

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.

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

Sergio Andrade, Alejo González y Sandra Lario

*Las palabras saben de nosotros lo que nosotros
ignoramos de ellas*

René Char

Filosofar en la escuela

Resulta llamativo que tanto la filosofía prescripta en los diseños curriculares como la filosofía académica, caracterizada por someter a crítica a todas las actividades humanas, deje fuera de su mirada al orden escolar cuando es este, precisamente, un ámbito donde se pretende que se impartan sus enseñanzas. En consecuencia, la tarea filosófica en su carácter reflexivo y crítico no aparece como una práctica consolidada para pensar la escuela, preguntar por los sentidos de sus procesos, sostener una indagación sobre sus prácticas y los modos de construcción y apropiación de los aprendizajes. No parece implicar a la filosofía el interés por los modos de reproducción de las desigualdades en el campo educativo, las sucesivas imposiciones, la violencia simbólica y el ejercicio de la violencia física –desde impedir el movimiento a otras formas más sutiles de imposición– que supone el espacio escolar tradicional.

Desde hace algunos años una serie de autorxs trabajan la idea de infancia como una categoría emancipatoria vinculada a la experiencia de un nuevo comienzo en procesos sociales, históricos, políticos que tienden a la reproducción de lo mismo. Autores como Giorgio Agamben, Walter Kohan, entre otrxs. ven en la infancia la posibilidad de decir y experimentar de otro modo lo ya dicho y pensado por la tradición; es decir, conciben la infancia como experiencia. También

en este punto es posible remontarse a Hannah Arendt con su concepto de acción política. Sin embargo, en continuidad con una denegación sostenida a lo largo de la historia del pensamiento, en la actualidad tienen mayor peso representaciones sociales, educativas y académicas a través de las cuales la relación entre filosofía e infancia se percibe como una experiencia poco fructífera, de manera que no podemos hablar todavía de un reconocimiento pleno al respecto.

Asimismo, como asignatura escolar, filosofía generalmente se desarrolla a través de propuestas que reproducen el corpus filosófico o las áreas tradicionales donde la lógica aparece de modo prioritario, con un sentido propedéutico. En ciertas propuestas suele referirse al papel represivo de la escuela, desde una lectura recortada de Foucault, entendiendo solo al carácter negativo de las relaciones de poder.

De tal modo, la impronta escolar es tan fuerte que todo lo que allí ocurre tiende a adquirir sus formas, sus modos de interactuar y evaluar, subrayando su naturalización (Carli, 1999).

En cada encuentro semanal con lxs niñxs, el desafío está en seguir atentamente los discursos, las opciones que ellxs presentan a los distintos órdenes de lo real, opciones de sentido que no siempre son las previstas. Al respecto, consideramos también la injerencia que las familias y lxs maestrxs tienen en sus modos de pensamiento³⁹.

En nuestros objetivos como proyecto, no se prevé un salto entre las propuestas de contenidos de las diferentes áreas disciplinares de la escuela y nuestros talleres. No se trata de desestabilizar los recorridos de cada área curricular; antes bien, intentamos integrarnos

³⁹ Los talleres previstos con familias y docentes retoman las temáticas que trabajamos en sala, incluso regularmente replicamos las actividades y las preguntas realizadas por lxs niñxs. Asimismo, las instancias con adultxs son recuperadas y analizadas con lxs niñxs. Todas estas operaciones son explicitadas a cada sujetx institucional al momento de hacerse públicas.

y construir proyectos con lxs docentes de sala, incorporando otro tipo de preguntas, una inquietud filosófica en los modos de indagar, buscar sentidos reflexionando y argumentando con otrxs, incluso sobre los mismos contenidos y prácticas que delinea el orden escolar⁴⁰. Esto implica dar también un lugar a aquellos saberes y nociones extraescolares de lxs niñxs que, sin un reconocimiento o autorización en la escuela, integran sus visiones de mundo.

A pesar que la escuela opera desautorizando un amplio registro de experiencias, aprendizajes y saberes no escolares, en la práctica esta dimensión sigue operando al modo de guiones no siempre explicitados de la realidad. Un desafío consiste entonces en hacerlos visibles, retraducirlos y repensarlos junto a otras prácticas y saberes legitimados para una posible redefinición desde su reconocimiento. Tales experiencias permiten salir de un lugar de pasividad ante la pretensión escolar-estatal de monopolizar la producción de saberes y aprendizajes, el establecimiento y distinción de lo legítimo y lo significativo.

De manera que nuestras búsquedas pasan muchas veces por atravesar las zonas de lo no explicitado, lo no documentado, lo invisibilizado en la gramática escolar. Esto se objetiva en interrogantes como: ¿cuál es la visión de lxs niñxs con respecto a las relaciones sociales? ¿Cómo se representan los mecanismos de decisión y las figuras de autoridad (familiar – escolar – política)? ¿Cómo interpretan sus procesos de aprendizaje en la escuela? ¿Qué representaciones tienen de las normas frente a los conflictos? ¿Cuáles son las nociones de amistad que operan en sus vínculos cercanos? ¿Qué tienen para decirnos sobre la naturaleza de los números o acerca de la muerte

⁴⁰ El trabajo se coordina con cada maestrx de sala a partir de un reconocimiento de la formación disciplinar y asumiendo las *reservas teóricas* necesarias que permiten operar en situaciones emergentes. Dichas tareas son registradas por lxs docentes de sala, con la intención de actuar como memoria de los talleres y proveer de un material de análisis y de trabajo para siguientes encuentros.

(una suerte de tabú en los espacios áulicos)? ¿De qué maneras van construyendo sus nociones de sexualidad y qué lugar público tienen las mismas en la escuela? ¿Qué perciben de estas problemáticas en lxs adultxs?

En estas búsquedas del pensar a partir de los talleres del filosofar, es relevante también tomar distancia de los lugares comunes. Si realmente se trata de una invitación a pensar por sí mismxs y a expresar ese pensamiento, es necesario atreverse a ahondar en los contenidos repetidos de lo políticamente correcto, de eso que se espera que el sujetx debe sostener en espacios públicos como la escuela. Atravesarlos posibilita encontrar aquello que genuinamente construyen lxs niñxs –asumiendo que hay otrxs sujetxs e instituciones que participan de tales construcciones–.

Para seguir este camino filosófico profundamente político con lxs niñxs hay condiciones importantes a cumplir. Insistimos en que deben reconocerse y visualizarse las relaciones de poder que atraviesan los vínculos entre diferentes sujetxs implicadxs en un contexto como el escolar. Como sostiene Marisa Bertolini:

Es necesario promover la desarticulación de esas relaciones haciéndolas móviles, reversibles, inestables, como condición de posibilidad de prácticas de libertad. Es indispensable un ámbito espacio-temporal que posibilite que las aspiraciones de centralidad se debiliten, donde las diferentes interpretaciones puedan interactuar, sin anularse por la dominación, sin subsumirse en síntesis que ha menudo resultan hegemónicas (Bertolini, 2006: 275-276).

El camino elegido en este escrito pretende realizar aportes reflexivos en relación con dos prácticas que atraviesan la médula del trabajo escolar desde sus comienzos: la lectura y la escritura. ¿Cómo aprendemos a leer y a escribir en las escuelas? ¿Qué características tienen estas prácticas escolarizadas? ¿Existen concepciones estandarizadas de la lectura y la escritura? ¿Podemos ir más allá de una concepción instrumental, que ve a la lectura y la escritura como

“capacidades” –versión actual de las competencias–, herramientas que deben adquirir lxs sujetxs en su trayectoria escolar? ¿Qué ensayos –entendiendo el carácter práctico y provisorio de los mismos– podemos realizar en los talleres de Filosofar con Niñxs para desnaturalizar y reflexionar sobre estas prácticas?

Escrituras y Escuela

En otros momentos del proyecto hemos puesto bajo una mirada crítica otras prácticas escolares y lxs sujetxs implicadxs en ellas como parte del trabajo de reflexión filosófica –desde la condición de alumnx que se construye en ese espacio, las normativas que allí se producen; a los «machetes», los «métodos» de estudio, las diversas formas de evaluación que se superponen en un mismo espacio tiempo– (Andrade, 2005).

En este apartado establecemos un vínculo entre una de las prácticas más cotidianas en la escuela –el escribir– y los sentidos que pueden reconocerse y resignificarse a partir de una mirada atenta, crítica a las mismas en diversas experiencias tanto en instituciones de gestión estatal como privada. Como otras prácticas en la escuela, hay momentos determinados en que la escritura se torna posible de indagar al ser aprehendida, analizada y tematizada. Hay otras ocasiones, más frecuentes, en donde esa posibilidad se clausura.

La permisión de la escritura tiene, fundamentalmente, un uso centrado en un contenido disciplinar que debe ser aprehendido, relativo a un área de conocimiento prescripto desde una currícula. Si bien se encuentra prevista la inclusión de instancias de escritura más libre y creativa, no se suele considerar más que en algunos pocos espacios curriculares, como en Lengua y Literatura. Allí la escritura apenas puede ser un ejercicio sobre unx mismx, sobre nuestras preocupaciones, dudas, interrogantes, antes de ello es concebido como un modo de acercarse a un modo genérico, universal, de

encontrarse con el mundo de los afectos, que algúnx artista –poeta, músicx, pintorx– logra notablemente penetrar.

No se suele considerar el escribir o el narrar como una práctica que exprese nuestra visión del mundo y ponga en juego los sentidos, los límites de lo real. A continuación, compartimos ensayos de escritura a modo de ejemplos de lo trabajado en la escuela con docentes y estudiantes, que son propuestas para construir, destruir, deconstruir o reinventar, pero nunca una receta a seguir.

El Cuaderno de Filosofía

Hace algún tiempo decidimos incluir un Cuaderno de Filosofía, atentxs a la necesidad de que lxs niñxs tengan, por una parte, un registro, una memoria de lo que acontece en los talleres al tiempo de compartir las producciones individuales y grupales. Aunque también, y como cuestión más relevante, sostenemos que el escribir implica un vínculo diferente con el pensamiento, un poner y ubicar de otro modo las palabras y aquello que pensamos.

Así también hemos realizado otros ejercicios próximos a la práctica escolar cotidiana: realizar síntesis personales y grupales acerca de actividades realizadas, comentar y reflexionar sobre el trabajo de compañerxs, revisar producciones propias realizadas en el taller en años anteriores. En el caso de las síntesis, se solicita que algunx de lxs niñxs pase al pizarrón y reconstruya lo ocurrido en el encuentro. En ese momento aceptamos la síntesis de esx niñx como resumen de una acción colectiva. Se pueden introducir señalamientos, agregados, divergencias, pero se asume una voz singular que representa todxs las voces. Esta actividad de escritura sale al cruce de otro imaginario presente en la escuela: cuando la actividad está centrada en un diálogo, en un debate, sin un registro en el pizarrón y/o en sus cuadernos, lxs niñxs suelen señalar: hoy no hicimos nada.

La libreta de pensamientos propios

Más recientemente, atendiendo a que el Cuaderno de Filosofía comenzaba a ritualizarse en su uso, por su olvido o su exclusión por poca relevancia⁴¹, que adquiría las dimensiones de una actividad a cumplimentar según el mismo orden escolar que cuestionamos, nos propusimos redefinir su uso.

Una vez que se les planteó a docentes y niñxs la resignificación del Cuaderno para el desarrollo habitual de los talleres, se consideró realizar el ejercicio de solicitar a lxs niñxs otro elemento, una libreta de menor tamaño, que puedan llevar consigo a donde les parezca. Así nació la Libreta de los Pensamientos Propios: un instrumento para registrar lo que pensamos por nuestra propia cuenta, por nosotrxs mismos.

Cuando se les presenta la idea a lxs niñxs, propusimos dos secciones a incluir como modo de organizar lo que va a escribirse: a) Preguntas que nos hacemos (ellxs agregaron respuestas que encontramos); b) Sensaciones, sentimientos, emociones. En cada sala lxs niñxs determinaron además otras secciones; en una sala, por ejemplo, c) Inventos propios (de cosas materiales e inmateriales, como la invención de excusas); d) Palabras mágicas (que no entendemos, que nos llaman la atención). En otra sala: e) Creencias e increencias (cuestiones que resultan aceptables o inaceptables); f) Cosas que no sabemos explicar⁴².

⁴¹ El Proyecto no acredita en la *libreta de calificaciones* más allá de integrarse a la vida escolar. Tal dispositivo permite, entre otras cosas, liberar a las actividades de la constricción de desarrollar un tema en un tiempo prescripto. Empero la práctica escolar *crediticia* afecta, por ejemplo, a la realización de tareas por parte de lxs niñxs, o a llevar elementos para cada encuentro, como sus cuadernos –fundamentalmente en el segundo ciclo de la primaria, cuando tales prescriptivas asociadas a la acreditación son más perceptibles por todxs–.

⁴² Llama la atención que en el orden de lo *hecho público* por lxs niñxs en estas experiencias, el capítulo recurrente ha sido aquel de escribir sobre las emociones,

Entre las reflexiones que se realizaron en el momento de decidir el contenido de las libretas, lxs chicxs consideraron relevante incluir la fecha de cada escritura para, por ejemplo, registrar cuánto tiempo nos lleva encontrar una respuesta. Un elemento relevante en este instrumento es que su consideración pública, su puesta en común con otrxs, aspecto que lo decide cada unx. Hay quienes nunca exponen sus escritos, como hay quienes en cada encuentro desean compartirlos.

Esto no significa dejar de reconocer que la escritura implica el encuentro con otrx, un otrx que puede ser unx mismx, en un ejercicio que permite una forma de objetivar lo que pensamos o, por lo menos, dejarlo expresado para que en otro momento lo podamos analizar. En consonancia con lo antes expresado, importa advertir que no se trata de construir un dispositivo de disciplinamiento que funcione del mismo modo que la confesión u otras formas de auto observación y auto regulación que, de una u otra forma, se siguen sosteniendo en la escuela⁴³.

El pensar de lxs docentxs por escrito

*Y la escritura viene a “salvar las palabras” de la
usura del tiempo
y de la vacuidad de la comunicación
circunstancial
Jorge Larrosa*

Hemos señalado que en nuestra experiencia cotidiana y escolar encontramos prácticas que se reconocen y valoran de modos diferentes, como son la oralidad, la escritura y el pensamiento⁴⁴.

sensaciones y sentimientos que acompañan las cosas que pasan por sus vidas –peleas con amigxs, películas que emocionan, viajes–. Temas que no suelen encontrar sitio para manifestarse.

⁴³ Respecto al uso de técnicas de autoobservación que se emplean en la escuela como dispositivos pedagógicos de subjetivación, véase Foucault (1990) y Larrosa (1995).

⁴⁴ Nos resulta curioso advertir que, si bien lxs docentes en general tienen una

Con la intención de revisar las relaciones entre estas prácticas, en talleres con docentes intentamos recuperar aquella singular experiencia de escritura que se viene desarrollando en algunas de las salas y extenderla de alguna manera a todxs. Junto a lxs docentes, la intención fue plantear explícitamente una experiencia que nos interpela como sujetxs, desde la construcción de narrativas donde nos implicamos y transformamos, y donde el ejercicio de pensar se despliega en relación a sí mismx, a lxs otrxs y al mundo.

De modo tal que lxs maestrxs comenzamos proponiendo situaciones de la vida cotidiana que pudieran ser resueltas desde la escritura. Por ejemplo, el insomnio, almorzar con alguien con quien estoy distanciadx, una despedida, un regalo, la hora de la siesta, a partir de un interrogante: ¿Qué escribirías en estas situaciones? Para luego ponernos a pensar en ocasiones en las que fue necesario escribir para resolverlas –o acaso hubiera sido conveniente una escritura para su resolución–. También reflexionamos sobre los sentidos que les otorgamos a la escritura. Entre otros significados, se registraron los siguientes:

Una receta, para poder hacerla.

La planificación. Cuando necesitas descargar mucho...

En algunos casos, una charla...cómo me gustaría haberla escrito.

Para organizar las ideas –tener las cosas anotadas–.

Una escritura más liberada, para situaciones más personales...como una descarga.

Como una memoria, para no olvidarme más.

Para decir algo a alguien... al escribir podés decir más.

Lo más profundo lo tenés que escribir.

Como refugio, guardarme a mí mismo, protegerme.

Da más memoria escribir –para ocupar la mente en otra cosa–.

Para proyectar, darme órdenes, poner límites.

determinada práctica de la escritura, fundamentalmente vinculada a la enseñanza en su versión más administrativa –las planificaciones, los *planes diarios*–, no es común la práctica de otras formas de escritura que registren, revisen y cuestionen su práctica profesional o, como aquí se propone, que propicien una reflexión sobre sí mismxs. Así como no se encuentra una práctica propia vinculada al arte y la literatura.

Algunxs señalaron tener reprimida esa forma de escritura más personal.

Como otra actividad en el taller se propone escribir temas que consideramos necesarios para el propio cuaderno de sí mismx. Es decir, ideas sobre lo que se puede escribir en un cuaderno de sí, temas posibles, temas imposibles, reglas a seguir, entre otras cuestiones.

Entre las temáticas o apartados que se señalaron para incluir se podrían mencionar estos ejemplos:

*Instrucciones para que «otro haga de mí»;
efemérides personales;
cosas pendientes;
cosas que no le contaremos a nadie;
memorias del cole;
gastos suntuosos; proyectos;
películas/ libros recomendados;
escribir sobre el futuro;
cartas que no mando nunca;
palabras de aliento;
rollos del día.*

En nuestros ensayos separamos esta escritura de un hacer técnico en el sentido de una respuesta a una consigna impuesta o requerida por sujetxs que nos ubican en una relación de subalternidad –escribir un trabajo/ponencia para una asignatura o congreso, para una planificación o un informe–. Como venimos indicando, buscamos ensayar sobre textos donde los intereses y necesidades del sujetx se sitúen en el centro de la escritura.

Enfrente se encuentra la escritura pública que a menudo se fomenta en el orden escolar, una escritura que parece ser la evidencia de un aprendizaje, una escritura de exposición del dispositivo examinador que atraviesa a docentes y estudiantes. En tensión con esta práctica desapasionada y ajena, se trata de volver hacia una escritura provisoria, que interroga, duda y que no necesariamente busca comunicarse. Una escritura que, recuperando nuestro epígrafe, permite encontrarnos con otras formas de decir que acaso nos

constituyen y nos ubican de otro modo con relación a nosotros mismos y nuestro pensar.

El turno de la lectura como movimiento subjetivo

En este escrito no pretendemos plantear una continuidad o subordinación de la lectura a la escritura o viceversa. Si bien ambas prácticas tienen que ver indefectiblemente con el lenguaje escrito, especialmente al reflexionar sobre la lectura partimos de pensar una especie de hipótesis: es necesario afirmar el movimiento subjetivo en el acto de leer. Las indicaciones que se expresan en las aulas muchas veces pasan desapercibidas, tanto para los docentes que las formulan, como para quien está al frente en su turno de lectura en voz alta. No se percibe tampoco que hablar de lectura en voz alta implica un recorrido histórico de prácticas que ahora en nuestra modernidad parecen sintetizadas en la continuidad de la lecto-escritura –dando por sentado que leer y escribir son prácticas que se encastran como piezas de rompecabezas–.

En nuestra tarea de filosofar, hemos tomado también la iniciativa de inquietar, de desnaturalizar, de visibilizar el tipo de lectura escolarizada, que en general se propone como lecto-comprensión silenciosa y pasa a ser, con algunas indicaciones y muchas veces forzando la voluntad de los estudiantes, la lectura en voz alta. Una práctica que casi es sinónimo de instancia de evaluación, también confundida erróneamente con la oralidad:

Para el caso argentino, hemos planteado (...) que en el temprano siglo XIX los intentos de constitución de sociedades políticas modernas, basadas en la lógica de la soberanía popular y de la existencia de sujetos políticos portadores de deberes y derechos, implicaron importantes modificaciones en las prácticas de lectura y en la necesidad de su enseñanza. La construcción del sujeto ciudadano como individuo aislado que decide libremente sujetarse a la ley de la razón del Estado liberal reclamaba el surgimiento de

gacetas, bibliotecas públicas y escuelas que instrumentaran en la lectura solipsista (Cucuzza y Pineau, 2002: 20).

La opción por indagar en la construcción histórica de esta práctica es una posibilidad para comenzar a desnaturalizarla. Si en la escuela se produce un tipo de subjetividad, resulta más que interesante indagar en el modo en que estos aprendizajes se articularon en la producción de un sujetx con características particulares en su modo de leer, de escribir, como prácticas complementarias, de hacer y de ser. La lectura coral, por llamarla de alguna manera, se asociaba a la repetición de los textos religiosos. Como contrapartida, la lectura individual proponía a un sujetx que comprendía reflexivamente lo que leía. En otro pasaje, los autores afirman:

La escuela aportó a la subordinación de la lectura a la escritura. En parte, estimulando las prácticas de lectura solipsistas, individuales y silenciosas, pero más aún estableciendo que toda lectura escolar implica algún tipo de escritura escolar. Nos referimos aquí a que nunca la actividad de lectura se cierra sobre sí misma, sino que debe escribirse algo a partir de ella: un análisis, una biografía del autor, una apreciación personal, otro texto literario, una evaluación, una calificación. De esta forma, la lectura escolar sólo tiene sentido como estímulo para una futura escritura escolar, y, por tal, se ubica en una relación de subordinación (Cucuzza y Pineau, 2002: 18).

¿Qué efectos genera esta subordinación? En primer lugar, la invisibilización de la riqueza de esta práctica en sus matices, en su materialidad, en la posibilidad de indagar el movimiento subjetivo de la lectura. De esta invisibilización, entonces, se deriva un retorno a aquella lectura repetitiva del medioevo, coral. Una lectura ritual que pocas veces se pone en cuestión como práctica y que significa exposición. Que no nos implica como sujetxs lectorxs. Y que pone la prioridad sobre lo escrito que será leído. El contenido del mensaje y no de lxs mensajerxs, la práctica de lectura, la expresión de una voz movida en un decir.

Ante la experiencia que atravesamos tantas veces en el aula, las actividades del taller de lectura que a continuación se describen parten, como siempre, del interrogar: ¿puede ser el momento de la lectura un momento de aparición, emergencia e irrupción subjetiva de una voz, de un sujetx que interpela a lxs otrxs que cohabitan el aula, la escuela, la comunidad, en una práctica compartida? A continuación, compartimos ensayos de lectura realizados con docentes.

Prácticas de Lectura Colectivas

Como parte de estas reflexiones, en nuestro trabajo con docentes, decidimos proponer una serie de experiencias que nos permitieran comenzar a sacudir algunos supuestos materializados en nuestras prácticas de lectura.

En primer lugar, escribimos metáforas sobre la lectura, desde la consigna “leer es como...”. Luego, a esas metáforas, las intercambiamos con lxs colegas y les propusimos que hicieran lectura silenciosa de una frase construida en el grupo al menos un par de veces. A partir de ese momento comenzamos un trabajo grupal, solicitando la lectura en voz alta de la misma frase los tres grupos que se habían formado al mismo tiempo.

La siguiente consigna fue “Lectura en voz alta”. Se realizó dos veces seguidas, eligiendo palabras para cambiarle el ritmo, el volumen y la altura. También podían hacer un canon. De este modo, comenzaron a aparecer los matices, la transmisión de sensaciones, las picardías y también algunas incomodidades con las consignas. En este espacio de lecturas se combinaba de otra manera la luz, la oscuridad, el silencio, con una iluminación tenue, usando velas. La dimensión del juego, de la búsqueda, interpelaba de distintas maneras y aunque repetimos las lecturas, nunca resultaban iguales, sucedían cosas diferentes.

Luego de un tiempo de ese juego, entregamos dos poemas, uno de Juan Gelman, “Confianzas”, y uno de Gustavo Guillén, “El boga”. Les pedimos que hicieran una construcción creativa de lectura, agregando gestos, poniendo el cuerpo a estas palabras leídas. Así también escuchamos las versiones de lectura de lxs propixs autorxs, atentos a percibir una alternativa, una interpretación posible de los textos.

A partir de estas experiencias, planteamos algunas preguntas: ¿qué sucedió cuando hicimos los juegos de lectura? ¿Qué experiencias de unx mismx reconocemos en esa lectura y en esa escritura (refiriéndonos a talleres anteriores donde tematizamos la escritura)? ¿A qué les remite la lectura en la escuela? ¿Y en otros espacios? ¿Qué relación encontramos entre lectura y escritura? ¿Qué hay de sí mismx en esas lecturas y en esas escrituras? Como en talleres previos habíamos realizado además indagaciones sobre la actividad del “pensar”, propusimos: ¿Qué relaciones encontramos entre la lectura, la escritura y el pensamiento?

El final estuvo a cargo de lxs docentes coordinadorxs del taller en una lectura en voz alta, jugando con el poema número 40 de Roberto Juarroz de Sexta poesía vertical.

Leernos y escribimos para otra educación

A partir de la materialidad de lo escrito por otrxs sujetxs o por mí mismx surge algo distinto e irrepetible: cuando se recrea en la voz de quien lee suceden cosas interesantes que remiten a cierta profanación. Apropiarse de lo escrito leyendo como un acto creativo pone en cuestión la educación para la lectura escolar, que busca solamente repetir y comprender lo que otrx dijo, que funciona de alguna manera rindiendo homenaje a una autoridad del saber.

La lectura estandarizada busca mantener la importancia de lo escrito por sobre la lectura y por eso se vuelve valioso inquietar esta jerarquía. La oración coral donde se reza a un dios, tiene la característica de que lo que se le dice a dios pone por encima del sujetx que lee la letra escrita. Es importante realizar una recreación donde se ponga en acto unx sujetx que lee con voz propia. Eso también es parte de la construcción de unx sujetx críticx que no solamente va a repetir o comprender para mantener la autoridad de lx autorx de lo escrito, sino que va a profanar, reinventar y apropiarse de aquello escrito en un movimiento que es subjetivx, que produce una subjetividad en el acto de lectura, y ello va más allá de desarrollar una destreza.

La ruptura de los modos de lectura estandarizados en la escuela invita a indagar en las múltiples posibilidades que esta práctica permite como un modo de irrumpir y hacer de la lectura en voz alta, una lectura con voz propia, infiel, insubordinada. Luego de relatar experiencias y reflexionar sobre la lectura y la escritura como prácticas medulares a la hora de pensar la escuela como institución formadora de sujetxs, la pregunta se vuelve hacia lxs docentes: ¿cómo lxs docentes hemos sido educadxs en estos modos escolares de leer y escribir?

La riqueza del juego, momento de profanación, es una manera de infanciar, es decir, de cuestionar ese orden, esa prioridad, los hábitos contruidos en las instituciones, visibilizando, o para ser más precisxs acorde a este tema, reescribiendo y escuchando de nuevas maneras, compartiendo ese hacer y proponiendo nuevas búsquedas.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, S. (2005) “Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: La construcción de la subjetividad escolar”, en *Childhood & Philosophy; a journal of the international council of philosophical inquiry with children*, julio.

ANDRADE, S. (2017) “Buscando palabras propias para hacer filosofía”. VII Jornadas Regionales de Filosofía y Educación IV Jornadas de Didáctica de la filosofía. II Encuentro de Filosofías para pensar nuestra educación 22, 23 y 24 de noviembre, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

ANDRADE S., GONZÁLEZ, A. y LARIO, S. (2011) “Infancia y escritura: alternativas para filosofar con niños”, En Alejandro A. Cerletti y Ana Claudia Couló (compiladores) *XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía: Enseñar Filosofía. Enfoques y propuestas*, 12, 13 y 14 de mayo de 2011 - Coloquio Internacional, UBA, Buenos Aires.

BERTOLINI, M. (2006) “La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades”, en Kohan, W. (Comp.) *Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas.

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

CUCUZZA, R. (Dir.) y PINEAU, P. (Codir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FOUCAULT, M. (1990) *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1999) “La escritura de sí” en *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales Vol. III*. Barcelona: Paidós.

JUARROZ, R (1975) Poema 40, en *Sexta poesía vertical*. Buenos Aires: Cátedra.

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

LARROSA, J. (2006) “Una lengua para conversar”, en Larrosa J. y Skliar C. *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Propuesta de taller

Inquietando nuestras formas de leer y escribir

A continuación, compartimos talleres que se dieron en el marco de procesos de formación con actuales y futurxs docentes y también con jóvenes de nivel secundario. A través de juegos de escritura y lectura decidimos proponer una serie de experiencias que nos permitieran comenzar a sacudir algunos supuestos materializados en nuestras prácticas escolares, asumiéndonos como sujetxs implicadxs, atravesados en estas mismas prácticas donde nos escribimos y nos leemos con voz propia.

Objetivos

- Desnaturalizar prácticas de escritura y lectura, tal y como se configuran en la formación escolar.
- Indagar en la relación que como sujetxs docentes construimos con la escritura y la lectura en tanto práctica que enseñamos y de la que aprendemos continuamente.
- Explorar creativa y lúdicamente las prácticas de escritura y lectura.

Recursos

- Hojas en blanco y lapiceras.
 - Espacio ambientado con luces tenues preferentemente.
 - Blocs de notas.
 - Fibrones, cartulinas, papeles decorativos.
- Indagando en la escritura: entre el sentido práctico y la construcción de sí

Actividades

Primer momento. Escritura individual. Luego, se comparte lo producido.

Elegimos una de estas situaciones de la vida donde creemos que podemos escribir para resolverlas, comprenderlas o profundizarlas:

- ¿En qué nos ayuda escribir? ¿Qué escribirías en estas situaciones?
- Una noche de insomnio
 - La hora de la siesta
 - No hay más helado de chocolate en la heladería
 - Nos subimos a un taxi y la conductora nos informa que es su primer día de trabajo
 - Un viaje a un lugar lejano donde hablan en otro idioma
 - Una nueva relación que promete

- El final de una etapa

En plenario compartimos ¿Alguna vez se te presentó una situación que fue necesario escribir para resolverla? ¿O acaso hubiera sido necesario escribirla para su resolución? Pensemos que a veces nos ayuda escribir, pero no necesariamente con un fin útil sino en “otros sentidos” no instrumentales.

Segundo momento. Escritura grupal.

Reunidxs en pequeños grupos, cada grupo escribe su manifiesto del “Cuaderno de sí mismo”. Es decir, ideas sobre lo que se puede escribir en un cuaderno de sí, temas posibles o imposibles, reglas a seguir, entre otras.

Tercer momento. Comentamos en plenario.

¿En qué situaciones de nuestra vida cotidiana escribimos y leemos hoy?

Cuando hemos sido niñxs, ¿teníamos prácticas de escritura además de la escolar? ¿Eran solitarias o compartidas? ¿La escuela las alimentaba de alguna manera?

¿Cómo influye el hábito de escritura particular que hemos aprendido en lo que hoy somos como docentes?

Cierre (o apertura)

Entrega de un pequeño bloc de notas. Escribimos la apertura del “Cuaderno de sí mismx” con el nombre que elijamos poner y las reglas o secciones elegidas.

2. Juegos de escritura y lectura

Primer momento. Trabajo individual recuperando el trabajo previo.

En el cuaderno que construimos durante el encuentro anterior, escribimos metáforas sobre el pensamiento “Pensar es como...” a partir de la metáfora de L. Wittgenstein sobre el lenguaje de su libro Investigaciones Filosóficas:

Nuestro lenguaje puede verse como una vieja ciudad: una maraña de callejas y plazas, de viejas y nuevas casas, y de casas con anexos de diversos períodos: y esto rodeado de un conjunto de calles rectas y regulares y con casas uniformes.

Luego compartimos algunas de las metáforas que escribimos en la actividad anterior imprimiéndole intenciones a la manera en que las leemos y las compartimos.

Segundo momento. Escritura colectiva.

Nos reunimos por grupos, 3 o 4 integrantes en total y construimos un párrafo donde incorporemos las metáforas de todxs lxs integrantes del grupo. Puede ser escrito como poesía o prosa. Todxs lxs integrantes del grupo debemos transcribirlo.

Tercer momento. Juegos de lectura.

Primera consigna: Realizamos una lectura silenciosa de una frase o párrafo de otra persona 3 veces.

Segunda consigna: Lectura en voz alta de los párrafos todas las integrantes del grupo al mismo tiempo 3 veces seguidas sin pautas.

Tercera consigna: Lectura en voz alta de los párrafos todas las integrantes del grupo al mismo tiempo 3 veces seguidas con distintas emociones cada grupo. Un grupo lee “Asustadxs”, otro lee “Furiosxs”, otro “Deprimidxs”, etc.

Cuarta consigna: Lectura en voz alta 3 veces seguidas. Pero se van a poner de acuerdo en cómo leer eligiendo palabras para cambiarle el ritmo, el volumen, la altura, combinando lo individual y lo colectivo. Eliendo palabras para darles acentos y emociones. Imprimiendo creatividad en esa construcción.

Cuarto momento. Compartimos sensaciones y reflexiones.

¿Qué transformaciones sucedieron en esos juegos?

¿Qué características adquiere la lectura y la escritura en estas actividades? ¿Se perciben contrastes y/o similitudes con las formas de escribir y leer que aprendemos y enseñamos en la escuela?

¿Qué relaciones encontramos entre los juegos y las metáforas del pensamiento que escribimos?

Cierre (o apertura)

Leemos el poema número 40 de Roberto Juarroz de Sexta poesía vertical. Cada cual aporta su voz para una parte del poema. Colectivamente, improvisamos diversos matices.