

Arianne Hecker

Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón, Río Negro, Argentina

Resumen:

En la ciudad de El Bolsón, provincia de Río Negro, Argentina, venimos realizando experiencias de filosofar con niñas, niños y adolescentes desde el año 2007. Durante el transcurso de 2011 y 2012, estuvimos trabajando de manera desigual en tres niveles del sistema educativo: inicial, primario y secundario. Considerando que debíamos cerrar una etapa, nos dedicamos a sostener reuniones ampliadas, con la participación de las docentes que implementaron la experiencia en sus aulas. Estos encuentros resultaron muy significativos, ya que podíamos comparar y evaluar nuestras acciones de manera personal, dándole el rigor y la profundidad que merece nuestra tarea. También pudimos elaborar y discutir una lista de criterios para el análisis de la experiencia. Fijamos estos criterios generales: 1. ¿Qué es lo que quiere saber el adulto y qué desencadena la pregunta en el ámbito interior del niño? 2. ¿Qué aprendemos sobre la evolución del pensamiento del niño, cuando es confrontado a los grandes problemas de la vida, cuando se le propone dar su punto de vista? ¿Qué diferencias hay de una edad a otra, de un ciclo a otro? Se trata de un acercamiento psicogenético, de un estudio sobre las representaciones de los niños y su evolución. 3. ¿Cuáles son los cambios que se operan en ellos, en su interior, al nivel de sus propias vivencias? Se trata del descubrimiento que hacen sobre sí mismos en el curso de los talleres de filo, lo que corresponde a la pregunta fundamental en el corazón de este trabajo: ¿para qué sirven los talleres de filo? ¿Para qué aspecto del desarrollo de los niños sirven, para la imagen que se hacen ellos mismos de sus competencias y para la idea que se forma de la cultura? Luego, elaboramos criterios para cada uno de los niveles educativos. En este trabajo, exponemos los resultados de estos análisis.

Palabras claves: Filosofar; Infancias; Adolescencias; Educación.

Tempos e espaços nas novas subjetividades escolares

Resumo:

Na cidade de El Bolsón, na província do Rio Negro, Argentina, vínhamos realizando experiências de filosofar com crianças e adolescentes desde o ano de 2007. Durante o transcurso de 2011 e 2012, estivemos trabalhando de maneira desigual em três níveis do sistema educativo: inicial, primário e secundário. Considerando que devíamos encerrar uma etapa, nos dedicamos a organizar reuniões ampliadas, com a participação das docentes que implementaram a experiência em suas aulas. Estes encontros se mostraram muito significativos, já que podíamos comparar e avaliar nossas ações de maneira pessoal, dando a elas o rigor e a profundidade que merece nossa tarefa. Também pudemos elaborar e discutir uma lista de critérios para a análise da experiência. Fixamos esses critérios gerais: 1. O que quer saber o adulto e que desencadeia a pergunta no âmbito interior da criança? 2. O que aprendemos sobre a evolução do pensamento da criança, quando é confrontado com os grandes problemas da vida, quando se propões a elas que deem seu ponto de vista? Que diferenças existem de uma idade para a outra, de um ciclo para o outro? Trata-se de uma aproximação psicogenética, de um estudo sobre as representações das crianças e sua evolução. 3. Quais são as mudanças que operam nelas, no seu interior, no nível de suas próprias vivências? Trata-se do descobrimento que operam sobre si mesmas ao curso das oficinas de filosofia, o que corresponde à pergunta fundamental no coração deste trabalho: para que servem as oficinas de filosofia? Para que aspecto do desenvolvimento da criança

servem, para a imagem que elas se fazem de suas competências e para a ideia que se fazem da cultura? Logo, elaboramos critérios para cada um dos níveis educativos. Neste trabalho, expomos os resultados destas análises.

Palavras-chave: Filosofar; Infâncias; Adolescências; Educação.

The effects of times and spaces on new scholar subjectivities

Abstract:

The author and her colleagues have been conducting philosophical experiences with children and teenagers in the city of El Bolson, Río Negro, Argentina, since 2007. During 2011 and 2012, we worked on different levels--with kindergarten students, in primary and secondary schools and in colleges—and also held regular meetings with all the teachers involved in the experience. A rigorous, in-depth analysis of these meetings allowed us to establish a common list of criteria, so as to arrive at a systematic way of evaluating the quality of our own work with children. The general criteria were: 1) What does the facilitating adult want to know, and how are her questions related to the child's? 2) What can we learn about the evolution of the child's thinking when he is faced with the "big questions" about human life and gives us his point of view? How do these responses differ according to age? These criteria allow us to study children's representations and their evolution over time. 3) What internal changes do children experience as a result of the experience of doing philosophy? This question relates directly to the discoveries children make about themselves during the philosophy workshops, and it evokes the fundamental question at the heart of our research: what is the use of these workshops? What aspects of child development do they serve, how do they influence the images that children are able to make of their own capacities and of their own culture? The specific criteria designed for each grade level and some of the results of our analysis are also discussed in this paper.

Keywords: Philosophize; Childhood; Adolescence; Education.



TIEMPOS Y ESPACIOS EN LAS NUEVAS SUBJETIVIDADES ESCOLARES

Antecedentes

Durante los años 2007, 2008 y primera parte de 2009 llevamos a cabo y concluimos un proyecto de investigación-acción en el campo de la “filosofía con niños”. Este proyecto se desarrolló en simultáneo en una escuela rural de El Bolsón y en salas de 4 y 5 de Bariloche, en la provincia de Río Negro, Patagonia Argentina. Las investigadoras y docentes miembros del equipo, pudimos constatar los beneficios de introducir un espacio y un tiempo extra curricular en la cotidianidad de las escuelas, para propiciar experiencias escolares que comprometan la voluntad y el deseo de aprender de largo aliento de las niñas y los niños que asisten a nuestras escuelas. Sin embargo, nos quedó la inquietud por no haber tenido mayores oportunidades de instalar durante más tiempo las comunidades de pensamientos propios en otras escuelas y jardines públicos. Podríamos abrir el interrogante sobre los efectos que tendría tal estrategia con niños que no están acostumbrados a conversar o dialogar, que no reciben particular estimulación en el desarrollo de su oralidad, que no disponen de los mismos bienes materiales y simbólicos de los que gozan los niños de su misma edad de clase media y superior. ¿Podría el dispositivo del filosofar en los jardines y escuelas actuar como catalizador eficiente de las desigualdades en este sentido y favorecer un igualador punto de partida en la carrera escolar de estos chicos? Hay unos cuantos supuestos contenidos en este interrogante que nos parece interesante seguir investigando para poder profundizar en la propuesta de la estrategia.

La comunidad de indagación nos parece una estrategia que no puede estar ausente del desarrollo de la infancia, ya que pudimos comprobar en el proyecto anterior, por ejemplo, cómo el poder pensar, escribir y luego leer para compartir con los otros los pensamientos propios, contribuyó de manera significativa a darle otro sentido al aprendizaje de la lecto-escritura. Es así como:

- pudimos comprobar que estas niñas y estos niños, habían logrado niveles diferentes de compromiso afectivo e intelectual con la tarea de conocer y pensar, que trascendieron las fronteras del dispositivo;
- aprendimos que se puede enseñar y aprender la comunicación dialógica desde la más temprana edad; estas experiencias habilitaron y exigieron los espacios de participación democrática en la vida escolar;
- que es posible suscitar en la niña y el niño una reflexión metacognitiva sobre los efectos de los roles en la comunicación, así como en las interacciones que ocurren en la búsqueda de un pensamiento común, lo que favoreció su capacidad para descentrarse y el desarrollo del proceso de pensamiento;
- pudimos demostrar a lo largo esta experiencia de elaborar un pensamiento reflexivo, la manifestación de la destreza en la expresión oral, la capacidad de focalizar el pensamiento y convertirlo en objeto de problematización, el aprendizaje de la comprensión e interpretación de los discursos de los otros y el respeto por pensamientos diferentes a los suyos, lo que condujo a un mejor clima de convivencia escolar.

También tuvimos ocasión de comprobar los diferentes sentidos que adquiere el tiempo en la comunidad de indagación, el compromiso corporal y afectivo en la acción de pensar, la necesidad de explorar los mapas mentales de los chicos en relación al espacio y sus propios desplazamientos, la importancia de desarrollar la capacidad de descripciones sensibles, al decir de F. Bárcena (2009)¹, para construir “la cartografía para el devenir de la transformación”, en una educación concebida como acontecimiento, como una experiencia existencial.

Marco teórico

Para estos proyectos de investigación-acción, nos situamos desde distintas perspectivas teóricas, en función de los diferentes objetivos específicos que perseguimos:

a) Por una parte, continuar dentro del campo de la “filosofía con niños” que cada vez más adquiere desarrollos importantes en el país y el continente latinoamericano. En este sentido, adherimos a los aportes de Mathew Lipman, Ann Sharp, Walter Kohan, Vera Waksman, Michel Tozzi, Oscar Brenifier, Gustavo Santiago y tantos otros. Además, nuestra tarea como docentes en los Institutos de Formación Docente Continua, nos mantenía expuestas a la bibliografía especializada, así como a la necesidad de crear herramientas y recursos que posibiliten una didáctica de la Ética superadora de los tanteos pragmáticos e irreflexivos en la “enseñanza de los valores”, o en la mismísima inculcación de los mismos, como todavía insisten muchos docentes y futuros docentes en querer hacer.

Por otra parte, la estrategia de la comunidad de pensamientos propios constituye un elemento innovador de implementación factible en nuestras escuelas. Sus ventajas son demasiado significativas como para ignorarlas. Tal como lo señala Sylvie Solère-Queval y Michel Tozzi (2001)², especialistas en talleres y discusiones con intención filosófica con niños y jóvenes:

“Aprender a reflexionar es buscar a comprender al mundo, al otro, a sí mismo. De hecho, es encontrarle sentido a los aprendizajes: el saber tiene sentido cuando responde a las preguntas que nos hacemos. Todo comienza entonces con el cuestionamiento, el asombro. El docente va a partir, entonces, no del programa, sino de las propias preguntas de los niños, o de preguntas que sabemos por experiencia-y no por meros supuestos- que les pueden interesar. El docente le da un estatuto positivo a las preguntas de los niños, más aún y especialmente a aquellas más embarazosas, que conducen a despertar problemas psicológicos (...), éticos (...) o deontológicos (...), filosóficos por las reacciones y respuestas

¹ BÁRCENA, F. (2008) “El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento. En “Educación y Educadores”, volumen nº 5, pp. 39-61.

² SOLÈRE-QUEVAL, S. y TOZZI, M. (2001) “Bases de orientación para las prácticas filosóficas en la escuela”, en la revista Diotime-L’Agora, Nº 9, marzo 2001, sin número de páginas por ser virtual. Francia. (traducción propia). <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumero.aspx>.



posibles. El maestro las recibe, no las rechaza a priori, porque ninguna pregunta es un tabú para la filosofía. Existe entonces una apertura a las preguntas de los niños, incluso si implica reaccionar en forma diferente al tomarlas en cuenta”.

Justamente, este camino que pensamos como el más adecuado, establece la distancia que tomamos en cuanto a la propuesta de M. Lipman. El seguir un programa muy pautado, con las novelas y guías correspondientes, y con la pretensión de “enseñar a pensar”, significa para nosotras una especie de “pedagogización de la filosofía”, lo que le resta capacidad a la experiencia del filosofar para incidir en la formación personal de nuestros alumnos y empoderar su pensamiento. Como lo señala Cecilia Caputo:

“El programa supone que el docente coordinador puede descansar en el método/currículo, es decir puede confiar en que otro le indique el camino y así desentenderse de hacer un camino propio... Me inclino por la posición que afirma que no hay método para enseñar a pensar, por lo tanto, de lo que se trata es de invitar a pensar” (Caputo, 2006; 33-34)³.

¿Por qué sí conservamos el término de “comunidades”? Porque acordamos con uno de los fundadores del movimiento (M. Lipman) y otros más, que la tarea de pensar y conocer se realiza siempre con otros, aún cuando parte fundamental de la misma no pueda ocurrir más que al interior del sujeto. Si utilizáramos términos tales como “centros”, “círculos”, “clubes”, etc., nos parece que no queda explícito este fundamento colectivo de la tarea de pensar y construir conocimiento. Ahora bien, “los pensamientos propios”, término también utilizado por numerosos docentes, filósofos e investigadores afines en esta tarea, nos remiten al ‘rescate’ de un maestro ejemplar para nosotras, como lo fue Luís Iglesias. Si bien para él, estos pensamientos propios tienen connotaciones diferentes a los nuestros, nos parece oportuno –porque además se refiere a nuestro objeto de investigación, como veremos más adelante– adoptar la expresión, en lugar de “investigación” o “indagación”, por parecernos ambos cargados de una formalidad y densidad excesivas. Por lo tanto, hablaremos de “comunidades de pensamientos propios” y nuestro interés primordial lo constituyen su posibilidad de existencia y desarrollo entre los niños más jóvenes. En este sentido, rescatamos lo que señala el filósofo argentino Gustavo Santiago (2003; 23):

“Pensamientos propios son aquellos con los cuales una persona se identifica profundamente, aquellos que siente que la definen, aquellos que contribuyen a construir su identidad. No los considera exclusivos, sino que a tal punto se afirma en ellos que quiere que otros sean capaces de compartírselos. De ahí que sean precisamente estos pensamientos los que lo llevan a dialogar, a discutir con los demás, porque expresan sus convicciones, aquellas que de modificarse modificarían algo fundamental de su modo de ser ya que constituyen una toma de posición en relación con sus creencias más profundas. No importa si esos pensamientos que considera propios se forjaron viendo la televisión, leyendo un libro o pensando en la soledad de su habitación. Lo que importa es por qué y cómo adhiere a ellos”⁴.

³ CAPUTO, C. (2006) *Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar*. En Walter O. Kohan (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Ed. Nov. Educativas, pp. 33-34. <http://www.periodicos.proped.pro.br/>

⁴ SANTIAGO, G. (2003) “Filosofía con los más pequeños”, *Nov. Educativas*, Buenos Aires.

En el transcurso de la investigación anterior, surgieron nuevos aspectos del trabajo en las aulas y salas con las chicas y los chicos, que despertaron nuestro interés y que incorporamos a nuestras primeras hipótesis.

Una de ellas se refería a la forma y al método de análisis de los intercambios que ocurrían entre las niñas y los niños en el seno de la comunidad. Para analizarlos, utilizamos como criterios lo que Jean-Marc Lamarre (2001)⁵ llama las máximas del sentido común kantianas. Nos recuerda en este sentido que bajo esa expresión Kant hace referencia a la existencia de un sentido común a todos, “una facultad de juzgar, que la reflexión tiene en cuenta pensando al modo de representación de todo otro hombre”. Se trata de una condición subjetiva de comunicabilidad, determinada por tres máximas:

- ❖ Pensar por sí mismo.
- ❖ Pensar poniéndose en el lugar del otro.
- ❖ Pensar siempre de acuerdo consigo mismo.

Pensar por sí mismo es pensar sin prejuicios. Pensar poniéndose en el lugar del otro es pensar de manera ampliada y la tercera máxima es aquella propia del pensamiento consecuente.

“En todo caso, no se trata de ayudar a constituir seres ‘buenos’ sino seres que puedan indignarse ante el mal y el sufrimiento humano” (Rebagliati, 2008; 138)⁶.

Tiempo después de habernos dedicado a analizar los intercambios con estas premisas, encontramos un texto de L. Cornu (2008; 135-145)⁷ donde las retoma para comentar algunos procesos en la construcción de “lo común”:

“[...] La significación de la escuela pública bien puede ser comprendida como un lugar de elaboración de sentido común, de un sentido común crítico, ese del cual Kant enuncia las tres máximas: pensar por uno mismo (máxima de un pensamiento sin prejuicios), pensar poniéndose en el lugar de otro (máxima de la imaginación o del pensamiento ampliado), pensar de modo consecuente (máxima de la razón). Hay aquí tres gestos de universalización: al dar la oportunidad de esas universalizaciones, tenemos alguna chance de acercarnos a un común universal, de construir el nosotros abierto de ese cogitamus.

Ahora bien, de esas tres máximas del sentido común, todavía no se ha medido el alcance de la segunda, la del pensamiento ampliado: ‘imaginar el lugar del otro’, que puede acompañarnos en la cuestión de la segunda forma de reconocimiento: la del otro como mi semejante, lo cual tampoco se hace sin objeto. Además del mundo racional del entendimiento común, puede abrir la posibilidad de un mundo común sensible y libre” (p. 142).

⁵ LAMARRE, J-M. (2001) “El trabajo del pensamiento en la discusión entre niños: entre el sentido común y la filosofía” en la revista Diotime-L’Agora, N° 9, marzo 2001. Versión virtual, Francia. (traducción propia). <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumero.aspx>.

⁶ REBAGLIATI, M^a S. (2008) “Dimensión Ética, Emocional y Social de la Constitución Subjetiva. Su enseñanza en situaciones cotidianas en el Jardín Maternal”, en PEDAGOGÍA DE LA CRIANZA. UN CAMPO

⁷ CORNU, Laurence Cornu (2008). “Lugares y formas de lo común”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.) EDUCAR: POSICIONES ACERCA DE LO COMÚN, del estante editorial, Buenos Aires.



b) Para el análisis de las transformaciones espacio-temporales, tomamos en cuenta que estas comunidades de niños pequeños con pensamientos propios permitirán la creación de espacios escolares diferenciados, donde se podrá contribuir de otra forma a la constitución subjetiva de las pequeñas y los pequeños alumnos. En la búsqueda de iluminaciones teóricas sobre esta hipótesis, nos tropezamos con un texto, esclarecedor y rico, de A. Cerletti (2008; 18)⁸:

"[...] En el fondo, se trata de la actualización de un problema muy antiguo de la filosofía, que podríamos resumir en el interrogante: ¿cómo es posible que algo nuevo tenga lugar? O ¿cómo es posible que algo acontezca? Estas preguntas están enlazadas, a su vez, con otra que es, en última instancia, fundante: ¿cómo es posible pensar la novedad? [...] La problemática que se asume tiene, entonces, como ejes los interrogantes: ¿qué significa que algo nuevo tenga lugar en los contextos propios de la transmisión educativa? -y, por extensión: ¿cuándo es factible que eso ocurra?- y ¿cómo es posible la constitución de un sujeto educativo a partir de aquella novedad? Más específicamente, desde una perspectiva política, se considera que el sentido de la educación normalizada por el Estado se dirime en la resolución que se dé al problema de la tensión entre la transmisión de los saberes establecidos (lo que hay) y la aparición de elementos novedosos (lo que puede haber), y el lugar que corresponda a quienes participan en esa educación. Desde un punto de vista ontológico, aquella tensión es concebida como una determinada dialéctica del ser y el acontecer que posibilita, en ella, la composición de un sujeto. A través de la integración de ambas perspectivas, se justifica la existencia de un sujeto de la educación que se constituye, sólo en ciertas situaciones, a partir de una disrupción en la continuidad del estado de cosas. El tipo de disrupción y las consecuencias que de ella se puedan derivar permitirán definir diferentes figuras subjetivas. Respecto de estas figuras, se muestra que comportan dos dimensiones interrelacionadas, una colectiva y otra individual. Se postula, asimismo, que todo cambio real lo es en el orden del pensamiento. En virtud de ello, se contraponen la repetición propia de la transmisión de conocimientos (estado de normalidad) con la irrupción que implica la intervención novedosa del pensamiento (singularidad o acontecimiento). Esto permite afirmar que toda composición o recomposición subjetiva supone una manera nueva de pensar y pensarse en una realidad y en un contexto (los últimos destacados son nuestros).

Otra cosa importante descubierta en el desarrollo de la investigación anterior es la referida al carácter de la dimensión temporal que predomina en los encuentros de las comunidades de niños pequeños con pensamientos propios. Se trata del tiempo del pensar, del filosofar, que no es infinito, sino infinitamente subdividido en los instantes que lo integran. Es el tiempo del *Aión*. El tiempo del instante, del acontecimiento. El tiempo ilimitado en que se divide el presente (*"cada presente se divide en pasado y en futuro hasta el infinito"*). Una línea recta que intersecta de manera infinita a la línea de tiempo cronológico. En este sentido, acordamos con lo señalado por Maximiliano López (2005; 70)⁹:

⁸ CERLETTI, A. (2008). "Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político". del estante editorial, Buenos Aires

⁹ LÓPEZ, M. (2008). "Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica", Noveduc., Buenos Aires.

“Podríamos decir entonces que la pedagogía se desarrolla a través de dos ejes: uno cronológico que va del pasado al futuro, en donde las palabras (saberes) son transmitidas, acumuladas u olvidadas, y uno intensivo, en donde el sentido debe ser establecido en cada oportunidad por primera vez. En el primer eje, la pedagogía es transmisora de palabras, datos, informaciones, saberes y habilidades. En el segundo eje, ella coloca en juego el sentido y el valor de esas palabras, de esas informaciones, de esas habilidades y saberes. Podríamos decir también que es en ese segundo eje que una palabra se torna propia, pero aquí lo propio no expresa posesión ni originalidad, sino intensidad (fuerza). Palabras y sentidos pertenecen a registros diferentes. Las palabras están en el eje cronológico, y lo que ellas significan, en el eje intensivo. [...] Lo que es importante destacar es que el sistema educativo, en términos generales, por no haber advertido el carácter de acontecimiento del pensamiento, ha intentado amarrar de modo permanente las palabras a sentidos únicos y con esto ha privilegiado el eje cronológico, en detrimento del intensivo (p.70).

En esta misma reflexión sobre las dimensiones temporales y el pensamiento de los niños, nos encontramos con un intercambio entre David Kennedy y Walter Kohan (2008), aparecido en la revista “Childhood & Philosophy”¹⁰. 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 parece 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?

Por último, -no porque se acaben nuestras búsquedas en esta aventura investigativa- quisiéramos dejar constancia sobre nuestra hipótesis en relación al “otro” que corporiza al sujeto de y en la educación, como diría A. Cerletti: el niño, el infante; a cada sujeto, a cada niña o niño, a cada infante. También acudimos a las elaboraciones de W. Kohan (2007; 15-16) en torno a concebir al “otro” como “extranjero”¹¹:

¹⁰ KENNEDY, D. Y KOHAN, W. (2008) en “Childhood & Philosophy”, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez.2008 issn 1554-6713 7). <http://www.periodicos.proped.pro.br/>

¹¹ KOHAN, W. (2007). “Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación”, del estante editorial, Buenos Aires.



"[...] La extranjería tampoco es un punto fijo, sino una condición que abre una diversidad de formas de relación con la tierra, con el saber y, sobre todo, con el otro. En todo caso, esas diversas formas de extranjería habitan un lugar paradójico frente al cual no sabemos muy bien qué decir, qué hacer, qué pensar, precisamente por el hecho de que allí no se habla 'nuestra' lengua. Una vez más, la infancia también ocupa ese lugar paradójico de la extranjería y nos invita a preguntarnos: ¿Cómo recibir a esos infantes-extranjeros? ¿Qué preguntas hacerles? ¿En qué lengua hablarles? ¿Qué nombre darles? ¿Qué invitación proponerles? ¿Con qué fuerzas abrazarlos?"

La mirada del "otro" en tanto que "extranjero", nos lleva a analizar de una manera distinta al acto educativo, diferenciado del acto pedagógico propiamente dicho. Cuando avanzamos en la tarea de nuestro proyecto, nos dimos cuenta que en los grupos de niños de primer ciclo (mucho menos en los grupos de los jardines, donde las situaciones de las salas son mucho menos estructuradas que en la escuela) se introdujo una ruptura tanto con el tiempo cotidiano de la actividad escolar, como con la forma de relacionarnos entre nosotros. Para reflexionar sobre este hecho, también nos ayudó el mismo texto de W. Kohan (2007; p. 28; pp. 35-36), cuando señala:

"[...] La instrucción o pedagogía niega la igualdad inicial y la emancipación final (referencias al texto de Rancière-Jacotot de "El maestro ignorante) que la educación presupone y hace posible. Mientras que la primera afirma por todas partes las jerarquías y vive de ellas, la segunda sólo es posible cuando no hay jerarquías. Si la pedagogía es el reino de la disciplina de los cuerpos, de los saberes y del pensamiento, la educación es su indisciplina, en particular la indisciplina del pensamiento para no pensar lo que hay que pensar y, por el contrario, pensar lo que el orden y la jerarquía no permitirían pensar. Hay educación excepcionalmente, cuando se interrumpe la lógica de la pedagogía, cuando la verdad deja lugar a la experiencia.

[...]... el problema principal de la enseñanza de la filosofía excede los márgenes de la materia, de la metodología y de la didáctica para situarse en los límites entre la filosofía y la educación: ¿qué pensamiento se afirma, se presupone, en nombre de la filosofía? ¿Qué relaciones consigo mismo y con los otros permite o impide desplegar esa imagen del pensamiento? ¿Qué relaciones con los otros ese pensamiento posibilita?"

Con estas ideas en mente, hemos podido acceder a unas experiencias transformadoras de la vida cotidiana en nuestras escuelas. Transformadoras especialmente para aquello que ocupamos el rol docente en diferentes niveles, ya que para muchas y muchos, por primera vez, hemos comprendido el sentido de nuestra tarea.

Desarrollos actuales

Durante el transcurso de 2011 y 2012, estuvimos trabajando de manera desigual en tres niveles del sistema educativo: inicial, primario y secundario. Considerando que debíamos cerrar una etapa, nos dedicamos a sostener reuniones ampliadas, con la participación de las docentes que implementaron la experiencia en sus aulas. Estos encuentros resultaron muy significativos, ya que podíamos comparar y evaluar

nuestras acciones de manera personal, dándole el rigor y la profundidad que merece nuestra tarea. En una de estas reuniones, elaboramos y discutimos la siguiente lista de criterios para el análisis de la experiencia:

Generales:

1. ¿Qué es lo que quiere saber el adulto y qué desencadena la pregunta en el ámbito interior del niño?
2. ¿Qué aprendemos sobre la evolución del pensamiento del niño, cuando es confrontado a los grandes problemas de la vida, cuando se le propone dar su punto de vista? ¿Qué diferencias hay de una edad a otra, de un ciclo a otro? Se trata de un acercamiento psicogenético, de un estudio sobre las representaciones de los niños y su evolución.
3. ¿Cuáles son los cambios que se operan en ellos, en su interior, al nivel de sus propias vivencias? Se trata del descubrimiento que hacen sobre sí mismos en el curso de los talleres de filo, lo que corresponde a la pregunta fundamental en el corazón de este trabajo: ¿para qué sirven los talleres de filo? ¿Para qué aspecto del desarrollo de los niños sirven, para la imagen que se hacen ellos mismos de sus competencias y para la idea que se forma de la cultura?

En el Jardín de Infancia:

1. ¿Qué busca conocer el/la docente?
2. ¿Cuál es la resonancia del tema en los diferentes grupos?
3. ¿Hay diferencias en las salas de 4 y las salas de 5?
4. ¿Se logra expresar el pensamiento propio, el pensar por sí mismo?
5. ¿Cuál es la naturaleza de estos pensamientos: a) pensamientos completos (conformidad con lo que cree ser la opinión de los otros); b) pensamientos de tipo mágico o lúdico “la vida funciona como yo quiero”; c) pensamientos prácticos de la vida cotidiana infantil.

En el primer ciclo de Primaria:

1. ¿Hay diferencias entre primero, segundo y tercer grado? ¿Se pasa del ser de inventario al “club de pensadores”?
2. ¿Se da transferencia de lo que ocurre en el taller a los otros espacios escolares?
3. ¿Mejora la convivencia en el aula?

En el segundo ciclo de Primaria:

1. ¿Se relativizan los pensamientos propios? ¿Se piensa en el lugar del otro?
2. ¿Se da la “ley de oro”: no hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti?
3. ¿Se hacen juicios críticos sobre el comportamiento de los pares y de los adultos?

En el tercer ciclo de Primaria:

1. ¿Se introduce la opinión de un tercero antes de expresar el pensamiento propio?
2. ¿Su pensamiento se desarrolla más en el campo de la responsabilidad en lo social?



3. ¿Intenta la coherencia entre sus pensamientos y sus acciones?
4. ¿Se desarrolla el conformismo moral en relación a las normas sociales?

En el nivel Secundario:

Los criterios deben estar dirigidos a evaluar la capacidad de desarrollar intercambios del filosofar en los cuales se cumplan las tres etapas: a) problematizar, b) argumentar, y c) conceptualizar. Esto significa superar una primera etapa de catarsis para comenzar una indagación propiamente filosófica que tienda a la generalización y la abstracción de los conceptos. No es necesario que haya consenso en el grupo.

A continuación incluimos el análisis de los datos recopilados en el trabajo de campo, clasificados por nivel educativo.

NIVEL INICIAL

En el Jardín 21, estuvimos dos miembros del equipo trabajando con los grupos de chicos en los dos turnos. Al finalizar el año, prácticamente todas las salas del jardín habían pasado por la experiencia. En gran parte de los encuentros, participó la directora del Jardín, y siempre estaban presentes en la ronda, además de las investigadoras, las maestras jardineras correspondientes.

Estuvimos centradas este año en crear condiciones para que los niños expresen sus pensamientos propios, para que se reconozcan como autores de lo que se debate, para que surjan sus hipótesis en torno a la muerte, el miedo, la equidad de género, las diferencias, la imaginación.

Veamos qué ocurrió en general:

Una vez superada la etapa de encantamiento con las palabras de los chicos y chicas –aunque en realidad, eso es difícil de superar–, estuvimos indagando sobre la manera en que acceden finalmente al pensamiento propio, a asumir la palabra para intentar expresar lo que piensan, lo que resulta de su propio diálogo interno, cuando se ponen en ronda, para mirarnos las caras mientras construimos pensamientos colectivos. Creemos que el filosofar en este nivel –y en eso acordamos con J. Lévinas– se concentra justamente en esto: en crear las condiciones para la experiencia del habla compartida con los pares, en situación de estricta horizontalidad con los adultos de la escuela, lo cual en el Jardín de Infantes también constituye una novedad. Y es en esos momentos cuando encuentra pleno desarrollo la imaginación de estos chicos. Aún un defensor de la necesidad de desarrollar el discurso racional y lógico en los niños, por más pequeños que sean, como lo fue A. Delsol (2010), afirma:

Es el país de los niños donde las leyes naturales se vuelven humo; las fronteras entre lo real y el sueño son abolidas en beneficio del placer en el que los niños son reyes. La imaginación abre las puertas, forma parte de la realidad humana al mismo nivel que la razón, el logos, la

*intuición. Es necesaria. [...] Pero la imaginación no es el eje central de la discusión con intención filosófica. [...] Es la filosofía de lo esencial o de la mirada que sabe ver.*¹²

En el mismo artículo, Delsol, construyendo su experiencia en torno a “*El Principito*”, señala que solo con amor la domesticación del Otro puede ser tramitada; nosotras añadiríamos que sólo con amor esa “domesticación” – es decir, su socialización – puede ser soportada. Y es cierto. Por ello, nos parece encontrar muchos signos, señales y a veces hasta síntomas de que estos niños no están siendo suficientemente amados, contenidos afectivamente por los adultos a cargo. Por ejemplo, estamos debatiendo las cosas que podemos comprar con la moneda mágica, además de “una porción de mar, un kilo de viento y nada más”:

-Un muerto, me voy a comprar un muerto...

*¿Dónde los venden?*¹³

-En los viejos...

-En el cementerio...

-Un viejo muerto...

¿Qué vas a hacer con un muerto?

-Para puntería...

-Le daría muchas piñas... (*golpes*)

-Para sacarle las verrugas

-Para sacarle los cachetes y las orejas

Si está muerto no le duele.

-Entonces vivo, y le saco todos los sentimientos

-Compraría un muerto para matarlo

-A mí eso me enoja y me fastidia, matar muertos no está bien, ni matar vivos ni nada... nada nadísima...

-No me gusta que maten animales

-El papá de mi abuelo mataba liebres, perdices... Eso me enoja.

El último quiso decir el papá de mi papá, es decir, el abuelo. Hasta el chico que manifiesta su enojo, el intercambio que ocurrió entre varios varones se hizo con saña, con la truculencia propia de la edad, por cierto, pero era muy visible la cólera de los chicos. Cuando intervino el que se enoja porque matan a los muertos o a los vivos, recién entonces pudieron tomar distancia del discurso anterior, pero ya la sesión tocaba a su fin. ¿Es esto parte de la imaginación infantil o más bien, cierto tipo de catarsis, una forma de tramitar las restricciones y frustraciones? Si es esto último, pareciera que con frecuencia, la experiencia nos conduce a ámbitos más psicológicos que filosóficos.

Pero, existen otros “*flashes*”:

La situación se plantea a partir del cuento: “Miedo” de Graciela Cabal

-¡Yo no tengo miedo a nada!

-Yo sí a los monstruos

-Yo a los fantasmas

¹² DELSOL, A. (2010), artículo póstumo. “Travailler philosophiquement avec les enfants”, Revista Diotime N° 43, Agosto, Montpellier, Francia.

¹³ Ponemos en bastardillas las palabras de las docentes o las investigadoras.



¿Vos escuchás fantasmas?

-Sí, pero si me da mucho miedo llamo a mi mamá

-Yo no tengo miedo

-Yo tampoco

-Yo tampoco....

-Yo soy valiente

-Yo también

Tal vez tendrían que pensar un poco más. Fíjense que a veces las personas se burlan cuando decimos que tenemos algún miedo, como el tío del nene del cuento, entonces nos da un poco de vergüenza contarle a los demás que tenemos miedo. ¿Podría ser que alguien sea valiente, pero que también tenga miedo?

-Yo cuando era chiquito le tenía miedo a la oscuridad

-Ja ja ja. ¡Tiene miedo, tiene miedo!

-Jesús dice que no hay que burlarse

-Ah, ¡pero Jesús no existe!

-Sí existe... porque Jesús derramó su sangre para salvarnos

-Síiii (asintiendo)

-Ahhhh, mirá si va a querer que nosotros tomemos la sangre. ¡Qué asco!

-No, no es Jesús es Dios

-No, no es Dios porque Dios está en el cielo

-Jesús está así, yo lo vi una vez (*hace con el cuerpo la simulación de la cruz*)

-Dios está en todas partes

-Bueno pero eso es una historia re antigua. Eso pasó en la época de los dinosaurios.

-No, porque cuando vivían los dinosaurios, no vivió Jesús

-Sí, el dinosaurio más grande que existe es el Tiranosaurus Rex.

Es interesante comprobar cómo en cada grupo siempre se dan los mismos roles: especialmente el escéptico, que descarta todas las teorías fantásticas, religiosas, o poco "científicas". Y en este caso, el chico no lo hace para fastidiar, sino por convicción y con la malicia de haber descubierto la falacia y puesto sobre el tapete las "mentiras" y las "cosas que no existen" que dicen sus compañeras que van a la escuela dominical. Llama especialmente la atención el sentido del tiempo que tienen los chicos a esta edad, de lo que es antiguo, al comparar la actualidad de la historia de Jesús con la de los dinosaurios. Evidentemente que, tanto la difusión de los descubrimientos paleontológicos de la zona, como la asiduidad en ver aquello que ofrece "Discovery Channel" y otros semejantes, contribuyen, en tanto agentes socializadores diferentes a las escuelas, a que este paralelismo pueda darse. Las docentes del área de Ciencias Sociales dan cuenta de las modificaciones en la percepción del tiempo y el espacio de las nuevas generaciones. Ahora, resulta más familiar el contacto con lo lejano, que la percepción de las características de lo cercano: se sabe más sobre lo que ocurre en África con los elefantes, que lo que puede pasar con especies en peligro de extinción de los bosques patagónicos -como el huemul-, cercanos a donde viven estos niños.

Por otra parte, la cotidianeidad también es sometida a procesos de interpretación y para nosotras, de mucho aprendizaje. Una primera sesión con un grupo de 4 años, también en torno a lo que se puede comprar con la moneda mágica, desembocó en este intercambio sobre lo que se compra y lo que no se compra, sino que se lo hace:

Sigue la ronda: una bici, nada, una casa...

¿Para qué te querés comprar una casa?

-Para vivir.

¿Las casas se compran?

-No, se hacen.

-Hay que trabajar, tener plata (*dinero*) y construirla. Con hierros, ladrillos..

-Y si no podés, le decís a alguien que trabaje...y hay que pagarlas...salen caras.

-Mi mamá alquiló una casa

¿Que quiere decir alquilar?

-No, ¡él alquila pelis! (*películas*)

Pero lo que alquiló fue una casa. ¿Qué significa alquilar?

-Inquilar (*por alquilar*) una casa es inquilan una casa, porque hay casas que se hacen y otras se inquilan

-Las casas que se compran hay que devolverlas

-No podés tener una casa comprada, no se compra una casa. Se compra la comida.

¿Será que lo que se consume con frecuencia, como la comida, es lo que se compra y lo que perdura más allá del consumo inmediato, como una casa, se hace o se "inquila"? Uno de los paseos frecuentes de estos chicos es ir con la madre, generalmente, o con ambos padres, al supermercado y esta es su experiencia más directa con los avatares de la economía capitalista. Por lo tanto, la compra de la comida forma parte de su vivencia cotidiana, mientras que pareciera que fue la primera vez que pensábamos sobre cómo llegamos a nuestras casas: ¿las hicieron, las compraron, las alquilaron...?

En otra oportunidad, el tema fue la equidad de género. Cada maestra contó a su manera que recibió una caja de una abuela, conteniendo regalos para sus nietos, una nena y un varón, pero en el apuro que tenía, se olvidó de decir para quién era cada cosa, por lo tanto "nosotros tendremos que decidir, ayúdenme a definir qué cosa es para cada quien":

-¿De quién es la abuela, dónde está?

-Las nenas no juegan al fútbol, algunas sí

-Me gusta jugar a la pelota (*una nena*), pero no al fútbol

-La pelota es para Pedro (*la maestra trata de hacerles decir que es para los dos, pero se resisten, en todo caso Pedro se la puede prestar a Carla, dan un sí resignado*)

-Es para Carla, porque le gusta pintar...

-Es para Pedro.

-No, es para Carla pero se lo puede prestar a Pedro, porque los varones también pintan (*dibujan*).

-A Carla...

-El títere es para Pedro (*cabeza de caballo o de dragón*)

-¡Es para los dos! Porque es para compartir

-Algunos dragones tienen pinches (*púas*).

-A mí no me gusta ni un poquito (*nena*).

-Es para Pedro.

-El peluche es para Carla. Es un hipopótamo, se parece a mi tío.

-A las nenas les gusta jugar con los peluches...

-A mí no me gusta (*nena*)

(*La maestra insiste en que es para los dos*)

-El dinosaurio es para Pedro (*gritan varios*).

-A las nenas nos gustan las princesas



-El libro es para Carla, porque les gustan las princesas (*"La princesa vergonzosa"*)

Terminan contestando que casi todo es para los dos... pero bastante inducidos por la maestra, ya que en este caso sus intervenciones estuvieron más inclinadas a conducir a los chicos y chicas a una conclusión esperada por ella (*"debemos compartir"*), que a aprovechar mejor la oportunidad de la indagación colectiva en torno a las diferencias de género.

En la sala de 4 años:

-¡Ese peluche es de la sala! (*a veces la realidad es un impedimento para volar con la imaginación. Siempre hubo chicos o chicas que daban cuenta de que no los engañábamos con la ficción, porque reconocían los juguetes de sus salas y no eran los que había enviado esa supuesta abuela.*)

-¡Para los dos! (*los colores para dibujar*)

-Pueden dibujar autos, una selva, campo, un caballo, una vaca, una liebre

-El libro para Pedro, no para la nena; es de nenas

-Pedro no lo puede leer, porque se muere de miedo

-No, no es de miedo, es una cara feliz

-Los dos lo pueden leer

-El rojo les gusta a las nenas

-El rojo es de amor (*¡Ojo! Que no es rosado -propio de nenas- sino rojo... de amor*)

-También es de...

-El peluche para Lucía... para los dos... No, para Pedro...

-¿Por qué no lo dejamos para después?

-Lo pueden compartir si lo piden "por favor"

-El dinosaurio es para Pedro... porque es de nene...

-Todo lo que hay ahí lo usan los dos...

-Porque si no, no pueden jugar juntos...

-La pelota es para los dos, porque es rosa... Pedro no puede jugar

-El libro también es para compartir... Todo es para compartir

-Tienen que pedir por favor... Se pelean un poquito y la abuela se enoja...

Nos parece que en la sala de 4 llegamos con mayor facilidad a compartir, sin embargo nos llama la atención lo pronto que se educan los chicos: el asunto de los colores de nenas y los de los varones es asumido como juicio taxativo sobre lo que debe ser. No nos parece que haya mucho cambio en este aspecto de la socialización de los chicos, aún cuando -en ocasión de la discusión en el país sobre ley sobre el matrimonio igualitario- ellos pudieron considerar y hasta admitir la existencia de parejas del mismo sexo que se casan.

En una sala de 4, pero del turno tarde, lo que queríamos hacer sufre el desvío de un hecho importante acontecido más temprano: el conflicto entre dos porque una le rompió algo al otro y la conversación deriva entonces, hacia los actos negativos:

-Yo en mi mochila tengo una cosa y la quiero mostrar

Algunos dicen que ya la vieron, otros que no, se pregunta si todos la quieren ver. Responden que sí.

-Es lo que rompió la niña.

-Es un barco de papel.

El niño va a buscar en la mochila algo y lo trae. Es un folleto turístico de Valdivia. La maestra le pregunta si fue a Valdivia. El niño responde que sí, abre el folleto y señala en el mapa el recorrido

que hizo en barco por el lugar. El día anterior una de las niñas le había sacado el folleto y se lo rompió, situación que fue trabajada en el aula. Lo traen a la memoria y un niño dice:

-Yo una vez estaba adentro del auto y un chico de afuera tiró una piedra y le pegó a la chapa.

La maestra pregunta quién tira piedras a los vidrios, recordando que algo parecido había pasado anteriormente en el jardín.

-Y, chicos que juegan

-Me dijo mi papá que hay ladrones.

¿Quiénes son los ladrones?

-Tienen pistolas y por las noches van robando en las casas.

¿Viste algún ladrón?

-No, lo vi por la tele.

¿Por qué hay ladrones, un ladrón es una persona?

-Siiiiii!

-Los ladrones usan ropa negra y máscaras negras, pantalones negros

-Yo vi que era todo naranja

-Los ladrones viven adentro y los policías viven afuera... si apretás el botón del mouse se dispara el arma.

¿En la vida de verdad hay ladrones, tienen ganas de hablar de ladrones, no les da miedo? Algunos responden que sí y otro dice:

-No, porque mis perros son malos y muerden.

¿Por qué alguien es un ladrón?

-Porque son malos.

¿Cuántos años tienen los ladrones?

-Tienen 5 años.

¿Vienen al jardín?

-No, porque pueden robar las cosas de papeles.

¿Dónde viven los ladrones?

-En las casas, en la montaña

-Cerca de la policía

Si bien muchas veces en las salas hay hijos de policías, las representaciones que manejan los chicos sobre los ladrones y los policías, responden más a aquellas creadas por los medios de comunicación, así como por los juegos que practican con sus padres en las "play station". Cuando intentamos profundizar en estos intercambios, generalmente se niega la posibilidad de que los ladrones hayan sido niños y de que existan condiciones sociales y económicas que provocan la delincuencia. Cabe preguntarse si esto se debe a los procesos de socialización primarios que contienen su cuota de prejuicios que se transmiten automáticamente, o a la imposibilidad de considerar causas económicas y sociales en la generación de las diferencias entre las personas, o a la falta de información y tratamiento de los problemas sociales en el Nivel Inicial.

Quizás lo mismo ocurren con los prejuicios raciales: en otras sesiones, las maestras acuerdan trabajar con el cuento "Niña bonita", en el cual en el diálogo entre un conejo y una niña negra, aparecen los presupuestos acerca del color de la piel. El conejo le pregunta por qué es tan bonita y tiene ese color negro tan brillante como una pantera y la niña le argumenta que es porque comió uvas negras o tomó café, etc. Hasta que aparece su madre y contesta que ella nació así porque su padre es así.

¿De qué trata el cuento?



- De una niña bonita
- De ojos brillantes
- Dijiste que era como pantera
- Tenía brillitos
- ¿Por qué era bonita*
- Porque tenía vestido y brillitos
- Tenía corona
- Porque tenía uvas en la cabeza
- Porque era una princesa
- ¿Por qué era bonita?*
- Porque es limpita
- Y con una corona
- Mi hermana es bonita
- Yo me baño
- Se pregunta otra vez por qué era bonita*
- Porque tiene un anillo
- Un castillo
- Porque un príncipe la rescata y la lleva a un castillo
- ¿Acá hay niñas bonitas?*
- Sí, Celeste y la seño.
- ¿Son bonitas porque tienen castillo?*
- Tienen los ojos negros y brillantes
- ¿Quién tiene los ojos negros y brillantes, o el pelo negro? Los niños se señalan y se nombran, identificando el color de ojos y pelo entre ellos. Y se pregunta si alguien tiene la piel de color negro y compara con el color de los zapatos y remeras negros. Pregunta si una nena negra y bonita como la del cuento podría venir a este jardín.*
- No, y no existe
- Existe, pero no va a venir a este jardín
- ¿Por qué?*
- Porque es toda negra
- Porque nos daría vergüenza
- Porque puede ensuciar todo
- ¿Por qué les daría vergüenza y asco?*
- Sólo en África existen los hombres negros (*en otros grupos dijeron Japón o China*). Un día vi uno que un león lo estaba corriendo, pero después no sé lo que pasó, porque pasaron la propaganda
- ¿Qué pasaría si viene la niña bonita al jardín?*
- Nada, es igual
- No me gustaría
- ¿A qué jardín podría ir?*
- Al 46
- Al barrio Usina
- ¿Y si en esos jardines también les da vergüenza y no quieren, a dónde podría ir?*
- A África
- A la selva
- A Lago Puelo, porque allá hay un castillo con príncipe
- Se plantea que imaginemos que la niña bonita está entre nosotros, sus ojos, sus labios, el pelo..*
- Le gusta usar aros
- Tiene el pelo cortito
- Yo me imagino todo blanco...

Nos llamó poderosamente la atención que, palabras más o palabras menos, en todos los grupos el intercambio sobre este tema fue similar. Intentamos interpretaciones diversas, como la imposibilidad de pensar que la piel pueda ser negra como los zapatos, pero las apreciaciones sobre “suciedad”, “asco”, etc. nos regresaron pronto a considerar la fuerza del prejuicio racial. Incluso, observándose entre ellos, pudieron concluir que no todos tenían el mismo color de piel, que había algunos que la tenían más oscura que otros, pero no podían relacionarlo con el cuento y con el paradigma de la belleza. Las niñas bellas “son princesas, tienen un castillo y un príncipe que las rescata”. ¿Podríamos pensar que las infancias envuelven en el velo de la imaginación los problemas de discriminación racial, que conocen bien, y a veces hasta los padecen? ¿Será posible tratar este tema directamente en el jardín? Entre todos los ejercicios que hemos podido analizar y que son propuestos por los practicantes del filosofar con niños en Francia, no hay uno solo que se refiera al tema de la discriminación racial. Sin embargo, recientemente en la película “*C'est n'est qu'un debut*”, que recoge la experiencia de dos años de taller de filosofar en un jardín de infantes en una zona cercana a París, un grupo de niños muy heterogéneo racialmente, también se plantea que lo mejor “es ser blanca o blanco”, porque los blancos “son más gentiles”. Indiscutiblemente, esta problemática se relaciona con la condición humana, que ha sido el resultado de siglos de prejuicios y discriminaciones raciales.

Veamos qué pasó con las emociones. Las maestras proponen el cuento “Estoy triste”, y se inventan otras situaciones que puedan producir tristeza. Se pregunta qué nos pone tristes:

-Cuando me retan (*regañan*), cuando no hago caso

-Cuando no hice nada igual me retan, ¡andate a la pieza Agustín!

¿Les dicen cosas feas?

-Sí, y no las quiero decir. A veces me pegan

-Cuando estoy enferma, me tiran el cuero (*método tradicional para curar la indigestión*) y no me duele, me echan talco.

Piensen si algo los pone tristes en el jardín

-Cuando un amigo nos pelea

-Cuando Erik pelea

-Cuando Santino le pelea y lloran

Ninguno de los dos niños de cuales se habla están presentes, y se pregunta si está bien hablar de ellos si no están, dicen que no y les pregunta si se lo dijeron a ellos alguna vez:

-Yo les dije que no se pelea.

-Después de la leche, pelea.

-Cuando traigo un juguete al patio, me lo rompen, me pone triste.

-Y también rompió todas las hojas de un libro.

-Kenzo intentó pegarlo con la gotita y no se podía.

-Alguien tiró una piedra en el vidrio de la pileta (*lavamanos*)

Una niña tarda en explicar qué la pone triste, se traba y le cuesta encontrar las palabras. Los niños en absoluto silencio, no sólo la escuchan con atención, sino que esperan a que termine para participar.

-A veces mis papás se pelean.

¿Eso te pone triste? Dice que no

-Mis papás dicen malas palabras y se pelean. Mi hermana se pone triste cuando pelean

¿Hay otros papás y mamás que se pelean? ¿Alguna vez les dijeron: basta, no peleen más?



- Yo les digo que no
- En la fiesta del lúpulo (*fiesta local del verano*) se peleaban
- Cuando estoy en la cama me rasguño y me sale sangre
- ¿*Qué cosas nos pone felices?*
- Que los papás estén contentos, que jueguen conmigo
- Yo estoy pensando
- Cuando viene mi perro Maxi y me viene a correr acá, eso me hace feliz
- También mi perrito cuando salta
- A mí me salta para chuparme
- Yo quiero tener un perrito chiquitito
- Se propone levantar la mano cuando nombre cosas felices y bajarlas cuando son tristes, porque no todos participan, aunque están atentos. La mayoría acepta subir y bajar la mano.*
- Cuando mi papá se pelea con su novia, me pone triste, gritan se pelean, dicen malas palabras. Yo estoy jugando a los jueguitos en mi pieza y los escucho.
- ¿*Alguna vez hablaste con tu papá y le dijiste que te pone triste escuchar eso?*
- Sí, yo hablo con mi papá; escuchá un cachito (*un poquito*): -¿papi puedo jugar a la play?, sí, pero a la noche.
- ¿*Y cuando papá no está con la novia y están solos, le dices que te pone triste?*
- No
- Sí, yo lo peleo, le pego un bife (*golpe en la cara*) y él me pega en la nariz
- A mí me retan para cuando sea más grande yo haga caso
- Se explica la diferencia entre retar y pegar*
- Cuando viene un amigo a mi casa y rompe un juguete, le digo que no
- También a mí, a la Fiona, se le murieron 8 cachorritos y me sentí mal

De vuelta apreciamos la aparición de las constantes: las peleas de los padres o de los adultos frente a ellos, o que puedan escucharlas, les produce una ansiedad que no pueden dejar de manifestar. Este hecho reaparece siempre que hablamos de los motivos de tristeza, de cólera, de frustración. En el jardín se trata que los chicos compartan su malestar con los padres o adultos a cargo, pero comprendemos las dificultades que para ellos representa superar la angustia y el temor a ser castigados, como lo fueron en experiencias previas. ¿Podrá ser este un problema a plantear en las reuniones de padres? A los fines de reflexionar sobre los efectos de las palabras y de los tonos de voz en la formación subjetiva de sus hijos.

Del análisis de los registros no se desprende una gran diferencia entre los intercambios ocurridos en salas de 4 o salas de 5. Generalmente, los encuentros transcurren de igual manera y se manifiestan los mismos roles. Siempre hay chicos y chicas muy participativos, otros y otras que aún en silencio, participan y otras y otros que se aburren o que no les interesa el intercambio. Es cierto que cada vez más, las chicas son más participativas, especialmente en las salas de 4. De cualquier manera, todavía impera el "celestes y rosa" en sus criterios y manifestaciones. Es difícil contrarrestar la influencia de los medios que instalan las predilecciones por las princesas, castillos y príncipes entre las nenas, y los dragones y dinosaurios entre los chicos. Pero, gracias a la educación sexual integral obligatoria a partir del Nivel Inicial, de a poco también las maestras jardineras van asumiendo la tarea de problematizarse en torno a una educación no sexista desde los primeros años.

El objetivo de que las nenas y los nenes expresen sus pensamientos propios ha sido logrado, con mayor o menor dificultad. Mantener estos espacios de manera

sistemática ha contribuido sustancialmente en esta dirección. También hemos podido apreciar la evolución de esos pensamientos, en el sentido de lograr una completud y complejidad cada vez mayor. Lo ideal sería que estos chicos pudieran continuar teniendo la experiencia en sus respectivas escuelas primarias. Pero, hacia allá se deberán dirigir nuestros esfuerzos en el futuro inmediato.

A continuación, transcribimos el testimonio de las maestras jardineras del Jardín N° 21 de El Bolsón:

“Para filosofar... para aprender a pensar... para desarrollar un pensamiento propio, original, crítico, que les permita adherir a determinadas posturas y desechar otras con libertad y convicción.

Esto sucede en el encuentro de nenes y nenas del Jardín 21 cuando dialogan, discuten, oponen puntos de vista, crean hipótesis, las rechazan, las sostienen, motivados por preguntas o situaciones que implican algún problema a resolver.

Sentimos que buscamos, prioritariamente, descubrir qué nos pasa a nosotras como docentes, en relación a los temas, a la forma de intervenir (con la palabra, la mirada, los gestos), la manera de coordinar los encuentros, de habilitar los espacios de participación.

En los niños y niñas buscamos conocer qué hipótesis manejan, qué interrogantes en relación a los temas abordados. Qué grado de autonomía poseen para desenvolverse en esa situación de intercambio al momento de expresar su pensamiento, cómo argumentan ideas, contrastan opiniones, escuchan otros pareceres.

Los temas planteados resuenan de manera diferente en cada grupo, creemos que la repercusión no tiene que ver con la temática, sino con el grupo, sus características, sus tiempos, con cómo se da el desarrollo de la jornada. Por ejemplo, en una oportunidad el encuentro de filosofía fue posterior a un festejo de cumpleaños en la sala; ese día pudimos observar mayor dispersión en ese grupo y poca participación. Sin embargo, luego, las familias relataron que los chicos habían trasladado el tema planteado en ese encuentro a sus hogares.

El desarrollo de la propuesta no depende de la edad, tiene que ver más con el interés, con las condiciones naturales de cada niño/a para exponerse, con su estado de ánimo, su disponibilidad ese día para escuchar y decir, plantear dudas, buscar respuestas.

Creemos que algunos niños y niñas logran expresar sus pensamientos, pero otros y otras, no, y lo relacionamos con las posibilidades que ofrece el adulto que coordina. Cuando la docente cuenta con la seguridad y la experiencia que aporta el haber transitado el desafío de hacer filosofía con niños y niñas, cuenta con más y mejores herramientas para dinamizar y motivar, dar tiempo, confianza y espacios, respeto, cuidado y oportunidades para decir.

Coincidimos en que se conjugan los tres tipos de pensamiento (completo, mágico-lúdico, práctico) y a veces, en la misma persona y en el mismo encuentro”.



NIVEL PRIMARIO

Fue muy difícil instalar y mantener la experiencia de las comunidades de niños pequeños con pensamientos propios en este nivel. Nuestra hipótesis indica que acá las maestras se encuentran más exigidas, real o imaginariamente, en el cumplimiento de los “contenidos”, o se sienten muy comprometidas con situaciones de diversidad en el aula que no pueden resolver con facilidad, lo cual no estimula la motivación para “lanzarse” a una experiencia como esta. Durante 2011, lo poco que pudo hacerse, fue gracias a la experiencia de una pareja pedagógica en dos primeros grados de una escuela y a la acción de docentes que se encuentran en tareas pasivas en otras, y que de pronto se interesan en llevar a cabo acciones innovadoras de algún tipo. Sin embargo, en el transcurso de 2012 fuimos convocadas por una de las supervisiones y equipo técnico local para aplicar la experiencia en las escuelas primarias de su responsabilidad, lo cual permitió un avance significativo en nuestro proyecto.

A continuación encontramos el registro de la experiencia realizada por la pareja pedagógica, en los primeros grados de *la Escuela N° 337*:

Tema: Los enojos.

Disparador: cuento. “Tengo rabia”.

¿Qué hacemos cuando nos enojamos?

-Lloro.

-Me voy a mi pieza.

-Le tiro los juguetes a mi hermana.

¿Qué cosas los enojan?

-Que mi hermano/a mayor no me lleve (*muchos responden esto*)

-Que mi hermano me pegue.

-Las botas que me compraron no me gustan, por eso me enojo.

¿Se enojan con mamá?

-Noooo (*responden todos*)

¿Qué hacemos para que ese no pase?

-Le pido disculpas a mi mamá.

-Lloro hasta que se me pasa.

-No le hablo a mi mamá.

Otro grupo

¿Qué hacés cuando estás enojado?

-Me voy a la cama y sueño con pirañas de cocodrilos.

-Se me arruga la cara.

-A mi abuela se le pone los pelos de punta.

-Yo me pongo nervioso.

-Me voy a dormir.

-Me voy a la cama.

-Revoleo platos.

-Tiro todos mis juguetes.

¿Qué cosas los hacen enojar?

-Mi mamá, porque me grita.

- Cuando me pegan o pelean.
- Me pegan o me gritan
- Cuando me meten al agua.
- ¿Cómo te tranquilizás?
- Con un vaso de leche se me pasa toda la rabia.
- Me como un rico puchero.

Tema: Los deseos.

Disparador: una estrella hecha de papel.

Consigna: la estrella debe ir pasando de mano en mano y cada uno debe pedir un deseo. No se pueden pedir cosas que se puedan comprar (juguetes, comida, etc.)

La estrella iba pasando y no se les ocurría que pedir. Los dejé pensar, no quería interferir dándoles una ayuda. Después de pasar por varias manos, comienzan a hablar.

-Que a nadie le pase nada malo.

A partir de esta respuesta los demás chicos se dan cuenta que pueden pedir.

-Que a nadie se le quemó su casa (por un hecho ocurrido en el barrio)

-Que tu bebé esté bien, seño.

-Que todos los chicos del mundo estén bien.

¿Todos los deseos se cumplen?

-Sí- dicen todos.

Pero, a mí me parece que algunos no, el otro día se quemó una casa.

-Si, es verdad.

-Algunos deseos se cumplen y otros, no.

¿A quién si se le cumplió un deseo?

-A mí. Cuando mi papá se fue de viaje y después volvió.

-A mi también, cuando pedí una muñeca para navidad.

Nos parece que, más allá de lo acotado de la experiencia, las palabras de las chicas y los chicos nos proponen temas ricos para explorar. Las causas de enojos están relacionadas casi siempre con limitaciones a la libertad personal de los chicos. Esto fue algo que aprendimos en la experiencia anterior: para ellos, la intrusión de los adultos en el control de sus movimientos y acciones es asumida como un límite a la libertad, más allá de que muchas veces pueden ver que las razones de la intervención no son arbitrarias, sino que se dirigen a proteger su integridad física, por ejemplo.

Por otra parte, es interesante comprobar el sentido que el concepto de deseo tiene para estos chicos; pareciera que trasciende lo personal para abarcar la aspiración por el bienestar colectivo. ¿Tiene que ver con esto la edad de estos grupos? Hay, indiscutiblemente, elementos que tienden a confirmar la hipótesis de Kohlberg sobre el proceso evolutivo de la formación del juicio moral y de las características de los diferentes estadios en cuanto a conceptos del bien y de lo correcto.

En la *Escuela N° 268*, durante los meses de setiembre, octubre y noviembre de 2011, bajo la coordinación de una docente en tareas pasivas y con el acompañamiento de una investigadora del equipo, varios encuentros se realizaron con un grupo de tercer grado. A continuación transcribimos fragmentos de estos encuentros:

Día 19/9/11



(Nos presentamos. Los niños ya habían hablado con la maestra así que sabían para qué nos estábamos reuniendo...)

Motivación: Canción "Derechos del niño" de Rubén Rada.

¿Les gustó?

No

¿Por qué no te gustó?

Porque no me gustan mucho las canciones como esas, la música.

El es muy enojón

Muy aguafiestas...

¿Qué quiere decir?

Que toma agua y hace una fiesta

Porque es aburrido, habla, habla, habla...

El nomás quiere hablar siempre...

A mí me gustó el ritmo.

¿Y sobre la letra?

A jugar, a jugar...

A tener un nombre, que nos cuiden...

A ser libres...

Maestra, ¿podemos escucharla de vuelta y decir todo lo que nos pareció?

Tendríamos que estar todos de acuerdo...

Sí/Sí (todos)

(Escuchamos de nuevo la canción)

Miren, yo les voy a dar esta lapicera y el que la tenga, va a hablar, ¿dale?

(levanta la mano una niña, toma la lapicera y comienza)

¿Sabés que un chico hace así *(mueve la cabeza)* porque en el Azúl hay discapacitado...?

¿Qué es capacitado?

Discapacitado...

Cuando son tontos...

Discapacitado es cuando tiene un problema, está como ciego, sordo, así...

Mi hermano se come los mocos

Eso es chico, no discapacitado...

Mi hermano también es discapacitado ... Y tiene las patas así por eso..

Piernas... patas tienen los animales...

Y tiene una cosa acá *(se toca la cabeza)* una operación... Y acá también tiene *(se toca la cintura)*

Yo tenía un amigo en Formosa que también era discapacitado... que tenía que tener otra maestra porque no sabía escribir tan bien

El hijo de una mamá de un primo también es discapacitado y hace cosas raras, te toca el culo...

Discapacitado es cuando vos tenés un problema corporal

Pero yo vi a una chica en el hospital, que estaba toda chueca...

Yo tengo un hermano que tiene un problema en el ojo porque fue a Bariloche y se golpearon, mis hermanos estaban peleando y le pegó en el ojo con un vidrio y quedó así...

Yo vi en la tele un chico discapacitado porque había nacido con el cráneo inflado...

Yo vi en una filmación que robaron y al chico discapacitado lo mataron...

Mi sobrinita cuando nació tuvo un problema en el cordón. Después cuando nació se soltó el cordón, le dijeron a mi mamá que no podía ver eso...

Como los perros, que ellos cortan el cordón... También la perrita tuvo hijos que salieron degenerados porque la mamá con el hijo tuvo los cachorros, le salió grande la boca...

A ver, volvamos un poquito. Yo pienso, con todo esto que cuentan... ¿Tenemos todos los mismos derechos?

Noooooooooo (todos)

No, porque uno puede tener derecho a algo que le guste y otro tiene derecho a jugar con otra cosa... Cada uno tiene sus derechos a jugar, mi hermana juega a la escondida y yo a la pelota..

También puede ser que un niño tiene derecho a ser libre y otro no

¿Qué? Que estaría todo el día adentro...

Un prisionero...

Todos tenemos derechos!

No, no todos van a tener el mismo derecho a jugar lo mismo...

Hablando de los discapacitados, quería decir que no sólo los seres humanos, también las plantas y animales...

¿Y hay algún derecho especial?

Sí es feliz, porque aunque estén discapacitados igual es feliz con lo que tenga...

No sé que es ser feliz o infeliz...

(suena el timbre. Nos despedimos)

Día 17/10/11

Me había quedado pensando que el otro día hablamos sobre la felicidad, ¿se acuerdan?

Hablando de discapacitados, el otro día vi en la tele un nene con la cabeza grandota y el cerebro como un poroto. Porque lo envenenaron. La mamá usó veneno cuando estaba embarazada...

En las noticias, vi una señora que hablaba inglés y la señora a los chicos que se portaban mal los hacía bañar con agua fría. Era re mala. Los nenes eran re buenos pero la mamá re mala.

¿Conocen algún caso así?

Maestra, y cuando un nene es chiquitito y duerme con la mamá, si la mamá se da vuelta se puede morir.

Por eso los bebés duermen en la cuna.

Y en los moisés.

Y vos (al niño nuevo) ¿de dónde venís?

De la escuela 7 de San Bernardo.

¿Sabés qué...? También del maltrato, estaba en el hospital y estaba saliendo una señora con un nene chiquito y le decía que camine, y la mamá le dijo: "pero caminá!" y como el nene no caminaba la mamá lo agarró y lo llevó re mal y el nene lloraba...

¿Qué pensaba esa mamá?

Que estaba loco el bebé...

O qué le pasa que no quiere caminar...

Puede estar cansado.

O enojado.

Pero era re chiquito. Por ahí el bebé tenía miedo de los autos

No, porque era muy chiquito, no tenía miedo...

Yo tengo un sobrinito que ya camina y que tiene un año y siete meses y habla, dice mamá, papá, le encanta el caballo y la pelota. ¿Sabés que mi sobrinito tiene un autito que es como un andador para que camine?... Yo a veces lo cuido, cuando se va a bañar voy con él para que no se caiga.

¿Y los demás? ¿Tienen algún niñito cerca?

Yo sí. Mi primita, porque su mamá trabaja y la deja con mi abuela.

Dante tiene una hermanita

Pero es de cinco años

Yo también tengo una hermanita de tres años



Yo soy el más chiquito, hasta que nació mi sobrinito... Yo ya me había acostumbrado a ser el más chiquito y me daban todo. Ahora mi sobrinito que nació, a él le dan todo. Y ya no soy el más chiquito.

A mí también me pasó. Pero me alegro porque lo quiero mucho

Yo también, porque ahora el bebé es más lindo. Cuando nació era muy arrugado.

Día: 31 /10/11

¿Se enfermaron este invierno?

Síiii (todos)

(A dos chicas) *¿A qué juegan? ¿Cuál es el tema del que hablan? (las chicas no hablan)*

No hablamos nada

Dijo que las chicas son feas como una abuela.

¿Qué quiere decir eso?

Y los chicos son feos como perros.

Los perros son lindos. Las abuelas, no.

¿Por qué lo de la abuela? ¿Por qué tienen arrugas?

Mi abuela se arregla.

La abu de Darío es linda.

¿Tienen abuelos/as?

Sí.

¿Y no son lindos?

No.

Los abuelos regalan cosas .

Ellos van a ser abuelos también.

El pelo tiene arrugas (todos se ríen)

¿Por qué dicen que las chicas son feas si ellas los traen al mundo?

Es mentira.

Es verdad.

Las chicas no pueden tener hijos si no tienen un varón...

Una chica puede tener un bebé sin novio.

Si no hay un varón, no puede haber embarazo.

A ver , dicen cosas diferentes (y aclara)

Sólo si se separan...

Varón y mujer para que tengan bebés. Si no, adoptan.

¿Ustedes creen que los varones tienen bebés?

Mi tía está embarazada.

Tiene marido. Una mujer puede tener un bebé sin un hombre.

El hombre le da los espermatozoides.

Mi hermana tuvo mellizos pero uno murió.

¿Salió deforme?

Mi papá tenía un mellizo pero murió.

Por ahí se pelearon.

Es algo que tiene que ver con lo natural...

Si matan al bebé, matan a la madre por el cordón.

¿Con qué se corta?

Con una tijera

Se corta solo.

(Se explica)

Mi perra tuvo perritos, cada uno en su bolsita.

Cuando una mujer tiene bebés dice: "creo que se me rompió la fuente"

(Los chicos hablan entre ellos. Suena el timbre.)

Día: 21/11/11

(La maestra muestra un papel estampado con flores. Les pregunta qué son. Los niños responden "flores". Cuenta que esas flores se llaman "pensamientos"... Y les pregunta: ¿de qué hablamos aquí hasta ahora?)

Del amor.

De cosas que no sabemos.

De cosas que sabemos...

Maestra, ¿y por qué las flores se llaman pensamientos?

No sé...

Porque te hacen pensar.

Un poco como lo hacemos acá. Hoy es el último encuentro por este año pero aprendimos a hablar cada uno en su momento, a retomar temas y pensarlos... Bueno a ver...¿ se les ocurre algún tema en especial hoy?

No

A mi tía le faltan dos meses para que nazca el bebé.

Yo anoche estaba jugando a un jueguito de zombies con una metralleta para pasar de nivel...

Hablando de zombies, una vez con mi hermano estábamos jugando a los zombies, ¿sabes cómo? Se apaga la luz y... *(otros niños hablan, la maestra dice entonces:)*

A ver, ¿no les interesa lo que está contando?

A mí no mucho lo de los zombies. Lo que pasa es que mi hermana me asustó porque pensó que era un zombie de verdad.

Y a los demás, ¿les da miedo?

Sí

No

Pero hablando de los zombies, yo cuando estaba viendo la tele, vi a unos hombres con un montón de armas

¿Y eso era de la vida real?

No, porque era re sangriento..

Yo un día jugué a un juego sangriento, que la sangre

Saltaba a la pantalla de la compu...

¿Y les gusta?

Algo

¿Qué?

La parte de cortarle la cabeza.

A mí, los juegos que me gustan son de autos y de motos.

¿Y qué pasa, qué sentís cuando tenés bronca (rabia, ira)?

Yo quiero entrar en la computadora

Yo cuando tengo bronca, me dan ganas de pegar.

A mí nunca me dio bronca jugando a los jueguitos

Yo un día estaba jugando, me quedaba una vida y mi hermano apagó la compu... y me dio bronca

¿Y otras situaciones que les den bronca?

Con los Simpsons

¿A quién le gustan Los Simpsons? ¿Qué les gusta?

A mí me gusta cuando Homero quiere ser flaco y se corrió la piel para atrás.

¿Por qué quería ser flaco?

Porque no quería ser gordo

¿Por qué?



Porque había muchos que decían que las novias ricas dejan a los novios gordos... querían ser flacos.

¿Es más lindo ser flaco?

SIIIIIIIIII (todos)

¿Sí?

Sí, es más lindo si es flaco.

¿Por qué?

Porque come mejor, tiene más músculos.

A mí me gusta cuando Homero es muy gordo, empieza con las pesas y no para... luego ve que es re flaco.

En otro capítulo, Marge también tiene pesas y dietas.

Otra cosa de Los Simpsons, una vez Marge quería ser más linda y se va a hacer las tetas. Y cuando la despertaron tenía las tetas de una barbie, eran re grandes, no podía alzar a Maggie porque tenía las tetas muy grandes... A la noche, Homero le dijo: "¿qué son esos dos melones?" (todos ríen) Después se operó de nuevo.

¿Se había puesto de más?

Sí, porque quería ser más linda y después volvió a ser como ella .

¿Qué pensaba Marge, que con pechos más grandes iba a ser más linda?

Sí

No

¿Están de acuerdo?

Sí

No

Cuando fueron al hospital a sacar turno para que la cambien, le dijeron que tenía que esperar y Homero no quería... En mi casa, no quieren que lo vea...

¿Qué decías de tu casa?

Que a mis papás no les gusta que mire Los Simpsons

¿Por qué? ¿Qué piensan?

Que los dibujitos son zarpados (no son apropiados a la edad)

¿Y ustedes qué piensan?

Siiiiii(todos)

En casa de los demás, ¿hay personas que también dicen que no a Los Simpsons?

En casa, no

A mi mamá no le gusta y dice que lo cambiemos. Porque es muy zarpado.

¿Y qué es zarpado?

Cuando hacen cosas de amor, se desnudan, y no nos dejan mirar...

¿Esas partes son las zarpadas?

Sí, a veces hacen el amor.

Pero de amor no es zarpado

¿No? ¿No es zarpado? ¿entonces cuándo es zarpado?

Cuando hacen el amor les queda a las mujeres como un líquido para que tengan a los bebés.

Los espermatozoides, ¿eso?

Sí

(Silencio)

A mí me gusta más Tom y Jerry

Yo vi una vez Tom y Jerry que el ratoncito estaba con una gallina, le cortó la cola y el ratoncito tenía una cola de escoba.

Son diferentes Los Simpsons a Tom y Jerry, ¿no?

Sí, Tom y Jerry no es zarpado, es divertido.

¿Puedo volver a Los Simpsons?

¿Nos vas a contar una historia?

Un capítulo

¿Tienen ganas?

No

No

No (todos)

Entonces mejor no, ¿volvemos a las diferencias entre Los Simpsons y Tom y Jerry?

Es para más grandes Los Simpsons

A mí no me gusta Tom y Jerry

Tengo dos nenes con bostezos, ¿qué son?

Que tienen sueño

Yo estoy aburrido, porque estamos charlando de televisión y sólo de televisión, no podemos charlar de algo real...

Yo vi una película en donde a una chica la tenían encerrada y la quemaron.

¿Por qué?

No sé

¿Hay razones para quemar a una persona?

Sí, si la chica robó algo.

¿Por robar se puede prender fuego a alguien?

Yo creo que no.

No, no hay razón para quemar.

Pero, ¿cómo van a quemar a una chica?

Tal vez, las personas eran malas.

¿Y vos viste la peli? ¿qué pasaba?

No sé, la vi hace mucho... Era Juana de Arco.

Habría que verla de nuevo. Habla de otro momento de la historia... Igual, ¿qué creen? ¿se justifica quemar a alguien?

No

No

NO (todos)

Sólo un asesino puede quemar a alguien

Yo vi una película de un asesino que mató a una chica y escribió con sangre. Y después el novio de la chica lo mató.

Yo vi la película Avatar, ¿viste que les destruyeron el árbol?

Bueno, pero ya tocó el timbre, ¿les parece si salimos?

(Los chicos continúan hablando. Luego algunos salen y otros se quedan contando cosas sobre lo charlado)

Apreciación del Espacio:

Esta experiencia de "Filosofar" en la Escuela Hogar comenzó a desarrollarse en julio-agosto del 2011. Al comienzo, la docente que no estaba a cargo de ese grupo de Tercero, trabajó en encuentros que no han quedado registrados.

Fue en septiembre que comenzamos con los registros. La docente comienza a transitar esta experiencia buscando generar cambios en las prácticas, tendientes a establecer un ámbito donde el "filosofar" se convierta en el fundamento de las mismas, buscando que los alumnos sean los protagonistas en la construcción del conocimiento. Asimismo, se espera lograr, como docente, un propio aprendizaje en relación con dicha construcción de conocimiento, la toma de la palabra y las relaciones grupales y con el coordinador. En este sentido, se espera renovar vínculos entre docente-alumnos que sean facilitadores del desarrollo de los niños. Se percibe que todos estos aspectos mencionados comienzan a trabajarse y a resolverse de "otra manera", no la manera "acostumbrada" en la escuela. Se



evidencia que este espacio tiene un valor intrínseco para mejorar no sólo las prácticas pedagógicas sino para la construcción de ciudadanos críticos y portadores de voz propia, respetuosos de su propia palabra y de la de los otros.

En esta incipiente experiencia, se valora especialmente la comprensión por parte del grupo de niños de la propuesta. El compromiso, la seriedad y el respeto por la tarea con que estos estudiantes trabajaron en ella. Se valora también el aprendizaje llevado a cabo en relación con la regulación de los turnos de intercambio, el uso de la palabra. Desde la docente, también hubo crecimiento y aprendizaje respecto de la distribución de la palabra, la formulación de preguntas y las posibles intervenciones.

Es para destacar el hecho de que los alumnos, desde el primer encuentro, esperaban el espacio, lo respetaban, continuaban con las inquietudes que el espacio les suscitaba, recordaban temas trabajados y los proponían al siguiente encuentro. Por otra parte, se destaca que en estos pocos encuentros, el grupo comenzó a definir (entre todos) qué y cómo trabajar .

Se espera continuar este trabajo con el mismo grupo de estudiantes a partir de marzo del próximo año (2012). Así se hizo y los resultados se resumen al final de este texto.

NIVEL SECUNDARIO

Comenzamos los talleres de filosofar en los meses de abril-mayo, en dos segundos años del CEM 30 (Centro de Educación Media). Indagamos los temas que podían ser de interés general y comenzamos a trabajar con discriminación y los prejuicios. Los motivadores que se utilizaron fueron un video de CQC y otro de Capusotto (*programas populares de la televisión argentina*).

¿Cómo se sintieron? ¿Qué emociones registraron en relación a los temas? ¿Se refleja, en la localidad, lo visto en los videos? ¿Experimentaron algunas situaciones similares? Son algunas de las preguntas con las que dimos comienzo a estos temas que atraviesan la vida cotidiana de los y las jóvenes.

Surgen entre los jóvenes cuestiones que se van relacionando con los temas y que les preocupan:

-Si una chica sale con muchos chicos, es puta y al revés no

-Podría ser que los negros nos discriminaran

-¿Por qué o cómo comienza la discriminación de los blancos hacia los negros?

-Capaz que los negros nos discriminan y no nos damos cuenta o no lo dicen como lo hacen los blancos.

-Las mujeres y los hombres nos discriminamos mutuamente, esto ya está y va a costar mucho cambiarlo. Es parte de la sociedad.

Surgen los sentimientos:

-Me sentí mal cuando veía el video, yo también discrimino y digo esas cosas. Los cumbieros (*los adherentes a la música de la cumbia local*), por cómo se visten o por la música que escuchan.

-Muchas veces se discrimina para pertenecer al grupo, por la aceptación.

-Hay chetos (*jóvenes de clase media alta*) que escuchan cumbia, pero le decimos cholo o chola (*descendientes de indígenas de la cordillera*) porque escucha determinada música.

-Ellos mismos se identifican así, ni bostero (*partidarios de la escuadra de Boca*), ni gallina (*partidarios de la escuadra de River*): 100% negro cumbiero.

-Muchos sienten orgullo que les digan así, dicen: soy cumbiero y qué.
-Si te lo dice un amigo, bueno, pero si es alguien que no conoces, no sé.
Finalizan con la idea de que "puta no tiene el mismo significado que antes..."

Retomamos el siguiente encuentro con esta última frase...

-Y, no necesariamente es malo.

¿A qué se refieren con tal palabra?

-Y eligen ser puta

-¿¿Cómo va a elegir ser puta!?

-Ojo, no es lo mismo puta que prostituta (*nótese que tiene relación con lo planteado el año anterior en otro curso... ¿con qué lo están relacionando?*)

-A las prostitutas le pagan, si elige ser puta la van a discriminar y es malo.

-Para mí es lo mismo puta y prostituta.

-En la sociedad siempre fue así, si la mujer está con muchos hombres es puta.

¿Un hombre que está con muchas mujeres es puto?

-No, es gato (*proxeneta*)

-Para la sociedad, nosotras siempre somos menos

Las reflexiones se encaminan más o menos por el mismo rumbo. Diferenciación de género y superioridad masculina. Casi se ve como algo cristalizado difícil de transformar.

Ustedes hablan de lo que espera y piensa "la sociedad", ¿cómo se logrará pensar por uno mismo?

-A veces probás. El noticiero, siempre te pasa cosas malas, nada bueno, es muy difícil saber qué está bien o mal y qué pienso yo.

¿La discriminación pasa por no conocer al otro, por lo que se ve en la televisión o por dónde pasa?

-Y no sé, quizás el que está con varias chicas o si tenés novio no tenés que estar con otro, no te podes tirar a alguien y así no te van a discriminar.

-Sí, puede ser, ¿son prejuicios?, creo que son prejuicios.

Es otro segundo año. Cuesta más que el anterior conceptualizar y lograr reflexionar profundamente...

-Es habitual la discriminación, es algo triste. Pasa en los lugares de trabajo, en el banco no van a tomar a alguien que hable como paisano, que no se vista bien.

-Hablar bien se puede cambiar.

-No, no es lo mismo cambiarle la ropa a alguien que enseñarle a hablar.

-Sí, pero de esa manera ocultas la verdadera personalidad de esa persona.

¿En la escuela existe la discriminación?

-Sí...

-Cada uno tiene que aceptarse como es.

-La mujer es más atenta en los trabajos como por ejemplo en la estación de servicio, pero es menos arriesgada.

Los intercambios son ricos. Es cierto que primero se concentran en la catarsis, es normal ya que las y los adolescentes tienen pocos espacios para expresar sus preocupaciones y pensamientos en torno a estos temas. Quizás tampoco nosotras avanzamos en la dirección de la práctica filosófica propiamente dicha (*es decir, conducir el debate hacia la problematización, argumentación y conceptualización correspondiente en torno a un tema preciso*), sino que esperamos que el debate se dirija a la formulación del pensamiento "políticamente correcto", lo cual es neutralizado por muchas decisiones de las y los jóvenes en expresar sus opiniones a rajatabla, sin importar lo que los adultos puedan esperar o pensar de ellos.



Abordamos el tema del alcoholismo a pedido de los y las jóvenes. Arman grafitis. Un buen clima de debate y de armado de los grafitis. Se nota un interés particular en el tema y aparecen las preguntas entre ellos mismos. Se detiene en detalles, son creativos, pero buscan constantemente la aprobación o no de lo que hacen. Se organizan, y se suman alumnos del otro segundo año con los que también compartimos el espacio de filosofar.

¿Cómo se relaciona el alcohol con la droga?

-Las dos son adicciones.

-Hay gente que es alcohólica y no se droga y al revés también.

-Sí, pero puede ser que estés borracho y te den una droga.

-Como el alcohol te deja inconsciente, a veces, puede pasar (*diálogo que se produce entre ellos*)

-Puede ocurrir malos tratos y violencia

En el otro segundo... Aparece el tema del maltrato familiar. Lectura del cuento "El buscador". Se les pide que escriban lo que piensan.

Aparece el tema de la felicidad y la relación con estar bien o mal con el otro.

-¿Por qué la gente está todo el día pensando en ser feliz, en lugar de hacerlo realidad?

-En la infancia todo el mundo es feliz.

-Yo creo que no, por ahí hay chicos que tiene otra clase de vida, hambre, pobres, goteras en la casa.

-Hay chicos que son mal tratados y no se dan cuenta qué es lo que pasa.

-Yo creo que sí, que se dan cuenta, algunas cosas entienden

-Los chicos sufren porque sus padres se pelean, lo que quieren es cariño de alguien.

-A un chico no le puedes esconder las cosas que pasan. Con un caramelo no puedes tapar las peleas, la separación de los padres

¿Qué es, entonces, la felicidad? ¿Es lo mismo infelicidad y maltrato?

-Para mí la felicidad pasa porque yo en mi casa veo mis logros. Sé que para mí hay distintas metas y sé que las voy a lograr

-No pasa por lo material, o no siempre.

-Los políticos regalan cosas, bicicletas, es como el caramelo para los chicos...

Los temas van oscilando entre lo material y lo tangible con aquello más sentimental y emocional.

-Yo sería feliz si tengo todas las materias aprobadas.

-Yo sería feliz si cambiara la relación entre mis padres

(Este tema los llevó a comprometerse un poco más con el espacio)

De nuevo, la relación entre los padres constituye un escenario que provoca angustias, temores e infelicidad.

El otro segundo... Retomamos los grafitis y trabajamos con los afiches que armaron en relación a los temas que fueron surgiendo. Al principio un poco en broma, ya que los grafitis invitan a la risa "punto de apoyo para seguir tomando, alguien que te apoye para seguir tomando, un bastón, hacerme el aguante(apoyarme)", "borracho conocido, entre amigos". Luego se pusieron un poco serios. Poco tiempo atrás uno de ellos tuvo un accidente de auto porque en el auto en el que viajaba, todos estaban borrachos, incluido él. De manera que empezó a contar la experiencia y cómo eso le había hecho tomar conciencia.

¿Todo el que toma es alcohólico? ¿Ven alguna diferencia entre alcohólico y borracho? ¿Uno se puede dar cuenta que es un alcohólico?

-Bah, te acostumbras, pero si tomas seguido sos alcohólico.

-Es adictivo.

-A veces decís que no vas a tomar y después tomas igual porque si no, te sentís excluido del grupo.

-Sí, pero si hubieras tenido un accidente no tomarías más, como yo que no tomo más.

tiempos y espacios en las nuevas subjetividades escolares

¿Qué relación existe con la dependencia? ¿Solo ante situaciones graves nos damos cuenta que algo no nos hace bien o nos está creando un lazo de dependencia?

-Y si entras en la adicción no te das cuenta.

-Pero, te puedes controlar, yo en la semana no tomo, pero los fin de semanas, síiii

¿Se puede elegir tomar o no tomar?

-Mmmm, sí creo que sí, aunque a veces no te das cuenta.

En el otro segundo. El tema relaciones entre amigos y reacciones ante los conflictos. En general se justifican bastante ante los conflictos y aparece el otro como culpable. Son bastante categóricos con las respuestas y por momentos es difícil lograr que flexibilicen sus respuestas. "No se puede compensar, se pierde la confianza". Dan bastante valor a lo material y les cuesta reconocer que hay sentimientos en juego cuando aparecen conflictos o enojos entre amigos y amigas.

-A mí me molesta que me pierdan las cosas, me da mucha bronca. Lo material no me lleva a perder una amistad pero las cambia.

-Si alguien te traiciona, no puedes volver a confiar en ella.

-Siempre es mejor enterarte de las cosas malas directamente, si alguien te las cuenta, está todo mal. Sentís que hay chusmerío (*chismes*) alrededor.

-Si se enteran todos del problema queda más resentimiento.

(En este curso siempre hablan los mismos, es muy difícil que circule la palabra...)

Trabajamos con imágenes para indagar qué temas salen y con cuál continuar en los siguientes encuentros.

Imágenes de comida:

-Cuanto más rico más mal te hace.

-Drogas que te curan y drogas que te hacen mal

¿Qué tiene que ver la droga con el alcohol?

-¿Y el alcohol para vos es rico o bueno?

-Porque ambas cosas pueden ser ricas y malas o buenas y feas o malas ¿ehhhh?

-A veces para hacerse el macho es que toman, o consumen cosas que no les hacen bien.

-Sí, pero también unos puede elegir

-Sí, siempre está la opción, depende de si te gusta o no.

-Depende, muchas veces, de la personalidad de cada uno, si alguien quiere un jugo de naranja o agua, está todo bien.

-En algunos casos te respetan, pero en otros se burlan.

-Si son amigos lo van a respetar, si se ríen es simplemente una joda(*broma*).

-Ojo, no solo te juntas a tomar, también te juntas a ver películas a jugar a las cartas o a otras cosas.

Aparece, también, a partir de las imágenes, las diferencias sociales y las diferentes actitudes frente a esto. Dicen:

-Algunos famosos son ricos pero humildes y otros, no.

-Eso lo elige cada uno, porque puedes tener mucha plata y ser muy famoso y no por eso te olvidas de quien sos.

¿Se elige SER? ¿Cómo?

-Sos como sos y listo (risas).

-Algunos no saben que quieren ser o adónde quieren ir...

Entre otras imágenes, en una aparece una mujer golpeada...preguntamos ¿qué creen o sienten sobre esta imagen?

-Bronca, tristeza

-Depende qué haya hecho. Si molesta a alguien y le pegan se la tiene que bancar (*aguantar*)" (*el chico que lo dice, aclara que sabe que lo van a mirar mal por lo que dice pero eso es lo que piensa*).

A lo cual le decimos que no estamos para juzgar si no para aprender en la reflexión y quizás transformarnos construyendo una nueva mirada a partir de las distintas miradas. Entonces, sigue:



- Los medios de comunicación la ponen siempre como pobrecita
- Porque haya hecho algo no hay derecho a pegarle...
- Hay personas que se lastiman a sí mismos.
- Sí, quizás no tiene otra manera de comunicarse o necesitan llamar la atención.
- Pero volviendo a lo anterior, yo creo que siempre le echan la culpa a la mujer de las cosas que pasan.
- La mujer no se puede defender frente al hombre.
- El hombre no tiene que aprovecharse de la debilidad (*como se puede ver, los estereotipos aparecen muy fuerte*).
- Sí, pero qué derecho tiene la mujer a insultar.
- Haga lo que haga no hay derecho a golpear.
- ¿Acaso alguien tiene derecho a insultar o a maltratar a otro?*
- En nuestra sociedad está más presente el golpear a otro para solucionar los temas. A veces la mujer lo toma de otra manera, pero los hombres charlan menos.
- Bueno, depende que mujer y que hombre. Es cuestión de personalidad. Hay mujeres que te cagan a trompadas (*te pegan mucho*). A veces uno quiere hablar y el otro te quiere pegar."
- Cuando las personas se auto agreden es que quizás les pasó algo malo y no tienen a quien contárselo y se ponen mal.
- Esto pasa con algunas tribus urbanas.
- O tenés forma de descargar y te haces daño en el cuerpo.

En el otro segundo año, el trabajo también fue con las imágenes y se centraron sobre todo en una en la que un hombre le ofrece un caramelo a una niña en señal de malas intenciones. De todas formas, les cuesta el trabajo. No entienden la consigna y no logran relatar las historias que puede haber detrás de las imágenes, se quedan en lo explícito. Bastante superficial la lectura que hacen. Se nota desconcierto. Es un curso en el que sale bastante el individualismo y el egoísmo. Les cuesta ponerse en el lugar del otro. Tiran alguna que otra frase "políticamente correcta", pero no hay una profundización, ni un intento de diálogo con el otro.

En el otro... Retomamos alcoholismo, tema por el que ellos muestran mucho interés. Interpretan el programa de radio "Ruth..." y antes de leer las posibles soluciones, esgrimen ellos posibilidades: comienzan intentando encontrar una explicación al problema de Ruth:

- Para mí, no le servía estar sola. Volvía a recordar y volvía a tomar.
- Podría buscar apoyo, en vez de angustiarse por lo que no hizo.
- Para mí lo que la lleva a tomar es el recuerdo de su pasado, del abuso. En parte, es para desahogarse. Se hace daño a sí misma. Es como una forma de descarga. Tendría que separarse y empezar una vida nueva con otra persona. Él la golpeaba. La dejaba sola. Si conociera a otra persona quizás la ayudaría a cambiar.
- Pero ella empieza a tomar para agradarle a los otros, al marido. Capaz que así se soltaba más.
- ¿Les parece que esto puede ser así? ¿El marido tomaba? ¿Hay diferencias entre lo que toma la mujer y lo que toma el hombre?*
- Sí, hay. El hombre tiene más aguante. Esto hace que ella sea más alcohólica que él. Quizás, el hombre toma más seguido, porque tiene más aguante que la mujer.
- Pero, por momentos parece que ella quiere salir de ese estado. Las personas a veces buscan sanar sus heridas haciéndose daño.
- Tal vez, le serviría estar acompañada y no sola. No tendría que encerrarse y estar sola porque la lleva a pensar en lo que pasó.
- Al estar sola recurre al alcohol

-El alcohol te hace perder cosas y personas. Yo conocí a una persona que era alcohólica y no podía dejar de tomar. Casi muere por ser alcohólico. Cuando tuvo un hijo todo cambio.

¿Creen que la llegada de un hijo o alguna otra situación pueden ayudar a modificar pautas autodestructivas?

-Quizás, porque ahora recibe el afecto que no recibía cuando era chico.

Una joven cuenta cómo alguien que conoce le pegó muy fuerte y sin ningún motivo, a su hijo, el día del cumpleaños de este, estando borracho y cuando vio que lloraba le pidió disculpas, el niño lo disculpó y ese día no quiso estar con otra persona que no fuera su padre.

¿Creen que puede haber alguna relación entre agresión, culpa, perdón? y uno de los jóvenes contó la siguiente historia:

“Un muchacho tenía muy mal carácter. Su padre le dio una bolsa de clavos y le dijo que cada vez que perdiera la paciencia clavara uno detrás de la puerta. El primer día, el muchacho clavo 37 clavos detrás de la puerta.

Las semanas que siguieron, a medida que él iba controlando su genio, clavaba cada vez menos clavos detrás de la puerta. Descubrió que era más fácil controlar su genio que clavar un clavo detrás de la puerta.

Llegó el día en que pudo controlar su carácter durante todo el día. Después de informárselo a su padre, este le sugirió que retirara un clavo cada día que lograra controlar su carácter. Los días pasaron y el joven pudo anunciarle a su padre que no quedaban más clavos en la puerta.

Su padre lo tomó de la mano y lo llevó hasta la puerta y le dijo: " has trabajado duro, hijo mío, pero mira todos esos hoyos en la puerta, nunca será la misma. Cada vez que tu pierdes la paciencia, dejas cicatrices como las que ves aquí".

Tú puedes insultar a una persona y retirar lo dicho, pero el modo en que se lo digas le devastará, y la cicatriz perdurará para siempre. Una ofensa verbal es tan dañina como una física.”

Realizamos una actividad de escucha activa y eficaz, en los dos segundos años, para trabajar y reforzar la escucha, la atención en el otro y la posibilidad de dialogo. La actividad es el ABC. Los B salen y piensan en una historia breve. Los que se quedan adentro reciben la siguiente consigna: los A, hacen que prestan atención pero cuando se les pide que parafraseen no podrán hacerlo porque en realidad no escucharon. Los C estarán mirando para otro lado, parecerán distraídos pero en definitiva ellos si podrán parafrasear la historia. Se trabaja, distintas formas de escuchar. Cuando nos sentimos escuchados. Qué nos pasa cuando no nos prestan atención, etc.

Finalmente, en los últimos talleres se fue abordando los temas de discriminación, pero tratando de profundizar conceptos ya que es un tema que sigue surgiendo transversalmente en todos los temas que se analizan. Los motivadores fueron: un video de la canción “El baile de los pobres”, de calle 13 y “Gisela” de Spinetta hijo. Muy interesante, en cuanto a la posibilidad de empezar a ver cómo lo social atraviesa nuestro cotidiano y como somos condicionados por los discursos hegemónicos que circulan a diario en los distintos ámbitos que transitamos.



Surge, también, las diferencias y rivalidades entre los colegios y los distintos barrios y resulta interesante ver como se repiten los discursos que los adultos imponen en la agenda diaria de El Bolsón.

-Yo no me identifico con esa separación, yo creo que es posible estar con todos, me siento cómoda con gente de distintos lugares.

-Vos sola, o algunos pocos porque en general hay mucha pelea, yo no me banco (tolero) a fulanito y a menganito de tal escuela.

-No, tal cual, esos son todos cholos (pobres, negros, etc.)...

¿Uno puede generalizar? ¿Todos los de tal escuela o tal barrio son de tal o cual manera?

-No, no se puede, pero en realidad lo hacemos.

Comparamos: ustedes habrán escuchado frases como "los adolescentes son violentos" ¿qué creen sobre esta generalización?

-No, están equivocados...

Insistimos: ¿qué les parece que hacemos cuando generalizamos?

-¿Prejuzgamos?

-Sí, o también queremos pertenecer a algún grupo y así diferenciarnos.

Preguntamos: ustedes hablaron de la separación entre escuelas o en los barrios por cómo se visten. Los cholos, dijeron, se ponen el pantalón adentro de la media. Los chetos se visten con marcas. Les proponemos para la próxima analizar los modelos que venden la televisión y los medios masivos de comunicación en general para ver qué es lo que socialmente se nos está pidiendo.

Comenzamos este taller con audios sobre "Un día en la vida de Mabel Paz" y revistas juveniles de moda. Por el momento responden algunas cuestiones que uno puede ver como "lo políticamente correcto", sin embargo se observa cierto análisis interesante en relación a poder comparar lo que uno quiere ser y lo que los demás depositan en uno.

-Hay que mostrarse tal cual es uno...

-Aceptarse como uno es...

-Tener tu propio pensamiento y decir lo que pensás...

-Conservar la individualidad...

-Hacer las cosas que querés y creés...

-No cambiar lo que haces porque el grupo lo haga...

-Que te respeten...

Con el eco de estas últimas palabras, que constituyen el reclamo fundamental por la necesidad de reconocimiento que todos y cada una/o debemos satisfacer de algún modo, cerramos las acciones por este año y esta etapa.

Conclusiones siempre provisionarias

Nos parece que sería muy oportuno crear, desarrollar y conservar espacios de reflexión filosófica en todas las aulas y niveles del sistema educativo. Estas actividades podrían desarrollarse paralelamente al abordaje de los contenidos curriculares específicos para cada ciclo y nivel. De esta manera, asumiríamos nuestra responsabilidad de asegurarles a los recién venidos la oportunidad de la experiencia del pensamiento propio, de la construcción del conocimiento colectivo y compartido en ocasión de los encuentros del filosofar.

Las experiencias realizadas y sus resultados nos inducen a insistir en este camino. Nos gustaría poder convencer con mayor facilidad a la mayoría de las y los docentes de las ventajas innumerables del ejercicio de la práctica del filosofar en las escuelas. Y esto, por varias razones; entre otras:

1) El filosofar con niñas y niños constituye una herramienta fundamental en el proceso de aprender a reflexionar y el de socialización, procesos que de transformarse en hábitos garantizan su transversalidad que contamina los distintos espacios educativos y de vida cotidiana. Tal como lo señala Marie Agostini (2008)¹⁴:

Una de las competencias que se espera de un ciudadano, es aquella de ser capaz de reflexionar frente a una situación problemática, a fin de determinar la mejor solución, tanto en el nivel de su eficacia como de su moralidad. La escuela debe entonces responder a esta doble exigencia: desarrollar el razonamiento de los niños y su socialización. Ahora bien, precisamente, el ejercicio de la discusión filosófica nos parecer ser uno de los medios privilegiados para responder a esta doble exigencia.

De esta forma, se da cumplimiento, además, a los esfuerzos que hoy son necesarios en nuestras aulas, para garantizar una mejor convivencia entre todos: el filosofar nos permite conocernos mejor a nosotros mismos y, por lo tanto, conocer mejor a los otros, dándoles las dimensiones de espacio y tiempo para ocupar plenamente ese lugar en tanto otros, al ser interpelados por un pensamiento extraño, ante el cual deben justificarse.

Al organizar el diálogo y el debate en la clase, lo que estamos haciendo es ampliar el modelo del diálogo socrático, donde se construyen progresiva y colectivamente las argumentaciones en torno a los problemas fundamentales de la condición humana.

*El mismo ejercicio de la discusión filosófica impone, entonces, una cierta disciplina conductual y verbal, que enseña progresivamente a los niños a ser sociales y civilizados. De ahí la importancia del protocolo y de su apropiación por parte de la clase. Por lo tanto, la socialización no es un proceso que se desarrolla por sí mismo, es un proceso que debe ponerse en marcha. Vivir en sociedad se aprende, de la misma manera que a razonar, y para aprender a vivir en sociedad, es necesario acostumbrarse a participar respetuosamente en esta vida social. [...] Lo filosófico de la discusión aparece entonces, luego de esta reflexión, como siendo a la vez el garante del desarrollo del razonamiento de los niños y de la calidad de su socialización. Razonamiento y socialización que siguen un desarrollo dialéctico.*¹⁵

2) Dentro del encuadre de las consecuencias jurídicas de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, así como de sus efectos en las nuevas subjetividades de niñas y niños, cierto, pero también de los adultos, se comienza a pensar y a actuar de otra manera frente a la infancia. M. Tozzi (2007) señala que estas consecuencias provocan que la filosofía con niños se convierta en un indicador de la ruptura con ciertos patrones propios de la modernidad, ya que nos

¹⁴ AGOSTINI, M. (2008): La filosofía para niños : aprender a reflexionar y socialización, Diotime N° 36, p. 12, Abril

¹⁵ Ibidem



conduce a repensar tanto la infancia como la filosofía, por la relación de la filosofía con la infancia y de la infancia con la filosofía:

Lo que indica la modernidad de la filosofía con niños es el encuentro fecundo entre:

- 1. el nuevo lugar del niño en la sociedad occidental contemporánea, el reconocimiento de su palabra, de sus derechos, del carácter posible y deseable de elaboración y de la expresión de su pensamiento ;*
- 2. una nueva manera de abordar la filosofía, no como un campo teórico universitario o la enseñanza de una materia escolarizada, sino como práctica : práctica social y cultural en la ciudad y práctica escolar más que enseñanza de la escuela.¹⁶*

Es conocido que la Convención le otorga derechos individuales al niño que lo colocan en una posición de oposición posible al poder que sobre él tienen la familia, los educadores y en general, todos los adultos. A los adultos nos cuesta más darnos cuenta de estas limitaciones que ahora existen al ejercicio de la “adulocracia”.

El derechos que más nos implica en este caso, es el derecho de la infancia a expresar su pensamiento.

El niño ha llegado a ser un sujeto en la modernidad. Un sujeto de derecho: el niño es a partir de entonces escuchado por un juez cuando es víctima, porque no ha sido respetado en sus derechos. Pero también cuando se presume que es culpable, en tanto que sujeto de derecho no incapaz, y el niño parece serlo cada vez más temprano, responsable de sus actos. [...]Y este derecho a pensar implica un derecho a elaborar, a formular y a expresar su pensamiento, someterlo a validación racional, hablarlo, intercambiar, porque no hay pensamiento sin lenguaje –interior- ni pensamiento con intención filosófica sin “publicidad” (Kant), sin expresión pública, proferido como derecho compartible en una comunidad de espíritus racionales.¹⁷

La ruptura y la novedad consisten entonces, en reconocer el derecho de un niño a pensar, el descubrimiento de la potencia de su pensamiento para el filosofar, lo que antes y aún les es negado. Estos son derechos que deben poder ejercerse en una escuela que se quiera democrática, de una manera sistemática, pero sin que necesariamente esta actividad forme parte de un currículo. Estas nuevas experiencias, por cierto, nos ratifican en esta posición: el filosofar es un derecho que no puede ser evaluado ni acreditado. Es una práctica social, gratuita y gratificante para todos, pero es muy importante que desde los primeros años de escolaridad, su espacio sea garantizado y protegido. Estamos de acuerdo con Jocelyne J.-Pfister (2010):

¹⁶ TOZZI, M. (2007) La filosofía con niños, un indicador de la Modernidad, *Diotime* N° 34, p. 5, Julio

¹⁷ *Ibidem*

Si se pretende conducir a los niños a pensar mejor (no solamente más, sino mejor), si se acepta la idea de que el objetivo de la educación es de hacer capaces a los niños de pensar por y para ellos mismos, entonces es importante que los niños se comprometan personalmente en el acto de pensar y que construyan así, con el tiempo y la maduración, el poder de producir ellos mismos los resultados. La comunidad de investigación con un animador filo, instala los medios de lograr este objetivo, si se tiene un taller filo de una hora en promedio por semana para cada clase.¹⁸

Durante el encuentro del 22 de noviembre de 2012, último del año y que además tuvo un espacio para evaluación, las y los docentes entregaron los registros y sus análisis del presente año. El análisis final de esta documentación, que representa una parte muy significativa del trabajo de campo realizado, será elaborado en los primeros meses de 2013, en el momento de presentar este proyecto como uno de investigación-acción. Sin embargo, podemos destacar varios aspectos que nos parecen de enorme importancia:

- 1) El trabajo realizado por las maestras y sus respectivas parejas pedagógicas para el registro, sean otras maestras o miembros del equipo de conducción, miembros del ETAP (*equipo técnico*), estudiantes avanzadas o profesoras del Instituto, fue riguroso, importante y muy relevante. Es de destacar que sólo el deseo de llevar a cabo esta tarea resultó suficientemente movilizador y los resultados están a la vista. Pero también, las y los participantes pudieron comprobar en su propia experiencia, la importancia de contar con estos espacios en las escuelas.
- 2) El compromiso de niñas y niños en las comunidades de indagación, también contribuyen a demostrar la necesidad de estos espacios. Fueron siempre reclamados y valorados por ellas y ellos.
- 3) Los contenidos de los intercambios de los diferentes grupos son fuertes, potentes y muy reveladores de acciones que debemos emprender en el futuro en relación a la tarea educativa.
- 4) En la evaluación final de lo realizado por parte de las y los docentes, surgieron metáforas para referirse al espacio del filosofar con las comunidades de pensamientos propios, que revelan la valoración y el sentido de esta experiencia: *"fue un oasis en mi tarea cotidiana"*, *"pude construir nuevos puentes de comunicación con mi grupo"*, *"comprendí mejor el sentido de mi tarea"*, etc. Puede comprobarse este resultado en la sistematización de las evaluaciones cualitativas institucionales que acompañan este informe.
- 5) Todas y todos renovaron el compromiso para continuar el año próximo con el proyecto, al cual le daremos el carácter de un proyecto de investigación-acción.

¹⁸ PFISTER, J. Una animadora de filosofía para niños: un recorrido personal, <http://www.atelier-philo.org/>



Síntesis de la evaluación de las y los participantes (20)

Las y los participantes consideran que los contenidos desarrollados en la capacitación les resultaron pertinentes y orientadores para implementar la propuesta del “taller de filosofar” con niñas y niños en las escuelas. Además rescatan la visión diferente que se plantea de los “contenidos comunes”.

Expresan que la bibliografía resultó clara, a la vez que orientadora y útil para trabajar en los talleres. Algunas docentes manifiestan que en algunas partes les resultó algo extensa y que necesitan tiempo para profundizar en la misma.

Cuando se refieren a la metodología, manifiestan que los encuentros presenciales fueron dinámicos, productivos y que generaron interés y participación. Valoran las aperturas de los encuentros como generadoras de espacios de construcción de pensamientos propios, coherentes con los talleres de filosofar. También rescatan los videos de otras experiencias, los intercambios entre docentes que ayudaron a bajar ansiedades e inquietudes y el trabajo en grupos pequeños por niveles para favorecer la participación de todos y el intercambio

Consideran que se dio una buena organización y en referencia a la modalidad semi-presencial la evalúan como adecuada a los tiempos de todos.

Por otra parte, realizan una valoración positiva del equipo de coordinación, rescatando el compromiso, la disponibilidad de los tutores para el seguimiento, el acompañamiento y contención durante la tarea.

Muchos plantean la vinculación de la propuesta con la práctica docente al rescatar:

- Aprendizajes valiosos en niños y niñas: escucha, respeto a la palabra del otro, silencios...
- Transferencia de los aprendizajes a otros ámbitos
- Valoración del espacio por parte de los chicos.
- Avances en los modos de intervenir durante los talleres.
- Promueve la reflexión en la tarea cotidiana, sobre la necesidad de generar espacios de escucha en la escuela.
- Valioso el trabajo en equipos (parejas de coordinación/observación)

Por otra parte, las docentes de nivel inicial hacen referencia a las dificultades de organización institucional que obstaculizaron la regularidad de los encuentros.

En cuanto a los procesos de aprendizaje, los referimos a través de las palabras alguna/os participantes:

“En proceso”.

“Caótico y a la vez gratificante”

“Pararme en otro lugar... ver a los alumnos desde otra óptica... dar oportunidad a la palabra”

“Encontré otra forma de generar espacios para escucharnos, vernos, crecer juntos”

"Poder vivenciar un rol de coordinación distinto... Ayuda, fortalece, humaniza la tarea y el diálogo"

"En un principio necesité tener el control fui creciendo con el grupo y tomando un rol de coordinadora (igual falta)"

"Replantearme mi rol de educadora: ¿cómo hacer para transmitir conocimientos sin llevar con ellos las frustraciones y los miedos personales?"

"La práctica permitió que la teoría se fuera enriqueciendo"

"La reflexión constante ayudó a seguir haciendo"

"Al principio me sentí un poco 'perdido'; el contar con los registros y el análisis posterior me ayudó a volver sobre la práctica e ir buscando alternativas..."

"uno aprende a conocer desde otro lado a sus alumnos... que no sea lo puramente pedagógico".

"poder de a poco ir incorporando los silencios, la re-pregunta, a mi trabajo".

Además las apreciaciones de quienes desempeñan cargos de conducción coinciden en que la propuesta de capacitación les permitió la revisión del rol.

Por último enunciamos las sugerencias de las y los participantes:

- Continuar el próximo año con la capacitación y el asesoramiento.
- Ampliar talleres en jardines, escuelas de todos los niveles.
- Atender a la articulación 7° y nivel medio
- Incluir al menos un encuentro más para compartir e intercambiar experiencias (inquietudes, estrategias, avances, dificultades) o para la lectura y la profundización en los contenidos.
- Incluir más material para capacitarse en la elaboración de los registros y en el análisis de los mismos.
- Al iniciarse en el proyecto participar en el rol de observador/a en otros talleres para luego pasar a coordinar.
- Contemplar en las escuelas instancias de encuentro (jornadas institucionales) para poder compartir la experiencia con todo el equipo docente y realizar encuentros entre las y los docentes participantes.

Nos falta un largo camino para recorrer, pero estamos dispuestas y dispuestos a transitarlo:

1. Perseverar con los grupos de los jardines para comprobar el progresivo desarrollo de la experiencia y poder aplicar en forma global los criterios de análisis previamente definidos.
2. Sistematizar y ampliar la experiencia en las escuelas primarias de la zona, de manera tal de transformar las reticencias y restricciones que muchas maestras manifiestan para no incorporarse al proyecto, basadas en el cumplimiento de los "contenidos a enseñar", sin tomar en cuenta que el filosofar con niñas y niños contribuye de manera sustancial a construir un sentido y un significado para ellos de la experiencia escolar.
3. Superar los niveles de catarsis en los grupos de adolescentes, para asumir la construcción de verdaderas comunidades de indagación filosófica, que completen el proceso de problematización, argumentación y conceptualización de la experiencia del filosofar.



4. Continuar con la sensibilización y formación de docentes de todos los niveles.
5. Extender la experiencia hacia situaciones “extra muros” que permitan incorporar a todas las personas interesadas en construir colectivamente la potencia del pensamiento filosófico.

Enviado em: 10/11/2012
Aprovado em: 12/07/2013

Bibliografía

1. AISEN SON KOGAN, Aída. “El desafío moral. Vías para el cambio: filosofía, psicología, educación”. Biblos, Buenos Aires, 2001.
2. ARENDT, Hannah. “La condición humana”. Paidós, 1ª reimpresión, Buenos Aires, 2004.
3. BADIOU, Alain. “Manifiesto por la Filosofía”. Nueva Visión, Buenos Aires, 1990.
4. BAILL, Eve y otros. “Filosofía apta para todo público”. Homo Sapiens, Rosario, 2003.
6. BÁRCENA, Fernando. “El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política”. Paidós, Buenos Aires, 1997.
7. BAUMAN, Zygmunt. “Ética posmoderna”, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
8. BIRGIN, Alejandra y otros (compiladores). “Contra lo inexorable”. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2004.
9. BLEICHMAR, Silvia. “La subjetividad en riesgo”. Topía, Buenos Aires, 2005.
10. BRENIFIER, Oscar (director de la colección). “Aprendiendo a filosofar. La conciencia, el inconsciente y el sujeto”. Ed. Laberinto, Madrid, 2006.
11. BRENIFIER, Oscar. “¿Qué es el bien y el mal?”. Ed. Edebé, Barcelona, 2006.
12. BRUNER, Jerome. “El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje”. Paidós, Barcelona, 1986
13. CARDOZO, L. “Los mapas mentales como herramienta para alfabetización cartográfica”. En Proyecto de Extensión de Interés Social “EduCarT: Alfabetización Cartográfica y Educación Ambiental”. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé. (2003).
14. CARLI, Sandra. “De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad”. Santillana, Buenos Aires, 1999.
15. CERLETTI, Alejandro (2008). “Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político”. del estante editorial, Buenos Aires.
16. COHEN AGREST, Diana. “Inteligencia Ética para la vida cotidiana”. Sudamericana, Buenos Aires, 2006.
17. CORTINA, Adela. “El quehacer ético. Guía para la educación moral”. Santillana Aula XXI, Madrid, 1996.
18. CULLEN, Carlos. “Perfiles ético-políticos de la educación”. Paidós, Buenos Aires, 2004.
19. DUSSEL, Inés y GUTIÉRREZ, Daniela (comp.). “Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen”. Manantial/FLACSO/OSDE, Buenos Aires, 2006.

20. FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comp.). "La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos". CEM/Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
21. FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita y KORINFELD, Daniel (comp.). "Construyendo un saber sobre el interior de la escuela". CEM/Nov. Educativas, Buenos Aires, 1999.
22. FOUCAULT, Michel. "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión", Siglo XXI, 1ªed. 5ª reimp. Argentina, 2006.
23. GARCÍA MOLINA, José. "Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social". Gedisa, Barcelona, 2003.
24. GENTILI, Pablo (coordinador). "Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad", Santillana, Buenos Aires, 2000.
25. GRAU DUHART, Olga. "Filosofía para la infancia. Relatos y desarrollo de actividades". Nov. Educativas, Buenos Aires, 2006.
26. KAPLAN, Carina Viviana. "Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino". Colihue, Buenos Aires 2008.
27. KOHAN, Walter y WASKMAN, Vera. "Filosofía para niños. Discusiones y propuestas". Nov. Educativas, Brasil, 2000.
28. KOHAN, Walter Omar. "Infancia entre Educación y Filosofía". Laertes, Buenos Aires, 2004.
29. KOHAN, Walter Omar (comp.). "Teoría y práctica en Filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia". NEFI/Nov. Educativas, Buenos Aires, 2006.
30. LARROSA, Jorge. "Pedagogía profana", Nov. Educativas, Buenos Aires, marzo 2000.
31. LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (coordinadores). "Entre pedagogía y literatura". Miño y Dávila, Buenos Aires, 1ª reimpression, 2006.
32. LIPMAN, Matthew. "Harry Prime". Manantial, Buenos Aires, 2006.
33. LÓPEZ, M. (2008) "Filosofía con niños y jóvenes", Novedades Educativas, Buenos Aires.
34. MEIRIEU, Philippe. "Frankenstein educador". Laertes, 2ª reimpression, Barcelona, 2003.
35. MÉLICH, Juan Carlos. "Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación". Miño y Dávila, Argentina, 2006.
36. MILMANIENE, José E. "La ética del sujeto". Biblos, Buenos Aires, 2008.
37. NUSSBAUM, Martha C. "El cultivo de la humanidad". Paidós, Barcelona, 2005.
38. NUSSBAUM, Martha C. "El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley". Katz, Buenos Aires, 2006.
39. OBIOLS, G. y RABOSI, E. (COMP.). "La enseñanza de la Filosofía en debate. Coloquio internacional". No. Educativas, Brasil, 2000.
40. PAÍN, Sara. "Subjetividad/objetividad. Relación entre deseo y conocimiento". Univ. Nacional de San Martín, Argentina, 2008.
41. POGRÉ, Paula y LOMBARDI, Graciela. "Escuelas que enseñan a pensar". Educación Papers Editores. Buenos Aires, 2004.
42. PUIG ROVIRA, Josep Maria. "La construcción de la personalidad moral". Paidós, Barcelona, 1996.



43. RANCIERE, Jacques. "El desacuerdo. Política y filosofía". Nueva Visión, Buenos Aires, 1996.
44. RANCIERE, Jacques. "El maestro ignorante". Laertes, Barcelona, 2003.
45. RATTERO, Carina y KORINFELD, Daniel. "Entre generaciones. Discontinuidad e historización. Pasaje, transmisión, memoria". Ensayos y Experiencias N° 40. Nov. Educativas, Buenos Aires, 2001.
46. SKLIAR, Carlos. "La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos". Nov. Educativas, Buenos Aires, 2007.
47. SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge (comp.). "Experiencia y alteridad en educación", Homo Sapiens/FLACSO, Rosario, 2009.
48. VASEN, Juan. "Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente". Paidós, Buenos Aires, 2008.
49. WAKSMAN, Vera y KOHAN, Walter. "Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase". Nov. Educativas, reimpresión, Buenos Aires, 2005.