

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.

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 predeterminedar 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 Faurez (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.