



Análisis. Revista Colombiana de
Humanidades
ISSN: 0120-8454
revistaanalisis@usantotomas.edu.co
Universidad Santo Tomás
Colombia

Bedetti, María Belén; Morales, Laura Susana
Dispositivos educativos: campo de tensión en la relación entre infancias, filosofías y
escuelas
Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, vol. 47, núm. 86, enero-junio, 2015, pp.
85-101
Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551481004>

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

Dispositivos educativos: campo de tensión en la relación entre infancias, filosofías y escuelas*

María Belén Bedetti**
Laura Susana Morales***

Recibido: 24 de octubre de 2014 – Revisado: 18 de noviembre de 2014 –

Aprobado: 12 de diciembre de 2014

Resumen

La noción de experiencia ha dado lugar a la distinción entre el programa *Filosofía para Niños* y la propuesta de *Filosofía con niños*: el primero hace referencia a la creación por especialistas de un *curriculum* estructurado, compuesto por novelas y manuales de apoyo al docente; el segundo, a la propuesta de trabajar con distintos tipos de materiales, pensados y escogidos libremente por cada docente para la indagación. En líneas generales suele considerarse que las facilidades del dispositivo lipmaniano han posibilitado su viabilidad; en contrapartida, frente a la reproducción de dispositivos didácticos, la planificación creativa de las sesiones de indagación filosófica permitiría la experiencia del reflexionar filosófico. Esta cuestión se analizará desde prácticas y experiencias específicas de acompañamiento a instituciones desde la siguiente tensión política: si las prácticas que vinculan filosofía e infancia anhelan ser mayoritarias, multiplicarse; o si, por el contrario, prefieren resignarse a un menor alcance al privilegiar determinados dispositivos por considerarlos como los únicos que garantizarían la experiencia, en el sentido de una transformación de sí en contextos de pensar situado. Análisis viabilizado por diversas reflexiones y categorías experienciales que emergen del trabajo en la formación de profesores de filosofía.

Palabras clave: Programa de Filosofía para Niños, Filosofía con niños, experiencia, novelas y manuales, planificación de la sesión de indagación filosófica.

* Artículo de reflexión.

** Licenciada en Filosofía y Profesora en este mismo campo en la Universidad Nacional del Sur y forma parte de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección postal: Clegg 1240 (CP. 8000), Bahía Blanca, Argentina. Correo electrónico: belen.bedetti@uns.edu.ar.

*** Licenciada en Filosofía y profesora en este mismo campo en la Universidad Nacional del Sur, forma parte de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Dirección postal: Terrada 184 - Depto "G" (CP. 8000), Bahía Blanca, Argentina. Correo electrónico: lmorales@uns.edu.ar.

Educational devices: field of tension in the relationship between childhoods, philosophies and schools*

María Belén Bedetti**

Laura Susana Morales***

Abstract

The notion of experience has given rise to the distinction between *philosophy for children* and *philosophy with children*. While the pillars of the former lie in a structured *curriculum* –designed by specialists– including novels and manuals that support the teaching work, the pillars of the latter lie in a proposal to work with different types of material freely designed and chosen by teachers to stimulate inquiry and thinking. It is, in general, believed that the facilities of the Lipmanian approach have made easier its viability. However, compared to the reproduction of didactic devices, the creative planning of philosophical enquiry sessions seems to stimulate the experience of philosophical reflection. This matter will be analysed considering our former practical work and experience in training and accompanying institutions faced to the following policy tension: do the teaching practices that relate philosophy and childhood crave to become a majority and multiply, or do they resign to a less challenging aim by privileging certain devices thought to be the only ones that secure the experience of philosophical reflection. The latter being interpreted as the experience of transforming contexts of located thinking. To this end, various reflections and categories previously explored and discussed by us will be taken into account, which emerge from our work as trainers of teachers of philosophy.

Keywords: Philosophy for Children Program, Philosophy with Children, Experience, Novels and Manuals, Planning Session for Philosophical Inquiry.

* Reflection article.

** Degree in Philosophy and Professor in the same field at the Universidad Nacional del Sur and part of the Directorate General of Culture and Education of the Province of Buenos Aires. Address: 1240 Clegg (CP 8000.) Bahía Blanca, Argentina. Email: belen.bedetti@uns.edu.ar.

*** Graduate in Philosophy and professor in the same field at the Universidad Nacional del Sur, is part of the Directorate General of Culture and Education of the province of Buenos Aires. Address: Terrada 184 - Dept. "G" (CP 8000.) Bahía Blanca, Argentina. Email: lmorales@uns.edu.ar.

Dispositifs éducatifs: domaine de tension dans la relation entre enfances, philosophies et écoless*

María Belén Bedetti**
Laura Susana Morales***

Résumé

La notion d'expérience a donné lieu à la distinction entre *Philosophie pour Enfants* et *Philosophie avec Enfants*: le premier fait référence à la création d'un *curriculum* structuré de la part des spécialistes, composé par des romans et manuels de soutien à l'enseignant; le deuxième faisant référence à la proposition de travailler avec des différents types de matériaux pensés et choisis librement par chaque enseignant pour la recherche. En termes généraux, on considère souvent que les facilités du modèle lipmanien ont permis sa viabilité ; en contrepartie, face à la reproduction de dispositifs didactiques, la planification créative des sessions de recherche philosophique permettrait l'expérience de la réflexion philosophique. Cette question sera analysée à partir de pratiques et expériences spécifiques d'accompagnement à des institutions depuis la tension politique suivante: si les pratiques qui relient la philosophie et l'enfance souhaitent être majoritaires, se multiplier, ou si au contraire, elles préfèrent se résigner à une moindre portée lorsqu'elles privilégient des dispositifs déterminés car ils sont considérés comme les seuls à garantir l'expérience, dans le sens d'une transformation de soi-même dans des contextes de la pensée située. Analyse viabilisé par des diverses réflexions et catégories d'expérience qui émergent du travail dans la formation des enseignants de philosophie.

Mots clés: Programme de Philosophie pour Enfants, Philosophie avec Enfants, expérience, romans et manuels, planification de la saison de recherche philosophique

* L'article de réflexion.

** Licence en philosophie et professeur dans le même domaine à l'Universidad Nacional del Sur et une partie de la Direction générale de la Culture et de l'Education de la province de Buenos Aires. Adresse: 1240 Clegg (CP 8000.) Bahia Blanca, en Argentine. Email: belen.bedetti@uns.edu.ar.

*** Baccalauréat en philosophie et professeur dans le même domaine à l'Universidad Nacional del Sur, fait partie de la Direction Général de la Culture et de l'Education de la province de Buenos Aires. Adresse: 184 Terrada - Département "G" (CP 8000.) Bahia Blanca, en Argentine. Email: lmorales@uns.edu.ar.

1. Experiencia: encrucijada entre infancia, filosofía y educación

La noción de experiencia resulta compleja y posee diversas interpretaciones en el campo de la filosofía y, aún más, si se piensa en su relación con las prácticas y teorías del campo educativo. De hecho, algunos autores acuerdan en que es precisamente sobre tal interpretación que se origina la distinción entre el programa Filosofía para Niños de Matthew Lipman (1998) y la propuesta de filosofía con niños Vera Waksman y Walter Kohan (2000). En tal sentido, la diferencia entre la noción de experiencia presentada por el primero, fuertemente vinculada al pensamiento de John Dewey y el pragmatismo, presenta claras diferencias con la postulada por Waksman y Kohan, vinculada al pensamiento foucaultiano.

El pragmatismo realiza una crítica profunda a la filosofía en tanto esta se presenta como un análisis escindido de la realidad. A raíz de ello propone un acercamiento de la disciplina con la vida práctica y, en particular, con la experiencia. A partir de tal línea de pensamiento no resulta extraño que gran parte de la obra de Dewey esté dedicada a un análisis de la moral, la política y la educación, así como a la imbricación entre estos tres ejes. Desde esa perspectiva, en su obra es recurrente la aparición de la figura del niño y en ella se describe a la infancia o niñez como un estado positivo, caracterizado por la potencialidad más que por la carencia. En *Democracia y Educación*, se define al niño por su *in-madurez*, afirmando que es esta la condición del crecimiento y del desarrollo de todo ser. De este modo, afirma que

Nuestra tendencia a tomar la inmadurez como una mera falta y el crecimiento como algo que llena el vacío entre lo maduro y lo inmaduro es debida a considerar la infancia *comparativamente*, y no intrínsecamente. La tratamos simplemente como una privación porque la medimos por la edad adulta como una norma fija. Esto dirige la atención sobre lo que el niño no tiene ni tendrá hasta que llegue a ser un hombre (Dewey, 1967, pp. 51-52).

Es por esto que la escuela debe hacer hincapié en la experiencia del niño, ya que Dewey considera de fundamental importancia que aquella sea la encargada de ofrecer algo más que la transmisión de conocimiento. Para él debe brindar a los niños instancias de experimentación orientadas por el método científico, que le permitan construir conocimiento; por ello privilegia la acción, el hacer, en detrimento de un saber de tipo reproductivo, característico de la escuela tradicional. La experiencia del pensar será recorrida desde el descubrimiento de un problema, el planteo de una hipótesis como posible respuesta y la verificación de la misma mediante la acción.

En la década de 1970 Lipman crea un programa de enseñanza del pensar anclado en la filosofía pragmatista cuya novedad fue dotar a la niñez de características propias y extraer las consecuencias de ello para repensar a la institución

educativa y a sus prácticas. Así rompe con una larga tradición que excluía por completo a la niñez de las prácticas filosóficas. De esta forma es tributario del pensamiento deweyniano: su noción de una niñez activa en relación al proceso educativo; la experiencia como instancia constitutiva del conocimiento; la idea de “comunidades de investigación científica” en el aula; la crítica a la “verdad absoluta” y la idea de seguir un método para lograr una reflexión eficaz. Cabe destacar que la democracia liberal como sistema político y como modelo de vida en comunidad es otro de los aspectos que aparecen reiteradamente en ambos autores.

La experiencia formativa del programa lipmaniano se refiere a que “la idea de modelo y de formación acompañan todo el programa de “filosofía para niños”, que se presenta como una educación para el pensar, es decir, como una formación del pensamiento y de los individuos a través de él” (López, 2008, p. 21). Estos modelos son brindados tanto por el coordinador de la sesión de indagación, como por los personajes de sus novelas filosóficas.

Maximiliano López realiza un análisis del programa de Lipman y sostiene que en Latinoamérica se ha dado una confusión respecto al sentido del término “experiencia”. Así, distingue la “experiencia formativa” del programa de Filosofía para Niños, de la “experiencia trágica”, como una nueva formulación en la relación entre filosofía, escuela e infancia.

Dicha concepción de la experiencia retomará aportes de pensadores como Foucault (2003a), que en el *Yo minimalista* se presenta como un filósofo al que le interesa atravesar experiencias directas y no, como a otros, construir sistemas. Se considera a sí mismo como un experimentador más que como un teórico: escribe porque no sabe qué pensar sobre un tema que le interesa y, a partir de esa escritura, pretende allanar el camino para una transformación tanto individual como colectiva. Pero aquí “allanar el camino” no se refiere a ningún tipo de enseñanza, pues sus escritos no consisten en instrucciones concretas o en un método, sino en una invitación, en un gesto dirigido a todo aquel que quisiera realizar este tipo de experiencia.

A partir del análisis de estos y otros aportes teóricos, López destaca que esta distinción operada en la noción de experiencia pareciera no tener mayores consecuencias en las prácticas áulicas de filosofía. Sin embargo, esto genera una modificación significativa en relación al sentido de las mismas, pues la apertura a lo desconocido es lo que puede permitir alejarse del programa de Lipman, lo que incentiva a ir más allá de lo ya pensado y dejar-nos que las cosas nos pasen. Es decir, abandonar el intento por controlar el camino y el destino de ese pensamiento creativo, reflexivo y cuidadoso postulado por el norteamericano como objeto de enseñanza. Es así que se entiende a la “experiencia trágica” como aquella que

es siempre fruto de un encuentro con algo extraño que, desde su exterioridad, nos modifica, nos apasiona, en el sentido de que nos

hace padecer. Sólo pensamos cuando somos provocados desde fuera de nuestro poder, de nuestro saber, de nuestra identidad personal (López, 2008, p. 56).

2. Dispositivos y artilugios para la formación de docentes de filosofía en diálogo con la filosofía con y para niños

En trabajos realizados en relación al de formadores de docentes de filosofía desde la didáctica especial de la misma se ha pensado y construido un dispositivo llamado didáctica situada de la filosofía (Morales & Bedetti, 2013), compuesto por tres artilugios: narración, emulación y planificación filosofante (Bedetti & Morales, 2014). Estos tienen por objetivo habitar la tensión que existe en esta área disciplinar en tanto es concebida, a la vez, como campo instrumental y fundamentador de la enseñanza de la filosofía. Estos tres artilugios pueden también invitar a pensar y problematizar la filosofía con y para niños, por lo que se presentan a continuación.

La narración es un artilugio que aborda la experiencia que no puede verbalizarse y lo verbalizado que no es propio. Con ella se hospeda a quienes aprenden a enseñar filosofía, entre los que se encuentran quienes buscan enseñar a pensar siguiendo la propuesta de Lipman o, desde una perspectiva de invitar a pensar, lo hacen desde la propuesta de filosofía con niños (Caputo, 2006). En la didáctica situada de la filosofía la narración es una forma discursiva privilegiada ya que el que narra experiencias se ubica en un lugar privilegiado del discurso en tanto protagonista de las mismas. A diferencia de la explicación como manera de trasmisión, la potencia de la narración como forma artesanal de comunicación (Benjamin, 1991) se basa en la vida del propio narrador y desde allí se logra la recuperación de la información. En este formato textual narrador y narración dependen el uno del otro, se requieren y potencian, de la misma manera que sucede con la filosofía filosofante (Morales & Rodriguez, 2011), concepción de la disciplina a la base de esta postura didáctica en la que el sujeto que filosofa y la filosofía que construye se vuelven inseparables.

La narración tiene la potencia de permitir, incentivar, explotar y acompañar el extrañamiento de los sujetos; extrañamiento que a lo largo de la formación docente se hace más intenso entre quienes buscan realizar prácticas filosóficas con niños, ya sea porque son extraños a la disciplina o porque son ajenos al campo de la educación inicial y primaria. En este sentido, y aunque quien narra se corre del lugar del experto, técnico o intelectual de la didáctica de la filosofía y se ubica como enseñante de esta disciplina, no han de perderse de vista los marcos teóricos o saberes académicos. Dado que en la narración no pueden separarse las experiencias de los marcos conceptuales que les dan un sentido, los marcos teóricos son pensados aquí como herramientas con las que el narrador cuenta para construir el texto.

Por otro lado, la narración es posible a través de un espacio común donde se efectiviza. Como artimaña del enseñar, esta hace posible espacios que pueden ser afines a distintos tipos de prácticas. En el caso de las relaciones entre infancia y filosofía, las que conceptualiza la comunidad de indagación lipmaniana al hacer uso de la narración, pueden intercambiar experiencias en el manejo del *curriculum* del Programa de Filosofía para Niños. Se puede observar la notable diferencia en el sentido del término “experiencia” si la comparamos con la que anteriormente ha sido presentada de la mano de Kohan, pues en este caso se relaciona con la adquisición de saberes tanto teóricos como prácticos a través del tiempo. También la narración juega un papel para quienes conciben la indeterminación de la experiencia; el relato de ese tránsito posibilita prácticas de sostenimiento de lo común al correrse de la experiencia centrada en su incomunicabilidad radical y poner el eje en su faz intersubjetiva y en la de trasmisión de lo que se comparte en el hacer filosofía con niños (Morales, 2013).

Otro artilugio es la emulación, que busca transitar el espacio que hay entre la copia y la originalidad romántica. La forma de relacionarse con el canon -que comprende tanto la tradición filosófica como las herramientas que permiten su trasmisión- puede adquirir dos modos. Cabe traer al campo de la didáctica de la filosofía lo dicho por la retórica antigua, modo privilegiado de la educación en la tradición occidental de esos tiempos. Quintiliano (1996) diferencia dos tipos de *imitatio*: una carente de valor, en tanto mera copia de un original a través de una reproducción mecánica y exclusivamente técnica; la otra, la que supera el dominio técnico, en cuanto se estima aquello que se desea replicar. Este tipo de copia es el modo propio de relacionarse con el canon pues el hacedor/creador se constituye como tal, no en el sentido de la originalidad romántica, sino en tanto aspira a la superación del modelo. Esta perspectiva de la imitación imbuida de un sentido da pie a la *emulatio*, como imitación de la virtud (Cicerón, 1971).

La copia de modelos ya probados tiene relevancia ya que aquello que se copia es valorado, pues tiene un sentido que excede una herramienta ya probada exitosamente o pergeñada por alguien que es considerado idóneo en el tema; por otro lado, la superación del modelo es factible si hay una apropiación de conceptos y estrategias. Esto último es posible si se tiene una mirada que permite hacer un uso situado del modelo a emular en tanto se lo contextualiza en el medio en que se pone en juego y para los fines con que se lo usa. Ello se vincula con visión de la enseñanza y el aprendizaje anclados en la trasmisión de la experiencia: se puede emular el camino recorrido por otros, por ejemplo, apropiándose de las propuestas didácticas que otros han elucubrado. Además, desde la honestidad intelectual de saber que son una copia, se puede buscar que irrumpa una novedad en la repetición de lo dado a partir de una intencionalidad política y poética que las carga de sentido y no las deja ancladas, exclusivamente, en el dominio técnico-instrumental. Esta es la perspectiva de análisis con que se tratarán más abajo los dispositivos que se ponen en juego al hacer filosofía con el programa de Filosofía para Niños y con la propuesta de filosofía con niños.

Si se apoya en que la recepción en Latinoamérica del Programa de Filosofía para Niños ha implicado cambios sustanciales que tienen a su base una noción teórica de experiencia que difería de la del programa original (López, 2008), se puede afirmar que la propuesta de filosofía con niños ha surgido de un proceso de emulación. Esta afirmación se apoya en las siguientes cuestiones: primero, Waksman y Kohan (2000) ponderan como valioso y, al mismo tiempo, han recreado el Programa de Filosofía para Niños para un contexto en el que se consideraron necesarias algunas modificaciones, a fin de potenciarlo. Ello fue posible luego de un proceso de *imitatio*, pues durante varios años siguieron no solo el programa, sino que establecieron una red intelectual y de prácticas con la Universidad de Monclair de Estados Unidos (Kohan & Waksman, 1997) y, a partir de allí, fueron haciendo un proceso de progresivo desmarcamiento (Waksman, 2000), hasta la postulación de críticas radicales a la postura de Lipman y una nueva concepción de la infancia (Kohan, 2004).

De esta manera, no estamos ante una aplicación mecánica del programa, pero tampoco ante la construcción de una propuesta completamente novedosa en el sentido de la originalidad romántica: se emula en tanto se valoran y sostienen características de la propuesta de Lipman, a la vez que se introducen variables que sitúan, contextualizan y tuercen algunos de los supuestos políticos, teóricos y metodológicos, hasta generar una nueva concepción en torno a las relaciones entre escuela, filosofía e infancia.

Para finalizar este apartado, se expone un último artilugio: la planificación filosofante, estrategia que busca terciar entre la planificación controladora y la experiencia entendida como *laissez faire*. La instancia de planificación de las prácticas áulicas es uno de los nudos de las actividades cotidianas de los docentes. De distintos tipo, por acción u omisión, ellas conjugan decisiones teóricas, prácticas y técnicas. Al planificar se intenta anticipar las intervenciones y, para ello, se ponen en juego medios y fines de las acciones docentes. En principio, pareciera que la experiencia se contrapone a la tarea de planificar, si se la concibe como una transformación indefinida del sujeto. Así, la planificación, que suele pensarse como una instancia de control de las situaciones que acontecerán durante la clase, nada parece tener que ver con la experiencia como la novedad, la apertura a lo inesperado. No obstante, a pesar de esta primera impresión, es posible que la planificación habilite la experiencia del filosofar en el aula.

En este sentido, y en el marco de un trabajo de análisis sobre cómo opera la planificación anual en la escuela secundaria –específicamente en el área de *Filosofía* en Bahía Blanca y su región, que conforman el sudoeste de la principal provincia argentina, Buenos Aires–, se ha construido la noción de planificación (Bedetti, Medina & Ulloa, 2013). Dicho concepto puede contribuir a la reflexión acerca de los usos y formulaciones de las planificaciones anuales. La planificación es una forma de previsión de la tarea pedagógica a realizar que puede ser construida y puesta en juego de distintas maneras. Por un lado, puede constituirse en una instancia meramente formal, en la que los docentes construyen una propuesta de trabajo que se plasma en un documento escrito, ante la demanda que realizan

las autoridades escolares de su presentación. En este caso, se puede pensar como una ficción desde el momento de su elaboración, pues los docentes no la construyen desde aquello que desean y consideran puede potenciar el trabajo con un grupo áulico determinado, sino que se presenta simplemente para responder formalmente a una demanda institucional. Esta forma de planificación se vacía tanto en su contenido como en el proceso de elaboración, si lo entiende este como una instancia de reflexión docente.

Pero existe otra posible forma de pensar la planificación, que la pondera como herramienta potente para el trabajo en el aula. Puede así entendérsela como un plan ficcional, en tanto se reconoce que en su puesta en juego es probable la irrupción de emergentes o situaciones imprevistas que impliquen la revisión del plan original para salirse del “guion” y comenzar a improvisar. Es posible asociar la planificación filosofante con la planificación, en sentido de la imprevisibilidad de lo planeado, en tanto es pensada desde distintos conceptos que dan cuenta de su temporalidad y que no se ciñe al tiempo cronológico, signado por lo sucesivo del devenir temporal posible de controlar desde su mensurabilidad.

Gran parte de la tradición filosófica se ha ocupado en pensar el problema del tiempo que ha sido distinguido como sentido (*chronos*) y como sentimiento (*aión*). El *chronos*, tiempo medible, exteriorizado, se distingue del *aión* en tanto tiempo de la intensidad, del sentimiento (Marramao, 2008; Marramao, 2009). La planificación educativa, producto de la institucionalización escolar moderna, tiene como centro al tiempo cronológico; así, el tiempo escolar se concibe con las mismas características del tiempo de las ciencias físico-matemáticas: cuantitativo, homogéneo y objetivante. Al planificar se procura anticipar y controlar el tiempo y el espacio escolar, conjugar los medios y fines de las acciones en un espacio y tiempo previsto. Pero la planificación como artilugio pretende articular ambos tipos de tiempo: el del sentido o cronológico, puesto que su realización efectiva se dará en el marco de un espacio-tiempo institucionalizado, y el del sentimiento –tiempo aiónico-. Este es el tiempo donde el tiempo lineal se suspende y da cabida a la intensidad del pensar radical, del pensar como la primera vez, más allá de institucionalización de los contenidos de la filosofía como disciplina y así, como campo del quehacer filosófico, entra en contacto con las inquietudes infantiles.

A estos tiempos, la planificación filosofante suma el *kairós* u *oportunitas*: tiempo de oportunidad, al ser pensado en virtud de su potencialidad para generar las condiciones de posibilidad de la experiencia como un encuentro intenso entre los sujetos que intervengan en él. Este tiempo salda el quiebre entre los tiempos cronológicos –de la sucesión y el conocimiento como instrucción– y los de la duración y la vida afectiva. *Oportunitas* es el tiempo de la ocasión, en que la posibilidad se manifiesta en la temporalidad para luego desaparecer en ella (Marramao, 2008). De esta forma se reconoce que el valor de una acción –en este caso la de enseñar– se realiza en el tiempo y no todo tiempo es igual. Esta noción de ocasión como instante crítico en el que se juega el tiempo en el plano de la decisión humana es, por ende, de carácter eminentemente práctico y da

lugar a la mezcla oportuna de las otras dos dimensiones temporales, en tanto tensión productiva y no excluyente de las dimensiones técnica y experiencial. (Rodríguez, Morales & Menghini 2011, pp. 6-7).

Pensando cómo se ponen en juego estas formas de la temporalidad en la tarea del docente, si bien la intensidad de la experiencia tiene su mayor potencia en la fase interactiva de la enseñanza, ya debe estar presente en la pre-visualización, porque quien planifica debe necesariamente hacer su experiencia filosófica al considerar la oportunidad de su propuesta y, con ello, contextualizarla. Esto implica reflexionar sobre la misma teniendo en cuenta la dimensión intersubjetiva y pública que significa el diálogo filosófico en el marco de la educación institucionalizada, ámbito privilegiado tanto para el Programa Filosofía para Niños, como para la propuesta de filosofía con niños.

3. Los dispositivos: entre blancos y negros, los grises

Antes de comenzar con este apartado es importante destacar, como lo esboza el subtítulo, que el objetivo del mismo no es contraponer la Filosofía para Niños y la filosofía con niños como propuestas opuestas. Aquí interesa, específicamente, encontrar elementos que ayuden a pensar en qué circunstancias particulares puede resultar más propicio trabajar en uno u otro como dispositivo didáctico.

Ahora bien, para que el filosofar y la niñez puedan encontrarse, es necesario pensar un abordaje que viabilice el trabajo áulico. En este contexto nacen el dispositivo de las novelas filosóficas destinadas a niños de distintas edades y los manuales de apoyo al docente. Tal como pensaba Dewey, el pensamiento científico, y en este caso el filosófico, deben estar orientados por un buen método que asegure la validez, en sentido amplio de esta noción, del conocimiento construido. Dicho método para Dewey será el científico, en tanto que en Lipman se centrará en la lógica.

Esos métodos serán los encargados de velar por la rigurosidad y la riqueza de la experiencia en la escuela. Ello cobra una relevancia trascendental porque el acontecer de esta en el aula no es cualquier tipo de experiencia, sino una de índole formativa, preparada y orientada tanto para la adquisición de conocimientos, como para la predisposición hacia la vivencia de otras nuevas experiencias. Esto es esencial para Dewey, pues es mala una experiencia en tanto coarta la posibilidad de la aparición de otras en el futuro.

La comunidad de indagación es el marco propuesto para vivenciar buenas experiencias y a ello apuntan las novelas. Estas conforman una historia que, por cuestiones metodológicas, se dividen en capítulos y episodios pensados como unidades para el trabajo en cada sesión de indagación. En los textos se narran las historias de niños de la misma edad que los destinatarios de las mismas,

involucrados, de alguna u otra manera, en discusiones filosóficas, por lo que Lipman considera que generarán entusiasmo por el pensamiento filosófico.

Si bien es cierto que la recepción en Latinoamérica del programa introdujo varias modificaciones en el mismo, otros tantos cultores de las relaciones entre educación, filosofía e infancia han adoptado el programa tal y como fue planteado originariamente. Autoras como Stella Accorintti y Gloria Arbonés han continuado el programa y crearon en Argentina el Centro de Investigaciones en el programa Filosofía para Niños(CIFiN), dedicándose además a las tareas de propagación del programa, a la traducción y escritura de novelas y manuales de apoyo que responden al formato del *currículum* lipmaniano.

En *Trabajando en el aula*, Accorintti (2004) presenta algunas de las preguntas que realizan docentes a la hora de pensar en la implementación del programa en sus instituciones. Una de ellas es “¿Por qué un texto de Filosofía para Niños?”, a la cual responde que

El texto de FpN está escrito por expertos en el tema, que llevan muchos años de experiencia con el programa. Quienes escriben para FpN han realizado experiencias en el aula con todos los textos del currículum, y están preparados no sólo por su experiencia en el campo sino por su continuo trabajo con la teoría. Estos textos tienen una intencionalidad didáctica, y la didáctica carece de ingenuidad. Los textos de FpN no tienen pretensiones literarias, sino que procuran generar discusiones filosóficas. Tienen una pertinencia respecto del campo del saber al que están dirigidos y una coherencia rigurosa con lo que el programa se propone (Accorintti, 2000, p. 94).

Más adelante afirma la posibilidad de que los docentes seleccionen y utilicen textos diversos, pero sostiene la necesidad de que hasta tanto logren experiencia en la propuesta, el material presentado en el *currículum* del programa es el indicado para el trabajo. Nuevamente es propicio destacar el sentido del término “experiencia” como adquisición de distintos tipos de saberes a lo largo del tiempo.

Por su parte, Gustavo Santiago (2006) manifiesta una postura mediadora y hace alusión a ello en uno de sus textos. Así presenta una metodología que distingue dos tipos de clases: las “Clases de Discusión con Novelas Filosóficas”, en las que se sigue la propuesta lipmaniana y las “Clases Especiales” en las que se utilizan otros tipos de textos, que posibilitan un espacio de experiencias que considera más amplias que las suscitadas por las mencionadas anteriormente.

Afirma que en un comienzo él y sus colegas se aferraron al Programa Filosofía para Niños, y que “Luego de un tiempo, es bastante frecuente que dos sectores queden nítidamente definidos: el de quienes se aferran a la ortodoxia, y el de aquellos que emprenden sus propias aventuras pedagógicas” (Santiago, 2006, pp. 86-87). También comenta que no se siente representado por ninguna de estas posturas y que su posición fue la de

permanecer fieles a Lipman, traicionándolo. Así, continuamos manteniendo en una enorme medida su programa. Pero nos permitimos ligarlo con otras fuentes; leerlo de un modo personal (...) ¿Por qué hablamos de fidelidad, entonces? Porque el propio Lipman ha insistido en numerosas ocasiones en que una de las virtudes de su programa consiste en estar abierto a las modificaciones, las revisiones, las reconstrucciones (Santiago, 2006, pp. 88-89).

En esta apropiación del programa que a su vez es una “traición” al mismo, Santiago expone la tarea de la *emulatio*: hay una ponderación de la propuesta original que demanda, para hacerle justicia, la introducción de algunas modificaciones que lo revitalicen en un contexto diferente. De esta manera, a la par que se sigue el modelo, se busca su superación.

Cabe señalar que Santiago ha escrito y publicado varias novelas para el trabajo en el aula, una de las cuales presenta manual de apoyo para el docente, en tanto que el resto no cuentan con este tipo de textos. De alguna manera, la decisión de no presentar planificaciones ni propuestas concretas a los docentes, pone a los mismos en la labor de construcción de su propia propuesta de trabajo con la novela. Así, la novela contribuye en su tarea en tanto propone relatos filosóficos para el trabajo con niños, mientras que no desdibujaría el rol del docente, en tanto es quien ha de elaborar la propuesta de trabajo con la misma.

Por su parte, la propuesta ideada por Walter Kohan y Vera Waksman tiene como objetivo posibilitar la experiencia del filosofar en las aulas haciendo hincapié en una planificación más libre y a su vez, más situada. En tal sentido, se busca que sean los propios docentes quienes escojan los disparadores textuales que serán utilizados y planteen las preguntas y el tipo de actividades a realizar a partir de ellos. A la base de esta decisión metodológica, está la necesidad de que la docente pueda sostener una actitud filosófica a la hora de planificar, al crear su propio plan de discusión a partir de su cuestionar filosófico.

Consideramos que ambas propuestas poseen elementos que favorecen y obstaculizan la implementación de proyectos de filosofía en los distintos niveles de la educación formal. A continuación se explicitarán tales elementos en virtud de nuestra propia experiencia de trabajo con docentes en instituciones educativas de nivel inicial y primario.

Puede afirmarse que uno de los elementos favorecedores del Programa Filosofía para Niños es el de brindar una mayor confianza a aquellos que se inician en las prácticas filosóficas escolares. Muchas veces los docentes manifiestan inseguridad en lo concerniente a lo específicamente disciplinar de la filosofía, debido a que perciben una insuficiente formación. En este sentido, por ejemplo, suelen plantear que no saben si las temáticas que abordan son o no filosóficas. Por otra parte, tales inseguridades también responden al orden de lo metodológico: están habituados a trabajar en el aula desde otro rol y no se sienten preparados para planificar y asumir el rol de coordinador que implica la indagación. Las

novelas y manuales de apoyo brindan la tranquilidad de saber que se está abordando un problema filosófico y también que se está trabajando conforme a una metodología propuesta.

Otro elemento favorecedor es que elimina la tarea de buscar un texto disparador para cada sesión. Esta cuestión, que parece menor, no lo es en absoluto. Sabemos que la docencia es una labor compleja, que implica una gran cantidad y variedad de roles y tareas cotidianas. Sumar a los docentes la tarea de la planificación de las sesiones de indagación filosóficas y, en particular, la búsqueda, muchas veces onerosa, de textos disparadores suele generar resistencia e incluso rechazo hacia la propuesta. El uso de novelas filosóficas, en este sentido, favorece la implementación de proyectos filosóficos porque brinda mayores facilidades instrumentales a los docentes. Cabe destacar que el trabajo con el *currículum* del programa Filosofía para Niños podría ser abordado desde la planificación de propuestas áulicas al utilizar las novelas como disparadores pero sin un uso imitativo, en el sentido de copia mecánica, de los materiales presentados en los manuales de apoyo al docente. Desde la emulación el docente puede seleccionar y modificar –y de esta manera recrear– las propuestas de los manuales para construir su propia planificación.

Por otra parte, el trabajo con el *currículum* de Lipman tiene una faz interesante en los casos en que toda la institución lleva adelante un proyecto de filosofía debido a que se imposibilita la repetición del trabajo con un mismo texto, cuestión que es mucho más compleja de tratar en el contexto de la planificación de cada docente, por la movilidad que tiene dentro de las instituciones y las dificultades en el registro del trabajo áulico.

En relación a los alumnos, el uso de las novelas filosóficas puede generar interés en tanto hay una continuidad en las distintas sesiones; al abordar en cada sesión un episodio de las novelas, se genera intriga y expectativa de saber cómo continúa la historia. A su vez, pareciera que si bien el no saber qué pasará con la historia genera ansiedades, la certeza de que se trabajará con tales novelas calma la ansiedad ante la incertidumbre de lo que sucederá en una próxima sesión. Esto sucede porque la incertidumbre es, dentro de las prácticas y discursos escolares, mal recibida pues rompe con la lógica de la educación institucionalizada.

Pero, en contrapartida, se puede considerar que la planificación creativa de las sesiones de indagación filosófica es una instancia ineludible de reflexión y análisis para los docentes que asuman el rol de coordinadores de las mismas; y ello porque deben tener la experiencia del reflexionar filosófico al momento de realizar la planificación para no transformarse en meros reproductores de dispositivos ideados por especialistas.

Por ello, con el dispositivo de las novelas, hay una gran posibilidad de que los docentes rutinicen sus prácticas, las mecanicen y que, como consecuencia, se pierda el sentido de la propuesta de transitar el diálogo filosófico. A su vez, el hecho de relajarse en el trabajo con una planificación ajena puede impedirle

desarrollar sus propios cuestionamientos filosóficos, lo cual consideramos grave en el sentido de que difícilmente los niños podrán desplegar la capacidad de reflexión filosófica si ésta no es desplegada, cultivada y propiciada por sus docentes. En tal sentido el problema sería caer en el uso de las novelas y manuales de apoyo como un fin, como lo que agota o es propiamente el trabajo filosófico en el aula, y no como un medio o herramienta para alcanzar el pensamiento filosófico en las aulas. Esto es un uso imitativo del programa lipmaniano. Por el contrario, un uso emulativo permitiría las bondades del programa que hemos enunciado mientras que, al mismo tiempo, resguardaría del peligro de la aplicación mecánica, al olvidar el sentido de la misma.

Además de ello, los textos del *curriculum* podrían no resultar adecuados o pertinentes a las características e intereses propios de cada grupo y a las situaciones concretas que vivencian en determinado momento, volviendo al trabajo sumamente descontextualizado. En cambio, la propuesta de filosofía con niños brinda un rol esencial a la creatividad del docente a la hora de planificar las sesiones de indagación, tanto en la elección de distinto tipo de textos disparadores y actividades como en la producción del plan de discusión. Resulta claramente favorecedor el hecho de que el docente no se limite a aplicar un programa sino que cree sus propias propuestas, ya que esto permitirá que asuma un compromiso con el rol como coordinador de la indagación que podrá ser trasladado a otros espacios de su actividad. A su vez, esto permite atender a las características, necesidades e intereses particulares del grupo para el cual planifica.

4. Lo que nunca atrapan los dispositivos

El análisis expuesto sobre dos de las posibles relaciones entre educación, filosofías e infancias está anclado en un trabajo sostenido en el tiempo en el marco de un proyecto de extensión universitaria. El mismo tiene como objetivos principales sensibilizar y acompañar a instituciones y docentes en prácticas filosóficas desde el cultivo de una filosofía filosofante, en tanto considera el objeto de la disciplina y la actividad de quien la realiza.

En este contexto acaece la siguiente tensión: si deseamos que este tipo de prácticas que vinculan la filosofía y la infancia sostengan el anhelo de ser mayoritarias, se multipliquen y así lleguen a ser experimentadas por un gran número de docentes y alumnos y alumnas; o bien, si nos resignamos a un menor alcance de la propuesta, por una vocación de minorías, al privilegiar determinados dispositivos por considerar que son los únicos que garantizan la experiencia en el sentido de una transformación de sí en un contexto de pensar situado.

Esta tensión se ve plasmada en el trabajo cotidiano que ha promovido y formado una red institucional de filosofía con niños y adolescentes en la que participan 29 establecimientos educativos de nivel inicial, primario y secundario, además de tres sedes de inspección y el grupo de extensión universitaria "Filosofía con

niños, niñas y adolescentes. Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo” del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Esto delata la ambición por lograr que estas prácticas sean mayoritarias. Pero también, y a la luz de nuestras prácticas y experiencias, hemos aprendido y acordado, luego de marchas y contramarchas, que solo harán filosofía en las aulas aquellos docentes que lo deseen y no por una imposición institucional. He aquí que rompemos con una vocación totalitaria, que es la que Deleuze (1995) denuncia al apoyar las prácticas minoritarias. Esta decisión fue elaborada bajo el supuesto de que estas prácticas no reproducen las dinámicas escolarizadas, por lo que solo pueden ser coordinadores de la indagación filosófica quienes desean emprender esta tarea y cultivar la filosofía. Sin embargo, militamos ese deseo propiciando condiciones políticas, institucionales y teórico-metodológicas que lo permitan.

Es por esa razón que, si bien nuestro marco teórico en relación a la experiencia está relacionado con la noción de la filosofía como transformación en el sentido foucaultiano y estoico, tenemos una relación hospitalaria con aquellas instituciones y/o docentes que trabajan el dispositivo de Lipman. Esto no se debe a una visión instrumentalista, motivada por un afán de mayorías en el sentido deleuzeano, sino que se sostiene en la convicción de que los dispositivos no pueden asegurar ni negar el encuentro filosófico en el aula.

En este sentido hemos sido observadoras y partícipes del uso del dispositivo lipmaniano de dos formas: como un instrumento creado por expertos y aplicado en el aula sin que suscite la experiencia del indagar en el docente o como una herramienta que facilita instrumentalmente pero no enajena el pensar filosófico. A su vez, el dispositivo que plantea la filosofía con niños, tampoco garantiza que la planificación hecha por la docente sea un espacio atravesado por sus inquietudes. Y esto por diversos motivos: el docente, luego de recibir una formación teórica, puede mecanizar la formulación de las planificaciones sin que estas sean un espacio que propicien inquietudes y, también, puede instrumentalizar la propuesta conforme a objetivos que no tienen que ver con el invitar a pensar sino al tratamiento de determinados tópicos que pueden ser de índole filosófica pero son invocados con un fin de disciplinamiento.

¿Por qué la elección de un cierto tipo de dispositivo no impide ni garantiza un espacio común para la pregunta radical, la novedad del pensar y la creación de conceptos? Consideraremos que la filosofía es una caja de herramientas pues sino “Siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles dónde está su verdad y cómo encontrarla, o cuando se sitúa con fuerza para instruirles procesos con positividad ingenua” (Foucault, 2003b, p. 12).

Si bien ningún dispositivo es neutro, presumir qué dispositivos son los que permiten la experiencia filosófica en el aula es considerar a la experiencia como un campo sujeto a resultados predeterminados. Esta idea reforzaría la lógica de la escuela como exclusivo campo de la reproducción, en el sentido de que el fin

es lograr determinados productos y la naturalización de lógicas de producción de la subjetividad en el campo de la educación. En contrapartida, sostenemos que la experiencia es siempre inasible y esa es la potencia y la tensión que tiene su inclusión en la escuela.

Propiciarla en esa dirección es lo que impulsa nuestra vocación de mayorías y las maneras de lograr que se aloje en la escuela son diversas, complejas y, en muchos casos, conviven sin formar un coro afinado de voces, sino un balbuceo que, a tientas, va marcando caminos.

Referencias

- Accorinti, S. (2000). *Trabajando en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Bedetti, M., Medina, L., & Ulloa, S. (2013). La planificación en el área de filosofía. Avances de una investigación en curso en el contexto local. Ponencia presentada en las *V Jornadas de Investigación en Humanidades*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur. (En prensa.)
- Bedetti, M., & Morales, L. (2014). Artilugios para enseñar a enseñar filosofía: entre la técnica, la práctica y la experiencia. En: Menghini & Misuraca (2014). Formación de profesores. *La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*. Bahía Blanca: Menghini. Recuperado de: http://bc.uns.edu.ar/pdfs/ebook_form_prof.pdf
- Benjamin, W. (1991). El narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (pp.111-134). Madrid: Taurus.
- Caputo, C. (2006). Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar. En Kohan, W. (Comp). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes* (pp. 33-38). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cicerón (1971). *Tusculan Disputations*. Londres-Cambridge: Heinemann-Harvard University.
- Deleuze, G. (1995). Control y devenir. En: *Conversaciones* (pp. 265-276). Valencia: Pre-Textos.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Foucault, M. (2003a). *Yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.
- Foucault, M. (2003b). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

- Kohan, W., & Waksman, V. (1997). *¿Qué es Filosofía para niños?* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.
- Lipman, M., Sharp, M., & Oscayan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Marramao, G. (2008). *Kairós*. Barcelona: Gedisa.
- Marramao, G. (2009). *Minima temporalia. Tiempo, espacio, experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Morales, L. (2013). Prácticas filosóficas y trabajo en red. *Revista de la Red Institucional de Filosofía con Niños y Adolescentes*, 2 (2), pp. 53-56 Recuperado de: http://issuu.com/lauradelafuente8/docs/revista_de_la_red_de_filosof_a_con_a9df2829294478
- Morales, L., & Bedetti, M. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Práxis y Saber*, 4(7), pp. 141-157 Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805873>
- Morales, L., & Rodríguez, L. (2011). La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los noventa. Un análisis desde la filosofía filosofante. Ponencia presentada en *XVII Jornadas sobre enseñanza de la Filosofía, Coloquio internacional*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Quintiliano (1996). *Institutionis oratoriae*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rodriguez, M., Morales, L., & Menghini, R. (2011). Reflexiones acerca del tiempo en la fase preactiva de la enseñanza de la filosofía. En Malet, A., & Monetti, E. (coord.). *Jornadas Nacionales Didáctica y didácticas. Acuerdos, tensiones y desacuerdos* (pp. 1-10). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires: Paidós.
- Waksman, V. (2000). ¿Quién es el maestro de filosofía?. En Kohan, W., & Waksman, V. (comps.). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas* (pp. 191-202). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Waksman, V., & Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.