

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.

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