



Childhood & Philosophy

ISSN: 2525-5061

ISSN: 1984-5987

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

shapiro, carmina

interrogaciones a las materialidades y metas político-pedagógicas
de lo escolar, nacidas en la práctica del filosofar con niños y niñas

Childhood & Philosophy, vol. 20, e80321, 2024, Enero-Diciembre

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.80321>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512078689001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

interrogaciones a las materialidades y metas político-pedagógicas de lo escolar, nacidas en la práctica del filosofar con niños y niñas

carmina shapiro¹

conicet: consejo nacional de investigaciones científicas y técnicas, argentina
cefhae, univesidad nacional de rosario, rosario, argentina
orcid: 0000-0002-3595-976X

resumen

Las prácticas educativas escolarizadas se desarrollan sobre la base de una serie de directrices que fueron consolidando el formato escolar como lo conocemos hoy. Las materialidades que utilizamos para desplegar las actividades escolares y los fines o metas pedagógico-políticas con los que las orientamos forman parte de las mencionadas directrices. En este trabajo, tomando base en las experiencias cultivadas en escuelas en Ronda de Palabras (Argentina), una formación basada en Filosofía con Niños, queremos plantear una discusión con esos dos grandes supuestos educativos que parecen ser inamovibles cuando pensamos en la escolaridad más convencional. En una primera parte, presentaremos un análisis crítico de las novelas filosóficas escritas por Matthew Lipman para la implementación de su proyecto de Filosofía para Niños (FpN). Si bien esta es una discusión específica del campo de la enseñanza de la filosofía, creemos que algunos de sus puntos pueden ser generalizados para pensar las relaciones pedagógicas que construimos con las materialidades sobre las que basamos nuestras prácticas educativas, y sus implicancias políticas. En la segunda parte, analizaremos algunos aportes que hacen las lecturas más críticas de la FpN de Lipman para pensar acerca de las metas pedagógico-políticas implícitas en ella, y en qué medida ponen en jaque, o bien aceptan tácitamente, las supuestas en la escolaridad convencional. Nuestro objetivo general es poner en tensión aquellas ideas que orientan y organizan las intervenciones pedagógicas en un determinado sentido, atendiendo a las ineludibles relaciones que tejen política y educación juntas.

palabras clave: filosofía con/para niños; enseñanza de la filosofía; escolaridad; filosofía política

interrogations to the schooling materialities and pedagogical-political goals born in the practice of philosophizing with children

abstract

School-based educational practices take place on the basis of some guidelines that gradually consolidated the school format as we know it today. The materialities we use to deploy school activities and the pedagogical-political aims or goals with which we orientate them are part of the aforementioned guidelines. In this paper, in the light of the experiences cultivated in Ronda de Palabras (Argentina), we want to propose a discussion with these two major educational assumptions that seem to be inflexible when we think about the more conventional schooling. In the first part, we will present a critical analysis of the philosophical novels written by Matthew Lipman for the implementation of his Philosophy for Children (P4C) project. Although this is a discussion specific to the field of

¹ E-mail: shapiro.carmina@outlook.com

interrogaciones a lo escolar. materialidades y metas pedagógico-políticas desde el filosofar con niños y niñas

philosophy teaching, we believe that some of its elements can be generalized to think about the pedagogical relationships we build with the materialities on which we base our educational practices, and their political implications. In the second part, we will analyze some contributions made by the more critical appraisals of Lipman's P4C in order to think about what we call pedagogical-political goals in the title of this paper. That is, we will try to put in tension those ideas that orient and organize pedagogical interventions in a determinate way. With this, we invite to think about the relationships that politics and education weave together.

keywords: philosophy for/with children; teaching philosophy; schooling; political philosophy

interrogações sobre as materialidades e objetivos político-pedagógicos do escolar, nascidas na prática do filosofar com crianças

resumo

As práticas educacionais escolarizadas são desenvolvidas com base em uma série de diretrizes que consolidaram o formato escolar como o conhecemos hoje. As materialidades que utilizamos para implementar as atividades escolares e os fins ou objetivos político-pedagógicos com os quais as orientamos fazem parte das diretrizes mencionadas. Neste artigo, com base nas experiências cultivadas em escolas em Ronda de Palabras (Argentina), uma formação baseada na Filosofia com Crianças, queremos propor uma discussão com esses dois grandes pressupostos educacionais que parecem inflexíveis quando pensamos na escolarização convencional. Na primeira parte, apresentaremos uma análise crítica dos romances filosóficos escritos por Matthew Lipman para a implementação de seu projeto Filosofia para Crianças (FpC). Embora essa seja uma discussão específica do campo do ensino da filosofia, acreditamos que alguns de seus pontos podem ser generalizados para pensarmos nas relações pedagógicas que construímos com as materialidades nas quais baseamos nossas práticas educacionais, e as suas implicações políticas. Na segunda parte, analisaremos algumas das contribuições feitas pelas leituras mais críticas da FpC de Lipman para pensar os objetivos político-pedagógicos nela implícitos e em que medida desafiam, ou aceitam tacitamente, os pressupostos da escolarização convencional. O nosso objetivo geral é colocar em tensão as ideias que orientam e organizam as intervenções pedagógicas em um determinado sentido, atentando para as relações inescapáveis que entrelaçam política e educação.

palavras-chave: filosofia para/com crianças; ensino da filosofia; escolaridade; filosofia política



interrogaciones a lo escolar. materialidades y metas pedagógico-políticas desde el filosofar con niños y niñas²

En Argentina, entre 2011 y 2015, puntualmente en la provincia de Santa Fe, tuvo lugar un proyecto de formación docente que se llamó Ronda de Palabras. Este buscaba acercar a docentes de nivel primario a la filosofía con niños y niñas. Si bien tomábamos inspiración en el proyecto de Filosofía para Niños (FpN) iniciado por Matthew Lipman, los objetivos generales de Ronda de Palabras no eran poner en práctica, sin más, ese modelo. En busca de rumbos que nos permitieran acercar el proyecto de Lipman-Sharp a nuestra realidad concreta, fue clave el contacto con diferentes lecturas dentro de la filosofía con niños y niñas, algunas con un sentido más crítico, como los trabajos de Kohan y Waksman (1997, 2000a, 2000b; Kohan (2004, 2007) y López (2009), y otros con enfoques un poco más aplicativo, como los trabajos de Santiago (2006a, 2006b, 2007a, 2007b), Accorinti (1999), Cam (1999a, 1999b), Echeverría (2006) o Proyecto Noria (Sátiro, 2008; De Puig, 2007, 2012).

En este trabajo, tomando base en las experiencias cultivadas en Ronda de Palabras, queremos plantear una discusión con dos grandes supuestos educativos que parecen ser inamovibles cuando pensamos en la escolaridad más convencional. En una primera parte, presentaremos un análisis crítico de las novelas filosóficas escritas por Matthew Lipman para la implementación de su proyecto de Filosofía para Niños. Si bien esta es una discusión específica del campo de la enseñanza de la filosofía, creemos que algunos de sus puntos pueden ser generalizados para pensar las relaciones pedagógicas que construimos con las materialidades sobre las que basamos nuestras prácticas educativas.

En la segunda parte, analizaremos algunos aportes que hacen las lecturas más críticas de la FpN de Lipman para pensar lo que en el título de este trabajo llamamos metas pedagógico-políticas. Es decir, intentaremos poner en tensión

² En este trabajo coincidimos con la decisión tomada por la colega Ana Couló: “El uso del femenino tiene que ver con el género de la autora, pero también con la decisión de usar de manera algo azarosa las diferentes estrategias que se emplean para no restringir la enunciación exclusivamente al género masculino, sin tampoco caer en un estilo cargado que interfiera con la fluida lectura del texto. No es una solución completamente satisfactoria, pero es la mejor que hemos encontrado hasta aquí” (Couló, 2009, p. 393).

interrogaciones a lo escolar. materialidades y metas pedagógico-políticas desde el filosofar con niños y niñas

aquellas ideas que orientan y organizan las intervenciones pedagógicas en un determinado sentido. Con esto, invitamos a pensar las relaciones que tejen política y educación juntas.

las fuentes del filosofar

El primer desplazamiento de Ronda de Palabras respecto de la Filosofía para Niños de Lipman fue la decisión de usar otras fuentes para filosofar. Como es bien sabido, la propuesta lipmaniana cuenta con sus propios materiales con los cuales dar inicio a la actividad filosófica en comunidad de indagación (CI). En esta región no habíamos tenido una experiencia continua con las novelas, a diferencia de lo que relata Laura Agratti (2020) en la escuela graduada de la Universidad Nacional de La Plata o Gloria Arbonés (1995) respecto de sus primeros contactos con la FpN. Nuestra decisión de no utilizarlas se debió a dos principales motivos. Por una parte, usar las novelas y los manuales implicaba que todas las personas involucradas en hacer Filosofía para Niños asumieran un compromiso económico que en muchos casos no podían afrontar y, por lo tanto, no nos parecía correcto hacer depender la formación de la posibilidad de comprar o no un libro. Pero, por otra parte, tampoco sentimos la necesidad de recurrir a esos materiales como condición *sine qua non*; desde nuestro punto de vista no perdíamos nada si no los usábamos como único material fuente a partir del cual filosofar. Es decir, nuestros compromisos filosófico-pedagógicos no se modificaban ni alteraban con esta decisión. Para nosotros era “más importante que los chicxs puedan realizar una reflexión filosófica propia, auténtica y genuina, interrogando sus realidades, sin importar su relación o referencia con las corrientes históricas de la filosofía, tal como son planteadas las novelas de Lipman” (Shapiro, 2016, p. 226).

Las novelas filosóficas recogen ciertos tópicos de la historia de la filosofía planteando posibles relaciones con situaciones o vivencias de lo cotidiano. Hasta aquí, poco tenemos que objetar desde un punto de vista filosófico a esa descripción; es innegable que hay problemas y temas muy ricos y polémicos en la historia de la filosofía que todavía hoy nos provocan a pensar y discutir. Pero el texto fijado en las novelas es precisamente eso: un texto fijado. El recorte de



asuntos y perspectivas supone una cierta legitimidad unívoca de su sentido y valor filosóficos y, como formato, supone que con el tiempo o el cambio de geografía permanecerán siendo provocadores para el diálogo y el pensamiento. Es decir, supone que, aunque se reescriban y se modifiquen las novelas para cada lugar, el formato es una parte clave en la práctica filosófica con niños y niñas en las escuelas. Como textos fijos a partir de los cuales niños y niñas que lee deberían identificarse, las novelas suponen una uniformidad de la experiencia infantil o adolescente que no es tal en los hechos. Supone que las personas lectoras encontrarán allí algo de su propia experiencia, tanto en forma de preguntas y problemas, como en forma de actitudes, relaciones y logros. Incluso supliendo la objeción que le hacen Kohan y Waksman con respecto a estar “desactualizadas”³, no cambian las implicancias del propio formato. Supone, de una manera sutil, una cierta experiencia infantil esperable; es decir, que niños y niñas podrán identificarse o simpatizar con los episodios, conflictos y preguntas descritos en las novelas en razón de haber vivido situaciones similares o relacionadas. De manera subrepticia, elegir este tipo de narrativas supone que podemos saber con anticipación dónde están las intensidades que movilizan el filosofar de niños y niñas, y podemos entonces ofrecerlas por escrito para ser objeto de las reflexiones en comunidad. ¿Pero podemos adultos y adultas saber realmente qué cosas de las vivencias personales de esos otros en forma de niños y niñas son las que los ponen a pensar, sin antes escucharlos? Como profesores y profesoras a cargo de espacios filosóficos, no descartábamos que algunas escenas resultaran familiares y provocadoras –y de hecho contábamos con unos cuantos episodios sueltos de las novelas de Lipman en nuestro repertorio– pero desde Ronda de Palabras creíamos que era necesario permitir que niños y niñas pudieran expresarse en las aulas recibiendo de parte de docentes el silencio de una escucha atenta y sensible (Jasinski & Lewis, 2015). Porque la única manera de saber cómo son las vivencias de niños y niñas y qué problemas y preguntas les rondan es reconociendo la

³ “Por otro lado, las novelas y manuales están ‘desactualizados’: toda la filosofía producida en los últimos treinta años está ausente de ellos: nada de filosofías posmoderna, postestructuralista, postanalítica, postmetafísica, posheideggeriana y todos los otros ‘pos’ actuales, incluido el propio pragmatismo. No es un detalle, si la práctica filosófica guarda alguna relación con los problemas que su época plantea y si su programa procura establecer un puente entre las inquietudes filosóficas de los niños y las tesis filosóficas de los filósofos.” (Kohan & Waksman, 2000, p. 57).

interrogaciones a lo escolar. materialidades y metas pedagógico-políticas desde el filosofar con niños y niñas

legitimidad de sus propias voces (Pérez Burgos & Suárez Vaca, 2023). Esta intención estuvo manifiesta desde los mismísimos inicios de Ronda de Palabras en 2011: “Se espera que cada niño/a pueda encontrarse con sus propios pensamientos y su propia voz, y que pueda expresar sus ideas con responsabilidad, en esta particular perspectiva del cuidado del otro en el pensar ético”, manifestaba la justificación del proyecto (Resolución Ministerio de Educación Provincial N° 1655, 2011, p. 4). Y en otro trabajo decíamos:

Desde la capacitación, no nos interesaba que se trabajara estrictamente con las novelas, porque no veíamos en ese solo factor la garantía de una experiencia filosófica. Nuestro mayor interés era que lxs docentes pudieran reconocer la complejidad que se esconde en la superficialidad de los problemas cotidianos, que pudieran instalar una pregunta allí donde sólo había certezas, que apareciera la escucha allí donde sólo había monólogo. Si el docente no lograba interrogar su práctica diaria y abrirse a sus propias preguntas, entonces la capacitación no alcanzaba su meta. Nosotrxs como formadores debíamos poder brindar las herramientas para que lxs docentes pudieran elegir un buen disparador, pudieran realizar un buen plan de discusión, y en especial, pudieran coordinar con real intención de pregunta, olvidándose en última instancia de cumplir con la planificación, y reconociendo cuándo una discusión se alejara del discurso “escolarmente correcto” (Santiago: 2007) para ser una discusión propiamente filosófica. [...] De este modo, la planificación no fue considerada como un manual de instrucciones, sino como un momento de preparación para el docente, en el que se detiene a examinar sus decisiones, a pensar sus propias preguntas, a encontrar su propia motivación antes de un encuentro (Shapiro, 2016, p. 229).

Permítasenos abundar un poco más en esta idea. En un artículo de 1997⁴, Lipman desarrolla su perspectiva sobre los planes de discusión y ejercicios de pensamiento diseñados para el programa de FpN como herramientas para alcanzar los objetivos de dicho programa. Allí define los planes de discusión como “un grupo de preguntas que generalmente giran en torno de un único concepto, relación (como una distinción o conexión) o problema” (Lipman, 1997, p. 90). Estas preguntas buscan ser un apoyo para orientar el diálogo de la comunidad de indagación, y pueden brindar poco o mucho soporte didáctico; es decir, no conducir al alumnado hacia una comprensión particular o bien concentrarse en una sola alternativa (sin requerir que se la acepte como buena). Los planes de

⁴ El artículo fue originalmente publicado en inglés en 1996, como “Philosophical discussions plans and exercises”, en *Analytic Teaching*, Vol. 16, N° 2, abril de 1996, pp. 3-14.

discusión que se ofrecen en los manuales son considerados por Lipman como los modelos claros, prácticos y específicos que los docentes necesitan para hacer filosofía, de modo que puedan distinguir “lo filosófico” de lo “pseudo-filosófico” (1997, p. 89). Y agrega la siguiente aclaración:

[...] no son fórmulas y no son, por lo tanto predecibles, sino que se producen cada vez en función de un nuevo concepto o problema. Como dice Martin Buber, 'olvidar es bueno', y en un sentido, quien lleva adelante el currículum necesita olvidar lo que ha hecho en el pasado para poder ser llamado y poder llamar a cada nuevo desafío en sus propios términos (Lipman, 1997, p. 100).

El artículo es particularmente valioso para la práctica de la filosofía en las aulas, porque sistematiza y explicita las estrategias pensadas y desarrolladas por Lipman y Sharp para confeccionar los manuales de cada novela. En una primera lectura puede parecer un trabajo un poco simple, pero si se atiende más a las explicaciones que a los ejemplos, se puede encontrar una riqueza epistemológica interesante –y con la cual se puede debatir. Esta explicitación de sus estrategias nos permite separar la unidad novela / manual que suele fundamentar la Filosofía para Niños y, en consecuencia, nos permite revisar cada una de esas estrategias en su sentido filosófico, de acuerdo con el marco en que podrían ser utilizadas.

En Ronda de Palabras, retomamos la idea de confeccionar planes de discusión pero no seguíamos las ideas planteadas en este trabajo de Lipman. No los pensábamos como modelos de discusión filosófica ni como demarcación entre “lo filosófico” y lo “pseudo-filosófico”, y no seguíamos las categorías que allí plantea Lipman (acumulativo/no-acumulativo; problemático; de lo simple/claro a lo difícil/confuso; desde la experiencia personal hacia mayores grados de imparcialidad y generalidad; con poco/moderado/mucho soporte didáctico).

Reiteradamente nos encontrábamos con que los y las docentes elegían un disparador pensando en trabajar algún tema puntual, fuera un concepto, fuera algún problema de convivencia surgido en el grupo. En esas ocasiones, solía suceder que las discusiones tomaban otro curso, en cuyo caso el y la docente se quedaba un poco “desarmado/a” para acompañar el diálogo; o sucedía que terminaba ocupando el diálogo con muchísimas preguntas y preguntas retóricas sobre el tema de convivencia seleccionado.

En Ronda de Palabras “plan de discusión” era prácticamente el nombre de un ejercicio reflexivo que les pedíamos a las y los docentes que hicieran antes de una comunidad de indagación. Puesto que muchas veces su actitud al buscar materiales de trabajo estaba profundamente impregnada por las “formas escolarmente correctas”, lo que buscábamos al pedir la realización de un plan de discusión era que pudieran despojarse de esa anticipación que lo escolar demanda al cuerpo docente continuamente. La invitación era a encontrarse con los materiales o los disparadores de una manera más directa, menos mediada por las intenciones propias de la escolaridad disciplinaria; suspender las exigencias curriculares para establecer un contacto filosófico con eso elegido para ser motivo de reflexión. ¿Filosófico en qué sentido?, pues en el sentido de encontrar en el disparador cuestiones que podrían ser problemáticas, quizás contradicciones, afirmaciones ocultas o suposiciones, y todas las preguntas que fueran capaces de pensar sobre todos los temas que fueran capaces de percibir o encontrar *allí*. Cuando les pedíamos que hicieran un plan de discusión, lo que hacíamos era pedirles ante todo que hicieran el ejercicio de preguntarse.

Para que los motivos del filosofar entraran en un registro más propio, fue central contar con otro tipo de recursos al momento de iniciar los diálogos. Ello nos permitía abordar otras dimensiones de la experiencia cotidiana no tan presentes en las novelas de Lipman, como los medios masivos de comunicación, las relaciones de consumo, la proliferación de redes sociales, pero también nos daba la posibilidad de proponer otros sentidos para discutir algunos conceptos. Veamos un ejemplo de esto. En el año 2013, decidimos abordar en las Jornadas de Capacitación algunos conceptos filosóficos muy generales para brindarles a los y las docentes más herramientas teóricas al momento de problematizar esas ideas cuando surgieran, si es que surgían, en los diálogos con los chicos y chicas. Habíamos notado que muchas veces cuando las conversaciones llegaban a un problema complejo, la incomodidad presionaba a “salir” de la tensión o resolverla con rapidez. Apelando a conocimientos o saberes previos, o bien a frases populares o en boga en ese momento, los y las docentes daban una suerte de respuesta que “resolvía” el problema y truncaba la posibilidad de mantener



abierta la inquietud. Pero a nosotras nos interesaba que se pudieran sostener esos momentos de interrogación intensa, con incomodidad y también con disfrute, porque ahí se encuentran los umbrales para pensar cosas nuevas o desde otro punto de vista o tal vez con una nueva pregunta. Buscábamos transformar esa sensación de que serían “malas docentes” si dejaban una pregunta compleja sin respuesta, de que no era imperativo y necesario *dar* a niños y niñas algún tipo de certeza para “tranquilizarles”, en una disposición a la incertidumbre, a la novedad y al descubrimiento, resignificando así las maneras de ser-docente. Para nosotras era importante contraponer la seguridad satisfecha de la pregunta escolar que conoce milimétricamente lo preguntado en busca de una determinada respuesta, a la especial incomodidad de un preguntar abierto que nos interpela, que no sabe adónde puede llevar o si nos brindará siquiera un lugar de descanso. Abandonar las novelas significaba, en parte, abandonar esa relativa seguridad de saber qué va a venir a continuación. Nuestra apuesta era la de habitar el espacio escolar de otra manera, con más infancia de pensamiento y desde un lugar de apertura vital. Entender a la filosofía como una actividad, como un hacer, como una manera de vivir, antes que como un cuerpo rígido de saberes, es un punto común entre la Filosofía para Niños de Lipman y lo que en Ronda de Palabras llamábamos “el giro latinoamericano”:

filosofar tiene que ver con hacer preguntas, a partir de las preguntas trazar problemas y a partir de los problemas pensar alternativas o modos diferentes de enfrentar esos problemas que, cuando son filosóficos, no son problemas que se resuelven fácilmente, persisten, y uno no debe inquietarse demasiado si cuando los ha pensado durante mucho tiempo no los puede responder, o derivan en otros problemas o en otras preguntas (Kohan, 2009, p. 45).

En general, nuestra intención al pensar las actividades de las jornadas de formación era que las intervenciones docentes no fueran siempre orientadas a confirmar el sentido común o lo ya sabido, sino que las diferentes comunidades de indagación pudieran dudar de esas afirmaciones “prefabricadas”, cerradas y sentenciosas, y encontrar un sentido propio al tratar con las preguntas. Al respecto, en una de las Jornadas de Capacitación⁵, ensayamos una propuesta para

⁵ La propuesta fue inicialmente implementada en 2013, en la Tercera Jornada de Capacitación. En 2014 realizamos la misma actividad pero separamos el tema de creencias para tratarlo en la Cuarta

pensar de manera teórica y práctica las concepciones de libertad, creencias y justicia. Estos eran algunos temas que aparecían con cierta regularidad en los diálogos en CI, en los disparadores elegidos, o bien eran planteados por las y los docentes ante diferencias religiosas en las aulas. Con la concurrencia separada en tres grupos, a cada uno de los cuales le correspondió uno de estos términos, la Jornada se desarrolló en torno a dos bloques de actividades. En el primer bloque, cada grupo debía realizar una lectura colectiva de una breve apoyatura teórica elaborada por el Equipo de Ronda de Palabras, para luego problematizar lo leído, elaborar todas las preguntas al respecto que fueran capaces y pensar relaciones filosóficas con otros temas para expandir la imaginación de lo que puede ser planteado a partir de un elemento. En el segundo bloque, cada grupo recibía un conjunto de recursos iniciales que, con mayor o menor “soporte didáctico” (Lipman, 1997), tocaban el tema de la libertad, las creencias o la justicia. Entonces debía elegir un recurso inicial de entre los ofrecidos por el equipo y hacer el ejercicio de pensar una actividad inicial, un plan de discusión y un cierre. Entre los recursos se incluían episodios de las novelas de Lipman, además de historietas, ilustraciones y narrativas breves de distinto tipo. El sentido de la actividad era, por un lado, mostrar una variedad interesante de distintas maneras de presentar un tema, apelando a movilizar la sensibilidad de quien tuviera en sus manos esos materiales y, por otro, incentivar a que los y las docentes pudieran hacer otras problematizaciones de esos asuntos, a veces ya conocidos. Focalizar esta reflexión acerca de las cosas que podemos usar para invitar a filosofar en unos pocos temas, nos permitía encontrar otros sentidos para indagar en ellos, ir más allá de las primeras preguntas que surgían entre docentes –por lo general las más conocidas o convencionales– para continuar buscando preguntas movilizantes que nos permitieran llegar al límite de los conceptos, a esos límites en los que todo pensar es genuino porque nadie puede realmente dar una respuesta definitiva. No es posible encontrar esa riqueza utilizando solamente las novelas como inspiración para iniciar el momento del diálogo. No por las novelas; más allá de cuán atractivas nos parezcan, más allá de que estemos de acuerdo o no con los

Jornada, y la complementamos, en la Tercera Jornada de 2014, con una reflexión sobre el rol del coordinador en las comunidades de indagación y el desarrollo de un “oído filosófico”.



planteamientos que suponen, no podríamos nunca lograr esa apertura filosófica en la mirada apelando siempre exclusivamente a una sola manera de empezar. Sumado a esto, el abordaje colectivo realizado en las jornadas habilitaba el intercambio de perspectivas entre docentes, que indagaban en cuestiones diferentes de acuerdo a sus experiencias personales pero también en algunos casos podían traer a colación situaciones vividas con los niños y niñas en las escuelas.

Así es que tomar distancia respecto del dispositivo lipmaniano de formación y práctica con las novelas nos permitió abordar otros conceptos en la preparación de las y los docentes, a la vez que plantear variados sentidos para discutirlos. Como formación para docentes en servicio, volver a pensar qué docente cada uno quiere ser, invitar al maestro en nosotros a “morir” (Bertoldi, 2018) luego de algunos años de trabajo en una institución con tanta inercia como es la escuela, representaba uno de nuestros objetivos principales. Nos interesaba interrogar el rol docente, en todas sus dimensiones, con todos sus supuestos y para ello era en algún punto necesario abandonar el uso de las novelas con todo lo que ellas implican.

¿Por qué, a pesar de que tomáramos algunos elementos como inspiración al comienzo, nos alejábamos del esquema de trabajo planteado inicialmente por el IAPC? En este, como se puede ver en el capítulo 6 de *La Filosofía en el aula* (1992), el docente del aula, es decir aquella persona que no está formada específicamente en filosofía, actuaría presuntamente como un nexo filosóficamente neutral entre lo tradicionalmente reconocido como filosófico y el diálogo cotidiano de niños y niñas. El lugar simbólico que el uso de novelas y manuales supone para los y las docentes es un lugar difícil, habilitados para llevar adelante diálogos filosóficos pero a condición de que se les indique y / o se les brinde un soporte para asegurar un trabajo filosófico (novelas y manuales).

Al preparar la sesión de clase, el instructor ha revisado el manual de instrucciones y ha seleccionado un conjunto de ejercicios sugerentes y de planes de discusión. A medida que avanza la discusión pueden introducirse algunos de estos ejercicios, de forma que el debate quede mejor centrado desde el punto de vista filosófico (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992, p. 108).

El lugar que se acaba configurando para ellos es el de ser incapaces de determinar por sí mismos la “filosofidad” de un diálogo sin acudir a los criterios

indicados por especialistas en filosofía. Se lo hace con las mejores intenciones, pero no deja de ser una muleta pedagógica que pone a sus propias decisiones pedagógicas en una posición de subordinación respecto de lo que indica el programa general o los formadores de profesores.

En este sentido se volvió crucial para nosotros la idea de que “[e]s imposible hacer filosofía con niños si uno no hace filosofía con uno mismo”, tal como planteaba Walter Kohan en una entrevista de 2009. Ese fue uno de los lemas motores de toda la práctica de Ronda de Palabras. Dos cosas muy generales les pedíamos a los y las docentes tanto al momento de planificar o preparar una comunidad de indagación, como al momento de dialogar en las jornadas de capacitación: una, que no eligieran los temas y materiales pensando en “qué les podría enseñar a los chicos” y, la otra, hacer las preguntas y participar en los diálogos siempre en serio, desde sí mismos y para sí mismos, no “tratando de responder como lo haría un niño”. Les pedíamos a esos adultos en formación que se dispusieran en apertura para encontrarse con preguntas y respuestas problematizadoras, hechas tanto por otros adultos, como por niñas y niños. Esto implicaba ceder algo del control que se nos enseña que debe tener un maestro para ser un buen maestro (¿qué significa ser un buen maestro?); aquello que Malena Bertoldi (2018) nombró como “matar al maestro”. De la mano de este movimiento descentralizante y deconstructor, también se habrían de disponer en apertura: la direccionalidad de las preguntas en el aula (quién dirige la pregunta a quién), la autoría de las preguntas en el aula (quién está autorizado para elaborar preguntas para que otros las respondan) y la potestad de decidir de qué se va a hablar en el aula –por lo menos, por las dos horas que se estuviera en comunidad de indagación aunque, en el mejor de los casos, excediera esos límites espacio-temporales.

Para nosotros, hacer filosofía en las aulas implicaba necesariamente poner en suspenso (con miedo y sin miedo) certezas para poder pensar de nuevo la tarea de enseñar sin aquellos pre-condicionamientos: por qué enseña de la manera que enseña, por qué genera las relaciones de aprendizaje que genera, qué otras cosas podría estar haciendo. Por eso, en los Encuentros de Reflexión nos abocábamos a

recuperar las experiencias vividas por las y los docentes en sus propias aulas, tuvieran o no que ver directamente con el espacio de la comunidad de indagación. A veces su experiencia era sencillamente el percatarse de que no había preguntas abiertas en sus planificaciones, o que todas las preguntas eran parecidas y del mismo tipo, o simplemente que inducían la respuesta buscada o que no contemplaban la posibilidad concreta de que sus alumnos y alumnas hicieran preguntas propias, y eso era un buen augurio para nosotros, augurio de que se estaba haciendo lugar para una escucha, una mirada filosóficas.

En la entrevista que mencionamos, Kohan resalta la figura de Sócrates como un filósofo-maestro que invitó a considerar lo que no sabemos como una parte central en el proceso de pensar. “La ignorancia deja de ser una ausencia, algo que tiene que ser llenado, para ser algo a partir de lo cual se piensa” (Kohan, 2009, p. 43). Si aquello que no sabemos deja de ser una cosa que se rechaza porque, supuestamente, pondría en evidencia una falta, entonces en toda situación, texto o experiencia que se presenta abierta puede leerse una pregunta filosófica.

un horizonte abierto para el hacer.

La intención de reforma con la que Lipman piensa la Filosofía para Niños tiene un gran potencial transformador y fue una de nuestras grandes inspiraciones en Ronda de Palabras. Pero es importante no perder de vista que algunas de las orientaciones que atraviesan su proyecto terminan limitando ese potencial transformador.

Uno de los aspectos al mismo tiempo valorado y objetado de la visión lipmaniana es el sentido teleológico y finalista que le imprime a su propuesta. Lipman hace fuerte foco en que la presencia de la filosofía en la escolaridad sirve a los fines de formar ciudadanos razonables, poniendo así a la filosofía a cumplir un papel político predeterminado por su particular manera de entender la filosofía, la política y la democracia. Por supuesto, pensar la educación con este fin no es exclusivo de Lipman; tiene que ver con la manera en que se concibió la escolaridad a partir de la Ilustración. Siguiendo el desarrollo de Deleuze sobre la imagen dogmática del pensamiento en *Diferencia y repetición*, Walter Kohan (2004) sostiene

que Lipman efectúa una moralización del ejercicio del pensamiento, puesto que el buen pensar es equiparado a aquel que permite el desarrollo de la razonabilidad y, en consecuencia, aquellas prácticas reflexivas que no conduzcan al desarrollo de la razonabilidad podrían ser condenadas como “malas” (en contraposición al “buen” pensar).

Su manera de entender la ciudadanía, la razonabilidad y la democracia acaban funcionando como sobrecodificaciones (Deleuze, 1980) que organizan el sentido de las intervenciones pedagógicas. Yendo a fondo con esta idea podríamos decir que la democracia como sobrecodificación en la propuesta educativa de Lipman territorializa a la filosofía como una segmentariedad casi dura, organizada en polaridades fijas y sucesivas. O, en otras palabras, que esta concepción de democracia configura el juego de los dispositivos territorio-poder de tal manera que el dispositivo filosófico-educativo que permite a la filosofía entrar en la escuela queda establecido en recorridos fijos que se componen con la forma escolar complementando las binariedades que ella supone.

Pero sería injusto afirmar esta lectura tajante de la propuesta como cerrada, porque en ella hay lugar para líneas flexibles y fisuras que habilitan cambios de trayectorias. Lo que sucede es que atenerse demasiado a la formación ciudadana como coincidente con un buen pensar, lógico y razonable, tiende a limitar la capacidad de fuga-intempestiva que tiene todo pensar-hacer filosófico.

La filosofía no debería acoplarse y amoldarse sin más a las coordenadas fijas de la máquina escuela. El papel de la filosofía no debería agotarse en las contribuciones que puede hacer al sistema educativo desde "dentro" de las propias coordenadas temporo-espaciales que la escolaridad supone. La filosofía trae consigo un "exterior" que descompleta la unidad funcional de lo escolar, un exterior que no puede sacarse de encima (aunque se la quiera poner al servicio de una manera de pensar única), y que termina por dar sentido a lo "interior" (el sistema educativo) porque deja siempre abierta la pregunta del por qué.

Lo interesante de la presencia de la filosofía en las escuelas es que pueda siempre fugarse, actuar en el borde, inventar un umbral móvil donde sólo había materia compacta y estática, y desterritorializar los segmentos duros de la



máquina escuela para que los sujetos puedan encontrar nuevos lugares que habitar en líneas flexibles.

Ante el trabajo situado con docentes argentinos en aulas concretas de nuestra provincia, posicionarnos en la idea de que la filosofía debería formar ciudadanos razonables que piensen “bien” significaba inscribir nuestro trabajo filosófico en ciertas tradiciones de enseñanza de nuestro país asociadas a posturas conservadoras y anti-populares (Obiols, 1997; Shapiro, 2020, 2023). Esas tradiciones se gestaron en períodos de dictadura y proscripción de uno de los partidos más representativos en la época (Bottarini, 2013; Ippolito & Porro, 2013; Puiggrós, 2003), asociando la formación ciudadana con una fuerte formación moral. Podemos encontrar un claro ejemplo de estas posturas en la fundamentación que recibe la materia “Educación Democrática” implementada por la dictadura de la Revolución Libertadora en 1956⁶ (nótese la ironía de que un gobierno de facto implemente educación democrática). Guillermo Obiols (1997) las describe como moralizantes, mientras que Carlos Cullen (2013) las nombra como sentimentalismo patriótico. Son, además, posturas con un fuerte sesgo colonial y civilizante, que forman para una manera específica de relacionarse con los otros, una manera específica de concebir lo político y para una matriz económica específica (en particular, la agro-exportadora). En rasgos generales, buscan formar un sujeto obediente, que acata estructuras de poder como si fueran estructuras de mando, excesivamente respetuoso de la autoridad y preocupado por el cumplimiento de “los deberes morales y cívicos” sin prestar demasiada atención al cumplimiento y defensa de los derechos, centrado, además, en una concepción bastante rígida de familia cristiana como base de la sociedad y ante todo civilizado, recto y moral. Se trata de una educación civil enfocada en ensalzar las virtudes de lo institucionalizado, nada más que por el solo hecho de estar institucionalizado.

⁶ El texto completo de esa reforma se encuentra en la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004995.pdf>. El volumen compila los textos de los decretos, el registro de una conferencia de prensa sobre el tema, los programas para las diferentes modalidades y años, conferencias radiales de los miembros de la comisión redactora, una extensa colección de “opiniones de la prensa” que ofician más de panegíricos anti-justicialistas que de reflexiones analíticas de la perspectiva pedagógica y filosófica involucrada.

Para nosotros era fundamental no poner a la filosofía bajo el espectro de esas tradiciones, y no nos resultaba coherente ni atrayente pretender una invitación a filosofar sin interrogar ese bagaje simbólico. Nos interesaba corrernos de esas posturas principalmente porque significaban que algunas preguntas no serían escuchadas con su genuina potencia interrogativa. Permítasenos expandir esta idea. Las tradiciones de enseñanza no están solamente en los documentos; son prácticas y, en particular, son prácticas vividas tanto por las y los docentes que las llevaron a cabo como por las y los estudiantes que las atravesaron en su escolaridad. Por lo tanto, esas tradiciones se portan en el cuerpo. Las perspectivas que inducen y las respuestas que configuran para ciertas preguntas se llevan a veces como huellas silenciosas, que no sabemos que están ahí hasta que alguna situación nos pone a pensar acerca de ellas y nos hace tomar conciencia de su presencia. Considerada la Filosofía para Niños de Lipman desde nuestra situacionalidad, la ponderación moralizante de lo que podía hacer la filosofía en las escuelas resonaba, para nosotros, con un eco de esas tradiciones de enseñanza, y apoyarnos acríticamente sobre ello no hubiera sido de ninguna manera adoptar una educación democrática –que era lo que inicialmente pretendía. El resultado era paradójal. De este modo, para poder hacernos con el potencial transformador de la filosofía en el contexto de nuestras escuelas, nos fue necesario apelar a otros pensadores para reflexionar sobre lo que pueden las preguntas y el pensar comunitario como práctica educativa y lo que significa una educación democrática.

¿Dónde encontramos, entonces, inspiración para pensar esta diferencia? Tres fueron nuestras fuentes: la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire, el zapatismo infantil de Walter Kohan, que empareja perfectamente con la anterior idea de Freire, y también la ignorancia erudita de Rancière-Jacotot.

En el libro *La filosofía en el aula* (1992), hay un breve capítulo, el 6 titulado “Preparar al profesorado para enseñar a pensar”, en el que Lipman, Sharp y Oscanyan describen someramente las estrategias que resolvieron adoptar para formar a quienes ellos llamaron facilitadores de Filosofía para Niños. Algunas de estas ideas sirvieron de base para pensar cómo organizaríamos las actividades de



Ronda de Palabras; ejemplo de esto es la convicción de que la formación tenía que “pasar por el cuerpo” (es decir, ser práctica además de teórica) y la convicción de que haríamos con las y los docentes lo mismo que haríamos con niños y niñas.

Entre otras apreciaciones más interesantes, en ese breve capítulo queda en claro que, según la perspectiva de los autores, quienes formen a las y los docentes deben ser especialistas en filosofía. Ellas, a partir de su conocimiento específico de la disciplina, podrán preparar materiales, realizar adaptaciones y ajustes; en definitiva, mostrar el camino para el ingreso de la filosofía en las aulas. La suposición de base es que ese camino no errará y conducirá a un buen fin.

De entrada, esta perspectiva representaba un problema para nosotros; el equipo de Ronda de Palabras no estaba compuesto exclusivamente por graduadas de filosofía, sino que contaba con maestros de nivel inicial y de primaria, profesores de ciencias de la educación, y, en diferentes momentos, una psicóloga social y una profesora de teatro y títeres. Nuestro equipo era rico en una variedad de miradas, recorridos y formaciones y nos gustaba que fuera así, nos mantenía atentas en nuestro hacer. Además, y muy especialmente, nunca significó un problema ni un obstáculo para que el filosofar floreciera. Por otra parte, la pregunta se nos volvía carne una y otra vez al momento de diseñar las jornadas de capacitación y posicionarnos como educadoras: ¿qué sentido tendría invitar a montones de docentes a que cursaran la formación si nosotras no creyéramos sinceramente que todas las personas pueden filosofar, sin importar su formación, sin importar su edad?, ¿qué clase de caminar torcido estaríamos incentivando si nuestra presencia como “garantizadores de algo filosófico” tuviera que estar siempre ahí, bajo la forma de un manual o de una supervisión, como una muleta? Era claro para nosotras que si entrábamos al aula junto con las docentes era en horizontalidad, para invitar a mirar de otra manera, pero también para dejarnos conmover por otras maneras de mirar, para proponer otro juego de posibles incluyendo los inimaginados por nosotros, y esto implicaba que nuestro rol no fuera crucial sino intercambiable, dejando, en algún momento, de ser necesarias. Pero no concebíamos este “dejar de ser necesarias” como la culminación de una introyección forzada de algo externo, sino como el contagio de un entusiasmo

particular, de una disposición y una apertura a la incertidumbre. Lo que nosotros queríamos transmitir como equipo capacitador no era tanto una regla rígida del hacer filosofía, con la cual medir los aprendizajes y los logros alcanzados por los docentes, sino una manera diferente de relacionarse con lo que toma lugar en las aulas y una manera diferente de relacionarse con lo que se ofrece en el intercambio pedagógico, o sea el conocimiento. Esa era la implicancia profunda de nuestra invitación a filosofar. Y, derivadamente, nos conducía a interrogar los términos políticos sobre los que se construyen y legitiman los conocimientos y los saberes, y a partir de los cuales encaramos la educación.

Las ideas de Freire nos ayudaban a pensar esto; su pedagogía de la pregunta nos ayudaba a pensar y fundamentar unas relaciones pedagógicas que se basaran más en estar en las preguntas que en estar en las respuestas –a pesar de que la búsqueda de respuestas fuera el pretexto que nos reuniera a pensar. A partir del contacto que algunas profesoras del Equipo de Ronda de Palabras tuvieron con el programa cubano de alfabetización “Yo sí puedo”, desde el comienzo tuvimos en claro que nuestro acercamiento a las y los docentes iba a ser en horizontalidad y reconocimiento, y no desde una figurada superioridad filosófica. Los materiales que elegimos para trabajar y las decisiones que tomamos fueron en pos de pensar cómo inquietar los saberes cristalizados en el agenciamiento escolar. En este sentido, las prácticas que proponíamos tenían un objetivo claro (provocar el inicio de un filosofar) pero eso no impedía que fuera al mismo tiempo indeterminado. La intención era habitar la incertidumbre, a partir de esa humana e infantil fragilidad que nace de tener una pregunta y no tener una respuesta ya preparada. La intención era experimentar las preguntas, hacer de la interrogación una vivencia filosófica, una apertura al riesgo que implica pararse en un no-saber mirando hacia un horizonte que no tiene a la vista sino la promesa de otras incertidumbres. Como sostienen Freire y Faundez, vivir las preguntas como una experiencia:

uno de los primeros puntos a discutir en un curso de formación con jóvenes que se preparan para ser profesores [debería ser]: qué es preguntar. Sin embargo, insisto en que el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta “¿qué es preguntar?”, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes (Freire & Faundez, 2014, pp. 71-72).

En esta línea, no nos interesaba presentarles a los docentes modelos cerrados y fórmulas efectivas como soluciones definitivas, sino que nuestro foco era dar las herramientas para que pudieran pensar –y eventualmente construir– su propio hacer. Esto implicaba abrir conjuntamente la pregunta “¿qué lugar puede ocupar la filosofía en la educación?” y pensar conjuntamente las posibles respuestas. La propuesta lipmaniana de Filosofía para Niños, con su formato y sus maneras, entraba en esa reflexión como una posibilidad, pero no como una certeza perentoria (cuya adopción acrítica entendíamos como una reproducción de ese orden mundial que pone en El Norte, en Europa y en Occidente la manera ideal de vivir que todos los otros países y culturas deberían imitar). Si en algún contexto algún episodio de las novelas o algún ejercicio de pensamiento del programa lipmaniano resultaban una buena estrategia, entonces íbamos para adelante con ello. Pero si en otro contexto se nos volvía necesario modificar las estructuras y explorar otros caminos, también íbamos para adelante con ello. Porque, en el fondo, nuestro foco de trabajo era la disposición docente ante sí mismos, ante el conocimiento, ante la infancia, ante sus estudiantes.

Para nosotros, este posicionamiento requería necesariamente interrogar los fines políticos formativos del programa lipmaniano. Nuestro objetivo principal como línea de capacitación ministerial no era, en primer lugar, la formación política de niños y niñas, sino deconstruir (por no decir de-formar) los usos y costumbres docentes en busca de más escucha, más interrogación, más autoafirmación pedagógica y menos automatismos mecánicos. Y aunque sí creíamos que este enfoque lleva aparejada una manera (nuestra manera) de entender la democracia y las relaciones políticas entre infancia y adultez, difícilmente eso generaría con exactitud el tipo de ciudadanía razonable y democrática que imaginaba Lipman. La apertura a la pregunta como experiencia implica no saber adónde nos va a llevar la pregunta, en el caso de que nos lleve a algún sitio particular; y hacer esto con otros implica darse a la invención de un proyecto político impredecible y posiblemente inesperado.

Decía Antonio Faundez en conversación con Freire, considerando lo que hace a un buen docente, y por tanto lo que hace a una educación,

[para algunos estudiantes] el diálogo es una señal de debilidad del profesor y la modestia en el saber, una muestra de debilidad e ignorancia. Cuando es justamente lo contrario. Creo que la flaqueza está en aquel que cree poseer la verdad y, por eso mismo, es intolerante; la fuerza está en aquel otro que afirma: “Yo quizá tenga parte de la verdad, pero no la tengo en su completud, parte de ella está en ustedes; busquemosla juntos”. (Freire & Faundez, 2014, p. 66)

Ese buscar juntos, si es un buscar comprometido, no puede saber de antemano adónde va a conducir o lo que debe producir; eso no sería una apertura genuina. “El modelo imperante es tan fuerte que parece casi imposible pensar la educación desde otra lógica que la de la formación de la infancia” (p. 69), sostiene Walter Kohan (2007), apoyando la idea. Este, *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, fue un libro nuclear para nuestro equipo, en la medida en que encontramos allí un conjunto de conceptos y reflexiones que nos ayudaban a mostrar nuestras propias convicciones. La frase “Del pensamiento nace otro mundo, no un mundo ideal, sino un mundo en el que por pensar de otro modo ya no somos los mismos” (p. 65) se convirtió en una compañera constante de nuestro trabajo. Permítasenos una cita extensa para dar cuenta del apoyo que nos brindaba:

La cuestión, en el fondo, tiene que ver con lo que pensamos que es la política y la dimensión política afirmada en una apuesta educativa. Ciertamente, educamos desde principios políticos y con finalidades políticas. Afirmamos en nuestra práctica un modo de relación con cuestiones como igualdad, justicia, libertad, solidaridad o cooperación. Propiciamos un espacio donde, por ejemplo, es importante cuidar al otro, escucharlo; donde se estimula la atención por lo que parece normal o natural, la participación de todos y la resistencia frente a las imposiciones; apreciamos la alteridad, estimulamos la creación y no nos molesta la falta de certidumbres. No somos neutros ni apolíticos. Nada de eso. Al contrario, hay toda una política en juego en nuestra práctica de filosofar con infantes, lo notamos y lo enfatizamos. Pero la forma política de nuestros sentidos y finalidades está abierta: no sabemos cómo debe ser el mundo. Tampoco lo queremos saber, porque no nos interesa trabajar para una normativa predefinida que dé sentido al presente de la acción pedagógica y en cuya definición el otro, objeto de esa normativa, ha estado ausente. Educamos para otro mundo, porque otro mundo es posible, porque otro mundo ya existe desde el momento en que pensamos de manera diferente este mundo, pero no sabemos la forma precisa de ese mundo ni pensamos que somos nosotros los que debemos definirla. Por lo menos, no sólo



nosotros. Ponemos a disposición el filosofar para ayudar a pensar y a pensarnos en ese mundo, para ayudarnos a poner en cuestión nuestra relación con ese mundo y para que otros también puedan hacerlo. Pero la forma política de un nuevo mundo permanece abierta (Kohan, 2007, p. 70).

La filosofía con niños y niñas, girada, dada vuelta, revolucionada desde Latinoamérica, nos invita a pensar la educación no desde conceptos y problemas ya delimitados, con una batería de certezas y sabiendo (absolutamente) siempre qué esperar de los otros-estudiantes, de los otros-profesores, del otro-uno mismo, sino desde el encuentro cercano con las condiciones de la educación y con quienes hacen la educación. Desde esta perspectiva, la pensamos como situación compleja cuya problematicidad –si queremos incentivar su fuerza transformadora– es necesario delimitar en la medida en que se despliega, se va haciendo y podemos relacionarnos con ella, palpar su rostro, sentir su textura, su olor, su forma.

El camino que se abre buscando la verdad de manera conjunta, como invita a hacer la conversación entre Faundez y Freire, no se puede comenzar a recorrer sin esta primera disposición. Difícilmente nuestro pensar se entrelace en la vivencia filosófica del preguntar compartido si constantemente anticipamos y tenemos prevista/s la/s respuesta/s. La potencia filosófica del preguntar se aplaca si, sabiendo de antemano la “buena respuesta”, se acalla la voz que quiere responder y pensar. Para dar lugar al acontecimiento es necesario, en alguna medida, contravenir el dispositivo creado para educar, sin desvíos ni equivocaciones, en las respuestas correctas, que encuentra la “buena educación” en el silencio de los alumnos. Aquello que Rancière (2016) llama el orden explicador.

En los cinco años que duró Ronda de Palabras, nos encontramos con escuelas (todas públicas) en los más diversos contextos, desde escuelas en el corazón de la cuenca agroexportadora, sin carencias materiales marcadas, hasta escuelas en el corazón de emplazamientos precarios (villas miseria), en las que la “copa de leche”⁷ era uno de los principales atractivos para ir a la escuela. A pesar

⁷ Copa de leche es el nombre que recibe el dinero adjudicado a las escuelas para la gestión de un desayuno por estudiante. El presupuesto suele ser paupérrimo, lo que no permite atender a las necesidades nutricionales de una persona en crecimiento. Por lo general, con esos presupuestos sólo es posible comprar facturas (bollería de harina refinada, azúcar y grasa) y leche para hacer mate cocido.

de los diferentes contextos y problemáticas que las atravesaban, y por diferentes motivos, en todas ellas solía primar ese orden epistemológico-institucional que ve en el alumnado un conjunto de espíritus “simples” a los que se les han de explicar las cosas para que puedan comprender el mundo.

Es necesario decir que, salvo algunas pocas excepciones, la creencia de tener que explicar no nacía de una convencida superioridad moral y gnoseológica, y en muchas ocasiones ni siquiera de una creencia en la dis-capacidad de niños y niñas, sino de la creencia de estar haciendo lo mejor para ellos y de un sentimiento amoroso y de cuidado en relación a niños y niñas, la idea de brindarles u ofrecerles “lo que ellos necesitan”. No hay culpas en esto; es lo que aprendieron (aprendimos) y lo que vivieron (vivimos) en su (nuestro) paso por las instituciones educativas formales. El problema es que se da una discrepancia entre lo que se pretende estar haciendo y lo que se está efectivamente haciendo, si todo lo que se presenta en el aula, se presenta siempre como ya pensado.

En la base de ese accionar se encuentra la idea de que hay que “despejar los elementos simples del conocimiento y hacer que su simplicidad de principio concuerde con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes” (Rancière, 2016, p. 22). Postuladas las dificultades de aprendizaje, e incluso afirmada científicamente la manera en que “el niño” realiza los aprendizajes, todo tipo de adaptaciones e intervenciones sobre la materia en cuestión se hacen necesarias para que “el niño” se pueda volver capaz. Sostiene Rancière que es sobre esa “falta”, de algún modo ficcionada, que se estructura la concepción explicadora del mundo (p. 26), asignando, al mismo tiempo que señala qué es lo que habría que adaptar o “facilitar”, qué lugar se puede ocupar en la sociedad según la –ficcionada– capacidad de comprensión⁸.

⁸ “Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimiento y formar espíritus, conduciéndolos, según una profesión ordenada, de lo más simple a lo más complejo. De esta manera, el alumno se elevaba en la apropiación razonada del saber y en la formación del juicio y el gusto, tan alto como lo requiriera su destino social, y estaba preparado para hacer un uso conveniente de ese saber según su destino: enseñar, litigar o gobernar, en el caso de las élites letradas; concebir, diseñar o fabricar instrumentos y máquinas, en el de las nuevas vanguardias que por entonces se buscaba descubrir entre la élite del pueblo; realizar nuevos descubrimientos en la carrera de ciencias, en el de aquellas mentes dotadas de ese genio particular” (Rancière, 2016, p. 22).



El espacio del diálogo comunitario en el marco de Ronda de Palabras y la filosofía con niños representaba una invitación al ejercicio de suspender esas valoraciones que nos atraviesan, permitiendo la emergencia de otras voces o, mejor dicho, de todas las voces, en pie de igualdad:

se les ha dirigido una palabra de hombre; quieren reconocerla y responder, no como alumnos o sabios, sino como hombres, como se le responde a alguien que nos habla y no a alguien que nos examina: bajo el signo de la igualdad (Rancière, 2016, p. 33).

Cuestionar el gesto de poner una finalidad fija y pre-estipulada a la educación conduce indefectiblemente a interrogar las maneras en que examinamos o evaluamos lo que sucede en el aula, qué se sanciona, qué se valora y por qué. La metacognición es elemento central del hacer filosófico en la perspectiva lipmaniana, porque orienta la autocorrección y el buen uso de los procedimientos reflexivos, argumentativos y cognitivos. En la óptica latinoamericana de Kohan la metacognición deja de estar planteada en términos de un “buen pensar” procedimentalmente correcto, para transformarse en un “experimentar el pensamiento, pensar la experiencia”. El pensar sobre el hacer no busca cumplir unos objetivos de formación, sino recuperar la dimensión política de la experiencia de hablar los silenciados, hacer visibles a los invisibles.

Al fin y al cabo, nuestra mirada y nuestra escucha docentes (y también nuestra sensibilidad toda) se pueden liberar de aquellas restricciones y comportamientos que la racionalidad normalizadora le exige a la tarea docente, porque la manera en que validamos el conocimiento no exige ninguna necesidad de que debamos ser guardianes del Sacro Orden Explicador Escolar, y nuestro estar en el aula es perfectamente capaz de recuperar otras dimensiones de lo educativo para las que no hay lugar de otro modo.

comentarios finales

¿Cuántas preguntas podemos hacer a la escuela? ¿Cuánto de lo que en lo escolar aparece afirmado sin más puede ser transformado en pregunta? ¿Qué pasa si lo que percibimos como fijo e inmóvil comenzamos a pensarlo como movable y transformable? ¿Qué cambia en la escolaridad, en las prácticas, en el conocimiento,

interrogaciones a lo escolar. materialidades y metas pedagógico-políticas desde el filosofar con niños y niñas

en nosotras mismas cuando interrogamos las grandes directrices que configuran la idea de educación como la conocemos hoy?

Comenzamos este trabajo planteando dos grandes cuestiones que son, en alguna medida, centrales para el hacer escolar. Partimos de unos análisis más específicos de la enseñanza de la filosofía con el objetivo de ir con ellos más allá de ese alcance específico.

Por un lado, interrogamos la idea de que los materiales que utilizamos para educar en las escuelas deban estar siempre preparados especialmente para ese uso, adaptados didácticamente para servir mejor al proceso de madurez psicológico-intelectual de niños y niñas. A riesgo de decir algo obvio, aseveramos que no podemos considerar a los materiales pedagógicos como objetos neutros. En ellos se juegan ideas sobre cómo son las infancias y cómo es el mundo actual y cómo se considera que debería ser. Por eso, consideramos de la mayor importancia dar lugar y acaso priorizar todos aquellos procesos que nos permiten volver más cercanos esos materiales, que nos permiten acercar las directrices genéricas de las teorías educativas a los sujetos corpóreos concretos que habitan (habitamos) nuestras escuelas y nuestras realidades. Sabemos también que son tareas que requieren tiempo y ser pensadas con otras. Nada mejor que cohabitar con esas preguntas y mantenerlas abiertas y activas en su capacidad de ser interrogadoras. ¿Con qué filosofamos? ¿Qué nos mueve a filosofar? ¿Puede la filosofía modificar nuestra relación con las materialidades a las que apelamos para educar?

Por otro lado, apelamos a los exámenes críticos que recibió la Filosofía para Niños de Lipman-Sharp para aproximar una reflexión más amplia sobre los sentidos con los que orientamos nuestras prácticas pedagógicas. ¿Sabemos cómo debe ser el futuro? Cuando ingresamos a un aula, ¿sabemos de entrada qué afirmaciones deben ocupar el centro de la escena? ¿De dónde provienen esas certezas que nos habitan incluso antes de saber lo que pensamos a partir de nuestras experiencias? En este sentido, el filosofar con niños y niñas en espacios comunes en aulas de escuela representa la posibilidad de revisar y construir sentidos –nuevos o no– acerca de lo que acontece en la escuela y para qué. Así, quedan nuestras preguntas para seguir pensando la manera en que las visiones



políticas se entretujan con las educativas. ¿Qué concebimos como “formar para la democracia”? ¿Qué puede significar educar democráticamente?

En el año 2015, Ronda de Palabras sufrió un importante recorte en el presupuesto asignado, que derivó en su cierre definitivo a finales de ese mismo año. Desde las autoridades ministeriales, se nos dijo que la capacitación era demasiado costosa para los resultados (numéricos, cuantitativos) que brindaba. Algunas escuelas habían emprendido el trabajo de incorporar algo de la práctica de filosofía con niños y niñas en sus proyectos institucionales, pero la falta de continuidad interrumpió la posibilidad de sostener ese armado. De todas maneras, el extenso trabajo realizado en Ronda de Palabras dio mucha difusión a la filosofía con niños y niñas en la región, introdujo autoras y bibliografías y, nos permitimos considerar, se sumó al cauce de experiencias movilizadoras para pensar la educación. Este mismo escrito es un ejemplo de los ecos que todavía hoy, casi diez años después, sigue provocando.

bibliografía:

- Accorinti, Stella. (1999). *Introducción a Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial.
- Agratti, Laura. (2020). *Devenir-pregunta, filosofía e infancias entre la escuela y la universidad*. Río de Janeiro: Nefi Edições.
- Arbonés, Gloria. (1995). “Una historia”. En Centro de Filosofía para Niños Argentina. *Filosofía para Niños. Cursos y conferencias*. Buenos Aires: EUDEBA
- Bertoldi, Malena Ivone. (2018). matar al maestro. un ejercicio –¿no habitual?– de educación. En A. R. Carvalho, S. Berle & W. O. Kohan (Orgs.), *Filosofia educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Bottarini, Roberto. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En G. Schujman & I. Siede (Comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 179-225). Buenos Aires, Aique.
- Cam, Philip. (1999a). *Historias para pensar I. Indagación en Formación ética y social*. Buenos Aires: Manantial.
- Cam, Philip. (1999b). *Historias para pensar I. Indagación en Formación ética y social. Apoyo para el docente*. Buenos Aires: Manantial.
- Couló, Ana Claudia. (2009). Explorando el concepto de herencia en Gregor Mendel: enseñanza de la filosofía y enseñanza de la ciencia en Cerletti, Alejandro A. (Comp.) (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cullen, Carlos. (2013). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Deleuze, Gilles, & Parnet, Claire. (1980). *Diálogos*. PRE-TEXTOS.
- De Puig, Irene. (2007). *Juegos para pensar. 9-10 años*. Barcelona: Octaedro.
- De Puig, Irene. (2012). *Persensar. Percibir, sentir y pensar. Guía educativa. 6-7 años*. Barcelona: Octaedro.
- Echeverría, Eugenio. (2006). *Filosofía para niños*. México: SM Ediciones.

interrogaciones a lo escolar. materialidades y metas pedagógico-políticas desde el filosofar con niños y niñas

- Freire, Paulo y Faundez, Antonio. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ippolito, M. y Porro, I. (2003). Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). En *Actas del 6º Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político desarrollado en la Universidad Nacional de Rosario*. [Consulta: 22 de mayo de 2018]. Disponible en: <http://saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresossaap/VI/areas/04/porro-ippolito.pdf>
- Jasinski, Igor, & Lewis, Tyson E. (2015). Community of Infancy: Suspending the Sovereignty of the Teacher's Voice. *Journal of Philosophy of Education*, 1-16.
- Kohan, Walter. (2004). *Infancia: entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes.
- Kohan, Walter. (2007). *Infancia, pensamiento y política. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Editorial del estante.
- Kohan, Walter. (2009). "Es imposible hacer filosofía con niños si uno no hace filosofía con uno mismo". *Revista El Monitor*, 21, 42-45.
- Kohan, Walter, & Waksman, V. (Ed.). (1997) *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Kohan, Walter, & Waksman, V. (2000a). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Kohan, Walter, & Waksman, V. (Comps.). (2000b). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lipman, Matthew. (1997). "Actividades para desplegar la filosofía con niñas y niños: planes de discusión y ejercicios". En W. O. Kohan & V. Waksman (Comps.). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret, & Oscanyan, Frederick. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: de la Torre.
- López, Maximiliano. (2009) *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2011. Resolución Ministerio de Educación Provincial N° 1655/11 "Programa de formación en filosofía con niños 'Ronda de Palabras'".
- Obiols, Guillermo. (1997). "Enfoques, inserción curricular y metodología para la Educación Ética y Ciudadana". En G. Obiols, M. F. Gallo et al. (Comps.). *La Formación Ética y Ciudadana en la Educación General Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pérez Burgos, Diego Fernando y Suárez Vaca, María Teresa. (2023). Palabras y tiempos de la infancia como formas de experiencia política. *childhood & philosophy*, 19, 1-25.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, Jacques. (2016). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Nueva edición ampliada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Santiago, Gustavo. (2006a). *Filosofía con los más pequeños. Fundamentos y experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Santiago, Gustavo. (2006b). *Filosofía, niños, escuela: trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires: Paidós.
- Santiago, Gustavo. (2007a). *El desafío de los valores. Una propuesta desde la Filosofía con niños*. Buenos Aires: Novedades Educativas.



- Santiago, Gustavo. (2007b). *Juguemos a pensar. Historia para filosofar con niños*. Buenos Aires: EDIBA.
- Sátiro, Angélica. (2008). *La mariquita Juanita*. Barcelona: Octaedro.
- Shapiro, Carmina. (2016) Línea de Capacitación 'Ronda de Palabras', Provincia de Santa Fe: Pensando la Planificación de una Comunidad de Indagación en Bello, María Inés et al. (Comp.) *Encuentros de lo posible y lo imposible: Actas del I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo El Pensadero. [223-230]
- Shapiro, Carmina. (2020). Revisión del concepto de ciudadanía en los espacios curriculares de 'Instrucción Cívica', 'Cultura Ciudadana' y 'ERSA' en la educación secundaria argentina. *El Cardo*, N.º 16, 2020. [103-118].
- Shapiro, Carmina. (2023). Revisión de algunas nociones implícitas en Diseño Curricular de Santa Fe para el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana. *Estudios. Filosofía Práctica e Historia de las ideas*. Mendoza, República Argentina. [1-16].

submetido: 21.11.2023

aprobado: 08.04.2024