



Adriana Franchino<sup>1</sup>

## ¿Cómo producir experiencias de pensar con los niños?<sup>2</sup>

Quisiera compartir hoy con ustedes algunas reflexiones que tienen que ver con la tarea que venimos llevando adelante con docentes y colegas de filosofía. Nuestro pensar -aunque filosófico- viene alimentándose de lecturas provenientes de la educación, la psicología, la sociología, la lingüística, la historia, entre otras. Esta aclaración la hago porque da cuenta de este juego entre diferentes voces, que probablemente resonarán en lo que intentaré comunicar.

Precisamente la práctica filosófica con los chicos tiene como condición las diferentes lecturas y las diferentes voces. Permítanme avanzar y trataré de explicitar lo que digo.

Tomaré el problema que he nombrado y que nos interroga ¿cómo producir experiencias de pensar con los niños?

Muchas son las preguntas que surgen al abordar esta cuestión: ¿Por qué hablar de 'producir experiencias de pensar con los niños'? ¿Por qué 'experiencias de pensar'? ¿Con 'pensar' no es suficiente? ¿Pueden pensar filosóficamente los niños?... y otras, como ¿Qué

es un niño? ¿Podríamos 'saber' qué es un niño? ¿Qué es educar? ¿Se pueden propiciar 'experiencias de pensar' en las escuelas? Estos y otros interrogantes atraviesan el ámbito de nuestra práctica, sin embargo, no es nuestra intención dar respuesta a cada uno de ellos en este trabajo, sino simplemente permear la reflexión.

Pues bien, empezaremos por explicitar cómo estamos entendiendo a la filosofía. En este caso, no hablamos de una disciplina abstracta, sino que estamos hablando de "hacer filosofía", de la 'práctica filosófica'. Y en este punto me ayudo con una pregunta que se hace B. Russell "¿Qué hacen los filósofos cuando están trabajando?"

En una primera aproximación podríamos decir que hacen preguntas. Preguntas que no tienen una fácil respuesta, preguntas que no tienen una única respuesta, preguntas que no tienen respuesta. Preguntas y todo el tiempo preguntas. Uds. me dirán ¿y qué pasa con las respuestas? ¿No interesan? Por el contrario interesan y de manera tal que son las que posibilitan la aper-

tura de nuevas preguntas. Y me dirán, pero esto es un círculo vicioso y les contestaría que para los filósofos es más bien un círculo virtuoso, porque entre otras cosas en eso consiste la tarea. En este sentido una de las características del quehacer filosófico es un constante inconformismo; este inconformismo si bien se traduce como insatisfacción, tiene que ver con no aceptar respuestas ajenas. Como diría Gramsci, ser el guía de sí mismo, y no aceptar del exterior, pasivamente la huella que se imprime sobre la propia personalidad. También implica no aceptar respuestas que cierren y clausuren, sino respuestas que abran nuevas preguntas porque el pensar se satisface sólo con más pensar, y con un pensar por sí mismo.

Alguien que quisiera emprender esta tarea no debería colocarse en el lugar del saber porque lo "ya sabido" o "ya aprendido" no permite preguntarse, esto es, poner en cuestión la propia subjetividad. Y ya que estoy hablando de ciertas características del trabajo filosófico, me gustaría abordar breve-

mente, ¿cuál sería la relación del que pregunta con la pregunta?

Para esto recorro a Platón, quien en uno de sus diálogos, pone en boca de Sócrates esta cuestión, más o menos en estos términos: quien pregunta filosóficamente no lleva a otro a un camino sin salida, sino que él mismo está sin salida –en aporía– más que cualquiera. Por lo tanto preguntar implica necesariamente preguntarse.

Ahora bien, en la práctica que venimos proponiendo, las preguntas no surgen ni se trabajan en soledad sino junto con otros y más específicamente en diálogo con otros. El pensar y el preguntar vincula con los otros, establece una relación con los otros, y esta relación, en el marco de nuestra práctica, es un tipo de intercambio comunicativo que estamos llamando “diálogo”.

Quisiera hacer una referencia para llamar la atención acerca de cómo opera el lenguaje en una situación de diálogo. Dice George Gadamer: “Es precisamente esto lo que caracteriza a un diálogo en contraste con la forma rígida de enunciado que requiere ser puesto por escrito: que aquí el lenguaje, en el proceso de preguntar y de responder, de dar y de tomar, de hablar equivocando las intenciones y de ver cada uno lo que el otro desea decir; efectúa la comunicación de sentido... (...) Así, es característica de toda genuina conversación el que cada uno se abra a la persona del otro, acepte de verdad que su punto de vista es digno de consideración, y llegue a la interioridad del otro.”<sup>3</sup>

Teniendo en cuenta que la construcción y comunicación del sentido en el diálogo se va haciendo en la misma interacción, podríamos precisar un poco más nuestra concepción de la ‘práctica filosófica’ que llevamos adelante.

Se trata de una ‘práctica dialógica’ entendida como una construcción permanente y continua de un tiempo-espacio para pensar junto con otros preguntas que nos hacemos a nosotros mismos, que compartimos y que nos ponen en camino de investigar. Estamos involucrados en una tarea que no tiene un punto de llegada en el que alguien o algunos se apropian de un producto o de un resultado, sino que nos encaminamos para prepararnos a compartir la experiencia de pensar juntos.

Para explicitar en qué estamos pensando cuando hablamos de ‘experiencia’, tomaré prestadas las palabras de Jorge Larrosa<sup>4</sup>: “La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en el que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos. (...) Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. Consumimos arte, pero el arte que consumimos

nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos conmueve en lo íntimo”.

Pensar juntos, en este sentido, será un encaminarnos hacia el descubrimiento de nosotros mismos como alguien diferente a quien ya nos habíamos acostumbrado a ser, a perder pie y sentirnos en peligro de las seguridades en la que nos instalamos con el poder del saber. Pensar juntos incluirá mucha incertidumbre, sin embargo, si estamos dispuestos nos permitirá desandar caminos que nos sujetan.

Nombraré algunos de los valores presupuestos en esta práctica: la autonomía, el respeto mutuo, la escucha atenta, el trabajo cooperativo y el pluralismo, no me detendré específicamente en ellos para respetar la extensión de este trabajo, sin embargo, aparecerán en escena en el tratamiento de lo que estamos entendiendo como “práctica dialógica”. Para hablar de ello me remitiré a un texto que escribíamos con una colega el año pasado:

“Entrar en un *diálogo filosófico* es comprometerse en una relación interpersonal que no busca el acuerdo ni la conciliación de las diferencias a través del consenso. Este tipo de diálogo tampoco tiene por meta arribar a una conclusión determinada, ni resolver conflictos. A pesar del espíritu crítico que lo anima, no se asocia con las nociones de “ganador” y de “perdedor” porque la crítica y el cuestionamiento tienden al progreso de la investigación como una construcción cooperativa donde las participaciones tienen en cuenta el hilo de lo que el grupo ya está pensando. Un diálogo de estas características permite que se construyan, se expliciten, se analicen y se valoren visiones diferentes sobre problemas para los cuales no hay respuestas ni únicas ni definitivas

vas. Ahora, ¿cómo alentar a los niños y a los docentes para que se involucren en una práctica de investigación filosófica? ¿Cómo favorecer la creación de un diálogo de estas características? ¿Qué hacer para que los niños se escuchen unos a otros y aprendan a pensar a partir de las ideas de los demás? ¿Cómo sostener la continuidad de este proceso? ¿Cuáles son las razones por las que aparecen tantas dificultades para llevar adelante un diálogo? Estas preguntas recogen algunos de los problemas concretos con los que nos encontramos en los grupos al querer desarrollar nuestro trabajo. El pensar respuestas abiertas, con la intención de seguir las revisando y replanteando, nos permitió elaborar distintas propuestas de clase y comenzar a ocuparnos centralmente del diálogo y de sus condiciones de posibilidad.

Cuando hablamos de las *condiciones de posibilidad del diálogo* nos referimos a las disposiciones, a las actitudes y a los sentimientos que se ponen en juego en la relación que los participantes establecen en este tipo de intercambio comunicativo. En nuestro trabajo buscamos fomentar la disposición a aprender de los demás y de sí mismo, poniendo en juego factores tales como

En nuestro trabajo buscamos fomentar la disposición a aprender de los demás y de sí mismo, poniendo en juego el cuidado, el respeto, el interés, la confianza y el aprecio por uno mismo y por los demás.

el cuidado, el respeto, el interés, la confianza y el aprecio por uno mismo y por los demás.

Desde ya, estas condiciones de posibilidad para desarrollar el diálogo no son espontáneas en un grupo (...)

El *interés*, considerado como condición de posibilidad para el desarrollo del diálogo, conlleva un grado de compromiso más fuerte que el que se establece con los compañeros en una conversación cotidiana. Una de las razones fundamentales para que se produzca esta particular intensidad es la comprensión de que el otro es imprescindible para uno en esta situación comunicativa. Prestar atención a lo que los otros expresan, con la intención de entender sus ideas y poder pensar juntos a partir de ellas -en el mismo sentido o en uno diferente-, es parte de la dinámica de este compromiso dialógico.

La *confianza* es otro de los factores que nos proponemos alentar en la

construcción del diálogo con los otros. Se vincula con la creencia de que es posible contar con la fiabilidad del grupo y con su buena voluntad, esto es, con que uno pueda mostrar lo que piensa sin ser criticado en su persona. Son las ideas las que se abrirán a la crítica, pero no en menoscabo de quien las expone. Cuando se aborden cuestiones problemáticas que puedan involucrar la persona de algún integrante del grupo, se trabajará en un plano reflexivo y se intentará "ponerse en el lugar del otro".

La argumentación que se pone en juego en un diálogo de este tipo no está al servicio de convencer al otro o de competir por el razonamiento más fuerte. Por el contrario, pasa a ser un trabajo colectivo que, cual tejido, desarrollará una trama a la que cada participante aporta.

Por último, queremos destacar la importancia del *respeto*. En un grupo de personas está instalada la diferencia. Y es a partir de esa diferencia que será necesario construir la equidad, esto es, cuidar que la palabra de una persona no tenga más valor que la de otra. Para esto, se tenderá a establecer alguna dinámica que garantice la posibilidad de expresión de cada uno de los participantes evitando que se produzcan situaciones de privilegio o de autoridad. Que cada uno se respete a sí mismo es tan indispensable para el proceso dialógico como el mutuo respeto.<sup>75</sup>

Finalmente quisiéramos manifestar cómo estamos entendiendo la vinculación entre esta experiencia de pensar juntos que venimos caracterizando y los niños.

Decíamos antes, que alguien que quisiera emprender la tarea filosófica, no debería colocarse en el lugar del sa-

FLORERÍA  
*La Orquídea*  
de S. Ugarte & Hnos. Desde 1937  
**Flores y Plantas naturales**  
Moreno 16 - Ramos Mejía - Tel: 4658-1011  
Telefax: 4654-9890

**Adhesión**

**FAMILIA  
CAGEL**

ber porque lo “ya sabido” o “ya aprendido” no permite preguntarse. Porque si iniciamos este camino ‘sabiendo’ qué es un niño, difícilmente nos podamos abrir a escuchar y pensar junto con él. La pregunta acerca de qué sea la infancia queda planteada, nos inquieta y sobre todo inquieta la seguridad de nuestros saberes y prácticas docentes. Actuamos con las certezas que nuestro mundo adulto coloca sobre los niños para poder dominar ese ámbito que se nos hace inasible.

Ahora bien, desde el camino que venimos haciendo creemos que la práctica filosófica va construyendo sentido cuando se acerca a los niños sin la pretensión de saber sobre ellos, sin capturarlos, por el contrario, la apuesta es *producir un encuentro*, para ello deberemos prepararnos y preparar con la mayor minuciosidad posible las condiciones para poder liberar el pensar y, entre otras cosas, el pensar se libera escuchando al otro.

Para seguir pensando esta cuestión me gustaría traer una cita del libro “Pedagogía del Aburrido”, donde los autores plantean una lectura posible para entender ciertos problemas en los ámbitos educativos, ampliando la perspectiva desde una visión política y situándose en la hipótesis de que estamos viviendo una época en la que ha ocurrido el pasaje de una lógica a otra, esto es, de la lógica del Estado a la lógica del mercado. No nos es posible ampliar estos conceptos en este trabajo pero queremos dejar planteada la inquietud acerca de los nuevos espacios de constitución de la subjetividad, repensando el nuestro como uno de ellos.

“Existe una diferencia entre pensar con un niño y saber sobre un niño. El saber sobre un niño no es constitutivo

de la subjetividad en condiciones contemporáneas, en cambio pensar con un niño produce subjetividad, produce vínculo, produce interioridad en el niño, produce función en el padre. La paridad entre niños y adultos se produce en el diálogo, desde la responsabilidad moral o jurídica no hay paridad. La paridad significa que tanto el adulto como el niño se van a constituir en ese encuentro.

“¿Qué es constituirse en una situación de diálogo? El diálogo en condiciones estatales se da desde lugares instituidos –el que sabe y el que no sabe, el adulto y el niño, el maestro y el alumno-; para hablar con el otro, uno sólo tiene que ocupar su lugar en el dispositivo. En cambio, en las condiciones contemporáneas no hay lugares preestablecidos de interlocución. Cuando se habla, se emiten ruidos, pero las palabras no tienen ninguna significación porque no refieren a nada; las referencias han caído, no hay un código que establezca las referencias de las palabras o de los discursos. Entonces el trabajo de comunicación es de permanente construcción de las condiciones: es necesario instituir cada vez el lugar del otro, el lugar propio e instituir el código, las reglas según las cuales se van a organizar las significaciones. Y este trabajo obliga a pensar, ya que el que crea las condiciones se está constituyendo en las reglas de la situación. Esto es constituirse en una situación de diálogo.

La subjetividad constituida en el diálogo no es equivalente a la constituida por la experiencia del código. La experiencia del código es la del semejante; la experiencia del diálogo es de otra índole. Porque la subjetividad del semejante está instituida previamente a la comunicación, no depende del acto

de la comunicación sino del código. La subjetividad dialógica se constituye sólo en la situación del dialogar”.<sup>6</sup>

## Bibliografía

- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio: *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Editorial Paidós, Buenos Aires 2005.
- Díaz, Mirta y Franchino, Adriana: *Pensar juntos en diálogo con otros*. Trabajo presentado en el 1º Seminario Taller Internacional de Educación, Escuela: Producción y Democratización del Conocimiento”. Ciudad de Buenos Aires. Junio de 2005.
- Gadamer, Hans-Georg: *Verdad y Método*, citado por Nicholas C. Burbules en *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1999.
- Larrosa, Jorge: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Editorial Laertes, Barcelona, 1998.

- <sup>1</sup> Licenciada en Filosofía (Facultad de Filosofía - Universidad del Salvador). Formadora de Formadores en el Programa de Filosofía para Niños. Montclair State University. New Jersey. USA. Miembro Fundadora del ex Centro Argentino de Filosofía para Niños. Miembro del Proyecto colectivo de investigación sobre el Programa de Filosofía para Niños radicado en el Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA, 1993 - 1995). Coordinadora, asesora y capacitadora de programas de Filosofía para Niños en la Nueva Escuela Argentina 2000 y en el Colegio Ward.
- <sup>2</sup> Trabajo presentado en la Jornada de la Comisión de Instituciones Educativas Metodistas (CIEM), organizada por Colegio Ward - 22 de abril de 2006.
- <sup>3</sup> Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método* citado por Nicholas C. Burbules en *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1999, pág. 11.
- <sup>4</sup> Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Editorial Laertes, Barcelona, 1998, pág. 18-19
- <sup>5</sup> Mirta Díaz y Adriana Franchino. *Pensar juntos en diálogo con otros*. Trabajo presentado en el 1º Seminario Taller Internacional de Educación, Escuela: Producción y Democratización del Conocimiento”. Ciudad de Buenos Aires. Junio de 2005.
- <sup>6</sup> Cristina Corea, Ignacio Lewkowicz. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires 2005, pág.54.



Avda. de Mayo 749 6° 50 (1084) Capital  
Tel/Fax 4342-1050 / 2806  
E-mail: info@zestudio.com.ar