

Una invitación a inquietarnos

Jugando entre experiencias y reflexiones

Compiladorxs:
Sergio Andrade
Ayelén Branca
Constanza San Pedro



**Proyecto
Filosofar
con Niños**

Una invitación a inquietarnos

Jugando entre experiencias y reflexiones

Una invitación a inquietarnos

Jugando entre experiencias y reflexiones

Compilado por:

**Sergio Andrade, Ayelén Branca,
Constanza San Pedro**



**Proyecto
Filosofar
con Niños**

••
Secretaría de
Extensión

••
Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones / Sergio Andrade [et. al.]; compilado por Sergio Andrade, Ayelén Branca y Constanza San Pedro.-1 ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.. 332 p. ; 21 x 14 cm.

ISBN 978-950-33-1654-2

1. Filosofía para Niños. 2. Infancia. I. Andrade, Sergio II. Bompadre, José María, colab. III. Andrade, Sergio, ed. IV. Branca, Ayelén, ed. V. San Pedro, Constanza, ed. CDD 190

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC | Córdoba - Argentina - 1º Edición

Compiladorxs: Sergio Andrade, Ayelén Branca, Constanza San Pedro.

Autorxs: Sergio Andrade, Ayelén Branca, Constanza San Pedro, Matías Borrastero, Mariana Cruz, Alejo González, Magalí Herranz, Julieta Jaimez y Sandra Lario.

Este libro se realizó a partir del subsidio RSPU N° 60-2021 con el aporte de la Escuela de Filosofía y la Secretaría de Extensión de la FFyH de la UNC.

Agradecemos especialmente a José María Bompadre por su acompañamiento y colaboración.

Diseño del Logo Filosofar con Niñxs: Nicolás Lepka

Diseño de tapa: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: Paz Santos Morón



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Reflexiones desde la práctica: educación popular y filosofar con niñxs

Sergio Andrade y Sandra Lario

En el recorrido de más de veinte años del Proyecto Filosofar con Niñxs, los saberes contruidos se han transformado a partir de experiencias que provienen de campos diversos, desde prácticas artísticas en múltiples lenguajes, la literatura, las ciencias sociales, las pedagogías críticas latinoamericanas junto a prácticas de educación popular y la militancia en espacios culturales y políticos.

Una pregunta recurrente que se nos plantea refiere a la posibilidad de pensar los vínculos y el diálogo entre experiencias pedagógicas desde la filosofía con niñxs y reflexiones desde la educación popular. Diversos proyectos que realizamos han sido pensados en un “entre”, de alguna manera fronterizo, provisorio, que se enriquece en esa mixtura. Por ello, nos interesa revisar en esta reflexión lo que ha surgido desde las prácticas educativas a los fines de nutrirlas, tensionarlas, reinventarlas.

El presente texto intenta vincular algunas de estas lecturas y, al mismo tiempo, examinar un conjunto de experiencias que desde el proyecto se realizan en escuelas primarias y que tematizan algunas de las cuestiones aquí señaladas en el trabajo con niñxs, docentes y la comunidad escolar. Para así retomar los interrogantes y replantearnos los sentidos que podemos encontrar al vincular los términos y las prácticas que nos remiten a “emancipación” y “escuela”.

Una pregunta que no pierde vigencia: ¿podemos transformar la realidad desde la escuela?

Para comenzar, recuperaremos algunos aportes desarrollados desde la educación popular y las pedagogías críticas a través de

interrogantes que actualizan un debate de larga data: ¿es posible llevar adelante prácticas educativas transformadoras en el marco de las escuelas, generando espacios alternativos y de resistencia a su propia génesis? ¿Es posible pensar allí la transformación de la realidad y, junto a ella, generar prácticas que posibiliten acciones en tal sentido? Consideramos que las prácticas educativas que llevamos a cabo como sujetos pueden ser transformadoras. Es necesario pensar las instituciones en una dinámica viva, no como un molde. Este planteo implica que para quienes participamos de los procesos de construcción de subjetividad en prácticas educativas dentro o fuera de las escuelas, nuestras prácticas son condicionadas, con límites, alcances y posibilidades. Si el escenario es la escuela, sus particularidades nos condicionan. Pero no nos determinan.

En el devenir de los procesos sociohistóricos, las instituciones educativas modernas fueron articuladas desde el Estado para reproducir la ideología liberal y las formas de reproducción social propias del capitalismo. La escuela, como dispositivo productor de subjetividad, se constituyó como la institución que tenía a su cargo la construcción de los sujetos/alumnxs, de manera acorde al pensamiento liberal y con las formas de reproducción social propias del capitalismo y, en tal sentido, las políticas educativas han respondido a tales modelos hegemónicos modernos. Desde allí, se ha procurado establecer determinados modos de concebir y hacer política, de constituir “buenos ciudadanos”, de modelar y disciplinar los cuerpos, de sostener o tolerar las diferencias, entre otras enseñanzas.

Los discursos que plantean la imposibilidad de pensar en un papel transformador para la escuela parten del supuesto del carácter eminentemente reproductor del sistema educativo, que no permitiría la expresión de propuestas fundadas en tales enfoques. Dicho carácter se acentúa si se considera que, en palabras de Frei Beto:

el problema de la escuela es ser esclava de una cronología curricular con la cual la educación popular es incompatible porque depende del tiempo de los educandos y no del tiempo del plan de estudios (Van de Helde, 2008: 56).

Sin embargo, aquellxs que plantean como alternativa la realización de tales experiencias en ámbitos escolares indican que es desde dentro del sistema escolar donde debe pensarse la transformación de la educación e insisten en señalar que las experiencias que se llevan adelante fuera de la escuela no difieren mayormente –tanto en contenidos como en metodología– de las prácticas que se emprenden en el ámbito escolar. A este respecto, encontramos en un hermoso texto de José Luis Rebellato sobre Paulo Freire, en un apartado que se denomina “Educación y Política, una educación liberadora para las aulas y las calles” (2010), donde sostiene que:

[Freire] Rechazaba las falsas contraposiciones: ser educador popular no significa caer en el espontaneísmo y el activismo; por el contrario, requiere una dosis profunda de rigurosidad, de cuestionamiento, de pensamiento desafiante. Cuando muchos contraponen la educación popular a la educación en el aula, Paulo nos recordaba que, frente al miedo de contradecirnos trabajando en el ámbito educativo institucional, era necesario tener la osadía de hacerlo, aprovechando las brechas, construyendo mapas ideológicos y estableciendo alianzas con quienes compartían valores y posturas similares (Rebellato, 2010: 126).

En las últimas décadas, se han multiplicado los discursos que resignifican el término “emancipación” desde las prácticas educativas, desde Paulo Freire a Jacques Rancière. Lecturas que tensionan el adentro y el afuera de la escuela, que retoman la discusión por lo político, los lugares de lo público y el papel de las instituciones en la conformación de subjetividades en procesos de educación emancipatorios.

Puede recuperarse el interés que lxs precursorxs de la revolución francesa veían en la dificultad de educar alx ciudadanx, de formarlx,

al tiempo de permitir que estx sujetx se constituya como tal. Ese era el programa de Condorcet para la instrucción pública (Coutel, 2005), para que nuestra instrucción sea la que nos permita aquello que más tarde se denominaría la mayoría de edad. Hay quienes que, como Rancière, plantean que la instrucción pública es el lazo mismo del orden social, que reproduce indefinidamente la desigualdad y las relaciones de dominación. Por lo tanto, las posibilidades de pensar una educación emancipadora no vienen dadas por ningún método, receta o estructura, sino por el carácter de acontecimiento que irrumpe en el orden a partir de prácticas educativas singulares.

El debate sobre el papel de la escuela respecto a la lucha por las condiciones materiales de existencia de lxs sujetxs tiene un lugar protagónico en las propuestas de educación popular; en ese sentido, aparece la discusión respecto a la posibilidad o imposibilidad de la educación popular en la escuela y a la posibilidad de transformación que ofrece la escuela. Aquí resuena una vez más Freire, que dice que “la educación puede algo, pero no puede todo”. Marco Raúl Mejía, educador popular colombiano, nos aporta una serie de pistas para pensar la emancipación en la escuela, en clave de educación popular

Se busca hacer visible cómo el poder toma forma en la escuela a través de sus métodos, contenidos, organización institucional; por ello comprende que la lucha en el aula o en los diferentes espacios de aprendizaje y en la escuela es una lucha en la sociedad. Y hace la alerta de que ser alternativo en el sindicato implica serlo también en la pedagogía, en asuntos de género, sexualidad y raza, en cuanto esto como poder circula en la escuela generando control y dominación. Por ello la educación popular en la escuela formal transforma el hacer concreto de las prácticas pedagógicas proponiendo en el día a día modificaciones de ellas que forman subjetividades críticas y construyen el proyecto emancipatorio de la sociedad y de los actores que lo impulsan (Mejía, 2011: 31).

En la relación con los saberes que supone el acto de educar, se trataría de crear condiciones y herramientas para la construcción de inéditos viables en las escuelas.

Un proyecto político-pedagógico

Una hipótesis de trabajo, que tiene como referencia la experiencia desarrollada en Filosofar con Niñxs, es pensar el carácter transformador de las experiencias que en él se realizan. Al mismo tiempo, nos interrogamos respecto a qué haría que la educación fuera emancipatoria, dentro o fuera de la escuela. Para poder encontrar respuestas a este interrogante debemos repensar la escuela, y sus sentidos, junto a quienes participan de ella. Tarea que también tendrían que emprender las experiencias educativas de las organizaciones sociales. Ni una ni otras son neutrales. Ni una ni otra son reactivas o revolucionarias per se. Ni una se debe demonizar ni la otra idealizarse. Son prácticas sociales históricas que dependen de las acciones que se emprenden bajo su órbita. En los discursos dicotómicos acérrimos se olvida aquello que Freire advierte acerca de la potencialidad del futuro, al subrayar que “mi derecho a la rabia presupone que, en la experiencia histórica de la cual participó el mañana no es algo ‘pre-dado’, sino un desafío, un problema” (2012: 99); esa experiencia histórica, como señalamos, es condicionante pero no determinante, se puede revertir.

Ya señalamos que la preocupación por una educación emancipadora no es nueva. Toda afirmación o denegación en términos educativos es, antes que nada, una definición política. Definiciones políticas que afectan a lxs sujetxs que intervienen en los espacios educativos y en los conocimientos que circulan. ¿Cómo pensar la emancipación, el carácter transformador de la educación, en las experiencias con niñxs? ¿Cómo poner en diálogo la categoría infancia con las prácticas de educación popular, desde nuestra experiencia y nuestra novedad? Como requisito previo es necesario arribar a la Infancia sin preconcepciones respecto a lo que es unx niñx, y mucho menos a lo que debe ser. En tal sentido, es necesario también redefinir la política, reducida frecuentemente al sufragio y, por ende, a una –mínima–

práctica adulta. En el marco del proyecto, se apunta al reconocimiento de que tal práctica forma parte de la vida de lxs sujetxs y que, a su vez, es en el orden escolar uno de los espacios privilegiados donde la misma adquiere sus contornos más visibles. Así, por ejemplo, a la luz de los acontecimientos, H. Arendt reconsidera el sentido de la política en una época de irrupción de los totalitarismos y la alternativa de la aniquilación de lo humano (2005).

Así también, las definiciones respecto a qué conocimientos son legitimados en la escuela y qué conocimientos no son considerados legítimos es, antes que nada, una determinación política. Así como la necesidad de interrogar respecto a los procesos de subjetivación que inevitablemente se producen en la escuela. Dos problemáticas son parte del trabajo que se lleva adelante en *Filosofar con Niñxs*.

La construcción de la subjetividad escolar

En los últimos veinte años se han producido una serie de investigaciones, fundamentalmente desde la teoría y metodología foucaultiana (Ball, 1994; Caruso y Dussel, 1999; Varela, 1991), que entienden a la institución escolar como un espacio de construcción de subjetividades. A partir de la escolarización, se van configurando modos de entender y percibir el cuerpo, la disciplina, la consideración que en el orden escolar se trabaja con “las mentes”, no con los cuerpos y, por ello, que el cuerpo debe ser aquietado, “docilizado”, restringido. Tal producción teórica no se corresponde con espacios curriculares en los diferentes niveles del sistema educativo, donde tal problemática se objeque, se indague, se estudie. Lo mismo ocurre respecto a los dispositivos disciplinares y la autoridad, como tantos otros procesos que devienen de la cotidianeidad escolar. Advertimos la necesidad de atender al estudio de la cotidianeidad, al interpretarla como “espacio (rítmico) de construcción de subjetividad social. Subjetividad social que se define por la construcción de un saber, de

un poder y de un desear, desde donde se actúa efectivamente y se lucha por el reconocimiento de la singularidad” (Cullen, 1991).

¿Qué aspectos de nuestra mirada, de nuestro posicionamiento se entranan con las prácticas de educación popular? No se presume respecto a trabajar estas cuestiones con niñxs que comienzan el recorrido por la escuela. Se proponen espacios donde reflexionen sobre sus propios procesos escolares, sobre aquello que les está sucediendo, recreando el vínculo entre teoría y praxis y situando a quienes se preguntan como protagonistas en los procesos de construcción de conocimiento. Para ello, los distintos talleres analizan el espacio escolar, revisan sus modos de producir en la sala, se interrogan por lxs diferentes sujetxs que circulan en la institución y cotejan sus experiencias con las de sus familiarxs, entre otras actividades. Un objetivo central de este trabajo es tematizar la escuela, en un marco donde lxs sujetxs de la comunidad educativa estén involucrados – permitiendo la discusión sobre el sentido de la institución escolar para todxs (Andrade, 2005)–.

Los discursos legitimados y no legitimados en el orden escolar

En cierta medida, la problemática aquí señalada se desprende del problema anterior: ¿qué puede decirse y que no en la escuela? ¿Qué de lo dicho tiene valor de verdad? La respuesta a estos interrogantes depende del tipo de construcción de subjetividades que la institución escuela permite.

En el orden escolar, se suele priorizar ciertos discursos, asumirlos como legítimos, junto a la denegación de otros, cuyas expresiones se las considera carentes de verdad. Tal es el caso de los discursos denominados científico y ficcional. No se trata de discutir la prioridad de uno u otro discurso, sino de aceptar la convivencia de los mismos, la necesidad de ambos para las experiencias escolares y para la vida,

el reconocimiento de los vínculos que entre tales discursos existen. Aquí se persigue que lxs niñxs produzcan sus ficciones, reconozcan diferentes tipos de informaciones y discursos, produzcan textos en donde se expongan sus dudas y teorías acerca de la realidad²⁶. Resulta necesario reconocer y trabajar con estos modos de pensar, que devienen de los primeros años de vida, dado que subsisten en la vida escolar en forma de “guiones, estereotipos, modelos y creencias”. En tal sentido, no se trata de reconocer ideas previas sino de comprender el modo en que lxs niñxs van organizando el mundo, su marco epistémico, que funciona como creencias implícitas, a través del cual evalúan los fenómenos cotidianos²⁷.

Pensarnos a nosotrxs mismxs, otra tarea

Por otra parte, hace falta también reconocer el carácter ideológico de lo que se nos presenta como conocimiento. Al respecto, Bourdieu (1999) nos prevenía sobre la acción performativa del discurso neoliberal que intentaba presentarse como único discurso político y epistemológico, con características de inevitabilidad; desde estrategias que han ido ganando terreno en base a una sutilización en sus formas de presentación. Entonces, en el proceso en el cual hemos construido un posicionamiento desde el proyecto, afirmamos que una de las tareas políticas en educación consistiría, luego de un primer reconocimiento de la imposibilidad de neutralidad respecto a los conocimientos, lo real y las prácticas sociales, en relevar estos

²⁶ Entendemos que lxs niñxs construyen teorías, “comprensiones intuitivas”. Entendiendo por teoría “Creencias organizadas del niño acerca del mundo... imagen del mundo consistente... que son útiles y convincentes” (Gardner, 1996: 107).

²⁷ Para continuar profundizando, ver Aisenberg B. (1999). Al respecto, si bien reconocemos el aporte de la psicología genética en el conocimiento del pensamiento de lxs niñxs, apuntamos el énfasis en un tipo de sujeto psicológico, genérico, desvinculado de las prácticas sociales y sus problemáticas locales.

sentidos en los discursos hegemónicos a través de los cuales se resuelven continuas formas de colonialismo.

Una pregunta que nos atraviesa y que tiene que ver con este planteo es la siguiente: ¿de qué manera nos apropiamos, nos reinventamos en el proyecto, incorporando ciertos legados desde los procesos histórico-pedagógicos latinoamericanos? Sin profundizar en este aspecto, asumimos que una mirada amplia sobre los procesos sociohistóricos que nos atraviesan, desde por lo menos cinco siglos hacia el presente, nos interpela en nuestra propia formación para recuperar el legado de experiencias pedagógicas en su carácter crítico, de resistencia, en sus riquezas, reinventando y visibilizando su importancia. Además, implica tematizar nuestro presente también desde las desigualdades y las injusticias de los procesos de colonización que en la actualidad atraviesan nuestras realidades. Así lo abordamos en talleres con niñxs donde analizamos la construcción de muros que en las ciudades separan y profundizan el antagonismo entre sectores sociales. Reflexionamos también sobre el muro que separa EE. UU. de México, y sobre las representaciones, prejuicios e interrogantes que estas situaciones generan. Cabe interrogarnos respecto a si las prácticas de emancipación política no implican, necesariamente, la forma de liberación más difícil de todas, liberarnos de nosotrxs mismxs, desaprender para seguir aprendiendo.

Lo señalado no solo vale para aquello que va a ser considerado conocimiento sino, a la vez, respecto a las formas en que tales conocimientos van a ser puestos en juego con otrxs. No se trata solo de procurar el diálogo, el intercambio de voces –y percepciones–, se trata de inaugurar la polémica, el espacio del disenso, incluso de relevar los lugares de la resistencia. De allí que sea necesario analizar la resistencia como una respuesta a un curriculum autoritario que en tiempos recientes ya ni siquiera invoca un propósito democrático. Al respecto, afirma Stanley Aronowitz y Roslyn Borogh en el prólogo al libro de Henry Giroux:

La resistencia es síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente a los actores mismos (...) mientras estas variantes de la reproducción ideológica y social siguen adelante, algo más está sucediendo en la interminable lucha de los estudiantes contra la autoridad de la escuela (...) la resistencia “excedente” presentada por los estudiantes abre pequeños pero significativos espacios para nuevas formas de poder (2004: 16).

Pues bien: ¿de qué otras cosas se tratarán las relaciones en una institución, educativa o cualquier institución social, sino es de relaciones de poder? Empero, una lectura política del acontecer educativo debería ir más allá de las prescripciones curriculares y proponer experiencias de enseñanza donde se produzca una transformación de la realidad o de los márgenes de lo que hasta aquí sostenemos como real. Esto es posible reivindicando aquellos saberes que la ciencia desacredita, atendiendo al juego y a la apertura hacia otras realidades que el arte propicia.

El cómo es fundamental

En primer lugar, destacamos la importancia de pensar en los espacios de taller por su potencialidad como espacios de construcción colectiva de conocimiento. En un taller se pone en juego la mirada de todxs lxs que participan, se propicia el intercambio horizontal y lxs coordinadorxs tienen un papel que es el de facilitar, invitar, proponer una experiencia, sin poseer un control sobre el saber que circula. Este espacio desactiva también el rasgo disciplinador de la evaluación como examen, y permite pensar la evaluación como un proceso también colectivo, no individualizante.

En segundo lugar, nos resulta fundamental recuperar el planteo freireano sintetizado en el libro *Por una pedagogía de la pregunta* (2013) que recrea el diálogo con Antonio Faúndez. La reflexión sobre el preguntar nos invitan constantemente a revisarnos en nuestro papel de coordinadorxs de las actividades en taller. La pedagogía

de hacer preguntas apuesta a la construcción de una subjetividad cuestionadora, a desocultar en un camino dialógico aspectos de la realidad que refuerzan el statu quo y la resignación, la pedagogía de la pregunta se entrama con la esperanza que inquieta y moviliza, con la capacidad creadora. Como plantea Freire:

existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombros y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención (Freire y Faúndez, 2013: 76).

En tercer lugar, destacamos la importancia del juego, más allá de una herramienta instrumental para una actividad o una mera estrategia didáctica. Lo destacamos como característica esencial de la vida y con más razón, de la niñez, como una práctica donde es posible tejer aprendizajes y reflexiones que se posicionan desde la infancia como apuesta emancipatoria. El juego permite explorar en los modos que nos vinculamos, en un espacio más horizontal, en las formas que resolvemos con otros lo que nos sucede, los problemas que nos acucian. Jugar, hacerlo con otros, compartir nuestros saberes y emociones, interrogar e interrogarnos acerca de lo que usualmente afirmamos, aceptar que los lugares de enseñante y aprendiz son intercambiables, corporeizar esas acciones en la práctica, son algunos de los elementos que configuran una educación pensada en clave de educación popular o que recupera ciertos principios de la pedagogía crítica.

Caminos abiertos y tareas pendientes

No creo en una educación hecha para y sobre los educandos.

*Tampoco creo en la transformación revolucionaria
-como lo he dicho hace tiempo- hecha para las*

masas populares, sino con ellas

Paulo Freire y Antonio Faúndez

¿Qué límites, posibilidades y alcance tienen las prácticas del proyecto como prácticas transformadoras y emancipadoras, teniendo en cuenta experiencias, escenarios, y otros condicionantes de esas prácticas? A partir de todo lo señalado, es difícil situarse en un lugar o un espacio determinado cuando se plantea que la educación debería pensarse fundamentalmente para cambiar aquello que somos. Este cambio no es fortuito, hay que admitirlo, el deseo o el interés por generar experiencias transformadoras comienza obligatoriamente por unx mismx. En la búsqueda de una respuesta –o una forma de interrogar que habilite la acción– acudimos a Foucault:

En cuanto al motivo que me impulsó fue bien simple. Espero que a los ojos de algunos pueda bastar por sí mismo. Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? (2003: 8).

La tarea es descentrarse del lugar del saber, extraviarnos un poco de aquello que sabemos o sostenemos con demasiado énfasis que sabemos, y estar atentxs a la escucha de aquello que lxs otrxs nos pueden enseñar. El texto foucaultiano permite sostener que urge ocuparse de aquello que la escuela hace –construir sujetxs, habilitar determinados conocimientos– para proponernos otros modos de ser y de conocer.

El Proyecto Filosofar con Niñxs construye una impronta que se corre del plano individual y apuesta a tejer intercambios diferentes, en una formación que atraviesa a lxs docentes del mismo para luego convidarse y compartirse en aspiraciones de carácter colectivo. En este sentido, la cita que encabeza el apartado muestra a Paulo

Freire en una preocupación política fundamental, que excede una emancipación de carácter solamente intelectual. Sin entrar en estas discusiones y sin pretender cerrarlas, encontramos otra pista en la decisión también profundamente política que implica el desplazamiento de pensar una educación para y sobre lxs educandxs, a pensar una educación con lxs educandxs, si apostamos a algún tipo de transformación social –entendiendo, como ya ha sido señalado, que los términos enseñantes y aprendices son intercambiables–.

El desplazamiento que ha operado desde la filosofía para niñxs hacia la filosofía con niñxs puede analogarse. Se ha nutrido teóricamente de ideas provenientes de la educación popular y las pedagogías críticas²⁸. Aspira a un encuentro, a un reconocimiento y a una búsqueda compartida. En este camino, los límites y el alcance se van construyendo, reconstruyendo en los escenarios donde filosofar con niñxs se despliega. Sin dudas, el diálogo con las reflexiones que provienen del campo de la educación popular se mantiene abierto, enriqueciendo y alimentando un hacer que se asume en procesos de enseñanza y aprendizaje sumamente transformadores de sí y de lxs otrxs.

Referencias bibliográficas

AISENBERG, B. (1999) “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela

²⁸ Esta reflexión es posible a partir de ampliar la mirada en torno no sólo a qué es filosofía sino a cómo puede enseñarse y aprenderse. El movimiento de reconocer a todxs o cualquier sujetx como posible aprendiz y enseñante reformula también la definición de la filosofía. Nuestro Proyecto no es deudor de este movimiento, *Proyecto Filosofar con Niñxs* nace en 1995 con una preocupación fuertemente centrada en lxs sujetxs y en la potencialidad transformativa de la interrogación y el cuestionamiento del sentido común puesto en acción por quienes se proponen estas tareas, más allá de su situación etaria.

primaria”, en Alderoqui, S. y Aisenberg, B. *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Paidós.

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

ARENDT, H. (2005) *¿Qué es la Política?* (traducción de Rosa Carbó). Buenos Aires: Paidós.

BALL, S. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, P. (1999) *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Buenos Aires: Anagrama.

CARUSO, M y DUSSEL, I. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

COUTEL, Ch. (2005) *Condorcet Instituir al ciudadano*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CULLEN (1991) “Formación ética y vida cotidiana escolar”, en *Ensayos y experiencias* N° 3.

FREIRE, P. (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. Y FAÜNDEZ, A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2003) *Historia de la Sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARDNER, H. (1996) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

GIROUX, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.

MEJIA M. (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

RANCIÈRE, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

REBELLATO, J. (2010) “Paulo Freire: Educación y proyecto ético-político de transformación”. En Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A., y Pérez, E. (Comp.) (2010) *José Luis Rebellato, intelectual radical*. Uruguay: Coedición: EXTENSIÓN – EPPAL – NORDAN.

VAN DE VELDE, H. (Ed.) (2008) *Educación popular*. Ed. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/ Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM) CICAP/FAREM. Colección: Cuadernos del Desarrollo Comunitario; N° 3, Nicaragua.

VARELA, J. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Propuesta de talleres

Reflexionando sobre las desigualdades sociales

A continuación, se comparte un esquema posible de trabajo que contempla una serie de encuentros, para ser reapropiada y llevada a diferentes espacios con niñxs y/o adultxs. Esta propuesta fue realizada en el segundo ciclo de la educación primaria, también con familias y en el marco de procesos de formación con docentes y futurxs docentes.

Nota: La Educación Popular es un enfoque, una perspectiva y hasta una forma de comprender la vida, lxs seres humanxs y la educación. Si bien hay quienes han instrumentalizado e instrumentalizan su puesta en acción, la Educación Popular se define por cómo se construye y se pone en juego el taller, y el carácter transformador de una experiencia colectiva. Entonces, todos nuestros talleres podrían servir de ejemplo –el juego como prioridad, horizontalidad en la participación, recuperación de los saberes de cada uno, construcción colectiva de los conocimientos e interés por transformar la realidad–. A continuación, recuperamos alguna experiencia que reúne esas características.

Objetivos

- Indagar acerca de los sentidos y el uso del debate y la argumentación como forma de interacción frente a determinados conflictos.
 - Realizar reflexiones que construyan las maneras de intercambiar opiniones y posicionamientos más adecuados para las situaciones de conflicto.
 - Construir posicionamientos frente a problemáticas de la realidad social.
 - Explorar creativa y lúdicamente modos de resolver conflictos.
- Sobre los muros y las diferencias sociales

-Reflexionar sobre los prejuicios sociales y la discriminación, procurando desarrollar una argumentación racional con respecto al tema.

Recursos

- BBC MUNDO Rosario Gabino - Buenos Aires. Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/america_latina/2009/04/090408_1845_murodiscordia_alf

- Hojas, lápices, papeles lo que necesitemos para registrar

Actividades

Primer momento

Leemos la noticia “El muro de la discordia” (artículo periodístico), que relata el conflicto entre dos barrios de la Ciudad de Buenos Aires. En la noticia hay distintas opiniones a favor y en contra de la construcción de un muro que separe los barrios. Los distritos son San Isidro y San Fernando. Dentro de esos distritos hay barrios: por ejemplo, en San Isidro, uno de estos barrios nombrados en la noticia es La Horqueta. Y en San Fernando está el barrio Villa Jardín. Gustavo Posse es el intendente de San Isidro y Víctor Ingrassia es el secretario de gobierno de San Fernando.

Conversamos entre todxs estos interrogantes: ¿cuáles son los problemas que quieren resolver lxs vecinxs levantando una muralla que separe los dos barrios? ¿Quiénes están a favor y quiénes en contra de que se construya dicha muralla? ¿Aparece algún prejuicio en las opiniones de los que están a favor y en contra? ¿En cuáles?

Segundo momento

Revisamos las opiniones de Víctor Ingrassia. El funcionario sostiene que la construcción de ese muro es una “medida que tiene rasgos fascistas y xenófobos”. Consultamos con alguien de la familia qué quiere decir.

Escribimos un párrafo como si fueran vecinxs, argumentando a favor o en contra de que se construya el muro brindando al menos 2 razones.

Tercer momento

Juego de roles. Nos dividimos en dos grupos el espacio, como si correspondiera a los dos ámbitos del barrio. Recuperamos los argumentos de lxs diferentes participantes de cada grupo.

Conversamos, debatimos y evaluamos si es posible llegar a un acuerdo.

Importante: quien coordine elegirá a dos personas que “guíen” los intercambios en este juego a unx secretarix. Es decir, unx que oficie de secretarix y tome nota de los problemas y las propuestas de lxs oradorxs y otrxs que oficien de moderadorxs dando la palabra y regulando la participación (pueden armar lista de oradorxs).

En este momento quien coordine acompañará ese proceso donde finalmente se organizarán solxs sin ayuda. Esto puede llevar varios encuentros, por ende, pueden debatir distintos temas.

Argumentación

Objetivo

-Realizar reflexiones que construyan las maneras de intercambiar opiniones y posicionamientos más adecuadas para las situaciones de conflicto.

Actividades

Primer momento

Reunirse en grupos de 3 o 4 personas y construir acuerdos a partir de las discusiones del taller anterior

¿Qué dificultades se presentaron el taller anterior a la hora de debatir? ¿Cómo podrían resolverse? Sobre los modos de debatir, ¿qué reglas serían importantes para tener en cuenta cuando debatimos? ¿Cómo se registran los problemas y las propuestas? ¿Cómo se pueden distribuir tareas para lograr que el debate se pueda concretar?

Segundo momento

Debatimos en plenario. Todxs comparten su producción y unifican una sola propuesta

Derecho a la libertad

Objetivo

- Intercambiar opiniones y posicionamientos en relación a situaciones de desigualdad social

Actividades

Primer momento

Nos reunimos en grupos y describimos la situación observada.



¿Como son los dos espacios y lxs personajes que está mostrando esta historieta? ¿Qué aspectos lxs diferencian?

Establecer relaciones con alguna experiencia conocida. ¿Existe algún lugar parecido a esa viñeta, que ustedes conozcan?

Para ustedes, ¿a esa frase la expresa algunx de lxs dos personajes? ¿Ambxs? ¿Ningunx?

¿Por qué creen que esa viñeta tiene esa frase? ¿Qué relación existe entre la libertad de esas personas y ese muro con alambres de púas entre sus casas? ¿Por qué existe ese muro? ¿Encuentran algún conflicto en esa historieta?

Den su opinión ¿Cuál es el sentido de esa frase? ¿Qué mensaje nos quiere transmitir quien inventó la viñeta?

Segundo momento

Construimos viñetas imaginando una conversación entre ambxs a partir de esa frase. ¿Algunx está de acuerdo con esa afirmación? ¿Algunx no está de acuerdo con esa afirmación? Pensar desde un momento donde se saludan hasta que por alguna razón se despiden.

Escribimos tres preguntas sobre la libertad y los muros.

Cierre (o apertura)

Con las historietas y las preguntas inventamos intervenciones para pintar paredes o fabricar carteles. O también podemos escribir y pintar cajas armando un muro, donde figuren todas esas reflexiones.

Si deseamos seguir trabajando con la problemática de las desigualdades, una posibilidad es recurrir a las historietas. En un viejo

número de La Luciérnaga -una publicación de chicxs de la calle-, por ej., se presenta a Andy y Conejo, dos niñxs que viven en contextos socioeconómicos diferentes, Andy termina la escuela y puede seguir estudios universitarios, Conejo abandona la escuela porque tiene que trabajar para subsistir. La historieta es muy gráfica y no tiene demasiado texto. Aquí aparecen claramente inquietudes sobre las condiciones materiales y los contextos donde lxs niñxs habitan.

En la misma línea, recuperamos el ciclo Caloi en su Tinta, que se emitía hace años por la Televisión Pública conducido por el historietista Caloi, se puede apelar a un fragmento de su programa, donde recupera a Antonio Berni, y uno de los personajes de su obra pictórica, Juanito Laguna, unx niñx de las villas argentinas. A continuación, presentamos un corto de Zabelle Coté y Daniel Schorr: Jonás y Lisa: <https://www.youtube.com/watch?v=2pYQ4X6DFQQ>; donde lxs personajes son niñxs de una favela de una gran ciudad de Brasil.