso y el desarrollo de nuestro pensamiento. Se entiende que el límite infranqueable de la lógica, de su posible sistematización, está representado por el absurdo. En otras palabras, lo que no se puede pensar es, en último término, lo contradictorio, lógicamente, lo absurdo expresa el límite o extremo del diámetro del mundo inteligible. De esta manera, la importancia de trabajar en torno a dicho concepto radica fundamentalmente en extender los límites lógicos que imperan en el discurso escolar.

Las primeras expresiones de lxs niñxs de 5to grado en torno al absurdo referían a algo contrario a lo real, algo sin sentido, tonto. También: algo ilógico irrazonable, sin fundamento. Aún más, resultaba curioso que algunxs vinculan el absurdo a lo infantil. Para poner en tensión estas representaciones se acercaron diversos recursos, fundamentalmente desde el ámbito artístico-cultural,

apuntando a una noción ampliada del absurdo que, situada en un campo disciplinario específico, permitiera abrir significados múltiples y diversos. Así, se enfatizó en la riqueza que dicho concepto adquiere en las producciones artísticas de distinta índole.

Se pudo observar el uso provechoso del absurdo en la literatura, como en las artes plásticas y en el cine⁶¹, en un trabajo de taller donde no solo analizamos los recursos que utilizaban los artistas sino en una experiencia de ejercitarse en los mismos –como jugar al Cadáver Exquisito o dramatizar relatos absurdos contruidos en forma grupal–. Una de las cuestiones que causó mayor extrañeza en lxs niñxs fue reconocer que el absurdo, como los números irracionales, estaba presente en las matemáticas, aquella disciplina que se aprende como cierta e indubitable, y aun así podía tener un valor positivo para realizar nuevos descubrimientos.

El objetivo principal de la propuesta, enunciada en términos generales, consistió en favorecer la problematización, la conceptualización y la reflexión crítica de lxs niñxs. Fundamentalmente, se buscó incentivar el cuestionamiento, la curiosidad, el ir más allá de respuestas esperables, aun cuando la aceptación del absurdo terminó relacionándose estrechamente con la actividad artística. Así, la propuesta también implicó ampliar los márgenes de lo posible, lo aceptable, en torno a lo que se entiende como conocimiento en la escuela.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, S. (2019) “Sentidos de la lógica con niñxs y en la formación docente”, en Encuentro Nacional de Lógica y

⁶¹ Se seleccionaron textos de Antonin Artaud, María Elena Walsh y Elsa Bornemann. Se analizaron obras de Escher y Magritte y una serie de cortos de animación de la productora Pixar. En todos los casos se proponía ir más allá de lo que usualmente se considera *lógico*.

Argumentación, Escuela de Filosofía, FFyH Universidad Nacional de Córdoba.

ANDRADE, S. y POUSA M. (2010) “Extendiendo los límites de la lógica en el discurso escolar”, en Osella, M., Moretti, J., Olmedo, P. y Bedano, M. En *Infancia y Filosofía. El lugar de la infancia en la filosofía y en la educación*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.

ARTAUD, A. (1972) *El ombligo de los limbos. El Pesanervios*. Buenos Aires: Aquarius.

BATESON, G. (1980) *Los hombres son hierba*. Disponible en <http://caosmosis.acracia.net>

BORNERMANN, E. (2001) *El espejo distraído*. Buenos Aires: Alfaguara Infantil.

CARROLL, L. (1998) *Los Libros de Alicia*. Buenos Aires: de la Flor

CARROLL, L. (1992) *Alicia en el país de las maravillas*, Madrid: Cátedra.

CARROLL, L. (1992a) *A través del espejo*, Madrid: Cátedra.

CARROLL, L. (1986) *El juego de la lógica*. Madrid: Alianza.

CARROLL, L. (2008) *Lógica sin sentido* (Textos varios), Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Edición electrónica de www.philosophia.cl

FALLETA, N. (2000) *Paradojas y juegos*. Barcelona: Gedisa.

FEILING, C. (1989) “Argumentos no son razones”. En *Revista Latinoamericana de filosofía*, abril-julio, XIV.

MOUFFE, Ch. (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MIRANDA ALONSO, F. (1994) *El juego de la argumentación*. Madrid: De la Torre.

WALSH, M. E. (2001) *El Reino del Revés*. Buenos Aires: Alfaguara Infantil.

WITTGENSTEIN, L. (2004) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

WITTGENSTEIN, L. (1991) *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.

Filosofar con otrxs. Reflexiones sobre el conocimiento, las infancias y la educación sexual desde nuestro lugar de educadorxs⁶²

Sergio Andrade, Magalí Herranz y Constanza San Pedro

*Las personas grandes nunca comprenden nada por
sí solas y es muy aburrido para los niños tener que
darles una y otra vez explicaciones*

Antoine de Saint-Exupéry

El presente texto ofrece una serie de reflexiones sobre cierta forma de pensar la(s) infancia(s), la filosofía y el conocimiento en la práctica docente y en el encuentro con niñxs. Tales reflexiones tienen su origen en determinadas experiencias situadas en diversos espacios⁶³. En tal sentido, este escrito se sitúa en el contexto de la indagación que el Proyecto Filosofar con Niñxs emprende en su doble dimensión investigativa y pedagógica, fundamentalmente en el trabajo de talleres con docentes y futurxs docentes, aunque se hace alguna referencia al trabajo con niñxs. El abordaje de nociones teóricas tiene su anclaje en una práctica concreta, en el encuentro y puesta en juego de dichas nociones a reflexiones compartidas. Esto implica separarnos de una definición estática de “la teoría”, que asocia el quehacer filosófico con el mero pensamiento deslindado de la experiencia.

⁶² Una versión preliminar de este texto: Andrade, Herranz y San Pedro (2017).

⁶³ El texto recupera una serie de talleres realizados con docentes en el marco del proyecto, “Filosofía con Niños en jornada extendida” del Equipo de Ciencias Sociales y Humanidades perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Destinada a docentes en actividad en jornada extendida del nivel primario. Agosto-septiembre de 2014. También recoge inquietudes, preocupaciones y otras experiencias y propuestas de trabajo que desarrollamos en otros talleres docentes (en espacios escolares y organizaciones sociales).

Al mismo tiempo, las reflexiones tienen relevancia para las discusiones sobre la enseñanza de la filosofía, donde se juega la idea del filosofar con otrxs y donde esxs otrxs están habilitadxs a participar de la reflexión desde sus saberes y experiencias. Por lo tanto, asumimos a la filosofía como un encuentro, una experiencia interactiva de pensar con otrxs.

Tomamos entonces distancia de aquella enseñanza de la filosofía asociada fundamentalmente a una transmisión de contenidos acabados, para invitar a una práctica crítica y reflexiva, siempre situada. Decimos entonces que al tratarse de prácticas de enseñanza que tematiza problemáticas relevantes del orden de lo político, de la forma en que nos constituimos como sujetxs y particularmente como educadorxs, e introducir la problematización de los modos en que se proponen estrategias y dispositivos de enseñanza, supone el desarrollo de una práctica filosófica (Foucault, 2012).

Uno de los objetivos relevantes de estas experiencias se sitúa en el cuestionamiento a las representaciones de Infancia, Filosofía y Conocimiento que se construyen en las prácticas docentes. Así también, realizamos algunas precisiones metodológico-filosófico-políticas desde las cuales construimos conocimiento. En el texto proponemos un breve itinerario por las principales nociones que fueron problematizadas con lxs docentes en espacios de taller.

Conceptos, redefiniciones y desnaturalizaciones

A continuación, compartimos un recorrido –entre otros posibles– por los ejes centrales que fueron problematizados en talleres con docentes. Como toda selección, es arbitraria. Sin embargo, permite visibilizar fundamentalmente la propuesta crítica de abordaje de la realidad y de aquellas nociones o conceptos que, al no ser habitualmente tematizados, se naturalizan reproduciendo lo establecido. Tratamos de propiciar reflexiones orientadas a la

problematización de lo común, aquello que nos constituye como lxs sujetxs que somos.

En los talleres⁶⁴ lxs docentes del Proyecto oficiamos como coordinadorxs. Desde ese lugar, se proponen y propician desde inquietudes planteadas por lxs participantes, la problematización de algún tema, que permita generar el diálogo, ofrecer herramientas para proveerse de razones de cara a una discusión, reconocer falacias y construir pensamiento crítico. Tanto en los talleres con niñxs, con familias o docentes, trabajamos con este mismo dispositivo: recuperando sus preguntas, respuestas, reflexiones en torno al material propuesto por lxs coordinadorxs, buscando que las mismas temáticas puedan ser abordadas con lxs adultxs-enseñantes. Particularmente en el trabajo con lxs docentes, intentamos que se produzca tanto un viraje en la visión de esas infancias –conformada a lo largo de la propia biografía– como propiciar vínculos desde un lugar otro, distinto a los que se establecen con quienes reconocemos en minoría de edad, es decir, como incapaces de servirse de su propio entendimiento, sin la guía de otrx, al decir de Kant (1784).

Asimismo, entendemos que toda educación es política y (re)produce formas de subjetivación sobre las que es necesario detenernos. Por ello consideramos fundamentales instancias colectivas de reflexión y problematización del orden imperante –nociones de infancia, política, sexualidad– como una tarea necesaria para formarnos como profesionales críticxs. Al respecto, no se procura necesariamente anclar estas prácticas en una nueva imagen, para abandonar un dogmatismo e imponer otro. En todo caso, se trata de socializarlas e interrogarlas, para luego, frente a la inevitabilidad de producir subjetividades (Foucault, 2012), juzgar nuestro acuerdo o desacuerdo

⁶⁴ El taller se constituye en un *dispositivo* de suma potencia (Andrade, 2015), en tanto se construye desde la consideración de que todxs lxs que participan en él tienen algo para decir y desde tal reconocimiento trabajar juntxs en la resolución de una situación problemática.

con las mismas y procurar que estas prácticas se produzcan desde las convicciones de cada una de las participantes.

Algunas consideraciones sobre la experiencia

Partimos de una noción de experiencia que implica pensar en los modos de hacer, de pensar, de constituirse como sujetos en la correlación de los campos de saber y las formas que adopta la normatividad al interior de las instituciones, en diálogo con otros espacios de desarrollo de la vida de los sujetos: la experiencia es, entonces, un espacio de construcción denso que atraviesa todos los ámbitos de los que formamos parte.

Las propuestas de trabajo que son objeto de reflexión en esta indagación implican actividades de sensibilización sobre sí mismas y un continuo interrogarse sobre cuestiones que problematizan los modos de hacer en las prácticas docentes. Una de las cuestiones centrales que anudan este trabajo es la recuperación del juego y la afectividad, que tienen su origen como preocupación a la infancia.

El juego en el ámbito escolar ha quedado excluido al recreo –una forma de descarga y recuperación del cuerpo de los niños– o reducido a un recurso didáctico –una actividad lúdica– como instrumento que potencia reflexiones. Para nosotros en cambio, se trata de una de las actividades más relevantes en la vida, que definen modos de ser y actuar. Por ello, el dispositivo taller permite una invitación al juego, a la participación activa de todos los participantes. Cuando se trabaja con adultos, esto genera algunas incomodidades o resistencias, ya que el juego es algo (poco serio) que en general se propone a los niños, sin la participación de los adultos.

Algo semejante se podría advertir respecto a los afectos, sentimientos y emociones. Desde hace tiempo la pedagogía y la didáctica advierten acerca de la relevancia de su atención para

procurar mejores aprendizajes. Sin embargo, tal preocupación no avanza de una relación instrumental, a una tematización de los afectos, sentimientos y emociones como elementos constitutivos de lxs sujetxs, como contenidos que producen sujetxs políticxs y sexuadxs –aspectos que se encuentran profundamente imbricados–.

Acerca de la construcción social de la(s) infancia(s)

El imaginario en torno a la infancia, lo que entendamos que esta sea, tiene múltiples efectos. Entre ellos, y centralmente sobre lo que nos detendremos a continuación, abre o cierra posibilidades de acción y decisión de lxs niñxs. Las representaciones de infancia se entrecruzan con las biografías personales y sociales, las construcciones mediáticas que, al no ponerse en tensión, se reproducen acríticamente.

En primer lugar, proponemos hablar de infancias, pluralizarlas y dar cuenta de las múltiples formas de construcción de las mismas, su complejidad, y la necesidad de pensarlas siempre situadas. Esto supone corrernos de pensar a la infancia desde un universal que abarque a todxs lxs niñxs y atender a las particularidades que emergen a partir de la intersección de condicionamientos que las producen: clase, género, etnia, geografía. Por otra parte, y en consonancia con un amplio debate teórico relativo a la temática (Agamben, 2001; Kohan, 2004) proponemos ampliar los significados de “infancias”, no reductibles a una determinación etaria. Este corrimiento abre la posibilidad de volver la mirada a nuestras propias infancias, recuperarlas y resignificarlas.

Esta aproximación a las Infancias tiene efectos particulares en el trabajo con niñxs y adultxs. Partir de una visión plural de las infancias que encontramos en los talleres propuestos por el Proyecto implica habilitar la construcción conjunta de un lugar donde lxs niñxs tiene un rol protagónico, donde su palabra incide en el curso

de la propuesta, y donde, además, se reconoce que participan de una praxis filosófica, se está filosofando.

Por otra parte, cuando se aborda la reflexión filosófica sobre las infancias en espacios de taller con docentes, el trabajo se enriquece en un doble sentido: al reflexionar, desandar, desnaturalizar los modos en que nos constituimos como niñxs y, por ende, las maneras en que nos relacionamos con la infancia –propia y de otrxs– se abre la posibilidad de delinear formas otras de construir vínculos con lxs niñxs con lxs que nos encontramos en las aulas, atendiendo a sus inquietudes y reflexiones, como sujetxs críticxs protagonistas del proceso de enseñanza.

Sobre la (in)utilidad de la Filosofía

En el mismo sentido, desnaturalizar y proponer otros imaginarios de filosofía es una tarea que, en nuestro caso, apunta al reconocimiento de una praxis crítica, que supone necesariamente una vuelta sobre nosotrxs mismxs. En este sentido es que los textos filosóficos, cuentos, imágenes y material audiovisual son utilizadas como herramientas orientadas a generar inquietudes, preguntas, reflexiones. Nuestra propuesta se trata de una invitación a hacer filosofía, a filosofar: una acción, un hacer y movimiento constantes, una praxis colectiva, que parte de las experiencias de quienes participan del encuentro como motor de la reflexión. En contraposición a una visión estática de una filosofía en mayúscula y como sustantivo, intentamos habilitar espacios donde se produzca el movimiento del filosofar como praxis, un hacer colectivo, un verbo.

Las representaciones que devuelven lxs docentes, a partir de su contacto previo, anterior, con la filosofía, refieren a una práctica abstracta, que se conecta con la mente, indiscernible e inescrutable,

que es ambiguamente inútil⁶⁵, en general asociada a grandes autorxs que han pensado otros tiempos. A la vez, se suele demandar de la filosofía para conducir las acciones, reglarlas y obrar bien: tanto como la madre de las ciencias, aquella que puede juzgar epistemológicamente a todas; como también aquella disciplina que nos enseñaría cómo pensar, razonar y actuar bien.

No está presente en tales imágenes una versión más humana, falible, inquieta, lúdica, al alcance de todxs lxs seres mortales. Se reserva entonces la filosofía para unxs pocxs, dedicadxs a pensar en general el pasado, o a producir conceptos que no tienen un anclaje en nuestra actualidad. En esas imágenes no aparece el cuerpo –las cabezas, esas mentes flotantes, toman el centro de la escena–, no se reconocen emociones, no se sitúa el pensar como una actividad social comprometida con otrxs.

Nosotrxs invitamos a poner el cuerpo, a dejarse afectar, movilizar por otrxs, por situaciones y reflexiones compartidas. No se trata entonces de imponer dogmáticamente ciertas ideas o reflexiones, sino de generar dudas, inquietud, movimientos que propongan repensarnos a nosotrxs, a cada unx, en nuestro tiempo. Es, precisamente, una invitación a filosofar.

El conocimiento, como herencia o como práctica

Otro de los ejes sobre los cuales proponemos reflexionar se sitúa en el conocimiento: qué es, cómo se construye, a través de qué procesos se legitima. Las versiones escolares del conocimiento, que ubican en una cúspide al conocimiento científico, funcionan como un tamiz

⁶⁵ Cabe aquí interrogarnos por el estatuto de “utilidad” o “inutilidad” otorgada socialmente a los distintos campos de conocimiento, tanto como por la necesidad de catalogar a los contenidos abordados en espacios de formación desde una visión por demás pragmática y eficientista.

respecto a saberes y conocimientos que se producen en distintos espacios sociales, al tiempo de legitimar o deslegitimarlos como tales.

Aquí la máxima kantiana “¡Sapere aude!”, traducida como “¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!” puede retomarse y complejizarse. En los espacios de taller se apuesta a que lxs participantes tengan el valor de pensarse a sí mismxs, de cuestionar los mandatos y modelos incorporados acríticamente, y de aventurarse, junto a otrxs, a construir nuevos modos de relacionarse con unx mismx, con lxs demás y con el conocimiento.

A lo largo de la escolarización, que incluye a la formación docente, pocas veces se pone en cuestión el conocimiento. Esto no implica entrar en juego de debate sobre qué es la verdad, pensando exclusivamente en una correspondencia con la realidad, sino más bien en los efectos que dicha verdad produce en lxs sujetxs, en los mecanismos legitimadores del saber científico que son enseñados y aprendidos.

Detenernos a pensar en los modos en que se nos ha enseñado que procede la ciencia conlleva el movimiento de cuestionar no solo la linealidad evolutiva del método científico, sino también enfocarnos en el lugar que históricamente se le ha dado al error como lo abyecto en el campo del conocimiento, las maneras en que se construye autoridad y legitimidad para hablar de ciertos temas, y la herejía que supone contradecir a esas autoridades; de reconocimientos y legitimaciones de conocimientos y saberes, junto a la denegación de otros.

Para ello, invitamos a trabajar con registros inesperados, como es el caso del libro de Pablo Bernasconi, *La verdadera explicación*, donde se proponen explicaciones fantásticas para distintos fenómenos que tienen una o varias explicaciones científicas –como es el caso del inicio del universo, la desaparición de los dinosaurios, los mocos, etcétera–; o *El pequeño Capitán Arsenio*, del mismo autor, que

relata las peripecias de un niño inventor a quien se le ocurrieron ideas originales para diversos elementos –como la motocicleta, el microondas, etc.–, pero que debido a un exceso de arrojo en su construcción, terminan por fallar, condenando al pequeño Arsenio al olvido de la historia. O cuando sometemos a juicio de niñxs y adultxs la información respecto a la llegada de lxs seres humanxs a la Luna.

Las lecturas propuestas en los espacios de taller tensionan los modelos de ciencia construidos en la escuela. Tales modelos no suelen reconocer los modos en que se hace ciencia –donde se postulan hipótesis audaces, en términos de Popper K.; donde los hombres y mujeres de ciencia realizan sus investigaciones a partir de intereses propixs y ajenxs; donde se producen movimientos fluctuantes, de avances y retrocesos, y no hay un progreso en sentido rectilíneo–. En estas reflexiones, se procura interrogar las formas de representarse la ciencia, al tiempo que se intenta recuperar una inquietud investigativa a la hora de pensar la práctica docente (Freire, 2013).

Práctica Docente: una vuelta sobre sí

La práctica docente se construye a partir de la propia trayectoria escolar, los trayectos de formación inicial y, particularmente, los espacios de trabajo. Ese recorrido puede estar atravesado por experiencias que cuestionan los modelos sociales o, si no se interrogan tales modelos, se allanan a lo que los mismos imponen. Desde la propuesta de los talleres se incentiva a la interrogación propia, que incluye un preguntarse por las acciones que se emprenden a partir de determinadas definiciones, generadas a lo largo de la propia biografía –como las identidades sexuales, la participación política de niñxs y adultxs–.

En tal sentido, se procura situar a toda práctica docente como una práctica política y sexual. Asumimos que, más allá del contenido disciplinar que se aborde, todxs lxs educadores enseñamos y

aprendemos en torno a cierta mirada de la sexualidad y la política, que incluso en aquellos casos en donde se intenta omitir una definición teórica y empírica de tales enseñanzas y aprendizajes, los mismos se están reproduciendo inevitablemente en un juego de legitimaciones y deslegitimaciones de saberes y prácticas.

Toda educación es sexual

Nos parece importante también poner de manifiesto cierta consideración en torno a la educación y la sexualidad. Entendemos, tal como afirmamos en apartados anteriores, que toda forma de entender a la educación y pensar la enseñanza conlleva necesariamente tomar ciertas definiciones en torno a lxs sujetxs con los que trabajamos. Sujetxs que son siempre sexuadx, atravesadx por las diferentes formas de dominación que nos han sido impuestas y que han aportado a la construcción de nuestras subjetividades. “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” (Morgade, 2011: 11).

El trabajo de desnaturalización al que nos invita el filosofar incluye el reconocimiento de que, por ejemplo, no solo se ha comenzado a educar en sexualidad a partir de la Ley de Educación Sexual Integral, sino que todxs lxs educadorxs educan y han educado en sexualidad, más allá de los niveles de conciencia en que estas acciones se realizan. Así, en primer lugar, el reconocimiento de esto implica asumir, como ya dijimos, que toda educación es sexual, y que en nuestra práctica docente estamos enseñando cierta forma de ser varones y mujeres, estamos proponiendo ciertas clasificaciones –en general, binarias– para leer los cuerpos: estamos depositando expectativas en cada uno de los roles asignados, estamos reproduciendo aquellas nociones naturalizadas acríticamente. Esta tematización es también una

invitación a que cada unx vuelva sobre sí mismx y pueda cuestionar –o al menos, visibilizar– los supuestos que subyacen en nuestra sociedad, aquellas normas que fundan la matriz en la que estamos insertxs.

Cierres y aperturas

Este trabajo reúne y sistematiza reflexiones sobre diferentes ejes, llevadas adelante desde el Proyecto Filosofar con Niñxs en diferentes instancias y experiencias. Se trata de nuclear dichas reflexiones en el marco de nuestra propuesta filosófico-política. Es importante remarcar este último punto –reconocemos que toda educación es política y sexual–, ya que hemos tratado de explicitar aquellos supuestos que orientan nuestras propuestas de trabajo.

Por una parte, la experiencia de trabajo en los diferentes espacios que construimos genera diferentes impactos en lxs niñxs y docentes con lxs que nos encontramos: el reconocimiento de la dimensión reflexiva de lxs mismxs, la posibilidad de tomar una distancia crítica de cuestiones antes naturalizadas e incorporadas, la importancia de su participación en la modalidad trabajada que supone un posicionamiento sobre la construcción de los saberes, la necesidad de compartir estas experiencias con lxs niñxs y en otros espacios de formación.

Pensar los sentidos de espacios colectivos donde se lleve adelante una praxis filosófica tematizada como tal implica también reflexionar en torno a lo que sea la filosofía, sus potencialidades –su utilidad, podría incluso decirse–, el tipo de vínculo con el conocimiento, con lxs otrxs y con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que ponemos en juego, así como delinear otras formas posibles en estas relaciones.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G (2001) *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, traducción de Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

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.

ANDRADE S., HERRANZ, M. y SAN PEDRO, C. (2017) “Filosofía como crítica de sí: una invitación a repensarnos como educadorxs”. En X Jornadas de Investigación en Educación. Área Educación CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, octubre.

BERNASCONI P. (2013a) *La verdadera explicación*. Buenos Aires: Sudamericana.

BERNASCONI P. (2013b) *El sueño del pequeño Capitán Arsenio. Diario de inventos*. Buenos Aires: Sudamericana.

FOUCAULT, M. (2012) *Historia de la sexualidad 2. Uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P., FAUNDEZ, A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

KANT, I. (1784) “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”. Disponible en https://geografiaunal.files.wordpress.com/2013/01/kant_ilustracion.pdf

KOHAN, W. (2004) *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes.

MORGADE, G. (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexualizada justa*. ISBN 978-987-601-129. Buenos Aires: La Crujía.

El lenguaje de la invitación. O sobre un vínculo posible entre los libros álbum y un filosofar colectivo

Magalí Herranz y Constanza San Pedro

Múltiples son las reflexiones que buscamos condensar en estas palabras. Múltiples son también los caminos de la filosofía –y lo que hacemos en su nombre– como múltiples son las formas que adopta la literatura y las interpretaciones a las que nos invitan los cuentos.

Intentaremos aquí compartir un vínculo, una forma de imbricar nuestra práctica filosófica con cierto tipo de literatura. El filosofar con niñxs nos invita a inquietarnos, a transitar el camino de la duda, a habitar la pregunta, hasta llevarnos a reflexiones sobre lxs sujetxs que somos, el territorio en el que vivimos, la sociedad que nos produce, las relaciones que nos construyen, los saberes que nos transmiten y aquellos que aprendemos.

Este arduo y hermoso camino, que parte de infancias protagonistas, nos encuentra entre juegos y canciones, entre noticias de diario, cuentos, relatos, historias. Nos propone nuevas formas de mirar(nos), nos convida otras maneras de escuchar(nos) y de leer(nos).

Las historias, los cuentos, a veces adquieren la forma particular que en esta ocasión nos convoca: ese ensamble perfecto, único e indestructible entre una imagen y algunas palabras, eso que llamamos libro-álbum. Como toda historia, es leída, interpretada y usada de múltiples maneras. A nosotras, los libros-álbum nos permiten construir nuevas y propias narrativas, habilitan oportunidades de recreación, se constituyen en ocasión de ir junto a la historia, más allá –y a veces a contrapelo– de la historia. Esto implica, por supuesto (con perdón de lxs autorxs), lecturas escurridizas, arbitrarias, selectivas

de las obras. Pero así, mientras transformamos a esa historia es que comienza a ser un poco nuestra, se colectiviza, se recrea.

Nosotras hacemos decir al libro esa invitación a inquietarnos. Estos libros, los libros álbum, no son entonces meros instrumentos de una secuencia didáctica: son un lenguaje que invita a filosofar, que nos inquieta, nos moviliza. El libro-álbum se desarma, lo desarmamos y lo abrimos a una lectura colectiva.

Nos interesa compartir en este texto la reunión –siempre arbitraria– de diferentes experiencias de trabajo con libros-álbum, que ha asumido diferentes formas en diferentes espacios: de formación docente, en congresos, y también en escuelas y espacios culturales. Intentaremos entonces transmitir aquellas cuestiones y ejes que hemos querido inquietar con estas propuestas, convidando una serie de interrogantes que movilizaron en nosotras los distintos libros, y algunos sentidos que atravesaron dichas propuestas.

“Una caja llena de...”

Pensar filosóficamente las narrativas que proponen los libros-álbum implica una mirada distinta acerca de la invitación que proponemos en las aulas. Esto es así por dos motivos: en primer lugar, en tanto entendemos a los libros no como un mero recurso o medio para alcanzar un fin deseado –como podría ser alcanzar una conclusión o un grado mayor de elaboración de un concepto con lxs niñxs–, sino como un contenido específico que habla de lo que estamos haciendo juntxs en el aula. Esto no significa que no haya un sentido, un objetivo que guíe la propuesta y un contenido específico que motiva la elección de un libro álbum y no de otro, sino que, a partir de determinado marco temático y de una pregunta guía se abre la posibilidad de reflexionar juntxs, y de construir los derroteros que seguirá la indagación. La propuesta con los libros-álbum no podrá entonces ser nunca lineal: debe necesariamente

estar abierta al encuentro con otrxs. En segundo lugar, porque implica mirar a la filosofía como una práctica, como una reflexión crítica de nuestro presente a partir de la cual construimos nuevas historias, entrelazadas a las experiencias individuales a la vez que nos convocan como colectivos.

La filosofía deja de ser entonces un cúmulo de saberes estancos, fijos, acabados. Se aleja de esta historia de saberes ajenos que nos anteceden y son inmodificables. Se escapa de las bibliotecas de grandes autorxs y nos invita a habitar estas otras narrativas. Deja de ser esa disciplina solemne para transformarse en una experiencia en movimiento, que habita los cuerpos de quienes se encuentran en su nombre. No se trata de una adaptación, sino de una perspectiva filosófico-política de la enseñanza y de la misma filosofía.

Y aquí resulta de sumo interés retomar la (provocativa) idea que Foucault ensaya acerca de la filosofía como caja de herramientas (Droit, 2008) a los fines de invitar a compartirse en una práctica crítica del presente, de nosotrxs mismxs, de lo dado. ¿Qué estamos dispuestxs a hacer en nombre de la filosofía en las aulas de primaria y en los espacios de encuentro con niñxs? ¿Qué hacen con nosotrxs esos espacios? O al decir de Foucault, ¿podemos emprender juntxs el camino de desaprender, de deslegitimar lo ya conocido, para tal vez pensar distinto? ¿Qué de filosófico tienen dichos encuentros? Retomando la canción de María Elena Walsh, la filosofía se mueve entonces como una caja llena de sentidos que nos invitan a preguntarnos, a abrirla, cerrarla, multiplicarla, a jugar con ella y con nosotrxs.

En este texto reflexionamos sobre una serie de invitaciones en las que los libros-álbum obraron como epicentro de propuestas a desmenuzar narrativas pensadas por otrxs, para, a partir de la indagación colectiva, crear nuevas. Como toda experiencia, supone el encuentro con otrxs y el reconocimiento de que hay

una transformación de todxs aquellxs que han participado de esa instancia. Así, reconocemos en primer lugar que después de cada taller no somos lxs mismxs, ni nosotras, ni los libros, ni ningúnx de lxs participantes. La filosofía será entonces esa caja de herramientas que construimos y ponemos a disposición en cada encuentro, instalando la pregunta que desnaturaliza aquello que tomamos por obvio y natural, que otras personas han pensado y dicho, para tomar la palabra y trazar, en el encuentro, otras trayectorias, otras realidades posibles. La filosofía va a ser entonces esa práctica colectiva que nos atraviesa como sujetxs de diferentes edades, recorridos, intereses, etc., y los libros-álbum una ocasión de reunión en torno a lo que compartimos, a lo que naturalizamos, sobre lo que siempre podemos preguntarnos.

Caminar por las afueras de lo dado. *Los planos de mi ciudad*, de Alexiev Gandman

¿Cómo se construyen nuestras ciudades? ¿Qué cosas vemos, y qué otras se esconden abajo de la tierra? ¿Que existe en lo subterráneo, aquello que no vemos? ¿Qué hay por debajo de la periferia de nuestra ciudad?

El libro de Alexiev Gandman propone una serie de recorridos por distintos espacios de una ciudad, sus secretos y misterios, que quien narra intenta comprender mediante los planos en los que la plasma. Las alturas, las periferias, las manos que mantienen blanca la luna, las ciudades en otros planetas, el comienzo y el fin de la ciudad: su habitación. Los planos de mi ciudad se vuelven entonces ocasión de invitarnos a desandar la territorialidad y las marcas geográficas, sociales y subjetivas que imprimen, para ensayar nuevos modos de habitar los mismos espacios.

Todx sujetx y toda práctica están siempre enmarcadxs en un territorio. Territorio que es producido históricamente y que a su

vez nos construye como lxs sujetxs que somos. Pero además se trata de un territorio que no es unívoco, sino que es producido a partir de las diferentes miradas que lo habitan y lo recrean desde distintas narrativas. Miradas que construyen saberes, que dicen de esos territorios. Que los conforman, le dan ciertos sentidos. Existen determinadas miradas, lecturas y saberes que se imponen y se reconocen como válidas, mientras otras permanecen en los márgenes, en los bordes de lo decible, circundando minoritariamente los relatos hegemónicos.

Nos interesa entonces reflexionar sobre cómo se construyen esos saberes de la ciudad y espacios que habitamos, qué mecanismos los hacen posibles. Pero también vamos más allá y abrimos la posibilidad de construir mapeos que recuperen nuestras miradas, que visibilicen lo oculto, aquello que no aparece a primera vista y en la superficie. Partiendo entonces de los lugares en los que nos encontramos con lxs niñxs o docentes con lxs que compartimos esta propuesta, comenzamos a pensar los modos en que habitualmente se simboliza el territorio, quiénes están habilitadxs para hacerlo, quiénes hacen los mapas y por qué, qué conocimiento tenemos nosotrxs de esos mismos espacios y qué trayectorias, caminos, hitos, recuerdos, experiencias colectivas, nos gustaría representar, cómo o haríamos. De este modo, elegimos entre todxs un espacio y experiencia, y traemos a la luz lo oculto de esos territorios las formas de habitarlos que los constituyen, y que no se encuentran en los registros habituales. Mapear es entonces simbolizar nuestras huellas en los espacios que habitamos, dotarlos de los sentidos que, desde las propias miradas, los atraviesan, para dar a la experiencia el estatus de un saber comunicable.

Experiencias sobre mapeos colectivos en las Sierras Chicas

En el año 2015 recibimos una invitación de la Secretaría de Extensión de la UNC para trabajar en una escuela primaria pública en Mendiolaza con docentes y niños de 3er grado para trabajar sobre una gran inundación que devastó las sierras chicas.

Nos dimos un proceso de observación y de trabajo, buscando no abordar la inundación como tema en sí, sino proponer pensar nuestra ciudad/pueblo, cómo lo vivimos, qué espacios habitamos y qué transformaciones sucedieron en él.

La construcción de la ciudad partió de la casa de cada uno y se encauzó hacia los espacios comunes de su barrio o zona (no todos los niños del grado eran de los mismos pueblos) hasta que arribamos a un mapeo que contuvo la multiplicidad de territorios y de formas de vivirlos. En muchos relatos apareció la corriente, pero también las marcas que dejó en los caminos, en las casas y los objetos preciados de cada uno que el agua se había llevado.

Los usos de la verdad y la mentira. Engaños, de Ilan Brenman y Guilherme Karsten

¿Podemos confiar en lo que vemos? ¿Por qué sucede que vemos cosas muy similares en las imágenes que nos propone el libro? ¿Por qué vemos cosas diferentes? ¿Qué esconden las sombras? ¿Qué significa engañar? ¿Qué hacemos cuando engañamos? ¿Hay engaños buenos y malos? ¿Por qué? ¿Es lo mismo engañar que sorprender? ¿Por qué? ¿Es lo mismo mentir que engañar? ¿Por qué? ¿Cómo sabemos cuando algo es verdad?

Sin mediar palabra, este libro nos invita a jugar con nuestras representaciones y prejuicios sobre lo que vemos. Para ello, nos propone un itinerario de engaños, primero como una imagen negra

en fondo blanco, que sugiere distintas lecturas posibles, y luego revela la foto en colores y formas. Espejando creencias compartidas e individuales, Engaños nos propone detenernos en el ejercicio de descifrar, y es en ese mismo detener que surge la ocasión de preguntarnos por estos engaños, pero también por los sentidos que atraviesan otros engaños y las constelaciones de ideas que se reúnen en torno a ellos.

Las palabras nos cuentan cómo son las cosas, incluso nos ayudan a separar, organizar, entender qué pasa y cómo nos sentimos ante alguna situación. También pueden ser la razón por la cual entendemos algo de un modo y no de otro. Esto sucede con la diferencia entre el engaño y la mentira: ¿qué cosas hacen que algo que nos proponen otrs sea una cosa o la otra? ¿Cómo nos damos cuenta? ¿Para qué engañamos o mentimos a otras personas? ¿Es lo mismo engañar o sorprender que mentir? ¿Qué le sucede a nuestro cuerpo en estos casos?

En las secuencias inspiradas por este libro-álbum buscamos problematizar formas de interactuar que nos resultan naturales para pensar el por qué, para qué, cómo engañamos o mentimos, identificando las intenciones y las estrategias que usamos en cada caso. No intentamos abordarlas desde una perspectiva moral, sino más bien, analizando los efectos que tienen nuestras palabras, y las formas de nombrar y decir las cosas. De este modo, dotamos de sentido propio a palabras-concepto que nos fueron heredadas (como son verdad, mentira, engaño) a la vez que problematizando formas en las que interactuamos con otrs y en la que otrs interactúan con nosotrxs. A lo largo de este itinerario nos detenemos a pensar qué justificaciones construimos al apelar a cada uno de estos polos en interacción, cómo nos vinculamos con esas construcciones cuando son producidas por otrs, cuáles y cómo son los límites entre una mentira y un engaño, cómo se vinculan con la verdad. Al abordar estas temáticas, el telón de fondo que habilita la escena de las indagaciones

colectivas siempre son los vínculos con otrxs en relación a creencias y prácticas que sostenemos, los modos en que operan en nuestras relaciones las pautas sociales de interacción y reglas, qué sucede cuando las rompemos y por qué. No se trata de un interés moral, sino filosófico, esto es: que busca la puesta en palabras, la comprensión de lo que actuamos cotidianamente sin detenernos a pensar en los sentidos que atraviesan esas acciones. No intentamos erradicar los engaños y las mentiras, sino entender por qué las usamos, dónde radica su necesidad, cómo funcionan en la constelación de directivas y matices que regulan nuestras interacciones diarias.

Experiencia de trabajo en la Escuela Primaria Juan Mantovani a partir del libro *Engaños*

En el año 2019 tuvimos la oportunidad de tener una experiencia breve (tres meses) de trabajo en sala en escuela primaria Juan Mantovani. A cada grado le propusimos un eje temático a partir del cual encontrarnos a filosofar con lxs chicxs. En el caso de 2do grado, quisimos jugar con las ideas de engaño, mentira y verdad. En palabras de lxs chicxs:

engañar es romper un trato, hacer una broma, decir algo para convencer a otra persona de que haga lo que yo quiero, mentir o no cumplir con lo que decimos.

A medida que se sucedían los encuentros y se iban apropiando cada vez más de la propuesta, se animaron a compartir los engaños que ellxs mismxs habían hecho a otras personas, las intenciones que lxs motivaban y las consecuencias que eso había tenido. Siempre en un ambiente de juego, no de juicio ni de sanción moral, desandamos los sentidos que atraviesan las ideas de verdad, mentira y engaño, pensando quiénes engañaban o mentían, y para qué. Y aquí resulta interesante destacar la comprensión sutil que manifestaron lxs chicxs al abordar estos temas, mostrando que podían distinguir en su propio accionar y el de otrxs el vínculo de gestos, palabras y acciones con la verdad, la mentira y el engaño, e incluso conceptualizar las diferencias

entre ellos de modo colectivo, desafiando la imagen de inocencia y pasividad que muchas veces acompaña las representaciones de infancia.

Las voces de lo perdido. *El día que los crayones regresaron a casa*, de Drew Daywalt y Oliver Jeffers

¿Qué cosas perdimos a lo largo de nuestra vida? ¿Qué nos dirían esas cosas si pudieran enviarnos una postal? ¿Dónde (o cuándo) las hemos olvidado? ¿Queríamos que regresaran? ¿De qué manera habitan nuestras vidas las cosas perdidas?

Un montón de postales llegan a la casa de Duncan mientras él se divierte pintando con sus crayones. Desde las tarjetas, Verde Chicharo, Guinda, la dupla Naranja-Amarillo, Esteban el Magnífico y otros crayones perdidos, le cuentan a Duncan sobre sus aventuras y desventuras, pidiéndole que los vaya a buscar y los rescates de aquellos lugares donde los olvidó. ¿Encontrarán el camino de regreso a casa? El día que los crayones regresaron a casa, es una invitación a recordar aquello perdido que quizás hemos olvidado, a reencontrarnos con nuestros yoes del pasado, preguntarnos quiénes éramos entonces, y de qué modo nos constituye también la memoria de lo perdido.

Las ausencias y la pérdida son dos temas centrales que forman parte de las reflexiones en torno a lo humano. Se remite muchas veces a experiencias y vivencias individuales, pero existe sin embargo una dimensión de lo común de estos afectos que habilita a que sea objeto de reflexión colectiva, que surja por entre los silencios de otras conversaciones si no son abordados de manera explícita. Lo que perdemos, lo que nos falta, aquello que no puede ser recuperado nos afecta y modifica. Nos obliga a sobreponernos a esa ausencia, a veces nombrándola, a veces sin nombrarla. Da forma y materia al pasado, y nos permite volver a él, a buscar eso perdido, y en ese proceso, a

buscarnos. Esta experiencia fue pensada para nombrar las ausencias, las pérdidas; pero aún más: a darles vida, voz. Y esa vida nos lleva a ponernos en el lugar de aquello perdido, a salirnos de nosotrxs mismxs para habitar otro cuerpo, para mirarnos desde otros ojos.

Experiencias en el Campo de la Ribera a partir del recuerdo de lo perdido

En varias ocasiones hemos propuesto espacios de taller a partir del libro *El día en que los crayones regresaron a casa*, que variaban en sus objetivos y actividades en función del espacio desde el cual se convocaba y la edad de lxs participantes.

Desde el 2016, en varias ocasiones, tuvimos la oportunidad de participar de la Feria del Libro que tiene lugar en el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos “Campo de la Ribera” en la ciudad de Córdoba. Allí, nos propusimos generar un espacio de juego y reflexión recordando aquello que perdimos, para traerlo de vuelta en el encuentro. Sabíamos que lxs participantes del taller serían niñxs de primaria, pero no sabíamos de qué escuela ni de qué grado. Se acercaban a la feria varias escuelas de la zona. Cuando comenzamos hablando de lo perdido, tomando como disparador los “crayones”, nos encontramos con que muchxs de ellxs elegían traer a la memoria a familiares asesinadx por la policía en situaciones de persecución, en vez de objetos valiosos para ellxs como nos sucedió en otros espacios. Fue para nosotrxs un gran desafío encontrarnos con aquellos relatos inesperados, ante lo cual acompañamos desde la presencia y la escucha, y valorando espacio para que esas historias pudieran compartirse. Fue también una oportunidad para repensarnos como coordinadorxs del taller en torno a la idea de infancia que fundó la propuesta de manera no explicitada, que no encontró correlato en esas infancias que aceptaban la invitación a jugar, transformando los sentidos según sus propias realidades.

Reflexiones finales

¿Para quiénes fueron hechos los libros-álbum? ¿Qué se espera del vínculo entre imagen y palabra? ¿Cuál es nuestro rol, como lectorxs filósofxs? ¿Qué infancias se prevén, y qué otras llegan a habitar la literatura infantil? ¿Qué fronteras demarcan, para adultxs y para niñxs, la posibilidad de acceder a los libros álbum? Estas son algunas de las preguntas que nos convocan al acercarnos por primera vez a la magia de estos libros. Así también son infinitas las posibilidades que se abren junto con cada narración de palabras e imágenes.

La literatura, al igual que la filosofía, hace caso omiso a la cronología etaria, invitando a quienes se acerquen a profanar la quietud, la linealidad del o los relatos a los que estamos acostumbradx. Del mismo modo, ambas, al reunirse, se abren como una invitación a inquietarnos, a transformar los ojos con que miramos lo normal, lo cotidiano, para desentramar la red de sentidos de la que formamos parte sin pensarlo.

El libro-álbum es para nosotras la posibilidad de completar, de intervenir, de recorrer otros itinerarios, de detenerse a saborear el asombro desde el disfrute. Establece una conversación: el libro es una invitación a la pregunta, abre un universo inabarcable e impredecible, en el que podemos plantear un recorrido, entre otros, y, a partir de una decisión y una apuesta pedagógico-política, nos ponemos a disposición de los que pueden proponer aquellxs con quienes nos encontramos a desandarlos. Abrir una puerta hacia lo desconocido puede llevar a respuestas que descoloquen, descalabren, destruyan la propuesta original y construyan nuevos caminos de encuentro y reflexión. Así, trascendiendo la idea de libro santuario, de transformarlo en un juego, en una provocación. Buscamos corromper la idea de lo intocado: todo puede ser objeto de juego, todo puede ser caja de herramientas, todo encuentro puede ser disparador de un filosofar colectivo.

El “uso” del libro objeto y su narrativa habilita, por un lado, otra concepción de infancia desde el protagonismo que implica la manipulación y recreación, la destrucción del manual de instrucciones unívoco que nos dice cómo debemos relacionarnos con los libros y con la literatura. Por otro lado, habilita el acercarse al objeto libro, disfrutarlo desde un goce estético y desde su potencial función de transmisor de cultura.

Allí reside la principal riqueza de los libros-álbum si nos acercamos a ellos desde la mirada filosófica: en el intersticio entre palabra e imagen, en la extrañeza que se produce entre el objeto y su uso, en el diálogo que se establece entre ambas, la mirada puede detenerse, inquietarse, renombrar, desdibujarse. Reflexionar sobre sí, y dar cuenta de la multiplicidad de narrativas, sentidos, posibilidades que nos habitan, al igual que habitan los libros-álbum. Encarnar la filosofía como una práctica, como un hacer que inquieta lo dado, que busca nuevas maneras de ser con otrxs.

Referencias bibliográficas

DROIT, R. (2008) *Entrevistas con Michel Foucault*. Buenos Aires: Paidós.

LAGO, A. (2003) *Juan Felizario Contento*. México: Fondo de Cultura Económica.

GANDMAN, A. (2005) *Los planos de mi Ciudad*. Buenos Aires: Del Eclipse.

BRENNMAN, I. y KARSTEN, G. (2017) *Engaños*. Buenos Aires: V&R Ediciones.

Propuestas de taller

Les presentamos algunas de los talleres en los que utilizamos los libros álbum que fueron descriptos en el texto. Han formado parte de secuencias diversas, en diferentes espacios y territorios. Seleccionamos algunas de ellas, a modo de ilustración.

Mapeos colectivos

Secuencia de trabajo de mapeo colectivo (propuesta para 3er grado, Escuela Primaria Pública Mendiola, Córdoba, 2015).

Objetivos

- Pensarnos a nosotrxs mismxs, en relación a lxs otrxs.
- Tematizar las relaciones entre identidad y cambio.
- Armar cartografías colectivas sobre diferentes territorios; crear nuevos sentidos, construir nuevos mundos desde la propia experiencia y los recorridos de cada unx.

Recursos

- Hojas oficio.
- Lápicés, lapiceras, crayones, fibras, todos los que tengamos a manos para dibujar.

Actividades

Primer momento

Trabajamos con una hoja oficio dividida en tres. Dibujamos.

1. Cómo me veo,
2. Cómo creo que me ven lxs otrxs,
3. Contar/mostrar algo de mi que lxs demás no sepan.

Lo ponemos en común entre todxs.

Segundo momento

Partimos de preguntarnos acerca de qué es un plano/mapa. ¿Para qué sirven? ¿Cómo son? ¿Qué mapas conocemos?

Leemos el cuento Los planos de mi Ciudad de Alexiev Gandman. Dicha cartografía parte de mi propia habitación y se va abriendo hacia afuera, la calle, la manzana, el barrio, el pueblo, etc. Una forma de conocer la ciudad o de presentarla a lxs otrxs.

¿Cómo son los planos del cuento? ¿Qué dirían de estos planos? ¿Qué cosas muestra?

Lxs invitamos a hacer una reconstrucción de la ciudad, pensando en aquello que está por debajo, que no se ve, en los misterios, en lo que “nadie se anima a ver”.

En una primera instancia lo hacemos individual boceto y luego el definitivo.

Tercer momento

Trabajamos con los bocetos. Conversamos entre todxs sobre estas preguntas:

¿Siempre fue así mi ciudad? ¿Qué cosas cambiaron la ciudad? ¿Cómo nosotrxs cambiamos nuestra forma de ver la ciudad? ¿La veíamos igual cuando éramos pequeñxs? ¿Cómo la ven los grandes?

Pensar que cada uno de nuestros planos es una forma de acercar esa idea/visión/imagen de la ciudad de cada unx. Es otra forma de conocer las ciudades de cada unx. Damos tiempo a revisar, agregar, modificar o transformar el boceto que comenzamos.

Cuarto momento

¿Cómo vemos los espacios que habitamos cuando nos vamos/ alejamos de ellos? ¿Qué dejamos/perdemos cuando nos vamos? ¿Cómo se ve la ciudad cuando nos alejamos?

Leemos el cuento Juan Felizario Contento de Angela Lago. Nos imaginamos cómo se verá la ciudad desde afuera de los límites. Nos trasladamos con la imaginación hacia el punto que nos permite ver la ciudad desde afuera, recorremos las sensaciones que estamos sintiendo de la cabeza a los pies.

Construimos en grupos el mapeo de nuestra zona. Incluimos los mapeos desde la casa de cada unx y vemos juntxs aquellos espacios comunes, y aquello que queda afuera de nuestra zona.

Mentiras y engaños

Secuencia de trabajo sobre el libro Engaños de I. Brenman y G. Karsten trabajada en varios encuentros con niñxs de 2do grado.

Objetivo

-Reflexionar en torno a los engaños, a las formas en que se construyen las verdades y las mentiras en ciertos contextos.

Recursos

- Cajita.
- Hojas.
- Libro Engaños de I. Brenman y G. Karsten.
- Imágenes del libro Engaño virtuales, y cañón (en el caso de tener disponible).
- Silueta (lo que marcan las sombras) del libro Engaño.

Actividades

Primer momento. Comenzamos jugando para conocernos.

En ronda decimos (pasamos un objeto -una cajita donde se va a ir guardando toda esa información-): Nombre y una mentira que hayamos dicho o nos hayan dicho.

A cada niñx le damos una hojita partida al medio. De un lado les pedimos que dibujen la mentira más linda que me dijeron y del otro lado la mentira más fea. Compartimos.

Segundo momento. Jugamos con los engaños.

Miramos la tapa del libro Engaño. ¿Qué habrá ahí dentro? Charlamos entre todxs: ¿qué significa engañar? ¿Alguna vez lxs engañaron a ustedes? ¿Cómo? ¿Alguna vez engañaron a alguien?

Vamos viendo las imágenes proyectadas del libro Engaño, e intentamos adivinar qué es lo que estamos viendo en cada caso.

Después anotamos en el cuaderno la definición de engaño.

Tercer momento. Tipos y usos de engaños.

Recordamos lo que trabajamos en el taller anterior, al ver las imágenes del libro Engaño. ¿Se sintieron engañadxs? ¿Por qué? ¿Hay engaños buenos y engaños malos?

¿Para qué sirven los engaños?

Hacemos dos listas en el pizarrón.

Después les doy una silueta del libro Engaño, para que usen toda su imaginación, y esté relleno de algo impensado el dibujo, un verdadero engaño.

Cuarto momento. Qué es la verdad y explicaciones verdaderas.

Charlamos entre todxs: ¿saben lo que son los planetas? ¿Conocen alguno? ¿Y los volcanes?

Leemos el relato sobre los volcanes del libro La verdadera explicación de Bernasconi.

¿Qué quiere decir que una explicación es verdadera?

¿Qué es la verdad? ¿Qué les pareció? ¿Es un engaño? ¿Por qué?

Dibujamos en el cuaderno alguna imagen del cuento.

Quinto momento. Defensorxs de la verdad.

Recuperamos la historia de los volcanes que leímos del libro La verdadera explicación.

¿Por qué se llamará así el libro si nos cuenta un engaño? ¿Qué habrá pensado el autor poniéndole ese título?

Leemos la introducción de lxs Defensorxs de la Verdad:

¿Quiénes serán esas personas? ¿Qué hacen lxs defensorxs de la verdad? ¿Por qué dirán que al autor le importaba más la belleza que la verdad?

El regreso de lo olvidado y lo perdido
Taller realizado en el marco de la Feria del Libro del
Campo de la Ribera

Objetivos

- Reflexionar sobre la memoria.
- Recuperar aquellas cosas que olvidamos o perdimos.

Recursos

- Postales vacías.
- Crayones gordos (muchos), cinta, plasticola, hojas en blanco, todos los útiles que quieras.
- Libro El día que los crayones regresaron a casa de Drew Daywalt y Oliver Jeffers.

Actividades

Primer momento

Charlamos entre todos .

¿Qué quiere decir olvidar? ¿Es lo mismo que perder?

¿Dónde creen que están las cosas que perdimos y olvidamos?

Elegimos algo que hayamos perdido u olvidado y lo dibujamos (No lo compartimos todavía).

Segundo momento

Les vamos a mostrar la historia de algunos objetos perdidos.

Mostramos las imágenes y leemos, una selección de El día que los crayones regresaron a casa de Drew Daywalt y Oliver Jeffers

¿Qué les pasa a estos crayones?

¿Qué les dirían?

Tercer momento

Les entregamos a cada uno una postal en blanco.

Imaginamos que somos eso, ese objeto que perdimos u olvidamos nos escribe una postal.

¿Qué nos diría?

Mientras ellos van a escribiendo vamos armando el “fuerte” con cajas, plasticola, hojas de colores, dibujos.

¿Qué creen que pasó con los crayones? ¿Le llegó la carta al niño? ¿Qué hizo el?

Vemos la imagen.

Lxs invitamos a que armemos este espacio a donde regresen todas nuestras cosas perdidas.

Busquemos un lugar para esa cosa, la decoremos, la comparemos con otros.

Cierre (o apertura)

Compartimos entre todxs, quienes quieran, sus postales. El resto intenta adivinar quién es quién escribe.

Para cerrar conversamos entre todxs ¿Si olvidara todo lo que ocurrió en mi pasado, dejaría de ser yo?

Sexualidades

Infancias sexuadas. Una reconsideración de binarismos y dicotomías

Mariana Cruz y Constanza San Pedro



Las expresiones culturales surgidas en los últimos tiempos, como el stencil expuesto, ponen en evidencia la extrañeza de preguntas que nos resultan raras pero que no lo son más que aquellas a las que quienes encarnan alguna de las formas de las disidencias sexo-genéricas tienen que responder con frecuencia. Las normas que incorporamos a lo largo de nuestras vidas, que construyen la matriz que nos hace reconocibles como sujetxs, delimitan un adentro y un afuera. Aquellxs sujetxs, identidades, prácticas, deseos que se corren de la norma de lo que se define como esperable y deseable, deberán como mínimo explicar su disidencia. Muchas veces son las preguntas las que nos invitan a repensarnos y a visibilizar aquello que hemos naturalizado y tomamos por obvio.

En este escrito queremos darnos el lugar para cuestionar ideas que usualmente son vistas como necesarias, naturales o normales, como marco general a los artículos sobre nuestras experiencias en

talleres que involucran propuestas en torno a la(s) “sexualidad(es)”. Escribimos ideas teóricas básicas que pueden orientar la comprensión de nuestras propuestas de trabajo en estos temas. Se trata de una primera aproximación, siempre en construcción e inacabada, pero que permite reconocer supuestos que subyacen y orientan nuestras prácticas. Se trata de un ejercicio reflexivo, que busca además ser performativo en relación con los efectos que se generan en nuestro vínculo con otrxs. Es decir, proponer y construir nuevas formas de vincularnos con los saberes, las infancias y las sexualidades.

Partimos de entender que todxs somos sujetxs sexuadx y que la forma en que lo somos se construye a partir del marco que habitamos: de los binarismos que nos clasifican, de aquellas formas y modos en que nos dicen que tenemos que ser varones y mujeres, de la forma que se legitiman ciertas prácticas y no otras, ciertos deseos y no otros. Este marco se va conformando en las diferentes instituciones que producen y reproducen nuestra sociedad. La escuela, por supuesto, es una de ellas. La sexualidad no es algo a lo que se llega en cierto momento de maduración (por ejemplo, la juventud), es algo que nos habita y nos constituye. Por eso afirmamos que lxs niñxs son sujetxs sexuadx y en cuanto tales experimentan una sexualidad que es propia de su edad, y con ella ciertos intereses, inquietudes, preguntas, deseos que a veces no son suficientemente reconocidos y que pueden tensionar los conocimientos y prácticas de la escuela.

Queremos abordar algunas de las tensiones que se nos presentaron en la escuela, en la medida en que la filosofía ofrece un espacio de reflexión de carácter transformador dentro de los marcos escolares, que funcionan muchas veces como reproductores del orden imperante y, con ello, de las normas y valores del dispositivo de la sexualidad. Trabajamos en tres apartados, que recuperan un diálogo entre lecturas filosóficas y experiencias en la escuela primaria: el primero, donde abordamos la matriz heterosexual como matriz de inteligibilidad que estructura nuestra sociedad y sus efectos en nuestros cuerpos.

Un segundo apartado donde hacemos algunos aportes en relación a los posibles vínculos entre sexualidad e infancias. Finalmente, un tercer apartado donde ponemos en diálogo la escuela, la filosofía y la biología, ofreciendo una reflexión sobre sus vínculos más usuales y posibles, destacando las tensiones y potencialidades disciplinares de estos campos.

Matriz heterosexual. Las normas que se nos hacen cuerpo

Proponernos desnaturalizar lo obvio es darnos el lugar para cuestionar aquello que vemos y transitamos sin preguntarnos por qué y cómo llegamos a aceptar eso que “es” así. Es invitarnos a pensar que “está así”, que esa construcción no es neutral ni natural. Para el eje que nos convoca, implica en primer lugar, cuestionar la determinación de lo biológico como forma de ordenar el mundo y atender a que existe una estructura social de lo sexual que establece jerarquías entre cuerpos, deseos y prácticas. Esa jerarquía es incorporada, hecha cuerpo, y se constituye como una categoría a partir de la cual leemos el mundo, a los otros, a nuestros propios deseos y prácticas. Lo que Judith Butler (2012) denomina “la matriz heterosexual”, ese entramado normativo que hace legible –y también (in)habitable– el mundo y que presenta lo biológico como criterio ordenador, en la medida en que subyace una concepción de los cuerpos y de la sexualidad como meros reproductores de la especie. En ese marco serán valoradas aquellas prácticas, cuerpos y deseos que permitan la reproducción como única función y serán invisibilizadas –pero también estigmatizadas, criminalizadas, etc.– prácticas, deseos y sujetxs que no se circunscriben a la función reproductiva.

Nuestros cuerpos –ese lugar pensado como necesario, estático, fijo e inmutable– son productos de las relaciones de poder. Son efectos. La propia materialidad de los cuerpos no puede pensarse como independiente de las normas reguladoras. Estas los producen y en esa

producción es que nos haremos o no legibles: aceptadxs, reconocidxs, deseadxs. El proceso de definición de nuestro sexo-género se da en la materialidad del cuerpo desde la gestación y durante su desarrollo, donde este se moldeará y vinculará de múltiples formas con ambos polos de la tensión naturaleza-cultura. El proceso de definición de nuestro sexo-género (y la orientación de nuestro deseo)⁶⁶ se da en la materialidad de un cuerpo desde la gestación y durante el desarrollo, donde el sexo-género y la naturaleza-cultura materializan de múltiples formas. Devenir desde el nacimiento hasta la muerte. No hay ni un comienzo en la pubertad ni un final en la “madurez”. Somos desde el comienzo hasta el fin cuerpos sexo-genéricamente en desarrollo. Ni biológicamente predeterminados, ni culturalmente libres de optar racionalmente por una orientación o identidad sexo-genérica. La necesidad de fijar tal desarrollo, de escindirse en biológico o cultural, surge a partir de una demanda social construida para perpetuar cierto orden que puede verse como necesario ante la costumbre pero que es contingente (al igual que los límites impuestos a nuestras sexualidades).

De tal modo, no hay primero sexo y después género, sino que (como veremos en un momento) nuestros conocimientos sobre el género, transmitidos desde la infancia, se adjudican a las diferencias que se observan con el desarrollo corporal del “sexo”. Son los modos de ser nena o nene (roles) los que luego se enseña a leer

⁶⁶ Butler, en su libro *Cuerpos que importan* (2012), refiere a estos tres conceptos como una tríada: sexo/género/deseo, que se ha construido en relación con una correlación directa a partir de la determinación del sexo, como un dato meramente biológico, con la asignación de un género y la imposición de un deseo. Así, si nacemos con vagina, seremos mujeres y desearemos hombres; y si nacemos con pene, seremos varones y desearemos mujeres. Se trata, por supuesto, de una construcción que se nos presenta como obvia y natural y que proponemos repensar. Incorporar esta otra dimensión, el deseo, desarma el vínculo binario sexo-género, que en su propia constitución oculta como dado –y enmarca en la heterosexualidad como única alternativa– el deseo. Esto nos permite dar cuenta de lo reductivo del modelo dicotómico y, a la vez, lo necesario para la reproducción de este sistema.

como dependientes –e incluso como correlato directo– del sexo. Se opera así socialmente una inversión en la que se pasa a creer que lo que interpretamos de nuestros cuerpos, como generizados, es algo natural y dado, cuya base está en el sexo biológico. Nos interesa destacar esta inversión porque la naturalización del sexo dicotómico y binario, correspondiente a nuestras (limitadas) miradas sobre el género en la sociedad, clausuran otras opciones sexo-genéricas, otras subjetividades con pleno derecho de ser. Esto incluye nuestro vínculo con cómo dicen que tenemos que ser varones o mujeres y también con cómo nos vinculamos con nuestros cuerpos y cómo debemos orientar nuestro deseo.

¿Es posible identificar esta matriz? ¿Cómo podemos hacerla visible? Nos interesa aquí recuperar dos experiencias, realizadas en 6to grado de la escuela primaria del Colegio San José (niñxs de 10 y 11 años), en las cuales se propuso pensar aquello que lxs otrxs: la sociedad, nuestras familias, las publicidades, las jugueterías, la escuela, los clubes barriales, etc. esperan de nosotrxs. En ambos casos, se preguntó por las expectativas que lxs otrxs tienen sobre nosotrxs, más que por cómo se construye el deseo propio. Nos interesa trascender la pregunta individual y personal por lo que cada unx quiere y elige para sí, ya que esta puede invisibilizar que son, precisamente, nuestros deseos, gustos, etc. los que se construyen a partir de esa matriz en la incorporación de la norma.

En una de las experiencias, sin que mediara una reflexión previa sobre imposiciones sociales, mandatos o estereotipos –contenidos de la ESI en 6to grado–, se invitó a que escriban –tanto “niñas como niños”–, de manera individual, cómo nos dicen a las niñas que tenemos que ser y cómo nos dicen a los niños que tenemos que ser. Cada unx apuntó 5 características en su cuaderno, que luego fueron debatidas para construir esta lista común.

En la enumeración se deja entrever aspectos de la matriz que incluyen, no solo dimensiones de la práctica, acciones, formas de ser y de vincularnos, sino incluso rasgos corporales que se adecuan al género asignado. Ante la pregunta de quiénes son lxs que construyen estas ideas, emergieron varios actorxs: “la sociedad”, “lxs abuelxs”, “las familias”, “las propagandas”, “las jugueterías”, “los lugares donde venden ropa de bebés”.

¿Son estos los únicos modos en los que podemos ser? ¿Cuál es el costo que deben pagar quienes desean ser de otros modos? ¿Es posible que nos enseñen otras formas de ser? Algunas de esas preguntas orientaron nuevas reflexiones, con el horizonte de abrir nuevas posibilidades y no circunscribirse al orden binario existente.

A las niñas: Delicadas y suaves, sensibles, poder expresar lo que sentimos, frágiles, perfectas, lindas, flacas y sexys, inteligentes, amas de casa, prolijas, señoritas y princesas, buenas, tímidas, tener el pelo largo, usar collares, maquillarse, pintarse, competitivas, elegantes, tranquilas, limpias, correctas, inseguras, chismosas, presumidas, obedientes, graciosas, femeninas.
A los niños: fuertes, musculosos, tramposos, torpes, viciosos, valientes, grandotes, no usar color rosa, violetas, etc., tener el pelo corto, no poder llorar ni expresar sentimientos, rudos, trabajadores, desprolijos, buenos deportistas, desordenados, atrevidos, competitivos, maleducados, tontos, inteligentes, machos, caballeros, voz fuerte, vagos.

Otra experiencia estuvo orientada a trabajar con los juguetes favoritos de la primera infancia. Más allá de por qué lo elegimos, por qué nos gusta, etc., nos centramos en la pregunta: ¿qué nos regalaron en nuestra infancia y quiénes?, para a partir de allí ver cómo los regalos también configuran nuestros deseos y horizonte de posibilidades. (ver recuadro p.278)

¿Qué se espera de nosotrxs? ¿Por qué nos regalan juegos y juguetes diferenciados? Estas preguntas orientaron el debate que empezó a surgir a partir de que varixs empezaron a ver cómo lxs que fueron levantando las manos indicaban aquello que otrxs nos regalaron y que, de algún modo, forjaron nuestros gustos, nuestros deseos y nuestras habilidades. “Claro, a las chicas nos quieren decir que

Juegos/juguetes	Los/as viajeros/as		Los/as explorado- res/as	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Burbujeros	Todxs		Todxs	
Dinosaurios	13	2	8	0
Superheroes	9	3	12	1
Set Peluqueria	0	Todos(10)	0	Todos(11)
Set Maquillaje	0	Todos(10)	1	Todos(11)
Peluche para dormir	Todxs		Todxs	
Pista de autos	Todos(14)	2	10	2
Bebote	0	Todos(10)	3	Todos(11)
Libros	Todxs		Todxs	
Pelotas	Todxs		Todxs	

tenemos que saber criar bebés desde chiquitas”; “Tenemos que saber pintarnos, ser prolijas y ponernos lindas”. Fue más difícil identificar ciertos rasgos que se esperan de los varones, asociados a la fuerza, virilidad, masculinidad otorgada a partir, por ejemplo, de tener superhéroes y dinosaurios como juguetes a menudo regalados. Sin embargo, resulta interesante que luego de un intercambio, el foco se puso en las condiciones de posibilidad para la construcción de estos “mandatos” sobre cómo se espera que seamos. Allí las publicidades, pero fundamentalmente las jugueterías y los lugares donde se vende ropa de niñxs, fueron identificados como espacios donde se cristalizan –pero también producen y reproducen– la división binaria de los géneros y los rasgos asociados a cada unx.

Esta experiencia no busca ser representativa, ni tampoco queremos hacer un análisis lineal que no pueda dar cuenta de la complejidad propia de los juegos y juguetes en las infancias. Queremos más bien presentar una foto de cómo viven lxs niñxs estos procesos, y

las reflexiones que emergen a partir de mirar sus propios deseos y aquello que nos hace ser varones o mujeres desde una dimensión externa, desde aquello que lxs otrxs esperan de nosotrxs, más que cuestionar las decisiones, deseos, gustos y preferencias de cada unx, como si estas no fueran producto del marco normativo que nos constituye.

Con tales actividades, nos interesa dar lugar a imaginar otras opciones, ya que imponer las interpretaciones dicotómicas como acabadas y únicas implica la invisibilización de sujetxs en desarrollo.

Infancias sexuales

Nos interesa detenernos en un rasgo central de las infancias del que se desprenden dos dimensiones que problematizamos. Históricamente se ha pensado la infancia como un tránsito hacia, como carente de voz propia, de inquietudes, deseos, características y rasgos particulares. Como un tránsito hacia la adultez que se define por lo que le falta desarrollar hasta llegar a ser sujetxs políticxs, sexualdxs, de derecho. La infancia, entonces, es vista como una minoría de edad que inhabilita para pensar y deci(di)r, que carece de fuerza y potencia propia, más bien asociada a la ingenuidad e inocencia como rasgos infantiles. Desde el proyecto nos parece central cuestionar esta idea, entender –es decir, reconocer– a las infancias más bien como una experiencia siempre múltiple y diversa, que está marcada por las variadas intersecciones que nos atraviesan. Que puede suponer un recorte temporal en la vida de lxs sujetxs pero que también puede poner en tensión la temporalidad, los tiempos pensados desde el adultocentrismo. Al ponerla en escena, puede romper con esa la naturalidad del mundo adulto, que tiene la capacidad de detener ese tiempo y devolvernos la capacidad de asombro.

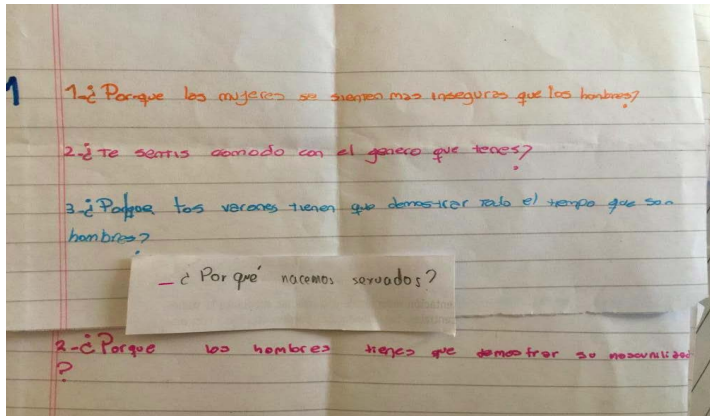
En este marco, una dimensión de la infancia que desde el proyecto nos interesa destacar es que es la acción del preguntarse. Lxs niñxs se hacen preguntas que les son propias, inquietudes que dan cuenta de su vínculo con el mundo, con sus pares, con lxs adultxs y consigo mismxs. Hay mucho escrito y dicho sobre qué hacer cuando el niñx pregunta, y la negación de esto refleja principalmente la imposibilidad o incomodidad de lxs adultxs de escuchar esas preguntas y por otra parte la necesidad enseñada de respuestas únicas y cerradas. Así, se le niega lxs niñxs la posibilidad de que indaguen sobre sobre ciertos temas reservados exclusivamente a lxs adultxs, ubicando a lxs adultxs desde el lugar del saber y la respuesta, pero además negando la posibilidad de convivir con las dudas.

Una segunda dimensión sobre la cual trabajamos tiene que ver con reconocer que lxs niñxs son sujetxs políticxs y, por lo tanto, sujetxs sexuadx. Esto implica reconocer, por una parte, su capacidad de acción en ciertos espacios, la posibilidad de encontrarse, ser y pensarse con otrxs. Por otra parte, implica reconocer que desde el nacimiento están inmersxs en ciertos marcos –en nuestro caso, la matriz heterosexual– que condicionan nuestra forma de estar en el mundo. Aquí nos separamos de pensar que la sexualidad se remite exclusivamente a la genitalidad, a la reproducción y las relaciones sexuales, para comprenderla en su complejidad, donde la tríada sexo-género-deseo hace cuerpos: se imprime en cada unx de nosotrxs, en lo que sentimos, hacemos, deseamos e incluso lo que se espera de nosotrxs, desde que se nos asigna –a través de la observación de determinadas características anatómicas– un determinado sexo-género en la gestación.

El trabajo diario con niñxs nos permitió revisar las concepciones de infancia y afirmar nuestra convicción de que lxs niñxs tienen la capacidad de tomar la voz, preguntar, cuestionar y opinar sobre este y todos los temas, y por ello es preciso que sean reconocidxs como sujetxs sexuadx que pueden reflexionar sobre esta dimensión

del mundo y de su vida. Para nosotrxs es crucial generar instancias en las cuales puedan emerger estas reflexiones. Abrir el juego a las preguntas, habitarlas, es invitar a desnaturalizar el mundo. A desconocer lo que creemos saber, aquello que se nos ha presentado siempre como verdadero.

A continuación, vamos a presentar algunas preguntas que emergieron en el marco de la creación del “Buzón de preguntas sobre sexualidad”, creado en 6to grado (Colegio San José) con niñxs de 10 y 11 años. Estas preguntas fueron leídas colectivamente, generaron preocupación, vergüenza, y hasta en algunos casos disconformidad.



No pudimos (ni quisimos) responderlas. No existe una respuesta única y estable. Preferimos dejarlas existir, que den cuenta de la complejidad de nuestra realidad. Hacer de esas preguntas, inquietudes que acompañen el transitar de esas infancias. Propusimos, en cambio, a partir de recuperar todas las preguntas que se hicieron en la sala, que cada unx con su compañerx de banco las clasifique. Entendimos y acordamos que todas ellas forman parte del gran conjunto de preguntas sobre sexualidad, pero que al ser esta algo tan amplio, podemos construir categorías que nos permite ordenarla.

Entre ellas, aparecieron: preguntas sobre el cuerpo, preguntas de biología, preguntas sobre violencias, educativas, sociedad (y sus pensamientos), ciencia, cultura, legales, sexo, pubertad.

Muchas veces el anonimato contribuye al planteo de cuestiones que suelen generar(nos) vergüenza, sobre todo en estos temas en los que incluso a lxs adultxs generan incomodidad, y que han sido inhabilitados para lxs niñxs. Por otra parte, la duda sobre la afirmación invita a transitar aquello de lo cual quizás no tengamos una opinión formada, un conocimiento acabado, pero que nos genera inquietud, o sobre lo cual, si tenemos alguna respuesta o creencia, pero queremos debatirlas con otrxs.

Abordar preguntas sobre sexualidad implica habilitar lo nunca preguntado y lo no dicho, incluso transgrediendo las barreras etarias que limitan y excluyen a las infancias de ciertos saberes. Las preguntas de lxs niñxs son la expresión de aquello que habita la arena pública. De las inquietudes, incomodidades, contradicciones, de los efectos que la matriz heterosexual imprime en nosotrxs.

En muchos temas, pero en la sexualidad en particular, lo normal se entiende como tal por asociación con lo que nos resulta natural y que se nos presenta como un destino ineludible. Preguntarnos por ello, desnaturalizar lo que se nos presenta como dado es un primer paso para desandar esas creencias enraizadas que hemos hecho cuerpo. Reconocer que aquello que consideramos verdadero es producto de una producción histórica y social particular, contribuye a comprender la complejidad de la sexualidad.

La escuela sexuada. La construcción del conocimiento sobre sexo-género

La sexualidad se enseña desde siempre en las escuelas, mucho antes de la existencia de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI),

que más bien logra visibilizar que toda educación es sexual. Así, en el contenido que transmitimos, la forma en que enseñamos, las expectativas que tenemos de lxs niñxs, las formas en que circula la palabra en las salas, el uso de los espacios abiertos de la escuela y la forma de intervenir/jugar en los recreos, la división en los baños, etc., estamos enseñando y transmitiendo ciertas formas de ser sexuadx en el marco de la sociedad en la que vivimos. Estamos explicando ciertas ignorancias que no son más que el efecto para nada neutral del conocimiento⁶⁷. En este apartado nos interesa tomar en consideración la tensión naturaleza-cultura, como un elemento central para pensar la sexualidad y comprender aquellas cosas que ignoramos, como efectos de cierto conocimiento disciplinar producido desde el marco al que referimos anteriormente.

La dicotomía naturaleza-cultura aparece como primera medida y base de todos los problemas que anteceden y exceden a la institución escuela, pero a su vez la determinan. Lo natural es entendido como lo biológico y la biología como lugar de saber desde donde se habla, se piensa y se construye la sexualidad humana. Hablamos de una cuestión disciplinar teniendo en cuenta que se conforma como un corpus de conocimiento legitimado como verdadero, que no solo define el objeto del conocimiento sino que, a su vez, lo produce. Es decir, genera efectos en la construcción de las subjetividades.

Nos parece importante aclarar que no trataremos de determinar la veracidad de estos saberes o conocimientos, sino más bien de pensar los efectos de verdad que producen. ¿Por qué se piensan nuestros cuerpos como originariamente biológicos? ¿Cuándo y en qué se expresaría algo cultural? ¿Por qué se elige partir desde una presunta neutralidad para construir la descripción de nuestros cuerpos? ¿Por

⁶⁷ En *¿Qué es esa cosa llamada amor?*, Déborah Britzman retoma a Eve Sedgwick (2009) haciendo referencia a las "ignorancias": "Eve Sedgwick (...) hace un alegato en contra de la idea de que la ignorancia es un estado neutral y originario, afirmando que la ignorancia es un efecto no una ausencia de conocimiento" (Britzman, 2016: 16).

qué, si se presumen neutrales, esos cuerpos aparecen ordenados a partir de los binarismos que nos han servido como categoría organizativa? ¿Por qué desconocer las múltiples corporalidades existentes? El régimen de verdad en el que se enmarcan los discursos disciplinares produce y reproduce saberes que tienen efectos concretos en nuestros cuerpos. Ese régimen es producto de juegos y disputas de poder, pero se erige como verdadero, necesario y natural. Así la biología y el saber médico hegemónico es el lugar de enunciación de la verdad de lo que somos (Foucault, 2008 y 2010).

El lugar del discurso científico en la educación formal es central. Pero sabemos también que las disciplinas no son homogéneas, sino que a su interior se producen también disputas en relación con la producción de las verdades que se erigirán como conocimiento legitimado. Así, lo que no sea considerado dentro de los saberes legítimos/legitimados, será excluido, y en consecuencia aquellas otras subjetividades que esos saberes proponen. Son múltiples los factores que hacen que ciertas verdades disciplinares formen parte del saber hegemónico y válido, y no es necesario ni únicamente el criterio de validez científica, sino que está atravesado más bien por múltiples juegos y relaciones de poder que la configuran.

En 1984 surge *No está en los genes. Racismo, genética e ideología* (Lewontin, Rose y Kamin, 2009), un texto escrito interdisciplinariamente por un genetista evolucionista, un neurobiólogo y un psicólogo. Estos científicos se aúnan en el proyecto de mostrar otras verdades biológicas, frente al auge en esa época de los escritos que –basándose en la biología– pretendían legitimar las diferencias de clases, géneros y razas en la sociedad. Asumieron así una lucha con el “determinismo biológico”, la idea de la inevitabilidad de la biología que impacta directamente en las concepciones de sexualidad.

La visión de la ciencia que muestran, comprometida con el contexto científico pero también político y económico, permite reconocer sus alcances y límites como producto cultural revisable, comprometido con un proyecto social y por lo tanto no neutral. Compromiso claramente relevante en relación a la sexualidad, donde el determinismo biológico ha operado de manera clave para el sostenimiento de cierto orden sexual que se propone como natural: la heteronorma o, en los términos que veníamos hablando, la matriz heteronormativa. Matriz que asocia la sexualidad a una dimensión meramente reproductiva, tanto en término de la especie, como también de un orden social patriarcal y capitalista.

Los saberes biológicos como campo de disputa

Lo que queremos ahora es mostrar algunos ejemplos que hacen visibles esas otras producciones también científicas, otras maneras de hacer y entender la biología, que no han sido tan difundidas y son, por lo tanto, menos conocidas aún por la comunidad en general.

La reevaluación de la presunta naturalidad de nuestra noción de naturaleza humana es un eje de los trabajos de dos biólogas a las que haremos una breve mención, pero que quien tenga interés puede profundizar. La bióloga Joan Roughgarden presenta una crítica del reconocido mecanismo de selección sexual propuesto por Darwin y que reproducimos sin saberlo al pensar en el sexo y la reproducción de la especie (2004). Ella se interesa en problematizar este principio básico de la biología evolutiva a partir de su participación en una marcha del orgullo gay. Asiste como protagonista, es una mujer trans y se pregunta cómo puede ser que su ciencia no refleje a semejante cantidad de gente. Entonces piensa que, si la ciencia no representa a tanta gente, tiene que ser la ciencia y no la gente la que esté equivocada. Repiensa el principio de la selección sexual, retomando sus premisas y mostrando la gran diversidad que hay en la naturaleza

en la que distintas especies expresan tanto comportamientos homosexuales como cambios de sexo-género a lo largo de la vida, y que tal diversidad queda fuera de la ciencia biológica si uno trabaja exclusivamente desde el modelo darwiniano clásico.

Brigitte Baptiste es otra bióloga trans, colombiana, quien retoma también la teoría de la evolución darwiniana y sin cuestionar lo expuesto por Roughgarden (entre muchas críticas realizables a la teoría darwiniana) intenta mostrar que ya Darwin daba un papel fundamental a la diversidad para la evolución, el que sin embargo es generalmente desatendido por quienes retoman su teoría en áreas de sexo-género. También para mostrar esto se centra en los casos en los que la naturaleza está lejos de las dicotomías y modos reduccionistas del determinismo para el que muchas veces se apela a la biología, llegando a sostener que “nada es más queer que la naturaleza” (2019). Apela en particular a especies en las que hay transexualidad, cambio de género, conductas homosexuales, organismos intersexuales y hermafroditas; en resumen, especies que escapan no solo a nuestra mirada heteronormativa de la naturaleza, sino también centrada en la estabilidad de los modos en que las cosas son. Ella se interesa en cómo el conocimiento se construye invisibilizando la diversidad, haciendo que la ciencia biológica pueda servir para fundamentar las verdades a las que estamos acostumbrados en nuestras culturas, para determinar cómo entender el cuerpo, el deseo, y los roles que deben asumirse en cada caso, oficiando como reproductoras de los binarismos y dicotomías que no encuentran ya su fundamento en la biología.

Podríamos entonces encontrar un –otro– fundamento biológico, es decir, científico, a la existencia de una diversidad que todavía hoy no es plenamente reconocida. Ahora bien, cabe preguntarse: Si la diversidad fuera solo algo que se da en lxs humanxs, y en ese sentido pueda asimilarse con algo cultural, ¿implicaría que esas formas de la diversidad no estén justificadas?, ¿tienen que encontrar cómo

justificar su existencia? Un modo no habitual de ser, ¿no merece la posibilidad de desarrollarse solo porque no es lo usual?, ¿cuál es el problema con que haya formas que no se adecuan a lo normal, a lo estadísticamente frecuente transformado en lo que debe ser?, ¿es la cultura la que obtura y no permite abrirnos a reconocer la diversidad?

La educación debería pensarse para albergar las singularidades sexo-genéricas en su abanico de versiones, no para discriminar, sea basado en ideas culturales o supuestamente biológico/naturales. Nuevamente el discurso de una bióloga contemporánea, Anne Fausto-Sterling, aporta para esta cuestión al afirmar que el sexo biológico es en primera instancia lo que aprendemos a través de nuestras políticas de género (2006). Muestra que el sexo no es natural o biológico, como algo dado previamente, sino que las miradas del macho y la hembra aparecen con nuestra perspectiva del género, las decisiones culturales de cómo son las personas. Las restricciones empiezan con nuestras afirmaciones de cómo deben comportarse las personas y cómo lograr ese disciplinamiento. Se dedica entonces a mostrar la naturaleza cultural de nuestras ideas de naturaleza y problematiza las tecnologías biomédicas que permiten ocultar la naturalidad de la intersexualidad, interviniendo cuerpos para que se adecuen a la norma, que adopta la forma del binarismo desde el nacimiento. De acuerdo con esta idea, Paul Preciado sostiene que “la norma hace la ronda alrededor de los recién nacidos, reclama cualidades femeninas y masculinas distintas a la niña y al niño. Modela los cuerpos y los gestos hasta diseñar órganos sexuales complementarios” (2013). Lo que todxs estxs autorxs permiten repensar no es solo el carácter del conocimiento científico y su capacidad de fundamentar nuestras prácticas y libertades, sino quizá –de fondo– la necesidad de reconocer la prioridad de los derechos establecidos frente a las presuntas verdades, variables y revisables de la ciencia.

¿Reconsiderar binarismos y dicotomías?

Una mirada filosófica de lo dado nos permite repensarnos, revisarnos. Nos interesa compartir que el trabajo con las infancias es una posibilidad de hacerlo, ante la observación de lo que para nosotrxs adultxs puede ser “lo dado”, hay un espacio para repensar(nos). Por otra parte, mostrar(nos) que la sexualidad y sus múltiples formas no vienen con la adultez, están desde el inicio de nuestros desarrollos y es indispensable poder poner en cuestión las teorías que por nuestras confianzas en ellas adquieren la posibilidad de negar o discutir estados de derechos y realidades. En ese sentido, tomando las palabras de Preciado podríamos decir:

Lo que es preciso defender es el derecho de todo cuerpo, independientemente de su edad, de sus órganos sexuales o genitales, de sus fluidos reproductivos y sus órganos gestantes, a la autodeterminación de género y sexual. El derecho de todo cuerpo a no ser educado exclusivamente para convertirse en fuerza de trabajo o fuerza de reproducción. Es preciso defender el derecho de los niños a ser considerados como subjetividades políticas irreducibles a una identidad de género, sexual o racial (2013).

La filosofía y la escuela tienen la posibilidad de interpelar los saberes, cuestionar las formas, revisar los grandes sistemas que nos parecen indiscutibles. Por ejemplo, “La biología” como fundamento. ¿Cuál?, la de las autoras que mencionamos que trabajan por la diversidad, o las que usualmente escuchamos, abocadas a la defensa de los estados de hecho. Es importante estar atentxs cuando se apela a la biología para legitimar el orden cultural con las categorías dicotómicas con las que clasificamos todavía en la ciencia. No se trata de cuestionar que existen esos modos, los dicotómicos, sino cuestionar el totalitarismo que suele estar involucrado en esas miradas y que implica que quienes no entran en esas categorías se sientan cuestionadxs y básicamente no puedan ser, tranquilxs, moviéndose libremente y expresándose como el resto. Todxs tenemos condiciones que dan forma a nuestra libertad. No vivimos solxs.

Siempre hay un otrx que nos constituye, pero en ese movimiento hay o debería haber para las distintas expresiones sexo-genéricas la misma posibilidad de expresión. De espacios que inviten en lugar de sancionar. Que incluyan. Que aprendan a disfrutar de la diversidad que somos todxs en la medida en que nos permitimos liberarnos un poco de los corsets de la matriz heteronormativa.

Se busca en la biología fundamentos para legitimar inequidades políticas tratando de mostrar que hay una determinación a partir del sexo biológico. Sin embargo, esperamos haber podido compartir nuestras dudas sobre eso, haber mostrado que hay conocimientos científicos, filosóficos, feministas, etc. que muestran la naturaleza construida de tales ideas. Lo que hay es mucha más diversidad de la que hemos aprendido a ver. No hay una naturalidad o forma única y estática de ser las personas o un momento en el que ya es fijo cómo son las personas, sino que los modos de ser en tanto sexo, género y deseo pueden ir cambiando. Incluso este mismo texto da cuenta y reproduce también ciertas dicotomías que nos atraviesan y nos constituyen, pero estamos convencidas de que visibilizarlas es el primer paso para repensarlas, reconocer lo que tienen de obsoleto e imaginar qué otros modos posibles y deseables quisiéramos construir. No podemos escapar a las dicotomías. Existen, nos constituyen, y es un desafío construir espacios donde se pongan en discusión.

Entendemos que es un desafío incorporar estas lecturas y habilitar en nosotrxs mismxs el ejercicio de poner en cuestión los marcos en los que hemos sido subjetivadxs. Pero además resulta un doble desafío proponerse transmitir estas otras lecturas posibles y, particularmente, hacerlas prácticas: hacer y proponer un filosofar colectivo que trascienda las dicotomías. Que las reconozca y cuestione, y que proponga otra forma de pensar(nos). En particular, el abordar estas temáticas y hacerlo de este modo, desde nuestra disciplina, supone para nosotrxs de por sí una práctica transformadora. Pero además, y fundamentalmente, una apuesta performativa hacia la construcción

de infancias más libres. Viendo la libertad como una forma crítica de vincularnos con nuestro presente, con la convicción de que es posible transformarlo, construir nuevos presentes y futuros que nos permitan leernos, vincularnos, desearnos y pensarnos de múltiples modos posibles.

Referencias bibliográficas

- BAPTISTE, B. (2019) ““Nada es más ‘queer’ que la naturaleza”: Brigitte Baptiste”, en Revista Arcadia. Disponible en: <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/nada-es-mas-queer-que-la-naturaleza-brigitte-baptiste/75875>
- BUTLER, J. (2012) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- BRITZMAN, D. (2016) *¿Qué es esa cosa llamada amor? Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria.
- FAUSTO-STERLING, A. (2006) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (1ª Ed. 2000).
- FOUCAULT, M. (2008) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- FOUCAULT, M. (2010) “¿Qué es la ilustración?”, en *Obras Esenciales*. Buenos Aires: Paidós.
- LEWONTIN, R.C., ROSE, S. Y KAMIN L. J. (2009) *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Drakontos Bolsillo, Crítica.
- PRECIADO, P. B. (2013) *¿Quién defiende al niñx queer?* Disponible en: <http://ideadestroyingmuros.blogspot.com.es/2013/01/beatriz-preciado-quien-defiende-al-nino.html>
- ROUGHGARDEN, J. (2004) “Evolution’s rainbow: diversity, gender, and sexuality in nature and people”. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

Propuesta de taller

A continuación, presentamos una serie de talleres que se dieron en el marco del Proyecto de Sexualidad de 6to grado del Colegio San José. Fue trabajado con diversos grupos, y en función de las inquietudes o particularidades de cada grupo se modificaron algunas actividades, se extendieron los momentos de debates, se propiciaron encuentros y diálogos con las familias.

Objetivos

- Reflexionar sobre los mandatos sexo-genéricos y su operatividad en la constitución de la subjetividad.
- Habi(li)tar una instancia de escritura de sí en clave sexo-genérica a partir de materiales textuales (Chonguitas, Mariconcitos) y de lo trabajado por cada unx sobre su infancia en el seminario hasta ahora.
- Problematicar el modo en que se reproducen y reproducimos prácticas educativas binarias y abrir horizontes hacia espacios educativos no-binarios.

Recursos

- Juegos de la primera infancia de cada niñx.
- Imágenes de fotos del Colectivo Manifiesto, Mandatos: <https://colectivomanifiesto.com.ar/2015/03/04/mandatos/>
- Chonguitas: masculinidades de niñas: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2013/02/chonguitas-masculinidades-de-ninas.html>
- Mariconcitos. Feminidades de niños, placeres de infancia: <https://mariconcitos2017.wixsite.com/mariconcitos/descarga>

Actividades

Primer momento

Elegimos el juego o juguete favorito de nuestra primera infancia. Lo mostramos y compartimos.

¿Quién me lo regaló?

¿Por qué lo elegí?

Conversamos entre todxs. ¿Qué se espera de “los niños y de las niñas” cuando nos regalan algo?

Nombramos diferentes juegos y les pedimos que levanten la mano a quiénes se los regalaron. Se anota en el pizarrón.

¿Nos regalan lo mismo a “las niñas y a los niños”? ¿Por qué?

Segundo momento

Momento de escritura individual. ¿Cómo nos dicen a “los niños y a las niñas” que tenemos que ser?

Compartimos lo que cada unx escribió. Trabajamos con una línea en el pizarrón y vamos escribiendo lo que surja. Conversamos entre todxs: ¿Esto siempre fue así?, ¿podemos cambiarlo? Lxs invitamos a compartirlo y charlar con sus familias.

Tercer momento

Observamos las siguientes imágenes del Colectivo Manifiesto y el texto que las acompaña.

(En general las ubicamos en diferentes espacios de la sala)

<https://colectivomanifiesto.com.ar/2015/03/04/mandatos/>

Elegimos una de las imágenes/mandato y le hacemos preguntas.

¿Qué son los mandatos? ¿Cuáles conocemos? ¿Qué pasa cuando no cumplimos esos mandatos?

Cuarto momento

Trabajamos con Chonguitas. Masculinidades de niñas y Mariconcitos. Feminidades de niños, placeres de infancias, dos libros que contienen experiencias narradas en primera persona de niñxs que fueron incomodadx por mandatos en sus infancias. La escritura está hecha desde lxs adultxs recordando y resignificando lo vivido en aquel momento.

Nos dividimos en grupo, a cada grupo le toca un relato y responde:

¿Qué cuenta ese relato? ¿Qué mandatos están presentes? ¿Cómo se sintió esx niñx? ¿Qué le dirían a esx niñx?

Luego, compartimos los relatos entre todxs.

Cierre (o apertura)

Lxs invitamos a hacer una actividad personal, de autoescritura. En primer lugar, deben identificar una situación de la propia infancia en la que hayan estado presentes algunos mandatos, donde nos hayan dicho cómo tenemos que ser y esto nos haya generado algún tipo de incomodidad. ¿Qué mandato era? ¿Qué nos pasó en ese momento? ¿Qué nos dijeron? ¿Cómo vemos esa situación hoy? ¿Qué le diríamos a esx niñx que fui?

Anotar en un papel, las sensaciones, recuerdos, imágenes que nos vienen.

A partir de esas primeras anotaciones, lxs invitamos a elegir alguno de estos comienzos y a escribir un relato corto, en primera persona.

Antes de que tuviera capacidad para decidir sobre...

Ahora ya no recuerdo cuál...

En mi familia me decían...

Me recuerdo claramente, emocionada entre los...

En el jardín empecé a mirar....

Para empezar, mi infancia siempre fue bastante...

Lo primero que me acuerdo es que tipo a los 5 años....

Si hay algo que recuerdo de mi infancia, es mi decidida confrontación a....

Creo que no puedo decir que tuve una infancia....

Buscando e indagando en mis primeros recuerdos, para pensar qué escribir aquí, aparecen...

En ese entonces...

Crecí rodeada/o de....

Crecí sintiéndome....

¿Infancias trans/cuir o lo trans/cuir de la infancia?

Mariana Cruz y Magali Herranz

En el presente trabajo nos detenemos a pensar los efectos que tienen en lxs niñxs los modos escolares de relacionarse con las categorías sexo-genéricas socialmente establecidas en nuestra cultura.

Esto implica, por un lado, preguntarnos cuál es el marco de reconocimiento vigente en torno a los cuerpos de las infancias escolarizadas, partiendo del tradicional binarismo genérico femenino-masculino –ligado erróneamente a la dimensión biológica del cuerpo-organismo (el sexo)–, para repensar los modos institucionalizados de hacer cuerpo. Esto significa que la escuela y lxs docentes tienen un rol primordial en lo que refiere a marcar pautas de comportamiento y parámetros de normalidad para lxs niñxs, contribuyendo a la cristalización de las nociones binarias de lo permitido en torno a lo sexo-genérico y a los roles que de allí se desprenden: hay una forma de ser niño y una forma de ser niña en nuestra sociedad. Sin embargo, es también posible, por ese mismo acceso primordial a los procesos de subjetivación de las infancias, que lxs docentes elijan –sean formadxs, se cuestionen y se repiensen a sí mismxs y su modo de ver a lxs niñxs– habilitar modos otrxs de habitar la escuela, creando espacios de exploración y expresión más libres que permitan a lxs niñxs experimentarse y descubrirse en el proceso mismo de estar siendo con otrxs.

Por otro lado, supone detenerse en la reflexión sobre la relación entre infancia e identidad. Se suele afirmar que la elección de identidad de sexo-género, cuando no coincide con la socialmente asignada al nacer, se produce con posterioridad al momento de la primera infancia, incluso luego de los primeros años de la escolaridad. Pero ¿qué supuestos en torno a la infancia se ponen en juego al afirmar que

lxs niñxs primero deben aprender lo correcto en torno a los modos de construir y habitar el propix cuerpx, para luego cuestionarlos cuando sean más grandes? ¿Qué lugar en la relación saber-poder se otorgan lxs adultxs con respecto a las infancias? ¿Por qué la identidad debería ser un descubrimiento para otro momento y no una construcción presente y en constante transformación acompañada por adultxs que habiliten ese proceso de manera autoconsciente y lúdica?

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las infancias y la construcción/identificación de sexo-género. Partimos de concebir la infancia como el espacio-tiempo de lo cuir, donde la ficción de la identidad unívoca no se encuentra aún cristalizada en unos modos determinados de ser, donde, por lo tanto, lo trans es un rasgo central. Se trata de un proceso vital en el que está socialmente aceptado jugar a ser otrx, la osadía y la experimentación, aunque siempre dentro de unos marcos adultocentradxs de interpretación, a partir de los cuales se proyectan atributos a lxs niñxs de modo tal que puedan ser comprendidxs dentro de categorías previamente construidas de la feminidad y la masculinidad. Asimismo, en la escuela se busca formar a lxs niñxs según un criterio de pertenencia a estas categorías binarias, necesarias para lxs adultxs, para imprimir orden y pertenencia sobre lxs cuerpxs en relación a marcos de reconocimiento vigentes en un momento histórico determinado.

Lo que queremos destacar y tratar de comprender en este artículo es cómo inter-juega ese trans/cuir de la infancia con los límites propuestos desde lxs adultxs en la escuela. Qué consecuencias tiene ese conflicto entre un momento de plena agencia, de construcción de la identidad de lxs niñxs (irse haciendo cuerpx, sujetx, definiendo gustos) y la negación de su agencia a partir de la imposición de las normas (heteronormas, binarias, etc.) pertenecientes a los marcos normativos ortodoxos, reconocidos por lxs adultxs. Suponer la heteronorma y el binario como lo dado o natural, y la diversidad de género como lo devenido o construido consciente/racionalmente,

supone imponer la heteronomía como modo de construcción de nuestras propias identidades, en tanto no da lugar a la expresión presente de lxs sujetxs infantes durante su propio proceso.

Nos proponemos indagar sobre qué implica pensar la infancia como un espacio-tiempo cuir, qué lugar tiene esa reflexión en la escuela, qué posibilidades generamos lxs adultxs docentes de ese estar-siendo y qué corrimientos son posibles desde los marcos de reconocimiento vigentes en torno a la generización de los cuerpos. Este trabajo propone una invitación a repensarnos desde nuestras prácticas docentes en la escuela en relación con la construcción de cuerpxs y de infancias, haciendo especial énfasis en los efectos de subjetivación que dichas prácticas producen.

Identidad y acto: del *ser* al *hacer*

*Estoy en permanente conflicto con las
categorías de identidad, considerándolas como
topes invariables, y entendiéndolas, incluso
promoviéndolas, como sitios de conflicto necesario.
En realidad, si la categoría no fuera conflictiva,
dejaría de ser interesante para mí.*

Judith Butler

¿De qué hablamos cuando hablamos de identidad? ¿Se trata acaso de un conjunto de fenómenos nombrados por una categoría que produce otros fenómenos o del despliegue de un conjunto de características innatas? ¿En qué momento surge ese “nombrar” definitorio? ¿Quiénes son lxs encargadx de pronunciarlo y con qué objetivos? ¿Es necesario portar una identidad reconocible para participar del intercambio social? Nos encontramos en medio del juego entre lo que nos dan y lo que elegimos, en la tensión, la indefinición, la lucha. Incluso, ¿quién nombra, decide, determina, la identidad?

No resulta inocente el planteo de estos interrogantes en el marco de un artículo que se propone pensar los modos de ser y hacer infancias en las escuelas. Esto, en tanto entendemos que el modo en que se vive, consciente o inconscientemente, lo que implica la identidad tendrá efectos concretos en los modos en que nombramos, definimos, proponemos y trabajamos con las infancias.

Nos detendremos entonces en el tan necesario intento de desentramar algunos de los hilos de la categoría identidad, desde nuestra perspectiva. Contra la comprensión de la identidad como origen y causa de los comportamientos, pensaremos este concepto en tanto nombre que se otorga a una serie de características, actos, previamente tipificadas dentro del espectro –muchas veces dual– de lo normal/anormal, bueno/malo, y que provee herramientas para el disciplinamiento progresivo de las conductas dentro del marco de lo esperable. La identidad puede ser, de este modo, un intento de cristalizar la subjetividad dentro de lo reconocible y gobernable pero también puede erigirse en lugar estratégico de enunciación, desde el cual disputar los sentidos con los que se cargan los cuerpos. En palabras de Butler: “las categorías de identidad tienden a ser instrumentos de regímenes regulativos, ya sea como categorías normalizadoras de estructuras opresivas o como puntos de reunión para una disputa liberadora de esa misma opresión” (2000: 87-88).

Retomaremos, desde esta caracterización, a la identidad como espacio de conflicto necesario, como campo de batalla y de resignificación de los propios tránsitos por las instituciones. De lo contrario, esta categoría perdería su riqueza heurística, quedando reducida a un conjunto de mandatos invariables que sería necesario desechar.

¿Qué es el “yo”, ese pronombre de identidad que percibimos y nombramos en otrxs –e incluso en nosotrxs mismxs–? Entendemos, siguiendo a Butler (2000), que no es otra cosa que un juego vital e

inevitable, constitutivo. Esto significa que el fenómeno identitario es el producto de una serie de repeticiones que guardan aparente coherencia, que resultan indiferenciables unas de otras. Sin embargo, si para reconocer el “yo” de entre un conjunto de comportamientos que se suceden unos a otros, dependemos de la repetición de algunos elementos reconocibles a los que otorgamos una forma o un nombre –nena, varón, rebelde, egoísta, generosx, resulta claro que la identidad es producto, en constante movimiento, es regla y a la vez juego. Asimismo, cada repetición implica pequeños desplazamientos, corrimientos, mutaciones, en tanto ninguna conducta puede ser idéntica a la anterior, aunque la nombremos del mismo modo. En palabras de Butler:

Si el “yo” es el efecto de una cierta repetición que produce la apariencia de una continuidad y una coherencia, entonces no hay un “yo” que preceda al género al que debe representar. La repetición y su ausencia producen un conjunto de actuaciones que constituye e impugna la coherencia de este ‘yo’” (2000: 94-95)⁶⁸.

La complejidad inabarcable de la idea de identidad nos obliga a elegir aquellas dimensiones en las que nos interesa centrarnos para ahondar, discutir, repensar. En este sentido, queremos detenernos a reflexionar sobre la identidad o los procesos de identificación sexo-genéricos que tienen lugar en nuestra sociedad, y que toman como sujeto-objeto de intervención principal a las infancias. Esto implica no solo desandar los sentidos que se atan a los cuerpos y las subjetividades, y que los clasifican en uno de los polos duales nena-varón, heterosexual-homosexual, sino también dar cuenta de que el sexo-género es un sistema y que, como tal, no puede hablarse, trabajarse, transformarse uno de sus elementos sin que el otro (lxs otrxs) lo haga(n).

⁶⁸ Al tratarse de una de las primeras elaboraciones que la autora hace de estas ideas, aquí Butler habla de “género”. Sin embargo, en elaboraciones posteriores aclara que, al hablar de género, refiere al sistema sexo-genérico al que aludiremos a continuación (Butler, 2002).

Partir de este presupuesto conlleva la necesidad, en primera instancia, de discutir la idea identitaria que tenemos de nuestros cuerpos biológicos: en general estaríamos dispuestxs a aceptar que la dimensión “sexual”, considerada exclusivamente desde un punto de vista físico (gonadal, hormonal, cromosómica), de nuestro organismo se conserva inmodificada a lo largo de nuestras vidas. Sin embargo, tanto las hormonas como la definición gonado/genital puede ser modificada a lo largo del desarrollo, sea por medios “naturales” (el devenir del proceso físico) o tecnológicos (intervenciones quirúrgicas, hormonales). No solo en la adolescencia, en la que los cambios suelen ser reconocidos casi con exclusividad, sino desde la infancia y durante la adultez. Si bien estamos acostumbradxs a pensarnos desde dicotomías claramente definidas (sexó-género, natural-cultural, físico-psicológico), siguiendo a Fausto-Sterling es posible afirmar que al tratarse de un sistema indisolublemente imbricado no es posible que se produzcan modificaciones en uno de los elementos sin que lxs otrxs resulten también afectados. En palabras de la autora:

Nuestros cuerpos son demasiado complejos para proporcionarnos respuestas definidas sobre las diferencias sexuales. Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que «sexo» no es una categoría puramente física. Las señales y funciones corporales que definimos como masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones del género (Fausto-Sterling, 2006: 19).

Es decir que, aunque solemos pensar que nuestras posibilidades de elección y definición tienen que ver con el género, manteniéndose el sexo como una invariante ante la que no tenemos opción, las determinaciones en relación con el género implican asimismo modificaciones en lo sexual/físico/material. Por ejemplo, ciertos niveles de actividad deportiva generan modificaciones hormonales que detienen el proceso de menstruación hasta tanto se modifica esa actividad (meses, años), de modo que alteran la función de

gestación adjudicada al sexo femenino. También algunas condiciones fisiológicas (desde la perspectiva médica tipificadas como síndromes) pueden generar que en cierto momento del desarrollo las hormonas masculinas que todo cuerpo femenino también poseen (porque en realidad son hormonas que no solo cumplen funciones en relación con la determinación sexual, sino que aportan al desempeño de otras funciones orgánicas), favorezcan la aparición de gametas “masculinas”, dando lugar a un cuerpo intersexual pero que no necesariamente varía en cuanto a su identificación o performatividad de género (el modo en que alguien se reconoce, y cómo se muestra, respectivamente). Así se comprende cuando Fausto-Sterling afirma:

Solemos pensar en la anatomía como un invariante, pero no lo es; como tampoco lo son aquellos aspectos de la sexualidad humana derivados de nuestra estructura y función corporales, y de la propia imagen ante uno mismo y ante los demás (2006: 90).

Luego de estas consideraciones, resulta relevante volver al núcleo central que motiva el presente trabajo: ¿por qué detenerse en la discusión sobre la identidad para pensar las infancias específicamente en los procesos de identificación sexo-genéricos? ¿Qué potencialidades reconocemos en este espacio-tiempo que hace necesario repensar los juegos del “yo”?

El sistema sexo-género vigente se (re)produce como un continuo aprendizaje a partir de la interacción con otras personas, con el entorno cercano, pero también con la mirada y las palabras de desconocidos. En este marco, las pautas de vestimenta, comportamiento e intercambio con otras se tornan claras desde temprana edad a partir de las reacciones de sanción –positiva o negativa– que las otras muestran a partir de la propia conducta. A lo largo de toda nuestra vida, aprendemos a “hacer género”, a partir del modo en que otras evalúan nuestra vestimenta, movimientos, apariencia y conductas en respuesta a ciertas normas existentes:

Un crío que vista pantalones se ajustará a las normas sociales, mientras que si se pone una falda no lo hará. ¡Y enseguida se dará cuenta! Así pues, el género nunca es meramente individual, sino que implica interacciones entre grupos pequeños de gente (2006: 91).

Si bien estas pautas son señales presentes a lo largo de toda la vida, es en la infancia donde se reúne la mayor cantidad de esfuerzos institucionales por grabarlas en los cuerpos-subjetividades de lxs niñxs, siendo la familia y la escuela los espacios por excelencia donde se lleva adelante este aprendizaje. Aunque también podría señalarse que la institución médica tiene un rol preponderante en esta dimensión de la socialización, siendo lxs principales guardianes del binario. Observando el género, determinamos el sexo y actuamos sobre/en relación con las infancias a partir de esa percepción tomada como dato fehaciente: no vemos hormonas, cromosomas ni la gonado/genitalidad de lx otrx persona (incluso de nosotrxs mismxs); sin embargo nadie lleva adelante estos estudios para reaccionar respecto a otrx persona como si fuera perteneciente a determinado polo del sistema.

Y aquí es que cabe preguntarnos por el papel que jugamos lxs docentes en la reproducción de pautas sexo-genéricas que constriñen la posibilidad de expresiones identitarias que no respondan a uno de los polos pertenecientes a este sistema. En otras palabras: ¿damos lugar a la exploración de las diversas posibilidades que supone ser infantx previamente a generizar como niño o niña a lxs estudiantes? ¿Asumimos que a quienes son identificados como niños deben gustarles quienes identificamos como niñas, y viceversa? ¿Qué posibilidades de expresión encuentran en nuestras salas otras configuraciones deseantes?

Ser humanx implica participar de un espectro de posibilidades sexo-genéricas (entre otras dimensiones), aunque solo se reconozcan sus extremos, y consideramos necesario construir espacios de aprendizaje donde se permita la expresión de lo que lxs niñxs están

siendo en el momento presente, sin determinar que eso es lo que “son” de una vez y para siempre, ni dictarles determinadas configuraciones como las correctas o normales, frente a otras “desviadas”. En otras palabras, consideramos urgente que el trabajo sobre la identidad se encare como un proceso, siempre en movimiento, de modos de actuar variables, donde las voces de lxs niñxs sean claves. Ellxs deben poder enunciar quiénes están siendo (del modo en que todxs lo hacemos: parcial, precaria y momentáneamente). Nunca se es demasiadx pequeñx para expresar qué deseamos, necesitamos, sentimos. No es necesario llegar a la adultez para desandar los modos en que otrxs nos han nombrado a lo largo de la vida, para luchar contra lo que nos han dicho que somos, y darnos finalmente el lugar de plantearlo en términos de pregunta. Es tarea de todxs lxs educadorxs habilitar esa pregunta, tanto de su propia mirada sobre lxs niñxs, como de lxs niñxs entre sí, cada vez que surja la necesidad, tomando a nuestro cargo la tarea de explicitarnos –aunque sea a nosotrxs mismxs– los currículos ocultos que formaron, desde siempre, parte de la enseñanza, tornándose incluso en los pilares fundantes de la institución escolar.

Lo trans/cuir de la infancia

*hay algo ahí que es el primer des-abrazo desde
donde no hay retorno, y si hay retorno, posibilidad
de emparchar eso nos cuesta tiempo, vida. Y no
podemos condenar a una persona a que le cueste
vida y tiempo poder decir “Yo soy esto”, para andar
empoderada por el mundo.*

Marlene Wayar

Lo que presentamos en relación con las categorías de identidad y sexo-género tiene un lugar de impacto que exige nuestra reflexión especial en relación con las infancias. Estas han sido pensadas, luego atendidas y educadas desde los marcos adultocéntricos disponibles,

que las ponen en el lugar de lo que aún no es y que necesita de lx adultx/otrx para llegar a ser, siempre en futuro, estableciéndose lo que ya es como lo deseable: normas, valores, costumbres vigentes. Sin embargo, se impone la urgencia de atender a la infancia desde nuevas miradas. Poder ver los conflictos, las potencias, las necesidades expresadas en un presente cargado de sentidos. Los modos específicos de ser en ese momento, sin pasarlos por el filtro de la presunta inmadurez a atravesar, propia de los modos (los miedos) adultxs que articularon la imposibilidad de ver la movilidad propia de la infancia, la capacidad de rehacerse, determinarse, de hacerse con otrxs y no contra otrxs. En ese sentido, asumimos la imagen propuesta por Marlene Wayar:

La infancia me parece de una potencia inusitada. La infancia es el momento y el espacio adecuados y oportunos para la indagación, la transformación y la identificación. No es ya simplemente un espacio de construcción de una subjetividad en contraposición a una otredad y a esas dos ansiedades básicas (el miedo a la pérdida y el miedo al ataque) sino un espacio potente para construcción de una NOSOTREDAD, en el que no estamos permanentemente en guardia y con miedo a perder lo que tenemos o a ser víctimas de un ataque (2018: 18-19).

Esa potencia supone implicarnos a nosotrxs mismxs, revisar nuestras pugnas con el sexo-género asignado y pensar la propia adultez desde esas categorías, continuar sintiendo la posibilidad de revisarnos, de “infantilizarnos” en ese sentido. Reconocer la complejidad y movilidad de las formas adoptadas. Mantener la lupa atenta a los modos en los que no estamos más cómodxs con las formas hasta ese momento adoptadas, y con los relatos de normalidad que sobre nuestros cuerpos se han dicho y se dicen. Solo desde ese movimiento de autoobservación, será posible para lxs adultxs ser docentes, sin preocuparse tanto por las respuestas como por las preguntas. Desde nuestra propia experiencia, y no desde la distancia que se toma frente a un objeto de estudio: esxs niñxs también son lo que hemos sido, habitan en un mundo de normas que

lxs anteceden y moldean, que señalan la diferencia para encausarla en la identificación. Desde la claridad, asimismo, de sabernos no acabadxs, en constante construcción y des-identificación de lo que hemos sido.

Marlene Wayar define como travesti a toda práctica de sí, deseo, corporalidad o comportamiento de la infancia que ha tenido que ser escondido, desaprendido o eliminado por escapar de lo esperado, y nos invita a recuperarlo de nuestras historias, a volver sobre nuestros pasos para dar refugio a esx niñx que fuimos:

Yo quiero que puedan abordar lo **Trans en ustedes y lo comprendan desde un acercamiento implicado**. Nos observamos en nuestras infancias y vemos las violencias que cada quien padeció por el régimen heretosexista y adultocéntrico, aquello anhelado y aplastado, le prestamos voz y oídos a nuestra propia niña/o y todo aquello que vivió como falta, como pactos rotos entre el mundo adulto y esa infancia. Luego nos preguntamos: ¿qué de común hay entre cómo yo me soñé y un hombre o una mujer? (2018: 24).

El ejercicio radica entonces en preguntarnos “¿en dónde se ven interpeladas, interpelados, ese niño, esa niñita que han sido, y sus sueños? ¿Dónde está lo travesti que tiene que volver a defender, a abrazar a esa criatura, por eso travesti que perdieron?” (2018: 84). Buscamos recuperar lo trans de nuestras infancias, para desde esa nueva mirada, dar lugar a lo trans de las infancias que tenemos a nuestro cargo en las aulas. Solo mediante un comprometido trabajo sobre nosotrxs mismxs podremos dar lugar a lx otrx de lxs niñxs, morigerando el pánico adultocéntrico de lo que esxs niñxs deberían ser.

Ahora bien, ¿cómo pensar, nombrar, hacer (en términos de nuestra intervención en los procesos de subjetivación) nuevas infancias? En primera instancia, entendemos necesario reconocer que se trata de un terreno intensamente político, atravesado por diversas concepciones en pugna, en el que los cuerpos se vuelven blanco de diversas miradas e intervenciones. Resulta por tanto de vital importancia notar los

disciplinamientos que se activan desde nuestras propias palabras y el modo en que sancionamos el comportamiento de lxs niñxs en las aulas, partiendo de la individuación que se promueve como proceso de diferenciación de otrxs, contra esxs otrxs. ¿Es posible promover modos de subjetivación, configuraciones identitarias, que no estén basados en la oposición abismal entre mis características y las de otrxs personas, donde estas sean siempre el lugar de lo enemigo, que me pone en jaque, que amenaza con negar la afirmación “yo soy”? La apuesta a colectivizar la identidad, sin negar por ello el conflicto, tiene que ver con reconocernos en otrxs, y reconocer a esxs otrxs como parte, también, de unx mismx.

Como posibilidad, entonces, de nosotredad, de lo trans, como territorio de disputa y disciplinamientos en el sistema sexo-genérico, pero también como reflexión sobre el “ser adultxs”, la infancia nos devuelve continuamente a la identidad como problema, no como certeza. Y es en este sentido en que consideramos que se trata de un espacio-tiempo cuir. Al traer este concepto a colación, brota una serie de preguntas urgentes, en tanto sujetxs, pero también en tanto docentes: ¿qué marcas habitan nuestros cuerpos, qué gestos nos prescribieron un único modo de ser, un único polo del espectro sexo-género?, ¿qué políticas de la infancia se activaron en nuestro proceso de identificación y a qué reductos de memoria podemos retornar para defendernos? Y es que lo cuir nos obliga a desmarcarnos de lo ya dicho, a des-identificarnos de lo que otrxs dijeron de nosotrxs, pero también a buscar nuevos refugios, móviles, contingentes, en continuo desplazamiento desde los cuales nombrarnos. Contra el objetivismo heteropatriarcal y colonial, lo cuir nos invita a implicarnos en la tarea y el juego de estar siendo, con sus tensiones y contradicciones, como práctica situada. En palabras de val flores:

Queer/cuir refiere a la malla abierta de posibilidades, las lagunas, solapamientos, disonancias y resonancias, lapsos y excesos de significado que cuestionan la concepción binaria del género, la

heteronormatividad y las identidades, por lo que sus esfuerzos teóricos, analíticos y de acción, se dirigen hacia cualquier tipo de normatividad social (2013: 32).

¿Qué costo nos ha exigido la inscripción identitaria como adultxs? En el marco del sistema sexo-género, esta pregunta nos invita a desnaturalizar las sexualidades normalizadas, entendidas como únicas formas válidas y pensables. Nos llama a descreer de los regímenes de conocimiento e ignorancia que hacen a unas formas de estar-siendo válidas, mientras que invisibiliza a otras, las recluye al plano del ocultamiento, de lo que no debe decirse ni mostrarse, menos aún desearse. Debemos deshacernos de las pedagogías de la ignorancia por las que fuimos formadxs, reemplazándolas por la práctica cotidiana de nombrar(nos) identidades diversas y móviles, naturalizando la posibilidad de ser quienes estemos siendo.

En este marco, resulta relevante recuperar los aportes de val flores al afirmar que la heterosexualidad no es solo uno de los formatos que adquiere la sexualidad humana, ni una práctica sexual más, sino que se trata de un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, regulando de este modo los usos del cuerpo (2016).

Desde esta perspectiva es que se habla de la heteronorma como aquel marco normativo que transforma al deseo heterosexual en lenguaje básico, en lo esperable, ideal y “natural”, de lo que sí se puede hablar y asumir al momento de interactuar con otrxs. ¿Cuántas veces hemos escuchado preguntar a niñxs percibidos como varones si les gusta alguna compañerita? ¿Cuántas veces abordamos situaciones de discriminación o extrañeza de lxs niñxs frente a algunx compañerx que dice gustar de unx niñx de su mismo sexo? ¿Alguna vez sorprendimos a unx niñx, compañerx docente, o a nosotrxs mismxs, cambiando nuestro trato hacia alguien una vez que ha nombrado otra forma de desear, no heterosexual?

Las normas que naturalizamos y reproducimos generan modos legítimos de habitar el cuerpo y las interacciones sociales (y, por ende, la escuela), y tienen efectos concretos en la afectividad, tanto de quienes pueden reconocerse incluidxs en la norma (en mayor o menor grado, ya que nadie nunca puede estar comprendidx del todo), como de aquellxs que desde temprana edad son marcadxs como lo diferente. Desde los gestos, las palabras, las mínimas sanciones del comportamiento no heteronormado, vamos diciéndoles a lxs niñxs que eso debe ocultarse, permanecer en silencio y, en lo posible, eliminarse; de lo contrario el castigo no se hará esperar: vergüenza, indiferencia, temor, asco, depresión, rechazo, etcétera. Y es el esfuerzo por ser parte, por pertenecer, que genera la reproducción y cristalización de los modos hegemónicos de ser y estar.

Sin embargo si partimos de considerar a las infancias como un espacio-tiempo cuir por excelencia, en tanto no se ha hecho carne –del todo– en esos cuerpos aún la heteronormatividad, podremos ver con mayor facilidad la lucha que conlleva amoldar el propio cuerpo y afectos a una norma que señala como posible un único modo de ser. Una única identidad, definida de una vez y para siempre. En este sentido, resultan relevantes dos consideraciones. En primer lugar, el marco regulatorio vigente no es lo natural, ni lo mejor, ni lo deseable en términos absolutos, es solo un instrumento mediante el cual podemos decodificar lo que nos rodea en los términos de lo existente, de lo ya conocido. Solo una herramienta para organizar la información que nos llega y que necesitamos comprender de alguna manera para poder reaccionar, interactuar, desplegar nuestra presencia de un modo seguro. El modo que quienes nos antecedieron han podido construir, pero se trata también de un marco en constante desplazamiento y, en tanto tal, es necesario preguntarnos por los nuevos espacios que queremos generar, los nuevos regímenes de conocimiento-poder que queremos propiciar. Y esto en tanto, en segundo lugar, el esfuerzo por pertenecer que llevan adelante

actualmente las infancias conlleva luego la lucha por la posibilidad de autodefinirse, deconstruirse, nombrarse y reivindicarse como punto de fuga de la heteronormatividad.

Las infancias nos devuelven una mirada de descentramiento y reflexión, y nos permiten preguntarnos con qué palabras nombramos a lxs niñxs, qué relatos de lo posible habilitamos para el desarrollo de las imágenes de sus futuros. Y esto implica entenderlxs como sujetxs de derecho, al decir de val flores, no solo en relación a un corpus jurídico sino “y especialmente, en la trama de prácticas y significaciones cotidianas” (2013). Es necesario garantizar, como docentes y adultxs, el derecho de las infancias a estar siendo, a ensayar modos propios de vincularse e identificarse, proponiendo la idea de la exploración de sí y del entorno como un contenido explícito y transversal, haciendo hincapié en que se trata de un sentir presente cargado de sentidos, y como tal puede ser modificado. Y resulta urgente, como funcionarixs, partícipes y habitantes de una institución pensada como normalizadora, y sumergidxs en un sistema que no ha sido pensado en su in-corporación, sino impuesto y vivido, que encontremos en ese mismo tránsito vital maneras de nombrarlo y desnudarlo en sus fundamentos para cumplir así nuestra tarea como docentes: reconocer lo cuir de las infancias y darle un espacio.

Registros autobiográficos en la escuela. Cuestionar la cristalización de las identidades

Queríamos celebrar nuestras infancias chonguitas, marcadas por la estigmatización, el rechazo, la hostilidad, pero también, y fundamentalmente, cargada de deseos. No buscábamos continuidades ni coherencias, sino relevar señales, huellas, rastros, marcas, cortes, cicatrices, pistas, residuos, vestigios, como un trabajo arqueológico de masculinidades no hegemónicas.

val flores y Fabi Tron

Trabajar desde las temáticas de la disidencia sexo-genérica los modos de habitar el mundo más allá de las normas en las que la escuela ha jugado históricamente un lugar determinante es en parte pensar formas para favorecer un punto de fuga a sus lógicas fundantes y ejecutadas por cada unx de quienes habitamos la escuela desde diferentes lugares. Nos interesa proponer una manera de hacer frente al lugar de disciplinamiento de la sexualidad a partir de la figura de lxs docentes. Entenderlx desde el lugar de habilitadorxs de un poder decir, expresar las formas propias, la singularidad de las sensaciones, expectativas y deseos que constituyen la experiencia de desarrollo de la infancia: de quienes pueden dar lugar al cambio que necesariamente ocurre en lxs sujetxs, de cuestionar ese fijismo de la identidad, mostrando que conjuntamente con el cuerpo y con el ser con otrxs, cambian las sensaciones, los deseos y las propias formas delernos a nosotrxs mismxs.

La propuesta que queremos traer para el trabajo docente involucra la necesidad de revisar nuestras convicciones, nuestras maneras cristalizadas de trabajar en la escuela, de percibirnos sexo-genéricamente. Es decir, habilitar el revisarnos a nosotrxs mismxs desde nuestras formas de experimentar la sexualidad y la identidad en general desde la que nos aprendimos a ocultar las propias disidencias, lo trans/cuir en cada unx de nosotrxs. Todxs experimentamos necesariamente cosas (afectos, deseos, expectativas) que disputan con la norma. Intentamos aquí aprender a salirnos de ese ocultamiento como modelo de relación con lxs demás. Animarnos a cuestionar nuestra idea hecha cuerpo de que nos constituímos en alguien en la medida que con la adultez y a partir de la adolescencia podemos definirnos sexualmente.

Traemos como epígrafe un fragmento de Chonguitas, masculinidades de niñas, como ilustración de la propuesta de

incorporar a los trabajos de salas la escritura de biografías pensadas como registro de la propia singularidad. Como antecedente de esta propuesta, desde Filosofar con Niñxs hemos trabajado la auto-escritura de recuerdos de infancia con chicxs de 6to grado en diversas ocasiones, creando una apertura para pensar cómo los modos en que nos han nombrado impactan en la forma de ser niñxs.

De la misma manera en la que en Chonguitas se quiere celebrar infancias marcadas por la disidencia y el dedo acusador, estigmatizante del otrx (docente, familia, sí mismx), como un registro de las marcas en el cuerpo, de los residuos como registro de las masculinidades no hegemónicas, pensamos en trabajar desde la propia infancia en las salas con la autobiografía, como un espacio para atender a la propia forma –siempre provisoria– en que vamos siendo y registrarla; registrar lo efímero, los momentos o trazos, los modos de habitar(nos) y ser infantes como modo de abrir posibilidades para otras infancias, no solo de lxs niñxs sino también de lxs docentxs – que no solo tuvieron su propia infancia marcada por los límites que impone la norma, sino que siguen teniendo su espacio de creación, su infancia–. Ponerse en el juego, arriesgar también desde el lugar docente a trans-poner las barreras del rol presupuesto como la voz del saber, del decir cómo es y cómo se debe ser.

Al decir de Marlene Wayar, pensarnos como vehículos. “Si vos no sos vehículo, no estás siendo nada. Si no sos uno de los poros capilares para que por ahí circule, no estamos haciendo mucho por la institución. Estamos ayudando a la institucionalidad, ¿no? Que es aplastante” (2018: 90). En el Proyecto Filosofar con Niñxs, pensarnos como guías, coordinadorxs, articuladorxs de lo que se expresa, sin poner la mirada en el juicio moral sino en la habilitación, no solo de lxs niñxs sino de lxs docentes. Que la actividad misma de habilitar a lxs niñxs nos permita repensar y reconstruir nuestras propias imágenes de infancias, reconociendo, recordando modos en los que fuimos y que nos permiten jugar en el recuerdo con la infancia que

ahora nos habilitamos. Se trata también de una experiencia diferente de unx como docente en el espacio institucional, frente a la demanda de respuesta, poniendo la pregunta como prioridad.

En la medida que se piensa con otrxs, la propuesta de la autobiografía como registro toma el lugar de un espacio que puede favorecer la construcción de esa nosotredad de la que hablamos inicialmente, sin miedo a la reacción normalizante de lxs otrxs. Tendiente a la construcción de un espacio de libertad con otrxs, donde se pueda escribir y escuchar entrenando una escucha que aprende a salir del juicio para valorar la otredad que, lejos del tribunal de la razón, busca que lxs niñxs sean quienes se admiten en las propias formas, reconocen que todxs en su medida tienen sus particularidades que exceden la norma y aquellas que la reflejan. Registros que nos permitan ver y sentir en nosotrxs qué quería decir Marlene cuando enuncia “no soy hombre, no soy mujer, voy siendo travesti” (2018: 25).

No presentamos una propuesta metodológica con una forma definida, más bien buscamos definirla en la situación de cada institución y cada sala. Puede ser que ciertas ideas no se piensen para exponerlas o compartirlas, pero también admitimos la opción de que los registros que sí se desean compartir puedan quedar disponibles para la lectura de otras infancias en la biblioteca, como una caja de archivo para el acceso de desprevenidxs, curiosxs. Atendiendo a los proyectos de trabajo de cada escuela, puede ser objeto de trabajo en las salas, incluso entre chicxs de distintas edades, que se acompañen en los procesos de escritura, pero también que se compartan miradas sobre cómo están sintiendo sus infancias y cómo la están desplegando en el espacio mismo de la escuela, las posibilidades y límites que encuentran. Desde lo anónimo como opción, desde la imagen, lo fragmentario, lo colectivo, lo individual, lo que camina en los recreos, o habita un archivo de consulta. Partimos de entender la propia palabra de lxs chicxs como material de enseñanza y

aprendizaje, para unx mismx y otrxs. Las posibilidades, como se esboza aquí, son infinitas.

La idea es generar un dispositivo que permita una fuga de la normalización, un espacio de expresión entre pares, de la propia forma no normada que permita salirse del lugar del juzgar a lxs otrxs, en la medida que permite que nos salgamos nosotrxs mismxs desde el juzgarnos y que da lugar a la expresión propia. La potencia de la escritura en la infancia, con otrxs, desde la expectativa de la expresión y no de la valoración o evaluación, es que se pueda generar un dispositivo (ojalá que entre otrxs) que evite el tener que desandar los dolores, las huellas del maltrato que se graban en los cuerpos señalados como diferentes. Lograr que en lugar de des-andarse en la adultez, las infancias puedan andarse en las formas que a cada momento les habiliten los encuentros con otrxs en la escuela. Nos interesa destacar la necesidad de transformar estas propuestas en contenido curricular (atendiendo en cada caso, si corresponde, un marco evaluativo y cuál), de modo tal que se pueda dar el lugar de importancia que tiene el trabajo sobre sí, creando nuevos itinerarios en los márgenes del saber normalizador.

Referencias bibliográficas

BUTLER, J. (2000) "Imitación e insubordinación de género" en Allouch, J. et al (2000) *Grafías de Eros Historia: género e identidades sexuales*, Buenos Aires: Edelp EDICIONES DE LA ECOLE LACANIENNE DE PSYCHANALYSE, pp. 87-113.

<http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Levi-Strauss-Butler-y-Otros-Grafias-de-Eros.-Historia-g%C3%A9nero-e-identidades-sexuales.pdf>

BUTLER, J. (2002) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, J. (2010) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós.

FAUSTO-STERLING, A. (2006) *Cuerpos sexuados La política de género y la construcción de la sexualidad*. Traducción de Ambrosio García Leal. Barcelona: Melusina.

FLORES, V. (2013) *interrupciones. Ensayos de poética activista: Escritura, política, educación*. Neuquén: La Mondonga dark.

FLORES, V. (2016) *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.

TRON, F. y FLORES, V. (Comps.) (2013b) *Chonguitas: masculinidades de niñas*. Neuquén: La Mondonga dark.

WAYAR, M. (2018) *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas nueces ediciones.

Educación Sexual Integral: una alternativa de reflexión para las prácticas docentes

Sergio Andrade y Matías Borrastero

El sentir fluye siempre, sea visible o no.

*Maestra de una escuela primaria de gestión estatal de
la ciudad de Córdoba, año 2016*

De instituciones y leyes

Diversas instituciones –la familia, la escuela, el club, los medios de comunicación masiva, las producciones artísticas– educan en sexualidad, más allá de los niveles de reflexión o la racionalidad respecto a sus acciones y sus efectos en lxs sujetxs implicadxs. El reconocimiento de la Educación Sexual Integral a través de la sanción de una ley nacional no significa que no se haya educado en sexualidad con anterioridad. En ese sentido afirmamos que toda educación es sexual, se lo proponga explícitamente o no, en tanto: “todo proceso educativo implica la transmisión de una visión de mundo conformada por saberes, valores, tradiciones y proyectos respecto de la sexualidad” (Morgade, 2016: 43).

En ese marco, docentes, equipos directivos y familias –lxs sujetxs que confluyen en las escuelas– son portadorxs de determinadas representaciones sobre la sexualidad, construidas a lo largo de su experiencia vital y profesional, que entran en tensión en el espacio escolar. Al tiempo, estos imaginarios se vinculan con las representaciones que lxs niñxs construyen sobre su propia sexualidad. Por este motivo, la escuela, en tanto, “constructora de ciudadanías y sexualidades, activa así un juego de relaciones de poder que buscan imponer determinados efectos de verdad sobre las identidades de los y las estudiantes, concebidos como sujetos ciudadanos y sexuados en formación” (Torres, 2009: 34).

La Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral rige en nuestro país desde el año 2006. Producto de años de lucha y movilización, como también de discusiones y pugnas entre diversos sectores y actorxs al interior del debate, esta establece que “todos los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal”.

A pesar de ello, en la práctica se reconocen discontinuidades y contradicciones respecto del horizonte pretendido por la Ley, dado que la educación sexual integral se construye de forma situada en cada escuela y en cada aula. Así también, en muchos sentidos el trabajo en documentos curriculares e instituciones omite, disuelve o desconoce la Ley de Identidad de Género (Ley N° 26743, 2012), que complementa la normativa antes citada y que reubica la problemática de la ESI en un marco de referencia más amplio y complejo respecto a la identidad de las personas⁶⁹. Este desconocimiento opera como estrategia de biopoder, en términos de Foucault, en tanto modalidad sutil que busca ordenar, controlar y normalizar la sexualidad⁷⁰.

La escuela es un espacio en el cual los límites de lo decible y lo pensable se encuentran en permanente construcción más allá de las

⁶⁹ La Ley de Identidad de Género de las Personas en su art.2 define: Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. Atender a tales definiciones implica el reconocimiento de las decisiones de lxs sujetxs sobre su sexualidad.

⁷⁰ Respecto al concepto de biopoder, en sus propias palabras: “El establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz —anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las relaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida— caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente” (Foucault, 2008: 169).

intenciones de permanencia o quietud que procuren determinadxs sujetxs. Cabe subrayar que históricamente la educación sexual ha sido definida de forma unilateral desde una mirada adultocéntrica que desconoce las experiencias de lxs niñxs. Aún hoy, en determinados casos, la escuela resulta un espacio que veda ciertos discursos y prácticas, configurando modos de entender a las infancias y a las sexualidades. De tal modo, ha definido discursos y prácticas que señalan tanto descripciones de instituciones existentes como prescripciones en torno a ellas y a quienes las transitan. Estas imposiciones y demandas aportan a la configuración de determinados modos de entender a las infancias y han contribuido a la construcción de sujetxs –alumnxs/docentes–, distinguibles de otrxs sujetxs que se configuran desde procesos de interiorización de modelos –educativos/socializadores, de ciudadanía, de género– que se han naturalizado al punto de desconocerse su impacto.

Si se pretende cuestionar, modificar, transformar y hasta revertir los modos en que se ha educado y se educa en sexualidad, en pos de lograr un efectivo ejercicio del derecho de lxs niñxs a recibir una educación sexual efectivamente integral, una de las primeras tareas consiste en asumir el análisis y revisión de tales prácticas. De este modo, espacios de tematización y reflexión sobre las propias prácticas resultan de gran potencia a la hora de repensar tanto los modos de trabajo sobre la sexualidad que se ponen en juego en la escuela como lxs sujetxs que allí construyen experiencias y representaciones sobre sexualidad –experiencias que más allá de la situación etaria particular siempre se encuentran en proceso de redefinición–.

Se impone repensar los criterios desde los que analizamos o simplemente compartimos la experiencia de lxs niñxs en 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 insta los márgenes de una sexualidad normal, adulta: la

que el patriarcado y la monogamia prescriben según el contexto sociocultural, respondiendo 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 jurídicos no se correspondan con niveles semejantes de problematización en los diversos ámbitos educativos. Así advertimos que recientemente en la Argentina se ha permitido 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 vigente⁷¹.

Talleres para dar cuerpo a la sexualidad

Filosofar con Niñxs contempla espacios de taller donde uno de sus objetos de estudio recurrente es la escuela y las subjetividades que en ella se construyen. En este trabajo se llevan a cabo instancias de talleres con niñxs, familias y docentes. En estos últimos, el objetivo es ahondar y problematizar las subjetividades que se construyen en la escuela, las acciones que como educadorxs llevamos a cabo cotidianamente y sus efectos en otrxs. Tales cuestionamientos intentan problematizar prácticas y categorías naturalizadas.

⁷¹ La noticia en Clarín 2/11/18 refiere: "La Dirección del Registro Civil de Mendoza informa que, a través de la resolución N° 420/2018 se ha hecho lugar a la solicitud de dos personas mendocinas que requirieron el reconocimiento legal de su identidad de género autopercebida y correspondiente rectificación registral solicitando en forma expresa que en su partida de nacimiento y DNI **no se consigne sexo alguno**". Así también, la resolución determina "labrar una nueva partida de nacimiento en la que la persona inscripta deberá consignarse como (nombre) y demás datos conforme a la partida originaria, con excepción del campo reservado para el sexo, en el que deberá consignarse una línea".

Uno de los tantos espacios de taller es el que nos proponemos recuperar y analizar en este texto. Una experiencia con docentes del nivel primario de una escuela pública de la ciudad de Córdoba, en el marco de un proyecto de intervención –con niñxs de 5to grado de una escuela de un barrio de la periferia– durante el año 2016. Uno de sus objetivos principales giró en torno al abordaje de las representaciones y modos de trabajo sobre la sexualidad de lxs docentes, entendiendo que estos configuran modos de expresar y vivir la sexualidad de lxs niñxs en la escuela.

A lo largo del taller, tematizamos diversos aspectos del modo de trabajo de la ESI en la escuela, haciendo hincapié en el espacio escolar como lugar de circulación de la sexualidad más allá de las intenciones explícitas de su tematización. Al compartir las propias representaciones sobre la sexualidad, pusimos en tensión colectivamente modos en los que se la concibe como un problema. A la vez que nos cuestionamos sobre la práctica docente entendida como un ejercicio que no debe contaminarse por el sentir de la persona. Y planteamos a la institución escolar como un espacio que prescribe prácticas y discursos de manera implícita y explícita, entre otros aspectos. A su vez, compartimos con lxs docentes las visiones de lxs niñxs sobre la escuela, quienes reconocieron a dicho territorio como un espacio que establece límites antes que posibilitar la expresión de sentimientos y afectos. Las reflexiones compartidas pusieron en tensión los modos de entender la sexualidad de lxs niñxs, como también la percepción de unxs y otrxs sobre el espacio escolar como lugar para expresarse y sentir.

Partimos de interrogar a lxs docentes respecto de la escuela y el lugar que la afectividad allí encuentra en un juego donde recuperamos El anillo de Giges de La República de Platón. La consigna aludía a qué harían si pudieran volverse invisibles por contar con ese anillo⁷².

⁷² Waksman V. Kohan W. (2005), en el texto se proponen actividades a partir de un

Entre las respuestas, surgió:

En principio parado en frente no podés decir todo lo que pensas. Cuando fue lo de los saqueos, tenía veinte veintiocho familias en una reunión de padres, unas veinte familias que no habían hecho nada... las otras ochos que habían ido a chorear... y se señalaban: vos no fuiste. Mi personalidad no es demostrar mis sentimientos... después, cuando la reunión terminó me saltaron las lágrimas. Yo tomaría el anillo para poder sobrellevar las situaciones... para poder volver, yo actué coherentemente, no ves... El anillo me permitiría expresar lo que realmente sentía... pensar mi invisibilidad para descargar todo... en ese momento traté de apaciguar la situación porque tenía los chicxs que reclamaban que vos hiciste porque sos choro... desde afuera todo es válido.... yo pude coordinar el diálogo y apaciguar... uno no puede tomar partido... ¿Qué haría cada uno de nosotros, si fuéramos invisibles? Hacer cosas que no corresponden porque no me ven...

En primera instancia lxs docentes se debatían entre exponer o no sus emociones y sentimientos, aunque acordaron que la escuela es un territorio donde lxs niñxs pueden expresar y transmitir sus afectividades sin mayores restricciones. Sin embargo cuando se les propone analizar una situación ficticia construida en base a otra que había ocurrido⁷³ –la situación es la de dos niñxs del mismo sexo besándose en el patio de la escuela–, reaparece fundamentalmente una mirada prescriptiva, sancionatoria, de los cuerpos, la sexualidad y el orden escolar.

Desde estas reflexiones, nos proponemos recuperar la experiencia de taller con docentes para acercar interrogantes que resuenan a la hora de pensar la ESI, al tiempo de redefinir y dar cuerpo a la ineludible práctica política que nos implica desde el lugar de

fragmento de *La República de Platón*. La actividad realizada es una readecuación a nuestras inquietudes. Asimismo, respecto a representaciones sobre sexualidades, específicamente, hemos planteado una serie de actividades que van desde el análisis de los cuadernillos de ESI, a partir de ciertos criterios, a la construcción de seres en forma colectiva a partir de unir recortes de nuestras propias sombras.

⁷³ La noticia original era que en Córdoba dos chicxs fueron detenidxs por besarse en una plaza. La situación tuvo amplia repercusión en los medios y suscitó una fuerte reacción al punto de organizarse una besada masiva en distintos puntos del país. <https://agenciaparalalibertad.org/cordoba-dos-chicas-marcharon-presas-por-besarse-en/>

enseñantes. Permitirnos preguntar, entre otras cuestiones: ¿Qué entendemos por sexualidad en las escuelas? ¿La asumimos como una experiencia compleja, como un conjunto de contenidos curriculares? ¿La escuela habilita un espacio de encuentro entre sentires y pensares?, ¿o se limita a abordarla desde prescripciones curriculares, desde un recorte centrado en ciertas informaciones sobre lo biológico, desde una lógica que subraya la profilaxis? ¿Se atiende el sentir en la inmediatez, cuando surge una inquietud o una preocupación individual o del grupo o de manera transversal a la dinámica escolar? Cuando se tematiza la sexualidad, ¿se reconoce la relevancia de la afectividad, los vínculos, los encuentros y desencuentros con lxs otrxs que definen una experiencia de práctica política? En definitiva, ¿cuáles son los espacios que lxs niñxs asumen como propios para poner en juego su sexualidad?

ESI en una práctica problematizadora

Junto a la tematización de la sexualidad, aparecen cuestiones centrales de la filosofía y la educación que hacen a la construcción de una efectiva concepción integral: la identidad, la alteridad, la igualdad y la diferencia. Definiciones que, según cómo se pronuncian, propician modos inclusivos o excluyentes de entender la sexualidad y traen como consecuencia problemas éticos –relativos al actuar y decidir sobre y con otrxs– y políticos –el reconocimiento del otro para decir/hacer–. Por este y muchos otros motivos, asumimos que “la sexualidad 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” (Morgade, 2011: 10).

Asimismo, y en contraposición a ciertos imaginarios aún vigentes, Filosofar con Niñxs no tiene pretensiones de prescribir modos de ser o hacer; no tiene un papel normalizador de prácticas y experiencias. Se

trata más bien de un ejercicio que propone inquietar e interrogar los sentidos de nuestras prácticas cotidianas. Un ejercicio que asumimos desde el formato de taller, en tanto dispositivo pedagógico en el cual la voz y el hacer adquieren un lugar central, en el cual lxs sujetxs ponen en juego los sentires y decires. Desde los talleres se articulan espacios y tiempos para escuchar las voces de niñxs y adultxs en torno a la sexualidad, para reconocer supuestos y representaciones, y problematizarlos crítica y colectivamente.

Volviendo sobre la citada Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150, se plantean como objetivos

la incorporación de la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (...) el asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables (...) promover actitudes responsables ante la sexualidad (...) prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular (y) procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones (Art.1., Art. 3).

Respecto a los objetivos señalados, interesa advertir que tales acuerdos se tensionan al momento de aproximar algunos interrogantes; más allá de un supuesto acuerdo social que se puede pretender respecto a que el Estado se ocupe de la educación sexual integral de sus ciudadanxs a través de una de sus instituciones primordiales.

Desde la práctica filosófica podríamos interrogarnos: ¿qué entendemos por conocimiento en sexualidad?; ¿qué serían actitudes responsables y cómo serían enseñables? También nos cuestionamos: ¿qué entendemos por igualdad de trato y oportunidades?; ¿qué sería saludable o no saludable respecto de la sexualidad, más allá de la prevención y de la profilaxis?; ¿están contemplados todxs lxs sujetxs en esa definición bipolar y heteronormativa? Las respuestas a tales interrogantes no provienen sino de un diálogo y discusión al interior de las instituciones escolares. Son cuestionamientos que deben ser

co-construidos intersubjetivamente por todxs lxs que construyen y transitan esos territorios. Filosofar puede aportar a construir estrategias para la reflexión, la discusión y la toma de la palabra.

Partir de un *sin lugar*. La infancia como hipótesis

Lo hemos indicado en otras ocasiones: la infancia suele ser comprendida en términos de carencia o potencialidad, seres inconclusos, incompletos, rudimentarios. Desde un énfasis que remite a su sentido etimológico, es decir, quien no tiene habla – del latín *an* (no) *fons* (voz)– o quien no tiene una palabra propia, se concibe al infante entonces como un ser al que hay instruir, que se debe conformar. Estas representaciones se agudizan si el tema a tratar es la sexualidad, su sexualidad. Por lo común, se trata de introducir a lxs niñxs y su sexualidad en un mundo conformado por adultxs, en sus valoraciones y maneras de entender y hacer. En tales supuestos se omiten las experiencias que cada sujetx va teniendo desde el nacimiento, experiencias con otrxs y consigx mismx, con el cuerpo propix y ajenx, con el sentir personal e intersubjetivo. Experiencias que refieren, de forma integral, a la sexualidad. Las experiencias de infancia y sexualidad son múltiples, diversas, heterogéneas. Son construcciones que responden a contextos y experiencias particulares sobre los que no es posible –ni deseable– presuponer y anticipar. Se trata de pensar en infancias y sexualidades plurales.

Prácticas y rituales que se renuevan en la escuela –desde la división de filas por sexo, el tomar distancia, los roles asignados desde una lectura dicotómica de estxs, los uniformes, los baños diferenciados, entre otros– son también conocimientos y aprendizajes respecto a la sexualidad, e incluso podrían considerarse más relevantes que los nombres y la distribución de los órganos llamados reproductores. Desde tales lecturas de la cotidianeidad surge la precaución respecto a si de una u otra forma en el orden institucional no se trata de

articular, presentar y repartir otras formas de biopoder que se intentan instalar antes de asumir el desafío de descubrir qué es y qué ocurre con la sexualidad en la infancia y en la adolescencia – donde todos los términos implicados tendrían que ser planteados en plural–.

Según interpretamos en la experiencia analizada, sigue vigente una lectura de la sexualidad que acentúa su existencia en tanto problema o ejercicio de contención, antes que un modo integral de comprenderla y vivirla. En ese sentido, nuestro objetivo aquí no es marcar una suerte de corrección sino poner énfasis en un aspecto que creemos resulta aún problemático: el alcance de una perspectiva efectivamente integral respecto de la sexualidad; una perspectiva que trascienda los límites –algo estancos, por cierto– de lo curricular y que cuestione los modos rígidos y escindidos de atender a esta dimensión humana. Tales definiciones se realizan en instituciones que participan en la construcción de determinadas subjetividades históricas que, al mismo tiempo, producen una historicidad que reconoce u omite a lxs sujetxs concretxs que tienen sus experiencias desde esas identidades. Las infancias no pueden pensarse sino es desde los atravesamientos institucionales que las configuran⁷⁴.

Experiencias compartidas. Pensarnos sexuados

¿El primer amor es obligatorio o lo sentís por naturaleza?

De las preguntas de chicxs de 6to grado sobre sexualidad (2012)

⁷⁴ 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 otros no pueden evitar tal acción. En tal caso, se puede cuestionar las formas de subjetividad que se nos impusieron en pos de otras formas (1982).

El trabajo que presentamos intenta problematizar y analizar prácticas que se realizan y que configuran subjetividades relativas a la sexualidad, atendiendo fundamentalmente a sujetxs e instituciones que participan en tales construcciones y a los efectos que producen.

Las experiencias que compartimos se han centrado en la reflexión sobre la sexualidad, en un sentido amplio y abarcativo como práctica social, propiciando un espacio para inquietar e inquirir acerca de las experiencias de lxs niñxs, tensionando problemáticas actuales ya nombradas –diversidad, identidad– desde la reflexión de la práctica y sus propias ideas. El espacio de reflexión sobre estos temas, como en todos aquellos en los que se articula nuestra subjetividad en las instituciones, involucra también a lxs demás participantes de la vida escolar; de manera directa a las familias y a lxs maestrxs, que son contemplados en instancias de taller específicas. Allí nos centramos en ciertas referencias teóricas desde las que entendemos a la sexualidad y la infancia que nos permiten interpretar las experiencias que hemos realizado con niñxs y adultxs⁷⁵.

En nuestro trabajo de investigación contamos con diversos procedimientos de triangulación teórica y empírica; hemos acordado con lxs docentes de sala su participación a través del registro de los talleres con niñxs, y en talleres con docentes y con la familia, su seguimiento del proyecto. En consecuencia, lxs docentes son copartícipes del Proyecto, desde el reconocimiento de ciertas nociones que provienen de la investigación narrativa y de la perspectiva socio-antropológica⁷⁶.

⁷⁵ Cfr. Foucault M. (1982, 2008; 2009), Butler J. (2002; 2007), entre otrxs.

⁷⁶ En cada taller, lxs docentes de sala registran las actividades e interacciones. Dicha producción es “aproximativa”, en el sentido que recorta el taller a las posibilidades de “lo dicho” –y no poder dar cuenta de las miradas, de los tonos de voz, de los ‘humores’, etc.– y, más aún, dentro de ese recorte no puede atender a todas las voces que se pronuncian –o no alcanza a identificar, en ocasiones, su portavoz–. Tales registros tienen una intencionalidad doble: a) son un documento respecto a la marcha del taller; b) resultan una guía de consulta para lxs coordinadorxs de los talleres y para lxs

En el taller con docentes se recuperaron algunas de las experiencias de los talleres con niñxs donde la sexualidad fue un contenido explícito, a partir de referir a su afectividad y el lugar que ésta tendría en la dinámica escolar –como contenido o problemática reconocida en clases–. En tales circunstancias, las palabras de niñxs y docentes se pronuncian contrarias o contradictorias. La mayoría de las manifestaciones de lxs primerxs refieren a una ausencia de tratamiento y problematicidad de sus afectos y sentimientos en el orden escolar. Lxs docentes, en cambio, consideran que si atienden tales experiencias de lxs niñxs al tiempo que no admiten como necesario incluir sus propias subjetividades en el encuentro e interacción con otrxs.

En ese marco, se vuelve necesario revisar los espacios y tiempos que como docentes habilitamos para problematizar y poner en juego la sexualidad tanto propia como de lxs estudiantes. Cuando hablamos de sexualidad, hablamos de afectividad, de emocionalidad, de política de los cuerpos, de modos en que se construyen las relaciones entre lxs sujetxs, los sexos, los géneros; nos referimos al modo en el que se introyectan normas y se naturalizan prácticas, al grado de reflexión que tenemos sobre nuestros modos de construir vínculos intersubjetivos. Podríamos advertir que la pregunta en la que es menester insistir es aquella que cuestiona si acaso la escuela es un lugar que restringe o permite la sexualidad, que condiciona los afectos, que invisibiliza ciertos discursos, que soslaya la reflexión sobre los modos de habitar los espacios y los cuerpos, o da lugar a la discusión, el pensar y manifestar de las sexualidades infantiles.

Posterior a un taller en el que problematizamos los sentimientos y afectos como una dimensión propiamente humana, propusimos a lxs niñxs una pregunta: ¿en qué lugares/espacios podés expresar tus sentimientos y en qué lugares no?

docentes en la prosecución de un proyecto determinado.

Al parecer de lxs niñxs, ciertos lugares se configuran como espacios válidos para poner en juego sus sentimientos:

*puedo expresar mis sentimientos en mensaje,
puedo decir lo que me pasa en cualquier lugar, en la cara,
me puedo expresar en un lugar donde no haya nadie,
en mi casa... en mi celu... en el chat,
en la iglesia... en la plaza.*

Estos lugares fueron los nombrados por lxs niñxs-alumnxs de 5to grado de una escuela periférica de la ciudad de Córdoba. La institución escolar, en cambio, fue nombrada en muchos casos como el lugar en el que no podían expresar sus sentimientos.

¿Por qué la escuela no resulta un lugar que lxs niñxs sienten abierto a la puesta en juego de sus sentimientos? Tal vez como respuesta podemos arriesgar que en ocasiones la escuela parte de una visión de la sexualidad adultocéntrica, basada en la prevención o en los contenidos curriculares definidos y no en una puesta en juego de los sentidos que construyen lxs niñxs por sexualidad. Al volver a realizar la pregunta, esta vez a lxs docentes, obtuvimos respuestas diversas y divergentes:

Se generan instancias en la escuela para que sea un espacio de expresión de los sentimientos de los alumnos ya que en la realidad que estamos viviendo ellos necesitan contención, nosotros como docentes los escuchamos, los aconsejamos.En la escuela no hay un espacio dedicado a ello, pero sí la apertura del equipo docente para escuchar.

En el aula mis sentimientos personales no los transmito, no me parece positivo para los alumnos. Sí se hace necesario trabajar los problemas de los alumnos, en diferentes propuestas.

Esta escuela pocas veces es un espacio para compartir nuestros sentimientos. No tenemos un espacio dedicado a esto.

Somos sujetos sociales y nuestra subjetividad se construye con el otro.

Es difícil no manifestar nuestros sentimientos y ponerlos en juego en nuestra práctica profesional.

En ocasiones sí puedo expresar lo que siento siempre que eso no afecte mi jornada laboral.

En nuestra escuela tenemos el privilegio de ser escuchadas.

Con los chicos manejamos la situación en que se presentan.

No hay espacios institucionales. La escuela como institución separa el pensar y el sentir.

La práctica filosófica que llevamos a cabo asume la posibilidad de infanciar el pensamiento, de desnaturalizar nuestras prácticas cotidianas y de poner en cuestión lo obvio; intenta construir precisamente espacios dedicados a la ausencia nombrada por la docente. En ese sentido, la práctica filosófica con niñxs –no reducida a una clasificación etaria y definida por un modo de entender la infancia– resulta una alternativa de reflexión de las prácticas docentes.

En el territorio institucional cobra mucho sentido trabajar las representaciones, las distintas construcciones del deber ser que circulan en sus pasillos y en sus cuerpos, que se traducen en restricciones y sanciones. La educación sexual –al igual que la educación política– no concluye nunca: todo el tiempo se presentan situaciones que ponen en tensión las propias representaciones respecto de la sexualidad. Las realidades con las que unx se encuentra, múltiples, diversas e inquietantes, hacen que necesariamente deban repensarse. Lo mismo sucede con la práctica política. Hoy se nos plantea pensar la política de otros modos.

Asimismo, habría que pensar no solo si hay una apropiación o no de los sentidos que la ley de ESI promueve, sino también los modos en los que lxs docentes se apropian de ella, la interpelan, la resignifican en sus prácticas con otrxs.

Referencias bibliográficas

BUTLER, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1982) *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Altamira.

FOUCAULT, M. (1996) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (2008) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2009) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LARROSA, J. (ED.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

MORGADE, G. y otros (2011): “Algunas pistas”, en *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

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.

TORRES, G. (2009) “Normalizar: discurso, legislación y educación sexual” en *Revista Iconos*, Núm. 35, septiembre 2009, p. 31 a 42, Ecuador.

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

WAKSMAN V. y KOHAN W. (2005) “Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo de clase”. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Propuesta de taller

El taller que se presenta, con diferentes matices, se ha realizado en instancias de formación docente: Instituto Oncativo (2017), Escuela Domingo F. Sarmiento de Tanti (2019), Foro para el Cambio Social (2016). Es un taller inspirado en el libro de Bruel C. y Bozellec A. (2017) *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Ed. Calibroscoipo: CABA.

Objetivos

- Reflexionar sobre las experiencias formativas sobre la ESI.
- Poner en tensión nuestras representaciones relativas a la sexualidad.

Recursos

- Impresión de versos.
- Hojas, tijeras, papeles, lapiceras y los útiles que tengas a mano.

Actividades

Primer momento

Caldeamiento: Repartimos estos 6 versos (numerados) para que los leamos en ronda, intercalando las voces.

¿la vida, cuándo fue de veras nuestra?,
 ¿cuándo somos de veras lo que somos?,
 bien mirado no somos, nunca somos a solas
 nunca la vida es nuestra, es de los otros,
 la vida no es de nadie, todos somos
 la vida,
 soy otro cuando soy, los actos míos
 son más míos si son también de todos,
 para que se pueda ser he de ser otro,
 salir de mí, buscarme entre los otros,
 los otros que no son si yo no existo,
 los otros que me dan plena existencia.

Segundo momento

Cada unx sale afuera y dibuja en una hoja la sombra de un pedazo de su cuerpo. Luego,

en grupo, armamos una figura de unx ser a partir de los pedazos de sombra.

¿Cuáles son las características de esta persona? ¿Qué cosas le gusta? ¿Con quién vive? ¿A qué se dedica, de qué trabaja? ¿Cuál es su historia?

Realizamos un breve texto sintetizando las ideas del grupo –los acuerdos y discrepancias– y que refieren al ser creado colectivamente.

Debatimos: ¿Cómo nos construimos nosotrxs como sujetxs a partir de los estereotipos socialmente contruidos y cómo seguimos subjetivando a nuestrxs estudiantes a partir de esos estereotipos?

Reconocemos estereotipos en nuestras caracterizaciones:

¿Qué estereotipos nos marcaron a nosotrxs?, ¿qué estereotipos de la sociedad nos parece que condicionan más fuertemente a las infancias en la actualidad?

Tercer momento.

Escritura individual y compartida.

Escribimos un breve relato donde narramos una situación en la que nos hayan enseñado un contenido de Educación Sexual Integral en nuestra escuela.

Cierres (o aperturas)

Puesta en común a partir de la lectura de fragmentos de los cuadernillos de ESI, donde se abordan los sentidos de la integralidad en el abordaje de la Educación Sexual.

En ciertas ocasiones que se cuenta con más tiempo forma parte del mismo taller, en otras es un taller en sí mismo: Juego de las Esquinas:

En distintas esquinas se escribe “Siempre”, “Nunca”, “A veces”. Se dan consignas referidas a situaciones de incomodidad, disgusto, violencia respecto a la ESI y se reflexiona sobre la experiencia –y los grupos que se conforman a partir de dónde nos ubicamos en las distintas consignas–.

Esta edición de 185 ejemplares se terminó de imprimir en los últimos respiros del 2021, en Imprenta Digital, 13 de diciembre 4545, Córdoba Capital.



Una invitación a inquietarnos. Filosofar con Niñxs. Jugando entre experiencias y reflexiones, 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. Un tablero de juego que convida un recorrido posible, pero que se reedita en cada partida. Proponemos un itinerario que danza entre las infancias y las sexualidades, la territorialidad y la lógica. Las hace dialogar entre palabras y experiencias, afectos y argumentos. A su vez presentamos talleres, actividades y secuencias, para llevar a cabo en diferentes territorios.

“Voz y silencio interactúan. La adultez y la experiencia ceden parte de su espacio, sus hegemonías y sus ritmos a la aparición de otros modos de habitar los lugares, las cosas y las palabras. Se trata de una invitación para crear y habilitar espacios para la interrogación y el coraje, para la exploración que se arriesga a sí misma y no para la confirmación de los propósitos del Proyecto. Y no es que la finalidad de estas experiencias pedagógicas y filosóficas no tengan horizontes políticos, sino que esos horizontes, por el solo hecho de estar contruidos sobre la interacción imprevista entre sujetxs, están plagados de sentidos políticos inéditos más que de certezas epistémicas consolidadas. Ya es hora de perderle el miedo a las invitaciones.”

Juan Pablo Álvarez



**Proyecto
Filosofar
con Niñxs**

**Secretaría de
Extensión**



**Área de
Publicaciones**

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

ISBN 978-950-33-1654-2



9 789503 316542