

TIEMPOS Y CUERPOS EN EL FILOSOFAR DE LA INFANCIA

Arianne Hecker

María Silvia Rebagliati

Instituto de Formación Docente Continua, El Bolsón, Argentina.

Resumen:

En este texto damos testimonio de algunos de los resultados obtenidos en la realización de un proyecto de investigación-acción, durante los años 2007 y 2008. Nos dedicamos a “hacer la experiencia” de instalar “comunidades de niños pequeños con pensamientos propios”, en una escuela rural y en salas de jardines situadas en El Bolsón y en Bariloche, respectivamente, localidades rionegrinas de la patagonia argentina. Destacamos en particular, nuestras consideraciones en relación a la dimensión temporal que prevalece en los espacios y dispositivos del “filosofar” con niños pequeños: una dimensión que responde más al carácter *aiónico* que cronológico del acto de pensar, de un pensar que se construye colectivamente, y en el cual las *manifestaciones corporales* en el proceso de expresar el pensamiento, se hacen más que evidentes. Durante este proyecto, pudimos constatar, además, la eficacia del *dispositivo* utilizado: la frecuencia semanal de 40 a 50 minutos de duración, la ronda, el uso del micrófono u otra manera simbólica para distribuir la palabra, la escucha atenta, el respeto por los turnos para tomar la palabra, el clima de confianza que admitía cualquier pronunciamiento o pregunta sin temor a ser desvalorizada, la focalización de la discusión en un tema de interés para todos. De esta manera, la experiencia también constituyó una forma vivencial de diálogo democrático y de construcción del pensamiento colectivo; una forma de creación de “*lo común*” para el grupo en cuestión, de elaboración de referentes culturales propios que permitieron el mejor conocimiento de sí y de los otros. Iniciamos el artículo dialogando con algunos de los propósitos expresados en el número anterior de la revista, en el diálogo virtual mantenido entre D. Kennedy y W. Kohan.

Palabras claves: filosofía; infancia; tiempo aiónico.

Tempos e corpos no filosofar da infância

Resumo:

Nesse texto damos o testemunho de alguns dos resultados obtidos na realização de um projeto de investigação-ação, durante os anos de 2007 e 2008. Nos dedicamos a fazer a experiência de instalar “comunidades de crianças pequenas com pensamentos próprios”, em uma escola rural e em salas de aula de educação infantil, em El Bolsón e em Bariloche, respectivamente, localidades rionegrinas da Patagônia argentina. Destacamos, em particular, nossas considerações em relação à dimensão temporal que prevalece nos espaços e nos dispositivos do “filosofar” com crianças pequenas: uma dimensão que corresponde mais ao caráter **aionico** que ao caráter cronológico do ato de pensar, de um pensar que se constrói coletivamente, e no qual as *manifestações corporais*, no processo de expressão do pensamento, se tornam mais evidentes. Durante esse projeto, nos foi possível constatar, além disso, a eficácia do *dispositivo* utilizado: a frequência semanal de 40 a 50 minutos de duração, a roda, o uso do microfone ou de outra maneira simbólica para distribuir a palavra, a escuta atenta, o respeito aos momentos de ter a palavra, o clima de confiança que permitia qualquer fala ou pergunta sem o medo de serem desvalorizadas, o foco da discussão em tema de interesse de todos. Dessa maneira, a experiência também construiu uma forma vivencial de diálogo democrático e de construção do pensamento coletivo; uma forma de criação do “*comum*” para o grupo em questão, de elaboração de referências culturais próprias que permitiram um melhor conhecimento de si e dos outros. Iniciamos o artigo dialogando com alguns dos propósitos expressados no número anterior da revista, no diálogo virtual mantido entre D. Kennedy e W. Kohan.

Palavras-chave: filosofia; infância; tempo aionico.

Times and bodies in the childhood philosophy

Abstract:

This article discusses some of the results of an action based-research project developed in 2007 and 2008. We dedicated ourselves to the experience of installing “small children communities with thoughts of their own” in a rural public school, and in early childhood education classrooms in El Bolsón and Bariloche, both located in the province of Río Negro which lies in the Argentinean Patagonia region. This article presents our considerations about the temporal dimension prevailing in the spaces and mechanisms used when “philosophizing” with small children: a temporal dimension answering more to the *aionic* character of time more than to the chronological one in the act of thinking; of a thinking built as a joint result of the whole group, in which the *corporal manifestations* during the process of expressing their thoughts are quite evident. During this project we could also confirm the efficiency of the *mechanisms* used: weekly encounters of 40 or 50 minutes, the circle, the use of a microphone or other symbolic ways used for the distribution of speech, attentive listening, respect for the words of others, a climate of confidence, the offering of any type of proposition or question without the fear of being mocked, and focusing the discussion on an interesting theme for all. In this way, the experience was also one of democratic dialogue and collective thought building; a way to create something “*in common*” for the group in question, allowing for the construction of cultural referents of their own, and allowing for better knowledge of themselves and of others. We initiate this article by discussing some of the proposals expressed in the virtual dialogue between D. Kennedy and W. Kohan which appeared in the previous volume of this revue.

Key words: philosophy; childhood; aionic time.

TIEMPOS Y CUERPOS EN EL FILOSOFAR DE LA INFANCIA

Arianne Hecker y María Silvia Rebagliati

En el último número de la revista *Childhood & Philosophy*, se reproduce un diálogo virtual mantenido entre David Kennedy y Walter Kohan (*David Kennedy and Walter Kohan, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez.2008 issn 1554-6713* 7). En sus inicios, Kohan se pregunta (la traducción del inglés es mía y espero haber sido lo más fiel posible):

¿Qué es un niño? ¿Qué es la infancia? Las dos preguntas pueden estar relacionadas, pero no son iguales. Siguiendo el fragmento de Heráclito, si acordamos que un niño es más poderoso en términos de aión que de cronos, entonces surge de allí una experiencia de tiempo no cronológica, aiónica, simultáneamente con un concepto no cronológico de la infancia: si esto es así, entonces la infancia puede ser no solamente un período de la vida, sino una forma específica de experiencia en la vida. En otras palabras, la infancia parecer ser más una posibilidad, una fuerza, una intensidad, que un período de tiempo.[...] Lo que Heráclito sugiere es que la infancia es algo relacionada con el poder y el tiempo, con el poder como una forma de tiempo y con el tiempo como una forma de poder. [...] De acuerdo con esto, la infancia no es un período de tiempo sino una experiencia específica del tiempo; y no, como se piensa con frecuencia, una ausencia de poder, sino un modo singular de práctica de poder. [...] Después de todo los niños generalmente se asocian con las preguntas. El lazo parece ser directo. ¿Lo es? ¿Hay una forma de discurso especial, intensa, asociada con la infancia? ¿Es el preguntar la infancia (la dimensión aiónica) del lenguaje? ¿Es la infancia – etimológicamente **in fans**, ausencia de lenguaje- en realidad no una falta sino un poder específico del lenguaje? ¿Más que la ausencia de lenguaje, no es la infancia otra forma del lenguaje? Si así es, ¿cuál?

En el mismo diálogo, casi al final, Walter Kohan también se pregunta si es interesante o importante, darle la palabra a los niños y, por lo tanto, escucharla:

[...] ¿por qué estamos tan interesados en darle la palabra a los niños? ¿Por qué queremos que hablen?

¿Qué queremos escuchar de ellos? ¿Sabemos de antemano lo que van a decir?

A esta última cuestión, D. Kennedy responde que en su calidad de pedagogo, debe estimular y propiciar a los niños para que “rindan cuenta”, den razones, piensen críticamente. También intenta tranquilizar a su interlocutor en cuanto a su preocupación de que se esté estimulando a los niños a hablar como los adultos (*“los adultos no hablan como adultos”, sólo los dioses...*”), y además concluye con algo que hemos confirmado en nuestra propia experiencia:

{...} Y el resultado final de este tipo de diálogo, como el que representa la filosofía con niños, es exactamente lo que sugieres; hablando otro lenguaje, pensando de otra manera, viviendo otra vida –un lenguaje ni de animal ni de dios, ni del mundo o de la mente, del adulto o del niño, sino el del humano, que en su realización más profunda es polivocal y polisémico, múltiple y dispuesto a la transformación: una manera de vivir que incluye las tres experiencias del tiempo con las que comenzaste esta conversación. Y la filosofía como diálogo –conjuntamente con muchos otros tipos de actividad humana- ofrece una y otra vez la posibilidad del **kairós**, lo que abre el espacio para el encuentro con **aión**

En este trabajo, no pretenderemos intentar dar respuestas a estos potentes interrogantes. En realidad, el largo fragmento citado nos trae a la memoria y al corazón, muchas de las preguntas y cuestiones que hemos -y nos han- atravesado durante la experiencia de un proyecto de investigación-acción (*“Comunidades de niños pequeños con pensamientos propios*). En lo que sigue, intentaremos dar cuenta de que en los espacios escolares del filosofar con niños, se instala la dimensión aiónica del tiempo, rompiendo con la cada vez más acelerada cronología de yuxtaposición de acciones; y se instala, porque las niñas y los niños así lo quieren (y lo valoran positivamente). Es allí donde comienza a ejercer su acción la potencia del pensamiento. Por lo tanto, también W. Kohan tiene razón cuando nos propone la fórmula de *“la filosofía de la infancia o la infancia de la filosofía”* como una experiencia fundamentalmente aiónica.

Hay otro aspecto de esta experiencia nuestra que procuraremos desarrollar: la manifestación corporal en el acto del pensar. La gestualidad infantil es rica en este aspecto. Quizás la de los adultos también lo es, pero estamos menos propensos a observarla y dar cuenta de ella. Será difícil de poner en palabras escritas, pero contamos también con registros visuales que nos indican las expresiones, los movimientos, las posturas que asumen nuestras niñas y niños cuando hablan de lo que piensan y sienten. Más aún, hasta la imagen de “El pensador” de Auguste Rodin, fue objeto de todo un desarrollo en un diálogo con niños de 4 y 5 años, como lo indicaremos más adelante.

Pasemos a la tarea. ¿Quiénes la asumimos? Las autoras, profesoras investigadoras de este proyecto, pertenecientes a los Institutos de Formación Docente Continua de las ciudades de San Carlos de Bariloche y de El Bolsón, en la provincia de Río Negro, en la patagonia argentina; trabajando cada una con maestras colaboradoras del proyecto.

Lo que ocurrió en El Bolsón:

Una ronda que es más bien un pentágono irregular...

Antes, 10 Km. de polvo y piedras... El camino a la zona rural de El Mallín Ahogado, del municipio de El Bolsón, provincia de Río Negro, Argentina.

Una escuela rural que ya parece más –como afirma una maestra-madre- una “escuela country”, donde la transformación social, cultural y económica globalizada, hace que se mezclen los antiguos y los nuevos pobladores, lanzándonos en medio de la gama colorida de sus pequeños descendientes y la escenografía vieja-conocida (ya lo era para Mafalda de los ‘70) del sistema escolar argentino: siempre precaria, siempre deficiente, siempre en falta... Allí, 5 niñas y 17 varones comparten el primero y el segundo grado del primer ciclo de la educación primaria. Comenzaron la experiencia cuando tenían entre 5 y 6 años, y cuando finalizó el segundo año,

ya algunos se acercaban a los 8 años. Algunos son hijos de antiguos pobladores, paisanos, descendientes del pueblo mapuche o procedentes hace tiempo, del vecino país de Chile. Otros, son hijos de familias que vinieron a instalarse en la zona en diversas oleadas, procedentes de diferentes lugares del país. Algunos viven en un lugar del Mallín que fue ocupado por un grupo de familias hace unos años, luego de inundaciones que arrasaron con sus viviendas localizadas a orillas del río Quemquemtreu. Otros son hijos de extranjeros que vinieron a radicarse en la zona. Es decir, tenemos un grupo bien heterogéneo culturalmente y multicolor, lo cual enriquece nuestros intercambios y vivencias. Como si esto fuera poco, tenemos un par de mellizos y al hijo de la maestra en el grupo. La gran mayoría había hecho por lo menos un año de Nivel Inicial. La asistencia a la escuela de muchos, no es todo lo sistemática que sería deseable, principalmente porque algunos viven muy lejos y les es difícil acceder al recorrido del transporte escolar. Otros, no tienen aún incorporada la rutina de ir a la escuela todos los días. Además, durante el período invernal, las enfermedades propias de la época (anginas, catarros, gripes, etc.) inciden en la asistencia de los chicos a la escuela.

Durante dieciséis meses, ocho en primer grado y ocho en segundo, compartimos 40 o 50 minutos semanales tratando de interrumpir la acelerada yuxtaposición de actividades más o menos planificadas, que deben realizar esas niñas y esos niños en matemática, en lengua, en naturales y en sociales, además de plástica, música, huerta, y todas aquellas que la diligencia y creatividad de una maestra de ley, les propone a las infancias allí reunidas. Queremos interrumpir ese tiempo cronológico, queremos instalar con y para ellos, un tiempo aiónico... Un espacio de intimidad, de seguridad, de silencios, de preguntas, para las expresiones de sus anhelos y temores. A veces se puede, pero todavía cuesta.

Con los intercambios de estos chicos, hemos tratado de analizar el progreso del pensamiento y su expresión. Hicimos mucho hincapié durante el 2007, en fortalecer el uso de la recién adquirida práctica de la lectoescritura, para que escribieran sus pensamientos y luego los leyeran en

los encuentros. El ritmo del intercambio se lentificó, pero ganamos en la expresión del pensamiento propio. Pudimos comprobar lo que señala Esteban Levin (2002: 144):

Si el niño desea escribir será porque esa letra, ese dibujo o ese número, serán leídos e interpretados por otros. [...] Para un niño el acto de escribir no implica sólo dejar una impronta para otros sino también para él, pues el hacerlo tendrá ese poder de transcribir las cosas de representaciones verbales a representaciones escriturales. En esta transcripción el gesto grafo-psicomotor que implica la escritura produce un efecto de retardo entre la asociación verbal (el pensamiento) y lo que se desea escribir, ya que inscribir la letra no ocurre en el mismo tiempo que la asociación de ideas ¹.

Los chicos “piensan juntos”:

Pronto pudimos percatarnos de la influencia del discurso adulto en este proceso, constatar los ecos de los pensamientos de madres y padres, en las palabras de los niños:

I: Mi mamá tiene un dicho que es así: dice: Nosotros somos ricos pero lo único que no tenemos es plata.

M: ¿Y qué quiere decir eso?

I: Que si uno tiene... por ejemplo, tiene una huerta así de grande, así como nosotros uno puede... planta, planta para el invierno, planta para el verano y entonces ahí en el verano comes ensaladas. Nosotros tenemos una pampita que pusimos trigo. (La cotidianidad de la vida en el Mallín y los valores que inculcan los padres)

M: Y a la vez esto de somos ricos aunque no tenemos plata debe tener que ver con otras cosas que nos pasan... Estás alegre, estás sano, estas feliz

I: Sí”.

Hemos debatido sobre temas que estos chicos seleccionaron: varias veces sobre la libertad:

¹ Levin, Esteban. “La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor”. Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.

“L: Ser libre es hacer lo que quiero, no tener que trabajar.

Se desarrolla un diálogo sobre por qué trabajar no tiene que ver con la libertad. Ag. señala el ejemplo de una maestra, que tiene que hacerle caso a la directora, aguantar a los alumnos.

Le pregunto. ¿Y si le gusta? ¿No es ser libre? ¿Ser libre es hacer lo que quiero nada más? C. responde que no, porque él puede ser libre de pegarle una piña a otro, pero el otro no tiene por qué aguantarse eso, no es libre de decir que no. Además añade:

C.: Hay trabajos en los que sos libre y hay trabajos en los que no sos libre... Porque ponete que querés vivir de acuerdo con tus propias reglas, entonces podemos hablar del trabajo porque hay trabajos en que sos libre y hay trabajos en que no sos libre.

A: ¿Y cuándo en un trabajo sos libre?

C: Porque te gusta y te sentís bien y ese trabajo lo elegiste vos.

I: Ser libre es ni mandar ni ser mandado, y ser dueño de mi tiempo. (No creo que muchos adultos puedan llegar a semejante conclusión)”.

Y también, sobre lo que es “no ser libre”:

“C: No ser librrrrreee... es (lee con dificultad...) estar encerrado, también que no se respete. No me siento libre cuando tengo que hacer favores que no me gustan...

A: ¿Cuáles son esos favores que no te gustan?

C: Por ejemplo cuando me piden por favor que arregle mi pieza, por favor que recoja los juguetes...

Ag: Que te manden, que te den tarea, que te peguen, que te encierren... todo eso. No soy libre cuando mi mamá me encierra en la pieza con llave...

A: Ehhh... ¿Eso pasa mucho?

Ag: Nunca...”

Estos intercambios ocurrieron durante el segundo año de la experiencia. Más allá de la posible inducción de la profesora y la maestra, los chicos mantuvieron con firmeza sus conceptos sobre la libertad, que podemos sintetizar en la fórmula: *“ser libre es hacer lo que quiero sin que nadie*

me lo impida por ninguna razón". Cualquier límite que responda al cuidado del otro, a una solicitud de colaboración en las tareas caseras, a una penitencia por cualquier motivo, es interpretado casi unánimemente como un obstáculo a la propia libertad.

Sobre la amistad:

"E: Mi mejor amigo es Mateo, porque hace algo que me hace reír... Y no me peleo nunca...

A: ¿Con un amigo se puede llorar?

Un chico: No...

A: ¿Por qué no?

C: No, porque es un amigo... Porque estoy contento con mi amigo, tengo con quien comentar, con quien jugar..."

A veces se hacen prolongados silencios. Alguien pide la palabra, toma el micrófono y se queda... ¡pensando! Es necesario respetar la temporalidad del discurso de los niños, que se alarga tanto con los silencios, con lo incomprensible o lo confuso que busca ser enunciado y aclarado. Los rostros eran muy expresivos en esos momentos y nos daban indicios de la existencia de un "discurso interior". Una puede sentir como trabajan las "ruedas dentadas" en esas cabecitas, hasta se escucha el ruido que hacen. También se mueven las rodillas, se balancean los pies adelante y atrás, los cuerpos se recuestan unos en otros, se estiran, se encogen, se aburren, se tensan y los sentidos se ponen atentos y activos. Cuesta mucho admitir entre todos el silencio como tiempo necesario para que aquel que está en uso de la palabra logre finalmente formular su pensamiento. Los movimientos corporales se multiplican, algunos comienzan a contar y también las adultas nos ponemos tensas... ¿Cómo resolver o trabajar con la tensión entre el tiempo cronológico que pasa y el tiempo aiónico en el que se sumerge aquella o aquel que quiere encontrar el camino para la expresión de su pensamiento? Ayuda el procedimiento del "pensar juntos", cuando los más audaces se animan a completar lo que uno comenzó a balbucear, como en el intercambio que sigue sobre las causas del miedo:

A: *Di. va a anotar y Ma. B. va a repartir el micrófono. Bueno, hablamos de qué nos da miedo, qué nos produce angustia.*

Mx: *Los ruidos del volcán.*

A: *¿Se sienten acá? ¿Y te dan miedo, los escuchaste?*

Mx. *Sí. Los sentí acá afuera... También la oscuridad.*

A: *¿Por qué?*

Mx: *No sé... Es de noche, no se ve nada...*

Ag 1: *No lo escribí... Lo tengo en el "cerebro"...*

Mrq: *La oscuridad, porque hay ruidos...*

A: *Y de día, ¿no hay ruidos? ¿Por qué es distinto de noche?*

Ma- B: *No podemos ver los ruidos...*

A: *A ver chicos, esto es interesante. C. plantea que le da miedo la muerte. ¿Están de acuerdo con eso?*

Varios: *Síii*

A: *¿A todos? A ver Mr.*

Mr.: *Me gusta despertarme y ver que no es verdad... Soñar que estaba muerto y que no es verdad...*

A: *¿A alguien más le ha pasado eso? A Ml, a Ag, a L...*

L: *A mí todo el tiempo... A mí no me da miedo la muerte porque es como que te dormís y no tenés que levantarte para ir a la escuela, podés descansar...*

A: *¡Ah!, mirá vos!, ¿están de acuerdo con la teoría de L.?*

I: *Está bueno descansar...*

A: *¿Pero para siempre?*

Varios: *Síiii. (Vale todo para no levantarse temprano en la mañana de invierno, incluso la muerte)*

M: *Antes quisiera saber qué les pasa en el cuerpo cuando tienen miedo...*

Ag: *Me da como frío...*

Ml. *Me late el corazón...*

I: *Me late refuerte el corazón...*

E: *Siento ruido en la panza... (Los chicos siguen los ritmos de sus cuerpos)*

El siguiente intercambio, fue intenso, pausado, transcurrió sin necesidad de recordar las reglas y con un nivel de sinceridad no experimentado hasta entonces; comenzó preguntándonos por los motivos de enojo y lo que sentían en esos momentos, pero desembocó en la expresión de sentimientos sobre la necesidad de reconocimiento y los celos:

“C: A mí me hacen enojar muchas cosas... pero no me las acuerdo... Ah, sí, cuando ¿viste?, un amigo te invita a su casa a jugar y hay otro, porque cuando uno está con un amigo y viene otro, entonces él juega con el otro... Bueno, no me enojo tanto, pero me pongo algo triste, algo parecido... Entonces, agarro y me voy a mi casa, no me voy a quedar ahí... (Pensamiento propio, incluyendo reflexión sobre el sentimiento de la situación. Gran avance en la discusión).

A: ¿A alguien le ha pasado algo parecido?

M: Mn. me hace lo mismo... Me molesta que haya otro nene...

A: ¿Por qué?

M: Porque me empiezan a pelear...

A: ¿Por qué pasará eso...? Se puede estar solamente con uno, no con 2 ni 3 ni 4... Y en el cumpleaños...

Mg: A mí tampoco me gusta que me inviten y no juegan conmigo...

A: Y uno se siente como triste, dice C...

C: Como que tenés toda la culpa... (Acá avanzamos más aún, pero no supimos retomar esta intervención de C).

Mg: Sí, porque te empiezan a pelear, porque no juegan contigo...

A: ¿Y cómo se llamará ese sentimiento...? Una mezcla de estar enojado con tristeza... A ver si saben...

C: aburrido...

A: No, aburrido es otra cosa...

Varios: Celoso....

A: Puedo darles una tarea chiquita. Piensen en las cosas que me enojan, las escriben y qué podría hacer yo para que esas cosas no me enojen... Lo piensan y lo escriben...

C: Vos antes que pegarle, lo tenés que pensar. Ponele que yo ahora tengo ganas de pegarle a alguien, a Mg. y primero tengo que pensar si me gusta que me

peguen y si no me gusta que me peguen, al compañero tampoco le va a gustar... A veces pasan cosas que uno no espera, una vez uno me quiso pegar y yo me empecé a reír y entonces, ¡no me pegó! (Pensamiento retrospectivo sobre una estrategia nueva para abordar el enojo).

A medida que se consolida el dispositivo, el debate se inicia y se focaliza con rapidez. Se alcanza un nivel mayor de conceptualización. En este caso, conversando sobre lo que podemos considerar como buenas razones, partiendo de una generalidad subjetiva en la primera respuesta de C., se llega a pensar que las respuestas negativas pueden darse, pero de manera fundamentada, argumentada:

C: Las respuestas que no nos gustan son las que empiezan con NO...

A: Y si yo te pregunto, por qué...

C: Él contesta porque sí, porque yo quiero...

A: O por que no, porque no quiero... ¿Y eso es una buena razón?

C: No. Porque hay respuestas que son negativas, pero no se puede decir así, porque no, porque no quiero, se puede decir de otra manera..."

Cuando evaluamos los encuentros, pudimos constatar la valoración positiva que tienen del espacio del taller, como interrupción de lo que constituye el ambiente ordinario de las actividades escolares. Nos parece entonces, que el dispositivo introduce un momento de reposo, de calma, de reflexión en el medio de la vorágine cotidiana. Quizás pecamos de abuso especulativo, pero la interrupción de la secuencia cronológica, la posibilidad de la pregunta abierta, sin respuesta conocida, el intercambio y la construcción de pensamientos, los silencios que acompañan a veces este proceso, el sentimiento de seguridad y confianza, y el compartir la experiencia con los grupos, nos lleva a considerar que hemos logrado introducir una innovación en las manera de (no)enseñar que merece ser conocida y experimentada:

"M: Estaría bueno que cada quien pudiera decir hoy me aburrí, no la pasé bien, no tenía ganas de compartir..."

I: lo que a mí me gustó es que no tenían que estar gritando y gritando, como pasa a veces... y lo que menos me gustó es eso, que a veces gritan... Lo que más me gustó es cuando hablamos de la ensalada...

L: Se me olvidó... Lo que menos me gustó es que no se escuche... Lo que más me gustó es pensar juntos, estar juntos... Vamos a seguir el año que viene si seguimos existiendo...

An: Me gustó el taller porque algunos se portan bien...

Ag: Los cuentos fue lo que más me gustó y lo que menos, que hagan lío y ruido cuando alguien está hablando...

Mt: lo que más me gustó fue escribir y estar sentado acá... y lo que menos, levantarse...

C: La pasé bien porque me gusta estar reunido con todos mis amigos y charlar sobre cosas bastante interesantes... Pasé un momento feliz...

El pensamiento se amplía y considera las condiciones que determinan las acciones de los otros. Podemos dar cuenta del desarrollo de este proceso en algunos de los niños que forman parte del grupo. También, de las diferencias en cada uno de ellos. Esto nos indica que sería muy necesario que el dispositivo del taller continúe durante el resto de la escolaridad. Frente a la pregunta de cómo nos sentimos frente a la mentira, por ejemplo, este fue parte del intercambio ocurrido:

"M: La otra pregunta decía cómo te sentís cuando te mienten...

C: Depende... Depende de quien me mienta... Si es un nene de tres años, sé que me está mintiendo pero no le digo nada porque es chiquito..., pero no le creo porque sé que me está diciendo una mentira. Pero si me miente mi mejor amigo, me siento como medio triste... Me da mucha pena que me mienta... (discrimina la intencionalidad según la relación que tiene con el otro).

A: Porque no confía en vos, a pesar de ser tu mejor amigo...

C: Y uno se tiene que hacer cargo. Ayer, por ejemplo, estaba la tontita de More (la hermanita) con un pedazo de fibra... Y mi mamá le pregunta: hiciste esto con la fibra More, un puntito en un trapito. Y yo le dije, no mamá, fui yo. Porque yo

le presto mis fibras, pero con tapa... (Asume la responsabilidad de hermano mayor)."

Al terminar el segundo año de trabajo, hicimos la evaluación correspondiente, a través de imágenes diversas:

"A: Bueno, yo voy a poner las fotos acá y ustedes van a mirarlas... y a seleccionar alguna que les recuerde alguno de los temas, porque después van a tener que decir por qué la seleccionaron.

Uno: Pero tiene que ser del taller o puede ser de cualquier cosa...

A: No, del taller solamente... Bueno. Miren bien, despacito sin atropellarse... No las doblen, porque después me las tienen que devolver para guardarlas... Vamos a empezar por acá, con Mx...

Mx: Hay chicos escribiendo en el pizarrón... (Silencio de Mx, A. lo estimula para que recuerde... los ruidos del volcán y le pregunta si le gustó que hablaran de los miedos...) Sí me gustó... Me gustó que habláramos de la tristeza... No hay nada que no me gustó...

C: Esta foto me gustó porque hay dos chicos en sillas de ruedas con dos pelotas de básquet jugando y me hizo recordar a cuando hablamos de la amistad...

A: ¿Por qué...?

C: Y porque, normalmente los chicos que tienen problemas no juegan... algunos se burlan porque están en sillas de ruedas o no pueden caminar y acá se ve que a pesar de que están en sillas de ruedas pueden jugar y son amigos... y me gustó eso. No hay nada que no me gustó en el taller, porque todo me gustó igual...

I: A mí esta foto me hizo recordar cuando estábamos todos el primer día en el taller recordando las reglas... porque están sentados como nosotros... escuchando atentamente....

M B: (Muestra la foto, hay unos chicos aborígenes comiendo)

Mx: Hay una negra comiendo...

A: A ver, ¿hay una negra?, préstame la foto MB (la pone al lado de la cara de Mx) ¿Son muy distintas de color?

Varios: Noooo...

M B: Igual, ¡ qué problema hay...!

L: *Ninguno...*

C: *No tenemos nada distinto...*

L: *A mí esta foto me hizo acordar cuando hablamos de la pobreza... Porque el nene está en la calle tirado, sin ropa, sin alimento.*

Ml: *No tiene zapatillas...*

L: *Y eso me hizo acordar eso, cuando hablamos de la pobreza, que era una cosa muy fea, porque no se tenía nada...*

A: *Y que era muy injusto que hubiera pobres, se acuerdan...*

L: *Lo que más me gustó fue cuando hablamos de los animales y lo que menos, cuando hablamos de la prisión, porque pasan cosas feas en la prisión.*

Ml: *A mí me gustó esta foto porque me recordó cuando hablamos de los amigos... Hay cuatro chicos sentados y compartiendo un momento. Todo me gustó.*

Mg: *Me hizo acordar de la amistad... Todo me gustó.*

Am: *Me gustó cuando hablamos de la tristeza... porque pudimos hablar de esas cosas... No me gustó lo de las peleas, porque esas son cosas feas. (Fue la primera vez que Am. intervino tan largamente en dos años de trabajo. Volvía al grupo luego de la operación de su ojo).*

Mq: *Esta foto me recordó cuando hablamos de la tristeza. Me gustó que habláramos de las peleas.*

Mn: *Me hizo recordar la vergüenza... Porque nos da vergüenza hablar ante los otros, que me gusta una chica, otra opinión...*

R: *Están trabajando en la huerta... Me hizo recordar cuando hablamos del trabajo... Es un lindo trabajo...*

Mt: *Son chicos que salen de la escuela en bicicleta... Me hizo acordar cuando mi tío me venía a buscar en bicicleta... Cuando era más grande...*

(Los chicos se ríen...)"

Nos pareció interesante que se pudiera trazar un recorrido por la memoria, en lo que el taller ha significado para ellos durante estos dos años. Creemos que es una forma de construir una cultura compartida, *lo común* para este grupo de niños y niñas que les permitirá reconocer referentes, espacios y experiencias con otra disposición, especialmente en lo que atañe a

lo colectivo, a la construcción de una mejor comprensión de lo que significa el intercambio verdaderamente democrático e igualitario.

Mientras tanto, en Bariloche...:

Mientras, en la ciudad de San Carlos de Bariloche, algunos pequeños de 4 y 5 años se comprometen en la tarea del filosofar.

Bariloche se encuentra situada en la provincia de Río Negro, en la zona sur Patagónica de Argentina. Es una ciudad de una población aproximada de 120.000 habitantes, cuya actividad económica principal es el turismo. Esto le imprime una particularidad a lo social, en tanto que, en su mayoría, la población es de una gran diversidad, a su vez que se caracteriza por una marcada desigualdad social. Es posible *visualizar* dicha complejidad en lo geográfico (zonas en las periferias de la ciudad de muchísima pobreza en contraste con otras zonas más *turísticas*).

Durante los años 2007 y 2008, participaron de la experiencia Jardines de infantes privados de la ciudad de San Carlos de Bariloche donde asisten niños y niñas pequeños desde 45 días a cuatro años y también se llevaron a cabo encuentros en salas de 4 y 5 años en Jardines públicos estatales de diferentes sectores sociales de la ciudad.

Es en una de ellas, de un grupo de 4 años, donde se sostiene por más tiempo el proyecto desde el interés y compromiso de la maestra participante en el mismo. Se trata de niños y niñas que provienen de familias de sectores medios (padres y madres con escolaridad superior, comerciantes y profesionales en su mayoría) que se conocen bastante, pues muchos venían compartiendo desde las salas de bebés juntos. Conforman un grupo consolidado, pequeño donde todos hablan, opinan, se escuchan y se reconocen mutuamente, cotidianamente se comunican mucho a través de la palabra y el juego, en un ambiente de confianza y autonomía.

Como parte del proyecto, se llevan a cabo en la sala una serie de encuentros *para pensar juntos*, una vez a la semana. Los niños sentados en ronda de sillas (*"para mirarnos las caras cuando pensamos juntos"* dicen), se

tiempos y cuerpos en el filosofar de la infancia

predisponen para el intercambio, la circulación de la palabra, sus cuerpos, rostros, gestos y la escucha.

Compartimos algunos fragmentos de dichos encuentros:

Pensar es aburrido:

En alguna oportunidad la maestra muestra la foto de la escultura de “El pensador” de Rodin y una niña dice: “*está aburrido porque está pensando...*” y agrega... “*está en penitencia...*”

Supimos que en años anteriores de escolaridad en el jardín, algunos de los niños y de las niñas habían vivido situaciones en las que, cuando se *portaban mal*, se los mandaba a pensar (que pensarán sobre lo que habían hecho “mal”).

La maestra intenta problematizar esta cuestión del pensar...

Ma: *¿ustedes siempre piensan cuando están aburridos o piensan en otros momentos del día?*

V: *En otros momentos del día y cuando estás aburrido.*

Ma: *Por ejemplo ¿pueden estar jugando y al mismo tiempo pensando?*

Todos: *¡No!*

Ma: *¿Por qué? ¿Qué es pensar?*

CH: *Es pensar en otra cosa, pero otra cosa que no sea la misma que estás haciendo. (...)*

Mala, ríe enojada = malvada

En otra de las sesiones la maestra propone *Pensar sobre las emociones, los sentimientos* a partir de imágenes, fotos seleccionadas de diferentes rostros...

Al mostrar la foto de una señora, los niños dicen...

(...)

J: *Vino la que está sonriendo como mala.*

CH.: *Es risa de mala.*

V: *Yo creo lo mismo que C.*

Ma: *Se ríe como malvada habían dicho, ¿por que?*

V: *Sí, está enojada y mirando como mala.*

Ma: *Tal vez se siente enojada, ¿a alguien se le ocurre otra cosa?*

Z: *Que tal vez es mala.*

L: *O tal vez los va a matar a todos.*

J: *O tal vez es una bruja porque yo tengo un cuento de brujas que dice que las brujas hacen un hechizo para matar a los nenes y los ponen en una parrilla.*

Ma: *Pensemos qué estará sintiendo esta mujer,*

V: *Que está enojada y riendo como mala.*

A partir de este tipo de encuentros desde el nivel inicial, donde el diálogo y los cuerpos-palabra se entrelazan en un ámbito de confianza, es posible someter a la crítica y al cuestionamiento valores, principios, creencias, etc.

En las expresiones de los niños y niñas como: *tal vez, debe ser, yo creo, yo creo lo mismo*, en sus preguntas, afirmaciones, búsqueda de explicaciones, y de argumentaciones, observamos el *poder del lenguaje*, la interdependencia de palabra, significado y sentimiento (“*es risa de mala*”).

Una experiencia con historias

Durante la segunda mitad del 2008, nos propusimos elaborar Planes de discusión filosóficos, a partir de la formulación de preguntas en torno a un problema o concepto. En este sentido pensamos en el relato de historias para tratar con los niños problemas del tipo moral.

Recurrimos a las historias como las que contaba Piaget, en su investigación en el año 1932, para indagar acerca del razonamiento moral en los pequeños.² Teníamos en mente conversar acerca de la Justicia. ¿Qué

² Encontramos el desarrollo de la investigación llevada a cabo por Piaget en el año 1932, centrada en estudiar la estructura del razonamiento moral en el niño en su obra *El juicio moral en el niño*.

Ver PIAGET J. (1984) *El criterio moral en el niño* Barcelona. Trad. Cast. Martínez Roca.

tiempos y cuerpos en el filosofar de la infancia

consideran justo los niños pequeños?, ¿qué no?, ¿por qué? En todo caso, escuchar qué piensan acerca de la justicia niños y niñas de 4 y 5 años. Entendemos que la noción de justicia es un concepto esencial del conocimiento ético y político, sin embargo muy pocas veces es tratado con niños pequeños.

Los siguientes son fragmentos de alguno de los diálogos entre los niños que sucedieron al escuchar dos historias, basadas en las de Piaget, contadas por la maestra:

Historia 1:

*Una mamá tenía dos hijas una obediente y otra desobediente.
La mamá quería más a la más obediente y le da siempre
pedazos de torta más grandes.*

Ma: *¿Les parece justo lo que hace esta mamá?*

L: *¿Que... porque la desobediente no hace las cosas que dice la mamá y por eso le da pedacitos chiquitos de torta?*

L: *No está bien.*

Ma: *¿Por qué no?*

Mr: *Porque la desobediente se pone mal y la obediente se pone contenta.*

Ai: *La mamá tiene que querer a las dos porque las dos son sus hijas. Como mi mamá me quiere a mí y a mi hermanita.*

Ls: *Tiene que respetar a las dos y cuidar a las dos.*

Mu: *Que si se porta mal le tiene que dar a las dos torta porque las dos son sus hijas y no importa si se portó mal porque total las dos son hijas y hay que convidarle la torta que hizo su mamá.*

Ma: *Mu. dice "no importa si la desobediente se porta mal", ¿será que no importa?*

Ai: *Sí, importa, porque si se porta mal hay que pegarle pero le da torta igual, o encerrarla en un cuarto.*

V: *...si no, hay que darle un pedazo de torta grande para las dos, así comparten las dos.*

Ls: *O si no, les das un pedazo de torta a las dos, así las dos están felices.*

Aj: *... mirá, si la mamá la reta, le tiene que convidar un pedazo de torta y también le tiene que compartir toda la comida que tiene porque si no, ¿qué va a comer?*

(...)

Historia 2:

En una escuela había un chico grande que golpeaba siempre a otro que era más pequeño. Este no podía devolverle porque era más débil, entonces un día escondió el pan y la manzana del más grande.

Ma: *¿les parece justo lo que hizo el chiquito?*

Algunos: *Sí!*

Otros: *No!*

Lu: *¿El grande le pegaba?*

Ma: *Sí. ¿Entonces, qué hizo el nene chiquito?*

Ai: *Le robó la manzana y el pan.*

Ma: *¿A ustedes les parece justo?*

Sy: *No, no es justo.*

Br: *Sí, es justo porque él le pegaba mucho.*

Mr: *Está bien que le robe el almuerzo porque él le pegaba.*

Ai: *Que está bien lo que hace el chiquito porque el grande le pega, entonces él se tiene que defender robándole la comida.*

Ma.: *¿Escucharon lo que dijo Ai?*

Ai: *Que el chiquito se tiene que defender porque el grande le pega, no se puede defender pegándole entonces se tiene que defender robándole la comida.*

V: *Está bien lo que hace porque él le pega mucho.*

Mu: *Que si le pega, el chiquito le tiene que sacar la comida porque si él le pega, a él le duele. Le tiene que sacar la comida.*

L: *...si se pegan los dos después todos van a pegarse.*

L: ...mejor es decirle "por favor no me pegues más" o decirle a la maestra.

L: Le tiene que decir que no tiene que pegarle o sino, después van a pegarle todos a un chiquito y van a ser todos violentos y van a pegar y pegar, y hay que decirle a la maestra porque sino uno va a salir al hospital.

En el caso de la primera historia basada en la relación entre adulto y pequeñas (Historia 1), encontramos en lo que dicen los niños una vinculación de lo justo con el cuidado, el amor el respeto, con lo que está bien, con lo que se debe compartir, con estar feliz. Ven a la madre, desde la función adulta, a quien le corresponde "hacer justicia" y les parece que debe darle a cada uno lo que le corresponde y/o a darle a todos por igual, más allá de lo que haya hecho, "debe querer a las dos igual".

A lo largo de la discusión se evidencian dos modos de pensar lo justo: por un lado, en algunos hay una inclinación a pensar que lo que la madre hace es justo, pues no aprueban la desobediencia, entonces no se merece lo mismo que la que es obediente. Sin embargo, aun desaprobando la desobediencia de la niña, opinan que habría que darle un castigo (incluso pegarle...) pero no dejarla sin la comida. Encuentran arbitraria e injusta la privación a su hija de la comida, incluso algunos desaprueban la actitud de la madre recurriendo al argumento de que ella *no comparte* (sabemos que en el jardín es muy fuerte el mandato de compartir).

Desde sus pensamientos los niños se acercan a las concepciones de *justicia retributiva* (dar a cada uno lo que se merece) y a una *justicia distributiva* (dar a todos por igual). Lo que es interesante en este caso es cómo los niños se inclinan por una justicia distributiva para cuestionar la acción de la madre armando argumentos, aunque piensan que la desobediente merece un castigo (justicia retributiva), pero de ninguna manera que sea la privación del alimento, sino que habría que, en todo caso, buscarle una penitencia cuando se porta mal (encerrarla. *pegarle...*).

Podemos vincular estas concepciones a las de Aristóteles sobre la *justicia distributiva*, en tanto que *iguales personas deben recibir iguales cosas*³;

habría una vinculación del criterio de justicia con el criterio de igualdad (aunque dependerá según el criterio con que se considere iguales a las personas): para los niños las hijas deberían ser iguales para la madre, más allá de cómo se comporten y recibir el mismo pedazo de torta.

En Aristóteles también encontramos una identificación entre la justicia y la legalidad, en tanto que lo justo será lo que es conforme a la ley y la igualdad y lo injusto lo que es contra la ley y desigual. Lo justo sería lo legal y lo equitativo y lo injusto lo ilegal y lo no equitativo.

Cuando analizan la cuestión de la justicia en la relación entre pares, el caso del maltrato del niño mayor al menor (Historia 2) algunos niños desaprueban la acción del chiquito pues parece que relacionan lo injusto con hacer algo malo, con el robo, dudan: *no está bien*; (no es legal) y en otros casos lo justo estaría más vinculado a la reciprocidad: la defensa, también al diálogo, al perdón, aprobando más la acción del pequeño. También visualizamos la subordinación de la justicia a la autoridad adulta: que la maestra intervenga, que haga algo, que alguien traiga el orden, la legalidad para que haya justicia.

¿Podríamos decir, entonces, que...?

Hay dos dimensiones, repetimos, que nos atrapan en esta experiencia: la instauración del tiempo *aiónico* en la cotidianidad escolar y la gestualidad, la intervención del cuerpo en el acto de pensar de los niños pequeños. En relación a lo primero, las niñas y los niños valoran tener el momento en que “no se reta, no se grita, no hay apuro, y pasamos momentos ‘felices’ compartiendo cosas con nuestros compañeros”. También expresan lo importante que resulta para ellos contar con un espacio y un lugar donde sentirse seguros para tomar la palabra y decir lo que piensan y sienten. Las maestras que continúan trabajando con ellos durante el resto de la semana, dan cuenta de los cambios producidos en las formas de preguntar, de dudar,

³ En *Ética a Nicomáco* Aristóteles desarrolla en el libro V el tema de la justicia: la justicia universal. La particular, la distributiva, la conmutativa. (ARISTÓTELES. “*Ética Nicomáquea*”. Madrid. Planeta De Agostoni, 1995)

de indagar en otros campos del conocimiento. En el caso del primero y segundo grado, se verifica un aprendizaje más significativo de la lectoescritura, si la concibo como instrumento para decir cómo me siento, qué me gusta, qué pienso. Durante un conflicto que involucró a toda la escuela, el vicedirector verificó la diferencia entre este grupo y los otros, en el momento de expresar opiniones y formular propuestas de solución colectivas. En el caso de las salas de 4 y 5, la experiencia guarda mayor relación con el resto de las actividades escolarizadas. Hemos podido constatar, una vez más, cómo se produce una ruptura en el paso del llamado “pre-escolar” al primer grado, antes que una articulación, especialmente en la forma de organizar tiempos y espacios en la escuela.

En cuanto a lo que se refiere al “cuerpo pensante”, tenemos evidencias visuales de cómo los chicos y las chicas se entregan totalmente en la experiencia del filosofar. No todos al mismo tiempo, es cierto. Algunos se incorporan desde el primer día y a otros les lleva un año o más... Una pierna que se balancea y es golpeada con la mano mientras tratamos de encontrar las palabras para expresar lo que estoy pensando... Retorcerme el cabello, rascarme la cabeza, fruncir la boca o el entrecejo, mirar al otro fijamente, pararme súbitamente, sonreír, agitar las manos, representar lo que siente mi cuerpo ante el miedo, La tarea del filosofar con ellos consiste en una actividad corporal permanente, donde los largos silencios también instalan la cadencia necesaria para pensar sobre algo y decirlo, capaz que no lo logro en esta sesión, pero lo traeré por escrito para la próxima. Es en el cuerpo de las niñas y de los niños donde se inscriben los primeros significados y sentidos que constituyen la trama del mundo simbólico, del pensamiento y de la relación con los otros. La observación de cada uno y de todos en la ronda sobre sus propios rasgos físicos, sirven a los objetivos de la construcción del pensamiento colectivo. Además, la ronda permite, más allá de los lazos de las miradas, establecer contactos cercanos de “primer tipo”, nos apoyamos, buscamos el abrazo del otro, nos estiramos, nos balanceamos... Como lo expresa bellamente el poeta Roberto Juarróz:

*Una hebra más delgada que el pensamiento
un hilo con calibre de nada,
une nuestros ojos cuando no nos miramos.*

*Cuando nos miramos
nos unen todos los hilos del mundo...*

Estos hilos se tornan fuerte con el contacto físico que nos aporta la ronda estrecha, amuchada y en el abrazo del oso con el que muchas veces terminamos el encuentro. No podemos imaginar que estos contactos puedan ser coartados alguna vez, por mojigatos adultos que buscan el supuesto respeto de derechos de individuos aislados, no conectados, no afectuosos.

Y, finalmente, para responderle a Walter Kohan, creemos que es a los propios niños a quienes interesan e importan las palabras que expresan sus pensamientos y sentires. Cuando hemos querido conducir el debate hacia las respuestas que queríamos escuchar, siempre hicieron barrera infranqueable y no se dejaron manipular. Ellos quieren escucharse, ellos quieren pensar y encuentran la forma, si se les da la oportunidad, para hacer valer sus palabras y pensamientos. Sentimos que esta experiencia ha constituido también la oportunidad de destituir parcialmente la adultocracia imperante en escuelas y hogares. Esto significa que estamos avanzando en el espíritu de la declaración de los derechos del niño y adolescente, en uno de los aspectos más relevantes del mismo, como es el de garantizar el nuevo estatuto de los pequeños seres en el seno de una sociedad que se pretende democrática.

*Recebido em: 03.03.2009
Aprovado em: 31.05.2009*