

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.

Las razones que construimos para comunicarnos⁵⁴

Sergio Andrade

¿Podemos asegurar que entendemos algo de alguien, cuando atravesamos las capas obvias de la superficie y nos adentramos en lo más profundo?

¿Nos entendemos a nosotros mismos? Tantos elementos sutiles, delicados, ignotos, juegan cuando cumplimos cada acción –la de matar a un hombre o la de amar a otro– que en verdad para comprender cualquier sentimiento y cualquier actitud, aún las aparentemente más simples, deberíamos dedicar nuestra vida entera a desmontar, pieza a pieza, el misterio de las razones acumuladas, entreveradas, y aun así probablemente se nos hurtaría lo principal.

Manuel Mujica Láinez

Más allá de la discusión acerca de las posibilidades de lxs niñxs para resolver operaciones abstractas, cuestión que se demora arbitrariamente en unas ciencias y se reconoce en otras, la forma en que la lógica ingresa en la escuela mantiene ciertos supuestos relativos a su valor para la enseñanza que responden a una larga tradición en filosofía. Por lo general, se entiende que la lógica es un saber propedéutico, que a través del reconocimiento de las leyes que gobiernan el pensamiento, podemos enseñar a jóvenes, y desde hace un tiempo a niñxs, a pensar correctamente o, en un corrimiento axiológico, a pensar mejor. Algunas propuestas que revisan la

⁵⁴ Este texto es una relectura y revisión de otras producciones: Andrade S., Pousa M. *Extendiendo los límites de la lógica en el discurso escolar*, en Osella M., Moretti J., Olmedo P. y Bedano M. (2010) *Infancia y Filosofía. El lugar de la infancia en la filosofía y en la educación*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto. Andrade S. (2019) *Sentidos de la lógica con niñxs y en la formación docente*, en Encuentro Nacional de Lógica y Argumentación, Escuela de Filosofía, FFyH Universidad Nacional de Córdoba.

relación filosofía e infancia lo enuncian de una manera frontal: enseñar a pensar.

Filosofar con Niñxs intenta constituirse en un espacio de discusión sobre los modos de pensar de lxs niñxs, en una discusión donde ellxs sean partícipes de dichos procesos. Al respecto, la Lógica puede servirnos como herramienta para participar del diálogo, proveernos de elementos de discernimiento respecto a la justificación de aquello que digo, si mis ideas, o mejor mis argumentos están fundados en razones o no. Consideramos relevante abordar, desde 4to grado del Nivel Primario, temas de lógica informal, argumentación y reconocimiento de falacias. En estas edades se está en condiciones de comenzar a indagar sobre los modos de argumentación de lxs niñxs, atendiendo al carácter social de su construcción y, fundamentalmente, las dificultades de inferir razones en las cuales tales argumentos se sostienen⁵⁵.

Para su abordaje se presenta, entre otras, la opción a recurrir a textos que desde sus páginas invitan a ejercicios lógicos (como los que refieren a paradojas y aporías); u otros textos literarios, en los que pueden inferir el uso de los mismos procedimientos⁵⁶. Asimismo, se trata de relevar en el discurso escolar las formas que las disciplinas académicas van alcanzando, junto al requisito de argumentación que tales operaciones demanda. No solo en disciplinas donde este ejercicio es explícito, como en el caso de las Ciencias Sociales, sino en aquellas donde tal necesidad aparece en la escuela por lo general

⁵⁵ En tal sentido Feiling (1989) plantea que ninguna argumentación prueba un argumento. Toda argumentación es finita, consta de una serie de oraciones-argumentos cuya corrección o incorrección depende de factores extra lógicos. Lo que cuenta como prueba varía según el contexto y depende de los participantes del intercambio comunicativo.

⁵⁶ Respecto al primer caso véase Falleta N. (2000) y con relación al segundo tipo de textos Carroll L. (1998).

ensombrecido, desde un énfasis puesto en la actividad, como es el caso de las disciplinas matemáticas.

Desde hace años venimos realizando experiencias que ponen en foco estos conceptos desde ejercicios, juegos, dramatizaciones. Por ejemplo, en algún momento pusimos nuestra mirada crítica en prácticas (que en la escuela se tiende a llamar “debates”) para revisarlas y optimizarlas, no en función de un patrón de mejoras sino de alternativas para que se pudiera contemplar las voces de todxs lxs protagonistas. Como parte de esta práctica, analizamos las propuestas electorales en los comicios locales, provinciales y nacionales, particularmente los intercambios televisivos que se presentaban como debates.

El trabajo sobre argumentación en Filosofar con Niñxs, en talleres con niñxs y docentes, posibilita un espacio para problematizar los intercambios que se producen en la escuela y que se suelen leer en términos de “dar razones”, explicar, explicitar, incluso argumentar. Son ejercicios que se solicitan desde temprana edad, sin un ejercicio que suponga una enseñanza y un aprendizaje sobre estas actividades. Insistimos en el reconocimiento de determinadas condiciones para asumir un debate –una indagación previa sobre la problemática, el reconocimiento de actorxs sociales involucradxs, la necesaria definición de unx moderadorx que determine turnos y tiempos para el uso de la palabra, como tareas ineludibles⁵⁷-. Así también, y en instancias de taller con docentes, no solo se problematizan estas actividades, sino que se tematiza la misma actividad del pensar⁵⁸. En este punto es necesario advertir diferencias relevantes con otras

⁵⁷ En un taller relativo a estos temas se propone “Preguntas referidas a la forma del debate en la escuela”: ¿Qué es un debate?; ¿En qué circunstancias se desarrolla? ¿Para qué lo proponemos? (Características presentes y cómo debería ser).

⁵⁸ Como proponer a lxs docentes que construyan colectivamente “Analogías de la experiencia del pensar”; o “Instrucciones para gestar un pensamiento relevante”, actividades que permiten analizar prácticas naturalizadas en la escuela.

propuestas que vinculan Filosofía e infancia, fundamentalmente, y teniendo en cuenta su amplia difusión en las escuelas, respecto al Programa Filosofía para Niños de M. Lipman. En tal sentido, no consideramos que la escuela enseñe a pensar y que la tarea de la Filosofía en ese espacio consista en una enseñanza semejante y que ello derive en la formulación o resolución de una ecuación matemática, sino más bien en fomentar la capacidad para convivir con otrxs en democracia.

No pensamos porque alguien nos enseñe. En todo caso, todxs lxs sujetxs e instituciones con lxs que interactuamos participan en la construcción de nuestro pensar. Así también, la práctica política no depende exclusivamente del orden lógico en que organizamos nuestros razonamientos como argumentos. Junto a ello, se ha configurado una representación de supuesta asepsia de la lógica a través de la cual se logran consensos que han de posibilitar una convivencia armónica en pos del bien común. Lo cierto, o por lo menos, lo más tangible en la arena política, es que nos movemos en la búsqueda de un rédito, propio o de un grupo de interés. Es decir, argumentamos, en un debate o en cualquier otro intercambio y lo hacemos para vencer a nuestro oponente o para captar aliadxs –los llamados debates políticos son buen ejemplo de esto, aunque también es reconocible en un intercambio entre pares, en una conversación amorosa–. Por lo común, argumentamos para convencer y vencer al otrx, no porque pensemos en modificar nuestras creencias y/o nuestras razones a partir del reconocimiento que lxs otrxs tienen razones más firmes. Puede ocurrir, no siempre se persigue eso. Tal vez ese sea un buen aprendizaje político. No solo educamos para edificar consensos, también para aceptar disensos, para aceptar que otros piensen distinto.

De tal modo Chantal Mouffe (2007) propone pensar los enfrentamientos sociales en términos que no sean absolutamente antagónicos –en la forma amigx/enemigx–. A esos modos contrapone

el agonismo: reconocer que tenemos posiciones diferentes pero que son igualmente legítimas. Lx otrx aquí es unx adversarix –piensa distinto– pero no unx enemigx, ambxs buscan la convivencia democrática –pero no disolviendo esos modos diversos, plurales de pensar–. En sus palabras:

En la actualidad se escucha con frecuencia hablar de “diálogo” y “deliberación”, pero ¿Cuál es el significado de tales palabras en el campo político, si no hay una opción real disponible, y si los participantes de la discusión no pueden decidir entre alternativas claramente diferenciadas? (Mouffe, 2007: 11).

Además, agrega un componente decisivo en las relaciones humanas; la forma agonista recupera algo que no se tiene en cuenta en los modelos liberales de concebir las democracias: lxs seres humanxs no nos movemos sólo por razones –por cálculos racionales– sino que en nuestras acciones y en nuestras argumentaciones intervienen nuestras pasiones. Así, el agonista no elude ni disuelve los conflictos, los enfrenta, sabiendo que lx adversarix hará lo mismo. En tal sentido, la democracia no debe borrar los enfrentamientos y posicionamientos diversos, y es en esa lucha donde se expresa lo político. La política, por su parte, tiene que ver más con el orden administrativo de las instituciones –por ejemplo, los poderes legislativos, ejecutivo, judicial–; lo político, en cambio, se juega en otros lugares –como en las calles–. Un ejemplo actual de lo que la autora llama “lo político” son las luchas de los movimientos feministas como el Ni Una Menos.

Asimismo, más allá del debate como modalidad, construir buenas razones nos permiten no solo aprender (de las razones de otrxs que buscan convencernos, o incluso buenas razones que nos expliquen cómo es el mundo), sino que, al nombrar, poner en palabras aquello que muchas veces orienta nuestras acciones, también aprendemos de nosotrxs mismxs.

Pensar desde el absurdo o cómo caer por la conejera

A continuación, referimos a una experiencia que da un paso más allá en este trabajo, una experiencia que se plantea desde un límite lógico. Según la lógica clásica, hay ciertos principios que no pueden ponerse en discusión: identidad, contradicción, tercero excluido. Sin embargo, en nuestra cotidianeidad nos encontramos interpelados por situaciones que nos hacen interrogar: ¿es posible que algo sea y no sea al mismo tiempo? El límite de la lógica con el cual trabajamos fue el absurdo.

Para lxs niñxs, como para muchxs adultxs, el absurdo es simplemente un sinsentido, algo que habría que extirpar del lenguaje y de nuestros discursos. En este sentido, partimos del absurdo como concepto abierto, permeable, susceptible de múltiples interpretaciones, teniendo siempre en cuenta que su utilidad o valor radica en el hecho que el mismo posibilita otras maneras de pensar muy diferentes a las de la lógica clásica. La tarea consistió en reconocer que dicho concepto no carece de sentido, sino que más bien permite la creación y la imaginación, elementos presentes de manera innegable en nuestro pensamiento.

Esta propuesta didáctico-pedagógica fue parte del proyecto de práctica que presentó María para su acreditación como docente de filosofía⁵⁹ luego de sortear una diversidad de preguntas: ¿de qué se trata Filosofar con Niñxs? ¿Qué temas o conceptos que se trabajan en el campo filosófico pueden ser pensados y compartidos con niñxs de diez años? La opción fue abordar el absurdo como límite de la lógica⁶⁰. El propósito principal consistía en que lxs niñxs descubrieran

⁵⁹ Si bien la propuesta de contenidos surge de María Pousa sobre un curso de 5to grado, un trabajo similar planteó el coordinador en otra sala. Las diferencias las aportan principalmente lxs chicxs, sus inquietudes, aunque difieren los recursos utilizados, los textos o los tiempos dedicados para una u otra actividad.

⁶⁰ Previo a estos contenidos, lxs chicxs habían trabajado sobre argumentación,

que el concepto del absurdo abre otros sentidos y permite construir significados diferentes de los que se producen desde el ámbito de la lógica formal.

Si pensamos que la argumentación podría ubicarse en el terreno de la lógica como disciplina que trata de garantizar la verdad de nuestros juicios, ¿dónde se ubicaría el absurdo? ¿Dentro o fuera de la lógica? Gregory Bateson expresa:

En el pensamiento lo que tenemos son ideas. No existen ni credos, ni palmeras ni gente, ni libros, ni agujas, ni... ¿saben? Nada. Sólo hay ideas de credos y palmeras y gente y lo que sea. Sólo ideas, nombres y cosas por el estilo. Esto lo coloca a uno en un mundo que resulta totalmente extraño” (Bateson, 1980: 39).

Luego compara dos silogismos, por un lado, el tradicional: Los hombres mueren, Sócrates es hombre. Sócrates muere; por el otro: La hierba muere. Los hombres mueren. Los hombres son hierba. Con esto quiere expresar que ambos silogismos coexisten de un modo incómodo. El primero identifica a Sócrates como miembro de una clase y lo pone entre la clase de lxs que morirán, mientras que el segundo se rige por otra clasificación, se trata de una ecuación de predicados (no de clase y de sujetos de una clase) sino de una identificación en los predicados. Finalmente, termina concluyendo que este último silogismo se asemeja a la manera de pensar de los poetas y que es básicamente lo que se entiende como metáfora, “me pareció que tal vez, aunque no siempre era lógicamente válida –la metáfora–, podría ser una contribución muy útil a los principios de la vida. La vida quizá no siempre pregunta qué es lo lógicamente válido” (Bateson, 1980: 42).

Ahora bien, siguiendo las ideas de Wittgenstein podemos hacer un análisis del concepto del absurdo. En el *Tractatus lógico-philosophicus*, sostiene que el mundo es la totalidad de los hechos,

características de las mismas, el reconocimiento de falacias (Miranda Alonso, 1994).

no de las cosas. También el hecho es el darse efectivo de estados de cosas, mientras que dicho estado de cosas es una conexión de objetos (cosas). En consecuencia, el mundo es la totalidad del darse efectivo de conexiones entre objetos. Dichos objetos o cosas pueden ser nombrados por medio de las palabras. Así se establece una relación entre las palabras y las cosas, de manera que el lenguaje es un mapa del mundo, de la realidad. Por lo tanto, los límites del lenguaje serán los límites del mundo. De este modo, en dicho libro queda planteada la idea de encontrar en el lenguaje una estructura lógica que constituya su esencia, esa estructura lógica sería el lenguaje ideal. Aquí el absurdo se diferencia del sin sentido; el primero se refiere a proposiciones que no pueden ser ni verdaderas ni falsas, por lo que las denomina pseudo proposiciones. Por otro lado, el sinsentido abarca las tautologías y las contradicciones. En tal sentido, si bien como se advirtió el trabajo medular sobre argumentación se realiza a partir de 4to grado, en el primer ciclo se realizan actividades de búsquedas de razones y sinrazones, incluso en términos de juego, así aparecen los “disparates”, propios y ajenos.

En las Investigaciones Filosóficas, las ideas de Wittgenstein toman otro camino. El significado de las palabras y el sentido de las proposiciones son su función, su uso en el lenguaje. Preguntar por el significado de una palabra o por el sentido de una proposición equivale a preguntar cómo se usa. Los usos son muchos y multiformes, el criterio para determinar el uso correcto de una palabra o proposición está determinado por el contexto al cual pertenezca (juego de lenguaje) que mantienen entre sí un parecido de familia. De esto se sigue que lo absurdo de una proposición radica en usarla fuera del juego de lenguaje que le es propio. En casi toda la obra de Lewis Carroll encontramos un desarrollo de la relación entre lógica y absurdo sumamente interesante. En Alicia en el país de las maravillas, cuando Alicia cae por la conejera y atraviesa el espejo, está arribando a mundos cuyos objetos son difíciles de aprehender con

las categorías y conceptos habituales. Su recorrido es un viaje de reconocimiento y asombro:

En aquel momento todo le resultó perfectamente natural. Pero cuando el conejo sacó un reloj del bolsillo de su chaleco, miró la hora y apresuró su carrera. Alicia se incorporó de un salto, porque comprendió de pronto que nunca había visto un conejo con un bolsillo de chaleco, ni con un reloj para sacar de él (Carroll, 1992: 18).

Alicia se dice: “Qué extraño es todo hoy. Y ayer sucedía todo como siempre”. Se pregunta por su identidad y por la del entorno, porque ella cambia y las cosas cambian. Entonces, busca en ese lugar donde todos habían buscado: las matemáticas. Comienza a contar... uno, dos, tres, pero esto le resulta insatisfactorio. Así, el absurdo toma protagonismo, pero no como un sin sentido, delirio o falta de lógica, sino como posibilidad, una nueva manera de pensar, relacionar ideas, describir situaciones.

En relación con todo lo expuesto, podría decirse que son los principios o categorías de la identidad ($A=A$) y de la no contradicción (A es la misma cosa que no A), las leyes que rigen el proceso y el desarrollo de nuestro pensamiento. Se entiende que el límite infranqueable de la lógica, de su posible sistematización, está representado por el absurdo. En otras palabras, lo que no se puede pensar es, en último término, lo contradictorio, lógicamente, lo absurdo expresa el límite o extremo del diámetro del mundo inteligible. De esta manera, la importancia de trabajar en torno a dicho concepto radica fundamentalmente en extender los límites lógicos que imperan en el discurso escolar.

Las primeras expresiones de lxs niñxs de 5to grado en torno al absurdo referían a algo contrario a lo real, algo sin sentido, tonto. También: algo ilógico irrazonable, sin fundamento. Aún más, resultaba curioso que algunxs vinculan el absurdo a lo infantil. Para poner en tensión estas representaciones se acercaron diversos recursos, fundamentalmente desde el ámbito artístico-cultural,

apuntando a una noción ampliada del absurdo que, situada en un campo disciplinario específico, permitiera abrir significados múltiples y diversos. Así, se enfatizó en la riqueza que dicho concepto adquiere en las producciones artísticas de distinta índole.

Se pudo observar el uso provechoso del absurdo en la literatura, como en las artes plásticas y en el cine⁶¹, en un trabajo de taller donde no solo analizamos los recursos que utilizaban los artistas sino en una experiencia de ejercitarse en los mismos –como jugar al Cadáver Exquisito o dramatizar relatos absurdos contruidos en forma grupal–. Una de las cuestiones que causó mayor extrañeza en lxs niñxs fue reconocer que el absurdo, como los números irracionales, estaba presente en las matemáticas, aquella disciplina que se aprende como cierta e indubitable, y aun así podía tener un valor positivo para realizar nuevos descubrimientos.

El objetivo principal de la propuesta, enunciada en términos generales, consistió en favorecer la problematización, la conceptualización y la reflexión crítica de lxs niñxs. Fundamentalmente, se buscó incentivar el cuestionamiento, la curiosidad, el ir más allá de respuestas esperables, aun cuando la aceptación del absurdo terminó relacionándose estrechamente con la actividad artística. Así, la propuesta también implicó ampliar los márgenes de lo posible, lo aceptable, en torno a lo que se entiende como conocimiento en la escuela.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, S. (2019) “Sentidos de la lógica con niñxs y en la formación docente”, en Encuentro Nacional de Lógica y

⁶¹ Se seleccionaron textos de Antonin Artaud, María Elena Walsh y Elsa Bornemann. Se analizaron obras de Escher y Magritte y una serie de cortos de animación de la productora Pixar. En todos los casos se proponía ir más allá de lo que usualmente se considera *lógico*.

Argumentación, Escuela de Filosofía, FFyH Universidad Nacional de Córdoba.

ANDRADE, S. y POUSA M. (2010) “Extendiendo los límites de la lógica en el discurso escolar”, en Osella, M., Moretti, J., Olmedo, P. y Bedano, M. En *Infancia y Filosofía. El lugar de la infancia en la filosofía y en la educación*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.

ARTAUD, A. (1972) *El ombligo de los limbos. El Pesanervios*. Buenos Aires: Aquarius.

BATESON, G. (1980) *Los hombres son hierba*. Disponible en <http://caosmosis.acracia.net>

BORNERMANN, E. (2001) *El espejo distraído*. Buenos Aires: Alfaguara Infantil.

CARROLL, L. (1998) *Los Libros de Alicia*. Buenos Aires: de la Flor

CARROLL, L. (1992) *Alicia en el país de las maravillas*, Madrid: Cátedra.

CARROLL, L. (1992a) *A través del espejo*, Madrid: Cátedra.

CARROLL, L. (1986) *El juego de la lógica*. Madrid: Alianza.

CARROLL, L. (2008) *Lógica sin sentido* (Textos varios), Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Edición electrónica de www.philosophia.cl

FALLETA, N. (2000) *Paradojas y juegos*. Barcelona: Gedisa.

FEILING, C. (1989) “Argumentos no son razones”. En *Revista Latinoamericana de filosofía*, abril-julio, XIV.

MOUFFE, Ch. (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MIRANDA ALONSO, F. (1994) *El juego de la argumentación*. Madrid: De la Torre.

WALSH, M. E. (2001) *El Reino del Revés*. Buenos Aires: Alfaguara Infantil.

WITTGENSTEIN, L. (2004) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

WITTGENSTEIN, L. (1991) *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.