

# 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.

# 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 construido<sup>1</sup> 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:

---

<sup>1</sup> 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 igual<sup>2</sup>. Saber sus nombres, sus biografías. Más

---

<sup>2</sup> 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 tiempo<sup>3</sup>. 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.

<sup>3</sup> 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 historización<sup>4</sup>**

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 Córdoba<sup>5</sup>. 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

---

<sup>4</sup> Este apartado está basado en Andrade S. (2015).

<sup>5</sup> *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.<sup>6</sup> Desde allí sostuvimos los interrogantes de lxs niñxs sobre el origen del universo

---

<sup>6</sup> 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 escolar<sup>7</sup>.

b) Investigaciones relativas a los procesos de pensamiento –de construcción, enseñanza y aprendizaje de ellos<sup>8</sup>.

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 didáctica<sup>9</sup> (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

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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 relevancia<sup>10</sup>. 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 taller<sup>11</sup>.

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

<sup>10</sup> Desde Aries a Kohan, incluyendo necesariamente a Agamben.

<sup>11</sup> 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*