



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

TESIS DE DOCTORADO

TÍTULO: Educación, filosofía e infancias: una experiencia de práctica filosófica en la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata (2008-2019) y sus efectos en la subjetividad docente

Autora: Laura Viviana Agratti
Tesis para optar por el Grado de Doctora en Ciencias de la Educación
Director: Dr. Walter Omar Kohan
Codirectora: Dra. Silvia Angélica Solas

Fecha de presentación: 3 de febrero de 2020
Ensenada, Argentina

Índice

Resumen	6
Agradecimientos	7
Abreviaturas	9
Palabras preliminares	10
Introducción	12
Estructura de la tesis.....	14
Primera Parte: La formación de profesoras/es de Filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	27
Capítulo 1: La conceptualización de la enseñanza de la filosofía en la FaHCE-UNLP (1985-1992): la impronta de Guillermo Obiols.....	28
I. 1. a. Las condiciones que hacen posible la presencia de un campo de investigación en materia de enseñanza filosófica y su vinculación con la práctica docente en la formación de profesoras/es de Filosofía en la FaHCE-UNLP.....	28
I. 1. b. Los cuatro ejes centrales de las preocupaciones de Guillermo Obiols.....	31
I. 1. b. 1. Primer núcleo temático: dedicación y compromiso.....	32
I. 1. b. 2. Segundo núcleo temático: posición general sobre la educación.....	36
I. 1. b. 3. Tercer núcleo temático: los problemas de la didáctica de la Filosofía.....	37
I. 1. b. 4. Cuarto núcleo temático: ¿qué es filosofía?	43
I. 1. b. 5. El problema principal que atraviesa el pensamiento y la práctica de Obiols: un modelo formal general para la enseñanza de la Filosofía.....	44
Capítulo 2: Otras perspectivas para la enseñanza de la filosofía en la	

FaHCE-UNLP (1993-2007)	50
I. 2. a. Un nuevo comienzo.....	50
I. 2. b. El papel de la pregunta en la formación de profesoras/es.....	53
1. 2. c. La especificidad de la pregunta en filosofía.....	56
1. 2. d. Un/a profesor/a inventor/a de filosofía.....	60
1. 2. e. La <i>forma</i> de un/a profesor/a de filosofía.....	64
I. 2. f. La filosofía como amor al saber y saber del amor.....	69
I. 2. g. Filosofía, forma y enseñanza: inventamos o erramos.....	72
Capítulo 3: La incorporación de la infancia al campo de la enseñanza de la filosofía en la UNLP.....	82
I. 3. a. Primeros pasos en la FAHCE.....	82
I. 3. b. <i>Filosofía para niños</i> y una dificultad al empezar.....	89
I. 3. c. De las formas de reunir la filosofía y la infancia: del “para” al “con”.....	103
I. 3. d. Una experiencia de enseñanza de la filosofía en el Bachillerato de Bellas Artes (BBA).....	105
I. 3. d. 1.: El diario de A.....	106
I. 3. d. 2. Criterios para preguntas.....	109
I. 3. d. 3. El sentido filosófico de una experiencia.....	113
I. 3. d. 4. La irrupción del teatro en la filosofía.....	116
I. 3. d. 5. Lo que una experiencia permite pensar.....	118
I. 3. d. 5. a. Un diario de clase como texto.....	120
I. 3. d. 5. b. El tramado de disciplinas: la relación entre teatro y filosofía.....	121
Segunda Parte: La filosofía y la formación docente se proyectan en la escuela Graduada.....	133

Capítulo 1: La Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP.....	134
II. 1. a. Un poco de historia.....	134
II. 1. b. La FaHCE en la Escuela Graduada.....	140
II. 1. b. 1. Dar a leer.....	140
II. 1. b. 2. La experiencia de formación en Filosofía con Niñas y Niños.....	151
Capítulo 2: La filosofía se proyecta a la EG.....	156
II. 2. a. Los inicios.....	156
II. 2. b. Un primer grado pone a prueba a la filosofía.....	157
II. 2. c. Un espejo para la filosofía.....	163
II. 2. d. Quien está empezando a escribir registra una clase de filosofía.....	167
Capítulo 3: La maestra filósofa.....	171
II. 3. a. La historia de Malena.....	171
II. 3. b. La maestra de la maestra.....	173
II. 3. c. La escuela de la maestra.....	176
II. 3. d. Su formación: el modelo a seguir.....	179
II. 3. e. La escuela-sueño de una maestra.....	182
II. 3. f. La maestra quiere hacer filosofía.....	188
II. 3. g. La fuerza viajante de la filosofía.....	203
II. 3. h. Lo que les pasa a las/os alumnas/os de Malena con la filosofía.....	209
II. 3. i. Malena y el preguntar(se) de la maestra.....	213
II. 3. j. Ser maestra.....	215
II. 3. k. La lectura y la escritura de la maestra.....	220

Consideraciones finales	224
Introducción.....	225
La situación paradójica de la enseñanza de la filosofía institucionalizada como punto de fuga hacia la novedad.....	227
La oportunidad, el valor y el sentido de una Filosofía con las Infancias (FcIs).....	231
Los efectos transformadores y emancipatorios de la práctica filosófica en la enseñanza de la filosofía.....	237
Bibliografía	243
Anexos	249
1. Entrevista a Malena Ivone Bertoldi.....	250
2. Fotografías.....	277

Resumen

Esta tesis aborda un tema que se inscribe en el campo de los estudios sobre la enseñanza de la filosofía: la práctica de la Filosofía con Niños (FcN) en el caso específico de la experiencia llevada a cabo en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” (EG) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre los años 2007-2019.

El objetivo que nos proponemos es analizar los sentidos que fue atravesando la experiencia de FcN en la EG y también mostrar cómo experiencias de este tenor son capaces de interpelar de modo transformador las concepciones de filosofía y de la enseñanza de filosofía en general. Para ello, partimos de caracterizar y problematizar distintas trayectorias docentes que producen diferentes conceptualizaciones de la enseñanza de la filosofía en la FaHCE. Nos detenemos especialmente en un análisis del sentido de la relación del/de la profesor/a-maestro/a de filosofía con la pregunta y el preguntar(se) a partir del trabajo de campo de la investigación.

El problema más específico de esta tesis consiste en estudiar cómo se produce la práctica de la filosofía en la trama de los contenidos escolares y cómo esa práctica tensa la relación con los saberes tradicionales de la escuela con especial foco en la subjetividad docente.

En ese marco, la tesis responde a una pregunta principal: ¿cuáles son las condiciones y las posibilidades transformadoras y/o emancipatorias de un filosofar en la educación en la EG?

Palabras clave: Enseñanza - Filosofía – Infancia - Escuela Graduada – Maestra-filósofa

Keywords: Teaching - Philosophy - Childhood - Graduate School - Teacher-philosopher

Agradecimientos

A la comunidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata por todos estos años de convicciones y trabajo compartido.

A la Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación, Dra. Myriam Southwell por alentar la presentación de la tesis.

Al equipo de Gestión de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” por el compromiso con el que apuesta a la educación pública y por la apertura con que recibieron la propuesta de hacer filosofía en la escuela.

A Claudia Binaghi, Violeta Pesci y Celeste Carli por la calidez con que respondieron a las preguntas sobre el pasado reciente de la escuela para esta tesis; por valorar y apoyar la experiencia de hacer filosofía con las niñas y los niños.

A las maestras y maestros de la Escuela Graduada por aceptar la invitación al juego de las preguntas, por enseñar aprendiendo a resignificar, cada día, el sentido del guardapolvo blanco.

A la Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ) y a la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) por considerar el otorgamiento de la beca para escribir la tesis y por disponer de todos los detalles necesarios para que la investigación de esta tesis se diera en condiciones de trabajo inmejorables.

A las/os colegas y amigas/os que participan del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía (UBACyT) y, en especial, a Alejandro Cerletti por los años de trabajo de investigación compartidos, sin los que esta tesis no hubiese sido posible.

A mis compañeras de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, Agustina Peláez, Nora Símplici, Moira Severino, Florencia Bajo, Maite Incháurregui, Rocío Mentasti, Paula Ramírez, Mariela Cotignola y Florencia Ciappina, por el compromiso y la dedicación en la gestión de la Prosecretaría mientras duró la escritura de esta tesis, por el cariño de cada día.

A los compañeros y las compañeras del Núcleo de Estudios de Filosofías e Infâncias (NEFI) de la UERJ por la amorosa hospitalidad con la que me recibieron y me ampararon.

A Fabi Martins con quien fuimos contemporáneas escribas de tesis y compartimos la angustia de la escritura y la alegría de sabernos cerca en la distancia.

A Fátima por contagiarme la alegría del carnaval y por invitarme a pensar en cada brindis a los ojos “Por lo que vale la pena”.

A Adriana Fresquet por el acompañamiento sensible y cariñoso en mis días cariocas, por el vino y las charlas en Leme, por transformar el desierto de aquellos días en jardín.

A Milena Fresquet Kohan por la sensibilidad con que supo intuir y acompañar mis estados de ánimo en la extranjería; por decirme, con su intensidad entusiasta por el baile, que el deseo por concretar un proyecto siempre está por encima de las dificultades, por la alegría y la complicidad.

A val flores por la lectura sensible y afectuosa. Por ser pertinaz.

A Verónica Bethencourt amiga y compañera en la cátedra de “Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía”, por la pasión por la enseñanza, por haberme inspirado tantas preguntas con sus preguntas, por haber asumido el esfuerzo y la responsabilidad del dictado de la materia para que pudiese escribir esta tesis.

A Luciana Carrera por todo lo que me ayuda a pensar y a sentir la manera en que encarna su compromiso con la filosofía en la educación.

A Victoria Sanchez por sus registros de clase cuando el proyecto recién se iniciaba, por su pensar atento y cuidadoso sobre las resonancias de la práctica de la FcN en las aulas de la Facultad.

A Germán Prósperi, a Federico Brugaletta y a Claudio Arca, por la predisposición y la dedicación con que atendieron mis desesperados pedidos de bibliografía desde Brasil.

A mis amigas Ana Barletta, Gabriela Demarchi, Vera Waksman y Yamile Socolovsky, por ayudarme a ver los grises y que no todo es blanco o negro, por contagiarme el entusiasmo por aprender, por el saber de la amistad del que aprendo a ser amiga cada vez.

A Alberto Pérez, por comprometerme en un pacto que fue el origen de esta tesis, por hacer de su casa mi casa, por la amistad de siempre.

A Miguel Dalmaroni, por abrirme las puertas de su casa y de su corazón para que pudiese terminar la tesis cuando estaba por darme por vencida, por la lectura amistosa y las sugerencias para alentarme a seguir, por la ternura con la que dispuso cada detalle para cuidarme, por crear las condiciones para que pudiese escribir, por la generosidad y la amistad de todos estos años.

A Malena Bertoldi, maestra filósofa y amiga, por su reencuentro con la infancia y por la infancia que se deja nacer siendo maestra, por su vocación por la pregunta, por haberse atrevido, por dejarme la libertad de pensar su experiencia con la filosofía, por la apuesta al pensamiento.

A Walter Kohan, mi director de tesis, por haber sido insistente *demais* para que pudiese terminar esta tesis; por la fuerza de sus convicciones que lleva a casi todos los rincones del mundo; por ser un director-*avis raris* que corrige en el día los borradores que le llegan; por su enorme generosidad intelectual y existencial; por el gesto amoroso con el que construye comunidad; por la amistad entrañable.

A Silvia Solas, mi codirectora de tesis, por la forma cuidadosa y sensible con la que me hizo llegar sus sugerencias, por ser una codirectora que tuvo presente que el apoyo afectivo es tan necesario como la lectura crítica del texto.

A mi hija Sofía y a mi hijo David, por ser el lazo más fuerte con la vida, por la paciencia, por las palabras que me alientan a no darme por vencida, por los abrazos y los días de sol, por la intensidad del amor duradero.

Abreviaturas

AJB	Asociación Judicial Bonaerense
BBA	Bachillerato de Bellas Artes “Francisco de Santos”
CN	Colegio Nacional “Rafael Hernández”
EG	Escuela Graduada “Joaquín V. González”
FaHCE	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
FAPERJ	Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro
FcN	Filosofía con Niños
FcIs	Filosofía con Infancias
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
FpN	Filosofía para Niños
LVM	Liceo “Víctor Mercante”
NEFI	Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAPFI	Asociación Argentina de Profesores de Filosofía
UBA	Universidad de Buenos Aires
UBACyT	Universidad de Buenos Aires, Ciencia y Técnica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNLP	Universidad Nacional de La Plata

Palabras preliminares

Cuando empecé a escribir creía que estaba escribiendo sobre otros, otras, otras¹. De alguna manera, la otredad inspiraba un decir como testimonio de lo que en cierto espacio y tiempo ocurrió entre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata. Pensar el “entre” desafió la necesidad de la escritura. Entre dos instituciones de la educación. Dos casas que me alojaron y me alojan junto con otros, otras, otras. Fue pasando que, en el acto de ser justa con la historia, sentía que me había olvidado de la historia propia. Pero no. Al llegar a la última parte de la escritura, descubrí que esta escritura es muy vieja, que estuvo siempre en las marcas de la propia vida. Por eso, esta introducción rescata o recupera del olvido una inspiración que permaneció guardada bajo siete llaves: la propia biografía.

Esta tesis habla principalmente de lo que “puede” la filosofía en la educación, de su poder transformador en el modo en que se es maestra cuando se la practica. Y después de muchos meses y años de trabajo me doy cuenta del viraje impensado sobre la propia historia. Quien escribe es hija de una maestra. No lo afirmo para poner en primer plano el lazo familiar, sino más bien el lazo con la educación fundado por una relación que hizo que quien está escribiendo no faltara nunca a la escuela. El día que no había escuela sentía que era un día de fiesta porque podía ir a la escuela con su madre; una maestra a la que le escondía la lapicera roja cuando hacía los boletines y que nunca dejó de elegir una escuela pública del barrio de Los Hornos en las afueras de La Plata. Con su autoridad de guardapolvo blanco me mostraba la precariedad con la que la gente del pueblo mandaba a los hijos, las hijas, les hijes a la escuela. Autoridad y sensibilidad. Tradición pedagógica y un peronismo heredado desde la cuna. Esa era mi madre. Una mujer que en tanto madre fue muy difícil, inabordable, incomprensible pero que, como maestra, como imagen de la educadora que fue, supo contagiar que era necesaria cierta inspiración en el acto de enseñar y aprender. No sé si enseñaba bien o mal, no fui su alumna. Sé de una actitud, de una dignidad, de una entrega; aprendí que hay que saber mirar para saber cómo actuar y cómo construir comunidad con

¹ Nota de la autora: Si bien reconocemos que el lenguaje inclusivo desborda el binarismo de género optaremos por duplicar la referencia genérica a los efectos de facilitar la lectura de esta tesis. Sin embargo, en el caso de citas directas o indirectas, conservaremos —por supuesto— la decisión del/de la autor/a original al respecto.

los otros, las otras, les otras a través del conocimiento. Mirar a los otros, a las otras, a les otras; mirar los detalles: eso era lo que podía hacer la diferencia. Usar el vidrio de la ventana de la imprenta de mi abuelo como pizarrón y dar clase en un fondo de piso de tierra a alumnos, alumnas, alumnes invisibles para los ojos de toda la familia menos para los míos.

La enseñanza estaba en mí desde chica como un juego privilegiado. Nada de muñecas que, hay que decirlo, mi madre no me dejaba comprar. Tiza y pizarrón, pizarras mágicas, globos terráqueos, la imprenta de mi abuelo como refugio. Quiero escribirme en esta historia de dónde vengo porque sin ella no me hubiera sido posible terminar esta tesis. Sin decir, al menos para mí, de dónde vienen naciendo las palabras, el deseo, la pasión, el compromiso por seguir haciendo el esfuerzo de pensar otra educación, no podría haberla terminado.

Me faltaba algo esencial. Una de las premisas fundamentales de esta tesis es que la filosofía no es una finalidad per se, que no se la persigue por sí misma, por su eventual valor por encima de la educación, sino como un medio para algo diferente: la posibilidad de otra educación. ¿Por qué otra? Una convicción y una utopía atraviesan esta tesis: la convicción de que en la educación están las claves para la emancipación y la utopía; que un hacer educativo hace posible transformar el estado actual de cosas o, al menos, a los, las y les que lo habitan. Y entre la utopía y la emancipación estaba corriendo el riesgo de olvidarme de mí misma y no podría terminar. De mi propia infancia cronológica y de quien, maestra, me introdujo a este mundo. Por eso, estas palabras preliminares son para esta tesis su condición de posibilidad.

Introducción

Una pregunta inspira la exploración de la experiencia que da origen a esta tesis: ¿Por qué / cómo fue posible la presencia y la permanencia de FcN en la EG? La pregunta interroga sobre las condiciones y posibilidades de sostener una práctica filosófica con niñas/os en una escuela primaria, a la vez que afirma que el encuentro de la filosofía con la infancia en la institución escolar no tiene demasiados antecedentes; lo que hace de la experiencia algo inusual. Así, la potencia afirmativa de la novedad nos motiva a narrar la experiencia desde la afectación que provoca ese afuera sobre la propia subjetividad: un ejercicio de pensamiento que tiene lugar en ese punto de impacto en el que la primera persona se amalgama con el mundo. En este sentido, motivada por la provocación de la distinción que hace Foucault² entre libros-verdad y libros-experiencia, es que planteamos esta tesis que se inscribe en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, no como una tesis-verdad sino como una tesis-experiencia; porque al igual que un libro-experiencia en ella se busca jaquear una verdad puesta en juego para problematizar la relación que los/as lectores/as y autora tienen con ella. Así, nuestro estudio tiene que reponer los sentidos y las condiciones que ofrece la EG a la hora de recibir la propuesta de hacer FcN.

Asimismo, se trata de una tesis cuyas preguntas y problemas corresponden al campo de la enseñanza de la filosofía. Por esto, en este estudio, resulta ineludible poner en diálogo a la EG con la FaHCE, ya que es en la carrera de Filosofía de dicha facultad que el profesor Guillermo Obiols inaugura los debates y propuestas en torno a la enseñanza de la filosofía en la Argentina a partir de su práctica docente en la formación de profesores/as de filosofía.

² Foucault, M. “Entretien avec Michel Foucault”, Entretien avec D. Tromadori. In: *Dits et Écrits*. Vol. IV, Paris, Gallimard, 1994/1978, p. 41.

Desde ese momento, se organiza por primera vez en nuestra región el *corpus* existente de bibliografía y de artículos en revistas especializadas en torno a la enseñanza de la Filosofía y se formulan líneas de investigación que se integran a un Programa de investigación, aún vigente. Los estudios en el área dieron lugar a categorizaciones que dan cuenta de los sentidos que atraviesan la práctica docente en filosofía e iluminaron nuevas formas de hacer filosofía en la formación de profesores/as.

Nuestro objetivo es analizar los sentidos que fueron atravesando la experiencia de FcN en la EG, para mostrar cómo experiencias de este tenor son capaces de interpelar de modo transformador las concepciones de filosofía y de la enseñanza de ésta en general. Para ello partimos de caracterizar y problematizar distintas trayectorias docentes que producen diferentes conceptualizaciones de la enseñanza de la filosofía en la FaHCE. Nos detenemos especialmente en un análisis del sentido de la relación del/de la profesor/a-maestro/a de filosofía con la pregunta y el preguntar(se) a partir del trabajo de campo de la investigación. Posteriormente, indagamos en los aspectos críticos de la propuesta de FpN.

El problema de esta tesis consiste en estudiar cómo se produce la práctica de la filosofía en la trama de los contenidos escolares y cómo tensa la relación con los saberes tradicionales de la escuela con especial foco en la subjetividad docente.

En ese marco, la tesis responde a una pregunta principal: ¿cuáles son las condiciones y las posibilidades transformadoras y/o emancipatorias de un filosofar en la educación?

Se trata de una investigación que tiene como objeto el hacer filosofía de muchos/as que encontraron en su práctica filosófica docente, entre la FaHCE y la EG, *un signo de pregunta trazado sobre ellos/as mismos/as*, parafraseando a Saúl Karsz³.

³ Karsz, S., "Los fantasmas de la filosofía", Reportaje de Ricardo Ibarlucía a S.K., en La Razón, Bs. As., 11/8/85, en Obiols, G., Problemas Filosóficos. Antología básica de Filosofía. Bs. As., Hachette, 1987.

Estructura de la tesis

En esta presentación describimos el tema y el problema de la tesis y formulamos una hipótesis: es posible una práctica escolarizada de la filosofía que no apunte a la transmisión de saberes, valores o verdades preconcebidas. Un hacer filosofía que permite la aparición de nuevas temáticas de reflexión y tiene como consecuencia un ejercicio cuestionador de los saberes transmitidos en la institución y, a través de esa práctica, contribuye a la formación de subjetividades docentes más activas y problematizadoras.

Para llevar adelante el estudio a partir de esta hipótesis, se realizó un análisis histórico y conceptual de las investigaciones en el campo de la enseñanza de la filosofía que ponen el foco en la figura docente y se indagó acerca del impacto que tiene la práctica filosófica en la enseñanza a través de entrevistas, relatos de experiencia y observaciones.

La Primera Parte organiza el tratamiento de la cuestión de la formación de profesoras/es de filosofía en la FaHCE-UNLP en tres capítulos. En el capítulo 1 se estudia la trayectoria que siguió la temática de la enseñanza de la filosofía a partir de la impronta de Guillermo Obiols en su inserción en la FaHCE, basándonos en los análisis de autores como Rabossi (2002), Kohan (2002), Cerletti (2008), y nos apoyamos en Gonzalo de Amézola (2004) para configurar los cinco núcleos temáticos centrales que concentran las preocupaciones de Obiols cuando toma a su cargo la cátedra “Planificación didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía”: a. dedicación y compromiso; b. posición general sobre la educación; c. los problemas de la didáctica de la filosofía; d. ¿qué es filosofía?; e. un modelo formal general para la enseñanza de la Filosofía. Este último punto es un aporte de nuestro trabajo; destacamos que Obiols utiliza la noción de “modelo” y llega a exponer acabadamente el modelo formal general y su aplicación práctica junto con las bases teóricas

que subyacen a su propuesta: la teoría de los contenidos, el constructivismo y un enfoque respecto al rol del profesor y la didáctica (Obiols, 2002). Se trata de un modelo formal, esto es, un molde a ser llenado de contenido por los/as profesores/as que lo llevarán a la práctica con la pretensión de otorgar libertad a esos/as mismos/as docentes para que puedan darle su propio contenido en base a un diálogo con la historia de la disciplina. Es el aporte más singular de Obiols al campo de la didáctica de la filosofía. En este sentido, nos interesó mostrar el itinerario intelectual del profesor Obiols como figura docente que, por su relación con la práctica pedagógica construye, de manera situada, un campo de problemas que son el antecedente de la posibilidad de hacer FcN en la EG. En este capítulo nos interesa responder algunos interrogantes que estructuran el desarrollo posterior de la tesis: ¿cuáles son las implicancias teóricas de enseñar filosofía y de enseñar a filosofar? ¿cuáles son las consecuencias para la enseñanza de la filosofía de la presencia de una comunidad de profesores de filosofía que no interpela filosóficamente su práctica docente? ¿qué implicancias tiene para la educación la presencia de profesores-filósofos productores concientes de su propio quehacer como enseñantes?.

En el capítulo 2 de esta Primera Parte, exploramos la perspectiva problematizadora con la que se redefine la cátedra de “Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía” a partir del año 1992, con el alejamiento de Obiols como profesor de la FaHCE. Como sus continuadoras, con Verónica Bethencourt no introducimos un corte sino que, por el contrario, afirmamos una profundización de la posición que entiende que la enseñanza de la filosofía es un campo teórico con problemas propios. Este capítulo presenta nuestro desafío de construir una perspectiva problematizadora para hacer de la materia “Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía” de la FaHCE-UNLP un espacio filosófico signado fundamentalmente por el ejercicio de la crítica en relación a la práctica docente en

filosofía. En función de ese campo problemático instaurado por Obiols que investigamos en el Capítulo 1 de esta tesis, estudiamos la trayectoria seguida posteriormente a partir de algunos ejes orientadores: a. Un nuevo comienzo; b. El papel de la pregunta en la formación de profesoras/es; c. La especificidad de la pregunta en filosofía; d. Un/a profesor/a inventor/a de filosofía; e. La forma de un/a profesor/a de filosofía; f. La filosofía como amor al saber y saber del amor; g. Filosofía, forma y enseñanza: inventamos o erramos.

En “a. Un nuevo comienzo”, analizamos un punto de partida consistente en trabajar con las imágenes docentes internalizadas por los estudiantes en su paso por la escuela secundaria y a lo largo de su carrera universitaria. Este propósito se apoya en la consideración de que los profesores no solo transmiten un conjunto de conocimientos sino que, además, enseñan una práctica y un modo de relación con su práctica.

En “b. El papel de la pregunta en la formación de profesoras/es”, buscamos interpelar el quiebre en el sentido del saber enseñado a partir de la inspiración de Paulo Freire, el gran educador de Pernambuco, Brasil y América Latina (Freire; Faundez, 2017/1985). Se trata de provocar un quiebre para que otras formas de pensar alumbren la relación con el saber a enseñar.

En “c. La especificidad de la pregunta en filosofía”, dialogamos con autores como Kant (2009), Sharp, Splitter (1997), Foucault (1996) y Deleuze (1997). Deleuze nos invita no solo a adoptar un punto de vista crítico respecto de las preguntas clásicas de la filosofía sino que, a la vez, nos ayuda a pensar el fabricar nuestras propias preguntas como una condición no solo para la filosofía sino para enseñarla. En este sentido, nos provoca a preguntarnos qué es un problema y qué hace que un problema sea filosófico. Además, nos ayuda a pensar sobre la relación entre pregunta y problema filosófico: ¿qué es lo que hace de una pregunta un

problema relevante para la filosofía y cómo un problema se expresa en una pregunta? Todas cuestiones que atraviesan la práctica pedagógica de hacer filosofía en la educación.

En “d. Un/a profesor/a inventor/a de filosofía”, el mismo Deleuze (1996) y Gallo en su lectura del francés (2003) nos permiten afirmar una relación específica con la historia de la disciplina cuando se la enseña: no reproducir la historia producida por los filósofos sino crear nuevos conceptos a partir de los conceptos ya creados.

Esa postura se proyecta en la siguiente sección de este capítulo “e. La forma de un/a profesor/a de filosofía”, inspirada en buena medida en la figura del maestro filósofo Simón Rodríguez (Rodríguez, 2001; Durán; Kohan, 2018). Rodríguez destaca la importancia de la forma en la enseñanza y cómo la forma de ser maestro en una escuela popular radica en su capacidad para inspirar, excitar el deseo de saber sobre sí mismo y en los otros para que se aprenda no tanto un contenido de saber sino una forma de vivir inspirada en la propia filosofía.

En “f. La filosofía como amor al saber y saber del amor”, aparece un nuevo interlocutor, Giuseppe Ferraro (2018), para quien la palabra filosofía contiene un sentido distinto al que la traducción clásica le ha asignado. Es algo más que el amor por saber, es algo más que la amistad hacia el saber o el deseo de saber; es saber del amor y saber de la amistad, saber del deseo. De esta consideración se infiere, por tanto, que el profesor de filosofía precisa saber del amor o la amistad, no solo amar o ser amigo del saber. De modo que ser filósofo es estar de un lado, a tu lado, y el profesor de filosofía philo-sophos es aquel que sabe ser maestro estando a tu lado, quien saber cómo enseñar filosofía estando de tu lado.

Por último, en “g. Filosofía, forma y enseñanza: inventamos o erramos”, vuelve a tomar fuerza la figura inspiradora de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar. En la medida en que Rodríguez consideraba que la escuela popular era de y para todos y que una

sociedad en la que hubiera en único individuo sin educación era una sociedad deseducada (Rodríguez, 2001), es preciso universalizar ese nosotros hasta la totalidad de los que integran una comunidad. Así, somos nosotros, todos nosotros, los que si no inventamos, entonces, todos nosotros erramos. Por eso, el profesor de filosofía debe estar atento a que todos puedan inventar e inventarse en su clase.

En el capítulo 3 de esta Primera Parte nos situamos en la incorporación de la infancia al campo de la enseñanza de la filosofía en la FaHCE con el interés de relacionar las ideas del capítulo anterior sobre los filósofos-profesores de filosofía a partir de un campo filosóficamente problemático (abierto, controversial) con un contexto específico que es el foco de estudio de esta tesis: el Proyecto de Filosofía en la EG de la UNLP. Este capítulo presenta cuatro secciones.

En la primera, “Primeros pasos en la FaHCE”, presentamos las actividades organizadas desde la cátedra de “Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía” en el segundo semestre de 1996, en torno a la idea de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman y Ann Sharp. Lipman, un profesor-productor, crea FpN como un dispositivo de intervención para el aula que acompaña con una vasta y compleja obra teórica en la que expone sus convicciones educacionales, estéticas y políticas y que es el fundamento que sostiene su programa didáctico (Lipman, 1988, 2001; Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980). Este movimiento se desplaza de la problematización de la propia tarea a la construcción de una propuesta hacia la enseñanza para, finalmente, narrar las cuestiones de fundamento que la sostienen. En esta sección relatamos diversas actividades de formación que llevan a una relación de problematización filosófica de esta propuesta a partir de nuestras bibliotecas y nuestras concepciones de filosofía, al tiempo que se debate entre las posiciones más resistentes y las más conformistas.

En la segunda, “Filosofía para niños y una dificultad al empezar”, narramos cómo las primeras experiencias en el BBA generan efectos contrastantes: un gran entusiasmo por la forma de algunas actividades —como el sentarse en círculo, el escucharse en un plano de igualdad, la posibilidad de escribir los diálogos y evaluarse a sí mismos—, junto a cierto desinterés en torno de las novelas de Lipman —como Lisa y El descubrimiento de Ari —, que parecen no estar próximos a los intereses de nuestros/as alumnas/os y vivir en un mundo demasiado alejado al de sus lectores/as. También analizamos cómo el estudio de material crítico en torno a la idea de FpN (Kohan, Waksman, 2000) junto con los resultados un tanto frustrantes en nuestra experiencia con algunas novelas del programa de FpN en el BBA, lejos de desalentarnos, le da otro impulso a nuestra investigación. Nos apoyamos en ellos para valorar un ejercicio que nos exige apreciar los límites de un dispositivo didáctico pero también las posibilidades del espacio dialógico inaugurado. Percibimos que los “instrumentos” de Lipman, su programa de novelas y manuales, limita las condiciones creadas y se inaugura una nueva etapa en el proyecto que depone el dispositivo didáctico de Filosofía para niños (FpN) y pasa a llamarse Filosofía con niñas y niños (FcN), lo que explicitamos de manera más amplia en la siguiente sección: “De las formas de reunir la filosofía y la infancia: del ‘para’ al ‘con’”.

Finalmente, en la última sección de este capítulo, “Una experiencia de enseñanza de la filosofía en el Bachillerato de Bellas Artes (BBA)”, recuperamos una experiencia con un grupo del BBA que consideramos singular por cuatro motivos: primero, porque tiene lugar a partir de un diario de clase de una alumna; segundo, porque es una experiencia que se prolonga durante dos años escolares: empieza en un grupo de octavo año al finalizar el primer cuatrimestre con alumnas/os que tienen entre 13 y 14 años y continúa durante todo el año siguiente cuando esas/os alumnas/os ya están en noveno año; tercero, porque es un grupo que

invita, acoge e integra a otros grupos: las otras dos divisiones de noveno año del BBA son invitadas y se suman al grupo cuando está iniciando el año; cuarto, porque es una experiencia que, por su impacto y sus cruces disciplinares, tensa de una manera peculiar cualquier posición estándar respecto a la presencia de la filosofía en las aulas y, por lo mismo, genera en nuestra investigación una serie de preguntas que exponemos en este mismo capítulo de la tesis.

Esa exposición se realiza en una serie de partes: en “El diario de A.”, una de las alumnas confía en el grupo y comparte su historia de terror en su familia durante la dictadura e instala la pregunta no solo por el presente de todo el grupo sino por lo que puede ser o no una pregunta filosófica. A partir de la lectura de su historia se desencadena un proceso en el que el grupo se compromete no solo en hacer preguntas sino en establecer formas de apreciarlas. Esa idea la desarrollamos en “Criterios para preguntas”: es el propio grupo que propone considerar si las preguntas son históricas, filosóficas, o indecidibles. La definición de los criterios no se hace de forma técnica o mecánica sino a través de un trabajo intenso que lleva a la construcción de una guía de discusión que se va confirmando y debatiendo hasta el último día de clases. Asimismo, en “El sentido filosófico de una experiencia” destacamos la importancia de mantener la centralidad de las preguntas e ir afirmando, en docentes y alumnos, una relación filosófica con ellas. La propuesta muestra un camino con dificultades, pero muy alentador para examinar las posibilidades que brinda otra forma de acceso a la práctica de la filosofía en el aula. “La irrupción del teatro en la filosofía” narra el segundo año de la experiencia y la irrupción de una nueva forma textual, un video, “Botín de guerra”. Así, se amplía el trabajo de investigación que se estaba haciendo con un nuevo foco problemático: el robo de bebés. Se trata de una experiencia que se prolonga en el tiempo y a pensarla dedicamos las siguientes partes de esta sección: “Lo que una experiencia permite

pensar” y las dos últimas, “Un diario de clase como texto”, en la que analizamos el giro narrativo en nuestra experiencia después del primer traspie inicial con las novelas del programa de FpN, y “El tramado de disciplinas: la relación entre teatro y filosofía”, donde descubrimos la posibilidad de una nueva experiencia dentro de la experiencia: la de llevar a escena una obra de teatro, actividad que le exige al grupo crear un hecho artístico después de un largo ejercicio de pensamiento que insume otro tiempo de preparación y un alto grado de exposición, entre otras cosas. Al mismo tiempo, permite pensar en qué medida este trabajo con el teatro puede ser considerado un ejercicio de práctica filosófica.

La Segunda Parte estructura el impacto de la investigación de las prácticas docentes desarrolladas en la formación de profesores/as en la FaHCE y en la asignatura “Formación ética y ciudadana” en el BBA, como una condición de posibilidad de la implementación del proyecto de FcN en la EG, que se desarrolla en tres capítulos.

En el capítulo 1 trazamos las líneas generales de una historia todavía no escrita: la de la EG de la UNLP, la única entre las escuelas de la Universidad que tiene como destinatarias/os alumnas/os de la Educación Inicial y de la Educación Primaria. Al mismo tiempo, presentamos la historia de un proyecto por contribuir a la formación docente en la EG desde la FaHCE. Este capítulo tiene cuatro secciones.

En “Un poco de historia” partimos de la Memoria que Joaquín V. González entregó en febrero de 1905 al gobernador de la provincia de Buenos Aires, en su carácter de ministro nacional, proponiendo la creación de las escuelas de la Universidad (González, 1905). Con ciento trece años de historia, la EG conserva los tres propósitos generales de su creación. Sin embargo, los innumerables cambios que atravesaron la vida institucional de la EG les otorgan a sus tres propósitos una significación particular. En esta sección hacemos hincapié en la democratización que significó instalar el sorteo como forma de ingreso en tanto se quiebra

una marca de origen fuertemente selectiva que concibe a los colegios dependientes de las universidades como parte de un circuito educativo elitista que culmina en la universidad.

En “La FaHCE en la Escuela Graduada” destacamos dos aspectos: por un lado, en “Dar a leer” el significado y sentido de dar a leer, desde un texto filosófico a estudiantes en la Universidad hasta el sentido de dar a leer una experiencia de formación, como hacemos en esta tesis. Bethencourt (2009), Steiner (1999), Cerletti (2009) y Deleuze (1972), son aquí interlocutores privilegiados para pensar el carácter violento que está implicado en el gesto docente de dar a leer un texto. En el caso de la filosofía, la violencia adquiere diversas formas, entre ellas, la del canon incuestionable de una historia dominante. En el caso de esta tesis partimos del análisis del concepto de experiencia a lo largo de la historia de la filosofía consagrada en Occidente según Martin Jay (2009). Foucault (2003) muestra cómo la narración de una experiencia es una doble experiencia, en una escritura que no busca transmitir la verdad de una experiencia sino generar, a través de la escritura, una nueva problematización de esa experiencia.

Finalmente, en “La experiencia de formación en Filosofía con Niñas y Niños” presentamos las diferentes etapas de una experiencia de formación en proceso que se inicia en el año 2007 cuando, a instancias de las autoridades de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP, se organiza un Programa de Específica Preparación para sus docentes coordinado por la Prosecretaría Académica de la UNLP con equipos de profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La filosofía entra a la EG en el primer cuatrimestre del año 2008 y gradualmente presenta elementos renovados que son aquí abordados con cierto detalle.

En el capítulo 2 nos concentramos en analizar los resultados de la experiencia de filosofar con niñas/os desde el año 2008 en la EG, e ilustra el tipo de trabajo ensamblado,

integrando al equipo docente de la EG y estudiantil de la FaHCE. En “Los inicios” se narran esos comienzos en los que esos efectos son dispares: en algunos grupos resulta muy estimulante, mientras que en otros no tanto. Uno de los primeros grados en los que la profesora no puede iniciar el trabajo recibe un tratamiento especial en “Un primer grado pone a prueba a la filosofía”. Durante cinco semanas, la profesora y la maestra intentan, sin éxito, que las/os niñas/os manifiesten algún interés en disponerse a estar sentadas/os en círculo por fuera de sus mesas y sillas, y en querer escucharse entre sí. La situación se repite y amplifica con el paso de las primeras semanas. Con todo, lo que parece un problema, una imposibilidad de hacer una clase de filosofía a la manera del resto de los grupos de la EG se torna, al final, una potencia para el filosofar. “Un espejo para la filosofía” muestra un típico trabajo sobre un concepto filosófico (“identidad”) que a partir de la propia práctica deriva en un trabajo con textos literarios a partir del gesto común de la problematización de sí. Por último, “Quien está empezando a escribir registra una clase de filosofía” presenta el extraordinario hecho de una alumna recién alfabetizada que registra con cuidado y detalle lo que sucede en una clase de filosofía.

El capítulo 3 estudia el caso de una maestra de grado, sin formación en filosofía que, a partir de su encuentro con el proyecto de formación docente en la EG, revoluciona su relación con la filosofía, su modo de ser maestra, su práctica docente y lo que genera en términos de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes. Esta maestra ha mostrado, en todos estos años, un compromiso excepcional con el trabajo en filosofía. Analizamos ese compromiso a partir de una entrevista que le hicimos especialmente para esta tesis, sus intervenciones en eventos locales, nacionales e internacionales, sus artículos publicados como capítulos de libros o textos en revistas indexadas, sus apuntes como participante de congresos, cursos y seminarios, de sus anotaciones en libros, algunas secuencias didácticas y sus diarios de clases

de los cursos de formación. “La historia de Malena” destaca su marco familiar lleno de docentes, la decepción que le imprime la escuela como alumna, y sus antecedentes docentes hasta llegar a la EG. “La maestra de la maestra” estudia el caso de su maestro de primer grado de la escuela primaria, que representa el antimodelo, espejo del autoritarismo y de la discriminación de clase que Malena buscará invertir. “La escuela de la maestra” manifiesta la decepción que siente al hacer su primera experiencia en una escuela, aun siendo alumna de Magisterio. Se produce una ruptura entre sus expectativas y la realidad de la escuela: la escuela, lejos de amplificar el potencial de las/os alumnas/os, hace que lo vayan perdiendo en el camino, producto de un proceso de lo que llama “despensamiento”. En “Su formación: el modelo a seguir” mostramos las dificultades que tiene con la aplicación de una forma de enseñar: no encaja en el modelo, tiene dificultades para copiarlo y para reproducirlo. Ya en “La escuela-sueño de una maestra” mostramos la búsqueda de Malena por una escuela en que pueda ser la maestra que quiere ser; por una escuela que no le exija ser cómplice, como maestra, de lo que no quiere y rechaza. Malena interpreta que el lugar para ser la maestra que decide ser es la EG. En “La maestra quiere hacer filosofía”, Malena muestra que la filosofía a la que es invitada a hacer en la EG es una actividad conmovedora y, en ese sentido, muy diferente a la filosofía que ella conocía. Malena como alumna de la escuela secundaria conoce la filosofía como sustantivo, mientras que, como maestra de la EG, encuentra el sentido de hacer filosofía, la filosofía como actividad. Malena recibe esta idea de hacer filosofía en la escuela como una novedad para sí antes que una novedad para otras/os, las/os alumnas/os. La filosofía, a quien primero desestabiliza, es a la maestra en tanto maestra y, según creemos, esta es una condición indispensable para ser maestra de filosofía: la de experimentar la incomodidad de dejar de ser la maestra que se era, para ser maestra de otra forma. En “La fuerza viajante de la filosofía” mostramos cómo la curiosidad de Malena la

lleva a participar de cafés filosóficos, de sesiones de filosofía a la gorra, de la noche de la filosofía, de filosofía en el teatro, de un seminario sobre la intimidad. Malena viaja. Necesita explorar otras formas de hacer filosofía, otras comunidades de indagación y las disfruta. Valora el descubrir gente que, aun buscando cosas distintas, tiene, como ella, la disposición de compartir con otras/os espacios de pensamiento. En “Lo que les pasa a las/os alumnas/os de Malena con la filosofía” exponemos cómo la irrupción de la filosofía en el aula muestra la novedad de una práctica anclada en la pregunta y en el diálogo que tiene repercusiones en las/os niñas/os en un sentido inesperado para la maestra: hacen uso de las escasas herramientas que les ha dado la alfabetización con solo unos pocos meses de transitar el primer grado, toman notas, escriben, se empoderan. En “Malena y el preguntar (se) de la maestra”, hacemos una distinción entre la relación con las preguntas de una maestra constructivista y de una maestra filósofa. Para la primera, quien pregunta quiere una explicación y quien escucha, en la presunción de que ese que pregunta algo sabe, busca determinar el saber contenido en la pregunta para saber lo que quien pregunta quiere saber; en ese caso, quien escucha quiere reconocer lo aprendido y lo por aprender para detectar lo que le falta enseñar. Así, una maestra constructivista escucha el preguntar, toda vez que la forma del preguntar de las/os alumnas/os requiere una explicación. La maestra filósofa se corre de ese lugar del que busca las respuestas ya dadas: no se pregunta para conocer sino para pensar. De esta manera, quien escucha esta forma de preguntar se compromete con la pregunta y el preguntarse, más que con la respuesta. Ya no tiene nada que explicar sino que precisa en primer lugar atender y sostener el ejercicio de pensamiento al que abre la pregunta de una chica o de un chico o de ella misma. La maestra-filosofante escucha y se relaciona con el preguntar, toda vez que la forma del preguntar de las/os chicas/os requiere pensar un problema que es de interés para ellas/os mismas/os. Así se relaciona Malena con el preguntar.

En “Ser maestra” se exploran las representaciones que Malena tiene de su trayectoria como docente y se analizan los quiebres que provoca el ejercicio de la pregunta sobre su propio hacer y que la llevan a autoperibirse como una maestra transformada, que ya no podrá ser la misma que era. Lo mismo que señalan otras maestras como Luisa y Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes. Por lo cual, el filosofar de las maestras resulta doblemente emancipatorio ya que, por un lado, la intensidad del cuestionamiento hace que sientan que es posible, y hasta deseable, dejar de ser la que se era y, por el otro, hace que puedan contagiarse del entusiasmo de una búsqueda personal y colectiva en el mismo acto de educar. Finalmente, en “La lectura y la escritura de una maestra” exploramos los sentidos que le confiere Malena a la lectura de las/os filósofas/os y cómo la incita a la escritura. Poder pensar con otras/os provocada por lectura, poder escribir sobre sí misma como maestra hacen que Malena pueda afirmar su objetivo político como maestra: no decirle al otro que no puede. Todos/as, como ella, pueden.

En función del recorrido que hemos trazado a lo largo de las dos partes que le dan cuerpo a este estudio, por último, en el apartado de las Consideraciones finales se integran los resultados de la investigación en una caracterización de los sentidos en pugna al enseñar filosofía en una escuela de la UNLP, haciendo foco en tres dimensiones específicas de ese hacer filosofía que hemos presentado en los capítulos anteriores: a. la situación paradójica de la enseñanza de la filosofía institucionalizada como punto de fuga hacia la novedad; b. la oportunidad, el valor y el sentido de una Filosofía con las Infancias (FcIs), y c. los efectos transformadores y emancipatorios de la práctica filosófica en la enseñanza de la filosofía.

**Primera Parte: La formación de profesoras/es de
Filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de
la Educación (FaHCE) de la
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)**

Capítulo 1: La conceptualización de la enseñanza de la Filosofía en la FaHCE-UNLP (1985-1992): la impronta de Guillermo Obiols

I. 1. a. Las condiciones que hacen posible la presencia de un campo de investigación en materia de enseñanza filosófica y su vinculación con la práctica docente en la formación de profesoras/es de Filosofía en la FaHCE-UNLP

La relación entre la enseñanza de la filosofía y la propia filosofía ha sido tematizada de diversas maneras a lo largo de la historia de la disciplina. Con perspectivas distintas en atención al momento de su enunciación, es posible relevar un amplio espectro de posibilidades. De un lado, posiciones que conciben a la enseñanza de la filosofía como la reproducción de las grandes respuestas a los grandes problemas que la propia filosofía se plantearía. En este lado del arco, la filosofía aparece autolegitimada y cristalizada en su misma historia. De otro lado, posiciones que conciben a la filosofía como un hacer que se produce y se realiza en toda su potencia en la enseñanza, en diálogo con otros saberes, abierta a una práctica que se caracteriza, en primer lugar, por problematizarse a sí misma.

En nuestro país, en el ámbito académico de la filosofía, la idea que aspira a posicionar a la enseñanza de la disciplina como parte del campo filosófico cuenta una historia de más de treinta años. Las iniciativas que resultan decisivas para la visibilización de esta temática en la comunidad filosófica local pueden rastrearse a mediados de la década del '80, momento en el que el contexto político nacional abre la posibilidad de que Guillermo Obiols asuma el

dictado de la asignatura “Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía” en la FaHCE-UNLP.

En efecto, con la apertura democrática de 1983, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) inicia su período de normalización⁴ (1983-1986) que tiene como objetivo establecer una política de revisión y regularización de sus plantas docentes. Es así que se reincorporan a los/as docentes que habían sido separados de sus cargos durante la dictadura y, paralelamente, se abre el llamado a concursos para regularizar las plantas docentes conforme a lo establecido en el Estatuto de la UNLP, que fija la participación de los claustros de profesores/as, graduados/as y estudiantes a través de las representaciones electivas en el Consejo Superior. Dadas las condiciones generales para el restablecimiento de la participación política y democrática en las unidades académicas de la UNLP, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) constituye sus comisiones de revisión de la planta docente y realiza sus primeros concursos para cubrir cargos de Profesores/as Titulares y Profesores/as Adjuntos/as.

En este contexto de democratización interna, la enseñanza de la filosofía adquiere un espacio institucional que permite su desarrollo teórico en la FaHCE de la UNLP en 1985, año en el que es Director del Departamento de Filosofía el Dr. Osvaldo Guariglia, quien convoca al Profesor Guillermo Obiols para cubrir el cargo de Profesor Adjunto de la asignatura

⁴ Para ampliar sobre el proceso de normalización en las universidades nacionales, VER Buchbinder, P.; Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2006* (pp. 24-26). Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional. Para ampliar sobre el contexto institucional de lo que aquí sintetizamos, VER Garatte, L. (2009). “La normalización universitaria en la UNLP en el contexto de la transición democrática”. En Soprano, G. (comp.). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento, Prometeo. VER Barletta, A. M. (2010). “Universidad y política en registro personal”. En *Revista de la Universidad N° 35* (pp. 2-5). La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata, EDULP.

“Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía”, al que luego accederá por concurso.

El antecedente específico con el que cuenta Obiols para afrontar el desafío del dictado de esta materia es la publicación, a inicios de 1985, de su manual para la escuela secundaria, *Curso de Lógica y Filosofía*, que responde al Programa Nacional de Filosofía vigente en la década del ‘80 para la enseñanza de la disciplina “Filosofía” en el nivel medio. En este sentido, entendemos que en la publicación de este manual se expresa por primera vez su disposición por hacer público un pensamiento sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria antes de asumir la cátedra universitaria.

Sin embargo, fue la preparación de un programa para la asignatura destinada a la formación de profesores/as de Filosofía lo que incentiva a Obiols a la investigación y a la producción de materiales en el área.

En ese año, vivo como alumna ese espacio de investigación del primer curso que Obiols dicta en la Facultad de Humanidades y, al año siguiente, me incorporo como ayudante alumna de la asignatura “Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía”. Desde entonces, desde este espacio curricular me dedico a pensar la formación de profesores/as de filosofía y a investigar la relación de la filosofía y su enseñanza.

Hasta aquí la descripción de las condiciones de apertura y de renovación de las asignaturas que requiere el contexto de democratización de la institución universitaria que hacen posible el acceso a la vida académica de profesores/as como Obiols. Un comienzo en la UNLP para los estudios sobre la enseñanza de la filosofía y para nuestras vidas que se encuentran en 1985 en la FaHCE: la de un profesor que encuentra la posibilidad de inaugurar una perspectiva de investigación acerca de la enseñanza filosófica a partir de su propia

práctica docente y la de una alumna que encuentra en la enseñanza de ese profesor un problema que la compromete.

I. 1. b. Los cuatro ejes centrales de las preocupaciones de Guillermo Obiols

A partir de entonces y hasta su muerte diecisiete años después, Obiols desarrolla una labor infatigable que es reconocida por colegas tanto de la Argentina como del exterior. Algunas de las valoraciones más representativas se encuentran en Rabossi (2002), Kohan (2002) y Cerletti (2008). En un acto de homenaje que se realiza en la FaHCE, Gonzalo de Amézola (2004) se refiere a la trayectoria de Obiols⁵ presentando en sentido amplio las distintas facetas de su actividad cuando afirma:

En 1985 tomó a su cargo la cátedra de "Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía" y definió lo que, a su juicio, son los principales problemas de la didáctica de la filosofía y de la situación de su enseñanza en la Argentina. Instaló la reflexión acerca de ella presentando proyectos de investigación y seminarios de profundización y fomentó el debate académico solicitando en los Congresos Nacionales que se dedicara una mesa para discutir la relación entre la filosofía y su enseñanza. Desde su perspectiva, entendió que todo problema didáctico remite, en última instancia, a la respuesta que cada uno le dé a la pregunta "qué es filosofía" e impulsó que la comunidad filosófica aceptara las temáticas de su enseñanza como contenidos filosóficos. Pero la visión de Obiols era todavía más abarcadora e incluía al conjunto de la educación, prestándole una atención especial a la escuela media, el eslabón más débil de toda la cadena educativa. Sus opiniones al respecto no eran conformistas y tuvieron amplia repercusión en la opinión pública (de Amézola, 2004, pp. 11-12).

⁵ Guillermo Obiols (1950-2002) fue un Profesor en Filosofía egresado de la FaHCE, UNLP. Se desempeñó como Profesor Adjunto de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Filosofía (FaHCE) desde 1985 hasta 1992 y en Didáctica Especial y Prácticas docentes en Filosofía (FFyL, UBA) desde 1985 hasta 2001. Ejerció la docencia en el nivel secundario y en el nivel superior. Ha dictado cursos de perfeccionamiento docente. Firmó numerosas publicaciones: artículos en revistas especializadas del país y del extranjero y unos doce libros, como autor o coautor, sobre temas de filosofía y educación. Se desempeñó como director y codirector de proyectos de investigación acreditados por la UNLP y la UBA. Asimismo, fue evaluador, asesor y consultor externo en relación con artículos, programas, planes de estudio y reformas curriculares. En lo referido a la gestión institucional, fue decano de la FaHCE (UNLP) en el período que va de 1998 a 2001. Presidió la Asociación Nacional de Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades entre 1999 y 2001 y fue miembro fundador y primer presidente de la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía.

En este pasaje, de Amézola sintetiza el conjunto de actividades que emprendió Obiols en lo concerniente a la enseñanza de la filosofía, tanto en la universidad como en la escuela secundaria: su labor docente y formativa, su impacto y su producción académica. En las palabras de de Amézola podemos identificar cuatro núcleos de preocupación de Obiols que merecen ser pensados con mayor detenimiento puesto que, en cada uno de ellos, se realiza un aspecto que colabora con la transformación de la práctica de la filosofía y su enseñanza como nunca antes se había concretado en la Argentina.

I. 1. b. 1. Primer núcleo temático: dedicación y compromiso

En primer término, consideramos el aspecto que señala de Amézola respecto a la dedicación, al interés y al compromiso de Obiols por instalar los temas de la enseñanza filosófica al interior de la comunidad académica. Hasta el “V Congreso Nacional de Filosofía” en 1985, la cuestión de la enseñanza de la filosofía ni siquiera era un eje temático en los congresos nacionales de la disciplina. En esa edición del Congreso que se celebró en la misma FaHCE de la UNLP, Obiols realiza una presentación al Comité académico para solicitar que se incluya el eje “Enseñanza de la filosofía” en la convocatoria de trabajos y mesas de debate. Se abre en ese momento la posibilidad de presentar en reuniones académicas los resultados de las investigaciones en el área de la enseñanza filosófica. Nace la legitimación institucional para el área y con ella gana reconocimiento como un tema que forma parte del universo filosófico.

Asimismo, como lo señala Alejandro Cerletti (2008, p.11), Obiols “promueve la creación y codirige el primer proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires

explícitamente orientado a la enseñanza de la filosofía (el "Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía")", aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de dicha Universidad (UBACYT) desde el año 1991 y por los períodos 1991-1994, 1995-1997 y 1998-2000. Desde el 2000 hasta la fecha, el Proyecto continúa bajo la dirección del Dr. Alejandro Cerletti.

El "Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía"⁶ es un proyecto de investigación que promueve el encuentro de docentes-investigadores/as preocupados/as por los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el nivel superior y en la escuela secundaria, a los efectos de propiciar, por un lado, la realización de un diagnóstico preciso de las fallas, falencias y logros de la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles y modalidades⁷ y, por el otro, de consolidar una plataforma desde la cual impulsar, a partir del estudio de la bibliografía existente sobre el tema, la producción y publicación de materiales teóricos sobre la enseñanza filosófica y de textos para el trabajo en el aula tanto de la universidad, de la escuela secundaria, como también de talleres o espacios de educación no formal. Las líneas de investigación que han seguido las/os integrantes del Proyecto a lo largo de todos estos años son muy significativas y abarcan dimensiones sustantivas de la emergencia de un pensamiento renovado sobre la enseñanza y el aprendizaje filosóficos. Dichas líneas de trabajo se han visto fuertemente enriquecidas en el diálogo con investigadoras/es de distintos puntos del país y del exterior, tal como lo expresan los textos

⁶ Durante los dos primeros períodos (que van desde 1991 hasta 1994 y de 1995 a 1997), el Proyecto UBACYT estuvo integrado por Laura Agratti (UNLP), Alejandro Cerletti (UBA), Margarita Costa (UBA), Ana Claudia Couló (UBA), Martha Frassinetti (UBA), María Cristina González (UBA), María Isabel Santa Cruz (UBA y CONICET) y Nora Stigol (UBA y UNLP), bajo la dirección de Eduardo Rabossi y Guillermo Obiols.

⁷ La FFyL de la UBA publicó *La enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria. Aportes para un diagnóstico*. En el prólogo de este trabajo colectivo realizado por los integrantes del Programa UBACYT, se señala que el mismo "constituye un primer aporte para la construcción de un diagnóstico en el nivel de la enseñanza media. El mismo presenta los resultados de una encuesta realizada en el año 1994 que fue respondida por 192 docentes a cargo de asignaturas filosóficas en las escuelas secundarias argentinas" (p.7).

publicados por el “Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía”, en los que se compilan los trabajos que se debaten en los Coloquios Internacionales que periódica e ininterrumpidamente organiza el referido Programa desde sus comienzos hasta la actualidad.⁸ De este modo, la emergencia de un tema inexistente o invisibilizado hasta ese entonces saca a la luz los estudios que se venían desarrollando en distintas universidades e inaugura un espacio de intercambio, que es sostenido hasta nuestros días con equipos de investigación en el área. Grupos de investigación muy significativos han surgido en nuestro país como, por ejemplo, los coordinados por la Dra. Elena José de la Universidad Nacional de Salta, la Dra. Violeta Guyot de la Universidad Nacional de San Luis, la Dra. Adriana Arpini de la Universidad Nacional de Cuyo, el Dr. Carlos Pérez Zabala de la Universidad de Río Cuarto. También se han estrechado lazos con investigadores/as de países vecinos, como con el Profesor Mauricio Langón y la Profesora Marisa Bertolotti del Instituto del Profesorado Artigas de Montevideo, de Uruguay, el Dr. Silvio Gallo de la Universidad Estadual de Campinas, el Dr. Walter Kohan de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, la Dra. Olga Grau de la Universidad de Chile y con el Dr. Julián Arroyo de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía, de España.

Además, como lo señala Cerletti, Obiols es:

⁸ Para consultar las publicaciones a las que hacemos referencia, VER Obiols, G.; Rabossi, E. (comp.). (1993). *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. CEAL.
Obiols, G.; Rabossi, E. (comp.). (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio Internacional*. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas.
Cerletti, A. (comp.). (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires, Argentina. EUDEBA.
Cerletti, A.; Couló, A. (comp.). (2015). *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.
Cerletti, A.; Couló, A. (comp.). (2015). *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.
Cerletti, A.; Couló, A. (comp.). (2015). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.

miembro fundador y primer presidente de la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía (SAPFI) la primera organización profesional que nuclea a los profesores de filosofía del país; en cada una de estas dos entidades impulsa la realización de jornadas nacionales sobre enseñanza de la filosofía, que desde principios de los noventa hasta hoy se realizan anualmente. Asimismo, produce y estimula la producción de trabajos e investigaciones sobre el tema y fomenta el vínculo de quienes desarrollan estas actividades en el país y en el exterior (Cerletti, 2008, pp. 11-12).

Efectivamente, Obiols impulsa la creación de la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía (SAPFI) con el objetivo de defender y mejorar la enseñanza de la filosofía. Con este propósito no hace más que subrayar la finalidad que tienen las tareas de investigación, de difusión y de debate que despliega. En las dos entidades que promueve trata de aportar al mejoramiento de la enseñanza filosófica, lo que hace evidente el diagnóstico negativo que Obiols tiene respecto de la situación de la enseñanza de la filosofía en nuestro país. Compartieron el Proyecto de la Asociación de Profesores, las/os docentes de filosofía que conformaron la primera Comisión directiva de la SAPFI: Martha Frassinetti de Gallo, Osvaldo Dallera, Mónica Bollón, Mercedes Enrico, Esther Aguirre de Martínez, Miguel Piccone, María Isabel Salituri y María Isabel Houlston. Desde noviembre de 1994 hasta el año 2001, la SAPFI produjo y sostuvo la periodicidad del Boletín Informativo de la Asociación “Diálogos en Filosofía, Ciencias Sociales y Educación” que llega a muchas/os docentes del país y que contiene artículos, entrevistas, información sobre cursos, jornadas, congresos, reseñas de libros y producciones de estudiantes.

Por otra parte, iniciada la Reforma educativa en la Argentina, Guillermo Obiols:

Participó del proceso abierto para la redacción de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, la Educación Polimodal y la Formación Docente e integró equipos para el diseño curricular en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (AA.VV., 1997, p. 6).

En poco tiempo, Obiols es reconocido como una referencia ineludible del área tanto en la Argentina como en algunos países de la región y en España, e interviene activamente en la defensa de la presencia de la filosofía en la escuela secundaria en tiempos de la Reforma educativa de los '90.

I. 1. b. 2. Segundo núcleo temático: posición general sobre la educación

Siguiendo su trayectoria, reconocemos en tres de sus publicaciones, *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media* (en colaboración con Silvia Di Segni de Obiols, 1997), *La escuela necesaria* (1997) y *Aprender a Ser. La formación del adolescente ante la crisis* (2002), otro de los núcleos de preocupación de Obiols que mencionara de Amézola: el que tiene que ver con la necesidad de desplegar una posición general sobre el conjunto de la educación, concentrándose especialmente en el estudio de la escuela media, para la que propone una escuela alternativa a la existente, ya que la considera “el eslabón más débil de toda la cadena educativa” (Obiols, 1997, p. 5).

En estos libros, Obiols muestra claramente su vocación por incidir más allá de los límites de la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía. En ellos, manifiesta la necesidad de analizar las falencias de la escuela secundaria a los efectos de proponer alternativas para su fortalecimiento. Así, en *La escuela necesaria* (Obiols, 1997) plantea tres preguntas: ¿Qué escuela tenemos?, ¿qué escuela necesitamos?, ¿cómo transitar a la escuela necesaria? Las respuestas a las dos primeras preguntas ofician como fundamento de la respuesta a la tercera que es, lisa y llanamente, la presentación del modelo básico de escuela que necesita la sociedad argentina de ese tiempo en el nivel de la secundaria superior o polimodal. Obiols construye una propuesta de escuela secundaria para el ciclo superior o polimodal en formato

libro para que sea pasible de ser debatida y enriquecida, y así promover un debate del que resulte una alternativa para superar la crisis que, a su juicio, estaba atravesando la escuela secundaria.

I. 1. b. 3. Tercer núcleo temático: los problemas de la didáctica de la Filosofía

Expuestas ya todas las actividades que otorgaron sentido a sus preocupaciones referidas a la instalación de la problemática de la enseñanza de la filosofía en la comunidad académica y a la posibilidad de pensar la escuela necesaria para la sociedad argentina, pasamos, en este tercer momento, a considerar lo expuesto por de Amézola cuando le atribuye a Obiols el haberse dado “la tarea de definir los principales problemas de la didáctica de la filosofía”.

Sin embargo, antes de profundizar en esta dimensión, es necesario considerar una situación paradójica que Obiols explicita en más de una oportunidad (Obiols: 1991; 2002) y que aparece en su construcción conceptual y oficia como diagnóstico, como estado de la cuestión o como un telón de fondo que de alguna forma explica por qué no hay hasta entonces estudios en torno a la filosofía y su enseñanza en la Argentina.

En el Prólogo que abre la publicación que realiza en colaboración con Marta Frassinetti, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria* (Obiols y Frassinetti, 1991), distingue, entre los grupos a los que va dirigido el libro, al conjunto de la comunidad filosófica y justifica a este destinatario con un fragmento de Noussan-Letry (1973, p.3) cuando, refiriéndose a docentes e investigadores/as en filosofía, señala “estamos implicados en la enseñanza, nos formulamos preguntas y esbozamos respuestas. Pero es improbable que redactemos trabajos sistemáticos y extensos sobre tales asuntos, requeridos por la

investigación y por obligaciones docentes” (Obiols, 1991, p.1). Apoyándose en esta apreciación, Obiols afirma:

En efecto, en general, se da la paradoja de que el objeto más próximo o inmediato, nuestra propia práctica docente en el área de la filosofía, es el último en ser tema de reflexión. Por exigencias propias de la filosofía todo debe ser analizado críticamente, ningún supuesto debe darse por sentado, pero la tarea del profesor parece escapar a estas exigencias en la mayoría de los casos (Obiols, 1991, p. 1).

En *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* (Obiols, 2002), retoma esta paradoja con el propósito de concluir que los problemas en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario no son pocos ni menores:

Si la filosofía se caracteriza por la necesidad de someter al examen y a la crítica todas las cosas, sorprende la poca vocación de la comunidad filosófica universitaria por examinar sus propias prácticas pedagógicas, el objeto que se halla más a la mano (Obiols, 2002, p. 37).

Este señalamiento, que Obiols sostiene desde su primera publicación hasta la última, resulta significativo porque, aunque indisoluble, la paradoja lo pone frente a la necesidad de sensibilizar a esa comunidad filosófica de este campo de investigación inexplorado y al mismo tiempo de asumirlo como propio. En este sentido, al realizar la primera compilación en la Argentina de bibliografía⁹ sobre la enseñanza de la filosofía y un relevamiento de las publicaciones periódicas dedicadas exclusivamente a la relación entre la filosofía y su enseñanza, muestra que en otras latitudes existe un acervo de pensamiento sobre esta cuestión.

⁹ “Condiciones previas para abordar la cuestión de la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria”, comunicación presentada en las III Jornadas del Pensamiento Filosófico Argentino organizadas por la Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano (FEPAI), celebradas el 2 y 3 de octubre de 1987 en Buenos Aires. Actas (p. 105).

En su investigación encuentra tres obras que le van a resultar inspiradoras a los efectos de pensar el contenido para su propuesta sobre la formación de profesores/as en la FaHCE: *La enseñanza de la filosofía en la universidad* de José Gaos (1956), *Didáctica de la Filosofía* de Augusto Salazar Bondy (1968) y *Método activo. Una propuesta filosófica* de María Luisa Domínguez Reboiras y Bernardino Orio de Miguel (1985).

Con estas lecturas encara su primera experiencia a cargo de la asignatura. Comienza a escribir artículos breves con actividades para las/os alumnas/os del profesorado en Filosofía y para las/os profesoras/es que estén interesadas/os en reflexionar sobre su quehacer docente. Estos artículos serán los que integran el libro en el que define los principales problemas de la enseñanza filosófica en 1991.

De este modo, como decía de Amézola, es que empieza a definir los principales problemas de la didáctica de la filosofía. Esta enunciación es extremadamente fiel con el tipo de análisis que desarrolla Obiols a partir de la influencia de los textos de Gaos y de Salazar Bondy, debido a que entiende que estos problemas surgen de la reconstrucción que realiza para mostrar cómo se ha institucionalizado en Europa la enseñanza filosófica desde la Baja Edad Media hasta nuestros días, tanto en los estudios superiores como en la escuela secundaria, su presencia en Latinoamérica y, finalmente, el caso argentino.

Lo que le interesa a Obiols es mostrar los problemas que se manifiestan al momento de explicitar cómo se ha puesto en acto la “Filosofía” en las instituciones, ya sean universitarias o de enseñanza media, a los fines de plantear perspectivas de análisis que promuevan una reflexión sobre la formación de profesores/as en filosofía.

En este sentido, la matriz que utiliza para llevar a cabo esta tarea es eminentemente práctica dado que considera la presencia de la disciplina “Filosofía” desde sus propósitos

generales, su lugar en los planes de estudios, los programas de la asignatura, la modalidad de la enseñanza, la metodología, los recursos didácticos y la evaluación.

Podríamos decir que a partir de esta investigación define uno de los principales problemas de la didáctica de la filosofía: los desafíos y debates pendientes en torno a cómo se institucionaliza la formación docente en Filosofía.

Tiempo después, retomamos en parte algunos de esos desafíos y debates que, según Obiols, estuvieron postergados, y expusimos (Agratti, 2008) algunas de las tensiones implícitas en las maneras en que se institucionaliza la formación docente en filosofía conforme según se la conciba desde la orientación didactista, la orientación filosófico-didáctica o la orientación de fundamento. Así, integramos al análisis una caracterización de cada una de las orientaciones en vistas a precisar la postura de Obiols en relación a la forma en que se institucionaliza la formación docente en filosofía.

La orientación didactista es considerada la más tradicional debido a que se sostiene como la única manera de pensar la formación docente en filosofía hasta entrada la década del '80. La paradoja que señalara Obiols, y que mencionamos al comienzo de este apartado, explica en cierto modo la presencia de esta visión unidireccional de pensar el espacio de la formación de profesores/as en filosofía. Y por ser la más tradicional es la que ha tenido mayor impacto en las instituciones de enseñanza; de allí, su actualidad y su vigencia que se manifiesta aun hoy en los planes de estudio de algunos profesorados con el nombre de "Didáctica en Filosofía", "Didáctica de la Filosofía" o "Didáctica especial".

Esta orientación tiene como rasgo definitorio tomar como punto de partida la pregunta "por el cómo enseñar, lo que supone el conocimiento de la disciplina para disponer ese contenido en una organización que vuelva a la filosofía una materia pasible de ser enseñada" (Agratti, 2008, p. 535). La filosofía queda escindida del espacio de la enseñanza, es algo que

se produce y se obtiene en las disciplinas en las que, paradójicamente diría Obiols, se enseña filosofía, aunque nunca se reflexiona filosóficamente sobre esa práctica docente. La/el estudiante del profesorado por supuesto aprende el contenido y en el encuentro con la enseñanza solo requiere de las técnicas necesarias para transformar el saber en un saber enseñado.

De este modo, el espacio de formación para la enseñanza queda reducido a preparar a las/os estudiantes para realizar las tareas propias de toda/o docente: planificación, conducción y evaluación. Se trata de organizar el contenido a enseñar, disponer de un conjunto de estrategias metodológicas para, finalmente, medir los aprendizajes de las/os alumnas/os mediante la selección de materiales y la elaboración de actividades específicas pensadas a partir de la disciplina. En síntesis, “se entiende que la lógica disciplinar sea como sea concebida, imprime su especificidad en el cómo, lo que da lugar a la configuración de una didáctica específica” (Agratti, 2008, p. 536).

Esta orientación ha sido modificada en el caso argentino por la versión que, inspirada en la de Salazar Bondy, propuso Guillermo Obiols en 1985, quien invita a pensar el problema desde una consideración general de las maneras en que se ha presentado tradicionalmente la filosofía en las aulas.

De alguna forma, la concepción que entraña la orientación didactista expresa la paradoja sobre la que insistió tanto Obiols. Así entendido el espacio curricular que se reserva a las cuestiones de la enseñanza de la filosofía desde esta visión instrumental, se vuelve un ejemplo paradigmático de dicha paradoja, dado que quienes ejercen como profesores de filosofía en la formación docente y se dedican a la reflexión filosófica no someten a análisis crítico ni problematizan filosóficamente las cuestiones referidas a su propio quehacer como

enseñantes así como tampoco las consecuencias de esa enseñanza en términos de aprendizaje en las/os estudiantes.

Como señalamos más arriba, la paradoja que Obiols hace visible tiene consecuencias significativas para el espacio de la enseñanza de la filosofía, que lo incitan a pensarla aunque no puedan disolverla. En el intento por desanudarla, su pensamiento descubre nuevas posibilidades en la pregunta sobre dónde mora/habita lo filosófico.

Este interrogante tiene respuestas múltiples pero finitas. Lo filosófico está o bien en la historia de la filosofía o en sus problemas o en sus textos o en una determinada concepción desde la que se podía leer el conjunto de las cosas. Entonces, según argumentemos a favor de alguna de estas posibilidades, la enseñanza de la filosofía podría adoptar una modalidad histórica, problemática, histórico-problemática, de lectura y comentario de textos o doctrinaria. No obstante, es difícil que estas alternativas se presenten en estado puro.

Así, Obiols señala que las posibles respuestas a esa pregunta ofrecen elementos para comprender la organización del conjunto de materias de los Planes de estudio con la que se configura el mapa de la formación filosófica. De este modo, las asignaturas de los Planes de estudio expresan cada una de estas modalidades y se presentan como las historias de la filosofía, las materias sistemáticas, los seminarios de lectura y comentarios de textos y entre éstas, las que se estructuran desde una determinada orientación filosófica. No obstante, lo más relevante es lo que cada una de ellas supone respecto a la propia filosofía, sea que se la entienda como el sustantivo —la filosofía— o como el verbo —el filosofar—.

Ahora bien, si se considera el primero de los sentidos, la enseñanza de la filosofía consiste en su transmisión, mientras que si se considera el segundo, la enseñanza de la filosofía es una construcción, un hacer. Las configuraciones didácticas para el primer caso son aquellas que están emparentadas con la exposición, mientras que para el segundo son

actividades que promueven la construcción de un discurso problematizador, lo que conlleva a la apropiación y al desarrollo de los mecanismos del ejercicio de la crítica.

I. 1. b. 4. Cuarto núcleo temático: ¿qué es filosofía?

En este punto emerge otro de los núcleos que señala de Amézola como relevante de la actividad de Obiols: adoptar la postura de que, ante los problemas didácticos, su resolución dependerá de la respuesta que se dé a la pregunta ¿qué es filosofía? Hemos sintetizado este cambio de perspectiva que promueve Obiols en la forma de considerar la relación de la filosofía y su enseñanza en estos términos:

Lo que distingue la perspectiva que propugna Obiols es el anteponer a la pregunta por el cómo diseñar las estrategias didácticas, la pregunta por el sentido de la filosofía que subyace en cada modalidad de la enseñanza filosófica y, además, el rastrear en la propia tradición de la filosofía, en sus autores, visiones respecto de la posibilidad de transmitir la filosofía o propiciar el filosofar. En esta búsqueda, las configuraciones didácticas quedan relegadas a un segundo plano (Agratti, 2008, p. 537).

A esta manera de entender el sentido de la institucionalización de la formación docente en filosofía que inaugura Obiols la llamamos *orientación filosófico-didáctica*.

Cabe aclarar que la orientación filosófico-didáctica no anula en modo alguno a la *orientación didactista*, sino que la sitúa como una consecuencia razonada del proceso reflexivo, a los efectos de estimular una reflexión consciente y crítica sobre la práctica filosófica en la que exista una congruencia entre la definición de filosofía que se sostiene y la forma de enseñarla.

Por último, Obiols alienta el desarrollo de una tercera orientación que llamamos *orientación de fundamento*, que es la perspectiva que pone el acento en el conjunto de

interrogantes que marcan la delimitación y reconocimiento de problemas específicos del ámbito de la enseñanza de la filosofía. Desde esta postura, la enseñanza de la filosofía deviene en un espacio de controversia respecto a aquellas cuestiones que se consideran primarias a la vez que fundantes a la hora de definir un curso de acción en el que se exprese una determinada relación de la filosofía con su enseñanza.

Esta tercera orientación concentra la indagación en las condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía. En este sentido, la exploración por el rasgo distintivo que hace de un problema un problema filosófico a la hora de optar por una modalidad problematizadora para la enseñanza o por determinar si se puede prescindir de la historia de la filosofía cuando se la enseña, son ejemplos de interrogantes que apuntan a dar sentido a cuestiones de fundamento en la enseñanza de la filosofía.

Es desde esta orientación que, creemos, se puede construir una disciplina filosófica con temas y desarrollos propios, una *filosofía de la enseñanza de la Filosofía*. Dicha orientación concibe a los problemas del enseñar y del aprender filosofía como preocupaciones pasibles de ser pensadas en clave filosófica.

I. 1. b. 5. El problema principal que atraviesa el pensamiento y la práctica de Obiols: un modelo formal general para la enseñanza de la filosofía

Creemos que además de los problemas señalados por de Amézola, hay una cuestión que ayuda a entender tanto la producción académica como el trabajo institucional desarrollado por Obiols. En efecto, otro de los principales problemas de la didáctica de la filosofía que él define y que de alguna manera pensamos que está asociado al anterior es la necesidad de configurar un modelo formal general para la enseñanza de la filosofía.

En el Epílogo de *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, de 1991, Obiols plantea que con los artículos del libro quiere apuntar a una necesaria renovación de la enseñanza filosófica y que la propuesta que presenta puede considerarse un modelo formal, en la medida en que solo propone ciertas variables para la programación de la materia Filosofía que pueden recibir distintas orientaciones materiales. A continuación de esta somera definición, presenta un esquema del modelo formal propuesto.

Desde ese año, 1991, hasta el 2000, en ninguna de las intervenciones de Obiols hay referencias al modelo general formal. Años más tarde, en el I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado en Piracicaba en noviembre de 2000, Obiols presenta el trabajo “O ensino de filosofia em Argentina” (Gallo, Cornelli, Danelon: 2003). Allí ofrece un esquema de análisis que desarrollará en un libro de síntesis final publicado en el año 2002 con el título *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*¹⁰, en el que amalgama las dimensiones que, a su juicio, son las inherentes a una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía, a la vez que ofrece una propuesta metodológica para su puesta en acto tanto en la instancia de formación de profesores/as como en la enseñanza secundaria. En el trabajo presentado en Piracicaba sintetiza de manera más articulada la problemática de la institucionalización de la formación docente en filosofía con la necesidad de definir un modelo formal general para su enseñanza.

De esta manera, Obiols logra exponer acabadamente en dicha publicación el modelo formal general y su aplicación práctica cuando desarrolla las bases teóricas que subyacen a su propuesta: la teoría de los contenidos, el constructivismo y un enfoque respecto al rol del/la profesor/a y la didáctica (Obiols, 2002).

¹⁰ Traducido por Silvio Gallo al portugués (*Uma introdução ao Ensino da Filosofia*), la perspectiva general sobre la enseñanza filosófica y la propuesta de un modelo comienzan a ser leídas y discutidas en Brasil.

En primer término, se apoya en la teoría de los contenidos de César Coll para mostrar la correspondencia que existe entre los tres objetivos de toda enseñanza de la filosofía con la tripartición de los contenidos propuesta por el español. En efecto, se alcanzan a comprender los contenidos filosóficos si se contemplan los contenidos conceptuales, se logra desarrollar un pensamiento crítico si se explicitan los contenidos procedimentales y, por último, se consigue desplegar actitudes de respeto, tolerancia y discusión racional de distintas ideas filosóficas si se formulan los contenidos actitudinales.

En segundo lugar, Obiols apela al constructivismo para sostener una práctica de la enseñanza de la filosofía que reconoce, en la tradición que inaugura Sócrates, su proyección al presente:

Esta tradición que arranca con Sócrates, maestro-filósofo en quien no se puede distinguir el acto de filosofar del de enseñar ni el de enseñar del de filosofar, se prolonga en las prácticas que, desde la antigüedad hasta el presente, reúnen a maestros y discípulos en el trabajo filosófico a modo de un cenáculo, un gabinete o un taller de pensamiento que, como parte de sus mejores producciones, incluye trabajos en colaboración, trabajos en los que los discípulos van más allá del maestro, y también, en aquellos que lo contradicen (Obiols, 2002, p.71).

Por otra parte, señala la presencia de esta práctica en la universidad contemporánea en las materias que se ofrecen como seminarios. A partir de estos antecedentes, Obiols encuentra un respaldo teórico en nuestros días en la pedagogía activa, en las concepciones constructivistas del aprendizaje y de la enseñanza y en la idea del aula-taller que confluyen entre sí y, a la vez, que resultan congruentes con una concepción de una enseñanza y un aprendizaje de la filosofía que supone una idea de la filosofía como búsqueda permanente, como un saber inacabado y, que por lo mismo, su aprendizaje es un aprendizaje integral que deviene en “un proceso activo de construcción y reconstrucción permanente de ideas en el

que se ratifican, rectifican, descartan o se enriquecen las ideas iniciales. Este proceso de aprendizaje de la filosofía puede ser estimulado por un planteo constructivista de la enseñanza filosófica” (Obiols, 2002, p.73).

Por último, a partir de la distinción entre el enfoque técnico de la enseñanza y el enfoque práctico, que se presenta en ocasión de dar cuenta de la posición del profesor a la hora de decidir su propuesta didáctica, Obiols (2002) argumenta a favor del enfoque práctico que ofrece elementos para concebir al profesor como investigador o productor en su disciplina y a la didáctica como la disciplina que enseña a enseñar todo a todos en cualquier circunstancia (2002, pp.75-76).

Una vez expuestos los fundamentos teóricos de su propuesta para la enseñanza de la filosofía, afirma que es basándose en ellos que llega a estas ideas:

En primer término, es legítimo buscar en la propia disciplina, en nuestro caso la filosofía, en sus características propias y en su historia, los elementos fundamentales para su enseñanza. En segundo lugar, no es necesario, ni siquiera conveniente, avanzar en el desarrollo obsesivo de una metodología de la enseñanza de todos y cada uno de los distintos temas o problemas filosóficos. Más bien se trata de plantear algunas bases y elementos fundamentales que surgen de la disciplina misma y de estimular la reflexión sobre los problemas específicos que implica la enseñanza de distintas cuestiones, a partir de suponer el fluido dominio del tema por parte del docente que lo enseñará (Obiols, 2002, pp.76-77).

Es llamativa la permanente insistencia de Obiols en esta noción de “modelo”. Cabe recordar que en su propuesta para la educación polimodal o el ciclo superior de la escuela secundaria ya había argumentado en favor de la necesidad de un modelo básico de escuela y que, desde el Epílogo de su primer libro dedicado a la enseñanza filosófica de 1991 hasta su último libro en el año 2002, investiga en distintos marcos teóricos para establecer la versión definitiva de las bases de un modelo formal general para la enseñanza filosófica. Sin

embargo, lo que en aquel Epílogo (Obiols, 1991) era una alternativa solo para la escuela secundaria, es pensado en el 2002 como posibilidad válida para la enseñanza de la filosofía tanto en la universidad como en la escuela secundaria.

En cualquier caso, de nuestro desarrollo precedente podemos inferir que Obiols utiliza la noción de “modelo” como sinónimo de prototipo, de paradigma. El modelo no tiene un contenido en sí mismo, son sus fundamentos teóricos los que le otorgan sentido y perspectiva y es, como lo dijimos, un modelo formal, esto es, un molde a ser llenado de contenido por los/as profesores/as que lo llevarán a la práctica.

No obstante, este modelo puede ser criticado en la medida en que, por un lado, es algo a imitar y, por el otro, es un molde sin contenido. Creemos que es posible atenuar la crítica si consideramos que Obiols no persigue alcanzar un contenido determinado con esta propuesta, sino que pretende dar libertad a las/os profesoras/es para que lleven ese modelo con su orientación filosófica y ofrece los argumentos que lo justifican. En este sentido, en la comprensión de los mismos, subyace una manera de entender la necesaria relación de complementariedad entre la filosofía y el filosofar que él sostiene. En función de esta relación, es que Obiols nos invita a pensar la enseñanza de la filosofía a partir de las bases de un modelo formal general.

En efecto, a partir de la explicitación de estas bases o fundamentaciones, entiende que la enseñanza de la filosofía tiene que hacer visible la consecución de los objetivos generales de toda enseñanza filosófica en la versión de la tripartición de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), con los que la Reforma educativa de los ‘90 estructuró los diseños curriculares a partir de la definición de los Contenidos Básicos Comunes, a los efectos de que sea posible que la/el alumna/o aprenda filosofía y aprenda a filosofar.

Por otra parte, la enseñanza filosófica entendida desde bases constructivistas requiere de un aula-taller en la cual la presencia de un/a profesor/a investigador/a sea capaz de motivar a los/as estudiantes a través de planteos problemáticos que les resulten significativos, para introducirlos en la experiencia de debatir un problema filosófico y les ofrezca actividades que despierten la controversia y la crítica para que puedan crear y recrear colectivamente otra relación con el saber a partir del hacer filosofía desde las voces de los filósofos y la historia de la filosofía. En este punto cabe señalar que, en función de la temática de esta tesis, estas orientaciones son de gran importancia por la perspectiva constructivista que adopta hace muchos años la Escuela Graduada.

Finalizado el ciclo lectivo, en el año 1992, Obiols deja el cargo de Profesor en la FaHCE, para continuar su actividad como docente a cargo de “Didáctica especial en Filosofía” en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Este cambio institucional no significa un corte, por el contrario, continuamos con el desarrollo de la posición que entiende que la enseñanza de la filosofía es un campo teórico con problemas propios. Desde entonces, quedo a cargo del dictado de la asignatura en la FaHCE.

Capítulo 2: Otras perspectivas para la enseñanza de la filosofía en la FaHCE-UNLP (1993-2007)

I. 2. a. Un nuevo comienzo

Desde el año 1993, asumimos con la Profesora Verónica Bethencourt el desafío de construir esta perspectiva problematizadora para hacer de la materia “Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía”¹¹ de la FaHCE, un espacio filosófico signado fundamentalmente por el ejercicio de la crítica en relación a la práctica docente en filosofía. En este sentido, en función de ese campo problemático establecido por Obiols, adoptamos como punto de partida trabajar con las imágenes docentes internalizadas por las/os estudiantes en su paso por la escuela secundaria y a lo largo de su carrera universitaria.

Este propósito se apoya en la consideración de que las/os profesoras/es no solo transmiten un conjunto de conocimientos, sino que, además, enseñan una práctica y un modo de relación con su práctica. Así, las/os estudiantes del profesorado cuentan con un saber previo a la hora de cursar una materia vinculada a la enseñanza de una disciplina: un saber en relación con lo que es ser un/a buen/a o ser un/a mal/a docente, como así también, con lo que son sus actividades específicas; todas cuestiones que han incorporado a lo largo de su formación, un saber que es producto de su experiencia como alumnas/os. De alguna manera, han aprendido de las/os profesoras/es que han tenido, en su trayecto como alumnas/os, un saber sobre el ser profesor/a.

¹¹ En el año 2004 se implementa un nuevo plan de estudios para el Profesorado en Filosofía que modifica y amplía las materias de la formación pedagógica específica. Se incorpora la asignatura Didáctica especial y Diseño curricular en Filosofía, de cursada cuatrimestral, y la materia Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza de la Filosofía continúa siendo anual pero bajo el nombre de Didáctica especial y Prácticas docentes en Filosofía. Para consultar los fundamentos de la Reforma curricular del Profesorado en Filosofía VER <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>

Asimismo, han aprendido también una cierta manera de responder a la pregunta ¿qué es la filosofía? y a cómo se la transmite a partir del modo en que lo han hecho sus docentes en esa misma formación.

En el caso de quienes dictan las materias que preparan a los/as estudiantes en los problemas de la filosofía, herederos de la paradoja que mostrara Obiols y a la que nos referimos precedentemente, notamos que los/as estudiantes adoptan como práctica habitual de la enseñanza de la filosofía, la forma de exposición de los autores o sistemas, acompañada de la lectura analítica de las fuentes y sus comentaristas con la intención de que la/el alumna/o aprenda a encontrar la verdad del texto.

En este sentido, como señala Cerletti:

Nessa perspectiva, o ensino de filosofia consistiria basicamente em trasladar, de alguma “forma”, parte dos saberes canonizados do campo filosófico ao mundo profano dos estudantes. As características que esta “forma” pode adotar é o que comumente se chamou “metodologia” do ensino de filosofia (2004, p. 20).

Así, las/os estudiantes que recibimos en nuestra materia han sido formadas/os bajo la lógica de la transmisión de los saberes filosóficos; han sido explicadas/os en la filosofía y por tanto, podríamos interpretar que son el resultado de la lógica explicadora, en los mismos términos en que la expone Rancière (2002) en *El maestro ignorante*¹², dado que como estudiantes han internalizado la necesidad de que alguien les explique, en nuestro caso, la filosofía, y además, han incorporado una forma de comunicarla. Siguiendo a Rancière (2002), podemos ir un paso más allá y encontrar que este escenario es posible y se sostiene por el

¹² “*El maestro ignorante* exponía la excéntrica teoría y el singular destino de Joseph Jacotot, que había causado escándalos a comienzos del siglo XIX al afirmar que un ignorante podía enseñarle a otro ignorante aquello que él mismo no sabía, proclamando la igualdad entre las inteligencias y oponiendo a la instrucción del pueblo la emancipación intelectual. Sus ideas habían caído en el olvido ya a mediados de su propio siglo. A mí me había parecido oportuno hacerlas revivir en la década de 1980 para levantar algún revuelo en torno a la igualdad intelectual en los debates sobre la finalidad de la escuela pública”. (Rancière, 2010, p. 9).

principio de la desigualdad de las inteligencias; lo que nos alerta acerca de los efectos políticos que conlleva la mutua aceptación del par explicador-explicado.

Se ha estandarizado en ellos una perspectiva unidireccional en la comprensión de qué es ser profesor/a de filosofía y de las posibilidades que tiene como estudiante. La clase de filosofía queda estructurada como monólogo por el/la profesor/a-palabra que subsume con su explicación a la/al estudiante-silencio en la pasividad de la escucha.

De modo que, para enseñar a enseñar filosofía desde nuestra perspectiva tendremos que partir de preguntas que desestabilicen la concepción general de la filosofía que está implícita, de manera consciente o no, en la enseñanza que han recibido las/os estudiantes: ¿qué idea de filosofía supone la enseñanza de la filosofía que tiene lugar en la carrera del profesorado? ¿Cuáles son las consecuencias que tiene esta posición para el aprendizaje filosófico? ¿En qué sentido favorece o inhibe las posibilidades de salir del binomio producción/reproducción?

En este cuarto de siglo que llevamos a cargo de la materia, revisamos y resignificamos esta perspectiva problematizadora en nuestros trabajos de investigación, los que pusimos en diálogo con las contribuciones de las/os colegas que tienen a cargo la formación de profesoras/es en filosofía y/o investigan en esta línea de trabajo en distintas instituciones, de Argentina y otros países, en especial de América Latina. Este intercambio abre posibilidades que nos permiten presentar una posición respecto al sentido con el que planteamos una formación docente en filosofía con centralidad en la pregunta y sus consecuencias prácticas.

I. 2. b. El papel de la pregunta en la formación de profesoras/es

Como señalamos más arriba, la apelación a la pregunta para explorar la propia experiencia en la enseñanza de la filosofía, interpela el sentido del saber enseñado provocando un quiebre que resulta necesario para que otras formas de pensar alumbren la relación con el saber a enseñar. A partir de esta ruptura, lo que sigue es poder llevar a la práctica sus efectos. Esta posibilidad y exigencia fue destacada, entre otros, por Paulo Freire, el gran educador de Pernambuco, Brasil y América Latina. Efectivamente, en uno de sus libros “hablados” que lleva el singular título de *Por una pedagogía de la pregunta*, en diálogo con el educador chileno Antonio Faundez (Freire; Faundez, 2017), Freire muestra dos aspectos que tienen una gran relevancia; por un lado, que toda educación nace donde nace el conocimiento, en la curiosidad y en la inquietud que una pregunta revela. Por eso la pregunta y el preguntar(se) son el principio fundamental de una educación emancipadora. Por otro lado, ese preguntar(se) no es un mero juego intelectual sino que precisa prolongarse en efectos prácticos que muestren su capacidad transformadora.¹³

Así, con este doble presupuesto iniciamos el camino que recupera la pregunta que problematiza las marcas que la formación recibida dejó en la subjetividad del/de la estudiante para, finalmente, sacar a la luz la necesidad de una búsqueda personal, consciente y crítica, de los fundamentos de la novedosa tarea que tendrá que ejercer para llevar a cabo el impostergable trabajo de transformación de sí que su posición educadora le requiere.

Lo que el espacio de la materia “Didáctica especial y Prácticas de la enseñanza en Filosofía” le ofrece, en primera instancia, es la posibilidad de ejercitar el preguntar de la

¹³ Para ampliar el sentido y la relevancia que Freire le atribuye al preguntar(se) en la formación de profesores/as VER Freire, P.; Faundez, A. (2017). *Por una pedagogía da pergunta* (p. 70-76). São Paulo, Brasil. Paz & Terra.

mano de la filosofía, esto es, de hacer un ejercicio de pensamiento filosófico crítico, un poner en juego el filosofar en la educación. Porque se trata de problematizar filosóficamente aquellas cuestiones que el/la estudiante tendrá que enfrentar como futuro/a profesor/a: qué significa enseñar y aprender filosofía, qué significa dar a leer, por qué en filosofía son más importantes las preguntas que las respuestas, es posible enseñar un saber que se presenta carente de seguridades, en dónde radica la presencia de la filosofía en la escuela y cómo defenderla. Y tantas otras. Se trata, además y fundamentalmente, de poner en relación todas estas preguntas consigo mismo/a, con el lugar que ocupa, con el por qué estar ocupando ese espacio.

De este modo, se invierte completamente la lógica de la orientación didactista que sostiene que hay que brindar a las/os estudiantes el cómo enseñar o, en otras palabras, que entiende que hay que ceñir la preparación para enseñar filosofía a la transmisión de un conjunto de técnicas de conducción de clase, de recursos de aprendizaje, de esquemas de actividades y de formas de evaluación. Por el contrario, la perspectiva problematizadora que se propone, al colocar el acento en la centralidad de la pregunta, propicia una forma de interrogación que tiene como desafío inquietar la seguridad del saber del que disponen las/os estudiantes, desestabilizar la relación que establecen con la filosofía enseñada. Lo que más interesa en este caso no es que el/la estudiante y futuro/a profesor/a sepa cómo enseñar sino que problematice los sentidos de hacerlo, que habite la misma posición que espera experimenten sus alumnas/os dentro de la filosofía.

En función de esta exigencia, encontramos en un texto de Nietzsche (1985) la radicalidad de lo que la perspectiva problematizadora de la enseñanza de la filosofía conlleva, cuando sostiene, en una de sus tantas manifestaciones contra el platonismo y las filosofías de la trascendencia, que:

Me parece importante que despachemos el todo, la unidad, una fuerza, un absoluto; no tendríamos más remedio que tomarlo como suprema instancia y llamarlo Dios. Hay que descomponer este todo, hay que perderle todo respeto; aquello que hemos concedido a lo desconocido, al todo recobrarlo y dárselo a lo inmediato, a nosotros mismos (Nietzsche, 1985, p. 238).

En este pasaje, Nietzsche critica la distinción entre mundo verdadero y mundo aparente para decir que solo hay un mundo, éste que tenemos y que, en tal sentido, de lo que se trata es de afirmar la vida en su inmanencia. Hay que perderle el respeto al absoluto, a Dios, al todo y darnos ese respeto a nosotras/os mismas/os en cuanto sujetos del filosofar.

Este mandato nietzscheano exige abandonar la actitud de sumisión a lo universal y objetivo para poder vérselas de manera problematizadora e inquieta con lo que se nos aparece en forma inmediata y con nosotras/os mismas/os. Ahora bien, como señalamos anteriormente, la intención de volver sobre el fragmento de Nietzsche responde a recuperar la radicalidad de su talante crítico para intentar mostrar en qué medida es necesaria esa tal actitud, cuestionadora, problematizadora, para iniciar un movimiento de ruptura con la relación que las/os estudiantes aprendieron a tener con la filosofía enseñada. Es preciso dejar de ver a la historia de la filosofía como un dios, un absoluto y traer el ejercicio filosófico a lo inmediato, a nosotras/os mismas/os.

Así, en la expresión “hay que descomponer este todo, hay que perderle todo respeto”, observamos que la segunda parte de la frase es condición *sine qua non* para poder alcanzar el propósito de deshacer el orden establecido para dar lugar a la aparición de nuevos sentidos. Ahora bien, si tomamos la radicalidad de este señalamiento y lo llevamos al plano de nuestro diagnóstico de la formación en filosofía que reciben las/os estudiantes que cursan “Didáctica especial y prácticas docentes en Filosofía”, podemos pensar que, solo si se pierde el respeto a la autoridad del texto, a la autoridad de las/os filósofas/os consagradas/os, a la historia de la

filosofía, se estará en condiciones de deshacer la relación que hemos establecido con el saber filosófico como verdad y con la tarea docente como reproducción de esa verdad. Deshacer, desanudar, no para impugnar sino para habilitar una distancia que abra la posibilidad de la pregunta sobre sí mismos/as en cuanto (futuros/as) profesores/as de filosofía en la inmediatez del acontecimiento de habitar el aula. Una actitud de búsqueda y cuestionamiento situada como condición para que se produzca la creación, el nacimiento de un/a futuro/a profesor/a productor/a, de un/a profesor/a filósofo/a.

1. 2. c. La especificidad de la pregunta en filosofía

De modo que, una actitud de cuestionamiento radical es condición para que emerja la pregunta sobre sí mismo/a como protagonista estructurante de un filosofar en la educación. Sin embargo, esta afirmación requiere de especificidad respecto al sentido que adopta la pregunta en el caso particular de la enseñanza de la filosofía. Como señala Deleuze en *Diálogos* (1997):

Las preguntas, como cualquier otra cosa, se fabrican. Y si no os dejan fabricar vuestras preguntas, con elementos tomados de aquí y de allí, si os las "plantean", poco tenéis que decir. El arte de construir un problema es muy importante: antes de encontrar una solución, se inventa un problema, una posición de problema (Deleuze, 1997, p. 5).

Esta sugerente posición de Deleuze respecto a cómo tiene lugar una pregunta conlleva aquello que amenaza su manera de concebirla. En efecto, las preguntas se fabrican, pero esta acción puede ser obturada por la presencia de quienes nos planteen sus preguntas o hacen que reproduzcamos preguntas sobre las cuáles no nos preguntamos su sentido y pertinencia.

Pareciera que Deleuze quiere decirnos que quienes pueden inhibirnos de fabricar nuestras preguntas tienen el poder de no dejarnos expresar lo que el contexto tiene de inquietante para nosotras/os; lo que sería a nuestro entender, una crítica por elevación al poder de la historia de la filosofía y a lo que en ella se reproduce como problema filosófico en las instituciones que forman a las/os profesoras/es de filosofía. Es lo que suele estar por detrás de la habitual afirmación de las preguntas “clásicas” de la filosofía o, como las llaman Sharp y Splitter: las preguntas “centrales, comunes y contestables” que conformarían el “canon” de la historia de la filosofía y sus preguntas: ¿qué es la verdad?, ¿qué es la justicia?, ¿qué es la belleza? y otras semejantes que serían las preguntas a recrear en filosofía (Sharp; Splitter, 1997).

Entre nosotras/os, en el caso particular de la didáctica de la filosofía, la forma en que han gravitado las cuatro preguntas de Kant en la configuración de lo que se suele llamar “los grandes problemas de la filosofía occidental” es un claro ejemplo de este poder y de cómo se ha arraigado ese poder en la autoridad del filósofo consagrado en la historia de la filosofía. Sin duda sus preguntas habían sido también preguntas de otros, pero la posición de problema que el propio Kant les otorga tiene que ver con los elementos que de aquí y de allí afectaron su ser en el mundo y que el propio Kant sintetiza en la pregunta “¿qué es la Ilustración?”. Como sabemos, esta pregunta es para Foucault¹⁴ (1996) la pregunta fundamental de la filosofía, no porque el pensador francés haya sido inhibido por la autoridad de Kant sino porque, al igual que Kant que fabrica y recrea preguntas que fueron enunciadas por otras/os

¹⁴ “La cuestión que en mi opinión aparece por primera vez en ese texto de Kant es la cuestión del presente, la cuestión de la actualidad: ¿qué pasa hoy? ¿qué es lo que pasa ahora? ¿Y qué es ese “ahora” dentro del cual estamos unos y otros y que define el momento en que yo escribo? (...) La pregunta apunta a lo que es el presente, apunta en primer lugar a la determinación de cierto elemento del presente, apunta en primer lugar a la determinación de cierto elemento del presente que se trata de reconocer, de distinguir, de descifrar entre todos los demás. ¿Qué es lo que en el presente le da sentido actualmente a una reflexión filosófica? (...) en resumen, me parece que se ve aparecer en el texto de Kant la cuestión del presente como acontecimiento filosófico al cual pertenece el filósofo que habla de ello (...) en ese texto se ve a la filosofía problematizar su propia actualidad discursiva: actualidad a la que interroga como acontecimiento, como un acontecimiento del que tiene que decir su sentido, su valor, su singularidad filosófica y donde tiene que hallar a su vez su propia razón de ser y el fundamento de lo que dice” (Foucault, 1996, p. 68-69).

en otros contextos y con otros sentidos, se siente provocado por elementos de su propio contexto, lo que lo lleva a reinterpretar la pregunta del filósofo de Königsberg desde la afectación que le producen los elementos de aquí y de allí que determinan su contemporaneidad y fabrica la pregunta ¿qué es esta actualidad?, ¿quién soy yo en esta actualidad? como la pregunta fundamental de su tiempo. Foucault recrea la pregunta kantiana de una manera que, aunque conserva la forma y las palabras, es otra pregunta que surge inclusive, de otro preguntarse, de otra manera de practicar filosofía.

En este sentido, Deleuze concentra su visión crítica en lo que la Historia de la Filosofía ha dado en llamar problema filosófico que no es otra cosa que señalar la forma en que se eclipsan sentidos de quienes se dejaron habitar por las preguntas en nombre de las supuestas eternas y perennes preguntas de la humanidad. Hace falta que, como hacedores de preguntas, nos permitamos tomar elementos de aquí y de allí y formemos nuestras propias preguntas. Hace falta que le perdamos el respeto al dios de la historia de la filosofía y dirijamos ese respeto a nuestra capacidad de interrogarnos y a lo que nos interpela. Las/os filósofas/os pueden darnos preguntas que nos inspiren y así nos ayuden a pensar nuestras propias preguntas. Pero no pueden darnos las preguntas que precisamos pensar porque esas preguntas solo pueden derivarse, con sentido, de nuestro propio filosofar. Este aquí y allí es nuestro contexto, lo que nos circunda, nuestra actualidad, nuestro aquí y ahora, que nos interpela para que surjan nuestro preguntar y sus preguntas. Si el/la docente es un/a practicante de la filosofía y, si se permite ejercitar el movimiento filosófico que después querrá apreciar en sus alumnas/os, entonces no hay cómo postergar el comienzo de ese trabajo con una/o misma/o.

De esa manera, Deleuze nos invita no solo a adoptar un punto de vista respecto de las preguntas que suelen colocarse como las preguntas clásicas de la filosofía, sino que, a la vez,

nos provoca a fabricar nuestras propias preguntas, nos hace pensar sobre qué es un problema y qué hace que un problema sea filosófico. Pero, además, nos hace pensar sobre la relación entre pregunta y problema filosófico: ¿qué es lo que hace de una pregunta un problema relevante para la filosofía y cómo un problema se expresa en una pregunta?; a la vez que nos permite percibir que no toda pregunta es filosófica, critica la sumisión a las preguntas formuladas por otro porque poco podremos decir ante una pregunta que recibimos como pura exterioridad y que no constituye para nosotras/os un problema que merece ser pensado. De modo que, si podemos fabricar nuestras preguntas —y a través de ellas los problemas que nos interesa plantear— es porque algo tenemos para decir. Así, por un lado, nos incita a fabricar preguntas y, al mismo tiempo, nos alerta a no permitir que nos las planteen, ya dadas, consagradas. Si esto último ocurriese, entonces, poco tendríamos que decir desde nosotros mismos, aunque bien podríamos repetir lo que pensaron otros, aquellos que las fabricaron, incluso sus problemas. Es decir que sólo estaremos en condiciones de referirnos a alguna cosa o trazar un problema de modo propio si y solo si hemos sido capaces de abonar el arte de construir un problema. En palabras más simples y también más osadas: para entrar en la filosofía hay que hacer filosofía; en el campo de la didáctica que es nuestro campo problemático, no hay cómo enseñar filosofía sin ser filósofo/a.

Asimismo, Deleuze (1997) nos alerta respecto del tipo de relación que puede imprimir la Historia de la Filosofía en quienes se relacionan con ella al decir que “siempre ha sido el agente de poder dentro de la filosofía, e incluso dentro del pensamiento. Siempre ha jugado un papel represor: ¿cómo queréis pensar sin haber leído a Platón, Descartes, Kant y Heidegger, y tal o tal libro sobre ellos?” (Deleuze, 1997, p. 17). Ahora bien, si la Historia de la Filosofía siempre ha sido un agente de poder, entonces este señalamiento de Deleuze hace visible y provoca a pensar lo que, en la formación de profesores/as de filosofía, queda

comprometido en la impregnación que impone la Historia de la Filosofía en nuestras instituciones de formación: la artificialidad de los problemas filosóficos, la aparente razón de su perennidad y las consecuencias que se siguen de la sumisión que la tradición impone a la propia filosofía y al pensamiento de quienes se proponen enseñarla.

Así, desde esta postura dominante, el canon, aquello que la historia releva como el conjunto de autores y problemas que marcan una época, y la construcción misma de la filosofía, se suele colocar como una autoridad que condiciona a la vez que determina, no sólo lo que merece ser pensado sino también aquello que actuará como prerrequisito de nuestra capacidad de pensar.

1. 2. d. Un/a profesor/a inventor/a de filosofía

Precisamente por eso, frente a todo este condicionamiento, Deleuze manifiesta su anhelo de ser como profesor:

Justo lo contrario de un plagista, pero lo contrario también de un maestro o de un modelo. Ni método, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación. Tener un saco en donde meto todo lo que encuentro, pero a condición de que también me metan a mí en un saco. En lugar de resolver, reconocer y juzgar, hallar, encontrar, robar (Deleuze, 1997, p. 13).

En la primera parte de este sugerente pasaje, el francés no define de manera afirmativa lo que desea ser como profesor. En su lugar opta por la expresión “ser lo contrario de” que, si bien no asevera lo que quiere ser como profesor de manera explícita, afirma lo que no quiere ser o lo que quiere ser por la negativa: ni un imitador, ni un maestro, ni un modelo. El profesor de filosofía Deleuze pareciera querer decir que no considera que existan ni personajes filosóficos a seguir, ni estilos de estructuración de su disciplina a imitar y, por lo

tanto, nada a transmitir, nada para enseñar. Así lo reafirma con la figura del saco en la segunda parte del pasaje: todo lo que encuentra el sujeto tácito de la primera persona del singular, puede ser puesto en cuestión, y agrega, a condición de que el sujeto tácito de la tercera persona del plural ponga en cuestión también a esa primera persona. Habida cuenta de que, en este pasaje, Deleuze plantea su punto de vista en torno a la relación pedagógica, interpretamos que los sujetos no expresados en el fragmento son, o al menos pueden estar comprendidos en ellos, el/la profesor/a y las/os alumnas/os.

En el contexto de esta relación, se explica el rechazo de Deleuze a la idea de ser un modelo para sus alumnas/os, para quienes un profesor antes de ser un modelo es alguien que encuentra, que roba, y para eso se prepara larga e intensamente, sin métodos, ni reglas, ni recetas. Sin determinaciones, sin normativas, sin protocolos porque, a su entender, en una clase de filosofía, no hay nada que “resolver, reconocer, juzgar”, puesto que de lo que se trata es de “hallar, encontrar, robar”. En esta apreciación, Deleuze, frente a la esterilidad de cargar con las respuestas a las preguntas de otras/os, afirma la potencia que conlleva el sentirse forzado a pensar lo que la vida les afirma en su inmanencia a quienes habitan un aula.

Pero, como dijimos más arriba, Deleuze no manifiesta en qué sentido anhela ser profesor más allá de definirse como “lo contrario de” y de este modo, nos provoca a pensar sobre lo que no dice: ¿qué cosa es lo contrario de un plagista, un maestro, un modelo?

En un intento de pensar ese hueco que dejan los contrarios que nos propone Deleuze, haremos el ejercicio de considerar dos sentidos para cada uno de esos términos para, posteriormente, intentar armar una trama (un plano, podríamos decir más “deleuzeanamente”) que los hospede a todos. El plagista puede interpretarse al menos desde dos sentidos. Si interpretamos al plagista como aquel que se caracteriza por imitar, lo contrario sería aquel que se define como un artífice, un creador. Ahora, si pensamos al plagista en el sentido del

que falsifica alguna cosa, lo contrario sería ser fiel, veraz o auténtico con lo que hay e incapaz de alterar el orden de las cosas. En relación al maestro, si lo entendemos como aquel que transmite lo que sabe, lo contrario sería ser alguien que transmite lo que no sabe o que no transmite lo que sabe; esto es un filósofo en sentido socrático. O si lo concebimos como el que forma a un/a alumno/a, lo contrario es el que deforma a un/a alumno/a o; en el caso de la filosofía, el que genera las condiciones para que el/la alumno/a no sea formateado por las preguntas de la filosofía y pueda buscar su propia forma en la filosofía. Finalmente, respecto de ser un modelo, si lo pensamos como ser un arquetipo a ser reproducido, lo contrario sería estar en el mundo sin modelos, con la fuerza productiva del caos creativo. Pero, si lo consideramos como aquel que tiene cierta cualidad que merece ser reconocida, lo contrario sería pensarse como alguien que quiere pasar desapercibido, insignificante, sin ningún atributo especial a ser reconocido.

Expuestos estos sentidos afirmativos, podemos trazar una línea de fuga y de sentido para la formación de quienes se están preparando para enseñar filosofía: la de un/a profesor/a de filosofía creador/a, un/a artífice de la situación de problema de su tiempo, compelido/a y atento/a a pensar lo que le provoca el afuera, el mundo, dispuesto/a a habitar creativamente el caos, a transmitir lo que no sabe y, por lo mismo, que pasa desapercibido/a pues no detenta ningún atributo que merezca ser reconocido o reproducido por sus alumnas/os.

Este planteo no resigna la apelación a la Historia de la Filosofía, no se construye a espaldas de lo pensado por las/os filósofas/os sino que sus conceptos se ponen —si es necesario— en perspectiva de las nuevas preguntas. No se trata de hacerse a uno/a mismo/a como profesor/a de filosofía a espaldas de la historia de la disciplina sino en diálogo crítico y creativo con ella. Asimismo, el propio Deleuze sostiene que “La historia de la filosofía no

debe decir lo que ya dijo un filósofo, sino aquello que está necesariamente sobrentendido en su filosofía, lo que no decía y que, sin embargo, está presente en lo que decía” (1996, p.191).

En este sentido es que se recupera a los filósofas/os de la historia, no para juzgarlos, reconocerlos o reproducirlos, no como plagistas, ni tampoco como maestras/os ni modelos, sino para capturarlas/os y construir, en el encuentro, un espacio propio para pensar las propias preguntas, las que darán lugar a los problemas que dan inicio a una filosofía.

Como señala Silvio Gallo, refiriéndose a esta postura de Deleuze: *“Trata-se, (...) de produzir filosofia a partir da história da filosofia, mas não ficando confinado a ela, apenas reproduzindo o pensamento, mas criando novos conceitos. A história da filosofia é a base da qual se parte, não mais o pondo de chegada”* (Gallo, 2003, p. 29). Partimos de la historia de la filosofía para llegar a un lugar que no sabemos ni podemos anticipar pues surgirá de nuestra potencia filosófica problematizadora.

Así, desde esta nueva forma de hacer filosofía, es posible concebir al/ a la profesor/a de filosofía como un/a constructor/a, un hacedor/a que, al crear, ejerce la crítica y plantea los problemas de su tiempo cuando comparte el espacio del aula con las/os alumnas/os. Si estamos formando profesoras/es de filosofía, ese será nuestro sentido y nuestro trabajo: ayudar a que las/os futuras/os profesores de filosofía encuentren su lugar dentro de la filosofía y se hagan a sí mismas/os como filósofas/os a partir de ese lugar.

Una vez más, queremos decir que el/la profesor/a de filosofía no requiere de la palabra consagrada y consagrada de la filosofía ni de mentores que lo legitimen; no por eso debe desconocer lo que en su actualidad filosófica se discute y a sus posibles interlocutores para pensar los problemas que le interesa pensar. En absoluto, de lo que se trata, a la luz de este planteo, es de anteponer la propia posición de pregunta a las voces consagradas en la

historia de la filosofía para poder dialogar con ellas, en pie de igualdad, desde los sentidos que necesitan alumbrar para la subjetividad que habita en el presente.

1. 2. e. La *forma* de un/a profesor/a de filosofía

Sin lugar a dudas, este planteo encuentra un obstáculo. Como señaláramos, todas/os somos herederas/os de la formación que recibimos, y en este punto es que no podemos soslayar el peso de esa tradición. El trayecto formativo construye nuestra biblioteca pero no sólo eso. Introyecta en cada uno un “esquema práctico”, “un modo de ser”, “una actitud “, “un modo de leer” que casi no podemos separar de nosotras/os mismas/os, que conforma nuestra relación con la filosofía y la forma en que habitamos su enseñanza. En otras palabras, hemos aprendido en el curso formativo con la historia de la filosofía una manera de responder a la pregunta “¿qué es la filosofía?” y cuando acercamos a otras/os a la filosofía, los estamos también acercando a esa forma de respuesta.

En este punto nos interesa volver a Deleuze y recuperar la mirada retrospectiva de su formación académica, de su experiencia como estudiante de filosofía, para ilustrar lo que venimos sosteniendo y encontrar nuevos indicios que permitan seguir indagando, no solo en el impacto y en los alcances de la formación que recibimos sino también, y muy especialmente, en la forma en que nos relacionamos con nuestro estilo de pensar la filosofía al habitar un aula. Buscamos así realizar un ejercicio de pensamiento que coadyuve a asumir filosóficamente el/la profesor/a de filosofía que alguien quiera ser. Así, en un artículo para la revista *Arts*, Deleuze rememora a sus profesores/as y los/as confronta desde la visión del alumno que fue:

Sabemos que, en el arte, y aun en la verdad, hay un solo valor: la "primera mano", la auténtica novedad de lo que decimos, la "musiquita" de lo que decimos. Sartre fue eso para nosotros (para la generación que tenía veinte años en el momento de la Liberación). Por entonces, ¿quién si no Sartre supo decir algo nuevo? ¿Quién nos enseñó nuevas maneras de pensar? (...) Los nuevos temas, un cierto estilo nuevo, una manera nueva, polémica y agresiva, de plantear los problemas, todo eso vino de Sartre. En medio del desorden y las esperanzas de la Liberación, lo redescubríamos todo: Kafka, la novela norteamericana, Husserl y Heidegger, los interminables ajustes con el marxismo, el impulso hacia una nueva novela... Si todo pasó por Sartre, no fue sólo porque como filósofo tenía un sentido genial de la totalización sino porque sabía inventar lo nuevo (Deleuze, 1964, pp. 8-9).

En este pasaje, encontramos que Deleuze refiere principalmente a dos cuestiones: por un lado, a lo que él mismo reconoce como los efectos del profesor Sartre para una generación de profesores/as de filosofía que estaba formándose con él y, por el otro, a lo que rescata de Sartre en tanto filósofo formador de filósofos-profesores de Filosofía.

Respecto a la primera de las consideraciones, es notable cómo, en un gesto de complicidad con las/os lectoras/es, el filósofo Deleuze comienza por afirmar que en el arte y aun en la verdad hay un solo valor: la "primera mano", la novedad, la "musiquita" de lo que decimos. Esta convicción deviene del recuerdo del alumno Deleuze, que tiene veinte años en el momento de la Liberación. Es interesante detenernos en la novedad que el alumno Deleuze rescata con tanto énfasis de su encuentro con el profesor Sartre. Así, lo nuevo, lo diferente que porta ese profesor en lo que hace, en los temas que elige tratar, en el estilo con los que los trata y la manera polémica y agresiva de plantear un problema es lo que sorprende y conmueve al alumno Deleuze. El profesor Sartre, separado de los contenidos y los moldes convencionales de la enseñanza filosófica, adopta una *forma* desafiante de decir, una *forma* original para elegir lo que va a tratar y una *forma* provocativa a la hora de plantear un problema. De lo que parece desprenderse que fue la forma de ese profesor, la forma que tiene su relación con la filosofía y su enseñanza, lo que determinó el contenido de su enseñanza puesto que, la novedad en la forma es lo que vuelve la forma en contenido.

Asimismo, este acento puesto en la importancia de la *forma* para la determinación del contenido en la enseñanza, lo encontramos en la inspiradora figura del maestro filósofo Simón Rodríguez al respecto del pensamiento de lo que se ha dado en llamar la escuela filosófica popular latinoamericana (Durán; Kohan, 2018). Tal como lo señala Walter Kohan (2016) cuando se refiere a las formas de ser maestro que considera Rodríguez:

Los maestros de sus escuelas no son formadores de opinión o de consciencia. Para Rodríguez, el contenido de la educación está en su forma. Distingue una serie de papeles o funciones pedagógicas. Existe una diferencia principal, entre instruir y educar, o entre enseñar y educar. Las palabras importan, pero más importa aclarar su sentido. En el primer caso de la alternativa, se transmite saberes, en el segundo caso se enseña a vivir. Los que hacen lo primero, son los maestros “bocinas” (Rodríguez, 2001, I, p. 233), que soplan saberes que ni siquiera ellos saben usar (Kohan, 2016, p. 89).

De este pasaje de Kohan se desprende que, para Rodríguez, ni la acción de enseñar ni la de instruir son funciones que deba ejercer un maestro de una escuela popular, puesto que, por medio de la transmisión de los saberes a través de la instrucción o la enseñanza de los mismos, en su producto final, el maestro se constituiría en un formador de opinión o de consciencia. Puede ser un maestro bocina de matemática, de historia o de filosofía. Puede transmitir saberes muy diversos, incluso de la historia de la filosofía. En todos los casos, mantiene y propone una misma relación con el saber: los aprende para después transmitirlos.

Al contrario, para Rodríguez, el maestro de una escuela popular o social se constituye en una figura que tiene como papel fundamental educar, en el sentido de enseñar a vivir, de mostrar con su *forma* de estar con los otros que es preciso “INSPIRAR a uno, i EXITAR en otros, el DESEO de saber” (Rodríguez, II, 2001, p. 17, las formas de la escritura son también del autor).

De este modo, Simón Rodríguez piensa que lo que determina la forma de ser maestro en una escuela popular es su capacidad para inspirar, excitar el deseo de saber sobre sí mismo y en los otros para que aprendan a vivir. No se transmite un saber sino un deseo de saber que enseñe a vivir. Por su parte, Kohan (2013) interpreta esa particular manera de concebir la forma de ser maestro, centrándose en la etimología de la palabra “filósofo” y, desde esa perspectiva, se refiere al papel que tiene el maestro de la escuela popular soñada por el Sócrates de Caracas¹⁵, como un maestro filósofo. En este sentido, sostiene:

En esas escuelas, los maestros tienen un papel singular. Llamémosles maestros filósofos, en el sentido etimológico de la palabra. Los maestros filósofos no son sabios que transmiten lo que saben sino amantes del saber: queriendo saber ayudan a querer saber; pensando, ayudan a querer pensar; aprendiendo, ayudan a querer aprender; inspirados, inspiran en los otros una vida de inspiración. Los maestros filósofos provocan en el otro un cambio en su relación con el saber, lo ayudan a salir de su apatía, comodidad, ilusión, haciéndole sentir la importancia de entender y entenderse como parte de un mundo a ser pensado. En última instancia, los maestros filósofos nacen del deseo de saber para entender y transformar la vida. Trabajan sobre la atención del aprendiz para que la ponga en su vida y en la vida en común, en lo que se necesita preguntar y pensar para vivir de otra manera. Saben sobre la amistad y saben propiciar un pensar entre amigos. Los maestros filósofos no mandan aprender, ni indican lo que se debe aprender; tampoco aconsejan qué debe aprenderse, esto es, no se preocupan tanto con lo que de hecho aprende el que aprende sino con que nunca deje de aprender. Eso es lo que ellos más saben, un saber de otros, para otros, con otros: su saber se realiza y adquiere sentido cuando los otros aprenden a vivir, a saber, vivir. Los maestros filósofos, entonces, piensan en los otros y no en sí mismos, buscan saber para que los otros puedan saber. Esos maestros deben estar al inicio, en la primera escuela, marcando la primera relación con el aprender de quienes aprenden porque aprendiendo esa relación que ellos enseñan con el aprender, se aprenden todas las demás cosas y sin ese aprendizaje nada podrá aprenderse por sí mismo. Esos maestros deben estar siempre porque educan, con arte, a todos sin excepción (Kohan, 2013, pp. 7-8).

Como se puede advertir, en este pasaje, también Kohan sostiene que en el maestro está contenido lo que el estudiante aprenderá. Solo que ese contenido no es en verdad un contenido externo, que se adquiere y transmite, sino una práctica, un ejercicio, un verbo

¹⁵ Así lo llamaba Simón Bolívar, su discípulo. VER Rodríguez, S. (2001). Cartas. Caracas, Venezuela. Universidad Experimental Simón Rodríguez.

conjugado (“queriendo saber”, “pensando”, “aprendiendo”). El maestro conjuga en sí lo que enseña, viviéndolo. Trabaja no solo la memoria o la capacidad de aprender contenidos del estudiante sino sobre su atención: llama su atención sobre lo que el ejercicio filosófico puede promover y provocar para que esos/as estudiantes también ejerciten lo que el maestro ejercitó: su capacidad de preguntar y preguntarse para aprender y desear siempre aprender. Lo importante para el maestro filósofo no es tanto lo que el estudiante aprenda sino que quiera aprender y que nunca deje de querer aprender. En última instancia, lo que el maestro filósofo quiere es que los/as estudiantes aprendan a vivir como estudiantes filósofos. Así, la escuela es popular cuando maestros y estudiantes son filósofos y juntos consiguen vivir, dentro y fuera de las escuelas, una vida filosófica, una vida que se pregunta y hace de sí misma un problema para la filosofía.

De esta manera, Kohan interpreta la posición de Rodríguez en relación con el maestro de la escuela popular, y desarrolla extensamente la noción de maestro asociada a la noción de filósofo en el sentido etimológico del término, como amante y amigo del saber. Según esta lectura, como vimos, el maestro de la escuela popular no enseña lo que sabe sino una relación con el saber. No pretende que quien aprende incorpore sus saberes sino su forma “filosófica” de relacionarse con los saberes.

I. 2. f. La filosofía como amor al saber y saber del amor

Así, a primera vista, pareciera que Kohan interpreta la noción del maestro que sueña Rodríguez, a partir de una figura conceptual clásica en relación con la filosofía y el filósofo: filósofo sería quien desea saber. Sin embargo, trabaja con la etimología de la palabra filosofía en el doble sentido de amar o desear saber y también en la de saber amar; esto es, no solo afirma la filosofía como un sentimiento (amistad, amor) de saber sino como un saber de sentimiento. En este sentido, entendemos que su interpretación integra la consideración que hace el napolitano Giuseppe Ferraro (2018) respecto de la etimología de la palabra filosofía, cuando señala que:

Traduz-se por “amor ao saber”, mas dever-se-ia de forma mais correta respeitar a inversão da composição da palavra, segundo a correta regra lingüística, e traduzir “saber do amor”. Mas isso também não é suficiente. Aquele philía da palavra grega não pode ser traduzido por amor como ocorreu na tradição que quis absorver o seu sentido. E não porque philía quer dizer mais diretamente amizade. Philía é, ao contrario, a expressão de um laço que não é diretamente parental, conforme a consanguinidade da familia, mas que exprime un afeto equivalente a esta, se não mais intenso, porque não é patrimonial. Un laço baseado no afeto, ao contrario de um afeto baseado num laço. A amizade é sem dúvidas uma forma de amor, assim como o amor é una forma de amizade, juntos indicam a afeição. Poderá ser dada pela semelhança ou esta ser sua consequência. É preciso já abrir nesta pesquisa o grau de saber propio da filosofia. A amizade remetida ao termo philía indica um ser do lado de. O amigo é aquele que está do seu lado. Aquele que te dá apoio, como se fosse você mesmo, um vice, aquele que defende o seu partido. Ser philos quer dizer estar de um lado, philosophía indica estar do lado do saber, tomar una posição. Saber tomar uma posição, dispor-se. Enlaçar-se. Este saber é próprio da filosofia. Estar do lado da sabedoria. Dirimir. Enlaçar-se junto (Ferraro, 2018, pp. 113-114).

Así, para Ferraro, la *philía* que la palabra filosofía conlleva, tiene un sentido distinto al que la traducción clásica le ha asignado. Es algo más que el amor por saber, es algo más que la amistad hacia el saber o el deseo de saber; es saber del amor y saber de la amistad, saber del deseo. De esta consideración se infiere, por tanto, que la/el filósofa/o sabe del amor,

no solo ama saber; en otras palabras, sabe de la amistad, no es solo amigo/o del saber. Si la *philia*, entendida como amistad, indica un estar o ser “al lado de”, entonces el/la amigo/a es quien está a tu lado, de tu lado. De modo que ser *philos*, es estar de un lado, a tu lado, y el *philo-sophos* es aquel/lla que sabe estar de tu lado, a tu lado y el/la maestro/a *philo-sophos* es aquel/lla que sabe ser maestro/a estando a tu lado, quien saber cómo enseñar estando de tu lado.

De este modo, podemos volver y detenernos en los elementos que, a juicio de Kohan, son determinantes de la forma que hace de un/a maestro/a, un/a maestro/a filósofo/a. Por un lado, el/la maestro/a filósofo/a sabe, aunque sabe de cosas muy distintas de las que sabe el “maestro bocina”, expresión que, como señalamos anteriormente, utiliza Rodríguez para nombrar a los/as maestros/as que con su forma de saber colaboran con la reproducción de la desigualdad en este lado del mundo. El/la maestro/a filósofo/a sabe de su deseo de saber, sabe de la amistad, sabe de las/os otras/os, para las/os otras/os y con las/os otras/os. De tal manera que, en esta determinación que Kohan le confiere al/a la maestro/a filósofo/a, alimentada del peculiar sentido que le atribuye Ferraro a la traducción de *philia*, se reconfigura el/a filósofo/a al saber no tanto un contenido que deberá transmitir para ser incorporado sino un sentimiento que lo enlaza con los/as otros/as, a quien enseña; ya no un saber sino una relación con el saber, que es lo que permitirá llevar una vida buena, filosófica. El/la maestro/a-filósofo/a, entonces, también transmite un saber, también quiere que los/as estudiantes sepan algo que él sabe: solo que, eso que él/ella sabe no es estrictamente un saber sino una forma de estar juntos, de pensar juntos, de vivir juntos. Lo que el/la maestro/a-filósofo/a transmite es una vida que sabe vivir con filosofía.

Ese saber se vuelve tangible solo cuando los/as otros/as lo viven, una vez que han aprendido a vivir, a saber vivir.

A través de este saber, el/la maestro/a filósofo/a piensa, aprende, inspira, provoca en los otros, otra relación con el saber, ayuda a salir de la apatía, de la comodidad, hace sentir la importancia de entender y de entenderse como parte de un mundo a ser pensado. Su saber nace del deseo de transformar la vida. Enseña a la manera de quien contagia: trabaja sobre la atención de los que aprenden para que la pongan en su vida y en la vida común, en lo que se necesita preguntar para que esa vida se acerque un poco más a la vida que puede ser. No manda aprender, ni dice lo que hay que aprender, no se preocupa con lo que hacen con lo que aprenden los que aprenden, se preocupa porque nunca dejen de aprender porque confía en la fuerza de una vida filosófica. Kohan agrega que, para Simón Rodríguez, esos/as maestros/as filósofos/as deben estar al comienzo, en la primera escuela, marcando la primera relación con el aprender. No se trata de un detalle, que ha sido determinante para un proyecto como el que esta tesis estudia. En la medida en que la filosofía ha sido tradicionalmente enseñada como una disciplina que culmina los estudios del bachillerato, en las pistas que estamos siguiendo en esta investigación percibimos que se trata de un espacio que precisa ser dispuesto mucho antes, desde la primera infancia. Parece una consecuencia lógica de esa concepción de filosofía ya presentada: si la filosofía es un saber que se transmite, consideraciones sobre el carácter complejo, abstracto o sofisticado de ese saber han llevado a situar su enseñanza hacia el final de la escuela media; al contrario, si la filosofía es un saber para la vida nadie podría razonablemente argumentar que no es importante aprender cuanto antes ese saber para la vida.

Por último, nos interesa subrayar que el valor de la *forma* en la enseñanza que tan intensamente reconoce el alumno Deleuze de su profesor Sartre, cuanto lo que determina con tanta centralidad la educación de la escuela popular para el maestro filósofo Rodríguez, es estudiado en una importante investigación etnográfica por la chilena Edwards (1985), quien

sostiene que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido (Edwards, 1985, p. 148).

I. 2. g. Filosofía, forma y enseñanza: inventamos o erramos

En síntesis, esta interesante asociación entre filosofía, forma y enseñanza es una novedosa contribución para pensar la dimensión de los contenidos en la enseñanza de la filosofía que, como intentamos mostrar, tiene dos antecedentes propios en la práctica filosófica institucionalizada aunque en distintos tiempos y distintas latitudes: Deleuze y Rodríguez; y un antecedente en la investigación de la enseñanza: Edwards. Los tres confluyen para pensar la forma en que se enseña filosofía como un contenido de esa enseñanza. Por eso nos importan tanto las formas con las que se enseña y se prepara a las/os que enseñarán filosofía.

Al mismo tiempo, estas consideraciones son de fundamental importancia para entender el proyecto de Filosofía que presentaremos en la próxima parte de esta tesis en la medida en que esa relación entre forma, enseñanza y filosofía atraviesa tanto las experiencias de filosofía desarrolladas en las aulas de la EG cuanto en los espacios de formación docente que ese proyecto comporta. Como se trata además de un proyecto de filosofía en una escuela de educación primaria, las inspiraciones de Deleuze y Rodríguez conquistan una presencia singular. Como desplegaremos más ampliamente en las próximas secciones, es esta concepción de filosofía y del papel de la maestra o maestro que están presentes y dan sentido a ese proyecto que, en cierto modo, actualiza en la EG el proyecto de una escuela filosófica popular.

En relación a la segunda cuestión que Deleuze coloca sobre el final del fragmento que citamos precedentemente, considera que “si todo pasó por Sartre no fue solo porque como filósofo tenía un sentido genial de la totalización, sino porque sabía inventar lo nuevo”. El profesor de filosofía y el filósofo disponen de un saber que lejos de estar asociado a un contenido cristalizado, es el producto de un ejercicio creativo del pensamiento, que surge a partir de una problematización de lo dado, inmediato, y va más allá, va más lejos. En términos deleuzeanos diríamos que es un saber que interpela la imagen dogmática del pensamiento y de lo que significa pensar, un saber que es acción, movimiento, saber de la acción de inventar, de crear nuevas formas desde y para un pensar que se resiste a quedar fijado en lo dicho y busca todo lo no dicho en lo dicho. Y es en ese movimiento de búsqueda de la novedad en lo no dicho que manifiesta su saber acerca del inventar. Sin embargo, el que busca sabe que no existe nada allí para encontrar. Esto es lo que hace de la búsqueda una instancia desafiante y hace también emerger el saber de la acción de inventar. Esta aparición es lo que se constituye en el acontecimiento decisivo en la creación de la novedad y, en este sentido, deviene en el elemento propiciatorio de dicha creación.

En este punto, resulta imposible eludir la asociación entre esta interesante mirada de Deleuze respecto de la relevancia que tiene para la filosofía (y para el profesor o profesora de filosofía) “el saber inventar la novedad” y el impacto que provoca la poderosa expresión “inventamos o erramos” del Sócrates de Caracas, Simón Rodríguez, en la escuela filosófica popular.

Mucho de lo que se ha escrito y se escribe sobre el “inventamos o erramos” da cuenta de la evidente ambigüedad que guarda la palabra ‘errar’, o bien se la entiende como error, equivocación, o bien se la interprete como errancia, como recorrido espacial. También se ha escrito sobre la dualidad del inventar como creación u hospitalidad, e incluso sobre los

sentidos de la disyunción, que puede entenderse como disyunción excluyente, inclusiva o epexeagética (Kohan, 2019a).

En nuestro caso, antes de avanzar sobre las interpretaciones que recibe la palabra ‘errar’ y evaluar las consecuencias de sentido que cada una de ellas aporta a la citada frase de Rodríguez, nos interesa detenernos en el uso que hace el Sócrates de Caracas de la primera persona del plural en su “inventamos o erramos”. En la medida en que Rodríguez consideraba que la escuela popular era una escuela de y para todos y que una sociedad en la que hubiera un único individuo sin educación era una sociedad deseducada (Rodríguez, 2001), estimamos que es preciso universalizar ese nosotros/as hasta la totalidad de los/as que integran una comunidad. Así, somos nosotros/as, todos/as nosotros/as, los/as que, si no inventamos, entonces todos/as nosotros/as erramos. En ese sentido, con “todos nosotros”, “nosotros, todos”, en plural, Simón Rodríguez parece decirnos que es necesario que todos/as asumamos la tarea de inventar e inventarnos a nosotros/as mismos/as, porque de lo contrario las consecuencias de no hacerlo serían inconvenientes para todos/as nosotros/as. Así, el uso de la primera persona del plural, en tanto sujeto colectivo, a nuestro juicio, está en sintonía con lo que para Rodríguez es el principio y fin de toda su labor educativa: la educación para todos/as. ¿Cómo podríamos inventar e inventarnos si la educación no es para todos/as? ¿Cómo podríamos inventar sin sentir que en cierto modo somos todos/as los que estamos inventando con nuestra invención y somos todos/as, al mismo tiempo, los/as que somos afectados/as por esa invención?

La invención no es tarea de todos/as sino de individualidades porque solo algunos/as reciben educación y eso hace que todos/as erremos. El principio fundante de Rodríguez, a nuestro entender, late con intensidad en su “inventamos o erramos” y, según lo vemos, no es una cuestión menor porque, de ser así, en nuestra interpretación queda inhibida la relevancia

que pudiera tener el sentido de ‘errar’ como recorrido espacial, siendo el sentido de ‘errar’ como error, el que más se ajusta al análisis que estamos proponiendo.

A la vez, hacemos de la disyunción una alternativa excluyente. En efecto, el desideratum de una educación para todos/as le confiere un tinte positivo a la primera de las alternativas de la expresión de Rodríguez, haciendo de la segunda una consecuencia no deseada. Es por este recorrido que compartimos las palabras de Walter Kohan (2016) cuando al referirse al “inventamos o erramos” señala:

La alternativa es una y la misma: de un lado, la creación, la invención, el pensamiento, la vida, la libertad; del otro, la reproducción, el error, la imitación, la opinión, el servilismo. Lo primero es lo que hace quien hace escuela, es lo que necesitamos y no practicamos en las escuelas que existen en América. Lo segundo es lo que hemos hecho hasta ahora en las escuelas, lo más fácil de encontrar en ellas y lo que se trata de transformar. Hacer escuela creando, inventando, es el camino para esa transformación (Kohan, 2016, p.76).

De este modo, Kohan expone los sentidos que quedan enfrentados en la disyunción de Rodríguez tal y como la entendemos: inventamos la escuela que necesitamos en América para vencer el sometimiento y el servilismo, o reproducimos la escuela que tenemos para que nada cambie. Eso afecta a todos. Nos resulta interesante recuperar las palabras que están adheridas a la invención como si se trataran de sus condiciones de posibilidad. La creación, el pensamiento, la vida, la libertad, no son efecto de la propia invención pero tampoco son su causa porque ni la creación, ni el pensamiento, ni la vida, ni la libertad están dados de este lado del mundo, en la tierra que pisa Rodríguez, la misma que estamos pisando nosotros. Es el propio desideratum de la transformación de un estado de cosas el que se resiste a quedar fijado en lo que pasa y busca todo lo que no pasa en lo que pasa. Y es en ese movimiento de búsqueda de una transformación en lo que no pasa que se manifiesta la necesidad colectiva de inventar y que surge el propio inventar. A la vez, el que busca crear sabe que no existe nada

predeterminado para encontrar sino que el mismo encuentro será constituido en el propio proceso de búsqueda. Esto es lo que hace de la búsqueda un desafío y hace emerger la necesidad colectiva de la acción de inventar. Esta aparición es lo que se constituye en el acontecimiento decisivo en la creación de la transformación y, en este sentido, deviene en el elemento propiciatorio de dicha creación.

Estamos ahora en condiciones de considerar lo que, según nuestra interpretación, tienen en común y en lo que difieren Deleuze y Simón Rodríguez respecto al sentido y a la importancia que le confieren a la invención en la educación; tanto así de analizar cómo impactan estos sentidos en la perspectiva problematizadora de enseñar a enseñar filosofía que venimos tratando y que, se verá, resuena en el Proyecto de Filosofía en la EG que presentaremos en la próxima parte de esta tesis. Tal vez sea significativo aclarar que lo que venimos afirmando sobre la historia de la filosofía bajo la inspiración deleuziana, vale para el ejercicio que aquí estamos proponiendo, esto es, tratamos de ser coherentes con los autores que estamos estudiando y nos han permitido afirmar un lugar en la enseñanza de la filosofía: no estamos relacionándonos con Deleuze y con Rodríguez como nombres inmaculados de una tradición a modelar o a reproducir sino como interlocutores para pensar los problemas que nos interesa pensar en relación con la formación de profesores/as de filosofía en el contexto institucional en el que trabajamos.

De lo expuesto podemos inferir que para Deleuze la acción de inventar es de carácter individual y tiene como finalidad alcanzar una novedad. En este sentido, resulta en un saber conceptual, filosófico, que colabora centralmente en la manera que tiene Deleuze de entender a la filosofía como tarea individual del filósofo de creación de conceptos para pensar una realidad en movimiento. En cambio, para Simón Rodríguez, la acción de inventar es un movimiento, una acción colectiva que está asociada a una educación para todos. En este

sentido, el inventar conlleva la necesidad de transformación de un estado de cosas injusto con el propósito de crear otro estado de cosas. Así, en Rodríguez, la invención colectiva es un elemento que colabora centralmente para pensar y poner en práctica una educación popular, general, para todos y, con ella, un mundo social de todos, entre todos.

Creemos que estos sentidos de invención resultan interesantes no solo para enseñar filosofía, esto es, para la formación de profesores/as de filosofía —o maestros filósofos —, sino también para la tarea de enseñar a enseñar filosofía, porque ambos hacen foco en un afuera que nada tiene para ofrecer ni al pensamiento ni a la educación y, sin embargo, en esa condición expresa toda su potencia problematizadora y propositiva.

Algunos años más tarde de haber escrito el pasaje anterior, Deleuze vuelve a referirse a su formación académica en la época de la Liberación y actualiza la importancia que tuvo la presencia del profesor Sartre cuando sostiene:

A mí me formaron dos profesores que yo quería y admiraba mucho: Alquié e Hyppolite. Pero la cosa acabó mal. Uno (...) porque se ponía al servicio de los dualismos cartesianos. El otro (...) ritmaba con el puño las tríadas hegelianas, tropezando al hablar. En la época de la Liberación continuábamos extrañamente atrapados en la historia de la filosofía. Simplemente entrábamos en Hegel, Husserl y Heidegger; nos precipitábamos, como cachorros, en una escolástica aún peor que la de la edad Media. Por suerte existía Sartre. Y Sartre era nuestro Exterior, una verdadera corriente de aire fresco (y poco importaba saber, desde el punto de vista de la historia futura, cuáles eran sus relaciones precisas con Heidegger). Entre todas las posibilidades de La Sorbona, él era la única combinación capaz de darnos la fuerza necesaria para soportar la nueva reordenación. Y Sartre nunca ha dejado de ser eso: ni un modelo, ni un método, ni un ejemplo, un poco de aire puro, una corriente de aire fresco, incluso cuando dicha corriente venía del Flora, un intelectual que modificaba de forma singular la posición de intelectual (Deleuze, 1997, p. 16).

En este pasaje, para ilustrar lo que el profesor Sartre significa para sus alumnos, Deleuze apela a la imagen de “corriente de aire fresco” y de “aire puro” y con ellas da a entender que el aire que se respira en La Sorbona está densamente enrarecido por

profesores/as que reproducen lógicas de pensamiento que corresponden a tiempos remotos. En este clima, irrumpe Sartre, que no es, ni pretende ser, “ni un modelo, ni un método, ni un ejemplo”; solo una intensa presencia del exterior que aparece renovando la relación con el conocimiento de quienes con él se encuentran.

En febrero de 1980, tres años después de la primera edición de *Dialogues*, en donde Deleuze manifiesta lo que significa la presencia de un profesor como Sartre para un estudiante de filosofía, la profesora Martine Lucchesi entrevista a Sartre sobre la cuestión de la enseñanza de la filosofía. Se trata de una extensa conversación, cuyo texto el propio Sartre no alcanza a revisar porque muere en abril de 1980, dos meses después de ser entrevistado. A pesar de esta circunstancia, esa entrevista se publica en el número 6 de la revista *Cahiers Philosophiques* y allí es que el polémico filósofo existencialista se explaya como en ningún otro de sus escritos sobre los problemas de la enseñanza de la filosofía.

Esta circunstancia nos permite tener de primera mano, el pensamiento que acompaña la tarea docente del profesor filósofo Sartre que hasta ese momento solo se conoce por el poderoso impacto que su labor tuvo sobre sus alumnos, según las palabras ya referidas de Deleuze. Dice Sartre en esa entrevista:

Hay una manera de pensar que intento realizar, que es un pensamiento de a dos o de a varios. Se lo podría llevar a cabo, probablemente, en la enseñanza y un pensamiento de a dos o de a varios. Se lo podría llevar a cabo, probablemente, en la enseñanza y se lo pudo realizar en los tiempos de Platón, por ejemplo, en una escuela. Yo pienso que Platón no enseñaba su pensamiento, o no lo enseñaba todo el tiempo, él pensaba delante de sus alumnos y con sus alumnos.

En este fragmento, Sartre distingue pensar de enseñar. La filosofía no puede enseñarse, no se la transmite ni se la produce, lo que ocurre cuando se está parado delante de otros/as es el pensamiento delante de otros/as y con otros/as. Puede enseñarse una técnica

que, si se la lleva más allá, puede permitir hacer el trabajo que hace un/a filósofo/a. Pero la filosofía no existe como una realidad anterior al momento en que se la está pensando y, por tanto, no puede ser enseñada. Platón es más valorado como filósofo no tanto por sus Diálogos sino porque piensa delante de y con otros.

Y más adelante Sartre insiste sobre esta idea y agrega:

En todo caso, se llega a esta idea que yo creo verdadera, que la filosofía no se enseña. Se puede enseñar una técnica, que permita, si se la lleva más lejos, trabajar de filósofo, hacer filosofía, pero la filosofía misma no es algo que exista ya y que se enseñe... Platón no es simplemente sus Diálogos, era un hombre que hablaba delante de otros... eso se perdió, eso era filosofía... O se enseña, o se hace filosofía ¡no es tan complicado! (...) Son los textos que implican un mínimo de filosofía. En la medida en que se los comprenda se produce un acto, porque comprender es un acto a pesar de todo, no en la clase terminal donde verdaderamente es el más pasivo de los actos, pero cuando se lee un diálogo de Platón, se quiere comprender, se va ya un poco más allá de lo que está escrito y en esa medida se hace un poco de filosofía... la filosofía es... es el pensamiento... puro y simple. Entonces ella se inspira en lo que ya hay, pero camina, va en una dirección en la cual no hay nada... hay jalones quizás, pero no pensamiento.

No es tan complicado: para Sartre, o se enseña o se hace filosofía. La “o” aquí es excluyente: una cosa o la otra. Hacer filosofía es pensar; al contrario, enseñar para Sartre exigiría suspender el movimiento del pensar para transmitirlo: o se hace filosofía o se la transmite, pero no las dos cosas al mismo tiempo.

Nos llama la atención que Deleuze se refiera a las clases de Sartre con la misma expresión que Obiols utiliza al final del curso que Lipman y Sharp ofrecen en 1993 en la UBA para referirse a los creadores de FpN: “una bocanada de aire fresco”. Años más tarde, Obiols reafirma esta valoración cuando, para referirse al programa de FpN, señala “que, sin ser la panacea universal, han significado un soplo de aire fresco especialmente en la enseñanza de procedimientos y actitudes” (Obiols, 2001, p.4). Lo que Deleuze siente con la presencia de Sartre, Obiols lo siente con el programa de M. Lipman y A. Sharp.

Se trata en ambos casos de dar cuenta de un espacio de renovación, de una manera de hacer filosofía y de una posibilidad diferente de introducir a la filosofía a la que se transmite en la universidad. Esto es, el contacto con el modo de hacer filosofía de Sartre genera en Deleuze un efecto y una expresión igual a la que tiempo después el contacto con los programas de FpN provoca en Obiols. Se trata en los dos casos de un recrear la actividad filosófica, de lo que significa hacer filosofía en los contextos de su enseñanza, en otras palabras, se trata de abrir nuevos sentidos para un/a profesor/a de filosofía.

Pero lo que sorprende a Deleuze, a la distancia, es el hecho de haber sido la generación de la Liberación y haber permanecido obedientemente subsumidos a un estilo de pensar más que escolástico anclado en la Historia de la Filosofía. A la vez, advierte que los filósofos que toman en serio al pensamiento tienen sus aparatos de poder y que "uno de los efectos de ese aparato de poder sea precisamente decir a las personas: no me toméis en serio, yo pienso por vosotros, os doy una imagen, una conformidad, normas y reglas a las que podréis someteros hasta tal punto que llegaréis a exclamar: "No tiene importancia, no es asunto mío, es asunto de los filósofos y de sus teorías puras" (Deleuze, 1997, p. 17). Esta es la condición dramática de la filosofía cuando ella es enseñada: ella, que inventa el pensar para problematizar la vida en común puede ser usada para hacer que los/as otros/as no piensen.

De este modo, lo expuesto nos lleva a considerar las consecuencias políticas que se siguen de nuestro análisis y de estas referencias de Deleuze: una disciplina que se jacta de ser crítica y que se reproduce en sus cuestionamientos e inquietudes ve comprometida su criticidad si reitera sobre distintas realidades o contextos las preguntas de algunos/as pensadores/as que las pensaron a partir de su realidad específica. Si la filosofía quiere afirmar su vocación crítica no puede constituirse en un aparato de poder que promueve la imitación,

la copia, la reproducción y la transposición ingenua de los mismos problemas filosóficos en períodos históricos distintos.

Hasta aquí, el ejercicio filosófico a partir de la exploración de las afirmaciones de Deleuze. No propusimos este caso particular para discutir, por ejemplo, si es pertinente o no la interpretación de Deleuze sobre Sartre, sino para ilustrar cómo la postura de un filósofo respecto a la relación de la filosofía y su enseñanza, deviene en un núcleo de problemas filosóficos que permite poner de manifiesto las posibilidades para pensar el ámbito teórico de la enseñanza de la filosofía. Un filósofo pensando la enseñanza de la filosofía propone una filosofía de la filosofía. No se trata de un detalle, sino de una exigencia: la enseñanza de la filosofía solo puede ser filosófica para ser considerada como tal.

En lo que sigue, intentaremos trazar puentes entre este conjunto de cuestiones filosóficas y el espacio de la formación de profesores/as de filosofía. Conectaremos estas reflexiones con el ámbito de las implicancias prácticas para un espacio de formación de los/as futuros/as profesores/as de filosofía. Relacionaremos estas ideas de filósofos/as-profesores/as de filosofía, estas consideraciones sobre la relación entre filosofía, forma y enseñanza, venidas de otro tiempo y de otro contexto, para pensar un campo de problemas que nos interesa estudiar en un contexto específico, que es el foco de estudio de esta tesis: el Proyecto de Filosofía en la EG de la UNLP.

Capítulo 3: La incorporación de la infancia al campo de la enseñanza de la filosofía en la UNLP

I. 3. a. Primeros pasos en la FAHCE

En este clima de ideas, desde la cátedra de “Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Filosofía” se organizan en el segundo semestre de 1996, las primeras actividades en torno a la idea de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman y Ann Sharp¹⁶. La propuesta convoca a profesores/as y estudiantes de la carrera de filosofía, profesores/as de los colegios secundarios de la UNLP y a maestras/os de la EG. Seguramente cada uno/a de los/as participantes tiene distintos motivos para acercarse a los encuentros pero hay algo en ese conglomerado de subjetividades que es común: la curiosidad ante una propuesta inédita que dispone a pensar que es posible, e incluso deseable, propiciar el encuentro de la filosofía con la infancia; dado que ninguna/o de las/os participantes hasta ese momento, habían presenciado experiencias de FpN ni tampoco habían accedido a los materiales elaborados por Lipman.

¹⁶ Filosofía para Niños (FpN) es un programa de filosofía compuesto por novelas y manuales para llevar la filosofía a niñas y niños, creado por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp a finales de los años setenta en el Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños (IAPC, por sus siglas en inglés) en la Montclair State University (MSU). Con base en la tradición pragmatista, Lipman y Sharp propusieron una reconstrucción de la historia de la filosofía en la forma de novelas filosóficas para niños y niñas y manuales de instrucción para maestras y maestros, desde el preescolar hasta la secundaria. Su metodología se basa en las Comunidades de Investigación Filosófica (CIF), que consisten en espacios educacionales democráticos y seguros donde se pueden compartir ideas y preocupaciones relativas a cuestiones de interés filosófico —como verdad, amistad, justicia— con el objetivo de que niñas y niños desarrollen las habilidades de pensamiento creativo, crítico y cuidadoso necesarias para ser las ciudadanas y ciudadanos democráticos que nuestra sociedad necesita. El programa de FpN se ha diseminado en más de sesenta países cuyas prácticas filosóficas actuales son diferentes, pero más o menos cercanas al modelo de Lipman y Sharp.

Dos conferencias integran el primer bloque de actividades que se programaron en la FaHCE, a los efectos de dar a conocer la propuesta para poder entrar en diálogo con los fundamentos y objetivos generales de FpN.

La primera conferencia, “¿Qué es Filosofía para Niños?”, se realiza el 3 de julio de 1996 y está a cargo de la Dra. Ann Sharp¹⁷ y la segunda, “La evaluación en el Programa FpN”, se lleva a cabo el 27 de julio del mismo año y es dictada por la Lic. Angélica Sátiro¹⁸.

El interés que provocan estas intervenciones nos llevan a organizar una actividad de formación, el primer Seminario intensivo de FpN que realizamos en el ámbito de la FaHCE a cargo de Vera Waksman, Walter Kohan y Noemí Vino¹⁹. Este seminario reúne a estudiantes, graduados/as y profesores/as de filosofía de los colegios dependientes de la UNLP y a maestras/os de la EG de la UNLP, que comparten durante seis días consecutivos —del 4 al 9 de agosto de 1996— la práctica filosófica reflexiva en un aula de la facultad. Se trata de un hecho inédito para el área de enseñanza de la filosofía. De este modo, la comunidad de la FaHCE inaugura un diálogo con los colegas de filosofía de los colegios de la UNLP y con las/os maestras/os de la EG. Se abre una experiencia que va más allá de los muros de la Universidad en su sentido más restricto.

La experiencia formativa consiste en un número pequeño de sesiones más teóricas y un tiempo mayor en el que los/as participantes se preparan y diseñan un ejercicio de

¹⁷ Ann Sharp (1942-2010) creó junto con Matthew Lipman el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) en 1974, en el marco de la Montclair State University (Nueva Jersey, EE. UU.). Es coautora de los Manuales del Profesor del IAPC y autora de numerosos artículos y libros. Ha dictado conferencias y cursos de formación en FpN en más de treinta países. Recientemente, se ha publicado una obra importante en su memoria con textos de la autora y estudios de su obra. VER Gregory; Laverty. (2018).

¹⁸ Angélica Sátiro es brasilera de origen y desde los años noventa desarrolla un programa propio en Barcelona. Es consultora del GRUPIREF (Grupo de Investigación e Innovación en la Enseñanza de la Filosofía). Ha publicado diversos artículos y libros sobre filosofía, educación y literatura infantil.

¹⁹ Argentinas/o que impulsan la Filosofía para niños en Argentina, cofundadores del Centro Argentino de Filosofía para Niños en la UBA. VER Centro de Filosofía para Niños. (1995). Filosofía para Niños. Centro de Filosofía para Niños. Buenos Aires, Argentina. Secretaría de Extensión Universitaria FFyL-UBA.

pensamiento para el colectivo de participantes. La instancia de que cada uno/a de los/as participantes pueda proponer y coordinar sesiones a la manera de Lipman, llena el espacio de preguntas que trabajamos en los momentos reservados para la lectura y en las exposiciones de los/as coordinadores/as del curso. Así, se recrea a Lipman con nuestras bibliotecas y nuestras concepciones de filosofía al tiempo que se debate con las posiciones más resistentes y con las más conformistas.

Finalizado el Seminario intensivo de formación en el mes de agosto, nos comprometemos a dar un cierre a estas actividades y para noviembre de ese mismo año se propone un Seminario de análisis crítico de los fundamentos teóricos del Programa FpN, a cargo del Dr. Walter Kohan, donde tenemos la oportunidad de hacer una metacognición crítica de las instancias anteriores.

Empezamos a recorrer un camino y ya nos habita una certeza: FpN resulta ser una oportunidad para pensar filosóficamente la relación de la filosofía con la infancia y, lejos de ofrecernos un diseño acabado para llevar a las aulas, nos coloca en la incomodidad de enfrentar algunas tensiones que, de alguna manera, nos indican que es posible polemizar dialógicamente con FpN. Se empieza a transitar un nuevo camino a la hora de pensar cierto modo de relación con la infancia desde la enseñanza de la filosofía, sin dejar de valorar la enorme capacidad y compromiso con la educación, del mentor de FpN, M. Lipman.

En efecto, en los albores del programa, Matthew Lipman, el docente de *Lógica* de la Universidad de Columbia, se muestra ante sus contemporáneos como un profesor que, motivado por las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, adopta una actitud filosófica ante la tensión que experimenta en su práctica como enseñante y decide pensarla críticamente valiéndose de la filosofía que conoce (Lipman, 2008). Algo más: decide generar una alternativa para salir del lugar en que se encuentra. Este dato de su biografía resulta muy

significativo para nuestra reflexión en torno a la formación docente de nuestros estudiantes dado que, en la figura del profesor Lipman, se expresa la posibilidad de habitar filosóficamente la paradoja que señalara Obiols²⁰. Un ejemplo paradigmático de profesor-filósofo que es capaz de atender a las preguntas que resultan de las tensiones que se dan en el aula y tornarlas objeto de investigación filosófica. Una práctica filosófica en la educación que nos habla de un compromiso para pensar la relación entre filosofía y educación como una educación filosofante y para arriesgarse a experimentar todas las consecuencias que se desprenden de ese pensamiento. Con estas motivaciones el profesor-productor crea FpN como un dispositivo de intervención para el aula que acompaña con una vasta y compleja obra teórica en las que expone sus convicciones educacionales, estéticas y políticas, y que es el fundamento que sostiene su programa didáctico (Lipman, 1988; 2001; Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980). Es este movimiento que se desplaza de la problematización de la propia tarea a la construcción de una propuesta hacia la enseñanza para, finalmente, narrar las cuestiones de fundamento que la sostienen, lo que nos conduce a ver en Lipman una filosofía en la educación y valorar su enorme vocación que excede en mucho el haber pensado desde la filosofía una idea para la práctica. Un pensamiento situado en la educación que a partir de la propia biblioteca se cuestiona la realidad del aula y, atravesado por esa experiencia, produce una respuesta filosófica en la forma de un programa didáctico para aproximar la filosofía a una de sus fuentes primarias: la infancia.

En este sentido, la monumental obra de Lipman es, a nuestro entender, muy relevante a la vez que intensamente provocativa porque una vez puesta a rodar en el mundo, nos incita al cuestionamiento de sus presupuestos fundamentales.

²⁰ Estos y otros aspectos pueden encontrarse en la autobiografía que Lipman escribió en los últimos años de su vida, ya retirado y poco antes de morir. Véase Lipman, 2008.

Hemos seguido los pasos de Lipman para nuestra investigación crítica de FpN. Partimos de una práctica con sus novelas y manuales para, en función de la implementación en el aula, desplegar nuestras preguntas y con ellas hacer un análisis problematizador.

De modo que al año siguiente, entre los días 4 al 9 de agosto de 1997, se organiza en la FaHCE el *Seminario Intensivo en Filosofía para Niños*, dictado por la Dra. Ann Sharp, el Dr. Walter Kohan y la Prof. Vera Waksman, del que participan más de sesenta profesores/as no solo del Gran La Plata sino también de distintos puntos del país y del sur de Brasil. Nunca antes un Seminario de Filosofía había tenido una matrícula tan importante en la FaHCE. Sin duda el debate que se está dando en la Argentina en el contexto de la Reforma educativa es un incentivo que gravita fuertemente para que colegas de lugares muy distantes hagan el esfuerzo de trasladarse a fin de recibir una formación que exigía permanecer seis días corridos lejos de sus obligaciones. Pero, además, creemos que lo que suscita un gran interés por el seminario es la posibilidad de poder dialogar con Ann Sharp, colaboradora directa de Lipman. Para esa época, el libro *La otra educación* de dicha autora se publica en Argentina y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación lo distribuye en todas las escuelas del país. En particular, para los/as profesores/as de los colegios de la UNLP y para las/os graduadas/os de Filosofía de la FaHCE que participan en el año 1996 de las actividades de formación y análisis crítico, es una instancia de profundización que anima a la presentación de trabajos sobre esta temática en Congresos y Jornadas²¹. Comienza a desarrollarse en la FaHCE una

²¹ En mi caso particular, en esos años realicé numerosas presentaciones. Una de ellas fue "¿Por qué Filosofía para niños en la escuela?" en las Primeras Jornadas Infancia, Cultura y Educación Homenaje a Delia Echeverry, organizadas por el Departamento de Letras, FaHCE de la UNLP en La Plata, entre el 15 y 16 de noviembre de 1996. También la presentación titulada "Formación ética y Ciudadana en el Tercer Ciclo de la EGB. Una experiencia a partir de Filosofía para Niños", en las 5tas. Jornadas de Enseñanza Media Universitaria, organizadas por los Colegios de Enseñanza Media dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba, entre el 3 y 6 de setiembre de 1997. Luego, entre el 30 de octubre y el 1 de noviembre de 1997, "Las tres funciones de filosofía para niños", presentado en colaboración con el Dr. Walter Kohan, en el IX Congreso Nacional de Filosofía, organizado por la Asociación Filosófica Argentina y la FaHCE de la UNLP en La Plata. Por otro lado, "Presencia y actualidad del diálogo en el debate de la enseñanza de la filosofía. De Sócrates a Filosofía para

línea de investigación en torno a la propuesta de Lipman en el marco del Programa para el mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía radicado en la UBA del que formamos parte.

Ese mismo año, en ocasión del cambio del Plan de Estudios del Bachillerato de Bellas Artes (BBA) de la UNLP, tenemos la posibilidad de llevar a la práctica una propuesta de enseñanza inspirada en FpN para la asignatura *Formación Ética y Ciudadana* con una carga horaria de dos horas semanales para alumnos/as de 7°, 8°, y 9° año de la Educación General Básica.

Inaugurar una materia desde una perspectiva estrictamente filosófica, que históricamente estuvo asociada a la Educación democrática o a la Instrucción Cívica, es todo un desafío que nos permite también testar prácticamente lo que estamos pensando entre filosofía e infancia.

Para hacer efectivo este propósito decidimos implementar en la práctica el Programa de FpN, valiéndonos de su marco teórico, los materiales y las recomendaciones para su implementación en el aula²².

A cambio de los contenidos usualmente provenientes del Derecho y de la Constitución Nacional, se adopta una propuesta de enseñanza que tiene como objetivo hacer que los alumnos puedan ejercer colectivamente el proceso de deliberación implicado en la toma de posición frente a temas controvertidos.

Niños", presentado en el Congreso Internacional de Filosofía com Crianças e Jovens IX Encontro do ICPIC, que tuvo 44 horas de actividades y fue organizado por la Faculdade de Educacao de la Universidad de Brasilia y el International Council for Philosophical Inquiry with Children, realizado en Brasilia entre el 4 y el 9 de julio de 1999. Por último, fui conferencista en las Cuartas Jornadas Regionales sobre enseñanza y Actualización en Filosofía, Enseñanza de Filosofía con Niños, organizadas por el Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, los días 5 y 6 de noviembre de 1999.

²² Para una descripción completa del programa de novelas y manuales VER Kohan, W.; Waksman, V. (1997).

Se trata, por eso, de una manera de continuar nuestra investigación pero a partir de lo que nos encontramos dentro de un aula de una escuela pública en La Plata. Así, surge la oportunidad de hacer filosofía con alumnas/os que tienen entre 12 y 15 años, y de evaluar la factibilidad de hacer de las aulas comunidades de investigación y cuestionamiento.

Dada la edad de las/os alumnas/os y que la asignatura trata sobre Ética, decidimos iniciar el curso con el primer capítulo de la novela *Lisa* como material de lectura para 7° año porque plantea como problema principal, preguntas que motivan la deliberación sobre cuestiones propias de la filosofía práctica. Con todo, los resultados son, al principio, frustrantes. La novela de Lipman no resulta de interés para casi ninguna/o de nuestras/os alumnas/os de los cursos de *Formación Ética y Ciudadana*. Los argumentos para decidir si es ético comer o no comer carne no les resultan interesantes. La realidad de los personajes, los problemas que trata ese capítulo, parecen muy distantes de lo que ronda las preocupaciones de nuestras/os estudiantes. Por tal motivo, a mediados de año, decidimos probar una variante y pasamos a trabajar con la primera novela escrita por Lipman. La razón de la elección de *El descubrimiento de Ari Stóteles* está asociada, principalmente, al hecho de contar con una versión adaptada al contexto cultural argentino de dicha novela. De modo que, confiamos en que una reescritura más cercana y sensible a la idiosincrasia de las/os jóvenes de este lado del mundo, podía tener una mejor recepción que la versión española de *Lisa*.

Las autoridades del BBA acompañan la iniciativa con la adquisición de cuarenta ejemplares de dicha novela para que en cada clase cada estudiante disponga del libro. Las condiciones están dadas como para que la experiencia esta vez, resulte exitosa. Sin embargo, nuevamente nuestras expectativas se frustran: el texto tampoco es de interés para las/os estudiantes, al menos, no completamente y a medida que pasan los meses notamos que la narrativa ideada por Lipman no resulta inspiradora para las/os alumnas/os, quienes pueden

cumplir con las tareas que las profesoras les proponemos sin sentirse provocadas/os por el texto. La novela de Lipman, en su versión adaptada a la realidad cultural de la Argentina, tampoco interpela la experiencia de nuestras/os alumna/os, no las/os convoca, no las/os fuerza a pensar. La forma en la que son presentados los personajes, su contexto, sus preocupaciones, no las/os atraen.

I. 3. b. *Filosofía para niños y una dificultad al empezar*

En este sentido, nos interesa recuperar el relato de la experiencia de la profesora Gloria Arbonés²³ (1995) en relación con la implementación de la novela *El descubrimiento de Ari Stóteles* en una escuela del Gran Buenos Aires, cuando señala:

Empecé por el principio, probar el material con mis alumnos. Resultó que la traducción española de Harry Stottlemeier's Discovery, no funcionaba con los chicos de Argentina, por lo que intenté adaptar aquel texto a un lenguaje más familiar a mis alumnos. Los resultados fueron muy buenos. Los alumnos se entusiasmaron con la forma de trabajo y con los temas que el texto les sugería (Arbonés, 1995, pp. 11-12).

Así, observamos que en ese breve texto, Arbonés da cuenta de que el desinterés que suscita en sus alumnos/as es la versión española de la novela de Lipman, lo que la motiva a llevar adelante la adaptación del lenguaje del texto para que resulte más cercano a la realidad de los estudiantes. Afirma, además, que como resultado de dicha adaptación, los alumnos se entusiasman no solo con los temas que plantea la novela sino, también, con la forma de trabajo. De este modo, identificamos en la experiencia de Arbonés la misma dificultad que tuvimos en el BBA para la implementación del programa FpN cuando iniciamos el curso con

²³ Gloria Arbonés fue directora del Centro Argentino de FpN y coordinadora de un proyecto colectivo de investigación en el Instituto de Filosofía de la FFyL de la UBA entre 1993 y 1996. En el texto “Una historia” presentó una apretada síntesis de la introducción del Programa FpN en la Argentina y de la creación del Centro de FpN en nuestro país.

la versión española del primer capítulo de *Lisa*: la distancia que provoca el lenguaje con que está traducida la novela en su versión española. Aunque, a diferencia de lo que narra Arbonés, en nuestro caso el cambio a una novela con el lenguaje adaptado al contexto de las/os alumnas/os no suprime la distancia que sienten con el texto. No obstante, ninguna de las dos situaciones que propusimos resultó un impedimento para que las/os alumnas/os del BBA se entusiasmen con la forma de trabajo que requiere el programa FpN.

En efecto, algo de lo que ocurre en estas clases les resulta interesante: la disposición en círculo, el aprender la diferencia entre conversar y tener un diálogo filosófico, el poder decir lo que piensan, el conocer el punto de vista de sus compañeras/os, la escritura de los diarios de clase, las formas de la participación, el formular los criterios de evaluación, poder evaluar a sus profesoras/es, la ausencia de exámenes. En fin, una serie de actividades que en cierta forma disfrutaban aunque los materiales de Lipman no acompañan ese interés.

Asimismo, advertimos que las/os alumnas/os manifiestan entusiasmo por sentarse en círculo y que ante la pregunta por el sentido que para ellas/os tiene esta disposición para nuestra clase, responden: nos vemos todas/os; vemos cuando alguien levanta la mano; cada una/o es un punto del círculo, también la profesora y todas/os están a la misma distancia del centro. Interpretamos que en ese entusiasmo, lo que se manifiesta es el reconocimiento de las/os alumnas/os de que puede ser posible y deseable la igualdad en el vínculo pedagógico y que, recreadas las condiciones desde otro lugar, el diálogo filosófico puede resultar un dispositivo significativo en su vivencia escolar. Ese diálogo entre iguales les permite, por un lado, expresar sus preguntas y sus puntos de vista; y por el otro, percibir a la profesora, preocupada y comprometida con las preguntas y las posiciones que surgen en la clase como una más en la construcción del conocimiento.

Por otra parte, puestas/os a distinguir las actitudes y procedimientos que hacen de una simple conversación un diálogo filosófico²⁴, fácilmente los ponen en práctica, alcanzando progresivamente mayor compromiso en el cuidado de la comunicación y cierta atención por la forma al decir de sí y para con las/os otras/os. Las/os alumnas/os valoran, sobre todo, dos aspectos de esta práctica dialógica: por un lado, experimentan en la escucha de las distintas posiciones que no hay una sola respuesta a un problema y, por otra parte, descubren facetas de sí mismas/os y de las/os compañeras/os que les permite advertir que creen conocerlos pero que, en realidad, solo tienen de sí y de ellas/os un conocimiento superficial.

Pero es el momento de la evaluación el que concentra las mayores sorpresas. Como bien sabemos, es la instancia más tensa de la relación profesor/a – alumna/o y suele ser un espacio para que el poder docente se ejerza más discrecionalmente. Por el contrario, las cosas son diferentes en este espacio de filosofía y las/os alumnas/os disfrutan de la propuesta de ser ellas/os mismas/os las/os que formulen los criterios de evaluación y de que se realice en una instancia de participación colectiva, “entre todas/os”. De este modo, ejercen una de las funciones docentes más dilemática y sofisticada con bastante naturalidad. En este sentido, Angélica Sático (1997) respecto del acto de evaluar en el contexto de FpN, entre otras cosas, lo señala como algo:

1. Inherente a la humanidad de los humanos, que forma parte de nuestra racionalidad, y por ello mismo, no puede ser entendido apenas, como una técnica pedagógica sino como una cuestión filosófica.
2. Que colabora en el desarrollo de la capacidad de pensar filosóficamente.

²⁴ Para profundizar en la distinción entre conversación y diálogo en la consideración de la propuesta de FpN, VER Splitter, L. y Sharp, A. (1996). Para profundizar en los antecedentes filosóficos de la concepción de diálogo en FpN, VER Kohan, W. y Waksman, V. (2000). *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase* (p. 24 – 27). Buenos Aires, Argentina. Novedades educativas. En las páginas previamente citadas se expone en qué sentido influye en Lipman la concepción del diálogo de Martin Buber y cómo concibe Lipman la distinción entre conversación y diálogo. Por último, se presenta un interesante análisis crítico de las posiciones que emparentan la concepción de diálogo de Lipman con la de Paulo Freire.

3. Que colabora significativamente en el perfeccionamiento del pensar crítico, creativo y cuidante.
4. Que puede ser hecho colectivamente, en las comunidades de cuestionamiento e investigación, a través de una metodología dialógica y participativa.
5. Que propicia el autoconocimiento y la autocorrección.
6. Que desarrolla la capacidad de razonar analógicamente.
7. Que puede ser practicado por niños y adolescentes —los alumnos— que deben ser “sujetos evaluadores” y no apenas “sujetos evaluados”.
8. Que no puede ser considerado un momento aislado en el proceso de aprender a pensar. Pero, sí como parte integrante y relevante del desarrollo del proceso.
9. Que es un momento de rica reflexión sobre la cultura y sus aspectos más impacientes.
10. Que puede ser vivido lúdicamente, con placer, belleza, felicidad y amor (Sátiro, 1997, p. 137).

Encontramos que mucho de lo dicho en el pasaje precedente se manifiesta en el momento en el que las/os alumnas/os participan como artífices de la evaluación, tanto la que hacen quincenalmente sobre algún aspecto de la clase cuanto la que realizan sobre sí mismas/os como cierre de cada trimestre.

En relación a la primera, cada quince días se dispone de un tiempo al finalizar la clase para evaluar, por ejemplo: si la actuación de la profesora en la coordinación del diálogo ha obturado las posibilidades de su progresión o las ha facilitado; o bien si en el tratamiento del problema se cuida el eje de su tratamiento; o bien se considera cómo ha sido la participación, si ha estado concentrada en unos pocos o repartida; y lo más importante, no es tanto lo que evaluamos sino la *forma* de la evaluación: la hacemos entre otras/os, dialogando como si fuera un momento más de una comunidad que se investiga a sí misma. Además, efectivamente, como señala el texto de Sátiro, se vive este momento lúdicamente proponiendo consignas y/o piezas de la cultura que nos habita y esto favorece el ejercicio de hacer analogías. Así, la evaluación es, a la vez, un espacio de pensamiento y de aprendizaje.

Respecto de la evaluación individual de cada alumna/o al final del trimestre, las/os alumnas/os argumentan sobre la propia evaluación y escuchan los argumentos del resto para

revisarla en un clima de cuidado y confianza mutua. Pero también, debaten en ausencia de la profesora, los criterios para evaluar a la docente y en este acto se cierra el círculo de la igualdad: las/os alumnas/os pasan de ser objetos pasivos de una evaluación externa que solo a ellos los juzga, a ser sujetos activos de una evaluación que se ejerce sobre todas/os las/os participantes de la clase.

Por último, queremos hacer referencia a la valoración de la tarea de escribir los diarios de clase que hacen muchas/os de las/os alumnas/os. Ellas/os nos dicen que la escritura de sus diarios les permite recuperar lo que consideran más significativo del diálogo con las/os compañeras/os; o bien darse cuenta de lo que sienten ante algunas actitudes o algunas intervenciones de las/os integrantes del grupo, incluida la profesora; o participar al grupo de cuestiones que relacionan con el tema de la clase, pero que pertenecen a su esfera privada, al afuera del aula. Para ellas/os, la redacción de los diarios de clase es una instancia propicia para encontrarse, en otro tiempo y espacio, con las preguntas y el pensamiento que tienen lugar en la clase; además, eventualmente, pueden disponer esas preguntas y pensamientos ante nuevos interrogantes que ponen en común, si lo desean, en la clase siguiente, dado que cada encuentro comienza con la lectura voluntaria de estas narraciones. El motivo de la repetición de esta forma de inicio tiene que ver con recuperar el tema de la clase anterior y, de esta manera, generar la oportunidad de darle otras perspectivas u otra densidad al tratamiento del problema. Pero en la práctica acaba desbordando con creces esa motivación: se vuelve un espacio fundamental de sentido e interrogación de lo que estamos siendo como grupo y una oportunidad de afianzar o consolidar lo que nos constituye como grupo. Eso provoca que el foco de atención se vaya desplazando: en cada encuentro, notamos que, en ese momento de lectura de los diarios de clase, las/os alumnas/os se muestran más atentas/os que con la lectura de la novela. A tal punto que, en varias ocasiones se transforma en fuente de

inspiración para el intercambio y la desplaza. Ese pretexto inicial para comenzar se vuelve el texto del que muchas veces no salimos porque no necesitamos salir: hemos encontrado allí el sentido de pensar juntos lo que nos interesa pensar.

Así, empezamos a percibir cierto desinterés en *Lisa* y, posteriormente, en *El descubrimiento de Ari*, e interpretamos que las/os alumnas/os se sienten reflejadas/os en los puntos de vista de sus pares y no tanto en las posiciones que adoptan los personajes de la novela. Es curioso, aunque Lipman ha ideado cada personaje de sus novelas con la misma edad de sus lectoras/es con el propósito de acercarlas/os a ellas/os, sin embargo, ese objetivo se desvanece ante la imposibilidad de representar cómo viven y cómo sienten el mundo las/os niñas/os y jóvenes de distintas latitudes desde una escritura que está inmersa y atenta a una única cultura.

Las novelas de Lipman están estructuradas como diálogos entre personajes que tienen la misma edad de sus lectores. El escenario privilegiado que reúne a los personajes es la escuela y sus casas. Estas decisiones no son azarosas. Con ellas Lipman pretende modelizar desde el ambiente en el que las/os niñas/os van a tener su clase de filosofía hasta la forma en que las/os niñas/os reales tienen que manejar sus intervenciones. Además, sus personajes acompañan la manera en que piensan un problema con una serie de actitudes afectivas y de relación junto a un conjunto de habilidades de pensamiento que se encargan de mostrar ostensiblemente lo que Lipman espera generar en las/os estudiantes lectores: hábitos intelectuales y de comportamiento próximos al de integrantes de lo que él llama una “comunidad de investigación filosófica”.

En relación a esto último, la exhibición de las habilidades procedimentales por parte de los personajes que, además se manifiestan en sus comportamientos cognitivos, obedece a la preocupación que inspira a Lipman a optar por la novela como recurso para la enseñanza.

En efecto, en un artículo que se publica en la Argentina en 1997 [1992], Lipman rememora el surgimiento de FpN y, en ese contexto, pone de manifiesto —de manera muy simple y directa—, la pregunta que dio lugar a la creación de la primera de las seis novelas que integran el programa FpN: “¿Era posible ayudar a niñas y niños a pensar diestramente? No tenía dudas de que niñas y niños pensaban con la misma naturalidad con la que hablaban o respiraban. ¿Pero cómo lograr que pensarán bien?” (1997, [1992], p. 154). Con estas palabras, Lipman se afirma en la búsqueda de un camino para que niñas y niños lleguen a pensar “diestramente” y “bien”. Desde esta consideración se explica por qué el tema principal de *El descubrimiento de Ari* es la lógica de la investigación y de las habilidades de pensamiento que para Lipman son de cuatro tipos distintos: investigación propiamente dicha, formación de conceptos, razonamiento y traducción.

Sin embargo, Lipman (1997, [1992]) es consciente de que solo las habilidades de pensamiento difícilmente conduzcan a niñas y niños a pensar “diestramente” y “bien”, si se las enseña en el vacío como valiosas *per se*, por eso sostiene que:

los principios del razonamiento descubiertos por niñas y niños deberían aparecer como relevantes para los aspectos más fundamentales y problemáticos de sus vidas. Dicho simplemente, (...) sólo se podía incluir a niñas y niños a estudiar lógica si se mostraba como parte de la filosofía. Los niños pequeños y la filosofía son aliados naturales, pues ambos comienzan con el asombro. (...) ¿Por qué, entonces, no tomar las ideas de la tradición filosófica e insertarlas en la novela de modo tal que niñas y niños de la historia pudieran ir más allá del asombro, reflexionar y discutir de manera significativa los aspectos metafísicos, cognoscitivos, estéticos y éticos de su experiencia? (Lipman, 1997, [1992], p. 155).

En el pasaje precedente, Lipman sostiene tres cuestiones muy significativas. En primer término, señala que las novelas, a través de los personajes, tienen la potencia de advertir a sus lectoras/es de la relevancia del adecuado uso de las herramientas de la lógica para la resolución de las situaciones de la vida cotidiana que se presentan como importantes y

problemáticas. En este sentido, para Lipman, los temas de la filosofía son una especie de plataforma indispensable para ensayar, hasta aprender, los principios del razonamiento. En segundo lugar, justifica que la filosofía sea parte de la educación de los/as más pequeños/as a partir de la idea de que filosofía y niños/as son aliados/as naturales, dado que la una y los/as otros/as para ser lo que son, mantienen el asombro como el comienzo u origen de eso que son: una y otros/as se asombran como modo de comenzar a ser lo que son. Una idea muy audaz, habida cuenta de que la Filosofía, en tanto disciplina escolar, es concebida tradicionalmente en la enseñanza media como coronación de los estudios. Y por último, a través de la pregunta retórica, Lipman afirma que va a echar mano al *canon* de la filosofía para que, en los diálogos entre las/os personajes de las novelas, cada una/o represente, frente a cuestiones estéticas, cognoscitivas, éticas y/o metafísicas, una posición consagrada de la historia de la filosofía. Así, la apelación a las voces autorizadas de la tradición es la garantía para que el diálogo y la reflexión entre las/os personajes de la novela sean significativas y la filosofía que llega a las/os niñas/os pueda ser llamada legítimamente con ese nombre. Es, al fin de cuentas, la misma filosofía estudiada por las/os estudiantes de escuelas secundarias y universidades, solo que expresada de otra manera, en forma de diálogos novelados para que su lenguaje se adecue a las/os niñas/os lectoras/es y actrices/actores de los diálogos filosóficos.

Así, a través del recurso de que los personajes recuperen y encarnen posturas de los filósofos del pasado de la filosofía, Lipman encuentra una nueva oportunidad para modelizar en un sentido distinto a la forma diálogo, puesto que incorpora esas posturas en el decir de las/os personajes sobre cuestiones estéticas, cognoscitivas, éticas y/o metafísicas de su cotidiano; esos personajes dan vida al contenido de distintas posturas filosóficas por medio de un diálogo novelado que reproduce los debates entre concepciones de la historia de la

filosofía. De este modo, el contenido de los diálogos entre los personajes es el resultado de la experiencia de lectura que tiene Lipman del canon de la filosofía. El canon llega a las/os niñas/os con el doble filtro de la traducción primera de Lipman y de la posterior que luego harán las/os pequeñas/os lectoras/es de esa primera traducción.

En relación a cómo sus personajes encarnan estas posiciones, Lipman (1997, [1992]) agrega:

¿Qué valor tendría para niñas y niños preocuparse por saber si Aristóteles o Kant deben considerarse empiristas o racionalistas? Intenté asimismo evitar toda terminología técnica. Sospeché que un lenguaje semejante se convierte rápidamente en un arma que intimida y aplasta a aquéllos que son demasiado poco sofisticados como para saber usarlo en beneficio propio. Y yo quería que mi libro se usara, no simplemente para ayudar a niñas y niños a pensar, sino también para ayudarlos a pensar por sí mismos (Lipman, 1997, [1992] pp. 156-157).

De modo que la historia de la filosofía con sus temas y problemas no interesa como un fin en sí mismo sino como un instrumento para que las/os niñas/os puedan pensar por sí mismas/os. No importa, por ejemplo, si Kant fue racionalista o Hume empirista sino en qué medida exponer al racionalismo y al empirismo como forma de pensar el conocimiento, ayuda a las/os niñas/os a pensar por sí mismas/os su relación con el conocimiento. De lo expuesto, se sigue que el problema pedagógico que motiva a Lipman a crear el programa FpN es que niñas y niños no solo lleguen a pensar bien, esto es, que puedan poner en práctica las habilidades que hacen a la criticidad, a la creatividad y al cuidado, tres aspectos que engendran un pensamiento de alto orden o un buen pensar, sino que, también, puedan pensar por sí mismas/os, en diálogo con lo que los filósofos pensaron en la historia de la disciplina.

Las novelas del programa FpN son concebidas a partir de los presupuestos filosóficos y políticos que Lipman (1998) expone como fundamentación de su propuesta de una educación para pensar. Lipman (1998) da cuenta de la imbricación que existe entre dichos

presupuestos con una metáfora que le sirve para mostrar la necesaria relación que encuentra entre filosofía y democracia: “el torno con el que se tornea la democracia está formado por gran cantidad de radiales, al menos tres de las cuales son facetas de la filosofía” (Lipman, 1998, p.69). El creador de FpN apela a una herramienta y su función para componer esta metáfora que le permite ilustrar su posición respecto a cómo la filosofía puede colaborar en la construcción de la democracia. Tres de los radiales de ese torno, tres partes de un todo. De este modo, se infiere que la filosofía, como parte de la herramienta que modela a la democracia, es considerada desde una perspectiva instrumental. Este carácter instrumental se confirma cuando Lipman (1998) explicita las tres facetas de la filosofía que coadyuvan al armado de la democracia. Para el creador de FpN, una de esas facetas representa el papel de la filosofía en la formación y análisis de conceptos generales y controvertidos, la otra es la que representa la capacidad de la filosofía de promover un pensamiento de alto orden y, por último, la faceta que representa la contribución de la filosofía a la deliberación a través del diálogo argumentativo. Así, la filosofía al explorar conceptos generales y de múltiples sentidos, colabora con una forma abierta de abordar aquellos conceptos que resultan más relevantes para la democracia como “verdad”, “bien” y “justicia”, a la vez que utiliza, para esa exploración, disposiciones intelectuales y habilidades de pensamiento que estimulan la razonabilidad, el pensamiento de alto orden, y lo hace a través del diálogo argumentativo. Esta posibilidad de la filosofía resulta muy significativa para la formación del tipo de ciudadanía reflexiva que requiere la democracia. Para Lipman, la filosofía como parte de la educación tiene la capacidad de estructurar el proceso educativo en todos sus niveles y de promover y consolidar el pensamiento crítico que garantiza un marco de razonabilidad para el tratamiento de cuestiones controvertidas y para lograr que quienes participan de ese proceso puedan elaborar juicios consistentes, bien elaborados, propios.

Desde la perspectiva del creador de FpN, la práctica de la filosofía en la educación tiene la potencia transformadora que se necesita para hacer realidad el sueño democrático: “que la democracia se haga creíble a sí misma en el futuro, no presentándose como un área de verdades incuestionables, sino como un marco que tenga en cuenta la falibilidad en el proceso de investigación” (Lipman, 1998, p. 70). Es por esta razón que FpN sostiene la centralidad de la promoción de la razonabilidad, del pensamiento de alto orden y la comunidad de investigación como medios para la formación del/ de la ciudadano/a reflexivo/a para que la democracia como investigación sea posible. Lipman considera a la filosofía y a la democracia como formas de investigación y, en este sentido, la filosofía que se practica en la comunidad de investigación resulta paradigmática como modelo de investigación para la democracia.

La manera en que Lipman piensa la articulación de estos presupuestos filosóficos y políticos ha sido objeto de observaciones críticas²⁵, como la que realizan Kohan y Waksman (2000), al analizar la forma del pensar que propone FpN cuando señalan:

Bajo el lema de una educación para pensar, se afirma una normativa que sustenta tal pensar. Ahora bien, como no existe un pensar vacío o neutro, hay siempre algo que el pensar encuentra a partir de un marco que le permite elegir algunos “objetos” y desconsiderar otros. En el caso de Lipman, se pretende que los niños se encuentren con la razonabilidad, más aún, se busca que sean personas razonables. Esta razonabilidad está constituida por un modo particular de entender el diálogo, la tolerancia, el respeto, el cuidado, la libertad, la crítica, la autonomía, la racionalidad, el juicio, y los demás conceptos que le dan contenido. Lipman considera que la práctica de la filosofía desempeña un papel central en la formación del modelo ideal de persona propuesto: democrática, razonable, respetuosa, juiciosa. En su programa, la filosofía practicada en la escuela es el pilar de una tentativa de reforma del sistema educativo para que los niños (...) lleguen a ser los adultos que nosotros no somos y queremos que sean (2000, p. 11).

²⁵ En Brasil, la crítica más aguda ha sido realizada por Renê José Trentin Silveira, (2001), quien desde una perspectiva gramsciana critica ideológica y pedagógicamente la propuesta de M. Lipman. Más recientemente, autores como Biesta (2017), Chetty (2017) y Funston (2017), por ejemplo, realizan críticas parciales.

En este pasaje, se insinúan muchos de las cuestiones que quedan invisibilizadas en la fórmula de una educación para pensar: una normativa que tiene como propósito que sus destinatarias/os sean personas razonables²⁶. Y como el propio Lipman (1998) lo sostiene, esta pretensión excede el interés de que las/os niñas/os sean principio y fin de este propósito. En realidad, son un medio del engranaje que la educación puede poner en movimiento para cumplir el sueño democrático de las/os adultas/os. Y este objetivo mayor, que envuelve a las/os niñas/os, condiciona, según Kohan y Waksman, la manera en que se conciben dentro del dispositivo FpN “el diálogo, la tolerancia, el respeto, el cuidado, la libertad, la crítica, la autonomía, la racionalidad, el juicio y los demás conceptos que le dan contenido”. Así, la filosofía que se produce en el aula, transformada en comunidad de investigación, es un microejemplo modelizante de lo que debiera ser para Lipman la democracia, un estilo de vida, una manera de ser en el mundo que se habita con otras/os. FpN expresa así, un ideal educativo que provee las herramientas necesarias que puedan favorecer un ideal de democracia como investigación.

Pero, además, Kohan y Waksman insinúan otra forma de determinación que opera sobre las/os destinatarias/os de una educación para pensar y es la importancia que Lipman le otorga en el dispositivo de FpN a la perennidad y la universalidad de las preguntas filosóficas, dos atributos que cultiva la historia de la filosofía canónica, según veíamos anteriormente con Deleuze. Hay allí una tensión indisimulable: entre una práctica de la filosofía en el aula que el propio Lipman dice querer estimular en el sentido de que las niñas/os puedan pensar en lo que les interesa a partir de sus propias preguntas y el peso de las preguntas de la historia de la filosofía que su programa vehiculiza para que las/os niñas/os puedan encontrarse con ellas en su formación.

²⁶ Para un análisis del concepto de deliberación y su relación con democracia y razonabilidad, VER Shapiro, C. (2019). Para una crítica más direccionada al papel de los educadores, VER Kohan, W. (2019c).

Este estudio de material crítico en torno a la idea de FpN junto con los resultados un tanto frustrantes de nuestra experiencia con algunas novelas del programa de FpN en el BBA, lejos de desalentarnos, le dieron otro impulso a nuestra investigación. Nos apoyamos en ellos para continuar reconociendo y valorando lo que hicimos a través del ejercicio de estar juntos para pensar. Ese ejercicio nos exige y permite apreciar los límites de un dispositivo didáctico y también las posibilidades del espacio dialógico inaugurado. De este modo, cuidamos de crear las condiciones para que en ese espacio, el ejercicio de preguntar sea tan libre y propio como sea posible. En este sentido, advertimos la presencia de una energía intensa y movilizadora que nos alienta a continuar con la experiencia y a experimentar otros recursos. Percibimos que los “instrumentos” de Lipman, su programa de novelas y manuales, limita las condiciones creadas y, por eso, decidimos cambiar la textualidad, lo que significa dejar fuera el currículo de Lipman, forzar los límites de la propuesta y pensar algo diferente por fuera de su programa. Sentimos este saltar más allá del dispositivo didáctico de FpN como una exigencia para mantenernos dentro de la filosofía y, más específicamente, de lo que se llama FcN.

Puestas a pensar en las dificultades detectamos que la novela *Lisa* del programa FpN les resultaba completamente ajena a las/os chicas/os: las escenas, el tono, los diálogos de los personajes no representaban una provocación a la manera en que venían pensando el mundo y las formas de vincularse con sus pares y el universo adulto. No les permitía conectarse con su realidad, problematizarla, ponerla en cuestión. En fin, la novela resultaba ser un elemento que inhibía en vez de generar la posibilidad de que aparecieran preguntas sentidas, efecto de una preocupación genuina. En la práctica, *Lisa* y *El descubrimiento de Ari* mostraban claramente los límites del Programa.

Esta situación nos motiva a investigar lo que se puede leer entre líneas en el decir de nuestras/os alumnas/os. No es que la propuesta les resulte en sí misma poco atractiva. No. Al contrario, les parecen muy interesantes cosas como estar en círculo, una forma espacial de experimentar la igualdad, reconocer la diferencia entre una mera charla y una conversación filosófica, percibir las posibilidades que puede tener la práctica de la filosofía dentro y fuera de la escuela. Al revisar aquello que les resulta sugerente de las clases, notamos instancias concretas en las que guardan gestos, actitudes, que son condiciones de posibilidad para poder hacer el ejercicio de pensar con otros.

Entonces, a partir de la forma círculo, de la forma diálogo, de la forma diario de clase, de la forma autoevaluación por formulación de criterios, reconocemos aquello que conlleva la forma y que solo se produce pensando más allá de lo que pasa. Y de esta manera reconocemos que lo que experimentan y valoran nuestras/os alumnas/os, es la igualdad, el pensamiento, la libertad, la creación. Y que es necesario experimentar otras formas que les permitan traducir esa valoración en una práctica colectiva de autocuestionamiento filosófico.

Se abre así un nuevo desafío para nuestro proyecto. En adelante, si es que queremos seguir confiando en la práctica filosófica, las textualidades que daremos a leer a nuestras/os alumnas/os tienen que ser otras. Debemos salirnos del canon, del programa. Claro, no lo podemos hacer de cualquier manera: seguramente debemos cuidar algunos aspectos esenciales que hacen de esas textualidades instancias potentes para iniciar el filosofar en otros contextos. Así, nuestra pregunta principal pasa a ser: ¿qué es lo que un texto tiene que tener para favorecer, invitar a problematizar un aspecto del mundo? ¿Cómo deben ser los textos que ayuden a nuestras/os alumnas/os a encontrarse con sus inquietudes, sus preguntas, sus problemas? ¿Por dónde podemos empezar a filosofar? Con esas preguntas en nosotras empezamos a transitar un camino distinto al del dispositivo Lipman.

I. 3. c. De las formas de reunir la filosofía y la infancia: del “para” al “con”

Como dijimos, el hecho de abandonar las novelas *Lisa* y *El descubrimiento de Ari Stóteles* en las clases de filosofía significa mucho más que un cambio de recurso. Comporta abandonar la implementación en el BBA del programa FpN, aunque sin resignar la posibilidad de seguir explorando otras maneras de potenciar y resignificar lo que puede la práctica de la filosofía en las aulas. Sin las novelas, no hay temáticas ni actividades que estén pensadas de antemano. No hay que ceñirse a una normativa. La ausencia se transforma en una posibilidad: se abre un desafío interesante para investigar otras alternativas de hacer filosofía en la escuela. Esta posibilidad abre también otra relación con la filosofía y su enseñanza: se nos abre una oportunidad de habitar de forma singular la propia filosofía; ya no como aplicadoras de un programa sino como exploradoras de nuevas textualidades para propiciar una exploración colectiva. El desafío genera dificultades e incomodidades pero también caminos de potencias imprevisibles.

En este nuevo e insinuante trayecto que iniciamos, nos acompaña la oportuna aparición del libro de Waksman y Kohan (2000), *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase* que, desde el título, anuncia una novedad: el pasaje del “para” al “con”, y con él nuevos sentidos para pensar la relación de la filosofía y la infancia en la escuela. Como lo expresan Waksman y Kohan (2000) en la Presentación a la primera edición al sintetizar el propósito del libro:

En definitiva, lo que se propone es hacer filosofía con niños, y el cambio de preposición puede resultar significativo: no es una filosofía *para* ellos, no es sólo poner a su alcance algo que antes era inaccesible. Filosofía *con* niños significa que la filosofía es algo que los niños pueden practicar y que ambos términos se modifican en

su encuentro. No se trata de niños prodigio ni de filósofos precoces. Se trata de niños viviendo la experiencia de la filosofía. Experiencia que conlleva algo de riesgo y ausencia de certeza. Que prepara para un pensar diferente. La cuestión es, entonces, propiciar ese encuentro (Waksman, Kohan, 2000, p. 8).

Es curioso: la única mención que hay en todo el libro sobre el cambio de preposición se encuentra en el texto de la Presentación que citamos. Así, el libro es una invitación a sacar el foco de las aspiraciones del mundo adulto hacia la infancia para ponerlo en manos de los niños y niñas, y dejar que sean ellos y ellas en su relación con el mundo quienes decidan qué necesitan enfocar. Para entender este desplazamiento es necesario no solo hacer una revisión crítica del programa FpN de Lipman sino que hay que bucear en sus fundamentos teóricos y mostrar con total nitidez las implicancias filosóficas y políticas que su mirada sobre la filosofía y la infancia promueven. Justamente por eso, como de lo que se trata es de abrir nuevos sentidos para resignificar una vieja relación, es preciso otra experiencia de lectura, otra biblioteca desde donde pensar las posibilidades de otra infancia haciendo filosofía, de manera diferente, en la escuela, sin perder de vista cómo es posible suscitar el encuentro de los niños y niñas con la filosofía. El sentido principal pasa a ser de disponer textualidades que tengan la potencia suficiente para despertar su sensibilidad filosófica antes que traducir la filosofía del canon para ponerla a su alcance, como quiere Lipman. En su libro, Waksman y Kohan ofrecen elementos que muestran otras potencialidades para la relación entre literatura y filosofía, a la vez que dan ejemplos de textos y actividades propicias para un filosofar menos dependiente del canon. En el camino transitado y en su lectura, se inspira un nuevo comienzo para las aulas del BBA.

I. 3. d. Una experiencia de enseñanza de la filosofía en el Bachillerato de Bellas Artes (BBA)

Con estas ideas trazamos, a tientas, nuestra forma de hacer filosofía en la escuela. En este sentido, nos importa recuperar una experiencia con un grupo del BBA que consideramos singular por cuatro motivos: primero, porque tiene lugar a partir de un diario de clase de una alumna; segundo, porque es una experiencia que se prolonga durante dos años escolares: empieza en un grupo de octavo año al finalizar el primer cuatrimestre con alumnas/os que tienen entre 13 y 14 años y continúa durante todo el año siguiente cuando esas/os alumnas/os ya están en noveno año; tercero, porque es un grupo que invita, acoge e integra a otros grupos: las otras dos divisiones de noveno año del BBA son invitadas y se suman al grupo cuando está iniciando el año; cuarto, porque es una experiencia que, por su impacto y sus cruces disciplinares, tensa de una manera peculiar cualquier posición estándar respecto a la presencia de la filosofía en las aulas y, por lo mismo, genera en nuestra investigación una serie de preguntas que consideramos pertinentes de ser expuestas en esta tesis.

I. 3. d. 1. El diario de A

Era un miércoles como tantos otros, A saluda y pide leer su diario de clase²⁷. Vemos que necesita leerlo, por lo cual, rápidamente acogemos con simpatía su pedido. En su relato da cuenta de una experiencia traumática: una estudiante, vecina suya, se suicida en un espacio público. Frente a este acontecimiento, las preguntas de A no se hacen esperar: ¿cómo pudo tomar una decisión tan definitiva siendo tan joven? ¿por qué terminar con todo en vez de darse la posibilidad de luchar para cambiar lo que la atormenta? Inmediatamente A ensaya una respuesta con un relato de su vida familiar que le sirve para ilustrar lo que está pensando sobre el tema del suicidio.

Para afirmar el valor de la vida, A cuenta la historia de su medio hermano, a quien la dictadura militar lo privó de compartir su infancia con la madre que fue detenida desaparecida cuando él era un niño y que, además, en su juventud contrajo SIDA y que, a pesar de todo, era una persona luminosa, que siguió peleando hasta el final sin darse por vencido... ¿qué cosa más fuerte podía pasarle a una persona para que decida no seguir viviendo?

Al finalizar la lectura, el silencio y las lágrimas invaden todo el espacio. La tensión emocional hace pensar que la clase está naufragando. ¿Cómo hacer de ese momento algo más que una catarsis? Entonces, la profesora pregunta al grupo: ¿qué es lo que les conmueve: a) el suicidio de la joven, b) la situación de ese niño con la madre secuestrada por los militares, c) que existan enfermedades incurables? De a una/o las/os alumnas/os contestan que lo que les conmueve del relato de A es la posibilidad de que pueda repetirse la historia y que sus padres puedan estar en peligro como lo estuvo la mamá del medio hermano de A.

²⁷ Para el papel de la escritura y los diarios de clase en experiencias de filosofía en escuelas, VER Olarieta, B. (2016).

De a poco, otros compañeros y compañeras de A empiezan tímidamente a contar historias sueltas, anécdotas aisladas, que les comentaron haber vivido sus padres en la época de la última dictadura. Son narraciones fragmentadas de un mundo adulto que suspende el relato y lo deja a merced del imaginario de los más nuevos, sin poder siquiera avizorar el impacto que provoca, no tanto lo dicho, sino más bien, lo no dicho. Esas historias reaparecen en la memoria de las/os chicas/os como una marca y sienten tanto miedo que uno de ellos cuenta que una noche, con las imágenes en la cabeza, con sus hermanas/os, iban a la pieza de sus padres y los abrazaban porque sentían miedo de perderlos.

El diario de A moviliza un temor que los hace sentirse amenazados y la profesora entiende que la raíz de ese miedo es, al menos en parte, el desconocimiento del pasado reciente: solo tienen la narración de una requisita, de haberse tenido que esconder, de libros enterrados, pero no saben por qué las vidas de sus seres queridos estuvieron en peligro, y lo que ignoran, lo que no saben, les genera angustia. Tienen que enfrentar un problema. Pero, ¿qué tipo de problema es el que tienen? Y ¿cómo sería interesante enfrentarlo? ¿Es un problema para un análisis histórico, sociológico o antropológico? ¿Es un problema para una respuesta terapéutica? ¿Es un problema para la clase de *Formación ética y ciudadana* expresado en clave filosófica?

Sin duda, el texto de A, escrito para ser leído en esa clase, es el que provoca la emergencia del problema. La pregunta es: ¿qué clase de problemas tienen frente a ellos? ¿Es un problema estrictamente filosófico? A primera vista no parece serlo. Parece más bien una cuestión terapéutica, emocional, psicológica. Y así lo piensa la profesora que considera que para hacer de ese problema una buena plataforma para un diálogo filosófico hacen falta ciertas condiciones que no están dadas sino que es necesario generar. Por eso, les dice a sus alumnas/os que se tomen un tiempo para pensar si realmente se sienten lo suficientemente

comprometidas/os con el tema porque tratarlo, desde una mirada filosófica, exige estudiar elementos del contexto histórico: habrá antes que estudiar el pasado reciente. Percibimos que los problemas no son ni filosóficos o no filosóficos sino que los problemas pueden ser enfrentados desde una perspectiva filosófica —y otras también—. Y para poder generar ese tratamiento o relación filosófica con los problemas precisamos generar algunas condiciones.

Llegan, oportunamente, las vacaciones de invierno, de modo que las/os alumnas/os tienen quince días para pensar si están dispuestas/os a llevar adelante ese trabajo de investigación al volver del receso. Ese tiempo de las vacaciones es también una condición: no se filosofa a las corridas. Es importante que un problema y lo que genera encuentre la materialidad de un tiempo propio y específico para pensar lo que nos conmueve y por eso nos interesa pensar.

De vuelta del receso invernal, las/os alumnas/os dicen aceptar el desafío y se comprometen a investigar sobre la temática: un tema de Historia, pero notamos que el programa de Historia de 8° año no contempla contenidos de historia argentina. Esto provoca que la profesora de filosofía tiene que pedir autorización a las autoridades para acercarles la historia del período 1955-1990 a alumnas/os de 8° año para poder, a partir de ella, contextualizar el problema a ser tratado. Para dinamizar este acercamiento, la profesora de filosofía decide tomar como recurso la producción documental sobre ese período, realizada a partir de una investigación del Colegio Carlos Pellegrini de la UBA.

La pregunta que orienta la investigación queda formulada de la siguiente manera: ¿existen condiciones, en la actualidad, para que de facto tomen el poder los militares y puedan, entonces, volver a decidir sobre la vida y la muerte de las personas que pasan a gobernar? En su formulación, la pregunta intenta recoger aquello que las/os alumnas/os manifiestan temer, y es que se vuelvan a repetir los hechos criminales del pasado y que, si eso

ocurre, puedan tener como objetivo a quienes protagonizan los relatos que dejan en ellas/os fantasmagóricas imágenes: sus seres queridos. Tal vez, lo que motiva el miedo sea también que lo que padecieron sus seres queridos en el pasado, ellas/os mismas/os lo vuelvan a padecer en el futuro.

Con esta expectativa se inicia un trabajo de investigación que llega hasta el final del año; cuatro meses que las/os alumnas/os debaten en torno a las explicaciones de los acontecimientos que determinan el curso de la historia en Argentina en el marco de los más amplios contextos culturales, políticos, económicos y sociales a nivel mundial y latinoamericano de los '70. Se encuentran con un enorme rompecabezas para ser resuelto en muy poco tiempo y a una edad muy temprana. Todo indica que la tarea no podrá concretarse sin un dejo importante de frustración en cada una/o de las/os participantes de la experiencia.

Asimismo, una consigna acompaña la que se convierte en habitual tarea de ver los videos, pausando para hacer comentarios y dejar lugar a las dudas de las/os alumnas/os. La tarea consiste en que cada participante vaya formulando por escrito, en sus cuadernos, preguntas de síntesis que conlleven las preocupaciones genuinas que deja en ellas/os el relato histórico. El sentido es que el ejercicio permita hacer preguntas propias, singulares, de cada una/o. Pensamos que se aprende a preguntar preguntando, escuchando preguntas, haciendo preguntas, pensando en las propias preguntas y en las preguntas de nuestras/os amigas/os.

I. 3. d. 2. Criterios para preguntas

Así, faltando un mes para la finalización del ciclo lectivo y habiendo completado la investigación que movilizó aquella intervención de A y la pregunta colectiva que ese relato provocó: la profesora propone a sus alumnas/os exponer las preguntas que cada una/o tiene

formuladas en su cuaderno para, después, pedirles que discutan cuál puede ser el criterio para agrupar u organizar las preguntas que quedaron expuestas en el pizarrón. En una primera instancia, las/os chicas/os establecen como un criterio para agruparlas que las preguntas tengan o no tengan respuesta, y dentro de las que tienen respuesta que tengan una o más respuestas posibles. Una vez que estipulan el criterio, se leen las preguntas y, si el grupo piensa que están bien formuladas, que son claras para todas/os, se incorporan dentro de alguna de las posibilidades que fija el criterio: sin respuesta, con respuesta y, dentro de esta última posibilidad, una o varias respuestas.

A medida que se exponen y se clasifican las preguntas, las/os alumnas/os indican que, por el tratamiento que merecía cada una de las preguntas puede aplicarse un nuevo criterio para agruparlas: históricas, filosóficas, o indecibles. Para ellas/os, las preguntas históricas son aquellas que se pueden contestar con un dato concreto, por ejemplo, ¿cómo hacían las Madres de Plaza de Mayo para reunirse y organizarse para buscar a sus hijas/os durante la dictadura? Mientras que las filosóficas son las que pueden ser contestadas desde distintos puntos de vista, las que no tienen una única respuesta y en las que la potencia de la argumentación es la que desafía los puntos de vista que confluyen en ese diálogo de respuestas cruzadas. Como es el caso de la pregunta: ¿en qué sentido puede ser parte del género humano alguien que es capaz de torturar a otro ser humano?, quien tortura a otra persona ¿es una persona como yo? Por último, las indecibles son aquellas que no se pueden contestar más que recurriendo, por ejemplo, a la habilidad de ponerse en el lugar del otro; habilidad que se pone en juego, generalmente, cuando se necesita entender un estado de cosas que está fuera del ámbito de la propia experiencia vital. Para nuestras alumnas/os, un ejemplo de este tipo de preguntas es: ¿de qué manera soporta una madre el saber que a las/os hijas/os las/os torturaron hasta matarlos?

Con la definición de los criterios se trabaja intensamente en la construcción de una guía de discusión que se va confirmando y debatiendo hasta el último día de clases. Hay una oportunidad de continuidad ya que la misma profesora continúa con ese mismo grupo al año siguiente. Vacaciones de verano mediante, el grupo está dispuesto a retomar el compromiso de seguir el camino transitado.

Antes de dar paso a la narración de lo sucedido al año siguiente, intentaremos poner por escrito una metacognición de la experiencia que comienza con una alumna que elige el diario de clase para poner en palabras una situación que le resulta muy traumática y que la motiva a un diálogo con ella misma.

El diario de A habla de un afuera, de un dato de la realidad que la fuerza a pensar y también dice de ella, de una manera de problematizar el problema apelando a una casuística que conoce muy bien porque es parte de su mundo privado. Posteriormente, necesita compartir su texto con el grupo de compañeras/os y con la profesora, lo que supone un lazo de confianza construido con las personas que participan de la clase. Así, el diario de A, se transforma en el texto que interpela la experiencia de las/os alumnas/os. Sin embargo, a las/os estudiantes no las/os interpela el episodio que da lugar a la escritura de A, el suicidio de la joven vecina, sino un aspecto del caso que elige A para problematizar el problema, el que la madre de su medio hermano haya sido una detenida desaparecida en la dictadura y que, por esa circunstancia, un niño creciera sin su mamá.

El texto de A resuena en las/os otras/os de otra manera y revela una potencia de problema en un lugar insospechado que, a primera vista, podemos calificar como secundario, pero que se vuelve central para el sentir y el pensar del grupo de pares. Más aún, en el desconcierto de la profesora de filosofía, ante la conmoción de las alumnas/os, se reafirma que lo que interpela a las/os alumnas/os es lo que aparentemente ocuparía un lugar marginal

en una clase de filosofía: el texto personal de A, quien da a leer un relato propio a las compañeras/os y a la profesora, provocado por el sentimiento de un acontecimiento que irrumpe como traumático e inexplicable.

No es un tratado filosófico. Pero tampoco es una novela filosófica. No es un texto escrito expresamente para propiciar un diálogo filosófico. Tampoco es un texto que busca dialogar con la historia de la filosofía. Tiene sí una intencionalidad. Sin embargo, la intencionalidad en la comunicación de lo que es un problema para A no impacta como un problema en sus compañeras/os. Pero sí las/os sacude el tema de las heridas que deja la represión, que conocen en parte. Sienten miedo y lo expresan. Ellas/os pueden expresarse porque también como A, confían en el grupo. Tanto para A como para el resto del grupo, lo que se hace presente con fuerza es la aparición de lo que no se pueden explicar, de lo irracional.

Asimismo, la profesora de filosofía busca —con la pregunta que fuerza a ubicar exactamente aquello que desestabiliza a las/os alumnas/os—, descubrir si, efectivamente, el problema tiene para ellas/os la potencia necesaria para iniciar y sostener comprometidamente el trabajo de pensamiento que exige el cuestionamiento que tienen entre manos y que le exige también su posición de profesora de filosofía. Tiene entre manos un texto y problemas inesperados, y precisa pensar cómo dar un cauce filosófico al tratamiento de esos problemas. Necesita hacer del miedo un motor para pensar con criticidad, creatividad y cuidado.

Una vez que la profesora de filosofía verifica la significatividad que tiene el problema para sus alumnas/os, que advierte lo que necesitan aprender para empezar a trabajar en profundidad el tema-problema, y que vislumbra también la potencialidad filosófica que tiene ese tema en esas condiciones y con ese impacto provocado en los alumnas/os, asume acercar un saber que no le es propio, el de la Historia argentina, específicamente el pasado reciente, a

alumnas/os de 8° año, en el que, al igual que el año anterior, tampoco está previsto tratar porque ese contenido de Historia se enseña en los últimos años de la secundaria. En este sentido, la profesora de filosofía selecciona un recurso audiovisual para que sus alumnas/os aprendan eso que necesitan comprender para aventar el miedo y empezar a problematizar el problema, para poder tratarlo desde una perspectiva filosófica. El problema aparece contaminado con un saber para el que la profesora no fue preparada. Sin embargo, interpreta que eso no puede ser un impedimento para avanzar en la experiencia, en la medida que sostenga lo propio de la práctica de la filosofía, la centralidad de la pregunta.

En este sentido, la consigna que les da a las/os alumnas/os es: a medida que aprendan sobre el pasado reciente, vayan escribiendo individualmente las preguntas que dan cuenta de las cuestiones que las/os inquietan de dicho aprendizaje. La filosofía se va metiendo en el aprendizaje de la historia: se trata de hacer, en todo caso, un aprendizaje filosófico de la historia como preparación para el diálogo filosófico que vendrá después.

De esta manera, el último mes de la experiencia, encuentra a las/os alumnas/os revisando la construcción de sus preguntas y formulando criterios para clasificar las preguntas que ellas/os mismas/os hicieron.

I. 3. d. 3. El sentido filosófico de una experiencia

De la narración de este primer tramo de la experiencia, decantan temas que necesitamos para pensar el sentido filosófico —si lo tuviera— de esta práctica pedagógica que, como se puede advertir, abandona la aplicación del programa FpN en la materia del BBA para abrirse a una exploración filosófica con textualidades, preguntas y problemas propios del grupo con el que estamos trabajando. Hay condiciones y fuentes necesarias que

son llamadas como respuesta a la problematización que surge de la comunidad de indagación. Lo importante es mantener la centralidad de las preguntas e ir probando una relación filosófica con ellas.

En primer término, la experiencia muestra que en la clase de *Formación ética y ciudadana* están dadas las condiciones para que tome la forma de una comunidad de indagación: el notorio clima de confianza y de cuidado entre las/os participantes, el fuerte compromiso en el sostenimiento de la pregunta colectiva que las/os alumnas/os asumen como problema, el respeto ante las angustias de una compañera, el interés en comprender la realidad que nos circunda y el pasado que la antecede; el entusiasmo para problematizar las propias preguntas, el esfuerzo colaborativo en la producción colectiva de la guía de discusión, la respuesta afirmativa del grupo ante algunas condiciones que la profesora considera para seguir el trabajo, como ocuparse y pensar en él nada menos que durante las vacaciones así como la actitud positiva ante la posibilidad de autocorrección y reelaboración de las preguntas por propia sugerencia fundamentada del grupo; finalmente, la capacidad de las/os alumnas/os para formular criterios que faciliten la organización de las preguntas.

En segundo lugar, es importante advertir que la narrativa que da lugar a la experiencia surge de una de las alumnas y que las preguntas son las que necesitan pensar el conjunto de las/os estudiantes.

La propuesta ilumina un camino que, si bien se hizo esperar, resulta muy alentador para examinar las posibilidades que brinda otra forma de acceso a la práctica de la filosofía en el aula e iniciar el segundo año de esta experiencia a partir de un dispositivo reconfigurado.

En el primer encuentro del año siguiente, se actualiza con las/os alumnas/os lo realizado el año anterior y se evalúa la experiencia a los efectos de decidir si hay interés en

continuar con la temática o si las/os alumnas/os prefieren cambiar de cuestión. En esa primera conversación, las/os estudiantes manifiestan que quieren seguir profundizando el tema y que les gustaría trabajar con alguna de las muchas películas que ponen el foco en la dictadura cívico-militar y sus efectos.

En ese momento, la profesora de filosofía se compromete a pensar una propuesta. Pasada una semana, después de una larga conversación, en la que se propusieron distintas películas, se decide trabajar con la película documental argentina, “Botín de guerra” dirigida por David Blaustein, por varias razones, en primer lugar, porque toma el tema de la apropiación de niñas/os durante la dictadura y la búsqueda y el trabajo de Abuelas de Plaza de Mayo, un tema que no se había tratado el año anterior. En segundo término, porque al tratarse de un documental, las/os alumnas/os tienen la imagen y el testimonio de las abuelas y de las/os hijas/os de los desaparecidos, las/os nietas/os recuperadas/os. Por otra parte, porque los testimonios de las abuelas y de las nietas/os recuperadas/os están acompañados de imágenes y relatos documentales que muestran y explican los acontecimientos históricos que ellas/os nombran.

De modo que, con “Botín de guerra” como texto, se continúa y amplía el trabajo de investigación que se estaba haciendo aunque, ahora, sobre uno de los efectos más crueles de la acción represiva de la dictadura, que es el robo de bebés. Surge también una nueva forma de textualidad propuesta combinadamente por el grupo y la profesora: un video. La consigna de trabajo es la misma a la del año anterior: escribir en el cuaderno las preguntas que contienen las inquietudes que deja en ellas/os la película. Sin darse cuenta, la profesora de filosofía y las alumnas/os tienen cerca la voz y la imagen de quiénes crecieron sin sus padres, es decir, de quienes encarnan el miedo que ellas/os manifiestan al escuchar la historia del

medio hermano de A. Aunque la situación tiene un agravante: en el video, quienes dan testimonio fueron robadas/os.

Trabajamos con el criterio de organización, agrupamiento o clasificación de preguntas que las/os alumnas/os formularan el año anterior, que genera un espacio colectivo en el que se agrupan las preguntas de las/os alumnas/os según su tipo: en históricas, filosóficas e indecidibles.

I. 3. d. 4. La irrupción del teatro en la filosofía

Un hecho inesperado irrumpe en la vida de la profesora de filosofía. En un diario nacional se publica la obra de teatro de Patricia Zangaro, *A propósito de la duda*, en la que se plantea el tema de la identidad de un joven que había sido apropiado. Pero, para sorpresa de la profesora, el guión de la obra de teatro está construido con algunos fragmentos de los testimonios que aparecen en “Botín de guerra”. Así, la dramaturgia se transforma en un recurso con el cual arma un trabajo práctico para que las/os alumnas/os, a partir de la identificación en el guión de los fragmentos de los testimonios, pudiesen establecer una comparación entre la realidad y la ficción. Surge una nueva textualidad y un nuevo registro. Un nuevo campo discursivo llama a la filosofía: primero fue la historia, después fue el cine (documental), ahora es el teatro. Los cruzamientos con otras dimensiones de la vida (escolar y no escolar) de los/as estudiantes se proyectan cada vez con mayor amplitud. Para sorpresa de la profesora de filosofía, las/os alumnas/os piden permiso para salir a fotocopiar la obra y, después de realizar la tarea, le plantean a la profesora que quieren hacer ellas/os mismas/os la obra de teatro.

La profesora de filosofía es desafiada una vez más por el planteo de sus alumnas/os a desempeñarse como profesora de una disciplina para la que no ha estado formalmente preparada. Asimismo, las/os alumnas/os le proponen a la profesora invitar a las/os alumnas/os de los otros dos cursos de 9° que estuviesen interesadas/os en formar parte de la experiencia y se inicia un trabajo conjunto que es respaldado por las autoridades del BBA.

A medida que avanzaban los ensayos, se amplifican las sesiones de discusión del texto y se continúa la búsqueda de material documental en la Comisión Provincial por la Memoria (CPM). A la vez, las/os alumnas/os asumen responsabilidades y se organizan en comisiones: actuación, luces, efectos especiales, composición musical, músicos en escena, vestuario y maquillaje, escenografía. La profesora de filosofía tiene a su cargo la dirección de la obra y la coordinación general. Las/os alumnas/os eligen delegadas/os por comisión para facilitar el trabajo de la coordinación de la profesora y se reúnen con ella una vez por semana para plantear problemas, inquietudes, necesidades.

La obra de teatro se presenta a fines del 2001 con la presencia de las familias, amigas/os y profesoras/es, autoridades, preceptoras/es y compañeras/os de la escuela. La experiencia parecía haber terminado, sin embargo, queda mucho para pensar y por hacer. El año termina y, sin embargo, algo parece que está comenzando.

A pocos días de presentada la obra, el Programa “Jóvenes y Memoria” de la CMP, invita a las/os alumnas/os a presentar *A propósito de la duda*, en el encuentro de cierre del año que se realiza en Chapadmalal.

La participación de las/os alumnas/os en los talleres y la convivencia con experiencias realizadas por jóvenes de distintos puntos de la Pcia. de Buenos Aires, fortalece al grupo en su vínculo con la CPM que, unos meses después, los convoca a presentar la obra en teatros del interior de la Provincia.

Años más tarde, cuando el grupo está en el ciclo superior y ya no son sus alumnas/os, la profesora de filosofía recibe una invitación para que se presente la obra de las/os alumnas/os del BBA en el Centro Literario Israelita, Max Nordau, de La Plata. La profesora organiza una reunión en el BBA con todas/os las/os participantes de la experiencia para saber si están dispuestas/os a volver sobre la experiencia y las/os alumnas/os aceptan. Los primeros ensayos se hacen en la casa de la profesora y empiezan las dificultades con la actuación de uno de los personajes de la obra. Entonces, un alumno propone volver a discutir los temas que involucra la obra y se ahonda en la dimensión de los efectos psicológicos que deja la represión y en la resignificación del sentido que tiene para ellas/os volver a presentar la dramaturgia. Piden invitar a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y que, al finalizar la obra, se abra un diálogo con el público.

I. 3. d. 5. Lo que una experiencia permite pensar

Como dijimos, propusimos la experiencia que tiene lugar en el marco de la asignatura “Formación ética y ciudadana” en el BBA dado que presenta características singulares que inquietan nuestra investigación: porque tiene lugar a partir de un texto que es un diario de clase de una de las alumnas, por su extensión en el tiempo, por cómo integra estudiantes de otros grupos y por los cruces disciplinares que su tratamiento exige. Abandonado el dispositivo curricular de FpN, cada uno de estos rasgos suscitan preguntas respecto a la posibilidad de que se pueda sostener una práctica filosófica en las clases de Formación ética y ciudadana.

De los cuatro aspectos señalados, destacaremos algunas cuestiones que llaman nuestra atención. Ya afirmamos que se trata de una experiencia que se prolonga en el tiempo, dura

dos años, cuando estaba prevista para uno solo. Hay al menos dos sentidos de las palabras “duración”: algo dura, en la primera acepción, cuando ocupa mucho tiempo cronológico. En este sentido, esta experiencia dura, porque se prolonga más allá de un ciclo lectivo y del lapso previsto. En una segunda acepción, decimos que algo dura cuando adquiere una intensidad mayor en un lapso cualquiera de tiempo. En este segundo sentido, algo dura cuando los que sostienen esa experiencia pasan el tiempo como si el tiempo no pasara y por eso no les importa o necesitan más tiempo para continuar con la experiencia. En este caso, no es el tiempo que sostiene la experiencia sino la experiencia que sostiene el paso del tiempo. Esta experiencia de teatro en el BBA ha durado en los dos sentidos de la palabra: se ha prolongado en el tiempo porque los que participaban de ella, necesitaban más tiempo, porque el tiempo pasaba muy lentamente, y necesitaban más tiempo para poder seguir en ella, tan sumergidos como estaban.

Otros de los aspectos mencionados es cómo este grupo incorporó a otros grupos de la escuela. Generalmente, en la escuela nos preocupamos en no “perder” alumnas/os. Esto es, queremos que terminen la mayor cantidad posible de quienes empiezan un ciclo. Nos preocupa que haya deserción. En este caso, el proceso fue inverso y no por decisión de la profesora. Lejos de disminuir, el grupo creció. El propio grupo quiso que se sumaran otras divisiones y, entonces, terminamos muchos más de los que empezamos. Así, la experiencia de pensar juntas/os filosóficamente la realidad generó no solo nuevas preguntas y pensamientos en quienes participaban al inicio, sino también nuevas/os interlocutores para pensar juntos lo que les interesaba pensar.

En lo que sigue, nos detendremos a analizar los otros dos aspectos que ya mencionamos: la textualidad y el tramado de disciplinas que tuvieron lugar en la experiencia.

I. 3. d. 5. a. Un diario de clase como texto

La alumna pide leer su diario de clase. Es un texto que escribe motivada por la vivencia de un problema que la afecta y que la hace desandar caminos de su historia familiar. Expone un problema, ensaya preguntas como respuestas y relata una historia de vida como contraejemplo. Confía su pensamiento y su mundo privado al conjunto de la clase. Es un texto inesperado, imprevisto, que irrumpe y provoca con sus preguntas una disrupción de efectos impensados. La alumna que escribe el texto no conoce a las/os filósofas/os destacadas/os de la historia de la filosofía. No sabe de sus preguntas ni de sus repuestas. Ninguna versión consagrada habita en su escritura, solo un problema y su consecuente intento de encontrar una respuesta. Considerado en sí mismo, el diario de clase de A se interroga por los motivos que pueden asfixiar una vida, al punto de dejarla sin más alternativa que terminar con ella. El episodio principal es el suicidio de una persona joven y el texto anuda preguntas y respuestas que muestran la relevancia que tiene el valor de la vida para A. En definitiva, lo que está en juego en el texto de A es el problema de la libertad y el valor de la vida. En este sentido, el texto expresa un problema a la vez que ensaya una respuesta atravesada de interrogantes que abren a otros problemas. Un texto que no posee contenidos filosóficos sino más bien el gesto inaugural de la filosofía: una inquietud, una sensibilidad, una pregunta. Si el texto inspira a hacer filosofía no es porque sus destinatarias/os se sientan interpeladas/os por una postura filosófica sino porque se sienten afectadas/os por un problema que pueden sentir como propio al surgir de la experiencia vital de una de sus compañeras. Una vez que es presentada la pregunta principal, el diario de A incorpora situaciones perfectamente reconocibles para su grupo de pares. Es preciso advertir que el acontecimiento del suicidio no los interpela, tampoco el que haya enfermedades incurables pero sí que puedan ser víctimas de lo irracional. Es justamente la temática que comparten como colectivo lo que las/os

compromete como comunidad de investigación. No tanto la experiencia individual que tuvo A y que ellas/os no han tenido sino el modo en que la inquietud de A los conmueve para pensar juntos. Así, las/os alumnas/os no se sienten interpeladas/os por el problema que inspira a la autora a escribir su texto (el suicidio de una persona joven). Lo que las/os compromete afectivamente es un problema que no es el problema principal que motiva la escritura. Es un problema lateral, secundario para la autora (la dictadura). A diferencia de las novelas del currículo de FpN, que están organizadas por ideas principales e ideas secundarias por los autores del programa, en el caso de la experiencia del BBA, el diario de A tiene problemas/preguntas principales y problemas/preguntas secundarias. En este caso, además, los problemas que se ofrecen a través de la textualidad son los que las/os alumnas/os vivencian como problemas de su actualidad. En cierto modo, algo de su mundo las/os fuerza a pensar y sus preguntas no son derivaciones de temas e ideas propuestas y elegidas por el mundo adulto. En este sentido, la experiencia desde su origen tiene al sujeto estudiantil colectivo como protagonista. Ese sujeto se vuelve un sujeto colectivo conformado por alumnas/os y por la profesora. Estamos, entonces, ante un intenso viraje en la práctica con efectos significativos en la consideración de lo que implica hacer FcN.

I. 3. d. 5. b. El tramado de disciplinas: la relación entre teatro y filosofía

Otra de las decisiones que se toma es la incorporación de contenidos de historia argentina reciente a la clase de filosofía. Es una decisión significativa en un doble sentido: el primero y más evidente es que la clase es de filosofía y no de historia. El segundo, como ya dijimos, que la profesora es de filosofía y no tiene preparación en la enseñanza de la disciplina historia. En relación a lo primero, tanto para FpN como para FcN la práctica de la

filosofía en las aulas no requiere de un espacio específico, sino que, por el contrario, su valor radica en la posibilidad de expresarse en las distintas áreas de conocimiento, aun cuando lo que entienden Lipman y Sharp por filosofía, por hacer filosofía en las aulas, es muy diferente de lo que entienden quienes impulsan FcN. Entonces, lo más acuciante para la profesora de filosofía es enseñar lo que no ha estudiado para ser enseñado. Cuenta con el compromiso de las/os alumnas/os, por lo tanto, lo único que puede hacer es poner al alcance del grupo la secuencia de hechos que desembocan en el golpe de Estado y mostrar el tipo accionar que desencadena en el terror que muchos años después sigue estando presente en ellas/os como un fantasma, toda vez que piensan que si pasó puede volver a pasar. La profesora pone al alcance, no enseña historia, no la explica, aunque los videos del Carlos Pellegrini tienen ese propósito. La profesora espera que las /os alumnas/os le hagan preguntas a la historia y que formulen criterios para clasificarla. En esta indicación afirma el carácter propio del quehacer filosófico: formular preguntas para poder pensar cuáles de todas ellas son filosóficas. Al año siguiente la experiencia exige a la profesora nuevas decisiones cuando las/os alumnas/os le piden analizar una de las tantas películas que se hicieron sobre el tema de la dictadura en la Argentina. La profesora opta por “Botín de guerra”, fundamentalmente porque la narración la hacen las abuelas y las/os nietas/os recuperadas/os: abuelas que pueden ser sus abuelas, chicas/os jóvenes cercanos que pueden ser sus hermanas/os mayores. Una vez más se trata de poner al alcance, en este caso, historias de vida de familias argentinas pertenecientes a distintas clases sociales, muchas de ellas de la ciudad de La Plata. Nuevamente se pide a las/os alumnas/os que le hagan preguntas a la película y que formulen criterios. En relación a esta misma tarea realizada el año anterior, se advierte un mayor número de preguntas que conllevan cuestiones filosóficas. La profesora encuentra por azar en un diario una obra de teatro cuyos personajes reproducen muchos de los testimonios que ofrecen los verdaderos

protagonistas de la historia en “Botín de guerra”. La obra de teatro es, para la profesora, una oportunidad de hacer un trabajo práctico con sus alumnas/os. Pero nuevamente las/os estudiantes la sorprenden con su iniciativa de poner en escena la obra de teatro e invitar a quienes estén dispuestas/os a participar de las otras dos divisiones de noveno año.

Un nuevo desafío para la profesora de filosofía: ahora es invitada a ocupar un papel de directora de teatro, otra tarea para la que no fue preparada y a trabajar con tres grupos de noveno año, lo que significa, además, una ruptura con la organización del tiempo escolar establecido por la institución.

La experiencia de llevar a escena la obra de teatro es una experiencia dentro de la experiencia. Porque es una actividad que le exige al grupo crear un hecho artístico después de un largo ejercicio de pensamiento que les insume otro tiempo de preparación, un alto grado de exposición, entre otras cosas. Por esta razón interesa pensar en qué medida este trabajo con el teatro puede ser considerado un ejercicio de práctica filosófica. El punto de partida que da lugar a la investigación es una comunidad de indagación. La actividad sigue el camino de una puesta en escena teatral después de que hemos abandonado el programa FpN. Sin disminuir ni menospreciar su carácter artístico, nos preguntamos qué posibilidades le confiere el teatro a la práctica filosófica cuando se lleva a cabo bajo la forma de una comunidad de indagación.

A pesar de haber abandonado su narrativa didáctica, retomamos a Lipman y su punto de vista sobre la dramatización por tratarse del creador de nuevas posibilidades educativas para la filosofía en su relación con la infancia y porque ha hecho de esta cuestión un objeto privilegiado de reflexión. Quien sabe, sus perspectivas nos ayuden a considerar en qué medida nuestra práctica se aproxima o se aleja de una experiencia de filosofía.

En el artículo “Dramatizando a filosofía”, Matthew Lipman (2010) señala que:

Quando eu falo da dramatização da filosofia, vislumbro um vasto espectro de atividades designadas a instigar o interesse na matéria de filosofia, em população es variadas: estudantes universitários; crianças da escola primaria, aqueles que buscam alguma titulação nas escolas noturnas, pessoas aposentadas e assim por diante. Essas atividades podem se apresentar na forma de biografias dos filósofos; de autobiografias elaboradas por eles; de filosofia escrita em estilo literário mais do que na forma argumentativa como as alegorias, parábolas, drama, filmes, poesia, histórias curtas ou romances; de histórias populares da filosofia; de representação teatral da filosofia ou combinando-a com outras formas de expressão tal qual a música, a dança e a ópera (Lipman, 2010, p.149).

Como podemos observar en este pasaje, Lipman define a la dramatización de la filosofía desde una perspectiva didactista. Para él, la dramatización es un conjunto de actividades/textualidades propuestas para motivar el interés en la materia filosofía en una situación de enseñanza para estudiantes universitarias/os, niñas/os de escuela primaria, alumnas/os de escuela de adultos, personas de la tercera edad o cualquier otro tipo de destinatario. En cualquier caso, la dramatización propone despertar el interés por la filosofía. Agrega, a la vez, que esas actividades pueden llevarse a cabo a partir de distintos recursos: biografías y autobiografías de filósofos; de filosofía escrita en estilo literario más que en forma argumentativa, como alegorías, parábolas, dramas, filmes, poesía, historias cortas o novelas; historias populares de la filosofía; de representación teatral de la filosofía o combinada con la danza, la música o la ópera. Como se puede advertir fácilmente, los recursos que propone Lipman como guión para llevar adelante una actividad de dramatización, están fuertemente vinculados a la vida de los filósofos, a su pensamiento, a la historia de la filosofía o a su recreación. En este sentido, Lipman adhiere a la perspectiva de la enseñanza que sostiene que la filosofía está en los textos y nada mejor que la propia filosofía para motivar a estudiarla. En este sentido, la elección de los recursos por parte del

docente determina los temas o figuras que va a poner en diálogo en sus clases para todo tipo de destinatario.

A continuación, Lipman establece una distinción que va a organizar su análisis de esta cuestión a lo largo de todo el artículo, al señalar que:

Podemos distinguir entre a filosofia que já se encontra na forma dramática quando foi apresentada pela primeira vez tal como o grande poema de Parmênides, ou a República ou o Simpósio de Platão, e a filosofia que originalmente não se apresenta em modo dramático, mas que, subsequentemente, alcança a forma da dramatização. Penso, nesse caso, no trabalho de Demócrito remodelado na forma poética por Lucrecio o una remodelação dos vários grandes filósofos feita para o currículo de filosofia designado às crianças. Existe uma analogia aqui com a distinção entre as artes de uma etapa, como a pintura, e as artes de duas etapas, como a música. Nesse sentido, o trabalho de Parmênides é uma dramatização de uma única etapa e aquela de Lucrecio é uma dramatização de segunda etapa. Podemos distinguir posteriormente a dramatização da vida dos filósofos da dramatização dos seus trabalhos da dramatização do ensino de seus trabalhos (Lipman, 2010, pp.149-150).

En este pasaje, el creador de FpN expresa con nitidez su punto de vista respecto al origen disciplinar de los recursos sobre los que se va a proponer la actividad de teatralización cuando distingue entre la filosofía que está en los textos que fueron escritos en forma expresiva por los filósofos y la filosofía que no se presenta en los textos de manera dramática pero que, posteriormente, puede lograr la forma necesaria para ser representada. Para el primer caso piensa en el *Poema* de Parménides, en la *República* o *El Banquete* de Platón. Mientras que, para el segundo caso, propone la adaptación que hace Lucrecio del trabajo de Demócrito o la adaptación de varios de los grandes filósofos, que él mismo hace a través del currículo de FpN. Así como Lucrecio escribe el poema *De rerum natura*, en adhesión a los atomistas, Lipman escribe los diálogos de los personajes de sus novelas del programa de FpN, inspirado en varios de los grandes filósofos de la historia de la filosofía. Asimismo, Lipman ofrece una analogía con la distinción en las artes de una única etapa, como la pintura y artes de dos momentos, como la música. Así, el texto de Parménides, es una dramatización

de una sola etapa, mientras que las novelas del propio Lipman son dramatizaciones de dos etapas. Pone su programa frente a los textos de los filósofos en la misma relación que ve la música frente a la pintura. En cualquier caso, sean textos de una única etapa o de dos etapas, el interés de quienes los escriben, sean alegorías, para dar un ejemplo del primer tipo o diálogos entre niñas y niños que encarnan a filósofos o posturas filosóficas, es hacer accesible y llegar a motivar o a conmover a las/os destinatarias/os. Luego, Lipman, afirma que se puede distinguir, además, la dramatización de la vida de los filósofos de sus escritos así como también se puede distinguir la dramatización de sus escritos de la dramatización de la enseñanza de sus escritos.

Dicho esto, Lipman organiza su trabajo en dos secciones: la que trata la dramatización de la vida de los filósofos y la que aborda la dramatización de los materiales filosóficos. Respecto de la primera, menciona como una alternativa a la biografía cinematográfica e ilustra esta forma de dramatización con una experiencia suya sobre la vida de Platón para la televisión —que no llega a concretarse— y el film *Sócrates* de Roberto Rossellini. Otro tipo de dramatización, dice Lipman, es la biografía de un filósofo particular o la crónica histórica de una serie de vidas de filósofos que puede entenderse desde una perspectiva factual y analítica o desde una perspectiva ficcional y especulativa. No obstante esto, reconoce en la antigüedad un tiempo en el que confluyen ambas perspectivas en, por ejemplo, *La vida de Porfirio* de Plotino, las *Vidas* de Plutarco y *Las vidas de filósofos eminentes* de Diógenes de Laercio. Por último, distingue diversos estilos y formas en que los filósofos han dado cuenta de sus vidas de manera autobiográfica.

En la segunda sección de su trabajo, Lipman aborda la dramatización de los materiales filosóficos, afirmando:

Vou a tratar agora uma reconfiguração dos textos filosóficos, feita com o objetivo de torná-los mais dramáticos e, portanto, mais interessantes a um público cada vez maior. Gostaria também de considerar os trabalhos originais na filosofia, cujo debuxo é mais literário ou dramático, normalmente encontrado nos escritos expositivos puros da tradição filosófica (Lipman, 2010, p. 155).

Respecto de lo último que menciona en este pasaje, Lipman considera que la filosofía se puede expresar en estilos literarios cuando ese estilo consigue mostrar de manera evidente ciertas relaciones que, de otro modo, quedarían invisibilizadas. Es el caso de Platón que, *“usando mitos, pôde explicitar aspectos da sua filosofia que, de outra forma, terian producido un clamor bem menos vigoroso em nossa atenção”* (Lipman, 2010, p. 156). No obstante esto, Lipman valora el cuidado y la atención puesta por Platón en la investigación dialógica de sus primeros trabajos, en la que los dramas intelectuales que muestra son esfuerzos por *“representar mais o menos fidedignamente os contextos sociais que se encontram na base das colisões das perspectivas filosóficas e a articulação das metodologias filosóficas”* (Lipman, 2010, pp. 156-157). Lipman repasa, a la vez, el uso que hacen algunos filósofos de la poesía y de los aforismos. Finalmente, subraya el valor que tiene, a su juicio, un uso equilibrado de la dramatización de la filosofía. En efecto, sostiene que *“as qualidades literárias tem que ser justamente discretas para não bloquear a dimensão filosófica”* (2010, p.159) y que, con esa fórmula, compuso las novelas del currículo de FpN:

Os enredos, tais como estão, são quase de importância insignificante quando comparados com a qualidade da reflexão na qual os personagens ficcionais se engajam, uma vez que é esta qualidade a verdadeira protagonista de cada uma das novelas. (...) aquilo que é disseminado pelas páginas de as novelas de Filosofia para Crianças são referências aos conceitos contidos no repertório da tradição filosófica: verdade, justiça, amizade, realidade e outros que são estudados no contexto próximo à próprias experiências dos jovens. Libertas do ancoradouro de Aristóteles, Santo Tomás o Kant, essas ideias flutuam levemente na superfície das narrativas. Os estudantes são livres para pegá-las e brincar com elas, sem que possuam o aparato acadêmico necessário para entendê-las somente no contexto do seu surgimento histórico. Nesse sentido, as ideias filosóficas são, para as crianças, os mais atrativos e indestrutíveis brinquedos, sem mencionarmos o quanto a experiência obtida por

elas a partir deles, pode ser recompensada na sua busca pelo geral, pelo valioso e pelo ideal (Lipman, 2010, pp. 159-160).

De este modo, Lipman refuerza la presencia de los conceptos consagrados en el repertorio de la tradición filosófica a la hora de componer los personajes de sus novelas dentro del currículo de FpN. A la vez, muestra su intencionalidad al adaptar dichos conceptos para que aparezcan entramados en la experiencia de las/os jóvenes personajes que los encarnan. Este esfuerzo de adaptación de los conceptos filosóficos encuentra su justificación en las ventajas que una presencia situada en la experiencia de las/os jóvenes personajes les brinda a las/os destinatarias/os de sus novelas: libertad para tomarlos y jugar con ellos sin necesidad del canon necesariamente anclado en la historia de la filosofía para poder entenderlos. En este sentido, evita explícitamente los nombres propios que la historia de la filosofía puso en letra de molde, aunque esos nombres graviten en el pensamiento de Lipman a la hora de escribir los diálogos de las novelas y sus concepciones están presentes en un lenguaje accesible a sus lectores. En síntesis, se puede hacer filosofía con un recurso solo si en ese recurso está la filosofía. Y la filosofía, para Lipman, es la filosofía conservada en la historia de la filosofía. El filosofar queda reducido a las posibilidades que el contacto con las grandes preguntas y respuestas de los filósofos más notables brinda al pensamiento en todo tiempo y lugar. De modo que, cuando concibe las novelas del programa de FpN como un recurso capaz de provocar que sus destinatarias/os se sientan interpelados en algún aspecto de su experiencia con el mundo, lo hará conforme a las eternas y perennes cuestiones que sus personajes, con frescura y naturalidad, les acercan resignificados. Tal vez porque de lo que se trata, para Lipman, en definitiva, es lo que hagan con ellos las/os alumnas/os en la comunidad de indagación.

En este sentido, para Lipman, si nos valiéramos de puestas en escena teatrales para hacer filosofía deberíamos cuidar que las mismas recreen, en sus personajes, las posturas de los grandes filósofos acerca de los problemas perennes de la filosofía. Entonces, la vara para juzgar un posible teatro filosófico sería en qué medida esas obras de teatro, a través de la recreación de las preguntas y respuestas de la historia de la disciplina, podrían provocar comunidades de investigación filosófica. Percibimos, por lo tanto, nuevas razones para haber dejado su narrativa. No se trata solo de un problema de inadecuación didáctica. Pensamos que la filosofía exige partir de preguntas y problemas propios, situados, y que un espacio de problematización filosófica exige sensibilidad a los actores del drama que habitan las aulas en la escuela más que a los que habitan la historia consagrada de la disciplina.

Por ejemplo, para Lipman, una obra de teatro sobre Sócrates permitiría un acercamiento más vivencial a los problemas planteados por el ateniense. En nuestro caso, la dramatización de historias vividas por chicos y chicas que ocupan el lugar de secuestrados y secuestradores, desaparecidos y recuperados en la última dictadura argentina, las/os hace vivenciar no tanto problemas considerados relevantes en otro tiempo y lugar sino una nueva relación problematizadora con una realidad que viven como cercana.

La experiencia del teatro en el BBA surge como una iniciativa de las/os alumnas/os motivadas/os a seguir pensando, con el cuerpo, el problema que los atraviesa. Por este motivo no tiene el efecto que Lipman le atribuye a este tipo de actividad en la enseñanza de la filosofía. Pero además, habiendo repasado los diferentes tipos de texto que Lipman considera adecuados para dramatizar —y así motivar el interés por la filosofía—, en ninguno de ellos cabe la posibilidad de que sea considerado el guión que inspira a crear una puesta en escena en el BBA. Sencillamente porque en el guión de la obra de teatro no está presente ninguna conceptualización filosófica reconocida en la historia de la filosofía como sí lo están en las

novelas del currículo FpN. En este sentido, el teatro nos parece filosófico no tanto por recrear preguntas y problemas que serían filosóficos de antemano de acuerdo con una tradición consagratoria sino por disponer a actores y espectadores a una relación filosófica con los problemas que quieren pensar para entender mejor su realidad.

Puestas a leer esta experiencia desde la perspectiva de la enseñanza de la filosofía, encontramos que el lugar de lo inesperado en el conjunto de la situación provoca desplazamientos muy significativos que transforman nuestra consideración de lo que está en juego cuando se apuesta a la perspectiva del filosofar en el aula. En este sentido y a los efectos de poder contestar las preguntas que acompañan la investigación de esta experiencia desde un comienzo y que exploran la posibilidad de que sea una experiencia de práctica filosófica, es que nos concentraremos en analizar la manera de concebir la filosofía supuesta en dichos desplazamientos, tanto en el corrimiento de la profesora del rol que le es asignado tradicionalmente, cuanto en el dislocamiento de las posibilidades de las/os alumnas/os en la clase, así como el desplazamiento en cómo se piensa y qué relación se establece con el contenido en la relación de enseñanza.

Waksman y Kohan (2000), a la hora de presentar el sentido de filosofía que sustenta la posibilidad de hacer FcN, afirman que:

encontramos sentidos para practicar la filosofía en las escuelas al promover allí “experiencias de pensamiento filosófico”. (...) afirmamos la filosofía como experiencia del pensamiento, como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica. Como tal comporta un rumbo incierto, un destino indeterminado, un peligro. No promete tesoros ciertos “ciudadanos de tal y cual manera” al final del camino. Es una forma de abrir el pensar a sí mismo y a lo nuevo, abrirlo a nuevas formas de pensar y a pensar de nuevo. Por eso mismo, la incidencia que esto tendrá en cada subjetividad es imprevisible (p.70).

Mucho de lo que señalan Waksman y Kohan en este pasaje es lo que ocurre en la experiencia que relatamos, donde importa más el camino por el que se problematiza el problema que atraviesa la vida de quienes participan de ella que llegar a la meta. La profesora cuida que se den las condiciones para que la tensión emocional e intelectual se manifieste en el diálogo porque, de lo que se trata, es de tornar en experiencia de pensamiento aquello que atraviesa la subjetividad de las/os que participan de la comunidad de indagación, sin otra pretensión que prepararse para esperar lo inesperado. Tal es la sugerencia que hacen Waksman y Kohan (2000) cuando retoman el fragmento 18 de Heráclito²⁸ y afirman encontrar en ese pasaje “una imagen interesante de la práctica de la filosofía y de sus profesores, esperar lo inesperado, abrirse a la sorpresa, a lo inusual, a lo imposible, disponerse a pensar, a escuchar. ¿Acaso estamos preparados para esperar lo inesperado?” (2000, p.72). Encontramos estas actitudes y disposiciones en las intervenciones de la profesora de la experiencia del BBA, de lo que se infiere que la docente le confiere a la práctica filosófica la posibilidad de desnaturalizar lo dado, lo que se presenta como no pudiendo ser de otra manera. En este sentido, la persistencia de la docente en la consigna de que las alumnas/os hagan sus preguntas no hace más que reforzar esta idea. Como señalan Waksman y Kohan (2000), “que se ponga en juego la filosofía dependerá, en cada caso, de la relación que quien pregunta (siempre hay alguien que pregunta) establezca con lo preguntado, del movimiento que lo impulsa, de lo que espera como respuesta (p. 73). Por otra parte, es interesante observar, en la experiencia que narramos, cómo se expresa de manera palmaria la potencia que da a una práctica filosófica el pensar entre amigos. Como señala Ferraro (2018), la filosofía es un saber de la amistad: quienes practican la filosofía, como las/os chicas/os de la experiencia, a partir de un clima de confianza, recrean su afectividad en

²⁸ Heráclito, frag. 18 “Si no se espera lo inesperado, no se lo encontrará, dado que es inencontrable y sin camino” (DK 22 B 18).

cada pregunta que piensan juntas/os en la comunidad del aula, al punto de crear colectivamente un hecho artístico, un pensamiento inscripto en el cuerpo como corolario de una experiencia de pensamiento filosófico. En este hacer con otras/os, cada una/o de ellas/os ha aprendido algo sobre sí misma/o en la afirmación de la autonomía que a lo largo de la experiencia conquistaron.

**Segunda Parte: La filosofía y la formación docente se
proyectan en la Escuela Graduada**

Capítulo 1: La Escuela Graduada

“Joaquín V. González” de la UNLP

II. 1. a. Un poco de historia

De los cinco colegios y escuelas de la UNLP, la Escuela Graduada (EG) es la única que tiene como destinatarias/os alumnas/os de la Educación Inicial y de la Educación Primaria. Fue creada en 1906 como anexa a la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, tal como consta en la Publicación oficial de la UNLP en el año 1926 en la Presidencia del Dr. Benito A. Nazar Anchorena (1927), en la que se señala, que:

Esta Escuela elemental o primaria, para varones, fue creada por decreto del Poder ejecutivo de 24 de enero de 1906, como un anexo de la entonces “Sección Pedagógica” de la Facultad de ciencias jurídicas y sociales y hoy Facultad de humanidades y ciencias de la educación, cuya dependencia fue establecida. Con ella se integró por primera vez en nuestro país la enseñanza completa en la Universidad: superior, profesional, secundaria, especial y primaria.

Su creación respondió, según el reglamento de dicha Sección pedagógica, aprobado por el Consejo académico de la facultad el 21 de mayo de 1906, a esta triple finalidad: 1º, servir como campo de experimentación para los alumnos de los Profesorados que se cursaban en la referida Sección; 2º, impartir un ciclo completo de instrucción primaria; y 3º, servir como preparatorio al ingreso al Colegio nacional de la Universidad (Nazar Anchorena, p. 421).

En este pasaje, se afirman algunos rasgos fundacionales que nos resultan muy significativos respecto a los destinatarios, al carácter excepcional de la presencia de esta escuela dentro del panorama universitario del país —por ser la UNLP la única universidad de su tiempo que logra completar una oferta educativa para todos los niveles de la enseñanza— y, por último, en lo concerniente a sus finalidades.

En relación con los destinatarios, la EG fue creada exclusivamente para varones. Es recién en 1942 que las niñas pueden ingresar a dicha institución. En otro sentido, las/os

destinatarias/os indirectas/os son las/os alumnas/os de la UNLP, ya que su finalidad es servir como campo de experimentación para las/os alumnas/os de los profesorado de la Sección Pedagógica.

En segundo lugar, resulta excepcional, al menos a nivel nacional, que una universidad consiga, efectivamente, brindar posibilidades educativas en todos los niveles de la enseñanza. Creemos que la efectivización de este sueño compartido, obedece a la convicción de Joaquín V. González, quien —cuando aún la UNLP dependía de la órbita provincial— entregó el 12 de febrero de 1905 una *Memoria* al gobernador de la provincia en su carácter de ministro nacional. Este escrito es determinante para la nacionalización de la UNLP puesto que en él se expone el Plan general que orientó la organización de la universidad nacional. En uno de sus puntos, González expresa que la Universidad Nacional debía caracterizarse, en primer término, por la amplitud de su organización:

Hasta ahora, la situación de la actual Universidad de La Plata aparece incierta y necesita de una franca vitalidad; debido, sin dudas, a dos razones principales: la falta de elementos orgánicos suficientes, —lo que, por otra parte, es explicable, tratándose de una institución que comienza— y su desvinculación con el resto de la vida escolar de la República, lo que le impide un amplio desarrollo y el poder hacerse de una personalidad superior por la mayor utilidad y extensión de sus estudios (González, 1905, p.3).

De este modo, González se pronuncia en favor de que la universidad se expanda más allá de los estudios superiores como los que ya existían en Córdoba y Buenos Aires, con la inclusión de instituciones de enseñanza media y de enseñanza básica.

Sin embargo, si bien no existen en ese momento antecedentes de escuelas primarias en otras universidades del país, en realidad, es en 1947 que la UNLP inaugura el Jardín de infantes en la EG y completa efectivamente la oferta educativa.

Finalmente, se exponen las tres finalidades que contienen los motivos de su creación y es en la consideración de este aspecto que encontramos algunas cuestiones que nos resultan problemáticas.

En efecto, el hecho de que la primera de las finalidades que tiene la creación de la EG obedezca a la necesidad de experimentación de quienes hacen sus profesados en la Sección Pedagógica y no a los alumnos que van a cursar sus estudios en la EG, es un problema ya que claramente se coloca el acento en un destinatario externo a la escuela. Pero a la vez, a diferencia de la primera, las otras dos finalidades sí se refieren a los destinatarios de la educación primaria y a ellos se les garantiza la completitud del ciclo de la educación primaria y la posibilidad de que con la educación recibida van a estar preparados para el ingreso al Colegio Nacional (CN). Un compromiso y una promesa. ¿Por qué? Nos aventuramos a pensar que la necesidad de dar respuesta a la formación de profesores/as de la Sección Pedagógica es un motivo que determina fuertemente la creación de la EG y, en este sentido, es indispensable garantizar la completitud de la educación y prometer que esa formación va a servir para ingresar al CN.

Por otra parte, cabe señalar que la tercera finalidad explica que la EG sea creada para varones porque, para ese entonces, el CN era solo de varones, además de ser el único colegio secundario en la UNLP. El Liceo “Víctor Mercante” (LVM) como Liceo de señoritas se inaugura en 1907, sin embargo, la inscripción de las niñas en la EG se demora hasta 1942.

Con ciento trece años de historia, la EG conserva los tres propósitos generales de su creación. No obstante, los innumerables cambios que atravesaron la vida institucional de la EG les otorgan a sus tres propósitos una significación particular.

En este trabajo de tesis, es nuestra intención concentrarnos en dar cuenta de las transformaciones que tienen lugar en la EG a partir de la implementación del ingreso de

niñas/os por sorteo en el año 1985. En este sentido, consideramos que la decisión de democratización del ingreso impacta significativamente en la definición de la gramática escolar que hace posible la presencia y permanencia de la filosofía en la EG. Concentrar nuestro interés en este período, se justifica entonces por el alto impacto que ha tenido para crear las condiciones de posibilidad para que la filosofía sea una práctica efectiva y sostenida en la EG.

Añadimos antes un breve dato histórico. Hasta el año '76 la EG tiene dos secciones por grado y ofrece un servicio educativo de doble escolaridad. A partir del año '77 se pasa a la jornada de cuatro horas y se agrega una sección por grado.

En términos de política de ingreso es importante destacar que hasta el momento de la transición democrática, ingresan al Jardín de infantes de la EG, las/os niñas/os que aprueban un test psicológico. Dicha aprobación, resulta ser también el medio de acceso a las/os hermanas/os menores, de las/os alumnas/os de la EG, si las/os tuviera. Esta modalidad de ingreso, claramente beneficia a las/os hijas/os de familias importantes de La Plata, hijas/os de profesionales o comerciantes exitosos que podían mandar a preparar el test de sus hijas/os con psicólogas/os en forma particular. Se configura así un cierto carácter elitista de la EG, al menos como consecuencia del sistema de ingreso.

Con el retorno de la democracia, hacia fines de 1983, rápidamente se duplica la población escolar de la EG. Se pasa a tener seis secciones en primaria, lo que dispone a ensayar otras formas de ingreso. En un primer momento se reemplaza, como sistema de ingreso, la aprobación del test psicológico por la edad, es decir, ingresan las/os que tienen mayor edad nacidos hasta julio y agosto. Este sistema dura muy pocos meses. Inmediatamente después, se empieza a trabajar para que el ingreso sea por sorteo pero, como en tiempos de la aprobación del test psicológico, quien resulta sorteada/o tiene la posibilidad

de que ingresen sus hermanas/os menores si las/os tuviera. Hasta que, en 1985, se implementa el sistema de ingreso por el que la totalidad de las /os alumnas/os ingresa por sorteo y se abandona la posibilidad de ingreso directo de hermanas/os de esas/os alumnas/os.

A partir del '83 hasta los primeros años de la década de los noventa, el ejercicio de formas de relacionamiento más abiertas pone en crisis la concepción sarmientina de la enseñanza que sostenía las prácticas de enseñanza en la EG. Esta visión tendía a la homogeneización, que todo el mundo aprendiera lo mismo, de la misma manera y en el mismo tiempo. Para este modelo elitista, “todos” equivale a decir “todos los que puedan”, “todos los que alcancen determinado nivel”.

Comienza una época de transición. A partir de 1986 las escuelas y colegios de la UNLP abandonan el ingreso por examen eliminatorio e inauguran el ingreso directo que contempla el mecanismo del sorteo público cuando los aspirantes superan el número de vacantes disponibles. El debate que hizo posible este cambio de perspectiva encuentra su fundamento no solo en la crítica en torno a un sistema de competencia abierta en donde disputan todos contra todos sin reglas formales o mecanismos explícitos que delimiten los modos y criterios bajo los cuales se producía, sino también en la consideración de principios democratizantes que hacen visible que no todos los/as alumnos/as están en igualdad de condiciones para tener éxito en el mismo. Como dice en la resolución N° 672 de 1985 que estableció el ingreso por sorteo:

Esta nueva y definitiva etapa de consolidación democrática, exige definir un modelo de educación que, en lo que a esta universidad se refiere, atañe en buena medida a la democratización del ingreso. (...) la realidad demuestra que no existe prueba conocida que pueda igualar las posibilidades de aquellos que desde su nacimiento carecen del contexto cultural, económico y social con que otros se ven beneficiados.

De lo que se infiere que, para la UNLP, el mérito como principio seleccionador desconoce las desiguales posibilidades de tener un buen desempeño en el examen, derivado de desiguales herramientas, trayectorias y posibilidades socioeconómicas. Asimismo, no acepta el examen como mecanismo de selección porque considera que el momento del examen se constituye principalmente en una competencia entre personas del mismo sector social, que luego deviene en una socialización escolar entre iguales que excluye a quienes no están en condiciones de afrontar económicamente la preparación del examen.

Así, para la UNLP, instalar el sorteo como forma de ingreso implica romper con una marca de origen fuertemente selectiva que concibe a los colegios dependientes de las universidades como los formadores de la elite dirigente y como un circuito educativo elitista que culmina en la universidad. Por ellos transitan las familias pertenecientes a los sectores socioeconómicamente más favorecidos, los/as hijos/as de profesionales para los cuales estudiar en estos colegios constituye una tradición familiar y, al mismo tiempo, una estrategia de distinción que colabora en la reproducción del lugar de origen.

De esta manera, cambiar la forma de ingreso es una condición necesaria que garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema de pregrado de la UNLP y que inicia la construcción de un universo heterogéneo de aspirantes. Es una forma de abrir las escuelas de la universidad a otros sectores sociales históricamente excluidos de ellas.

Sin embargo, el ingreso por sorteo no garantiza *per se* una población más heterogénea en términos sociales y culturales, como tampoco desconoce que las desigualdades socioeconómicas, que se traducen en un determinado capital cultural, condicionan incluso la decisión de inscribirse en el sorteo que determinará el ingreso a esas escuelas. Es decir, muchas de las familias que inscriben a sus hijos/as son deudoras de las expectativas propias de su pertenencia de clase. En este sentido, es que el ingreso por sorteo como instancia

democratizadora debe ser acompañado de otras estrategias que colaboren en la construcción de escuelas más democráticas, justas y plurales. Se abren entonces una serie de desafíos en vistas a repensar los sentidos asociados al sorteo, entre ellos: la ampliación de la heterogeneidad de familias que aspiran a las escuelas de la UNLP (que año a año crece), el trabajo en torno a la igualdad en el acceso a la información y las facilidades para la inscripción en el sorteo, la revisión de las prácticas de enseñanza para que no se reproduzcan prácticas selectivas/expulsivas al interior de las instituciones, la continua generación de dispositivos de acompañamiento de las trayectorias de los/as alumnos/as, el sostenimiento de los espacios de formación y actualización para los/as docentes, la manutención de los programas de becas para estudiantes, el fortalecimiento de las líneas de trabajo tendientes a garantizar la permanencia y el egreso de todos/as los/as alumnos/as, la continua promoción de condiciones que permitan la construcción de vínculos respetuosos de las diferencias y políticas de cuidado de los/as alumnos/as, docentes y familias.

II. 1. b. La FaHCE en la Escuela Graduada

II. 1. b. 1. Dar a leer

Cuando nos preguntamos “¿qué significa dar a leer una experiencia?” advertimos que la complejidad de la pregunta mueve a encontrar otra pregunta que aquella guarda: ¿qué significa dar a leer? De alguna manera creemos que, a partir de pensar el sentido que le demos a esta pregunta en apariencia más simple, encontraremos resonancias particulares, si las hubiera, para la pregunta más amplia por el sentido de dar a leer una experiencia.

Así, algo de la complejidad que guarda esta última pregunta tiene sonoridades que no resultan novedosas para quienes nos hemos dedicado a pensar las cuestiones de fundamento

de la enseñanza de la filosofía. En efecto, algunas de las tensiones que la pregunta vuelve necesario explorar ya han sido explicitadas en trabajos en donde se planteaba qué significa dar a leer en las clases de filosofía.

En este sentido, Verónica Bethencourt (2009) en su artículo “La experiencia de la lectura en la enseñanza de la filosofía” sostiene, refiriéndose a nosotras/os, profesoras/es de Filosofía, que “si alguien nos preguntara cuál es la actividad central en el aprendizaje de la Filosofía además de “pensar”, diríamos, sin dudas, “leer”. Pero para leer un texto (...) damos a leer textos”. (p.345). Bethencourt considera el leer de la mayor importancia, junto con el pensar, cuando se aprende filosofía. También la inquieta la pregunta por los sentidos y los supuestos que subyacen al gesto cotidiano e ineludible de dar a leer a nuestros alumnos en las clases de filosofía. En este sentido, sostiene:

Leemos y damos a leer como si se tratara de un acto reflejo, o de algo que, una vez aprendido, sólo puede hacerse de una única manera. Sin embargo, las cosas distan de ser de este modo. Como dijera Gadamer: “Qué cosa sea leer, y cómo tiene lugar la lectura, es una de las cosas más oscuras” (Bethencourt, 2009, p. 346).

Entonces, el significado de leer es de extrema complejidad. En nuestro caso, tal vez una pregunta, como ninguna otra expresa esa complejidad. ¿Qué significa leer filosóficamente un texto? La pregunta parece trasladarse nuevamente y para pensarla habrá tantas posibilidades como variantes filosóficas. A su vez, Alejandro Cerletti (2008: p. 29) recupera un fragmento comentando que toda vez que lo lee le produce una sensación extraña. La cita corresponde a *La barbarie de la ignorancia*, y allí George Steiner (1999) señala que no se puede ser profesor sin ser por dentro un déspota, sin decir: los voy a hacer amar un texto bello, una bella música, las altas matemáticas, la historia, la filosofía. Pero, cuidado: la ética de esta esperanza es muy ambigua (p. 67). A Cerletti lo perturba el sugerente

señalamiento de Steiner que consiste en sacar a la luz cierta violencia implícita en las mejores intenciones de quien enseña y lleva esta preocupación al análisis específico del profesor de filosofía: ¿dar a leer sería una acción despótica?

En efecto, tanto la inquietud de Bethencourt que problematiza la aparente simplicidad de la lectura cuanto la sospecha de cierta trasposición avasalladora que conlleva el dar a leer que siembra en Cerletti el texto de Steiner, abren la distancia para problematizar filosóficamente la habitual tarea de dar a leer y así, poner de manifiesto lo que está en juego cuando damos un texto a leer en nuestras clases de filosofía.

Bethencourt (2009), tras explicitar algunas complejidades que esconde la definición de leer entendida como la relación con un texto por medio de la vista, se detiene a indagar el tipo de “relación” que establecemos con el texto a través de la lectura. Según Bethencourt:

Nuestra primera respuesta parece portar carácter de necesidad: se trata de una relación de comprensión; leemos y damos a leer para que nuestros alumnos comprendan lo que otros han manifestado, reflexionado o sentido sobre alguna cuestión en particular. “Lea atentamente y comente” es un clásico de nuestras clases (...) “Leer y comentar” un texto —libro— es la condición necesaria y quizá suficiente, para comprender lo que el texto —libro— dice. ¿Pero es eso lo único que podemos hacer con un texto? ¿Es ésta la única relación posible entre nosotros o nuestros alumnos y un libro? Finalmente, ¿es ésta una relación tan sencilla como suponemos? (Bethencourt, 2009, p.347).

En sus interrogantes Bethencourt manifiesta cierta expectativa respecto a la posibilidad de que se concreten otras formas de pensar y de enseñar filosofía si modificamos nuestra forma de entender el dar a leer como un dar a comprender. Esta expectativa habla a las claras de la fuerte determinación que la habitual tarea de dar a leer imprime en lo que resulte de la enseñanza de la filosofía. Por un lado, porque se dan a leer textos de ciertos filósofos consagrados por la tradición como los insoslayables y, dentro de este puñado de elegidos, los fragmentos o capítulos que la tradición y la reproducción han marcado como los

más significativos. Pero, además, porque se suele acompañar la acción de dar a leer con una guía para la lectura que opera sobre el texto, determinando o al menos condicionando lo que tiene de interesante lo que no se podría dejar de leer, a la vez que, por todo lo que no orienta a detener la mirada y por todo lo que omite, fija también lo que no sería importante de leer. Del dar a leer pueden decirse muchas cosas, menos que sea ingenuo.

Así, Bethencourt analiza una guía de lectura sobre las dos primeras *Meditaciones* de Descartes, y a partir de ese análisis concluye, refiriéndose a las guías de lectura de textos filosóficos en la enseñanza media, que más que promover una interesante relación con el texto, parece que nuestra guía pretende desbaratar toda legítima defensa que ejerce el pensamiento de quien no está en contacto con la Historia de la Filosofía frente a sus fastuosas violencias (p. 349).

La forma que elige Bethencourt para dar cuenta de los efectos de dar a leer desde la búsqueda de la comprensión y, específicamente, todo lo que carga de determinación en este sentido la guía de lectura que está analizando, es muy significativa. En primer término, porque advierte que la guía somete a quien lee a limitarse a lo que la historia de la filosofía ha conformado como la verdad del texto a ser comprendida y, en segundo lugar, porque denuncia la violencia con que ésta se impone en la enseñanza de la filosofía en la escuela media. De alguna manera, aparece claramente cómo lleva a la reproducción estandarizada de la verdad del texto en la enseñanza filosófica.

¿Esta violencia es la misma violencia que está presente en los/as profesores/as tal como lo sugiere Steiner y que inquieta a Cerletti para el caso concreto de enseñar filosofía? Esta pregunta pareciera poder contestarse fácilmente. Si seguimos la secuencia que cada uno de ellos nos invita a pensar diríamos mecánicamente que no, dado que para el caso que expone Bethencourt hay por parte de quien da a leer una especie de obediencia ingenua al

canon. En este caso, podría verse cierta ingenuidad, falta de crítica, incoherencia en quien enseña con estas guías más que incoherencia. En cambio, en la inquietud de Cerletti hay un margen mayor para una respuesta positiva a nuestra pregunta pues, quien da a leer decide, desde su adhesión axiológica personal, despertar la misma adhesión en sus alumnos. Se sumaría una nueva pregunta a la primera: ¿hay una violencia anterior constituida por el hecho de que sea éste y no aquel texto que se impone como una lectura necesaria, como la vía de ingreso privilegiada para el canon filosófico?

Llegadas a este punto y aunque podamos aun sumar otras preguntas, creemos que es necesario detenerse a pensar en los sentidos de las violencias de las que intentamos dar cuenta y en cuáles podrían ser sus consecuencias toda vez que también nuestro proyecto de Filosofía en la EG nace justamente con ese gesto de dar a leer “otros” textos, alternativos al canon de la filosofía para niños. Podríamos incluso recordar las anotaciones de Deleuze sobre cómo la historia de la filosofía puede constituirse en un dispositivo de poder para impedir que las personas piensen. Pero antes, leamos un poco más lo que tienen estos autores para decirnos sobre el leer en filosofía.

Bethencourt enfatiza más estas fastuosas violencias: ellas serían imperceptibles para nuestros alumnos, los que no están en contacto con la Historia de la Filosofía, pero sí serían perceptibles, eventualmente, para nosotras/os, en tanto profesoras/es que sí las hemos frecuentado. Los efectos de esta violencia son absolutamente negativos dado que limitan la posibilidad de un pensamiento que discrepe o que proponga otras alternativas a lo que se ha cristalizado como un sistema de seguridades en la Historia de la Filosofía. Así, la pregunta que propone Bethencourt obliga a quien se desempeña como profesor de filosofía, a pensar la propia práctica y a reflexionar filosóficamente su relación con la filosofía que enseña.

Para Steiner, un profesor termina siendo un déspota ante sus alumnos porque elige lo que él considera más bello para que amen: les da a leer su propio criterio de belleza filosófica, una apuesta unidireccional en la que se juega el poder de quien sabe frente al que ignora. Cerletti, frente a esta aseveración de Steiner, expresa su inquietud. Y tal vez, en esta sensación se expresa su incomodidad con la relación de desigualdad que está grabada a fuego en el vínculo pedagógico, al menos tal como Steiner lo entiende.

Pero, a la vez, en lo que hace a la reflexión puntual del profesor de filosofía, Cerletti (2008) sostiene que *“o desejo de filosofar, como o desejo de pensar, é, em última instância, intransmissível. E isso não se pode forçar, como não se pode obrigar ninguém a ser livres”* (p. 29), de lo que podría inferirse algo de lo que Bethencourt expresa con contundencia. En efecto, si tensamos la posición de Cerletti a la luz de las palabras de Bethencourt no sería posible estimular el deseo de pensar personalmente cuando se transmite una relación con los filósofos y sus textos basada en la comprensión de las ideas consagradas en la Historia de la Filosofía, en tanto limita otros sentidos para la lectura y fuerza al reconocimiento de la reproducción de una verdad preconcebida del texto. O sea, la violencia puede ser no solo cuestionable ética y políticamente, sino también inútil.

Asimismo, Cerletti incluye al tratar el tema del deseo, una cuestión que, curiosamente, se soslaya en las reflexiones en torno al vínculo pedagógico. Cerletti sostiene que no se puede forzar el deseo puesto que es intransmisible. Llevada esta cuestión al problema que nos ocupa, un profesor de filosofía no puede forzar el deseo de filosofar ni el deseo de pensar en sus alumnos, aunque él personalmente se haya encontrado con ese deseo. La transmisión de cómo concibe su saber difícilmente producirá, a través de la lectura de un texto que él considera bello filosóficamente, el deseo de filosofar o de pensar. Como lo señala Deleuze

(1972: 25), la equivocación de la filosofía consiste en presuponer en nosotros una buena voluntad del pensar, un deseo, un amor natural de lo verdadero.

Entonces vuelve la pregunta por el sentido de dar a leer. En este punto, pareciera que llegamos a un callejón sin salida. Sin embargo, encontramos en Deleuze (1972) una clave para avanzar con la cuestión, cuando sostiene:

Existe siempre la violencia de un signo, que nos fuerza a buscar, que nos quita la paz (...) La verdad nunca es el producto de una buena voluntad previa, sino el resultado de una violencia en el pensamiento. (...) La verdad depende de un encuentro con algo que nos obliga a pensar y a buscar lo verdadero. (...) Es el azar del encuentro el que garantiza la necesidad de lo pensado (Deleuze: 1972, p. 25 -26).

En este fragmento Deleuze coloca en la violencia que porta un signo, el motor del movimiento para forzar una búsqueda ante algo que intranquiliza. Lo que violenta es un elemento exterior, algo que forma parte de un afuera del pensamiento. De este modo, concebir a la Filosofía desde esta perspectiva permite considerarla como el producto de la contingencia y de lo intempestivo de un encuentro. Contrariamente a cómo la tradición ha pensado la Filosofía, no es para el francés la búsqueda de la verdad o el amor al saber lo que mueve a la búsqueda de lo que se ignora. Por eso afirma que no se puede adjudicar a una buena voluntad previa la consecución de una verdad. Es indispensable poner en el centro de la posibilidad de un pensar, el encuentro con aquello que nos obliga a pensar. Pero, además, agrega que es en el azar del encuentro de donde emerge la necesidad de lo pensado.

Si llevamos esta visión al planteo de Cerletti podemos pensar que en el acto de dar a leer se enfrenta a los alumnos con un signo, que puede tener la buena fortuna de forzar a pensar aunque no produzca el deseo de pensar. Lo que, de alguna manera, puede propiciar la posibilidad de un filosofar es la actitud del profesor filosofante en el momento del encuentro del alumno/a con el texto, con el gesto de apertura con el que da a leer, sin condicionamientos

ni determinaciones. De este modo, el filosofar podrá ser un horizonte posible en sus clases.

En relación al aprender, Deleuze (1972) señala que:

Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendiz que no sea “egiptólogo” de algo. No se llega a carpintero más que haciéndose sensible a los signos del bosque, no se llega a médico más que haciéndose sensible a los signos de la enfermedad. La vocación es siempre predestinación con relación a los signos. Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o jeroglífico (Deleuze: 1972, p. 12).

En este fragmento, Deleuze subraya la necesidad del encuentro del aprendiz con los signos como condición indispensable para que ocurra el aprender. En este sentido, el aprendiz es un intérprete de aquello que emite signos. Pero además nos dice, apelando a los ejemplos de cómo se llega a ser carpintero o médico, que el aprendiz para llegar a aprender alguna cosa, para llegar a ser algo, se hace sensible a los signos que emite aquella exterioridad que descifra. Involucra en su consideración sobre el aprender, una disposición que no es natural, que no está dada. De esta manera, la violencia de un signo nos fuerza doblemente, ya que nos fuerza a interpretarlo y además, nos fuerza a hacernos sensibles a lo que emite. Asimismo, aunque Deleuze no lo diga explícitamente en ese pasaje, de los ejemplos que ofrece pareciera inferirse que hacerse sensible al signo en el momento de interpretarlo es una condición para aprender. Por otra parte, es interesante la referencia a eso que enseña cuya única determinación es la emisión de signos. Un indeterminado determinante.

Desde esa indeterminación determinante exterior, un signo provoca la vocación filosofante, fuerza al/a la alumno/a que, a partir de ese encuentro, se instala sobre un suelo movable que no domina, y en el que obtiene su necesidad. Nada más alejado en quien desea

aprender de lo que la tradición estipuló como la amorosa búsqueda de la verdad a cambio de seguridad.

Llegados a este punto, resulta necesario recordar el inicio de este recorrido en el que la pregunta por el significado de dar a leer una experiencia de encuentro entre la filosofía y la infancia en una escuela primaria, forzó la aparición de un pensar la pregunta por el significado de “dar a leer” que intentamos desbrozar hasta este momento.

Sin duda, como señala Bethencourt, los/as profesores/as de filosofía que no se detienen a pensar en los implícitos que gravitan al dar a leer un texto canónico a sus alumnos, responden ingenuamente a lo que la tradición dictó como el corpus que cada generación debe entregar a los que vienen llegando y actúan ante ellos, dando a leer consignas que los someten a esa violencia cristalizada como verdad e improductiva como creación del pensar, que guarda bajo siete llaves la Historia de la Filosofía. Vale la pena notar que no se trata solamente o sobre todo, de leer un texto de esta o aquella manera. El dispositivo funciona aún en los casos en que se acepta o se instiga una lectura “creativa”, “innovadora”. Lo que se transmite es otra cosa: la necesidad de pasar por un texto, de fijar la filosofía en un corpus “oficial”, la propia necesidad de leer uno de los grandes textos para poder decir que se está haciendo filosofía, la exclusión inmediata de muchas otras formas alternativas del discurso filosófico.

Así, en el caso de la enseñanza de la filosofía pareciera que no podrían estar ausentes en la propuesta de lectura la I y II Meditación de *Meditaciones Metafísicas* de Descartes, el libro Alfa de la *Metafísica* de Aristóteles, la alegoría de la caverna de *República* de Platón, para dar algunos ejemplos. Pero si nos detenemos en ese gesto filosófico que pregunta ¿cuáles son los sentidos que se ponen en juego cuando damos a leer?, la acción de dar a leer se pausa para dar lugar al pensamiento y provoca la necesidad de replantear la acción.

Entonces, dar a leer, ¿dejaría de ser una violencia ingenuamente ejercida para ser una violencia elegida?

La renovación de nuestra relación con el saber obedece a la renovación de los problemas. Puede ser que existan claves en el pasado que tengan que ver con el presente pero hay que poder construir el puente, el núcleo problemático actual que el texto colabora en desanudar o en hacer pensar. Deleuze también afirma que los problemas no están dados, que es imposible pensar cuando se nos da un problema y que el primer gesto filosófico es justamente erigir el problema a partir del cual seguirá su camino el pensamiento.

Dar a leer una experiencia presupone, en nuestro caso, haber pensado en lo que elegimos para transmitir a las futuras generaciones de docentes y estudiantes algo que tiene que ver, principalmente, con los problemas de nuestra actualidad.

A continuación, siguen algunas consideraciones generales en torno al sentido de narrar una experiencia como la del proyecto de Filosofía en la EG. Pero, antes que nada, ¿cuál es el sentido que damos al término “experiencia”? Como sabemos, el concepto de experiencia ha sido y es objeto de preocupación para los filósofos. Una interesante síntesis de cómo ha sido tratado el problema de la experiencia a lo largo de la historia de la filosofía consagrada en el llamado Occidente la encontramos en el excelente libro *Cantos de experiencia*, de Martin Jay (2009).

Sin embargo, desde hace algunos años, observamos un marcado interés por el problema de la experiencia en algunos discursos pedagógicos que reflexionan sobre problemas que son significativos tanto para la educación como para la filosofía. Así, la problematización del concepto de experiencia en la clave que asocia filosofía y educación, revitaliza un debate necesario e instala nuevos sentidos; sentidos que lo alejan de la mera constatación de lo que pasa, estrechamente vinculada al concepto de experimento más propio

del discurso de la modernidad, para ser considerado desde la perspectiva de la subjetividad, como aquello que nos pasa, lo que recibimos del afuera y lo que afecta nuestra existencia y, por lo mismo, es individual, intransferible e irrepetible (Larrosa, 2003). Los sentidos que otorgamos al término pasan a tener distintas implicancias teóricas y prácticas al momento de relatar, como lo haremos en esta tesis, una experiencia.

Asimismo, quien narra una experiencia en el sentido de lo que pasa, emparentándola con el concepto de experimento, construye un discurso marcado por el componente empírico del que pretende exponer una verdad para un lector (Foucault 1981). Pero, si quien narra una experiencia lo hace desde la resignificación del concepto desde la perspectiva de la afectación de la propia existencia por lo que recibimos de afuera, entonces queda comprometida la propia subjetividad en el intento de comunicar ya no una verdad, sino el ejercicio de pensamiento que ha tenido lugar en ese punto de impacto en donde la subjetividad se amalgama con el mundo. Foucault (1981) ha narrado de forma ejemplar esta distinción al hacer referencia a sus libros “verdad” y a sus libros “experiencia”: si los primeros buscan transmitir una verdad, lo segundos buscan afirmar una verdad para problematizar la relación que las/os sujetos lectores y autores tienen con ella.

Es este último sentido el que asumimos en nuestra tesis, que tiene el carácter de una tesis “experiencia” más que de una tesis “verdad”. Es un concepto de experiencia enriquecido desde el que se intenta narrar una experiencia pedagógica que tendrá a la primera persona como sujeto tácito responsable de la enunciación. Se trata de un sujeto que escribe desde la posesión de una verdad puesta en juego para problematizar su relación con ella.

Así, el proyecto de Filosofía en la EG ha sido una experiencia en un doble sentido. Primero, porque el mismo proyecto no se proponía instalar ciertas verdades en los sujetos participantes (niñas y niños, docentes), sino que buscaba que la filosofía se convirtiera en un

espacio de experiencia para problematizar las verdades en los que esos sujetos estaban instalados. En segundo lugar, la narración de esa experiencia es aquí una doble experiencia, ahora de escritura, que no busca transmitir la verdad de una experiencia sino generar, a través de la escritura, una nueva problematización de esa experiencia.

II. 1. b. 2. La experiencia de formación en filosofía con niños y niñas

Nuestro relato expone una experiencia de formación en proceso que se inicia en el año 2007 cuando, a instancias de las autoridades de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP, se organiza un Programa de Específica Preparación para sus docentes coordinado por la Prosecretaría Académica de la UNLP con equipos de profesores/as de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Con esta propuesta comienza un trabajo de articulación entre la facultad y la escuela que consiste en compartir las posibilidades de la FaHCE con las necesidades de la Escuela Graduada a los efectos de desarrollar un proyecto que resultase significativo para cada una de las partes. En este diálogo se aceptó la incorporación de un capítulo dedicado a presentar la idea de FcN dentro del Módulo de Ciencias Sociales.

De este primer acercamiento a la temática devino la posibilidad de realizar en diciembre de ese año, un taller para todo el personal de la escuela y, *a posteriori*, llegó el ofrecimiento de construir un proyecto institucional que desarrolle una doble tarea: por un lado, la formación de las maestras en esta práctica de hacer filosofía con las/os niñas/os y, por el otro, la implementación de esta práctica con las/os alumnas/os de la escuela. Gestionar esta doble incorporación a la dinámica del cotidiano escolar requiere de múltiples y variados esfuerzos por parte del equipo de gestión de la escuela. Instalar esta novedad nos exige a

todas/os repensar creativamente desde los aspectos edilicios hasta la elaboración de criterios que permitan definir la gradualidad con que esta experiencia se iba a implementar y ubicar un espacio en el cronograma de docentes y alumnas/os para los momentos semanales de los encuentros. Todas decisiones que, de alguna manera, tensan tradiciones asentadas en prácticas institucionalmente consensuadas en el tiempo.

Con estas modificaciones, la filosofía entra a la escuela en el primer cuatrimestre del año 2008. Comenzamos con todos los grupos de cuarto grado con una carga horaria de 40 minutos semanales cuyas clases estuvieron a cargo de la pareja pedagógica formada por quien escribe, profesora de filosofía, y la maestra de grado. A esta actividad se suma la reunión semanal con todas las maestras del nivel. En el segundo cuatrimestre del mismo año, iniciamos la experiencia con todos los grupos de primer grado con la misma carga horaria y replicamos el esquema de reuniones semanales con las maestras del nivel. El diseño de las actividades y recursos textuales para la clase son acordados en las reuniones con cada una de las maestras, siempre intentando disponer de lecturas que ya estuvieran siendo trabajadas en los Proyectos de lectura del área de Lengua y Literatura. Las reuniones nos permiten hacer reflexiones teóricas sobre las prácticas del aula. El ámbito de la escuela se constituye, de este modo, en el continente de la formación en proceso a partir de la reflexión crítica sobre la práctica. Casi al finalizar el año, elaboramos junto con las maestras que participaron de esta primera experiencia, una presentación audiovisual en la Expo Universidad que representa la síntesis de esa primera experiencia de la filosofía en la escuela.

El año 2009 depara un nuevo desafío con la ampliación de la experiencia a nuevas secciones: se incorporan 5º y 2º grado y se continúa con 4º y 1º. Esta situación obliga a ampliar los márgenes de la formación y, por este motivo, desde la cátedra de “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la filosofía”, se invita a estudiantes avanzadas/os de la

carrera de Profesorado en Filosofía como observadoras/es de nuestras clases de FcN. Al poco tiempo presentamos en la FaHCE el Proyecto de Extensión: “FcN en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, con la participación de seis estudiantes avanzadas/os de la carrera de Profesorado en Filosofía de la FaHCE.

En este contexto y por iniciativa de las autoridades se decide una compra de libros para filosofía y la Asociación cooperadora colabora con la compra de mobiliario para que el espacio de filosofía resulte más amable y confortable. Estas disposiciones refuerzan nuestra sensación de que “Filosofía” cuenta con un fuerte apoyo de toda la comunidad educativa que incluye a los padres. De a poco se generan las condiciones para un trabajo más sostenido y ambicioso.

En mayo de 2009, se realiza en la escuela, con suspensión de clases, la I Jornada Internacional “La práctica de la Filosofía en la escuela: otra educación para niños y adultos”, organizada por la FaHCE y la EG, con la presencia del Dr. Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli, de Italia, y el Dr. Walter Kohan, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de Brasil. De este encuentro no sólo participa toda la comunidad de la escuela sino que, además, se suman al auditorio estudiantes y graduadas/os de la carrera de Filosofía de la FaHCE. La conferencia de Ferraro aporta sentidos nuevos a los que veníamos trabajando y el Taller multitudinario que coordina Kohan con la colaboración de la profesora de teatro de la EG, Elke Aymonino, fue la posibilidad de experimentar colectivamente el ejercicio de pensamiento que provoca el juego de las preguntas. Estas instancias van reforzando un sentimiento colectivo en torno de los sentidos que genera la presencia de la filosofía en la escuela.

A comienzos del año 2010, presentamos un Curso de Capacitación Docente en FcN en el Programa UNLP-ADULP del que participan las/os docentes de la EG, las/os estudiantes

del Proyecto y Profesoras/es del LVM y de otras unidades académicas. Este trabajo sistemático de discusión de ocho encuentros de cuatro horas cada uno fuera de la escuela, permite explorar las posibilidades de reflexión que nos daba la práctica de la escritura y anima a la producción de materiales con sus guías de discusión y actividades para incorporar en el aula. Pero lo que consideramos más relevante es que cada encuentro se transforma en un diálogo en el que se problematiza filosóficamente a la educación. En esos encuentros no hay condiciones de ingreso: todas/os participan tengan o no tengan formación previa en filosofía. Creadas las condiciones, fuimos capaces de hacer una experiencia de pensamiento a partir de la relación de filosofía y educación. Un cierto conocimiento de filosofía no se coloca como condición para poder experimentar la filosofía. Al contrario, confiamos que un cierto encuentro con la filosofía va a generar el deseo e interés de conocer y pensar filosóficamente.

Paralelamente nos dispusimos junto con las autoridades de la escuela a pensar el esquema de intervención que posibilita generalizar la presencia del espacio Filosofía en todas las secciones, esto es, la ampliación de su presencia a 3° y 6° grado, los únicos grados que todavía no realizan experiencia en filosofía. Para poder atender a esta realidad se decide experimentar la cuatrimestralización para 1°, 2°, 5° y 6° y mantener Filosofía anual en 3° y 4° grado.

Las/os estudiantes que comenzaron a formarse en proceso y gradualmente en esta práctica reflexiva, hoy son graduadas/os de filosofía y algunas/os de ellos integran pareja pedagógica con las maestras/os y están a cargo de sus grados; continúan en Proyectos de Investigación y en cátedras universitarias donde analizan los problemas de la enseñanza cuando se produce el encuentro de la filosofía con la infancia y participan en encuentros académicos con trabajos en los que reflexionan en torno a las tensiones o provocaciones que conlleva esta práctica.

Asimismo, desde este proyecto mantenemos contactos académicos con un Proyecto de Extensión radicado en el Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) de la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ) “Em Caxias, a filosofia em – Caixa” que, al igual que el de la EG, surge del diálogo entre una unidad académica y la escuela. Por esta comunicación sostenida y el intercambio de experiencias participamos de un encuentro de formación con invitadas/os de distintas ciudades de Brasil y del exterior, que se realiza en Isla Grande en marzo de 2011 con integrantes del Proyecto, las maestras y maestros de la Escola Joaquim da Silva Pessanha y de la Escola Pedro Rodrigues do Carmo, ambas del Municipio de Duque de Caxias (RJ) y profesoras/es y estudiantes de la UERJ.

En agosto de ese mismo año fuimos invitados a Río de Janeiro a participar del programa “Salto para o Futuro” de la TV Escola, del Ministerio de Educación de Brasil, que dedicó un programa de la serie “Filosofia: Educação e Ensino” al tema “Filosofia e Infância”. En este programa, ambos proyectos tuvimos la oportunidad de poner en diálogo los sentidos con los que desarrollamos nuestra práctica de FcN tanto en La Plata y como en el Municipio de Duque de Caxias

En el año 2012 sumamos a una nueva estudiante al proyecto y diseñamos un módulo de Capacitación Docente Específica para todas aquellas docentes de la Escuela Graduada que manifiestan su interés en profundizar esta práctica.

Capítulo 2: La filosofía se proyecta a la EG

II. 2. a. Los inicios

Como dijimos, el encuentro de la Filosofía y la infancia en la EG, es el resultado del diálogo entre la FaHCE y la EG, que tiene lugar a partir de la necesidad de la EG de una actualización disciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y porque la Facultad tiene la ocurrencia de incluir entre sus temas de Historia y Geografía, una presentación del trabajo en FcN que se viene realizando e investigando en la FaHCE y que está siendo pensado también con la experiencia que tuvo lugar en el BBA. Así, una exigencia se vuelve una oportunidad para que una Facultad de la Universidad invite a una escuela primaria de la misma Universidad a compartir un camino en conjunto a partir del resultado de una investigación.

Con este antecedente, en el año 2008 iniciamos nuestra relación con la EG con un doble propósito: por un lado, el de hacer filosofía en las aulas de la EG con estudiantes avanzados de la carrera de Filosofía de la FaHCE —como observadores y aprendices en la práctica—, integrándose a las/os maestras/os de primero y cuarto grado en la preparación y coordinación de las clases de filosofía y, por el otro, el de trabajar en la formación en proceso de las/os docentes de la escuela que participan de la experiencia integrándonos en reuniones de intercambio en horarios extra clase en la propia escuela.

Con este planteo, a partir de la segunda parte del año, después de las vacaciones de invierno, iniciamos la experiencia de FcN en las cinco secciones de primer grado. Es importante señalar que cada uno de los grupos está conformado por treinta alumnas/os, lo que

hace que el trabajo de aprestamiento para generar las condiciones para hacer filosofía, insuma varias horas de clase. Por tal motivo, durante las primeras semanas concentramos la atención en darle el tiempo necesario a cada primer grado para dialogar respecto de las razones que podemos encontrar para entender por qué nuestras clases son siempre en círculo, qué significa que las maestras sean parte de ese círculo, por qué es necesario pedir la palabra antes de hablar, por qué vamos a escribir un diario de clase, entre otras cuestiones. En fin, se trata de un tiempo importante destinado a crear disposiciones para que sea posible la comunicación en una clase que se construye con las intervenciones y la escucha de las/os participantes, treinta alumnas/os de seis años más las docentes de la escuela y de la universidad.

Los resultados de la experiencia de filosofar con niñas/os son dispares: en algunos grupos resulta muy estimulante, mientras que en otros no tanto. Parece, en cierto modo, lógico, esperable. En cuatro de los cinco grados la profesora pudo iniciar el trabajo, mientras que en uno de ellos, el 1° B de la maestra Laura Torres, empezar con la tarea parece imposible. La profesora y la maestra, durante cinco semanas intentan, sin éxito, que las/os niñas/os manifiesten algún interés en disponerse a estar sentadas/os en círculo por fuera de sus mesas y sillas, y en querer escucharse entre sí. Esta situación se replica y amplifica, semana a semana, sin que puedan encontrar la clave que motive a esas/os niñas/os a hacer una clase a la manera en que hacemos las clases de FcN con el resto de los grupos de la EG.

II. 2. b. Un primer grado pone a prueba a la filosofía

Nos reunimos con la maestra del grado a pensar alternativas para abordar la indiferencia con la que 1°B recibe a la filosofía, pero ninguna de ellas logra revertir la falta de

motivación del grupo. Probamos diversas alternativas con el mismo resultado: nada parece sacar a estas/os niñas/os de una cierta indiferencia y desinterés con lo que les proponemos. El final parece inexorable.

Sin embargo, a la sexta semana, a punto de que la profesora tome la decisión de renunciar a ese grado, ocurre un hecho inesperado que tuerce el rumbo de ese grupo en su relación con la filosofía. La profesora sentada en el piso, en medio de treinta niñas/os que actúan como si ella no estuviera en la clase, las/os mira mientras piensa qué hacer para que adviertan su presencia y recuerda una canción que le canta a su hijo, como un juego para compartir con él un recuerdo de su infancia (“El extraño del pelo largo” de E. Masllorenz y H. Lezica, 1968), y la canta a la vez que la actúa sin levantarse del piso, con una gestualidad exagerada. No canta como quien apela a un nuevo recurso didáctico sino como quien, cansada de probar y probar alternativas sin éxito, decide abandonarse a una experiencia estética que aligere la presión y la impotencia al no poder comprometer a las/os chicas/os en lo que constituye el corazón de su trabajo. Para su sorpresa, de a poco, las/os niñas/os empiezan a prestar atención a ese cuerpo que canta y expresa, de manera casi inconsciente, su necesidad de establecer un puente de comunicación con ellas/os. El silencio se vuelve cada vez más intenso y atento. La profesora se sorprende al sentir el interés que genera su puesta en escena. Sin mediar palabra, sin dejar de cantar ni de dramatizar la letra de la canción, la profesora las/os mira una/o por una/o invitándolas/os con la mirada a acompañarla en la actuación de la letra, primero y, luego, en la memorización de la primera parte de la canción. En el tiempo restante todo el grupo repite las estrofas con entusiasmo hasta que las/os alumnas/os consiguen cantar la primera parte completa. La frustrada y desinteresada clase de filosofía se ha vuelto una clase participativa, activa y entusiasta de música.

Las/os niñas/os sonrían, se dejan llevar por la propuesta —acompañando los movimientos de la profesora y cantando la canción— que reciben entre asombradas/os y desconcertadas/os porque esa profesora indiferente de la clase de filosofía parece ser ahora una profesora seductora de música. En efecto, es la postura, la actitud que la profesora adopta, lo que parece impactar más en la subjetividad de ese grupo de alumnas/os; no es tanto lo que dice la canción sino la manera en que la canción ha transformado a la profesora. La profesora, en cierto modo, se ha abierto ante ella/os: les muestra una faceta íntima, que tiene que ver con ella, con su persona, lo que la acerca a esas/os niñas/os y provoca en ellas/os un cambio de actitud. Al final de esa clase, la profesora les pide que le pregunten a sus madres, padres, abuelas/os, tías/os, si conocen la segunda parte de la canción y que, de conseguirla, en la clase siguiente propongan al grupo cómo actuarla.

A la semana siguiente, al entrar al aula, la profesora encuentra al grupo ya dispuesto en círculo, esperándola, ansioso, para cantar y mostrar la segunda parte de la canción. Cada una/o de las/os alumnas/os está ansiosa/o por contar en el círculo, cómo habían conseguido la canción y por mostrar cómo ensayaron la dramatización de la letra.

En cierto modo, la profesora no lo puede creer. No es un sueño.

Lo no previsto, lo impensado, trae no solo la posibilidad de un encuentro que parecía imposible, sino que, además, propicia las condiciones afectivas para iniciar un ejercicio de pensamiento colectivo. Se descubre, por azar, un lazo basado en la música, lo que permite pensar de manera más abierta y diversa la cuestión del texto en nuestros encuentros. De modo que, a partir del poderoso impacto que tiene el recurso de la música en el grupo, la profesora decide que, en adelante, las textualidades que llevará a las clases de 1ºB serán canciones porque las/os niñas/os de ese grado encuentran en la música el vehículo para hacer filosofía. Este recurso que marca el inicio de la relación de este grupo con la filosofía se sostiene como

texto privilegiado para estas/os alumnas/os durante tres años hasta el 2011. La motivación que despierta la música en esas/os chicas/os es tan poderosa que hace que logren un desarrollo cada vez más potente en sus diálogos en clase. Y no solo eso: este mismo grupo en tercer grado empieza a conquistar independencia respecto a la presencia de la profesora como coordinadora del grupo: pueden autorregularse, teniendo a un/a integrante de su grupo de pares como coordinador/a de la sesión, a la vez que se muestran comprometidos en la construcción de sentido como resultado colectivo, pidiendo la palabra no para contestar mirando a la maestra sino mirando a sus compañeras/os. En este pedir la palabra para contestarse entre ellas/os, discriminan antes de empezar a desarrollar una idea cuántas cosas quieren decir y a quién o en respuesta a qué va o está dirigida cada una de las cosas que dicen. La situación que sigue ejemplifica la manera en que este grupo vive la filosofía. En el año 2010 el grupo ya está en tercer grado, Alejo (8 años) coordina el encuentro dando la palabra ante las manos levantadas. Después de que hablaron Juan, Martín y Cairel, Felipe tiene la palabra y dice: Quiero decir dos cosas, le quiero contestar a Cairel y a Juan. Entonces, la mira a Cairel y le hace una pregunta para hacer tambalear su posición y mira a Juan y le dice que en parte está de acuerdo con lo que dijo y en parte no. Se las/os ve muy comprometidas/os con la conversación y la profesora empieza a desplazarse hacia atrás, hasta salir del círculo y, luego del aula. Ninguna/o se da cuenta. Podían prescindir de la profesora y, además, no están interviniendo para mostrarse ni demostrarle nada ni a la maestra ni a la profesora.

En nuestra narración se muestra que la canción es el recurso textual a partir del cual se puede iniciar el diálogo con las/os niñas/os de 1°B y será el medio para que ellas/os puedan relacionarse con la filosofía. De modo que, en 2009, cuando el grupo pasó a 2° B, mantuvimos la textualidad de la música para reflexionar en torno a una temática que les era

muy significativa: los animales. Decidimos introducir una canción con un ritmo de circo muy alegre de la música popular brasileña (MPB), cantada en portugués, que tiene como tema los animales y sus peculiares maneras de comunicarse con sonidos. Llevamos la canción para pasarla varias veces como un juego de baile y después les pedimos a las/os alumnas/os que, sentados en círculo, nos concentráramos en lo que decía la letra. Enseguida se enfrentaron a la evidencia de otra lengua y preguntaron si era italiano o francés. Les dijimos que estábamos escuchando una canción en portugués y que era posible que con la ayuda de la letra ellos pudieran decir de qué trataba la canción. Desplegamos un enorme papel de escenografía con la letra de “O son dos bichos” en letra de imprenta mayúscula (que es el tipo de letra que mejor les resulta en esa etapa de la escolarización, con el que acceden en la Escuela Graduada a la alfabetización) en el centro del círculo y ellas/os se acercaron al papel para acompañar con la lectura de la letra, nuevamente la música. Después de la primera vez que escucharon la letra, intentaron cantar siguiendo la letra en el piso y, entonces, les pedimos que marcaran aquellas palabras que a ellas/os les parecía que podrían traducir. Prácticamente todas las palabras fueron traducidas, les preguntamos por el sentido general del texto y pudieron comentarlo sin dificultad. Dijeron que los animales que aparecen en el verso de la canción tienen su sonido para expresarse pero que entre todas/os ellas/os había una que no tenía sonido propio, la jirafa. Les entregamos una copia de la canción a cada una/o para que la pegaran en sus cuadernos y les pedimos que al costado escribieran su traducción y luego, armaran una lista de animales que, como la jirafa, no tuviera sonido para expresarse. Terminamos la clase bailando y cantando la canción en portugués con una alegría muy diferente a la del inicio de la clase. La alegría satisfecha de quien descubre que podía algo que no sabía que podía. Creadas las condiciones, fueron capaces de traducir otra lengua sin que nadie se los hubiera enseñado (Ver Anexo, Imagen 9, p.282).

O SON DOS BICHOS

*O GALO CANTOU
O GRILO GRILOU
CACHORRO LATIU
O GATO MIOU
O PATO GRASNOU
OVELHA BALIU
E O LEÃO
O LEÃO RUGIU
O PINTO PIOU
A VACA MUGIU
O PERU GRUGULHOU
O PORCO GRUNHU
O PASSARINHO CANTOU
A CIGARRA ZUNIU
PAPAGAIO FALOU
E A GIRAFA
A GIRAFA NON FALA*

Había una llave que abría la puerta de entrada a la curiosidad de esas/os niñas/os, solo que no la estábamos encontrando. Aprendimos, con ese grupo, algo que parece evidente pero no lo era para nosotras: que no todos se motivan o disponen a una clase por el solo hecho de que la profesora entra, saluda y dice “¿comenzamos?”, que no todos responden a las mismas textualidades y, fundamentalmente, aprendimos que lo inesperado puede hacer una diferencia y traer una novedad, tanto para las/os alumnas/os como para la profesora. En este caso, lo no previsto por la docente, lo inesperado, fue el dejar lugar a una ocurrencia, a una intuición. Lo no previsto por las/os alumnas/os de primer grado, lo que sacudió su inicial indiferencia y apatía fue sentirse desestabilizados porque la profesora mostró una pasión; en cierto modo, se desprendió del papel de profesora por un momento; jugó con la música: se infantilizó y en ese hacer algo diferente de lo que era esperado de una profesora encontró un modo de habitar la clase que la aproximó mucho al lazo común que buscaba para conectarse con el grupo a partir del entusiasmo y el interés y no del aburrimiento y la obligación.

II. 2. c. Un espejo para la filosofía

De este primer momento de la experiencia en la EG participan los grados de las docentes: Fabiana Cabo, Malena Bertoldi, Bárbara Lacunza, Laura Torres, Jorgelina Rodríguez, Mónica Rosas y Virginia Carbajo.

Durante estos años, las/os estudiantes de filosofía de la FaHCE cumplen una función importante de registro textual. En este sentido, los registros que toman esas/os estudiantes narran las sesiones que, luego, son el texto que acompaña los relatos que cada una de las maestras hace de lo ocurrido en su clase semanal de filosofía en la puesta en común con los demás integrantes del proyecto en la propia EG.

Con algunas de esas clases trabajamos durante varias semanas en diálogo con el grupo de maestras en nuestras reuniones periódicas. En este sentido, podemos ejemplificar la manera en que abordamos el trabajo con una de las primeras experiencias que tuvo lugar en la clase de primer grado de Fabiana Cabo, con el espejo como recurso. La profesora en un intento de trabajar la cuestión de la identidad personal, pasa un espejo con un marco de madera de otra época para que las/os niñas/os de primer grado se miren y contesten a la consigna: “Cuando te ves frente al espejo ¿qué es lo que más te gusta de vos?” Las/os niñas/os dicen en algún caso ‘mis ojos’, ‘mi sonrisa’, ‘a mí me gusta todo’, pero el espejo cae en manos de Estéfano y cuando se mira dice ‘cuando me miro en el espejo me siento libre’. Bernardo, ya sin el espejo en la mano, lo mira y le dice: “cuando me miro en el espejo, siento que me multiplico” y ¿qué dice Gerónimo? “es como si detrás hay otro y detrás otro y detrás otro”. Interviene María y sostiene que: “cuando me miro en el espejo mi otro yo sale y mi yo entra al espejo”. La profesora advierte que Estéfano no responde a la consigna propuesta por ella, cambia el sentido y plantea cómo se siente frente al espejo. Instala con su respuesta un

problema no previsto que invita a Bernardo, a Gerónimo y a María a pensar el tipo de relación que cada uno siente cuando el espejo las/os enfrenta a la duplicación de su yo. Creadas las condiciones para pensar colectivamente, las/os alumnas/os encuentran en la experiencia de estar frente al espejo, una oportunidad para expresar lo que interpretan respecto a la duplicidad del yo. Y además, cada una/o de ellas/os sabe que no hay una única manera de pensar la relación con ese problema. De este modo, cierra esta primera clase. Sin embargo, para la profesora acaba de comenzar: motivada por las respuestas de las/os alumnas/os, investiga en autores que alguna vez se plantearon la misma problemática que tienen sus alumnas/os y revisitando la poesía de Borges, encuentra en “Al espejo” las intuiciones de sus alumnas/os. En el transcurso de la semana, la profesora tiene la reunión con las maestras de primer grado y Fabiana Cabo comenta a las colegas lo que ocurrió en su grado con la consigna del espejo. Este relato instala preguntas e inquietudes respecto a cómo actúa el/la coordinador/a de una sesión, ante una situación en la que el tema, planteado por la profesora, es desplazado por otra cuestión a partir de las/os alumnas/os. La profesora comenta la investigación que hace en la obra de Borges y les presenta la poesía “Al espejo” y hacen el ejercicio de reconocer, en el texto, las posturas de las/os alumnas/os. La profesora pregunta a las maestras si les parece pertinente llevar a Borges a la clase de primer grado. Las maestras exponen algunas dudas, salvo Fabiana Cabo que frente a las vacilaciones de sus compañeras, dice: ¿por qué no? Deciden tomarse un tiempo para pensar. A la clase siguiente retomamos con las/os alumnas/os la cuestión tal como la dejaron planteada en la clase anterior. Estéfano, Bernardo, Gerónimo y María tienen un interesante intercambio cuando amplían sus puntos de vista respecto a la relación con el espejo. Así, el ‘sentirse libre’ de Estéfano tiene que ver con que él está solo frente al espejo y puede hacer, sin vergüenza, caras locas que no puede hacer frente a nadie; porque se anima sin vergüenza... Bernardo, a su vez, dice que es obvio que

frente al espejo es doble y María le responde que “no es lo mismo él que una imagen de él. Por eso para mí hay otro yo que sale del espejo y entra en el yo. Son dos yo distintos”. La profesora le pregunta a Gerónimo qué piensa y él dice que “está más de acuerdo con María que con Bernardo pero que los yo que hay en el espejo son infinitos...” Intervienen Ema y Rocío en favor de la postura de María y la profesora les pregunta por qué. Ema responde que para ella no es lo mismo la imagen del espejo que ella porque ella tiene brazos y se los puede tocar, mientras que la que está en el espejo no se puede tocar los brazos porque es como una foto de ella tocándose los brazos. Rocío se queda callada. La profesora les pide que escriban en sus diarios de clase los puntos de vista de Estéfano, Bernardo, Gerónimo y María, para recordarlos para la clase de la semana siguiente. Días después, Fabiana comparte en la reunión con sus compañeras la forma que había tomado el tema del espejo en la última clase y plantea que quiere hacer la prueba de leerles la poesía de Borges en la próxima clase de filosofía. Consensuamos la necesidad de presentar a Borges a las/os niñas/os de una manera sencilla y amigable, y que cada integrante del grupo tenga una copia de la poesía en letra imprenta mayúscula y que se lea dos veces antes de ponerla a consideración del grupo. Así se hizo: la profesora entra a la clase y le dice a la clase que van a leer una poesía de Jorge Luis Borges, que es uno de los escritores más importantes de la Argentina, que es muy reconocido en todo el mundo y que quedó ciego a los 55 años, y aun así, siguió escribiendo hasta su muerte y que murió fuera de la Argentina a los 86 años. Luego entrega a cada niña/o una copia de la poesía y les dice que la van a leer dos veces muy despacio. Terminado el momento de lectura, la profesora les pregunta sobre qué trata la poesía. La respuesta no se hace esperar, es obvio que trata sobre el espejo pero lo curioso es lo que dicen después: acá dice lo que dijo Bernardo y acá lo que dijo María y también lo que dijo Gerónimo. La profesora les pide que digan por qué y lo hacen. A continuación, la profesora les pregunta

cómo puede ser posible que lo que piensan ellas/os esté en la poesía de Borges y Bernardo contesta: “es que Borges nos escuchó y después escribió la poesía”. El resultado de la experiencia de haber llevado un texto de Borges a primer grado deja muchas preguntas y comentarios en la profesora y en Fabiana, que llevan a la reunión semanal de filosofía con las docentes de primer grado. Por un lado, comparten, no sin asombro, la densidad que alcanzan esas/os niñas/os comprometidos en pensar frente al espejo, por otro lado, se preguntan respecto de si hay o debe haber pautas que determinen qué se puede dar a leer. Por último, el comentario final, las deja pensando: están tan comprometidos con la propia conversación que olvidan que Borges murió, y por tanto, es imposible que los haya copiado a ellas/os o, en verdad ¿es que realmente le creyeron al espejo y entonces han proyectado el mismo sobre la poesía de Borges (1975) pensando así que es una copia de sí mismos?

Al espejo
¿Por qué persistes, incesante espejo?
¿Por qué duplicas, misterioso hermano,
el menor movimiento de mi mano?
¿Por qué en la sombra el súbito reflejo?

Eres el otro yo de que habla el griego
y acechas desde siempre. En la tersura
del agua incierta o del cristal que dura
me buscas y es inútil estar ciego.

El hecho de no verte y de saberte
te agrega horror, cosa de magia que osas
multiplicar la cifra de las cosas

que somos y que abarcan nuestra suerte.
Cuando esté muerto, copiarás a otro
y luego a otro, a otro, a otro, a otro...

II. 2. d. Quien está empezando a escribir registra una clase de filosofía

Decíamos que las/os estudiantes de filosofía, participan de las clases y algunas/os tienen la tarea de llevar el registro de las clases. Por su parte, las/os alumnas/os llevan su Diario de clase. Ellas/os saben que el Diario de clase es un espacio de libertad porque pueden hacerlo como quieran y anotar en él lo que les llama la atención de la clase por medio de dibujos, palabras o recortes de revistas.

Un día ocurrió algo imprevisto. La profesora llega sola a 1° B —el grado de la maestra Laura Torres, con el que tuvimos tantas dificultades para que se dieran las condiciones para que pudiéramos tener nuestra clase de filosofía—. Las alumnas de la facultad no pueden asistir ese día a la escuela. De modo que no había quién tomara registro de la clase. Las/os niñas/os ya están acomodados en círculo en el piso. La profesora advierte que le va a resultar muy difícil coordinar la clase y tomar registro al mismo tiempo. Entonces, le pregunta a Maurina si puede tomar nota de todo lo que se converse en la clase. Maurina acepta y se sienta en el piso, junto a la profesora. Transcurridos los 40 minutos, suena el timbre. Maurina de seis años, recién alfabetizada, había tomado dos páginas de registro sin preguntar absolutamente nada. La profesora le pide a la maestra que le saque una foto con el celular al cuaderno de Maurina porque no puede salir de su asombro. Realmente, cuando la profesora la invita a Maurina a tomar registro de la clase, no se imagina que iba a poder tomar nota de cada una de las intervenciones, y mucho menos, de manera autónoma. La profesora sale con esa sorpresa en el cuerpo y se dirige a 1°D, el grado de Malena Bertoldi, donde tiene clase inmediatamente después de que termina con el grupo de 1° B. Saluda a las alumnas/os y les comenta lo que acaba de ocurrir en 1° B: “le pedí a una alumna que anotara todo lo que pasaba en la clase y escribió dos hojas sin preguntarme nada”. Una de las alumnas, Lucía, le

pide detalles de cómo tomar un registro de la clase y asume, voluntariamente, la tarea en su cuaderno, agudizando las destrezas para que su escritura refleje con la mayor exactitud posible, el tipo de diálogo que se había llevado adelante en cada clase. A estos efectos, tuvieron que ir más allá de la alfabetización recibida y crear, por ejemplo, una manera personal y a la vez comprensible para otras/os, de graficar el signo de pregunta y, de esa manera, poder distinguir una pregunta de una respuesta.

Con estos recortes de experiencia pretendemos ilustrar el tipo de trabajo ensamblado que intentamos en la EG, integrando al equipo docente y estudiantil de la FaHCE. Y es por esta experiencia, los sentidos no cronológicos de la infancia, la lectura del artículo de Vera Waksman (2000) que hace foco en la identidad y la función del maestro de filosofía, que empezamos a prestar especial atención al impacto que la práctica de la filosofía en el aula tiene en las/os maestras/os de la EG. No es que no nos preocupen o desentendamos de las experiencias de las/os alumnas/os, sino más bien que, como nos preocupamos y nos interesamos en ellas/os, es que empezamos a tener la hipótesis de que la práctica de la filosofía tiene la fuerza para interpelar y abrir sentidos para el autoconocimiento, la resignificación y la transformación de las/os maestras/os para otra educación. Esto es, la experiencia concreta con las/os alumnas/os en la EG nos invita a interesarnos en sus maestros/as como un camino que volverá una y otra vez en ambas direcciones con un mutuo aprovechamiento y sentido.

Al mismo tiempo, esta hipótesis nos alerta sobre los riesgos de caer en la paradoja que señalaba Obiols en relación a las/os profesora/es de filosofía. La preocupación podría presentarse de la siguiente manera: no vaya a ocurrirle a las/os maestras/os de la EG lo mismo que le ocurre a las/os profesoras/es de filosofía que investigan las grandes preguntas pero son incapaces de problematizar filosóficamente su práctica como docentes. Traducida a

la educación primaria, nuestra preocupación se formulaba así: de la misma manera, puede darse el caso de que un/a maestro/a impulse la problematización y la búsqueda de sentido en sus alumnas/os sin haberse problematizado esas cuestiones en su propia práctica o, lo que es lo mismo, haber clausurado la búsqueda en la conformidad de haber encontrado un sentido que lo/a convence. Claro que, como mencionábamos al narrar la paradoja, según Obiols, en su caso se trataba de salir de una paradoja que él reconocía en la práctica docente en profesoras/es de filosofía de enseñanza media; en cambio, para nosotras, por tratarse de un momento inaugural, es evitar caer en ella en la práctica de docentes de educación primaria.

Esta preocupación por la paradoja del docente-filosofante se vuelve un eje central en nuestra investigación. Por eso, provoca un desdoblamiento en nuestra exploración. Así, sin dejar de poner la atención en la práctica de la filosofía con las/os niñas/os, ponemos el foco en las posibilidades de autotransformación que pudiera conferirle a la/el maestra/o el ejercicio del pensamiento. De este modo, se asoma cada vez con mayor claridad la necesidad de adoptar un sentido de infancia en plural, que incluya tanto el sentido cronológico como el no cronológico. La infancia ya no es sólo un sujeto etario. Hay infancias en muchas edades, incluso en las/os docentes. Más aún, si la infancia de las/os pequeñas/os viene en cierto modo otorgada, la infancia de las/os docentes es fruto de un redescubrimiento o reencuentro. La infancia se vuelve de ser un objeto de la práctica filosófica a un sentido de nuestro trabajo que pasa a habitarnos de diversas maneras. De este modo, en nuestro interior, empieza a tener más sentido una Filosofía con Infancias (FcIs) que una FcN, en tanto expresión que hace visible la doble atención que conlleva nuestra investigación con infantes cronológicos y no cronológicos (docentes; estudiantes de la universidad).

Por tal motivo, tomamos la decisión, en esta tesis, de trabajar con una biografía de una maestra de la EG, como un ejemplo entre otros posibles, de lo que puede la filosofía. En este

sentido, nos parece relevante que la elección recaiga en algunas de las maestras que participaron como parejas pedagógicas desde el comienzo de la experiencia de hacer FcN en la EG y que haya acompañado todas las instancias de formación que propusimos dentro y fuera de la escuela y, por supuesto, que estuviera dispuesta a que la acompañásemos a lo largo de estos años para llevar adelante esta investigación.

El caso que tomamos es el de la maestra Malena Bertoldi. Se trata de una maestra que ha mostrado en todos estos años un compromiso excepcional con el trabajo en filosofía. El material principal sobre el que analizaremos la trayectoria de Malena y su relación con la filosofía, es una entrevista que le hicimos especialmente para esta tesis (VER Anexo 1), aunque además nos valdremos de sus intervenciones en eventos locales, nacionales e internacionales, sus artículos publicados como capítulos de libros o textos en revistas indexadas, como así algunas de sus sesiones con niñas/os en la EG, de sus apuntes como participante de congresos, cursos y seminarios, de sus anotaciones en libros, de algunas secuencias didácticas y de sus diarios de clases de los cursos de formación.

Capítulo 3: La maestra filósofa

II. 3. a. La historia de Malena

Malena pertenece a la tercera generación de docentes de su familia. No fue al Jardín de infantes porque en su época no era obligatorio. Fue a una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires y entró al LVM donde completó su escuela secundaria. Estudió Magisterio en el Instituto de Formación Docente N° 9, de nivel terciario, el único nivel que otorga el título de Maestra/o de grado en la Argentina. Se recibió a los 22 años y desde ese momento piensa que “eligió una profesión para su vida”, aunque ahora piensa que “la descubrió tarde”. La decepción que le imprime la escuela la lleva a tomar la decisión de no ejercer en instituciones escolares, aunque no la aleja de la enseñanza. Ingresa como docente por primera vez en una escuela, en la EG en septiembre de 2005, a los 36 años. Al poco tiempo tiene un grado a su cargo en cada turno. En el año 2011, regulariza por concurso sus dos cargos de maestra, lo que le garantiza cierta estabilidad laboral y poder seguir habitando lo que ella denomina “su lugar en el mundo”: la EG. En ese mundo propio, Malena se encuentra con la filosofía y siente que se reencuentra con su infancia, se percibe capturada por el ejercicio de la pregunta que la filosofía le propone. Muestra desde el inicio un entusiasmo y una entrega fuera de lo común. Además, sostiene en el tiempo su interés y lo amplifica, sumando experiencias no académicas del hacer filosofía más allá de la escuela. Por iniciativa propia comienza a expandir su formación en filosofía. Después de diez años de caminar con la filosofía, Malena Bertoldi (2018) escribe un artículo “para dar cuenta de cómo, a partir de la implementación del proyecto FcN en la EG, la comunidad de indagación logra traspasar las paredes de las aulas e irrumpe en los pasillos de la escuela forzando a la comunidad a

“pensar(se) escuela” y a interpelarse por el sentido que en cada una encarna “hacer escuela”. Este doble objetivo obedece a las tensiones que le genera la novedad de la filosofía en su subjetividad docente, que ella vive como una oportunidad y una decisión para que “la experiencia de escritura en primera persona del singular se transforme en un nosotros”

En relación con esto último, Malena Bertoldi (2018) intenta mostrar, apoyándose en la experiencia de hacer filosofía en las aulas, que desde su punto de vista hacen falta tomar decisiones para que dicha experiencia se multiplique y pueda contribuir a la formación de un cuerpo docente “capaz de hacer frente a las actuales políticas educativas ligadas a los grandes intereses del mercado, para que la educación en América Latina pueda ser transformadora” (2018, p.278). En este tercer propósito Malena expresa la conexión que le permite establecer el ejercicio de un preguntar filosofante sensible a la dimensión política de su posición de maestra en una escuela pública de educación primaria.

En lo que sigue, presentaremos algunos aspectos que nos parecen singulares en la relación que Malena ha establecido con la filosofía. Se trata de cuestiones que ella misma destaca o que llaman nuestra atención al leer sus trabajos, sus textos, su entrevista. Se trata de cuestiones que hemos distinguido analíticamente de su biografía porque nos parecen relevantes no solo para su caso sino para cualquier maestra que ocupa su posición. Por eso, Malena muestra una relación con la filosofía que puede hacer eco e inspirar a muchas otras docentes. Es que, como veremos, Malena no hace otra cosa que ejercer su derecho como maestra de una institución pública de apostar a su formación en un área que le permite encontrar su sentido en la escuela y en el mundo. Ese derecho debería poder ser ejercido por cualquier maestra de una escuela pública en nuestro país.

II. 3. b. La maestra de la maestra

Si bien Malena Bertoldi (2018, p.280) dice que es “tercera generación de docentes en su familia”, no encontramos en sus publicaciones, ni en la entrevista, detalles de que estas relaciones familiares hayan impactado ni en su decisión ni en la forma de ser maestra. No obstante, aparece tanto en la publicación del 2018 como en la entrevista, la referencia de quien fuera su maestra de primer grado, la señorita Lilia, a la que recuerda de esta manera:

Mi maestra de primer grado era como la señorita Rottenmeier de Heidi. Era distante, exigente, rígida, muy pálida, y bastante inexpresiva (...) lo de la maestra de primer grado viene a colación de lo que le hacía a un compañero, que no me puedo acordar el nombre, ella lo llamaba por su apellido todo el tiempo “Aguirre” (ahora que lo pienso... algo de la señorita Lilia me quedó, yo a veces, no los tuteo). Bueno, la cuestión es que Aguirre era bajito, era “oscurito”, de clase baja y le costaba aprender (eso lo veo ahora... pensando en el modo en que lo miraba la señorita Lilia, en aquel momento sólo podía ver a un compañerito pasándola mal). Entonces cada vez que Aguirre no entendía algo, cada vez que Aguirre no terminaba algo a tiempo, cada vez que Aguirre se paraba a hablarle en lugar de preguntar desde el banco (cosa que tampoco era garantía) ella se enojaba, le gritaba, lo agarraba de los pelos de la coronilla y le daba tres vueltas contra el pizarrón, solo a Aguirre. Esa fue mi primera experiencia escolar, y así fue mi primera maestra. Pero te decía que me gustaba eso de ser maestra, a pesar de todo, había conseguido un rinconcito en mi casa y en un mueble para jugar a la maestra y guardar las cosas como ella las guardaba. El ritual era sacar los borradores, las tizas y todo cuanto hubiera metido ahí que se pareciera a lo de la señorita Lilia y jugar con los apellidos de mis compañeros. A Aguirre siempre le daba una oportunidad. De los detalles me acuerdo ahora, pero de Aguirre no me pude olvidar jamás, hace unos años escribí algo relacionado con aquel Aguirre, ¿Qué podemos hacer por esos Aguirres? ¿Cómo podemos salvar a esos Aguirres de esas Lilias? (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, pp. 251-252).

La señorita Lilia Rottenmeier de Heidi es su maestra de primer grado. Malena nos acerca una imagen para que podamos reconocerla. Como esa imagen de ficción, Lilia es, en el recuerdo de Malena, distante, exigente, rígida e inexpresiva. Además de estos rasgos de la personalidad, Malena tiene presente un rasgo del aspecto físico de Lilia; recuerda que es muy pálida. Por otra parte, invoca cómo ese gesto distante se expresa en la manera con que Lilia se relaciona con las/os alumnas/os a través de los apellidos. Y además, actualiza el ritual de

cómo Lilia saca los materiales para iniciar el acto de enseñar, que la propia Malena dice imitar cuando juega a la maestra en su casa. Es curioso, Malena tiene presente el gesto distante con que Lilia construye la relación pedagógica y la forma en que se presenta, pero nada dice de lo que enseña la maestra Lilia, ni de cómo lo enseña, ni de qué aprende con ella. Lo más impactante de la maestra de Malena no tiene que ver con lo que enseña sino con la relación de distancia que establece con sus alumnas/os.

Asimismo, Malena dice: “lo de la maestra de primer grado viene a colación de lo que le hacía a un compañero”, porque a veces, Lilia, la maestra a la que Malena sí nombra por su nombre, “se enoja, grita, y agarra de los pelos de la coronilla y le hace dar tres vueltas en el pizarrón”. La memoria de Malena recuerda un aspecto negativo de esa relación e identifica al único destinatario de esa reacción desmedida de la maestra: a su compañero Aguirre. Un Aguirre sin nombre de pila en el recuerdo de Malena, porque la maestra Lilia, como dijimos, decide llamar a sus alumnas/os por el apellido y con esa forma de nombrar, bloquea la posibilidad de que el nombre vea la luz a la vez que modela la forma en que se relacionan las niñas/os en el grupo de pares que también se nombran por sus apellidos.

Y aunque Malena habla de Lilia es a colación de lo que le hace a Aguirre, y así, ante los ojos de Malena, el padecimiento de Aguirre es el protagonista de su relato y, además, porque a la distancia, percibe aquello que está en el fondo de la respuesta violenta de Lilia y que, infelizmente, hace que Aguirre sea el protagonista de sus primeros pasos por la escuela: el rechazo y la consecuente actitud de discriminación porque Aguirre es bajito, “oscurito”, de clase baja y le cuesta aprender. De modo que el recuerdo de la primera maestra es de una notable negatividad: la maestra rechaza y discrimina a los que ocupan una clase social más baja que la suya. Sin embargo, Lilia, la maestra de la maestra, en ese gesto de apropiación del cuerpo de Aguirre, en ese único momento en que Lilia se permite borrar la distancia, lo

separa del conjunto de las/os de su clase, volviéndolo diferente. Y con Aguirre se arroga la incorrección del acto no solo porque es “oscurito” y de clase baja sino porque, además, no aprende ni sigue las consignas como el resto. Es así que, cuando la maestra Lilia abandona la distancia con la que sostiene el contrato pedagógico con sus alumnas/os, sorprende y conmociona a Malena y mucho tiempo después, la fuerza a pensar(se).

Las preguntas finales de Malena expresan lo que deja el recuerdo como preocupación en el presente, respecto a la atención que merece el cuidado de la construcción de la relación pedagógica, cuando se pregunta: ¿Qué podemos hacer por esos Aguirres? ¿Cómo podemos salvar a esos Aguirres de esas Lilias? De alguna manera, estas preguntas conllevan un sentido de distancia muy distinto al que encarnaba la señorita Lilia. En el preguntar de Malena la pregunta es una distancia que intermedia entre la representación fantasmagórica que teme reproducir y la posibilidad de determinar con autonomía la maestra que necesita ser. En este sentido, el preguntar de Malena es la resignificación de la distancia hecha pregunta y la expresión de su apuesta al pensamiento, como un gesto intelectual de la distancia.

Asimismo, puede verse en estas preguntas finales que Lilia ha tenido el valor de un contraejemplo o un contramodelo y una especie de desafío a su propia tarea: es preciso ser maestra, también, para que no repitan los despropósitos de una relación pedagógica que disminuye, empequeñece a las/os alumnas/os de las clases más desfavorecidas; la primera maestra genera un desafío ¿cómo se puede ser maestra en un sentido contrario al de su primera maestra? ¿Qué relaciones distintas, opuestas, contrarias puede generar con sus alumnas/os que permitan exactamente lo opuesto que genera aquella primera maestra?

Así, retomando la tesis de Gimeno Sacristán que sostuvimos en el capítulo I, referida a cómo las imágenes docentes que se han incorporado en la trayectoria escolar resultan un saber previo a la hora de encarar la formación docente, advertimos en el relato de Malena que

la imagen de Lilia-Rottenmeier habita en ella como un contraejemplo de lo que es, para ella, la forma deseada de la relación pedagógica. Porque, a pesar de que no le gusta el modo en que su maestra Lilia se relaciona con sus alumnas/os (¿o en vez de “a pesar” habría que decir “justamente porque?”), Malena afirma que le gusta ser maestra y sabe que los Aguirres merecen una oportunidad y una relación diferente opuesta a la que ofrece aquella primera (anti)maestra.

Por eso, algo de esa manera de Lilia queda en ella, pero resignificado cuando dice: “me gusta llamarlos por el apellido a veces, me divierte. Ellos se dan cuenta que es un juego. Pero sí, me aterra pensar que puedo dejar alguna marca sin darme cuenta” (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi). Así, lo que la aterra a Malena de su maestra de primer grado convive con ella transformado en juego en el marco de otra construcción de la relación pedagógica y cuenta en ese juego con la complicidad de todas/os a los que ella les da una oportunidad. De este modo, suprime la distancia que resultaba ser tan estructurante del magisterio de la señorita Lilia porque su búsqueda como maestra está motivada por darle otro lugar a las/os Aguirres y, así, manifiesta otra de sus apuestas como maestra: la de ser parte de una institución que tenga como política educativa la inclusión como principio.

II. 3. c. La escuela de la maestra

Malena no habla de su paso por la escuela primaria. Las referencias sobre lo que piensa de la escuela aparecen cuando narra las observaciones y prácticas que realiza como alumna de Magisterio, en una escuela de la provincia de Bs. As.

Me gustó muchísimo toda la carrera, pero recuerdo que la experiencia de ir a las escuelas no fue tan grata. Me acuerdo que primero entrábamos a las escuelas a hacer observación de clases, y después a hacer las prácticas docentes. Hice una en un séptimo grado y otra en un primero. Veía que de primero a séptimo el potencial de los chicos bajaba en vez de subir. Quiero decir, sentía que los nenes y las nenas de los grados más altos habían perdido mucho en el camino. Ese fue mi primer choque. Me recibí a los veintidós años. Y me juré que no iba a dar clases en escuelas. Después toda la vida di clases, pero no en instituciones. No quería ser cómplice de eso. (...) Creo que fue eso lo que vi en las escuelas, como un proceso de “despensamiento”, valga el neologismo (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 250).

En este pasaje de la entrevista, Malena manifiesta la decepción que siente al hacer su primera experiencia en una escuela, aun siendo alumna de Magisterio. Se produce una ruptura entre sus expectativas y la realidad de la escuela: la escuela, lejos de amplificar el potencial de las/os alumnas/os, hace que lo vayan perdiendo en el camino, producto de un proceso de lo que llama “despensamiento”. Así, en la crítica que Malena hace a la escuela, subyace el sentido de sus expectativas respecto a la institución escolar: que enseñe a pensar. Asimismo, dado que no cumple con ese propósito, afirma, no va a ser cómplice de la escuela del “despensamiento”, al punto que no ejerce como maestra de grado durante catorce años. Antes de enseñar a despensar, prefiere no enseñar. Presenta su visión crítica de la escuela de varias maneras. En otro momento de la entrevista recalca su negativa a ser cómplice de lo que hace la escuela con el potencial de las alumnas/os, cuando señala:

Lo que yo veía en la escuela de la provincia, y a lo que me negué a ser cómplice, porque esas fueron mis palabras en aquel momento, era la destrucción del potencial. Todavía me acuerdo de un nene de séptimo grado que había estado escribiendo y cuando me acerqué a leer lo que había escrito, la maestra me dice que “justo ése no, porque tenía una letra imposible, que escribe como si un tren le hubiera pisado las manos” (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.251).

Como podemos advertir, en este pasaje Malena acompaña su negativa a ser cómplice de lo que la escuela, a su juicio, le niega a las/os alumnas/os, con una escena de aula en la que la maestra de séptimo grado le indica que no mire el cuaderno de un alumno y el motivo que

esgrime la maestra es que el alumno “escribe como si un tren le hubiera pisado las manos”. Encontramos que la anécdota pone en evidencia que, para Malena, en los dichos de la maestra está presente uno de los elementos que provoca la destrucción del potencial de un/a alumno/a. Así, utilizando los términos de Malena, podemos decir que el caso que coloca para mostrar su decisión de no ser cómplice no tiene que ver directamente con la escuela. En todo caso, la escuela es cómplice de que esas/os maestras/os, con esas configuraciones docentes respecto a la construcción de la relación pedagógica, habiten la institución escolar sin hacer nada para impedir que destruyan el potencial de muchas/os alumnas/os. Pero no es al revés: las/os maestras/os no sirven a la escuela al hacer lo que hacen. De todas maneras, lo que nos resulta interesante poder subrayar es, por un lado, la insistencia de Malena en atender la forma en que las/os maestras/os establecen el lazo con las/os alumnas/os, y por la otra, la expectativa de que la enseñanza potencie lo que las/os alumnas/os ya tiene consigo: el pensar. De modo que la insistencia de Malena pone el foco en la posibilidad que tienen las/os maestras/os de transformar la educación, si atienden cuidadosamente la construcción del vínculo pedagógico con las/os alumnas/os, mientras que en la expectativa, Malena devela el supuesto que subyace a su temor de que la enseñanza pueda destruir el potencial que tienen consigo las/os alumnas/os: la igualdad de las inteligencias como principio (Rancière, 2003). En efecto, si ese potencial puede ser destruido es porque tiene como sustrato una capacidad que lo hace posible.

Tal vez, por eso, dice: “la escuela de la nota, la bandera, el promedio me está haciendo ruido. La escuela de la competencia me está haciendo ruido” (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi). De alguna manera, Malena expresa cierta incomodidad con la escuela que premia y castiga, porque en esa valoración sobre unas/os y otras/os, desconoce a la inclusión y a la igualdad como puntos de partida de la labor pedagógica.

II. 3. d. Su formación: el modelo a seguir

A la hora de hablar sobre su paso por la formación, Malena dice que la carrera le había resultado interesante y llevadera y que, aunque las notas no le importan más que para aprobar, a la distancia se da cuenta de que sus notas más bajas fueron en las didácticas:

Recordaba haber obtenido un promedio alto (9,33) pero como lo de las notas (salvo para aprobar) nunca me importó, no me preguntes por qué pero fui a ver el título. Las notas más bajas que tuve fueron las de las didácticas. Y venía pensando en eso, en que de alguna manera había algo de disidencia en la didáctica. No encajaba con el modelo, por decirlo de algún modo (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.250).

En este tramo de la entrevista, Malena intuye que las bajas calificaciones en las didácticas son indicio de un desacuerdo con lo que se presenta como un conjunto de reglas y recomendaciones para intervenir en la enseñanza. Y además, interpreta que ella no encaja con el modelo. Refuerza esta sensación en la entrevista, cuando sostiene: “Creo que tenía que ver con que me costaba copiar un modelo, reproducir el modelo esperado. Problemas de adaptación al sistema, me costaba pensar en reproducir eso en clase”. Ahora bien, Malena, expresa de distintas maneras las dificultades que tiene con la aplicación de una forma de enseñar: no encaja en el modelo, tiene dificultades para copiarlo y para reproducirlo. En un pasaje de la entrevista, Malena describe la forma de enseñanza, que tiene que copiar y reproducir, con estas palabras:

Tenías un contenido a trabajar. Preparabas láminas u algún otro soporte, ibas al grado, exponías el tema, después les dabas una tarea relacionada con lo dado para comprobar que los alumnos habían aprendido eso que le enseñaste (pensá que hasta las conclusiones se llevaban preparadas) (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 251).

En la secuencia que Malena presenta, el contenido, el saber a enseñar es el organizador de la tarea docente. Ese saber que porta la/el maestra/o, orienta todas las acciones posteriores: seleccionar los recursos y diseñar las tareas para la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Está determinado de antemano de forma unidireccional, fija, inmodificable. En la descripción de Malena, es fácil advertir que el acento está puesto en la planificación, y que invisibiliza toda referencia a la conducción de la clase. Es decir que, para Malena, el modelo consiste en disponer de un saber a partir del cual se planifica y esta tarea ocurre antes y fuera del aula, porque lo que vaya a ocurrir en la clase está previsto de antemano. Un camino que se construye por fuera de la situación de clase. Un camino conocido por Malena, porque seguramente lo ha vivido a lo largo de su escolaridad como alumna: el camino de la educación unidireccional, tradicional. Entonces, para Malena, reproducir un modelo en clase tiene que ver con la secuencia de metodologías, recursos y actividades que se ponen en juego para enseñar un contenido y verificar que ese contenido, y no otro, es aprendido. Así, esa manera a reproducir, con la que Malena manifiesta tener tantas dificultades, lo que llama “modelo”, no es otra cosa que la puesta en acto del sentido clásico de concebir la enseñanza que pone el foco en el qué y cómo enseña, que no dependerán de las/os destinatarios de la enseñanza y ni siquiera de quien enseña, sino del saber a impartir. Lo que ocurra en el aula es una cuestión subsidiaria a ese saber que posee la/el maestra/o.

Así, podemos leer en lo dicho por Malena la clave para pensar su conflictiva relación con el “modelo”, aunque también podemos leer, en lo que no dice, lo que queda invisibilizado en su narración. Esto es, por un lado, pensar la enseñanza autocentrada en el saber del/la docente y en la planificación como pura exterioridad y, por el otro, negar una atención especial a la construcción de la relación pedagógica con las/os alumnas/os. La incomodidad de Malena radica en la forma que le imprime el “modelo”, tanto en su relación

con el saber, cuanto en la negación de las subjetividades que se ponen en juego en la situación de clase. Hay una doble molestia entonces: la rigidez de una forma y la falta de sensibilidad con las/os destinatarias/os de la tarea docente.

Asimismo, en el tramo de la entrevista que citamos a continuación, hablando de la EG, Malena señala:

Haciendo memoria de mis inicios en la escuela Anexa... siempre me sentí cómoda en las aulas, desde el inicio. Aquel modelo no se usaba en la Anexa. En la Anexa se aprendía a partir de una pregunta o una situación problemática. Las cosas se iban construyendo en las aulas, las láminas se armaban ahí mismo, con los alumnos, en el aula, a partir de las discusiones sobre el tema en cuestión, todos sabíamos que eran provisionarias porque íbamos a seguir con el tema, las notas eran aproximaciones al objeto de conocimiento (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 251).

En este pasaje, Malena muestra que lo que vivió como modelo tanto en su escolaridad como en su formación como maestra no es la única manera de practicar la docencia; al entrar en la EG, experimenta, por primera vez en una escuela, la comodidad del hacer con otras/os en la educación. Es muy revelador el énfasis que pone al decir que en la EG aprende y eso es lo que la conforta, ser una maestra que aprende. En la EG se aprende a partir de una pregunta o un problema. Se necesita aprender porque hay una curiosidad, un deseo de saber, una necesidad de desanudar las situaciones problemáticas. La maestra Malena se siente cómoda porque aprende desde las preguntas, sus preguntas. En vez de llegar y transmitir sus respuestas, en la EG llega y aprende con sus preguntas. La diferencia es radical: una maestra no puede enseñar si no siente que está aprendiendo; y siente que está aprendiendo cuando encuentra un lugar para expresar sus preguntas y pensar a partir de ellas. Cuando Malena entra a la EG, siente esa diferencia en carne propia.

De esa forma, la EG es una plataforma amigable y hospitalaria para Malena porque tiene las condiciones que le sacan el peso de lo que no quiere hacer a la vez que le permite

sentir que, al enseñar, está haciendo lo que más le gusta y lo que es una condición para poder enseñar plenamente: aprender. Lo encuentra por primera vez, en esta escuela; las otras escuelas ya le mostraron la otra cara de la moneda. Esta escuela, la EG, es para Malena una oportunidad para transformar la decepción en alegría, es una oportunidad de realizar lo que siempre quiso ser y no pudo: la maestra que descubre en la experiencia de aprender que eso es ser maestra. Así, la EG, para Malena, es el lugar en el que la tarea docente se despliega en un sentido muy diferente al que a ella le enseñaron como el “modelo”. La tarea docente se construye en la provocación del aula porque se establece otra relación con el saber. Ella aprende junto con sus alumnas/os, a partir de la pregunta y co-realizan en el colectivo de la clase los materiales que reflejan las discusiones que tuvieron lugar en el aula.

Malena necesitaba un aire fresco, que le permitiera redescubrir el sentido de su profesión. Necesitaba desplazar a la maestra tradicional que vivió como alumna y después intentaron enseñarle a ser, para ser maestra en otro sentido. Tal vez por eso es que Malena dice que la EG es “su lugar en el mundo”. Sin duda lo es: en el mundo del enseñar y el aprender, es el primer lugar donde Malena encuentra un sentido renovado para el enseñar a través del propio aprender.

II. 3. e. La escuela-sueño de una maestra

El desencuentro con una escuela de la provincia de Bs. As. aleja a Malena de las aulas. Sin embargo, ella no abandona el deseo de ser maestra de grado, de que exista una escuela en la que sea posible revertir la reproducción del imaginario respecto a las expectativas que se tienen de lo que puede una maestra. Malena sintetiza ese imaginario a la vez que sienta su posición de rechazo frente al mismo, cuando sostiene:

Hay una figura de una maestra que entra en las aulas, como yo lo digo en el texto, incluso metido adentro nuestro. Entonces, eso es lo que yo no quiero. Y al principio, cuando me negaba a lo de provincia, era porque me decía, "sí, pero después viene la de tercero y destruye lo que yo hice en segundo", y alguien me replicaba "sí, pero vos en segundo vas a poder construir lo que alguien destruyó en primero". Como si fuera un salvataje. Y no culpo a las maestras, creo que hay atrás una ideología que sostiene que el maestro no puede porque les conviene que sea de alguna manera un eslabón más del poder. Y les conviene que no piensen, y les conviene que sea un titulito y les conviene que sea en función del Estado como fue en su nacimiento, para formar ciudadanos o formatearlos. Bueno, me parece que estamos en otras épocas y hay que defender esos espacios a fuego (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 262).

Malena no quiere ser la maestra del salvataje de las/os niñas/os que fueron alumnas/os de maestras/os que destruyen el trabajo que hizo otra/o maestra/o. Y no responsabiliza a esas/os maestras/os de no saber cuidar el potencial que tienen las/os niñas/os. Malena entiende que, en realidad, eso que ocurre en las escuelas es el efecto de una realidad política, ideológica, que subsume la figura de la/el maestra/o a un lugar de obediencia y de transmisión acrítica de lo que ni siquiera puede determinar, un instrumento de poder. Un poder que, según ella lo concibe, apuesta a que las/os maestras/os no piensen. Y, además, Malena señala que esto se evidencia en el "titulito" que se les otorga a las/os maestras/os —en una clara referencia a que el título de maestra/o en la Argentina es terciario, no universitario—. Así, en el uso del diminutivo, expresa el interés del poder de restar relevancia a la figura de la/el maestra/o en la construcción de una educación en la que la voz de las/os docentes tenga alguna posibilidad de incidir en la agenda pública. Pareciera que Malena cree en una formación universitaria que ofrezca, a las/os futuras/os maestras/os, elementos para que piensen con autonomía la propia tarea docente dentro de la escuela. Asimismo, cuando Malena hace referencia a cómo el Estado define de antemano y por fuera de la realidad de las/os niñas/os, la forma en que los y las docentes precisan alcanzar a los supuestos

destinatarias/os de la educación, vemos que Malena reconoce otro elemento en donde el poder pone de manifiesto su conveniencia en que las maestras/os no piensen por sí mismas/os en torno a su quehacer y sus efectos: no solo conviene que las/os maestras/os no piensen sino también los chicos y las chicas que estudian con ellas/os.

Encontramos esta misma molestia en un texto de Malena (2018) en el que afirma: “Quizá sea oportuno para entender la formación docente en Argentina dar cuenta de que ha ido cambiando más lentamente de lo que las circunstancias ameritaban, sosteniendo un marcado perfil modelizador del/la docente” (Bertoldi, 2018, p. 280). Queda un único horizonte de inserción de un/a maestra/o, las escuelas que Malena conoció siendo alumna de la primaria y del nivel terciario. En esas instituciones en las que es aceptada y, a veces, hasta bien recibida, parece que solo hay lugar para la figura del/ la “maestro/a modelizado/a” que tanto incomoda a Malena, al punto de tenerla alejada de las aulas durante catorce años. Se forma a docentes que solo pueden cumplir una función que, para quienes creen en el pensamiento, en la creatividad, en la autonomía del docente, parece ser un no-lugar.

No obstante, ni la decepción ni el desencuentro paralizan la búsqueda de Malena por afirmar la maestra que quiere ser en una escuela que no le exija ser cómplice, como maestra, de lo que no quiere y rechaza. Malena no desiste. Es paciente. Espera catorce años. Es por esto que, cuando el encuentro se produce, Malena, interpreta que el lugar para ser la maestra que decide ser es la EG. Y así lo expresa categóricamente: “cuando decidí ser maestra, me propuse que iba a ser en la escuela Anexa²⁹. En esa o en ninguna” (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi). Este propósito se realiza finalmente cuando Malena ingresa a los 36

²⁹ La expresión “Escuela Anexa” o simplemente “la anexa” se utiliza habitualmente para llamar a la EG debido a que surgió como anexa a la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, que se encontraba a cargo del Profesor Víctor Mercante. En 1914 siguió funcionando anexada a la Facultad de Ciencias de la Educación. Finalmente, en 1920 llegó a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

años como maestra a la EG. Hoy, con catorce años de experiencia como maestra de la EG, Malena se refiere a su ingreso en la escuela de esta manera:

El ingreso a la escuela primaria de una universidad nacional, pública y gratuita (UNLP), hizo posible que el acceso a una formación en servicio fuera diferente al de otras escuelas estatales. Amparada por la autonomía universitaria, las propuestas de la escuela Anexa de la UNLP pueden ser definidas y renovadas con bastante independencia de lo que se fija como política educativa para otras jurisdicciones del país. Sin embargo, lo que se esperaba de esta maestra que escribe cuando ella ingresó nada tenía de diferente de lo que se pedía a cualquier maestra/o en cualquier lugar del país...La maestra que escribe estas líneas ingresa a la escuela con su modelo de maestra verdad, completa, es decir, con el conocimiento necesario para la transmisión de las ciencias a las futuras generaciones, con todas las respuestas en el haber, y con sólo aquellas preguntas que llevasen a verificar el aprendizaje en sus alumnos/as. La energía estaba concentrada en la actualización disciplinar, situación que no hacía más que reforzar el modelo. La preocupación era la gestión áulica (Bertoldi, 2018, p. 281).

En este pasaje, Malena concentra su atención en recuperar el momento de su ingreso como maestra en la EG. Así identifica a la formación en servicio como un rasgo distintivo de la EG. El sostenimiento de la formación en servicio es posible porque la EG dispone de un espacio semanal para reuniones de las/os maestras/os por grado con cada una/o de las/os coordinadoras/es³⁰ de las áreas de Matemática, Prácticas del lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Es decir, que en las horas que las/os alumnas/os tienen Inglés, Francés, Educación, Física, Música o Plástica, sus maestras están en reunión de coordinación. En esas reuniones se revisan las secuencias didácticas de los docentes y se discuten posibilidades y/o dificultades en la enseñanza de los contenidos. En este sentido, la EG dispone una formación y actualización docentes continuas, a partir de las propuestas de intervención en la enseñanza de las/os maestras/os y de las problemáticas que se suscitan en sus aulas. Este ejercicio de intercambio semanal, en el que el tema es el contenido disciplinar y su enseñanza, sin lugar a

³⁰ Las/os coordinadoras/os de área, tanto del nivel inicial como de la educación primaria, son profesoras/es universitarias/os que se han especializado en la enseñanza de su disciplina y que trabajan con las/os docentes en articulación con el proyecto institucional y en diálogo con la Secretaría Académica de la EG.

dudas, fortalece a las/os docentes en lo referido a los contenidos y en cómo trabajarlos en el aula. Esta dimensión de la EG es la que llama la atención a Malena y la lleva a decir que la EG no le pidió nada nuevo a lo que se le pide a un/a maestro/a en cualquier escuela del país: que sea un/a maestro/a verdad, completo/a, como lo era ella cuando llegó a la EG. Por eso, entiende que todo el esfuerzo en la EG está puesto en la actualización disciplinar y la gestión áulica, lo que conduce a reforzar el modelo. Creemos que, con estas palabras, Malena interpreta que la EG hace un uso unidireccional de la autonomía de la que dispone como escuela de la UNLP.

No obstante, resulta interesante detenerse en lo que señala Malena cuando habla de su relación con la EG. En un tramo de la entrevista dice: “Yo creo que encontré mi lugar en el mundo. No necesité ser otra maestra que la que podía aportar en ese momento, no necesité ser otra persona, no necesité demostrar que sabía lo que no sabía. Jamás. La escuela de entrada fue un lugar de formación” (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi). A pesar de que Malena expone las luces y las sombras que ella recuerda de su ingreso a la EG, afirma que es allí donde ella siente que encontró su lugar en el mundo. Tal vez porque, como ella misma lo reconoce, en la EG no necesitó ser otra maestra de la que podía ser, ni otra persona, ni demostrar lo que no sabía. Es interesante reparar en esta enumeración porque enfatiza en qué sentido la EG es una escuela hospitalaria para Malena. Y lo es porque no la tensa con exigencias que la obliguen a deformarse ni como maestra, ni como persona, ni en su relación con el conocimiento. En la EG, Malena puede ser quien es.

Así llega Malena a la EG, como una maestra verdad, completa, que tiene todas las respuestas y solo las preguntas necesarias para poder verificar el aprendizaje en las/os alumnas/os; como una persona que quiere cuidar del potencial de las/os niñas/os y construir conocimiento a partir de todas/os y que cada una/o tenga una oportunidad. Por último,

concluye su consideración sobre su relación con la EG, diciendo que de entrada fue un lugar de formación y, en esta manera de expresarlo, advertimos que lo sigue siendo. Ese potencial de las/os niñas/os que, para Malena, la escuela debe cuidar, es una exigencia para ella misma que también le pone a la escuela. Es indispensable que la escuela cuide el potencial de las/os maestras/os. La escuela debe hacer con sus maestras/os lo que las/os maestras/os hacen con sus niñas/os. La EG en algún sentido cumple con este requisito indispensable para esta maestra, que para serlo, necesita que no le cierren la oportunidad de aprender.

Por otra parte, y en relación a la preocupación que Malena manifiesta por la igualdad de oportunidades que la escuela debe garantizar para cuidar de todas/os las/os niñas/os, sea cual sea su condición social, es que el sistema de ingreso por sorteo a la EG resulta una clara señal para Malena de estar en una escuela que tiene la inclusión como principio, cuando sostiene:

Que entren por sorteo es para mí el primer paso de inclusión. Cuando hablamos de inclusión —no es tener una rampa para las sillas de rueda, solamente— creo que el ingreso por sorteo es la primera inclusión que puede hacer una escuela, porque eso habilita la entrada de la diversidad. Es verdad que en aquel momento había un perfil muy marcado de hijos de exalumnos y de universitarios en la escuela pero ahora ha cambiado ese perfil, a gente que valora la educación pública, que confía en la Universidad y en esta formación preuniversitaria, pero aquellos primeros alumnos eran riquísimos. Eran animados, intensos, curiosos, amables. Tenía alumnos que viajaban cinco veces por año y otros que no iban ni a la esquina, ni a la plaza. Pero en esas aulas éramos todos iguales. Así lo viví yo también como alumna en la Universidad, tenía amigos que se pasaban todo un mes del invierno en Europa porque tenían casa allá y tenía otros con los que compartíamos la gaseosa... pero en las aulas (salvo por los olfas que nunca faltan), éramos todos compañeros (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.253).

En esta consideración sobre el ingreso por sorteo, Malena entiende que si bien es cierto que una escuela es sensible a la inclusión cuando contempla los aspectos referidos a la accesibilidad edilicia, no obstante, esos aspectos por sí solos no garantizan la inclusión. Para Malena la forma de acceso a ser alumna/o de la EG es la primera determinación que toma una

escuela en favor de la inclusión porque garantiza que puedan ser alumnas/os de la EG, niñas/os con realidades socioeconómicas diferentes. Y para reforzar esta posición, ejemplifica con su experiencia como alumna del LVM, al que también se ingresa por sorteo. Malena compara la experiencia de la igualdad en las aulas de la EG con la que experimentó como alumna en el LVM. En las dos pasa algo parecido: hay alumnas/os con realidades económicas, sociales y culturales muy desiguales fuera de la escuela, pero puertas adentro de la escuela son todos iguales. Vale la pena advertir que el sentido que Malena le da en este pasaje a la igualdad, está asociado al carácter inclusivo de estas escuelas más que al que se hiciera referencia más arriba como la consideración de la igualdad de las inteligencias.

II. 3. f. La maestra quiere hacer filosofía

Cuando se presentó la propuesta de hacer FcN en la EG como parte de un espacio de formación más amplio en la enseñanza de Ciencias Sociales, Malena se entusiasmó con esa disciplina misteriosa y atrapante. Aunque a diferencia de lo que le ocurre con la experiencia de la igualdad —que reconoce en la EG por haberla vivido como alumna del LVM—, le resultó absolutamente diferente y original respecto a la Filosofía de su escuela secundaria. En efecto, cuando trata de recordar su paso por la materia Filosofía en el LVM, le cuesta encontrar contenidos específicos. Sin embargo, algo aparece en su memoria cuando señala: “Filosofía, tuve Historia de la Filosofía con un profesor. (...) Recuerdo que estudiábamos las ideas de los pensadores, pero digamos que no fue un ingreso a la filosofía” (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi). La filosofía de la escuela secundaria de Malena, en su memoria, está orientada a mostrar las ideas de los pensadores de la historia de la filosofía, aunque no refiere a ninguno de ellos, ni a sus ideas. Con este antecedente como telón de

fondo, Malena describe la forma en que ella recibe la propuesta de Filosofía en el momento de la específica preparación en la EG:

No sabía qué era pero hubo algo en la presentación de la propuesta que me enganchó. Recuerdo el primer seminario que nos diste y la verdad es que no tenía nada que ver con la filosofía que yo había hecho. Era otra cosa, una actividad conmovedora. Y me acuerdo que me reenganché. Primero fue una formación en la que se produjo un acercamiento nuestro a eso de hacer filosofía y después el proyecto entró a las aulas. (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.255).

En este pasaje, Malena no solo manifiesta su conexión personal con la propuesta de hacer filosofía en la EG, sino que, además, afirma que la filosofía que es invitada a hacer en la EG es una actividad conmovedora y, en ese sentido, muy diferente a la filosofía que ella conocía. Nos resulta significativa la distinción que, con naturalidad aparece en el decir de Malena, entre Filosofía (la materia) y el filosofar (la actividad, el hacer filosofía). En efecto, como dijimos precedentemente, Malena como alumna de la escuela secundaria conoce la filosofía como sustantivo, esa filosofía que ella refiere como Historia de la Filosofía, mientras que, como maestra de la EG, encuentra el sentido de hacer filosofía, la filosofía como actividad.

Asimismo, Malena adjetiva la actividad como conmovedora: un hacer que conmueve. Podemos tomar el adjetivo en cualquiera de sus sentidos: ya sea que mueve de lugar, que acude, que inquieta, que desestabiliza, que perturba, que emociona, que apasiona, que se mueve conjuntamente, que afecta y desplaza a la subjetividad de quien la lleva adelante. En este sentido, quien la practica queda comprometida/o, afectada/o, conmovida/o.

Más adelante, Malena encuentra otra manera para dar cuenta de esta novedosa actividad y dice que es un juego en el que se siente involucrada porque la reconecta con algo de ella misma:

O sea que la propuesta era distinta, que era un juego. Me parece que eso también me atrapó, fue una forma de reconectar con algo mío, conmigo misma. Y ahora sé que me es indispensable esa reconexión. Después... entramos a las aulas. ¡Qué momento entrar a las aulas con la filosofía! (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 256).

Malena ingresa en el relato la imagen del juego y muestra que, al jugarlo, siente que ese juego la reconecta con ella misma. De alguna forma, la propuesta de hacer filosofía hace que la maestra se vuelva sobre sí y se reencuentre. Malena puede ser, en las clases de Filosofía, la maestra que ella es. Se trata también de una reconexión necesaria. ¿Qué significa que para ella, ahora, es indispensable esa reconexión? Por el momento no lo sabemos. Solo podemos leer entre líneas que la práctica de la filosofía repone o resignifica un lazo con ella misma, una forma de encuentro personal que necesitaba para poder ser la maestra que es.

En este sentido, la maestra recibe esta idea de hacer filosofía en la escuela como una novedad para sí antes que una novedad para otras/os, las/os alumnas/os. No es este un dato menor al hacer filosofía en la escuela. La filosofía, lo primero que desestabiliza, es a la/el propia/o maestra/o en tanto maestra/o y, según creemos, esta es una condición indispensable para ser maestra/o de Filosofía: la de experimentar la incomodidad de dejar de ser la/el maestra/o que se era para ser maestra/o de otra forma. Claro que esto puede ser visto, como Malena lo ve, como muy afirmativo: la filosofía permite volver a ser la maestra que somos y que no hemos podido ser en el sistema. Por eso, tal vez no sea interesante relacionarse con la filosofía como con un programa a aplicar y sí, en vez de eso, sentir la filosofía a partir de elementos que sean sintónicos con esa conmoción inicial. Así lo advierte Malena en el intercambio con sus colegas:

lo que hizo la filosofía fue desestabilizar. Y en realidad lo que venía a desestabilizar era cómo se hacían las cosas. "Con esto no se llega a ningún lado", "Las clases de Filosofía no cierran... no se llega a ninguna conclusión", "¿Qué hacemos nosotras

después con los pibes que quedan llenos de preguntas o sensibilizados por lo que pasó?” (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.256).

Cada una de las expresiones que recoge Malena en este pasaje componen ese “cómo se hacían las cosas” que, muchas veces, son expresados como “quejas” frente a la Filosofía en cuanto filosofar, acusada una y otra vez de no llevar a ningún lado, de no dar respuestas definitivas, de no conformarse con las conclusiones fáciles. En definitiva, a lo que está haciendo referencia Malena aquí es a cómo las/os maestras/os piensan la tarea docente, cómo se es maestra/o; esa/e maestra/o que la filosofía vino a desestabilizar. De este modo, podemos inferir que si con Filosofía o, mejor, con el filosofar, no se llega a ningún lado, si las clases no cierran, si no se llega a ninguna conclusión, si no sabemos qué hacer con las/os alumnas/os llenas/os de preguntas y sensibilizadas/os por lo que pasa en la clase, entonces, el modelo de maestra/o que, según Malena, la filosofía (el filosofar) desestabiliza es el modelo de maestra/o que se afirma en lo que sabe: sabe cuál es el objetivo que sus alumnas/os tienen que lograr, sabe lo que tiene que enseñar sin dejar cabos sueltos, sabe lo que sus alumnas/os tienen que aprender siendo capaz de despejar todas las preguntas de sus alumnas/os con objetividad y poniendo a la razón o a la ciencia o a la ley o a sí misma, como tribunal último de los hechos.

Para sintetizar, deberíamos revisitar la expresión que Malena utiliza para describir la maestra que ella era cuando ingresa a la EG: “el modelo de maestra verdad”. La presencia de la Filosofía es saludada con conmoción y alegría, porque, al fin de cuentas, sacude un modelo de maestra que no podemos ni queremos ser, a la vez que es una condición para que podamos ser la maestra que podemos y queremos ser: la maestra que somos de verdad.

Pero, en realidad, lo que hizo fue hacer del piso del maestro, arena movediza. Si vos te ponés a pensar, nosotros ya éramos arena movediza con el constructivismo,

respecto de otras escuelas, pero esto de hacer filosofía vino a mover las aulas aún más. Entonces hubo gente que se aferró a las orillas, pero porque es un ejercicio de muchísima vulnerabilidad, y si vos no estás dispuesto a eso, a ponerte en juego, es muy difícil que puedas poner en juego a los demás (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.256).

En este pasaje, Malena ilustra con la imagen del piso de la/del docente que se vuelve arena movediza, la desestabilización que provoca la llegada de la filosofía en la EG, a la vez que dice reconocer esa misma sensación de pisar arena movediza en una escuela que, a diferencia de muchas, es constructivista. Malena cree que el constructivismo, que había adoptado la EG como paradigma de alfabetización, es un elemento que favorece el ingreso y permanencia de la FcN en la EG, y lo deja en claro cuando señala: “Me parece que resulta hasta más fácil el ingreso de la filosofía en una escuela constructivista, en una escuela que se propone, a partir de una situación problemática, construir conocimiento” (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi). Además, el relato de Malena da cuenta de otras vivencias que le produce la práctica de la filosofía: la sensación de vulnerabilidad y de estar puesta en juego para poder poner en juego a las/os demás. Desde la propia experiencia, Malena comprende que algunas/os colegas se hayan aferrado a las orillas en lugar de salir a navegar las tumultuosas e imprevisibles aguas de la filosofía porque sabe que el impacto que tiene la filosofía en las aulas es mayor que el que produjo el constructivismo.

En un momento de la entrevista, Malena, para dar cuenta de la manera de construir conocimiento desde la perspectiva constructivista, da un ejemplo que muestra el tipo de intercambio que se produce entre un alumno y la maestra ante un problema de escritura, cuando relata:

Por ejemplo, cuando un pibe te pregunta cómo se escribe la palabra “brazalete” es porque está detectando una inestabilidad en la escritura: esa z puede ser también una s. Ahí le preguntás en qué podría pensar para ayudarse. Entonces te dice que brazo va

con z y concluye que brazaletes también. Ahí hay un aprendizaje. Y la pregunta es “¿Por qué? ¿Por qué brazaletes va con z?”. Había un saber, pero se necesitaba otro. Entonces, hay que estar sumamente atentas. La intervención es para que sean cada vez más autónomos. Pero bueno, este constructivismo que me toca a mí hoy llevar a las aulas es otra cosa (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.269).

Malena advierte que la pregunta del alumno obedece al hecho de que él percibe un problema al que Malena llama “inestabilidad en la escritura”. El alumno pregunta porque hay algo que lo inquieta, algo que lo preocupa, que quiere resolver. La maestra constructivista le contesta con otra pregunta que le exige al alumno volver sobre sí mismo para pensar si puede ayudarse. Entonces, el alumno encuentra que es capaz de responder por él mismo a su pregunta. Así, concluye Malena, el alumno descubre en él un saber que lo ayuda a pensar cómo resolver su problema y, principalmente, se encuentra con su autonomía. En la escena y en lo que nos permite pensar, pareciera haber un aire de familia con algunas actitudes y disposiciones que están muy presentes y le dan identidad al ejercicio de pensamiento que se propone desde FcN. En efecto, el trabajo en la comunidad de indagación comienza dándole lugar a lo que inquieta y despierta la curiosidad del grupo de clase y la maestra acompaña ese intercambio de manera cuidadosa repreguntando, sin distorsionar o clausurar la búsqueda reflexiva de las/os alumnas/os, para que encuentren por sí mismas/os las respuestas a sus preocupaciones. En cierto modo, como vemos, el juego de las preguntas parece ser muy similar y, en este sentido, percibir esa similitud contribuye a que la mecánica que estructura los sentidos de la comunidad de indagación sean aceptados por las/os maestras/os de la EG. Sin embargo, creemos que se trata de campos disciplinares diferentes con presupuestos y perspectivas distintas, y una eventual comparación entre ellos abre un abanico de cuestiones teóricas que hacen que la relación entre el constructivismo y la manera de hacer de FcN merezca una atención mayor. En términos generales, podemos apuntar que: a) el constructivismo es una epistemología, una manera de pensar cómo se construye el

conocimiento y, más en particular, cómo niñas y niños pueden construir el conocimiento que aprenden; FcN es algo más complejo, un modo de pensar y practicar la educación; b) el constructivismo se relaciona con el conocimiento y FcN más con el pensamiento: conocer tiene que ver con aprender el mundo, poder explicarlo; pensar está más relacionado con abrir el mundo, ponerlo en cuestión; c) el constructivismo cree que hay conocimientos a ser construidos; esto significa que, es necesario que la escuela permita a niñas y niños construir el conocimiento que son capaces y para el cual están aptos; en FcN importan más los medios que los resultados, la forma en que se piensa colectivamente antes que los pensamientos concretos que son afirmados en el grupo.

Otro componente que resulta auspicioso para la continuidad de la Filosofía en la EG es, según Malena, el acompañamiento de las autoridades de una escuela. Así lo relata:

Lo que pasa es que también nos ha acompañado la gestión de la escuela y eso es fundamental. Pero la escuela es tan inclusiva que también puede acompañar desde la gestión a quienes no han podido deconstruirse. Esa deconstrucción va más desde el lado del contenido, de lo programático, porque entra a través de los coordinadores. De alguna manera desde ahí hay una intervención para la deconstrucción. Incluso, dentro de nuestro grupo de gestión, tenemos gente muy allegada al proyecto y gente que todavía no lo entiende. Me parece que hay de todo, que tiene que ver con la propia estructura y con estas posibilidades de contacto (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 261).

En este comentario, Malena sostiene que la EG es tan inclusiva que contiene e integra a las/os maestras/os que no han podido deconstruirse y a las/os que sí han podido hacerlo. Al punto de decir que en la EG hay maestras/os que están muy consustanciadas/os con el proyecto de FcN y otras/os que todavía no lo entienden. De este modo, interpreta la convivencia de diferentes posiciones dentro de la propia gestión de la escuela como un signo de vitalidad y como una oportunidad que hace de la EG una institución que no resigna el

debate en pos de sostener a la propia escuela como un espacio de apertura a las necesidades de las/os niñas/os que desafían, con su poderosa novedad, las estructuras del universo escolar.

En definitiva, y como síntesis de lo que Malena relata de su relación con la EG, advertimos que la EG es una escuela en movimiento y que, a partir de la escucha sensible de las problemáticas de la comunidad de alumnas/os y maestras/os, apuesta a la revisión permanente de su proyecto institucional en diálogo con las investigaciones que ofrecen claves de interpretación para poder intervenir eficazmente, sin renunciar al principio de la inclusión. Una escuela abierta a la novedad donde la formación permanente y problematizadora es parte de la vida cotidiana escolar, lo que no es poco. Pero también es una escuela hospitalaria de su cuerpo docente, a tal punto que acoge por igual a las/os docentes que están dispuestas a repensarse de manera más abierta y a las/os que no. Así, después de este recorrido por los retazos autobiográficos en los que Malena da cuenta de su relación con la EG, contamos con más elementos para comprender el sentido que tiene para Malena que la EG sea su lugar en el mundo.

Esos sentidos que encuentra Malena para realizar su profesión como maestra en la EG no solo hablan de la EG sino que también hablan de ella, de su necesidad de tener un espacio que no clausure con actitud resignada las posibilidades de transformación en la educación. Porque ella no quiere eludir los problemas, la entusiasma preguntar y preguntarse. Y, además, porque no tiene miedo de la imagen que le devuelva el espejo: prefiere mirar a la maestra que está siendo, verla tal cual es porque sabe que el autoconocimiento y autocuestionamiento es la actitud de referencia para poder relacionarse de manera consciente con las/os otras/os y con el mundo. Con todo lo que ella es, entra con alegría a la arena movediza a desestabilizar y a desestabilizarse: la maestra enfrenta el momento de llevar el ejercicio de pensamiento a las aulas en la EG y lo describe de esta manera:

Como maestra, Filosofía me devuelve esa igualdad ante el asombro y me devuelve las preguntas. Así como me da la libertad de conmovirme con esas aulas de Biología, de Lengua, de Sociales. Y me devuelve también una mirada fresca sobre los hechos, los sucesos, lo que pasa en las aulas porque al mirarlas me llena de preguntas. Poder mirarlas, me llena de preguntas distintas de las esperadas para un maestro. Desde que entré a la escuela, mi formación ha sido continua. Lo cierto es que pienso en Aguirre... Y la verdad es que, si tengo que decírtelo, fue gracias a esos cachetazos que te da hacer filosofía que puedo ponerle atención a eso, a pensarme a mí misma como maestra, a ver qué tanto de eso que detesto o me gusta hay en mí. (...) Es muy fácil ver el error en los demás, ver el mal gesto en los demás. Y a veces una está tan metida en quién es, en cómo es y en su forma de actuar, que no se da cuenta que en eso está siendo una Lilia (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.252).

En este pasaje, Malena anticipa desde el comienzo que va a decir lo que ella recibe de Filosofía como maestra. Es decir, no va a hablar de cómo perciben sus alumnas/os la clase de Filosofía. El punto de vista que ofrece es el de una maestra en su relación con Filosofía. Un punto de vista singular, tratándose de una experiencia pedagógica para hacer con las/os alumnas/os. Un relato muy distinto al que elige hacer la propia Malena para dar cuenta de cómo interviene la maestra constructivista en una clase de Prácticas del Lenguaje, cuando relata el caso del alumno que le pregunta cómo se escribe “brazalete”. Una sutil diferencia que dice mucho respecto a la disciplina en cuestión. Si al hablar del constructivismo, Malena se refiere a cómo el mismo propicia un cambio en la relación de sus alumnas/os con el conocimiento, al hablar de Filosofía lo que cambia es su relación con el saber: la práctica de la filosofía compromete el propio saber de sí en la experiencia de la construcción de sentido con otras/os. Es un desplazamiento que Malena vivencia en la manera que elige para hablar de la filosofía en el aula: como maestra, dice, me devuelve esa igualdad ante el asombro y me devuelve las preguntas. La práctica de la filosofía hace que Malena recupere aquello que en su manera de ser maestra en las otras disciplinas había perdido: el asombro y las preguntas. Y, además, dice que eso que Filosofía le repone la hace igual a sus alumnas/os. Malena, en la clase de Filosofía, se autopercibe curiosa y con preguntas como las/os niñas/os que

comparten con ella la experiencia. Malena autopercebida como infante es capaz de, en esa condición, conmovirse con libertad también en las otras disciplinas. Y, en esos espacios disciplinares, la maestra modificada por lo que Filosofía le devuelve de sí misma, encuentra un aire fresco sobre los sucesos, los hechos, las aulas.

Malena utiliza la misma imagen de aire fresco que Deleuze usa para hablar de su profesor, Sartre. La misma imagen que Obiols usa para su encuentro con el programa de FpN. La maestra mira el aula no pensando en tener todas las respuestas. En su lugar, celebra cargarse de preguntas. Y agrega que esas preguntas son distintas a las esperadas de un maestro. Si bien Malena no explicita puntualmente cuáles son esas preguntas, creemos que, en lo que sigue, da cuenta del tipo de interrogantes a los que se está refiriendo: no son preguntas que tengan que ver con las disciplinas, con los contenidos, dado que, como ella lo expone, desde que llegó a la EG recibe una formación continua. Ocurre que piensa en Aguirre, en el padecimiento que le provoca la maestra Lilia a su compañero de la primaria; y es en la marca de infancia que Malena reconoce, gracias a los cachetazos que le da el hacer filosofía, que puede pensarse como maestra. Un recuerdo signado por la violencia, una violencia para que el pensamiento salga a buscar respuestas a la pregunta “¿qué clase de maestra estoy siendo?”.

De este modo, se vislumbra que las preguntas que Malena dice que no son las esperadas para una/un maestro/a son las que sacuden a la/al maestra/o de su ensimismamiento, las que interpelan el sistema de seguridades que construye para poder afirmarse como maestro/a. Una necesaria tarea de cuestionamiento no solo para advertir que se está siendo la/el maestra/o que no se quiere ser, sino también, y fundamentalmente, para saber qué maestra/o se está siendo. De modo que, al volver la pregunta sobre la/el maestra/o y no sobre las/os niñas/os, Filosofía le permite a la maestra problematizar, no cómo las/os

niñas/os pueden conocer lo que es preciso que conozcan (y para lo cual, no es un detalle, la maestra ya sabe la respuesta), sino lo que ella misma creía saber y ahora precisa pensar nuevamente porque la pregunta se ha instalado en ella. Y lo más interesante es que esa pregunta se instala sobre su propio ser maestra.

Malena se autopercibe reencontrándose con su infancia en tiempo presente al narrar una de sus primeras experiencias como una integrante más de la comunidad de indagación:

¿Podría decirte algo que me acuerdo ahora de esas primeras aulas, de cuando vos empezaste en mis aulas de primero? Hacer filosofía me reconectó con la infancia, cuando en tus sesiones vos decías: "Bueno, nos vamos a poner todos a la misma distancia, porque eso indica que todos somos iguales", me encontré con esa infancia mía en tiempo presente. Después puedo explicarte todo esto de la infancia del pensamiento, cómo lo fui entendiendo hace muy poco. Pero eso hizo la filosofía, me reconectó con la que era en la infancia, me la trajo al cuerpo. Siempre fui curiosa, siempre me pregunté por las cosas. (...) Pero evidentemente hasta que llegó la filosofía me hacía otro tipo de preguntas, menos interesantes. Me parece que, cuando una se pone en pregunta, se mantiene alerta. La pregunta hace andar, la pregunta te reconecta con eso de estar atenta a eso que vas conociendo, o reconociendo, o desconociendo. Para mí es la conexión con la infancia. Con la infancia del pensamiento, de los modos de mirar, de hablar, de decir. "¿Cómo se dice esto?", preguntamos cuando una no tiene manera de decir (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 268).

En este pasaje, Malena sostiene que la filosofía le permite reencontrarse con la que ella era en la infancia. Una Malena curiosa y preguntona. Nos recuerda, como relata Kohan, una posibilidad inquietante de pensar los orígenes de la filosofía, expresada por una niña: "La filosofía fue inventada por una señora que quería recordar que había sido una niña" (Kohan, 2017). Esta relación es, también, una posibilidad de repensar el sentido del encuentro entre filosofía e infancia: la filosofía se aleja del paradigma de la formación de la infancia para constituirse en una posibilidad de escucha, recuerdo, atención, cuidado de la infancia.

Asimismo, Malena advierte que pasado el momento de la infancia sus preguntas se hicieron menos interesantes hasta el encuentro con la filosofía. A partir de haberse sentido

conmovida por una infancia que se le manifestó otra vez en el cuerpo vuelven nuevamente las preguntas a encontrar toda la potencia de que son capaces. Así, la relación a la que es invitada en la experiencia de hacer filosofía, no solo despierta preguntas que estuvieron adormecidas sino que, además, la pone a ella misma en pregunta, le devuelve una pasión para preguntar y preguntarse tan propia de la infancia y que ella misma había experimentado infantilmente.

Esta idea de saberse en pregunta nos recuerda la manera en que el filósofo argentino Saúl Karsz (1985) define a la filosofía cuando dice: “Quizá la filosofía no sea más que una pregunta. Un signo de interrogación trazado sobre nosotros mismos” (Obiols, 1987, p.33). Con esta expresión, Karsz muestra que la pregunta filosófica es la que atraviesa la existencia y, por eso, creemos que, cuando se manifiesta, se vuelve ineludible. En este sentido, la maestra Malena reedita en ella misma el preguntar sobre cosas “interesantes” que, tal como ella misma lo dice, la pone atenta, la hace andar, la reconecta con la infancia del pensamiento y que tiene como efecto nuevos modos de mirar y de decir.

En consonancia con lo que venimos analizando, la maestra Malena, da cuenta de la imbricación que, según ella, se da entre filosofía y educación cuando sostiene:

La filosofía ya a esta altura no la puedo separar mucho de la educación, me cuesta. A mí me parece que son juntas, las pienso juntas, algo así como vivir una educación filosófica, o una filosofía educativa, de aprendizaje, es otra forma de vivir. Y hablo de las aulas como vida, y hablo de los recreos como vida, y hablo del conocimiento como vida, y hablo de la incertidumbre como vida. A mí me parece que nunca debieron pensarse separadamente (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.274).

En efecto, Malena descubre en la filosofía otra forma de vivir las aulas, los recreos, el conocimiento y la incertidumbre. Quien se deja atravesar por la pregunta y se compromete con ella no puede escindirla de la actividad que realiza. El encuentro con la filosofía hace también repensar a Malena la educación y la relación entre ambas: ya no es tan difícil

diferenciar la filosofía de la educación y lo que las conecta más ampliamente es la vida: hay una nueva vida, filosófica, educativa, es una nueva forma de vida en la que la filosofía y la educación no pueden pensarse una sin la otra.

En el siguiente tramo de la entrevista, Malena identifica la actividad de hacer filosofía con “pensar con todo” y explicita lo que queda comprometido en el pensar tal como lo percibe en ella misma, cuando señala:

Cuando hacés filosofía pensás con todo: vas charlando, compartís tus opiniones, tus preguntas. Y, en un momento, hay algo, una idea o una pregunta que se te queda circulando por el cuerpo. ¡Bah! A mí, muchas veces se me incomoda el cuerpo, es como que el pensamiento queda atrapado en el cuerpo y el cuerpo se suma a pensar. Entonces, me distraigo en eso, estoy dentro del aula pero no estoy. No sé cómo explicártelo. Hay un momento de la sesión de filosofía en la que me empiezo a mover, porque tengo una idea que me da vueltas por el cuerpo. Yo quiero seguir escuchando al otro, escuchando cómo sigue lo que se está pensando, pero hay algo de eso que está dando vueltas que me conmovió y me está moviendo para otro lado. Y, entonces, me parece que eso también se devolvió a las otras aulas: el saber que hay un tiempo en el que el pensamiento te queda enganchado con algo que te tocó a vos y que ni siquiera podés poner en palabras. Me acuerdo que, cuando citaban a estas personas, yo iba tomando nota de los apellidos, o de una palabra clave, porque eso era lo que me había dejado pensando. Me pasó con las lecturas que (porque un poco le hablo a los libros también) "Mirá, tiene razón la filosofía en esto de que todos estamos en condiciones de pensar, porque esto que pensó Platón y no sé quién más, a mí también se me pasa por la cabeza". La filosofía está de alguna manera dejando en los libros lo que nos pasa a los seres humanos. Lo que nos pasa a la humanidad. Ahí también empecé a perderle un poco de respeto a estos autores (respeto en el sentido de distancia y devoción) (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.263-264).

Como se puede advertir en este pasaje, para Malena, cuando se hace filosofía, se comparten opiniones y preguntas, hasta que alguna de ellas queda circulando en el cuerpo. Y confiesa que muchas veces se le incomoda el cuerpo porque un pensamiento queda atrapado y, entonces, el cuerpo se suma a pensar. Esa sensación la distrae de las intervenciones del grupo al punto que la hace dejar de escuchar y la pone en movimiento, porque siente en el cuerpo que hay una idea en movimiento y concluye que el cuerpo se queda enganchado con aquella idea o pregunta que la conmueve personalmente y la mueve para otro lado, aun

cuando una/o quiere quedarse y seguir el intercambio de la comunidad de indagación. Dos cosas que suelen ser vistas como separadas –pensamiento y cuerpo– se reúnen en la maestra que filosofa. Malena hace filosofía, literalmente, en carne viva: su carne se aviva, revive con la filosofía, se mueve, se inquieta, se conmueve, se con-mueve, se mueve con los otros pensamientos, de quienes están cerca y también de los filósofos consagrados de la historia que pasan a ser vistos por Malena como iguales. Hay aquí una potencia política singular de la filosofía sobre el propio cuerpo de Malena que se empodera para pensar con los otros, no importa su tamaño, como iguales.

Asimismo, Malena refiere a que esto que le pasa en FcN se refleja en sus otras aulas, cuando se da cuenta de que, como maestra, también puede darse un tiempo, como el que habitualmente ella le da a sus alumnas/os, para pensar en algo que la tocó personalmente. Así, la filosofía le proporciona autoconocimiento y autoaprendizaje de la maestra en el mismo momento en que se realiza como maestra. Por último, Malena dice que el enganche a pensar que siente en las aulas lo tuvo con nombres, conceptos y fragmentos de libros cuando empezó a asistir a seminarios y a leer filosofía. La experiencia de acercamiento a la filosofía le permite reafirmar lo que todas/os estamos en condiciones de pensar y es que lo que está allí en los libros de filosofía tiene que ver con lo que las personas pensamos; de allí, concluye que los libros de filosofía dan cuenta de lo que nos pasa a los seres humanos. Esa revelación, dice, la hizo sentir más cercana y semejante a las/os autores que lee con mayor frecuencia.

En relación a las lecturas que la acompañan en su devenir maestra filosofante, Malena, refiriéndose a la filósofa española Marina Garcés, sostiene:

Me conmovió desde el primer libro que leí, *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Hay una frase que para mí lo sintetiza todo, dice que la filosofía es como la guerrilla, que no tiene un territorio fijo ni un recorrido preestablecido sino que va ganando territorio a medida que incurre en él. Y es esto que vos decís, que no tiene

contenidos, que no tiene un modo especial de hacerse sino que va dejando marcas por donde pasa, apropiándose o dejándose apropiar. En ese sentido, la filosofía hizo eso conmigo, me conquistó. Además, tiene un discurso muy llano, quiero decir, una se da cuenta que es una estudiosa pero no es rebuscada para expresar sus ideas: al contrario, hay que saber mucho para ser simple, ¿o no? (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 275).

Como se puede apreciar, Malena comparte la idea de filosofía que sostiene Garcés (2016) y, por lo que venimos leyendo y escribiendo, no nos parece extraño que así sea. La filosofía ingresa a su vida de forma inesperada. Una vez que se hace presente deja una marca, apropiándose de quien se dispone a recibirla y dejándose apropiar por quien la aloja. La filosofía, dice Malena, la conquista. La imagen que utiliza Garcés para definir a la filosofía es muy llana y muy elocuente para Malena porque ese concepto resuena, vibra en una subjetividad que descubre transformada y, por lo mismo, renueva y resignifica la posibilidad de transformación de su lugar en el mundo, aunque no se sepa ni cómo, ni hasta qué punto. Los territorios de Malena filósofa y de la filosofía en Malena se expanden casi sin límites, en forma ilimitada.

En este sentido, Malena reflexiona retrospectivamente en vistas a los efectos que tiene la filosofía para su vida cuando recuerda:

Todo lo que pasó después fue impensado: impensada la onda expansiva que iba a tener la filosofía para mí. Porque eso que en un principio entraba a las aulas para poner en juego el pensamiento, nos movió de las aulas y nos puso a errar y nos puso a querer escuchar más allá, ver más allá, compartir con otras personas, ir a otros lugares. La filosofía te mueve no solo el pensamiento, te mueve el cuerpo, te mueve los ámbitos de discusión. A mí me abrió a otra vida (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 264).

Una onda expansiva. Eso es la filosofía. Una onda que vuelve sobre nosotros mismos. Abrimos un espacio y después no hay cómo parar lo que ese espacio genera hacia fuera y

hacia dentro. La filosofía “nos puso a errar”, dice Malena, “querer escuchar más allá”, “ver más allá”, la filosofía activa los sentidos docentes, llama a otro encuentro educativo.

Como podemos advertir, en este pasaje, Malena da cuenta de su sorpresa ante la fuerza con que esa onda expansiva la ha movido de lugar y la lleva a querer ir más allá de las aulas para escuchar y compartir con otras personas de otros lugares. En lo que sigue, intentaremos mostrar la errancia filosofante de Malena por fuera de los muros de la EG.

II. 3. g. La fuerza viajante de la filosofía

La curiosidad de Malena la lleva a participar de cafés filosóficos, de sesiones de filosofía a la gorra, de la noche de la filosofía, de filosofía en el teatro, de un seminario sobre la intimidad a partir de los textos de Pardo y Jullien. Lo hace en el mes de febrero, en Buenos Aires, viaja. Necesita explorar otras formas de hacer filosofía, otras comunidades de indagación y las disfruta. Valora el descubrir gente que aun buscando cosas distintas tiene, como ella, la disposición de compartir espacios de pensamiento con otras/os (VER Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi).

Desde que entra FcN a la EG pasaron varios años hasta que se produce el quiebre en Malena, cuando por primera vez participa de una actividad de formación “que tenía la modalidad de campamento, se dormía en el lugar. Consistió en pasar dos días enteros en un camping...filosofando. Esa fue como una primera comunidad filosófica que armamos fuera de la escuela” (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi). La formación a la que alude Malena estuvo coordinada por Walter Kohan y es organizada desde la FaHCE en el Camping de la Asociación Judicial Bonaerense (AJB), los días 22 y 23 de septiembre de 2016, como una actividad abierta a la que asisten estudiantes y graduadas/os de Ciencias de la Educación

y de Filosofía de la FaHCE, maestras/os de la EG y profesoras/es de Formosa, Neuquén, Chaco, Rosario. Una experiencia de formación diferente a todas las conocidas por Malena que consiste en una inmersión de tiempo completo durante dos días en una práctica filosófica colectiva con personas de distintos lugares, con distintos recorridos y distintas trayectorias formativas; esto exige contar con la disposición de cada una/o de las/os participantes a encontrarse en el gesto de la búsqueda más que en un posible acuerdo de sus resultados. Con esta motivación, Malena participa en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) del VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação "Comunidades que se tecem entre nosotros: alinhavando diferença e o ato de educar em uma língua ainda por ser inscrita", organizado por el Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), entre el 4 y el 7 de octubre de 2016. En relación a su participación en estos espacios de formación, relata que:

en el momento de despedirme me entero que el lunes de la otra semana empezaba un coloquio sobre filosofía y educación en Río de Janeiro, faltaban siete días. Esto fue para el 23 y el 4 empezaba el coloquio. Bueno, ahí estaba yo unos días después, sentada en la UERJ. Igual, hay que decirlo, siempre es un tema acomodarse en las nuevas comunidades, ¿viste? Cuando no es por el lenguaje, es por el posicionamiento. Pero siempre se disfrutaban, siempre son de potencia absoluta. Y ahí me entero del coloquio de Río de Janeiro y ahí salí. Ese coloquio fue otro quiebre, un quiebre enorme para mí. Fue otra forma de aislarse para pensar pero en otra ciudad. Me acuerdo que estaba de ocho a ocho ahí adentro y a todo le encontraba algo interesante, todo me parecía como conmovedor. Escuché exposiciones, participé de talleres y además hice Filodrama, hice... todo lo que podía, incluso subí a pie el Morro de Urca. (...) La filosofía mueve... mueve... A veces, me parece que hay personas a las que le entra por lo físico y se mueven por lo físico para poner a andar el pensamiento, y a otras a las que les pasa al revés. Pero es todo lo mismo, no importa por dónde empieza el movimiento (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, pp. 265).

En su narración, Malena expone el impacto y el aprendizaje que significan para ella salir del cotidiano, encontrarse en otra ciudad con otra lengua: una incomodidad que le exige acomodarse a posicionamientos y a un idioma diferente del suyo y que, sin embargo, disfruta porque son de una potencia absoluta. Malena pone el acento en la intensidad de lo que pasa

en los encuentros a los que llega porque la filosofía es el principio y la finalidad de ese movimiento que la lleva a experimentar otra forma de aislarse de su cotidiano para pensar en otra ciudad; una manera de forzar los límites, de ensanchar la experiencia del mundo para seguir aprendiendo porque, como ella misma lo señala: “Hemos entendido que en el correr de lugar, en el movimiento, está el aprendizaje. Esta revelación lleva a quien escribe a una búsqueda teórica y le permite en cierta forma sostenerse en la tensión que le genera este nuevo modo de andar” (Bertoldi, 2018, p. 282). La filosofía desplaza el interés de la maestra por enseñar tornándolo deseo de aprender y, en ese deseo, se hace visible la tensión a la que queda expuesta la maestra. Dicha tensión la enfrenta a la necesidad de emprender una búsqueda teórica que la sostenga en esa transformación. Así, Malena encuentra ese sostén teórico en un pasaje de la filósofa Marina Garcés cuando la catalana, respecto del acto de educar, considera que:

Educar es como un desplazamiento, un cambio de lugar que renueva el deseo de pensar y el compromiso con la verdad y que, por tanto, es iniciar a otro en ese desplazamiento, moverlo, sacudirlo o seducirlo, arrancarlo de lo que es y cree ser, de lo que sabe y cree saber. Por eso la relación de la filosofía con la educación es violenta y fecunda: violenta porque ataca de raíz lo constituido. Pone en cuestión lo que somos y lo que sabemos, lo que valoramos y lo que pretendemos. Fecunda, porque abre nuevas relaciones, nuevos modos de ver y de decir, allí donde sólo se podía perpetuar lo existente (Garcés, 2015, p. 76 -77).

En este sentido, Garcés, al proponer el símil con que define el educar, está pensando en la intrínseca relación que existe entre el educar y el filosofar y, por eso mismo, el educar tiene como efecto iniciar a otro en un desplazamiento, moverlo, sacudirlo, seducirlo, arrancarlo de lo que es y cree ser, de lo que sabe y cree saber; de idéntica manera, el filosofar tiene esos mismos efectos en quien lo practica haciendo del lugar que está pisando “arena movediza”, como dice Malena. De este modo, se produce la pregunta que desestabiliza y

provoca la tensión en Malena que salió del lugar de la maestra que sabe, de esa “maestra verdad” que ingresó a la EG, para ser la maestra que experimenta la violencia y la fecundidad de un educar filosofante. Así, el texto de Garcés oficia como andamiaje teórico que acompaña una transformación que ocurrió en el ejercicio de la pregunta en el mismo acto de educar y que puso a la maestra a distancia de lo que creía que era y sabía. En ese movimiento, Malena recupera el viejo propósito de transformar la vida para hacerla mejor para los Aguirres y para ella misma. Malena encuentra en la práctica filosófica un camino y en el camino se hace de amigas/os que están interesadas/os como ella en aprender de su experiencia. Conoce en el Coloquio de Río de Janeiro del 2016 al profesor Ángel Alonso de la UNAM, con el que se reencuentra en Argentina en el IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación de la UNSAM en octubre de 2017. Ángel Alonso invita a Malena a participar de un panel sobre enseñanza de la filosofía en uno de los auditorios de la UNAM. La fuerza viajante de la filosofía ensancha las posibilidades de seguir aprendiendo en diálogo con experiencias de distintas latitudes:

En el 2018 fui a México y la gente de la UNAM, que es muy generosa, me recibió para conversar sobre el Proyecto de Filosofía con Niños y Niñas que tenemos en la escuela. Hicimos una mesa en un auditorio, con Stephanie Lozano, que en aquel momento era estudiante de Pedagogía pero ya se licenció (vino a la Argentina, la conocimos cuando vino a la escuela), con Ángel Alonso, profesor y doctor en Filosofía y con Esther Charabati, profesora investigadora (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.265).

En este pasaje, Malena refiere al hecho de que conoce a Stephanie Lozano porque estuvo en la EG cuando aún era estudiante de Pedagogía de la UNAM. Es interesante prestar cierta atención a este dato, puesto que da cuenta del fortalecimiento creciente de los lazos de amistad intelectual que se van tejiendo en el andar. La difusión de la experiencia de hacer FcN hace que la EG reciba a algunas/os investigadoras/es, algunas/os de ellas/os, como es el

caso de Stephanie Lozano de la UNAM o el de María Reilta Dantas Cirino³¹ de la Universidad do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que asistieron a clases de FcN y a distintas actividades realizadas por la EG durante los tres meses que residieron en la ciudad de La Plata. El reencuentro de Malena con María Reilta y con las/os amigas/os del NEFI ocurre unos meses después de su participación en México, cuando es invitada a integrar la mesa de cierre del IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação “Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar”, que se realizó en la UERJ del 1 al 5 de octubre de 2018.

Después de lo de México llegó lo de Brasil... me invitaron a participar en una de las mesas del coloquio... A mí... La verdad es que primero no dimensioné bien de lo que se trataba y cuando entendí... no podía creer la generosidad de Kohan y su grupo. La cuestión es que estaba otra vez frente a un auditorio, esta vez en la UERJ. Era la mesa de cierre, que compartí con gente encantadora. Con María Reilta Dantas Cirino, que también había estado acá en Argentina, compartiendo en nuestra escuela. Con Rose-Anne Reynolds, una pedagoga sudafricana. Y Alessandra que oficiaba de moderadora. Una experiencia inolvidable. (...) Todas mujeres. Fue muy emotivo porque en el momento que se hizo, el clima político era tenso. El coloquio estuvo dedicado a Marielle Franco, concejal de Río de Janeiro asesinada hacía muy poco tiempo. Así que fue un honor enorme, creo que nunca voy a terminar de dimensionar el espacio que me dieron y la confianza que depositaron en mí porque a veces hago las cosas sin demasiada consciencia, si fuera consciente no las terminaría haciendo, ¿verdad? Pero bueno, fue un honor enorme. Alguien me decía que había estado sentada en el mismo lugar de Rancière, en la Concha Acústica³² de la UERJ. Seguramente la mía era la silla de la maestra ignorante (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, pp.266).

En este pasaje, Malena expresa su asombro por la invitación a ser parte de la mesa de cierre de un Coloquio Internacional de Filosofía y Educación; por el espacio que le dan, por

³¹ María Reilta Dantas Cirino hizo entrevistas, participó de actividades extracurriculares y registró todas las clases de FcN que se dictaron en la EG durante los tres meses que duró su estancia en La Plata. Ese material forma parte de la investigación que culmina con la presentación y defensa de su Tesis de Doctorado que publicó el NEFI en 2016 con el título: *Filosofia com crianças: cenas de experiencia em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)*.

³² En realidad, tanto la mesa de cierre del coloquio como la presentación de la edición en portugués de *El maestro ignorante* se realizaron en la Capilla EcuMénica de la UERJ, no en la Concha Acústica a la que alude Malena.

la confianza que depositan en su persona. La maestra sabe que Rancière estuvo sentado en el mismo lugar que ella. En efecto, lo estuvo. Fue en el mes de junio del año 2002 cuando abrió el II Coloquio Franco-Brasileño de Filosofía de la Educación para presentar la edición en portugués de *El maestro ignorante*. Malena se ríe de ella misma diciendo que su silla es la de la maestra ignorante. En principio, lo dice en el sentido opuesto al que Rancière sostiene como tesis principal para declarar la posibilidad de una emancipación intelectual. Así, puede leerse el sentido del humor de Malena como quien juega con las palabras y distorsiona negativamente las virtudes que su proceso de transformación tiene. Pero también puede leerse a Malena literalmente: es una maestra ignorante porque es una maestra con consciencia de lo que ignora y de lo que necesita aprender. Es también una maestra que solo sabe de la igualdad y, por eso, es una maestra emancipada. En este sentido, lo que no ignora es la potencia emancipadora de su transformación y que hace que el aparente disvalor de la ignorancia resulte el mayor de los elogios que puede recibir una maestra.

II. 3. h. Lo que les pasa a las/os alumnas/os de Malena con la filosofía

En este camino de autocuestionamiento y autoconocimiento, Malena se refiere al impacto que la filosofía tiene en sus alumnas/os. La irrupción de la filosofía en el aula muestra que la novedad de una práctica anclada en la pregunta y en el diálogo tiene repercusiones en las/os niñas/os en un sentido inesperado para la maestra cuando, inmersas/os en la dinámica de la clase, hacen uso de las escasas herramientas que les ha dado la alfabetización con solo unos pocos meses de transitar el primer grado.

Tengo que decirlo, he visto a mis alumnas de primer grado —que aún no estaban alfabetizadas convencionalmente— tomar notas en su cuaderno de Filosofía. Si eso no es empoderarse... (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 256).

Las alumnas de primer grado de Malena toman notas en sus cuadernos de lo que dicen y de lo que se preguntan sus compañeras/os en la clase de filosofía. Esta disposición de las alumnas a registrar por escrito lo que dialogan, más allá de sus posibilidades, lejos de hacer pensar a la maestra sobre un avance en el aprendizaje en la lengua escrita que les ha enseñado, es leída por Malena como una expresión de empoderamiento de sus alumnas. El acento no recae tanto en lo que efectivamente muestran de aprendizaje sino en las implicaciones políticas de lo que su aprendizaje muestra: la filosofía, como dice Malena, mueve y ha movido a sus alumnas a tomar otro lugar en la relación pedagógica, a ser alumnas en otro sentido (VER Anexo 2, Imagen 5, 6 y 7. pp. 280-281).

En la primera de las imágenes del cuaderno de Lucía aparece la textualidad que motiva el ejercicio de la clase. Es la letra de una canción de Ruben Goldin con el que se intenta acompañar, desde la clase de filosofía, el proyecto de lectura de historias de brujas que las alumnas/os de primer grado leen en las horas de Prácticas del Lenguaje. Sin embargo, lo que la vuelve una textualidad diferente es que no solo pueden leerla sino también cantarla

y bailarla. Lo que sigue al texto de Goldin es el esfuerzo de Lucía por diferenciar en su registro de la clase lo que es una pregunta de lo que no lo es. Aún no han visto con Malena los signos de puntuación como contenido en sus clases de Lengua castellana. Sin embargo, la ausencia de ese contenido no es un obstáculo para una alumna que improvisa las claves que anuncian el principio y fin de una pregunta invirtiendo su uso habitual y, además, intentando tomar desde los laterales, al conjunto del texto. La imagen es elocuente: en esta decisión Lucía también se muestra empoderada. Decide y resuelve cómo diferenciar una pregunta de una respuesta y, dentro de una pregunta, lo que la abre y lo que la cierra. Lucía toma notas, crea una forma para distinguir las preguntas de las repuestas y lo que empieza y termina una pregunta, porque cuenta con la complicidad de la maestra a partir del espacio que Malena se abre a sí misma y a sus alumnas/os con el nombre de filosofía. En la segunda y en la tercera de las imágenes del cuaderno de Lucía, se puede ver que no solo registra lo que cada compañera/o dice de las brujas sino que, junto a cada caracterización, pone el nombre de la persona que toma la palabra. En ese gesto de escribir el nombre y lo que cada una/o dice, la alumna de Malena aprende a valorar lo que piensan sus compañeras/os. Todas las voces importan y son necesarias en la construcción de la clase, aunque no siempre se esté de acuerdo con lo que se dice. De este modo, podemos agregar a lo dicho por Malena que sus alumnas, cuando registran lo que expresan sus compañeras/os, se empoderan a sí mismas y, al mismo tiempo, las empoderan a ellas sus compañeras/os.

Lucía se tiraba al piso, panza abajo, tenía una letra redonda y grande, entonces vos le decías, "¿Lu, vos podés tomar nota de esto? ¿Podrás hacer el diario de clase?" Pero no era sólo Lucía, todas a su manera dejaban rastros de lo que pasaba. A veces eran dibujos, a veces eran palabras. Y ya avanzado el año, cuando podían leer y escribir convencionalmente, todos escribían y dibujaban en su cuaderno de filosofía. El año pasado tuve la oportunidad de ver un diario de clase que hubieras muerto al verlo. Era un diario de clase sobre un tema de Biología en Filosofía, Amelie (que ahora está en 4º) había tomado notas en forma de espiral... una escritura en espiral sobre un cruce

entre Biología y Filosofía... Le saqué fotos con el celular pero se rompió y no guardé esas fotos. (...) Era una clase de Luciana, que yo presencié en tercero. Pero era magnífico eso, esa toma de notas. Aunque parezca una pavada lo que te estoy diciendo, romper incluso con esa gramática de escritura ayuda a pensar distinto lo que se está escribiendo. O escribir distinto a lo que se está pensando, para no caer siempre en las normas (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, pp.257).

En este pasaje, Malena se detiene en el efecto que produce la filosofía en la escritura de sus alumnas/os. Este aspecto es uno de los menos explorados en los estudios sobre experiencias de FcN³³. En este sentido, es interesante el hecho de que Malena ponga el foco y reflexione en torno a la creatividad con la que las/os alumnas/os expresan por escrito sus inquietudes y sus puntos de vista acerca de los problemas que se tratan en la clase de filosofía. Es curioso: Malena no se asombra tanto con el contenido de lo que expresan las/os alumnas/os sino con la forma con la que expresan, a través de la escritura, la colaboración y el compromiso con el pensar colectivo y, además, un pensar distinto. Es la forma de la escritura que merece atención, como si la forma se volviera un contenido. Con la forma espiralada de escritura, las/os alumnas/os fuerzan los límites de un sistema reglado como la escritura y en ese forzamiento esas/os niñas/os se encuentran con la libertad. El diario de clase como espacio de libertad se convierte en un territorio conquistado por la autonomía de las/os niñas/os para encontrar su propia forma de escribir. La filosofía se infiltra en la escritura, volviéndola espejo de una subjetividad que es capaz de renovar estructuras fijas y que puede darse su propio estilo. La escuela, así, les da a estas/os niñas/os una oportunidad para saberse a ellas/os mismas/os en sus posibilidades de crear mundos, no solo por lo que saben del mundo sino por lo que descubren que son capaces de hacer cuando lo escriben:

³³ Entre las investigaciones que toman específicamente la cuestión de la escritura en la clase de Filosofía, es insoslayable el trabajo de Beatriz Fabiana Olarieta (2016), en el que analiza las dificultades de sostener la escritura de los cuadernos de clase en la experiencia del proyecto de extensión de *Filosofia com Crianças "Em Caxias, a filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento"*, en la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha del Municipio de Duque de Caxias del Estado de Rio de Janeiro.

transformarlo. Así, es en esos gestos de escritura —como los llama Olarieta (2016)— en los que subyace la intensidad creativa de lo que es y puede la infancia.

En el pasaje de la entrevista que sigue a continuación, Malena pone en palabras los términos con que ella establece el contrato pedagógico con sus alumnas/os. Una reflexión que hace visible la perspectiva de una subjetividad docente *sui generis*. Una consideración en la que quedan expuestas, al menos en parte, algunas de las condiciones que hacen posible que sus alumnas/os puedan relacionarse de otra forma, a través de la escritura o de la construcción dialógica en la comunidad de indagación, con la maestra Malena y con ellas/os mismas/os.

te creen, creen que sos esa que llevás a las aulas. Y te reciben sin miedo, sin temor a decir lo que quieren decir. Te respetan, respetan tus tiempos. Te reciben, me parece a mí, exactamente como a una de ellos. Yo siempre hago el juego, cuando empiezan las clases, de decirles que ellos son el grupo y que yo soy la nueva. Entonces la que me tengo que integrar a ese grupo que ellos traen, soy yo. Sin embargo, desde ese lugar... nadie duda que soy quien pone orden y tiene autoridad sobre lo que ocurre allí, porque tiene que ver con cómo acomodar las cosas para que funcione el aula. Nuestra igualdad en ese sentido tiene que ver con la conmoción, con eso que nos conmueve cuando ponemos sobre la mesa el mundo, el mundo que sea. Incluso el mundo de lo que nos pasa, de lo que nos atraviesa (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p.260).

En el relato de Malena, aparecen, además, otras notas – éticas, políticas – en la forma que los chicos y chicas reciben a Malena: confianza (“te creen”), ausencia de miedo, respeto, igualdad (en la conmoción) y, tal vez, el sentido principal que mueve todos estos sentimientos en relación con lo que pasa en filosofía, la posibilidad de poner, todos juntos, el mundo sobre la mesa. No solo son los chicos y las chicas que se conmueven, sino que también la maestra está conmovida; y esa conmoción colectiva se traslada al propio mundo que habitan, conmovido por la presencia de la filosofía en su vida escolar.

II. 3. i. Malena y el preguntar(se) de la maestra

Como se señalara más arriba, el proyecto de alfabetización que estructura la alfabetización de las/os niñas/os en la EG sigue los lineamientos del paradigma constructivista y, en ese contexto, las/os maestras/os enseñan prestando especial atención al preguntar de las/os alumnas/os. No obstante, dice Malena, la escucha de las/os docentes al preguntar de las/os alumnas/os en la clase de filosofía tiene que desplazarse a una significación distinta a la que el constructivismo motiva a pensar. Se abre así, la problematización y búsqueda de sentido alrededor del preguntar. Un modo de hacer filosofía con las habituales tareas de la vida escolar como problema. Una forma más de hacer filosofía en la educación.

Esta forma de preguntar es un corrimiento de lugar. Y estás más atenta a lo que los pibes te preguntan. Nosotros siempre supimos, como maestras constructivistas, que en cada pregunta se escondía una parte de lo que se sabía y de lo que no. Que no preguntaban sólo para saber sino que también la pregunta daba cuenta de lo que sí sabían. Las preguntas servían para que nosotros pudiéramos reconocer lo aprendido de lo por aprender, de entrada, este juego de preguntas fue diferente, pero con el ingreso de la filosofía... las cosas cambiaron aún más. Podemos incluso cambiar las propuestas hacia el lugar de interés del grupo (Anexo 1, Entrevista a Malena Ivone Bertoldi, p. 269).

Malena, refiriéndose a la instancia de la problematización a través de la pregunta, una de las cuestiones de mayor centralidad en la práctica de la FcN, utiliza el infinitivo en lugar del sustantivo y, en esta manera de decir, involucra a la subjetividad de quien pregunta, asociándola a un corrimiento de lugar. Cuando las/os chicas/os le preguntan a ella, no preguntan solo porque no saben sino también porque saben. Malena ya sabía, como maestra constructivista producto de años de ser parte del proyecto de alfabetización de la EG, que las preguntas de los chicos y chicas permiten a las maestras reconocer lo que han aprendido y lo que precisan aprender. Con la filosofía se pueden percibir otras cosas. Y lo que nos interesa

observar es que Malena reflexiona sobre el preguntar, una de las tareas más comunes de la labor docente, desde una perspectiva particular que involucra al mismo tiempo la intencionalidad de quien pregunta y de quien escucha la pregunta. Identifica, así, que hay al menos dos formas en que un/a alumno/a hace una pregunta y un/a maestro/a puede escuchar la pregunta de sus alumnas/os. Por un lado, hay una forma del preguntar en la que, quien pregunta quiere una explicación y quien escucha, en la presunción de que ese que pregunta algo sabe, busca determinar el saber contenido en la pregunta para saber lo que quien pregunta quiere saber; en ese caso, quien escucha quiere reconocer lo aprendido y lo por aprender para detectar lo que le falta enseñar. Así, una maestra constructivista escucha el preguntar, toda vez que la forma del preguntar de las/os alumnas/os requiere una explicación.

Por otro lado, hay una forma de preguntar que es un corrimiento de ese lugar del que busca las respuestas ya dadas y las respuestas que faltan; porque ya no se pregunta para conocer sino para pensar que lo que persigue en este caso la/el alumna/o no es saber esto o aquello sino relacionarse de otra forma con el saber. Así, quien escucha esta forma de preguntar se compromete con la pregunta y el preguntarse más que con la respuesta. En este sentido, provoca un corrimiento de lugar en la/el maestra/o porque ya no tiene nada que explicar sino que precisa, en primer lugar, atender y sostener el ejercicio de pensamiento al que abre la pregunta de una chica o de un chico. De este modo, la maestra filosofante escucha y se relaciona con el preguntar, toda vez que la forma del preguntar de las/os chicas/os requiere pensar un problema que es de interés para ellas/os mismas/os.

Poner el interés del grupo como centro del filosofar al reflexionar en torno al preguntar en la enseñanza, le permite a la maestra Malena vivir sin contradicción el ser constructivista y filosofante puesto que distingue que a veces las/os chicas/os preguntan porque tienen necesidad de conocer y entender algún aspecto del mundo y cómo funciona; y

que otras veces preguntan porque tienen necesidad de pensar cuestiones que les interesan y que abren alternativas a un sentido único del mundo. Las primeras tienen que ver con los contenidos prescriptos en el curriculum, las segundas con los intereses y preocupaciones que laten en cada una de las subjetividades que pueblan el aula. En este sentido, generalizando la reflexión sobre las formas del preguntar y pensando, a la vez, en las repercusiones que pudiera tener no renunciar a ninguna de ellas es que, para Malena, el lazo pedagógico se construye y se sostiene poniendo atención no solo a lo que hace falta enseñar sino, también, cuidando y sosteniendo las inquietudes que surgen de la experiencia de habitar en comunidad el mundo, o un mundo en común.

II.3.j. Ser maestra

Para Malena, la/el maestra/o es “una configuración que empieza a constituirse desde los primeros años de la escolaridad y que va a ir definiéndose como el producto de una extraña mezcla entre vocación, formación, ejercicio y reflexión. Como un ser que, además, acuciado por los requerimientos y las coyunturas entra en tensión y pone en cuestionamiento su propia identidad.”(Bertoldi, 2018, p. 278). Desde esta perspectiva general, Malena (2018) se reconoce como el resultado de sucesivas muertes y advierte que el pensar con otras/os ha provocado que su experiencia como maestra y su voz estén sostenidas “no ya en las certezas sino en la incertidumbre que emana de dejarse atravesar por los problemas filosóficos que surgen de pensar la educación desde la propia práctica docente, articulando nuevas preguntas y reformulando las abiertas desde lugares inexplorados” (Bertoldi, 2018, p.278). Así, después de los dislocamientos sufridos, se enfrenta a la pregunta por el sentido de ser maestra en esta actualidad y “es en ese preciso momento en que como maestra se problematiza a sí misma lo

que la mata ¿o acaso es posible ser otra sin dejar de ser quien se era?” (Bertoldi, 2018, p. 284).

Algo muy similar encontramos en las palabras de la maestra Luisa, de la escuela “Classe 304 Norte” en Brasilia, DF Brasil, cuando relata lo que significa para ella el haber participado en el Proyecto “Filosofia na Escola”, cuando sostiene:

Este proyecto nos lleva a reflexionar, repensar sobre nuestra vida, nuestras ideas, conceptos, “cierto”, “errado”, provocando dudas, cuestionamientos, sobre nosotros mismos, nuestra postura delante de la vida, nuestra práctica en el salón de clase y en la educación como un todo. Y queda... la imposibilidad de continuar siendo lo que se era (Luisa, apud Merçon, 2000, p. 180).

A su vez, la maestra Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes (2017) de la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, donde coordina el Proyecto “Em Caixias, a filosofia en-caixa?”, relata en el mismo sentido que Malena y Luisa, los efectos que tuvo sobre su subjetividad el encuentro con la filosofía:

O encontro, em novembro de 2007, com o projeto de filosofia na escola pública afetou-me, potencializando afirmativamente uma paixão, uma vontade, um desejo que de alguma forma tinha adormecido, que me fazia acreditar na escola pública, nos alunos, nos professores, no ensinar, no aprender, em suma, na melhoria da qualidade de espaço/tempo público da escola, mas que ao mesmo tempo não conseguia ser despertado devido à postura reprodutora do sistema que me envolvia. (Gomes, 2017, p. 48)

A partir de muitas inquietações y perguntas, me vejo envolvida por uma opção de caminhar com a possibilidade de transformação e autotransformação, num exercício de atenção ao caminho; percebo a necessidade de estudar o que nos dá a ver a maneira de dialogar no projeto de filosofia, que tem provocado questionamientos, incertezas e dúvidas que se tornam constitutivas do proceso dessa trajetória (Gomes, 2017, p. 52)

Cada una a su manera da cuenta de la potencia afirmativa que tiene para ellas el experimentar la pregunta filosófica, el cuestionamiento que disloca el sistema de seguridades

que las estructura y las sostiene como maestras y que las mueve hacia otro lugar del que no hay retorno. Una transformación y autotransformación que tiene a la incertidumbre como elemento constitutivo y principio del movimiento que incita a caminar de otra manera.

Asimismo, es significativo advertir que la experiencia de hacer filosofía en el aula con niñas/os tiene repercusiones no solo en las alumnas/os sino también y, de manera muy particular, en las maestras que integran las comunidades de indagación. Así, el ejercicio de la pregunta mueve estructuras que permanecen sostenidas por sentidos estereotipados respecto a lo que es y necesita ser un/a alumno/a y un/a maestro/a y que, a la vez, resultan ser anacrónicos a las necesidades de nuestro tiempo. En este sentido, entonces, el filosofar de las maestras resulta doblemente emancipatorio ya que, por un lado, la intensidad del cuestionamiento hace que sientan que es posible, y hasta deseable, dejar de ser la que se era y, por el otro, hace que puedan contagiarse del entusiasmo de una búsqueda personal y colectiva en el mismo acto de educar y con él, afirmar la incompletitud como una potencia afirmativa que abre posibilidades frente a un mundo que se presenta como acabado.

En lo que sigue, Malena sostiene que para poder armarse hay que derribarse a sí misma en lo que se era y expone las tensiones que atravesaron el devenir de su transformación como maestra, cuando señala:

Otra cosa que yo aprendí como maestra con la filosofía es que al principio quería derribar toda la escuela. Cuando uno se derrumba a uno mismo, se derriba a uno mismo, se destruye. Y para mí es la única forma de volver a armarse. Y lo que pensás es destruir todo. (...) Creo que es el momento en el que empezás a sentir que hay algo del viejo paradigma que se empieza a quebrar. Es duro de atravesar. Yo tenía un pie en el viejo paradigma y otro... vaya a saber una dónde. Entonces, lo que veía que funcionaba de una manera en un lugar, me empezaba a hacer mucho ruido en la otra aula. Hasta que, en un momento, algo te pasa en el cuerpo... y conseguís que de alguna manera haya coherencia entre las dos aulas. Esas dos aulas de alguna manera se juntan, y lo que las une sos vos. Sos vos, esa maestra nueva, que conmovida por esta otra forma intenta darse forma nueva en esas aulas viejas. Básicamente porque uno tiene consciencia que lo que tiene adentro de ese inmueble son seres humanos. Y que una es un ser humano también, entonces ahí es donde me pude poner de acuerdo

con toda esta ruptura, digamos. Y cuando pude, de alguna manera, intervenir filosóficamente mis otras aulas, con una mirada filosófica, las pude habitar nuevamente. Pero también era un poco extranjera en esas aulas. En algún lugar sentía que ni los alumnos y ni las alumnas ni yo, nos merecíamos esas aulas. Merecían al menos un aula pensada, distinta. (Anexo, Entrevista a Malena, pp.258-259)

Malena discurre sobre su momento de transición, lo viejo se resquebraja, lo nuevo no se termina de reconocer y catalizan en el propio cuerpo, lo viejo y lo nuevo, resonancias gramscianas de una crisis que anuncia la irrupción de la novedad, una vez que es puesta en cuestión la postura reproductora del sistema de la que habla Vanise. Un trabajo que empieza por advertir que hay hilos invisibles que condicionan a una única manera de interpretar el mundo. Así, el modelo que explica la ciencia del mundo es la llave de acceso a la cima del conocimiento. Se precisa siempre de un piso mínimo y homogéneo de conocimientos, de contenidos que importan a la hora de defender el sistema. La filosofía jaquea esta imagen dogmática del pensamiento, como ya lo referimos precedentemente, cuestiona el modelo de racionalidad instrumental que produce un pensamiento unidireccional.

Malena muestra, a la vez, de una forma muy sencilla, la potencia que tiene la filosofía para interpelar la subjetividad docente cuando dice:

El maestro o la maestra es quien se para en el aula, quien detenta el saber, y me parece que la filosofía entra también para decirle a la maestra, al maestro: "¿vos estás segura/o de todo eso?". Y la/el maestra/o que picó en esa, se enganchó. Me parece que lo de la específica preparación fue un ingreso, que la invitación a un seminario fue otra de las puertas de ingreso a la filosofía, como una entrada más, como si fuera un escalón más a eso. (...) Que la predisposición personal y la postura política frente a las aulas también colaboraron. Pero vos sabés mejor que yo que todo eso es inestable, es muy inestable. Que asusta, porque cuando uno se piensa filosóficamente, no sólo en las aulas, el rebote es al individuo. No hay posibilidades de pensarse en las aulas si no viene al individuo. Y esa predisposición está y a muchos los ha asustado. Hay algo tan metido en las personas, que tiene que ver con su modus operandi, por decirlo de alguna manera, por cómo funciona uno que se le filtran cosas... (Anexo, Entrevista a Malena, p. 246)

En este fragmento, Malena plantea una cuestión muy relevante para lo que venimos analizando y es que, dadas las condiciones, el /la docente se encuentra con la pregunta que cuestiona su relación personal -en tanto maestra/o- con el conocimiento que detenta frente a los que lo ignoran, sus alumnas/os. De este modo, plantea que si el maestro o la maestra que participa de una comunidad de indagación con sus alumnas/os lo hace con apertura personal y habiendo participado, a la vez, de las experiencias que previamente ofreció la EG como espacios de formación de FcN, entonces se cuestionará el sentido del saber que posee y a partir de ese momento, Malena piensa que se inicia un camino que produce cierta inestabilidad y temor: el camino que comienza con pensarse en las aulas y que culmina en el individuo, que interpretamos como una llegada al autoconocimiento y a la autotransformación. Y este proceso de problematización ocurre para Malena porque “la filosofía entra a decirle a la maestra/o: ¿vos estás segura/o de esto?”. Es interesante que quien “entra” y “dice” no es un individuo sino la filosofía. La misma idea reaparece en la entrevista cuando vuelve, retrospectivamente, a su experiencia como alumna de Magisterio y recuerda que la discusión en torno al sentido de la educación y a la finalidad de formarse como educadores estuvo ausente y sostiene que entiende la ausencia de la pregunta desde el momento que se conecta con la filosofía cuando señala:

...en los institutos no había un juego político, no había una discusión respecto de qué creíamos que era la educación, ni para qué nos estábamos formando como educadores. Yo empecé a entenderlo cuando la Filosofía me pregunta, "bueno, ¿y vos qué hacés en las aulas? ¿Para qué estás en las aulas? ¿A qué jugás en las aulas? ¿Para qué lado tirás en las aulas?". Todas esas cosas que uno venía pensando en el por qué enseñar, por qué educar, por qué meterse entre criaturas. Posicionamiento político... (Anexo, Entrevista a Malena, p. 261)

Nuevamente la Filosofía es la que habla, le pregunta por lo que hace en las aulas, la finalidad de su tarea, de qué lado está. Cuestiones que dice, estaban presentes en ella como el por qué enseñar, por qué educar, por qué meterse entre criaturas. La práctica de la filosofía, la filosofía que provoca en la EG experiencias de pensamiento en comunidad, se ha transformado en interlocutora que provoca en Malena un diálogo con ella misma.

II.3.k. La lectura y la escritura de la maestra

En ese viaje sobre ella misma, Malena, que siempre sintió que la lectura la traslada a otros mundos, empieza a leer filosofía como antes literatura, por las noches. La lectura de la filosofía la inspira y sabe que cuando lee a un filósofo no entiende lo mismo que el/la que sabe filosofía. La filosofía de los filósofos la inspira a escribir. Es interesante cómo describe la relación entre la lectura y la escritura con la actividad de hacer FcN en la EG en el siguiente fragmento:

Soy una lectora constante, no soy una gran lectora en el sentido de leer trescientos libros por año, pero leo todos los días, bah, todas las noches. De día leo textos de estudio de los seminarios del posgrado que estamos haciendo, pero la noche la reservo para la literatura. Es un momento en el que me traslado a otros mundos, es como traer aire. Un día me di cuenta que empecé a leer filosofía... ¡de noche! Que ese mundo me traía aire. Pero tengo muy, muy en claro que esa filosofía me inspira. No puedo decir que cuando leo Deleuze, leo lo mismo que lee alguien que sabe de filosofía. En general, cuando leo algo que me conmueve... a pensar, a sentir... ahí... aparece la escritura. Eso es lo que pretendo que suceda en mis aulas de Literatura, que eso que leés, te incite a escribir. Y eso que yo leo de filosofía, con eso que pienso filosóficamente, con eso que hago como maestra conviviendo con infancias es lo que me pone a escribir, porque también es una forma de pensar. Y ese espacio no deja de ser colectivo, porque estoy yo, Deleuze, Platón, los que pensaron antes, los que pueden pensar después. Todo esto me lleva a escribir, me lleva a escribir pensando en lo que hago y en lo que quiero hacer, porque la verdad es que lo que hago no es perfecto ni mucho menos. Al contrario, precisamente, todo eso imperfecto es lo que te mueve al cambio. Pero creo que empecé a escribir como un desafío. Como quien le dice al otro "nosotros también tenemos voz". Porque los maestros somos muy observados, muy juzgados, muy analizados, muy estigmatizados. Y me parece que hace falta una voz desde adentro. Por suerte en esta escuela somos muchos los que

estamos poniendo la voz. Lo que pasa es que, en un momento casi entro en una especie de trampa mortal que tenía que ver con lo académico y que tenía que ver con que sólo siendo una académica y formándome a la manera tradicional de las academias iba a poder decir algo. Y la verdad es que yo puedo decir algo porque a mí la filosofía me puso en un lugar de poder pensar, de devolverme un ejercicio de pensamiento que por ahí lo tenemos todos desde que somos muy chicos y lo vamos borrando. Entonces, ese es mi objetivo como maestra, no permitirme a mí decirle al otro que no puede, decirle al otro que no puede preguntar, que no puede escribir, que no puede leer, que no puede pensar, que no puede ser. Porque los chicos lo traen, Laura, no es que se lo metemos nosotros. Ellos ya saben lo que es la escuela, ya saben lo que es la maestra. "Si vos no te portas bien, la maestra te va a decir tal cosa". (Anexo, Entrevista a Malena, p. 262)

Malena tiene una posición respecto a los efectos de la experiencia de la lectura de los/as filósofos/as, que lejos de disponerla a buscar la verdad del texto, la inspira a pensar y a sentir y la pone en la necesidad de la escritura. Esa experiencia, confiesa, es la que quisiera que la Literatura provoque en sus alumnas/os, que las/os mueva a escribir. Dicho esto, vuelve otra vez sobre sí misma, a la soledad de la lectura para, de alguna manera, justificar que ese espacio privado de la lectura de un libro de filosofía es un espacio colectivo donde otras voces del pasado y del presente son convocadas por el libro armando una comunidad que la fuerza a escribir. Escribir pensando en lo que hace y en lo que quiere hacer porque necesita recuperar la voz acallada de las/os maestras/os. Así reconoce que la filosofía la puso en el lugar de poder pensar. De poder decir y escribir sobre sí misma como maestra que puede tomar la palabra provocada por la lectura de los/as filósofos/as y su hacer en el mundo. Así, con la lectura y con la escritura como aliadas, Malena puede afirmar su objetivo político como maestra: no decirle al otro que no puede preguntar, que no puede escribir, que no puede leer, que no puede pensar, que no puede ser. Todos/as pueden, como ella. Un principio de igualdad desde el que recibe y cobija a los/as que vienen llegando.

Ahora bien, si como muestra Malena, la filosofía desestabiliza el modelo de maestra/o que habita en las subjetividades que se comprometen en la práctica de hacer filosofía y si,

como señalamos más arriba, el encuentro con las propias preguntas que mueven a pensar el propio quehacer docente, resulta imprescindible para llevar la filosofía a las aulas y transformarlas en comunidades de indagación, creemos oportuno considerar específicamente la cuestión del tipo de autoconocimiento y autotransformación del/de la maestra/o que se compromete en este ejercicio de pensamiento.

Consideraciones Finales

Introducción

Iniciamos esta investigación con la pregunta por la posibilidad de que la práctica escolarizada de la filosofía en la EG pueda tener como efecto un ejercicio cuestionador de los saberes transmitidos en la educación y, a través de esa práctica, pueda contribuir a que surjan nuevas formas de subjetividad, formas creativas de existencia política, prácticas de una libertad autoproblematizadora.

Después de situar el contexto institucional en el que tuvieron lugar las experiencias que relatamos, cada uno de los capítulos que preceden a estas consideraciones finales despliegan elementos teóricos que pretenden reponer la necesidad de pensar el sentido transformador y emancipatorio del encuentro de educación, filosofía e infancia en la EG desde un hacer en la educación: el hacer de Guillermo Obiols; el hacer en las aulas de la FaHCE, del BBA y de la EG de quien escribe; el hacer de maestras/os de la EG, como Malena Bertoldi; el hacer de profesoras de filosofía, como Luciana Carrera y Victoria Sanchez y de las/os estudiantes avanzadas/os del Profesorado en filosofía en las aulas de la FaHCE y la EG. Con esto queremos reafirmar el objetivo general de esta tesis: la indagación y la consecuente categorización de una experiencia que, así, sigue el recorrido que nace de la práctica, va a la teoría para buscar comprenderla y organizarla y, de este modo, esta investigación va de un sentido al otro y no a la inversa.

Al mismo tiempo esos capítulos ofrecen distintas instancias en las que la filosofía se volvió una práctica, un hacer educativo en busca de contribuir para la formación de subjetividades más libres y autoproblematizadoras. En este sentido, cabe señalar, que en cada situación de enseñanza que se propone para el análisis, la filosofía no se ha afirmado como una actividad intelectual o teórica, al menos no exclusiva o fundamentalmente. Al contrario,

recuperando un sentido también “tradicional” (Foucault, 2001) podríamos afirmar que la filosofía en este proyecto se ha afirmado como un hacer, una práctica, un modo de vida. En América Latina, nombres como Simón Rodríguez o Paulo Freire se inscriben también en esta tradición (Kohan, 2019): se trata de filosofar, de hacer, practicar una filosofía al servicio de vidas que afirmen otra existencia política, otra forma de construir comunidad, otras maneras de vivir la libertad. En este camino, la filosofía no es sobre todo un saber sino una forma de relacionarse con los saberes y los otros y otras con quien compartimos un mundo para poner en cuestión tanto ese mundo que compartimos cuanto la forma en que lo vivimos para poder habitar otros mundos y vivir otras vidas.

En estas consideraciones finales nos interesa pensar sobre tres dimensiones específicas de ese hacer filosofía que hemos presentado en los capítulos anteriores: a) la situación paradójica de la enseñanza de la filosofía institucionalizada como punto de fuga hacia la novedad; b) la oportunidad, el valor y el sentido de una Filosofía con las Infancias (FcIs); y c) los efectos transformadores y emancipatorios de la práctica filosófica en la enseñanza de la filosofía.

La situación paradójal de la enseñanza de la filosofía institucionalizada como punto de fuga hacia la novedad

En el intento de presentar cómo se actualiza prácticamente el concepto de filosofía en la enseñanza, adoptamos en la Primera Parte de este estudio la perspectiva histórica y conceptual con el propósito de ubicar el momento inaugural de la presencia del campo de la enseñanza de la filosofía en la Argentina, con la llegada de Obiols a la cátedra de “Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza de la Filosofía” en la FaHCE-UNLP. Como lo señalamos, la exigencia de darle forma y contenido a su propuesta de enseñanza para la formación de profesoras/es de filosofía lo lleva a advertir inmediatamente la necesidad de, por un lado, organizar los estudios académicos sobre el área producidos en otras latitudes hasta ese momento y, por el otro, a iniciar la escritura de artículos con actividades para la cátedra. A este período corresponde su encuentro con el fragmento de Noussan Lettry (1973, p.3) que inspira a Obiols (1991) a explicitar la paradoja que nuestra práctica docente en filosofía habita en la comunidad filosófica. La situación paradójal puede ser presentada de modo simple de la siguiente manera: quienes se dedican a la filosofía, tienen como exigencia propia someter a cuestionamiento crítico todas las cosas, pero, al mismo tiempo, suspenden la indagación y el análisis crítico sobre la propia práctica pedagógica que realizan.

Queremos recuperar la persistencia que tiene esta paradoja a lo largo del breve pero intenso recorrido intelectual de Obiols y su impacto en las llamadas orientaciones de la enseñanza filosófica. Pensar la situación paradójal que nos señala Obiols desafía, provoca el compromiso de la subjetividad de quien enseña con la idea de hacer filosofía, incluso, y fundamentalmente, con nuestro hacer como docentes de filosofía en una institución.

Desafiante y extrema, la paradoja tiene la potencia de transformarnos para impedir que nos paralice y así, suspenderla mientras iniciamos el camino de la pregunta sobre nosotras/os mismas/os en la formación de profesoras/es.

La invitación de Obiols a pensar la paradoja nos fuerza a nuevas preguntas y con ellas, se hace visible la necesidad de un nuevo hacer en la formación de profesoras/es de filosofía. Es a partir del camino que la provocación al pensamiento que impone esa paradoja nos hizo recorrer, que iniciamos nuestro propio andar a partir de esas huellas dejadas por Obiols con que comenzamos el trabajo que después desplegamos en las partes siguientes de esta tesis: la orientación problematizadora de la enseñanza filosófica. Este nuevo inicio consiste en reconocer y valorar filosóficamente con las/os estudiantes las preguntas que interpelan el propio quehacer filosófico en las aulas, que no es otra cosa que iniciar juntas/os la exploración de un campo de investigación que Alejandro Cerletti (2008) denomina *la enseñanza de la filosofía como problema filosófico* o, lo que es lo mismo, una *Filosofía de la Enseñanza de la Filosofía*. La enseñanza de la filosofía es una disciplina filosófica con problemas propios que parte de la vocación de que las/os alumnas/os, esa alteridad con la que nos reconocemos como enseñantes, nos fuerce a pensar críticamente, por ejemplo, ¿cuáles son los sentidos de la relación que establecemos con el saber que enseñamos y su tradición? ¿qué es lo que hace que un problema sea un problema filosófico? ¿qué condiciones hacen posible el aprendizaje filosófico en las instituciones que habitamos? ¿qué implicancias tiene el dar a leer a estudiantes en nombre de la filosofía? ¿cuáles son los rasgos definitorios que hacen que una clase sea de filosofía? ¿es posible enseñar filosofía? ¿deja de ser filosofía si se la institucionaliza en un programa de enseñanza?.³⁴

³⁴ Algunas de estas cuestiones y otras muy interesantes toman la forma de antinomias en el texto que Jacques Derrida (1984) presentó para los debates del encuentro “Les recontres Ecole et Philosophie” en París X-228

La adopción de la orientación problematizadora en la FaHCE respecto a la enseñanza de la filosofía se constituye en una condición significativa para recibir FpN: podemos sintetizar ese modo de apropiación que hemos institucionalizado como una propuesta que articula con preguntas y sin nombres propios, un dispositivo dialógico para contruir comunidad. Así, en ese primer acercamiento a FpN, aun teniendo una lectura crítica del Programa de Matthew Lipman, vimos una alternativa inspiradora y sugerente para la enseñanza de la filosofía y con esa inspiración fuimos a la escuela secundaria cuando tuvimos el desafío de dar una perspectiva filosófica a la asignatura “Formación ética y ciudadana” en el BBA.

Años más tarde, la preocupación por la paradoja que describe Obiols reaparece en la experiencia de FcN en la EG con la integración de las/os maestras/os a las clases de FcN. Como dijéramos en el capítulo 2 de la Segunda parte de esta tesis, la hipótesis que nos formulamos respecto a los efectos para la educación del ejercicio de pensar en la comunidad de indagación nos alerta sobre los riesgos de que las maestras/os caigan en la paradoja que señalaba Obiols en relación con las/os profesoras/es de filosofía ya que, puede darse el caso, de que un/a maestro/a motive la problematización en sus alumnas/os sin haberse problematizado esas cuestiones en su propia práctica o, lo que es lo mismo, habiendo clausurado la búsqueda en la conformidad de haber encontrado un sentido que la/o convence. Claro que, como mencionábamos al narrar la paradoja, según Obiols, en su caso se trataba de salir de una paradoja en la que estaba instalado, en el caso de las/os maestras/os de la EG, por

Nanterre entre el 20 y el 21 de octubre de 1984, y que Filipe Ceppas (2002) analizó en un sugestivo contrapunto con Kant.

tratarse de un momento inaugural, se trata de evitar la entrada en ella que inmovilizase las posibilidades de un ejercicio de pensamiento sobre sí mismas/os.

En definitiva, el haber encontrado un punto de fuga a la situación paradójal, punto que no disuelve la paradoja, sino que la considera afirmativamente para potenciar la propia práctica, nos enfrenta a un novísimo campo plagado de preguntas y posibilidades para un ejercicio de pensamiento que empieza con estudiantes, graduadas/os y colegas de los colegios en las aulas de la FaHCE, continúa en las aulas del BBA y de la EG. Nuevas perspectivas, nuevas preguntas y, con ellas, nuevas líneas de investigación para un filosofar en la educación que se afirma como potencia de un hacer que se alimenta de su propia condición paradójal.

La oportunidad, el valor y el sentido de una Filosofía con las infancias (FcIs)

Entre los posibles itinerarios de investigación futura que la tesis abre, nos interesa destacar aquí lo que hemos llamado *Filosofía con las Infancias*.

Como señalamos en el capítulo 3 de la Primera Parte, en el momento en que se implementa la orientación problematizadora, el Seminario intensivo en FpN (1997) para graduadas/os y profesoras/es de los colegios de la UNLP se integra a los trabajos de la asignatura. Como dijimos, el resultado de esta formación es la producción de los primeros trabajos de análisis crítico respecto del programa de FpN por parte de algunas/os participantes en dicha formación. Posteriormente, este primer acercamiento a FpN nos alienta a adoptar esta propuesta en el BBA. Es una oportunidad para mostrar que es posible pensar desde una perspectiva filosófica el espacio curricular de “Formación ética y ciudadana” a la vez que su implementación permite continuar con la investigación sobre el alcance que el dispositivo de FpN puede tener con jóvenes de la escuela secundaria.

Sin embargo, en el corto plazo las expectativas se ven frustradas debido a la insatisfacción que expresan las/os propias/os alumnas/os en torno a la lectura de algunas de las novelas ideadas por Matthew Lipman. En efecto, creadas las condiciones, las/os alumnas/os no encuentran ni en *Lisa* ni en *El descubrimiento de Ari Stóteles* elementos que las/os interpelen, que los motiven a comprometerse con el preguntar. De este modo, la novela, el recurso que funciona como nexo entre el lector y el mundo —piedra fundamental del dispositivo Lipman— se desmorona en las aulas del BBA. Entonces, por un lado hay que crear una respuesta práctica que resuelva el problema didáctico creado. Por otro lado, ese problema didáctico resulta una invitación para el inicio de una investigación que ponga en

cuestión el método Lipman pero también piense más profundamente la dimensión metodológica de la práctica filosófica con niñas y niños. En este sentido, las novelas de Matthew Lipman pasan a ser objeto de investigación, inicialmente, por la dificultad que provoca el uso del recurso, pero también por una búsqueda filosófica más amplia.

Así, encontramos que el propio Lipman expone los presupuestos con los que redacta las novelas filosóficas. En síntesis, Lipman sostiene que, los principios del razonamiento son de los elementos más relevantes para enfrentar los problemas de la vida. Esos principios son parte de la lógica que es una parte de la filosofía. A su vez, la filosofía y los niños/as comparten el asombro y eso los vuelve aliados naturales. Por tales motivos, dispone del canon de la filosofía a través de una reconstrucción novelada de su historia para que sus lectoras/es se conecten con las voces de los filósofos consagrados a través de esos diálogos novelados.

A estos presupuestos filosóficos de Lipman hay que agregar los presupuestos políticos, que en el caso de FpN, son los que definen las necesarias consecuencias de una educación para pensar: la práctica de la filosofía, del ejercicio del pensar desde temprana edad colabora a la formación de personas razonables en una sociedad democrática. Así, la filosofía no es una exigencia *per se*, sino que es un medio para garantizar la vigencia y permanencia de un estado superior: la democracia. Entonces, lo que se persigue no es la búsqueda del conocimiento o del saber filosófico *per se*, ni siquiera esas tres dimensiones del pensar – crítico, creativo, cuidante – que Lipman llama de alto orden, y que en su propuesta constituyen una dimensión insustituible de una educación para la democracia.

No era eso lo que buscábamos y su curriculum textual no era bien recibido en clase. Sin embargo, las/os alumnas/os valoran positivamente algunas de las “formas” que se adoptan en las clases de “Formación ética y ciudadana” cuando se sigue la metodología de

FpN. Les resulta sugerente la “forma” círculo, la “forma” diálogo, la “forma” diario de clase, la “forma” de la formulación de criterios para la autoevaluación. Notamos que, en cada una de estas “formas” que experimentan y ponderan las/os alumnas/os, subyace el deseo de realizar la igualdad, de sentir el pensamiento, de vivir la libertad y de afirmar la creación. De modo que, en atención a ese deseo, se vuelve necesario poner en juego otras estrategias y caminos que les permitan traducir esa valoración en una práctica colectiva de autocuestionamiento filosófico. Además, por tratarse justamente de la filosofía, sabíamos que para afrontar este tipo de sentidos contábamos con la casi única certeza de que la propuesta no podría ofrecerse encorsetada en ningún tipo de programa. Era preciso buscar otras maneras más consistentes con los sentidos que se desean afirmar. Eso hicimos.

Para ese entonces, la exhaustiva crítica a aspectos centrales del Programa FpN que despliegan Kohan y Waksman (2000) marca un punto de inflexión en la forma de reunir a la filosofía con la infancia. Llamamos esta forma de FcN y de ningún modo puede ser pensada como un simple cambio de preposición. Es mucho más que eso. Consiste en sacar del centro las aspiraciones del mundo adulto hacia la infancia para que sean las/os propias/os niñas/os las/os que, por su relación con el mundo, decidan no solo dónde necesitan hacer foco sino el sentido con el que lo hacen. Se trata de confiar más en el valor del cuestionamiento, el diálogo, la igualdad como principios del pensar filosófico y abrir los sentidos a una escucha atenta de las infancias. Ese dislocamiento nace de una revisión crítica del Programa de Matthew Lipman pero no se limita a una cuestión metodológica, sino que afirma, fundamentalmente, una diferencia profunda con los sentidos filosóficos y políticos que su manera de entender a la filosofía y a la infancia promueven.

Así, a partir de los resultados de la investigación que realizamos en torno a las dificultades de la implementación del Programa FpN en el BBA, se reconfigura la propuesta

de hacer filosofía en la asignatura “Formación ética y ciudadana”, cuyos resultados analizamos en esta tesis a partir de la narración de las intervenciones que provocó la lectura del diario de A. en las/os compañeras/os. En relación a esta experiencia queremos recuperar los desafíos y las decisiones que el problema nos llevó a asumir como grupo: la investigación en la historia del pasado reciente en la Argentina; el análisis de la película que testimonia lo ocurrido en la Argentina durante la última dictadura militar; poner en escena una obra de teatro. Se trataba de una serie de recursos y campos disciplinares que excedían en mucho la formación de la profesora de filosofía. No obstante esto, la docente dentro del grupo fue profesora de historia, directora de una obra de teatro a la vez que profesora de filosofía. Tal vez podamos decir que en cada uno de los roles que le tocó desempeñar a lo largo de esta experiencia, en todo momento fue una docente filosofante, una educadora que habitaba la filosofía. Las/os alumnas/os expresan que el problema que las/os desestabiliza es la posibilidad del retorno de la dictadura y sus efectos durante los dos años que transcurren desde marzo del 2000 hasta diciembre de 2001; ella las/os escucha y se pregunta —y se sigue preguntando— si puede decirse que lo que ocurrió en el BBA con ese grupo del Ciclo Básico fue o no fue filosofía. Si no lo fue, ¿por qué no? O ¿qué le faltó para serlo? Y si lo fue, ¿en qué sentido? y ¿cuál fue el valor de que lo fuera? ¿qué generó este singular espacio? La persistencia de las preguntas y el preguntarse sobre su propia práctica pedagógica, dice de un corrimiento de lugar; de un desplazarse para hacerse cargo y poner bajo la forma de preguntas la situación paradójica de la que hablara Obiols.

Consideramos que esta experiencia merece una atención especial para nuestra investigación porque de su análisis, por un lado, pueden surgir elementos singulares para pensar el impacto de un espacio filosófico en la educación tanto para docentes cuanto para estudiantes y, por otro lado y de modo más específico, se desprenden consecuencias teóricas

muy significativas para pensar el impacto de la presencia y permanencia de la práctica filosófica en la EG.

Como puede apreciarse en estas consideraciones finales, el interés por la paradoja del docente-filosofante se vuelve un eje central en nuestra investigación. Es un interés que tiene su génesis en la obstinación a comprometernos con las implicancias filosóficas que entrañaba la situación paradójica que denunciara Obiols. En este sentido, la paradoja no fue un obstáculo sino que resultó eficaz, potente, compañera de una docente interesada y comprometida en pensar su propia práctica. Es por eso que el trabajo ensamblado con las alumnas/os, profesoras de filosofía y maestras/os para que las niñas y los niños compartan con nosotras/os una práctica filosófica en la EG, intensifica la fuerza de la pregunta y estimula un desdoblamiento en nuestra indagación. Así, sin dejar de poner la atención en la práctica de la filosofía con las/os niñas/os, nos disponemos a poner el foco en las posibilidades de autotransformación que pudiera conferirle a la/el maestra/o el ejercicio del pensamiento. De este modo, se manifiesta con mayor claridad la necesidad de adoptar un sentido de infancia en plural, que incluya tanto el sentido cronológico como el no cronológico; que incluya a todas/os las/os que participan de la práctica de la filosofía con posibilidades de transformación. Así, en el escenario privilegiado del aula, se encuentran la infancia etaria con la infancia del pensamiento o existencial del/de la docente. Dos sentidos de infancia, son dos infancias en sentidos distintos. Más aún, si la infancia de las/os niñas/os responde a la coordenada temporal de una vida, la infancia de las/os docentes es el resultado de un redescubrimiento o reencuentro. Un reencuentro con la infancia que solo es posible si internamente una vida adulta se dispone a quebrar con el sistema de seguridades y asume una actitud de asombro y apertura a la novedad. Como dijimos en el capítulo 2 de la Segunda Parte de la tesis, la infancia, lejos de ser solo un objeto de la práctica filosófica, aparece

integrada a un sentido de nuestro trabajo que pasa a habitarnos de diversas maneras. De este modo, para nuestra investigación comienza a tener más alcance una Filosofía con Infancias (FcIs) que una FcN, en tanto expresión que hace visible la doble atención que conlleva nuestra investigación con infantes cronológicos y no cronológicos (docentes; estudiantes de la universidad).

Los efectos transformadores y emancipatorios de la práctica filosófica en la enseñanza de la filosofía

Del binomio de infancias que confluyen en lo que dimos en llamar FcIs, en este apartado, es nuestro propósito concentrarnos en la figura del/a infante/a no cronológico/a o, lo que es lo mismo, en la figura del/ de la docente. Motiva esta opción lo que hemos intentado sostener de una u otra manera a lo largo de esta investigación: la necesidad de que el ejercicio de la pregunta aparezca interpelando la propia experiencia docente en la enseñanza y ponga en crisis el sentido del saber enseñado y así, nuevas formas de pensar inspiren otra relación con el saber a enseñar. De este modo, como sostiene Freire (2017), la pregunta expresa una inquietud y el preguntar(se) se proyecta en efectos prácticos que muestran su potencia transformadora; porque de lo contrario, si una práctica educativa se funda en lo estandarizado se burocratiza y termina siendo antidemocrática.

En este sentido, es que vamos a retomar el hacer en la educación del profesor Matthew Lipman, del maestro Simón Rodríguez y de la maestra Malena Bertoldi, para explorar los efectos transformadores y emancipatorios que produjo en ellos/a la práctica filosófica teniendo en consideración los aspectos de la pregunta y del preguntar(se) que señala Paulo Freire.

El Profesor Matthew Lipman es un docente universitario que dicta la cátedra de “Lógica” y, preocupado por los problemas de aprendizaje de sus alumnas/os, se pregunta por los motivos del fracaso del aprendizaje de las/os estudiantes. El profesor-filósofo lejos de eludir el problema que se presenta en su práctica pedagógica, lo asume como una pregunta que merece ser pensada críticamente con la ayuda de la filosofía que conoce y la utiliza para resolver el problema que lo inquieta. Curiosamente, encuentra como respuesta un motivo que

antecede a la situación de sus alumnas/os en su asignatura. Lipman entiende que las causas del problema deben ser advertidas y trabajadas antes de que las/os alumnas/os ingresen a los estudios universitarios. Por este motivo, crea el recurso literario de las novelas filosóficas donde la presencia de los principios del razonamiento atraviesa el conjunto de la narrativa. Luego, estructura un conjunto de actividades, planes de discusión y ejercicios de estimulación crítica que reúne en lo que llama Manual para uso exclusivo de las/os docentes. Así, el profesor-productor diseña una obra muy significativa y compleja: FpN. Posteriormente, escribe lo que son los presupuestos educacionales, estéticos y políticos que ofician como el soporte teórico de su dispositivo didáctico. De esta manera, el profesor-productor, el profesor-filósofo Matthew Lipman presenta su Filosofía de la Educación a partir del movimiento que va de la pregunta que surge en la práctica, elabora la propuesta didáctica y llega a la teoría cuando expone los fundamentos que la sostienen. Según vimos en el capítulo 2 de la Primera Parte de esta tesis, la forma de proceder del profesor Lipman se enmarca dentro de una orientación filosófico-didáctica con la que el profesor Guillermo Obiols interpreta la cuestión de la enseñanza de la filosofía.

No obstante, la valoración que hacemos del efecto filosófico-educacional y la repercusión que tiene FpN en muchas partes del mundo, encontramos algunas tensiones en la figura del profesor Lipman. Por un lado, advertimos que se da la paradoja de ser un profesor-productor formado en la historia de la filosofía que propicia en la práctica pedagógica el filosofar pero que sitúa al docente de esa práctica casi afuera de la filosofía y por eso precisa los manuales creados por el filósofo-productor. De esto resulta una situación un poco ficticia: el filosofar en el aula oculta la historia de la filosofía que lo sustenta y está absolutamente presente en la redacción de las narrativas y la producción de los materiales para el uso en la clase. Por otro lado, percibimos las dificultades que tuvieron nuestros alumnos y alumnas

para comprometerse con ese material que M. Lipman compone para propiciar una práctica dialógica en las aulas que inspire a filosofar.

De ese modo, muy lejos de habilitar la aparición de las propias preguntas docentes, de que un docente pueda fabricar sus propias preguntas como lo plantea Deleuze, Lipman queda sujeto a su sueño democrático y considera que debe ofrecer él mismo esas preguntas a los docentes para que ayuden a los/as niños/as a realizar ese sueño a través de su formación como personas razonables, pensadores/as de alto orden.

No todo es lo que parece y la práctica filosófica se puede decir de muchas maneras. En este caso, el preguntar(se) de Lipman se sustenta en un sistema de seguridades que condiciona la búsqueda del pensar y del saber. Su pregunta no llega a cuestionar la relación con la filosofía que propicia en la práctica docente como contenido externo: es más bien la oportunidad de refinar un ejercicio instrumental en pos de la consolidación del orden democrático. La apelación lipmaniana a la idea de democracia como forma de vida a partir de Dewey no alcanza para ocultar en cuánto su dispositivo de “educación para la democracia” limita la libertad del pensar. El efecto de la práctica filosófica a lo Lipman está lejos de propiciar un efecto filosófico-transformador, en particular en las/os infantes-docentes. Puede hacerlo pero para ello la/el docente deberá trabajar contra el propio dispositivo.

Por su parte, el maestro Simón Rodríguez (2001), al sentar las bases de la escuela filosófica popular latinoamericana, sostiene que el contenido de la educación está en la forma, y con esta consideración encomienda al maestro de una escuela popular la misión de enseñar a vivir, mostrando con su forma de estar con los otros que es preciso inspirar el deseo de saber sobre sí mismo y en los otros para aprender a vivir. No se transmite un contenido sino un deseo de saber que enseñe a vivir. Walter Kohan (2016) interpreta esta peculiar manera de concebir la forma de ser maestro a partir de la etimología de la palabra “filósofo”,

porque en su interpretación el papel que tiene el maestro de la escuela popular de Simón Rodríguez es el de un maestro filósofo que, a diferencia del “maestro bocina” que con su instrucción reproduce la desigualdad, educa con un contenido que el alumno aprenderá, pero ese contenido no es un contenido que se transmite sino una práctica, un hacer. El maestro filósofo sabe de su deseo de saber y sabe de los otros. Inspirados en G. Ferraro (2018), podemos pensar que la filosofía no es solo un amor o amistad por el saber sino un saber de amor y de amistad, como inquietud común por el mundo (Masschelein y Simons, 2014). Esto es, la maestra filósofa encuentra en la clase de filosofía un espacio para preguntarse por ese mundo compartido con sus estudiantes que los inquieta profundamente. Preguntarse juntos por ese mundo pasa a ser una manera de aprender a vivir en él. Así, quien aprende en filosofía no incorpora saberes sino una forma filosófica de relacionarse con los saberes y una forma de pensar juntos que la docente está también aprendiendo con ellos. Es oportuno entonces referirnos a Malena Bertoldi, la maestra filósofa que hemos acompañado en esta tesis.

La trayectoria de la maestra Malena Bertoldi comienza con una frustración en una escuela pública siendo alumna de las “Prácticas de la Enseñanza”. Ahí supo que una escuela puede ser capaz de disminuir el potencial de las chicas y los chicos si termina siendo cómplice de docentes que enseñen el “despensar” valiéndose de la estigmatización de las/os alumnas/os. Esta decepción la mantiene alejada de ejercer como maestra por catorce años porque se había dicho a sí misma que si iba a desempeñarse como maestra iba a ser en la EG. Luego de ese extenso período, ingresa a la EG con mucha seguridad de disponer de los saberes necesarios para cuidar del potencial de las/os niñas/os. Restrospectivamente se ve a sí misma, en ese momento, como una maestra-verdad. Y también se ve como haciendo un recorrido que te permite reconocer que, desde ese entonces a la actualidad, siente que en la

EG encontró su lugar en el mundo. La EG le permite ser la maestra que ella quiere ser y lo que quiere es afirmar una práctica docente que enseñe (y se enseñe) a pensar. Pero, a la vez, lo que la conforta a Malena es que en la EG es una maestra que aprende, que descubre un sentido renovado para el enseñar en la experiencia del aprender.

Cuando se presenta la propuesta de hacer filosofía con las niñas y los niños en la EG, Malena se interesa con lo que para ella resulta una versión novedosa de la filosofía como una práctica. Vive la propuesta como un juego que la reconecta con algo de ella, a la vez que descubre que ya no podría vivir sin esa reconexión. La filosofía, nos dice, la reconecta con la infancia, la hace sentir infancia. Malena, como parte de la práctica filosófica en el aula, se compromete con el preguntar(se) de la comunidad, se siente curiosa y asume la interpelación sobre ella misma como una posibilidad para seguir aprendiendo, para enseñar a aprender. La filosofía hace que su docencia sea una experiencia de infancia que aprende.

En este sentido, el hacer filosofía en las aulas de la EG la vuelve conciente de que ha iniciado el camino del autoconocimiento y del autocuestionamiento, camino que transita sabiendo que es una condición indispensable para poder relacionarse de otra manera no solo con las/os niñas/os sino también con los/as otros/as y aun con ella misma. Un cambio de lugar, un cambio de piel que, como ella dice, se siente en el cuerpo porque Malena identifica el hacer filosofía con “pensar con todo” y con todo Malena involucra al cuerpo que dice: “se suma a pensar”, y provoca la necesidad de moverse porque reconoce que hay algo que da vueltas por el cuerpo, ese que oculta el guardapolvo blanco.

Entonces Malena, ahora como maestra-filósofa transformada por el hacer filosofía en la EG, necesita moverse para encontrarse con otras/os que inspiren en ella nuevas preguntas para seguir pensándose. Así, viaja para ser parte de otras comunidades de pensamiento; participa en congresos y seminarios, formaciones y experiencias de encuentro. Además,

necesita leer filosofía y escribir sobre el movimiento del pensamiento que está operando en ella. El ejercicio de la filosofía la ha puesto sobre arenas movedizas, metáfora que utiliza para dar cuenta de que es consciente de la incertidumbre como elemento constitutivo y motor del movimiento.

El efecto del hacer filosofía es transformador y autotransformador y también es emancipatorio y autoemancipatorio, ya que el filosofar de la maestra Malena muestra que la potencia afirmativa de la pregunta hace que sienta que se puede dejar de ser la que se era y, además, que es posible contagiarse en el mismo acto de educar de la inspiración de una búsqueda personal y colectiva. Eso hemos aprendido de la maestra Malena en su encuentro con la filosofía y la infancia: las potencias inspiradoras de la filosofía y la infancia cuando se encarnan en una práctica educadora hecha cuerpo.

Bibliografía

- AA.VV. (1997). *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Aportes para un diagnóstico*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- AGRATTI, L. (2008). “Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía”. En Grau, O. y Bonzi, P. (eds.), *Grafas filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. (pp. 535-541). Santiago de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- (2015). “Una oportunidad para pensar la participación del docente en la dinámica del diálogo en una experiencia de filosofía con niñas y niños”. En Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.), *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, (pp. 13-21). Bs. As., noeduc.
- (2019). “filosofía y educación en errancia: ¿paseantes, vagabundas, peregrinas?”. En rodriguez, a., berle, s., kohan, w. (orgs.) *filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*, (pp. 383-394). Río de Janeiro, NEFI/UERJ.
- AGRATTI, L, CARRERA AIZPITARTE, L. y KOHAN, W. (2016) “La experiencia de Filosofía con chicos y chicas en la escuela graduada de la Universidad Nacional de La Plata: lo que un boletín de calificaciones nos hace pensar”. En Alonso Salas (coordinador), *Filosofía con niños y adolescentes*. (pp.17-33). México, UNAM.
- ARBONÉS, G. (1995). “Una historia”. En Centro de Filosofía para Niños, *Filosofía para Niños*. Buenos Aires. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- BERTOLDI, M. (2018). BERTOLDI, M. (2018). “matar al maestro. un ejercicio —¿no habitual? — de educación”. En rodriguez, a; berle, s. y kohan, w. (orgs.), *Filosofía e Educação em errância: inventar escola, infancias do pensar*. (pp. 277-288). Rio de Janeiro. NEFI.
- BERTOLINI, M. (2008). “La educación filosófica como dispositivo de resistencia”. En Grau, O. y Bonzi, P. (eds.), *Grafas filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. (pp. 503-510). Santiago de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- BETHENCOURT, V. (2006). “Las dos filosofías para niños”. En Kohan, W. (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar pensar la experiencia*. (pp. 75-81). Buenos Aires. Novedades Educativas, NEFI.
- BIESTA, G. (2017). “Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people”. En *Childhood & Philosophy* 13 (28). (pp. 415-452).

- CARRERA AIZPITARTE, L. (2016) “La demostración de la existencia del mundo externo en dos experiencias de enseñanza de la filosofía: la Escuela Primaria y la Universidad”. En Actas de las X Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía, FaHCE-UNLP, Ensenada. UNLP, <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/actas-2015>.
- CERLETTI, A. (2004). “La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (pp. 127-140). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- (2008a). “Presentación”. En Obiols, G., *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. (p. 11). Buenos Aires. Del Zorzal.
- (2008b) “Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático”. En *Educação e Filosofia*, Dossiê “Ensino de Filosofia”, 43.
- DANTAS CIRINO, M. (2016). *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó, Rio de Janeiro e La Plata (Argentina)*. Rio de Janeiro. NEFI.
- DE AMÉZOLA, G. (2004). *Revista de Filosofía y Teoría Política de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación*. (pp.11-12). Buenos Aires- UNLP.
- DELEUZE, G. (1995). “Il a été mon maître”. En Jean-Jacques Brochier, *Pour Sartre*. (pp. 82-88). Paris. Jean-Claude Lattès.
- (1996). *Conversaciones (1972-1990)*. Valencia. Pre-Textos.
- (2006). *Proust y los signos*. Buenos Aires. Anagrama.
- DOUAILLIER, S. (2003). “A filosofia que començã: desafios para o ensino da filosofia no próximo milenio”. En Gallo, S.; Cornelli, G. y Danelon, M. (orgs.), *Filosofia do ensino de Filosofia*. (pp. 17-30). Petrópolis. Vozes.
- DURÁN, M. Y KOHAN, W. (2018). Manifiesto por uma escola filosófica popular, Río de Janeiro, NEFI/UERJ.
- EDWARDS, V. (1995). “Las formas del conocimiento en el aula”. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.
- FERRARO, G. (2011). *La scuola dei sentimenti*. Napoli. Filema.
- FOUCAULT, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Córdoba. Alción.
- FOUCAULT, M. (2003). “Cómo nace un libro-experiencia” En Foucault, M., *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*, (pp. 9-18). Bs. As., La Marca.
- FUNSTON, J. (2017). “Towards a Critical Philosophy for Children”. En *PSU McNair Scholars Online Journal*, 11 (1), Article 4. DOI: 10.15760/mcnair.2017.05.

- GALLO, S. (2003). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte. Autêntica.
- GALLO, S. Y KOHAN, W. (2000). “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio”. En Gallo, S. y Kohan, W. (org.), *Filosofia no Ensino Médio. Volumem 1*. (pp. 174-196). Petrópolis. Vozes.
- GAOS, J. (1956). *La filosofía en la Universidad*. Ciudad de México. Universidad Nacional de México.
- GARCÉS, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Madrid. Galaxia Gutemberg.
- (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona. Galaxia Gutemberg.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). “Profesionalización docente y cambio educativo”. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.), *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. (pp. 131-135). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- GONZÁLEZ, J. (1905). *La Universidad Nacional de La Plata. Memoria de su fundación*. Buenos Aires. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- GRAMSCI, A. (2018). *Pasado y presente*. (p. 56). Barcelona. Gedisa.
- GRAU DUHART, O. (2004). “De tablas rasas a sujetos encarnados”. En Pineda, D. y Kohan, W. (comps.), *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de “Filosofía para niños”*. (pp. 31-42). Bogotá. Beta.
- GREGORY, M. Y LAVERTY, M. J. (2018). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education*. Nueva York. Routledge.
- JAY, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Buenos Aires. Paidós.
- KANT, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires. Colihue.
- KARSZ, S. (1987). “Los fantasmas de la filosofía. Reportaje de Ricardo Ibarlucía”. En Obiols, G., *Problemas filosóficos. Antología básica de filosofía*. (pp. 33-34). Buenos Aires. Hachette.
- KOHAN, W. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte. Autêntica.
- (2008). *Filosofía. La paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- (2010). “Políticas da filosofia na escola”. En Mafra Rolla, A.; Dos Santos Neto, A. y Pereira de Queiroz, I. (org.), *Filosofia e ensino, possibilidades e desafios*. (pp. 35-52). Ijuí. UNIJUI.

- (2013). “Para qué hacer filosofía con niñas y niños en América Latina”. En *Iberoamericana*. XXXV, 2. (pp. 1-9). Tokio. Instituto Iberoamericano, Universidad Sofía
 - (2015). “Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina”. En *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. 6. (pp. 147-160). Sevilla. Universidad de Sevilla.
 - (2016). *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Caracas. Del Solar.
 - (2017).”Il bambini ‘soggetti’ di autodefinizione. Dialogo con i bambini della III B e III C della Scuola Primaria ‘Domenico Cirillo’ di Bari, Logoi.ph, v. III, n.8, pp. 290-304. En <http://logoi.ph/edizione/numero-iii-8-2017/teaching-philosophy-didatica-numeroiii-8-2017/philosophia-ludens-for-children-philosophia-ludens-per-bambini/i-bambini-soggetti-di-autodefinizione-dialogo-con-i-bambini-della-iii-B-e-iii-C-della-scuola-primaria-d-cirillo-di-bari.html>
 - (2019a). “Abecedario de Infancias”. En Pulido, Ó.; Espinel, Ó y Gómez M. Á. (orgs.), *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. (pp. 187-216). Tunja. UPTC.
 - (2019b). *Paulo Freire, mais do que nunca*. Belo Horizonte. Vestígio.
 - (2019c) “Paulo Freire y filosofía para niños y niñas: Un diálogo crítico”. En Pitluk, L. (org.), *Filosofía para/con niños y niñas. Reflexiones y acciones*. (pp. 29-54). Rosario. Homo Sapiens.
- KOHAN, W. Y OLARIETA, B. (coord.) (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario. Homo Sapiens.
- KOHAN, W. Y WAKSMAN, V. (2000). *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- LANGÓN, M. (2003). “Filosofía do ensino de filosofia”. En Gallo, S.; Cornelli, G. y Danelon, M. (orgs.), *Filosofía do ensino de Filosofia*. (pp. 90-105). Petrópolis. Vozes.
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia. Temple University Press.
- (1992). “On Writing a Philosophical Novel”. En Sharp, A. y Reed, R. (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier’s Discovery*. (pp. 3-7). Philadelphia. Temple University Pres.
 - (2001). *Thinking in Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
 - (2008). *A life teaching thinking. An autobiography*. Montclair. IAPC.

- (2010). “Dramatizando a Filosofia”. En Padilha Henning, L. (org.), *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional, debate contemporâneo sobre a educação filosófica*. (pp. 149-160). Londrina. EDUEL, 2010.
- LIPMAN, M.; SHARP, M. Y OSCANYAN, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid. De la Torre.
- MASSCHELEIN, J. Y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- MATTHEWS, G. (2001). *A filosofia e a Criança*. São Paulo. Martins Fontes.
- NIETZSCHE, F. (1985). *La voluntad de poder*. Madrid. Edaf.
- NOUSSAN-LETTY, L. (1973). *Cuestiones de enseñanza y de investigación en filosofía*. Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo.
- OBIOLS, G. (1989). “Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica”. En *Paideia*. X, 4.
- (1997). *La escuela necesaria. Construir la Educación Polimodal*. Buenos Aires. Kapelusz.
- (2001). “La enseñanza de la Filosofía como una disciplina autónoma”. En *Diálogos. En Filosofía, Ciencias Sociales y Educación*. Buenos Aires. SAPFI.
- (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- OBIOLS, G. Y DI SEGNI, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires. Kapelusz.
- OBIOLS, G. Y FRASSINETI, M. (1991). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires. AZ.
- OLARIETA, B. (2015). “Consideraciones acerca de la formación docente para el filosofar”. En Pérez, J.; Álvarez, J. y Guerra Araya, C. (eds.), *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía. Volumen 4*. (pp. 151-159). Valparaíso. Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.
- (2016). *Gestos de escrita*. Rio de Janeiro. NEFI.
- PARDO, J. (2004). *Las reglas del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.
- PINEDA, D., KOHAN, W. (2008). “Filosofía e infancia”. En Hoyos Vásquez, G., *Filosofía de la educación*. (pp. 293-320). Madrid. EAF-Trotta.
- RABOSI, E. (2002). “Prólogo”. En Obiols, G., *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*. (pp. 9-11). Buenos Aires. FCE.

- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona. Laertes.
- (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires. Manantial.
- RODRÍGUEZ, S. (2001). *Obra Completa. Tomo I-II*. Caracas. Presidencia de la República.
- RUGGIERO, G. (2012). “La formación de los profesores de Filosofía o la paradoja del ‘giro filosófico’”. En *Educación em Revista*. 46. (pp. 99-112). Curitiba. UFPR.
- SALAZAR BONDY, A. (1968). *Didáctica de la filosofía*. Lima. Universo.
- SARTRE, J. P. (1980). “Sur l’enseignement de la philosophie”. En *Cahiers Philosophiques*, 6. Paris.
- SASSONE, R. (2006). “Hacia la configuración del *philodrama*”. En Kohan, W. (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar pensar la experiencia*. (pp. 131-157). Buenos Aires. Novedades Educativas, NEFI.
- SCHÉRER, R. (2012). *Miradas sobre Deleuze*. Buenos Aires. Cactus.
- SHAPIRO, C. (2019). “El lugar de la deliberación en la *filosofía para niños* de Lipman”. En *Childhood & philosophy*. 15. (pp. 407-424).
- SILVEIRA, R. T. (2001). *A filosofia vai à escola?* Campinas. Autores Associados.
- SKLIAR, C. (2012). “La infancia, la niñez, las interrupciones”. En Walzer, A. (coord.), *Qué es un niño hoy. Reflexiones sobre el cambio*. (pp. 31-42). Salamanca. Comunicación Social.
- SOLAS, S. (2012). “Experiência artística e experiência filosófica: ensino, criação, comunicação?”. En Müller Xavier, I. y Kohan, W. (orgs.), *Filosofar, aprender e ensinar*. (pp. 93-99). Belo Horizonte. Autêntica.
- SPLITTER, L. Y Sharp, M. (1996). *La otra educación*. Buenos Aires. Manantial.
- VASSILIÁDES, A. (2011). “Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de la regulación del trabajo de enseñar”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. 30. (pp. 77-88). Buenos Aires. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- WAKSMAN, V. (2000). “¿Quién es el maestro de Filosofía?”. En Kohan, W. y Waksman, V., *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. (pp. 183-202). Buenos Aires. Novedades educativas.

Anexos

1. Entrevista a Malena Ivone Bertoldi

¿Cómo te presentarías, Malena?

¿Cómo me presentaría...? Como una mujer que eligió una profesión para su vida, y que la descubrió tarde.

¿Cómo sería eso?

Voy a empezar con una anécdota que venía pensando cuando venía para acá. Hace un tiempo, releendo unas escrituras que hablaban sobre la formación tradicional de maestros, me entró una duda y fui a ver mi título. Había tenido una buena educación secundaria y la carrera me había resultado interesante y llevadera, Recordaba haber obtenido un promedio alto (9,33) pero como lo de las notas (salvo para aprobar) nunca me importó, no me preguntes por qué pero fui a ver el título. Las notas más bajas que tuve fueron las de las didácticas. Y venía pensando en eso, en que de alguna manera había algo de disidencia en la didáctica. No encajaba con el modelo, por decirlo de algún modo.

¿Y dónde es que vos estudiaste y qué recordás de ese momento? ¿En qué no encajabas?

Estudí en el Instituto Superior de Formación Docente N°9. Me gustó muchísimo toda la carrera pero recuerdo que la experiencia de ir a las escuelas no fue tan grata. Me acuerdo que primero entrábamos a las escuelas a hacer observación de clases, y después a hacer las prácticas docentes. Hice una en un séptimo grado y otra en un primero. Veía que de primero a séptimo el potencial de los chicos bajaba en vez de subir. Quiero decir, sentía que los nenes y las nenas de los grados más altos habían perdido mucho en el camino. Ese fue mi primer choque. Me recibí a los veintidós años. Y me juré que no iba a dar clases en escuelas. Después toda la vida di clases, pero no en instituciones. No quería ser cómplice de eso. Sin embargo, daba clases particulares, y siempre decía que no era tal o cual materia la que enseñaba, enseñaba a pensar. Creo que fue eso lo que vi en las escuelas, como un proceso de “despensamiento”, valga el neologismo. Después me dediqué a otra cosa y cuando decidí ser maestra, me propuse que iba a ser en la escuela Anexa. En esa o en ninguna.

¿Y en qué año ingresaste?

En el 2005. Me llamaron exactamente un año después de que me inscribiera. La esperé un año.

¿Y quién era la directora en ese momento?

“Pochi”, la profesora María Cristina González, le decíamos Pochi.

Bueno, ¿te inscribiste y te llamaron?

Como te decía, me inscribí en un listado y al año me convocaron a una entrevista. Tenía mucho temor. La escuela era una escuela muy prestigiosa, y yo tenía la idea de que no iba a encajar... no sé cómo decirlo, para mí la gente de la Anexa era “gente bien”. Cuando llegué,

me recibió la que en aquel entonces era la coordinadora académica, la profesora María Marta Deagustini. Y pensaba: "uy, esta mujer toda prolijita y yo con esta facha hippie y tatuada". La verdad es que no fue así, tuve una entrevista magnífica (pero me tapé los tatuajes). Eso fue un viernes de setiembre y el lunes siguiente empezaba, por primera vez en una institución, a ser maestra en una escuela.

¿En qué grado?

En cuarto grado.

¿Y en qué cosas no encajabas con las didácticas de tu formación docente?

No sé, fueron las dos únicas notas con seis que tuve en la carrera, pero por suerte remonté en las prácticas de residencia. Creo que tenía que ver con que me costaba copiar un modelo, reproducir el modelo esperado. Problemas de adaptación al sistema... me costaba pensar en reproducir eso en clase.

¿Qué es eso que había que reproducir?

Y, eso que íbamos a observar al principio. Tenías un contenido a trabajar. Preparabas láminas u algún otro soporte, ibas al grado, exponías el tema, después les dabas una tarea relacionada con lo dado para comprobar que los alumnos habían aprendido eso que le enseñaste (pensá que hasta las conclusiones se llevaban preparadas). Haciendo memoria de mis inicios en la escuela Anexa... siempre me sentí cómoda en las aulas, desde el inicio. Aquel modelo no se usaba en la Anexa. En la Anexa se aprendía a partir de una pregunta o una situación problemática. Las cosas se iban construyendo en las aulas, las láminas se armaban ahí mismo, con los alumnos, en el aula, a partir de las discusiones sobre el tema en cuestión, todos sabíamos que eran provisionarias porque íbamos a seguir con el tema, las notas eran aproximaciones al objeto de conocimiento... Y cuando me encuentro con esta escuela...

¿Eso lo encontraste de entrada, desde que llegaste?

Lo encontré de entrada, sí. Y me encontré con una población de pibes y de pibas que eran muy distintos. Eran... ¿Viste cuando sentís que tienen vida? Bueno, no lo vi en la escuela de la provincia. Lo que yo veía en la escuela de la provincia, y a lo que me negué a ser cómplice, porque esas fueron mis palabras en aquel momento, era la destrucción del potencial. Todavía me acuerdo de un nene de séptimo grado que había estado escribiendo y cuando me acerqué a leer lo que había escrito, la maestra me dice que "justo ése no, porque tenía una letra imposible, que escribe como si un tren le hubiera pisado las manos". Lo loco era que, en mi trabajo leí constantemente prescripciones médicas, órdenes, recetas, diagnósticos... y los médicos acá en Argentina tienen una letra fatal. Estaba acostumbrada a leer escrituras a mano de todo tipo, así que leí de corrido la producción del pibe. Y acto siguiente le comenté que me había gustado mucho lo que había hecho, y que no creía que tuviera la letra como si un tren le hubiera pisado la mano. Y él me miró. Me acuerdo eso. Él me miró. Yo creo que la confianza es algo fundamental en educación. Confiar en uno, y confiar en el otro. Creo que toda la vida quise ser maestra. Me acuerdo ahora, no sé si estas anécdotas sirven o no, pero me parece que son válidas. Yo no hice jardín de infantes (en esa época era optativo) así que entré directamente a primer grado y mi maestra de primer grado era como la señorita Rottenmeier

de Heidi. Era distante, exigente, rígida, muy pálida, y bastante inexpresiva... Pero eran tiempos de dictadura también, ¿no? Pertenecía a una familia tradicional de La Plata que estuvo ligada al poder de aquel entonces (esto lo supe después cuando le pregunté a mi vieja por lo que hacía y ella me explicó que mucho no se podían meter con ella). Bueno... lo de la maestra de primer grado viene a colación de lo que le hacía a un compañero, que no me puedo acordar el nombre, ella lo llamaba por su apellido todo el tiempo "Aguirre" (ahora que lo pienso... algo de la señorita Lilia me quedó, yo a veces, no los tuteo). Bueno, la cuestión es que Aguirre era bajito, era "oscurito", de clase baja y le costaba aprender (eso lo veo ahora... pensando en el modo en que lo miraba la señorita Lilia, en aquel momento sólo podía ver a un compañerito pasándola mal). Entonces cada vez que Aguirre no entendía algo, cada vez que Aguirre no terminaba algo a tiempo, cada vez que Aguirre se paraba a hablarle en lugar de preguntar desde el banco (cosa que tampoco era garantía)... ella se enojaba, le gritaba, lo agarraba de los pelos de la coronilla y le daba tres vueltas contra el pizarrón (sólo a Aguirre).

Increíble.

Esa fue mi primera experiencia escolar, y así fue mi primera maestra. Pero te decía que me gustaba eso de ser maestra, a pesar de todo, había conseguido un rinconcito en mi casa y en un mueble para jugar a la maestra y guardar las cosas como ella las guardaba. El ritual era sacar los borradores, las tizas y todo cuanto hubiera metido ahí que se pareciera a lo de la señorita Lilia y jugar con los apellidos de mis compañeros. A Aguirre siempre le daba una oportunidad. De los detalles me acuerdo ahora, pero de Aguirre no me pude olvidar jamás, hace unos años escribí algo relacionado con aquel Aguirre, ¿Qué podemos hacer por esos Aguirres? ¿Cómo podemos salvar a esos Aguirres de esas Lilias?

Porque Lilias siguen habiendo.

Lilias siguen habiendo... y creo que el mayor peligro es no pensar qué tanto tenemos de esas Lilias adentro también, eh.

¿Vos tenés a esa Lilia de primer grado con vos todavía?

A mí me gusta llamarlos por el apellido. Me gusta llamarlos por el apellido a veces, me divierte. Ellos se dan cuenta que es un juego. Pero sí, me aterra pensar que puedo dejar alguna marca sin darme cuenta... (sobre eso estoy pensando y escribiendo algo ahora). Lo cierto es que pienso en Aguirre... Y la verdad es que, si tengo que decírtelo, fue gracias a esos cachetazos que te da hacer filosofía que puedo ponerle atención a eso, a pensarme a mí misma como maestra, a ver qué tanto de eso que detesto o me gusta hay en mí. Porque es muy fácil ver a los demás, Laura. Es muy fácil ver el error en los demás, ver el mal gesto en los demás. Y a veces una está tan metida en quién es, en cómo es y en su forma de actuar, que no se da cuenta que en eso está siendo una Lilia.

Te sentiste en un contexto distinto cuando llegaste a la escuela Graduada.

Yo creo que encontré el lugar en el mundo. No necesité ser otra maestra que la que podía aportar en ese momento, no necesité ser otra persona, no necesité demostrar que sabía lo que no sabía. Jamás. La escuela de entrada fue un lugar de formación. Imaginate: tuve una

entrevista un viernes, compré el guardapolvo el sábado y el lunes a las 8 am estaba en aula. Había estado catorce años sin estar institucionalizada, por decirlo de algún modo. Entonces, mis compañeras me dijeron, "bueno, vos no te preocupes, vos andá una semana atrás nuestro y nosotras te vamos contando qué tiene que pasar en las aulas o qué es lo que tenemos que promover como aprendizaje en las aulas." Y en esa semana de diferencia yo fui siendo y haciéndome maestra entre mis alumnos, fuimos generando una relación particular. También es verdad que a los 36 años una aporta otras cosas a las aulas que a los 22, pero esa escuela me las dejó aportar. No sé qué hubiera pasado en otra.

Y cuando recibiste a las alumnas y a los alumnos de cuarto grado, ¿esas/os alumnas/os cómo habían ingresado a la escuela?

Ingresaban por sorteo ya. Un sorteo equitativo, entraba la mitad de nenas y la mitad de varones. Y las aulas estaban conformadas así, siempre por sorteo.

Desde que sos maestra de la EG ingresan por sorteo. Hablaste hace un ratito de cómo es la población escolar de la EG, ¿para vos ese sistema de ingreso colabora en que los grupos se conformen de una manera, digamos, interesante?

Que entren por sorteo es para mí el primer paso de inclusión. Cuando hablamos de inclusión —no es tener una rampa para las sillas de rueda, solamente— creo que el ingreso por sorteo es la primera inclusión que puede hacer una escuela, porque eso habilita la entrada de la diversidad. Es verdad que en aquel momento había un perfil muy marcado de hijos de exalumnos y de universitarios en la escuela pero ahora ha cambiado ese perfil, a gente que valora la educación pública, que confía en la Universidad y en esta formación pre universitaria, pero aquellos primeros alumnos eran riquísimos. Eran animados, intensos, curiosos, amables. Tenía alumnos que viajaban cinco veces por año y otros que no iban ni a la esquina, ni a la plaza. Pero en esas aulas éramos todos iguales. Así lo viví yo también como alumna en la Universidad, tenía amigos que se pasaban todo un mes del invierno en Europa porque tenían casa allá y tenía otros con los que compartíamos la gaseosa... pero en las aulas (salvo por los olfas que nunca faltan), éramos todos compañeros.

¿Vos fuiste alumna de la Universidad?

Sí, por un lado, fui alumna de la Universidad en muchas facultades y, por otro, cursé mi secundario en el Liceo Víctor Mercante, otro de los colegios pre universitarios que tiene la UNLP.

Cuando ingresaste a la EG, ¿sentiste que había un aire de familia?

Sí, había un juego muy conocido... A pesar de los tiempos políticos, había un aire familiar. Pensá que yo entré a trabajar a la Anexa en época de democracia y cursé mi secundaria en época de dictadura. Pero incluso en aquellas épocas (de dictadura) había en el Liceo una brisa enorme, unas ventanas enormes para eso.

¿Y quién ponía la brisa?

En principio, la regente. La regente era magnífica.

¿Quién era?

Irene Morcilli. Era la figura con más autoridad. Además, corpóreamente era enorme, era como que tenía todo, hasta lo físico. Y en toda esa autoridad, siempre había una brisa.

¿Por qué? ¿Era la jefa de preceptores?

Sí, era la que te ponía las sanciones.

¿Y ella era la que hacía la diferencia para toda la escuela?

Bueno, no, algunos profesores también, por supuesto. Pero sí, la figura de Irene era re contradictoria, y así y todo, la respetábamos en ambas cosas.

¿Cuáles eran las dos cosas?

Esto que tiene que ver con la autoridad y con el aire necesario. Creo que era una época...

Cuando decís lo del aire, ¿a qué te referís?

Que no tiene que ver... Fueron tiempos muy, muy duros, muy difíciles. Muy acotados, desde nuestras vestimentas, hasta nuestro modo de hablar, lo que podíamos decir y lo que no, lo que se podía escuchar y lo que no. Y, sin embargo, en esta figura, que para el caso era casi como la autoridad policial de la escuela, estaba este permiso, había algo que, había algo que habilitaba eso. O por ahí es la primera figura policial dentro de esa dictadura que yo veo como de cuidado más que de... No sé cómo explicártelo. Pero la tengo muy presente, muy presente. Y después, por supuesto, profesores que nos abrieron la cabeza, que nos ayudaron a pensar en voz baja lo que no se podía pensar en voz alta.

¿Y en esa escuela tuviste la materia Filosofía?

Tuve. Tuve la materia Filosofía y también tuve Lógica. Cosa que también venía pensando al caminar para acá.

¿Y cómo fue esa experiencia del secundario, de la filosofía?

No recuerdo nada, nada. Sé que tuve una profesora de Lógica, que para mí Lógica era casi como Matemática. Recuerdo las tablas de verdad, me resultaban hasta incoherentes, porque yo decía "¿es la verdad o no es la verdad?". Bueno, no. Había algo ahí en los enunciados, las premisas. Tuve una profesora de Lógica durante los dos o tres últimos años, que era además muy estricta con eso. Pero no sé si terminé de entender Lógica. Aunque, sé que manejo la lógica no sé si la terminé de entender. Y después, Filosofía, tuve Historia de la Filosofía...

Recuerdo que estudiábamos las ideas de los pensadores, pero digamos que no fue un ingreso a la filosofía. Lo único que me acuerdo de mi profesor de Filosofía es que yo hacía Teatro en el Liceo y un día vino a decirme que había reuniones entre los profesores y que estaban preocupados, no sé si fue esa la palabra, si tuviera que traducir el recuerdo en palabras era algo así como... que estaba siendo observada porque hacía teatro. Y era lo único subversivo

que hacía en épocas de la dictadura, los sábados a la mañana (a mi vieja tampoco le gustaba que hiciera teatro en aquellas épocas pero... no me lo negaba, pagaba una especie de peaje: antes de ir tenía que dejar un sector de mi casa limpio y ordenado. Así que para no madrugar mucho, elegí el living/comedor). Pero incluso en eso la escuela nos dio un aire, una brisa. Poder hacer teatro, hacer senso percepción, tener talleres de escritura, animarnos a pensar y recuperar nuestro primer centro de estudiantes. Todo eso... Fui parte de esa transición, digamos. Pude observar a mis profesores: a los que no se animaban, a los que adherían, y a los profesores que luchaban por recuperar la democracia. Diversidad e inclusión fueron también criterios de aquel tiempo, en otros sentidos pero diversidad e inclusión al fin, no?. A mí no me lo cuentan. Porque eso también es una inclusión, que en nuestra escuela misma haya maestras y maestros y profesoras y profesores y ofertas académicas, también es inclusión. Incluso para nosotras como trabajadoras, decir "me hallo mejor acá", "puedo ofrecer algo más interesante en este lugar que en este". No sé. Hace poco vinieron unas chicas de la Facultad de Psicología a preguntarnos cuáles eran las acciones que estamos llevando adelante por la inclusión. Y en realidad, pensamos en eso, en abrir las puertas a un número, a un cupo de gente diversa.

¿Antes de ingresar a la EG volviste a tener contacto con la filosofía?

No. Con nada. Bueno, en realidad no con la filosofía occidental. Tuve un momento en el que se me dio por saber sobre las religiones y en realidad me cuesta creer que algunas no son filosofías.

¿Cuándo aparece la palabra filosofía, o la posibilidad de que sea parte de la propuesta de la EG?

Ah... yo estaba encantada con la idea. No sabía qué era pero hubo algo en la presentación de la propuesta que me enganchó. Recuerdo el primer seminario que nos diste y la verdad es que no tenía nada que ver con la filosofía que yo había hecho. Era otra cosa, una actividad conmovedora. Y me acuerdo que me reenganché. Primero fue una formación en la que se produjo un acercamiento nuestro a eso de hacer filosofía y después el proyecto entró a las aulas. Es al año siguiente, ¿verdad?

Sí. Lo que yo recuerdo es que era un módulo de la específica preparación de Sociales.

De Sociales, exactamente.

Entonces, las clásicas asignaturas de Sociales integraban ese programa, Historia y Geografía, pero el profesor de Amézola tiene la idea de que se incluya un módulo de FcN. Pero siempre dentro del paraguas de Sociales. Como no todos las/os docentes de la escuela habían cursado la específica preparación, me pidieron que en diciembre hiciese una preparación donde se pudiese invitar a todas/os a participar. Entonces hicimos un taller, en el que estaban las maestras, las profesoras de Teatro, de Música...

¡Claro! Fue en el marco de la específica preparación. Y ahí, una ventana se abrió para que me interesara (otra vez aire fresco), porque la verdad es que no recordaba nada de la secundaria.

A lo mejor eso oficia como...

Como puente, me parece que esa especial preparación ofició como puente. Del taller de diciembre recuerdo el aula en la que hablamos de una película que se llamaba La Ola, ¿te acordás? Ya ahí aparecía otra forma de entrar al saber. Mirá que en la escuela teníamos un microcine, la mayoría de las veces se usaba para proyectar diapositivas... no había pensado en la película como recurso para poner a pensar al otro. Parece mentira pero estamos hablando de hace poco tiempo y en poco tiempo todo cambió un montón también, ¿no? Porque a veces los cambios se están dando y no se advierten, o tal vez ya se dieron, y como son cosas ganadas parece que están hace un montón, y en realidad no hace tanto que están. Pero bueno, yo me acuerdo eso, que nos aproximábamos a estas ideas desde otros lugares. O sea que la propuesta era distinta, que era un juego. Me parece que eso también me atrapó, fue una forma de reconectar con algo mío, conmigo misma. Y ahora sé que me es indispensable esa reconexión. Después... entramos a las aulas. ¡Qué momento entrar a las aulas con la filosofía!

Ahora vamos a ir a ese momento, pero... Eso te pasó a vos, y vos viviste ese momento con el grupo de colegas, también. Incluso con profesoras que no son maestras, que van muy poco tiempo a la escuela en la semana. ¿Cómo lo recibió el conjunto? ¿Hubo resistencias?

Igual, yo creo que te lo puedo decir por haber pasado por el psicoanálisis, no creo que te lo pueda decir desde el lugar de maestra. Que la resistencia estuvo, estuvo. Porque lo que hizo la filosofía fue desestabilizar. Y en realidad lo que venía a desestabilizar era cómo se hacían las cosas. "Con esto no se llega a ningún lado", "Las clases de filosofía no cierran... no se llega a ninguna conclusión", "¿Qué hacemos nosotras después con los pibes que quedan llenos de preguntas o sensibilizados por lo que pasó?" Era una época en la que cada clase (de otras áreas, obvio) intentaba arribar a una conclusión sobre el tema o contenido trabajado, y eran los chicos quienes le dictaban al maestro esa conclusión. O sea, estábamos acostumbrados a una práctica y entonces la filosofía en las aulas rompía el formato habitual. Algunos decían, "bueno, ¿y cuándo cierra esto?", "¿Esto no es peligroso? Porque los pibes quedan todos como pensando...", "¿Y ahora cómo los contenemos?", "¿Cómo contenés, qué?", decíamos. Pero en realidad lo que hizo fue hacer del piso del maestro, arena movediza. Si vos te ponés a pensar, nosotros ya éramos arena movediza con el constructivismo, respecto de otras escuelas, pero esto de hacer filosofía vino a mover las aulas aún más. Entonces hubo gente que se aferró a las orillas, pero porque es un ejercicio de muchísima vulnerabilidad, y si vos no estás dispuesto a eso, a ponerte en juego, es muy difícil que puedas poner en juego a los demás. Me parece a mí, bah!. Al principio yo pensaba: "a mí me gusta pensar con los chicos, pero no entiendo nada de filosofía, no sé nada de filosofía". Y me acuerdo que, en una de las sesiones, vos dijiste: "mirá lo que acaba de decir éste, habló desde el todo y la nada, desde el blanco y negro, desde los opuestos". Y largabas categorías, y yo pensaba ¿Cómo voy a saber yo qué hacer? Es imposible que yo lea lo que ella lee de lo que dicen los pibes en cada clase". Y en realidad se aprende pensando juntos, compartiendo esos momentos de pensamiento. Tengo que decirlo, he visto a mis alumnas de primer grado —que aún no estaban alfabetizadas convencionalmente— tomar notas en su cuaderno de Filosofía. Si eso no es empoderarse...

¿Lucía era tu alumna en primer grado?

Lucía era mi alumna, en primer grado, sí.

¿Y Maurina era alumna de Laura Torres?

Exacto. Lucía se tiraba al piso, panza abajo, tenía una letra redonda y grande, entonces vos le decías, "¿Lu, vos podés tomar nota de esto? ¿podrás hacer el diario de clase?" Pero no era sólo Lucía, todas a su manera dejaban rastros de lo que pasaba. A veces eran dibujos, a veces eran palabras. Y ya avanzado el año, cuando podían leer y escribir convencionalmente, todos escribían y dibujaban en su cuaderno de filosofía. El año pasado tuve la oportunidad de ver un diario de clase que hubieras muerto al verlo. Era un diario de clase sobre un tema de Biología en Filosofía, Amelie (que ahora está en 4º) había tomado notas en forma de espiral... una escritura en espiral sobre un cruce entre Biología y Filosofía... (le saqué fotos con el celular pero se rompió y no guardé esas fotos).

¿Te acordás qué tema permitió el cruce?

¿Cuál era el tema? El cuerpo humano, me parece que eran los órganos del cuerpo humano. Era una clase de Luciana, que yo presencié en tercero. Pero era magnífico eso, esa toma de notas. Aunque parezca una pavada lo que te estoy diciendo, romper incluso con esa gramática de escritura ayuda a pensar distinto lo que se está escribiendo. O escribir distinto a lo que se está pensando, para no caer siempre en las normas.

Entonces tenemos una escuela constructivista, distintas generaciones de maestras/os, distintos trayectos formativos y distintas posiciones de lo que es ser maestra/o, en ese grupo que recibe a la filosofía. ¿Cómo se va articulando una posibilidad de una materia de filosofía en esa escuela? ¿Cómo es posible? ¿Qué camino logra tomar la filosofía para ingresar?

Yo creo que sí. Me parece que resulta hasta más fácil el ingreso de la filosofía en una escuela constructivista, en una escuela que se propone a partir de una situación problemática, construir conocimiento. Pero creo que hay una apertura, me parece que hay una apertura en algunas personas que...

¿Y esa apertura con qué tiene que ver?

Creo que tiene que ver con una disposición a ponerse en el lugar del alumno o de la alumna, de correrse de lugar básicamente y de abrirse a una experiencia. El maestro o la maestra es quien se para en el aula, quien detenta el saber, y me parece que la filosofía entra también para decirle a la maestra, al maestro: "¿vos estás segura/o de todo eso?". Y la/el maestra/o que picó en esa, se enganchó. Me parece que lo de la específica preparación fue un ingreso, que la invitación a un seminario fue otra de las puertas de ingreso a la filosofía, como una entrada más, como si fuera un escalón más a eso. O una parte más de un pasillo, me imagino yo. Que la predisposición personal y la postura política frente a las aulas también colaboraron. Pero vos sabés mejor que yo que todo eso es inestable, es muy inestable. Qué asusta, porque cuando uno se piensa filosóficamente, no sólo en las aulas, el rebote es al individuo. No hay posibilidades de pensarse en las aulas si no viene al individuo. Y esa predisposición está y a muchos los ha asustado. Hay algo tan metido en las personas, que tiene que ver con su modus operandi, por decirlo de alguna manera, por cómo funciona uno que se le filtran cosas... En uno de los coloquios de Río, uno de los expositores dijo que el neoliberalismo tiene esa cualidad de meterse de una forma inocua en la vida de las personas,

entonces sin darse cuenta, una replica modelos de maestra, de familia, de mujer, de varón. Cuando entra la filosofía esos modelos establecidos comienzan a tambalear, la filosofía produce movimientos, a veces uno decide ir con todo, incluso hasta para afirmar eso, y otras va y viene, o directamente... se baja. Se baja porque molesta, porque duele, porque lleva mucha energía.

¿Te acordás lo que ocurrió en la presentación de fin de año del proyecto de FcN?

Sí, yo estuve, me acuerdo que estuve en una de las jornadas de la Universidad, ¿te acordás?

Sí, pero me refiero a la que se hizo en la EG en diciembre, a dos años de estar FcN en la EG...

El año pasado hicimos una y después hicimos otra muchos años atrás, ¿o no?

Sí.

Y ahí saltaron un montón de cosas...

¿Qué pasó? ¿Te acordás?

Me acuerdo vagamente... creo que una de las maestras dijo: "sí, bueno, pero las clases nunca cierran", creo que lo dijo algo así. La gran preocupación era que "en las clases de filosofía no se llega a ninguna conclusión". Creo que fue ahí. ¡Ah! Recuerdo también —no sé si fue la misma maestra u otra— que alguien dijo: "Esto es peligroso, porque pone a los chicos en una situación de vulnerabilidad y después nosotros no sabemos qué hacer con lo que se quedan pensando". Y las caras... los gestos... había resistencia, pero no me acuerdo más. Pero hay un clima.

Hay un clima de gente que acepta y hay gente que tiene un posicionamiento más crítico porque no puede visualizar bien hacia dónde va esta práctica de la filosofía, tal vez...

Incluso hay gente que no puede sostenerse en eso, me parece. Algunos de nosotros tuvimos la oportunidad de compartir experiencias de formación, y eso fortalece un montón, eso ayuda un montón también a ver. A ver, a ser, a pensar. Incluso dentro de los mismos maestros que empezamos a hacer filosofía en clase, algunos fueron dejando. Pero la filosofía produjo también un cambio en nuestras otras clases, no sé, fueron cambiando.

Pensaba un poco en aquella presentación de fin de año, en la que dijimos que nosotras no teníamos contenidos, ni objetivos, ni evaluábamos, ni teníamos notas. Fue como una especie de presentación de shock, digamos, para que nos permitiese con las preguntas y las observaciones, desarrollar más en profundidad. Esa fue una apuesta muy grande, porque o salíamos por la ventana, o nos pedían explicaciones y nos podíamos...

Otra cosa que yo aprendí como maestra con la filosofía es que al principio quería derribar toda la escuela. Cuando uno se derrumba a uno mismo, se derriba a uno mismo, se destruye. Y para mí es la única forma de volver a armarse. Y lo que pensás es destruir todo. Me acuerdo que ustedes me decían: "bueno, no, todo junto no se puede, vamos de a poco y vamos a darle tiempo". ¡Con una parsimonia! Yo no los entendía... ¡yo lo quería derribar

todo ya! Creo que el momento es el en que empezás a sentir que hay algo del viejo paradigma que se empieza a quebrar. Es duro de atravesar. Yo tenía un pie en el viejo paradigma y otro... vaya a saber una dónde. Entonces, lo que veía que funcionaba de una manera en un lugar, me empezaba a hacer mucho ruido en la otra aula. Hasta que, en un momento, algo te pasa en el cuerpo... y conseguís que de alguna manera haya coherencia entre las dos aulas. Esas dos aulas de alguna manera se juntan, y lo que las une sos vos. Sos vos, esa maestra nueva, que conmovida por esta otra forma intenta darse forma nueva en esas aulas viejas. Básicamente porque uno tiene consciencia que lo que tiene adentro de ese inmueble son seres humanos. Y que una es un ser humano también, entonces ahí es donde me pude poner de acuerdo con toda esta ruptura, digamos. Y cuando pude, de alguna manera, intervenir filosóficamente mis otras aulas, con una mirada filosófica, las pude habitar nuevamente. Pero también era un poco extranjera en esas aulas. En algún lugar sentía que ni los alumnos y ni las alumnas ni yo, nos merecíamos esas aulas. Merecían al menos un aula pensada, distinta.

Y hablaste de las formas, no de los contenidos.

Sí, de las formas. Para mí es eso. La forma de la escuela, la gramática de la escuela, eso que permanece, es adonde tenemos que apuntar. Pero en tanto entendamos si da cuenta de las necesidades, si es la forma que necesitamos o si es imprescindible pensar otra forma. Venía pensando cómo en algo sí tenía que darle profundamente la derecha a la filosofía, aunque no me gusta la derecha en este contexto, y es que hace que el aula sea un momento presente. En estos tiempos tan duros que estamos viviendo, tan estresantes que estamos viviendo, tan depresivos, esas aulas son el único momento presente que tenemos. Al menos eso siento como maestra y se lo dije a mi directora en la semana. Cuando estoy en el aula no me importa lo que pasa afuera, me importa lo que podemos hacer ahí adentro. Esa es para mí la escuela.

Y lo que pasa ahí adentro...

Las aulas son un reflejo de lo que pasa afuera, un reflejo fiel, y por ende tenemos gente que replica frases que sostienen ideas que no se sostienen con nada. Hablo de personas que tienen, seis, siete, ocho, nueve años... Y me parece que es fundamental al menos poder ponerlos en un lugar de reflexión. Hablábamos hace poco de una sesión que vamos a hacer esta próxima semana, y hablábamos de palabras laberínticas. Tuve un aula, una clase, en la que intercambiando sobre *Las mil y una noches*, uno de mis alumnos dijo, "sí, claro, son pobretones". Pero los pobretones no son los pobres. Los pobretones tienen una carga enorme de prejuicios. Esas son las palabras laberínticas que quiero tratar. Y él lo supo... él supo que a mí me dolió que dijera esa palabra porque no pude disimular y porque no supe cómo hablar o tratar esa palabra. Así que le dije que como no podía hablar en ese momento lo íbamos a hablar más adelante. Durante un par de clases consecutivas no hablé del tema y él cuando me veía me preguntaba "¿cuándo vamos a hablar de los pobretones, señor?". Y le insistí que cuando pudiera porque esa palabra me había molestado y no podía hablar con él así. No me puedo enojar con un pibe de siete u ocho años porque replica una palabra que ni siquiera es de él. Entonces para mí esto es también un tiempo, es alejarse de lo que duele, de lo que molesta, de lo que perturba. De lo que además te pone en tela de juicio a vos mismo, porque el otro también te pone en tela de juicio. Así que todo eso está presente en las aulas. Está la pobreza presente, está la necesidad presente, está la ansiedad presente, está el estrés presente, la soledad.

Pero también la distancia que necesita la maestra para poder pensar cómo responder, ¿no?

Exacto. Y están los oídos también, que a veces los chicos no los tienen afuera: él sabía que me estaba desafiando con esa palabra, pero no la entendía. Yo creo que por eso me la preguntó tantas veces. Y yo le dije, "vamos a hacerlo un día en Filosofía, pero dejámela pensar porque me duele". Bueno, y ahí hay unas marcas enormes, y esas marcas quedan en nuestros pibes como quedaron en nosotros. Entonces, yo creo que la filosofía también entra a mostrarnos nuestras propias marcas.

De alguna manera estamos como reconstruyendo un recorrido tuyo como persona en permanente formación. Parece que hay como una cosa de autopercepción y de autoconocimiento necesario para esta práctica. ¿Cómo reciben en esta práctica a la maestra que la lleva delante? ¿Qué te devuelven los alumnos de esta práctica? Yo recuerdo a una alumna tuya decir, "en Filosofía cuando nos sentamos en círculo somos todos iguales. Malena ya no es más la señorita, es Malena". Lo tengo filmado ese momento.

Lo que creo es que esto ocurre, a partir del ejercicio filosófico, en las otras aulas. Esto nos lo regaló la filosofía, porque se metió con ellos y con nosotros en el resto de las aulas también. Como maestra, la filosofía me devuelve esa igualdad ante el asombro y me devuelve las preguntas. Así como me da la libertad de conmovirme con esas aulas de Biología, de Lengua, de Sociales. Y me devuelve también una mirada fresca sobre los hechos, los sucesos, lo que pasa en las aulas porque al mirarlás me llena de preguntas. Poder mirarlás, me llena de preguntas distintas de las esperadas para un maestro. Desde que entré a la escuela, mi formación ha sido continua. Tener la posibilidad formación continua, en servicio y de calidad no es algo que se pueda dejar pasar. Además, está la posibilidad de moverte del rol de docente al de alumna y te devuelve a las aulas con una potencia y una frescura... estoy sumamente agradecida de la oportunidad que nos brinda esta Universidad pública. Por eso aprovecho todo lo que puedo: talleres, cursos, seminarios, charlas. Porque pienso que si esto me da a mí la universidad pública, esto tengo que poder darle yo a la escuela pública. Es una manera de mantener en circulación eso que uno toma de las aulas y que puede poner en sus aulas. ¿Y todo esto venía a colación de qué?

De cómo reciben las/os niñas/os a la docente que está en este proceso. Porque también ellas/os conviven, como dijimos, con diversidad de docentes.

Sí, a mí me parece que te reciben como... no sé... te creen, creen que sos esa que llevás a las aulas. Y te reciben sin miedo, sin temor a decir lo que quieren decir. Te respetan, respetan tus tiempos. Te reciben, me parece a mí, exactamente como a una de ellos. Yo siempre hago el juego, cuando empiezan las clases, de decirles que ellos son el grupo y que yo soy la nueva. Entonces la que me tengo que integrar a ese grupo que ellos traen, soy yo. Sin embargo, desde ese lugar... nadie duda que soy quien pone orden y tiene autoridad sobre lo que ocurre allí, porque tiene que ver con cómo acomodar las cosas para que funcione el aula. Nuestra igualdad en ese sentido tiene que ver con la conmoción, con eso que nos conmueve cuando ponemos sobre la mesa el mundo, el mundo que sea. Incluso el mundo de lo que nos pasa, de lo que nos atraviesa. Porque todas esas cosas también llegan al aula, no sólo llega el saber, el conocimiento, el contenido. Y yo tengo esa sensación, que no puedo mentirles. Y entonces

somos de alguna manera esa comunidad, no es que yo sea la maestra. Soy la maestra en tanto disciplina, un poco para que las cosas anden. No sé qué pasará con el resto.

Con el resto...

De los maestras/os, como vos me decías. Sé que las/os maestras/os cuando entran a estas aulas, se sorprenden. Pero porque uno también se sorprende de lo que pasa en las aulas, está en tiempo real. Y se enganchan y quedan como mirando. Pero he visto mucho colega, mucha colega, que se repliega, y la verdad que en ese sentido yo siempre digo que es una tarea solitaria, pero en colectivo. Y generar grupos, esto de poder tener contacto con otras personas que también vivencian eso, es fundamental. Lo que pasa es que también nos ha acompañado la gestión de la escuela y eso es fundamental. Pero la escuela es tan inclusiva que también puede acompañar desde la gestión a quienes no han podido deconstruirse. Esa deconstrucción va más desde el lado del contenido, de lo programático, porque entra a través de los coordinadores. De alguna manera desde ahí hay una intervención para la deconstrucción. Incluso, dentro de nuestro grupo de gestión tenemos gente muy allegada al proyecto, y es gente que todavía no lo entiende. Me parece que hay de todo, que tiene que ver con la propia estructura y con estas posibilidades de contacto. Que yo en eso tengo que decir que lo mío no fue soplar y hacer botellas, yo desde que vos empezaste con esto, estoy subida a esto. Desde que vos trajiste la propuesta de la filosofía, cada vez que hay un ingreso de la filosofía, yo estoy en esa. Y eso, como en todo, la constancia hace que una vaya... Justamente en la filosofía no puedo decir "sintiéndose más segura", ¿no? Pero sí, entender un poco más del ejercicio.

Y en eso de sentirse un poco más segura, ¿qué convicciones o qué seguridades mantienen a una maestra en el camino de la filosofía?

Es una idea muy personal, tampoco sé si es verdad o no pero nuestra profesión, desde su calidad de carrera terciaria, siempre fue muy denostada. Siempre fue una profesión menor para la sociedad. Recordá que acá, en la escuela, las primeras maestras trabajaban ad honorem, era casi como decir que prestaban un servicio a la comunidad, no era vista como una profesión. Con el tiempo los maestros fuimos ganando espacios y posicionándonos políticamente como profesionales y esa batalla la dio el sindicalismo. Pensá que cuando yo estudié... no teníamos ni siquiera Centro de Estudiantes, en los institutos no había un juego político, no había una discusión respecto de qué creíamos que era la educación, ni para qué nos estábamos formando como educadores. Yo empecé a entenderlo cuando la Filosofía me pregunta, "bueno, ¿y vos qué hacés en las aulas? ¿Para qué estás en las aulas? ¿A qué jugás en las aulas? ¿Para qué lado tirás en las aulas?". Todas esas cosas que uno venía pensando en el por qué enseñar, por qué educar, por qué meterse entre criaturas. Posicionamiento político...

Muchísimas preguntas...

Eso para mí, primero tiene que ver con esta gran distinción que tenemos respecto de otras profesiones, que nosotros estamos de alguna manera estamos... Como hace el ceramista, metés más presión en la arcilla y la figura se te deforma. Entonces es un trabajo muy complejo y delicado, educar sin adoctrinar, y educar sin una expectativa específica. Ahora estoy dando Prácticas del Lenguaje y les digo a mis alumnos, "miren, a mí me cuesta un

montón escribir, yo todavía estoy aprendiendo. Espérenme, les voy a proponer más oportunidades de aprendizaje, no me presionen para que les ponga bien o mal ahora, démonos tiempo". La escuela de la nota, la bandera, el promedio me está haciendo ruido. La escuela de la competencia me está haciendo ruido.

¿Y cuál es tu relación con la escritura como maestra?

No puedo hablar de la escritura sin hablar de la lectura primero. Soy una lectora constante, no soy una gran lectora en el sentido de leer trescientos libros por año, pero leo todos los días, bah, todas las noches. De día leo textos de estudio de los seminarios del posgrado que estamos haciendo, pero la noche la reservo para la literatura. Es un momento en el que me traslado a otros mundos, es como traer aire. Un día me di cuenta que empecé a leer filosofía... ¡de noche! Que ese mundo me traía aire. Pero tengo muy, muy en claro que esa filosofía me inspira. No puedo decir que cuando leo Deleuze, leo lo mismo que lee alguien que sabe de filosofía. En general, cuando leo algo que me conmueve... a pensar, a sentir... ahí... aparece la escritura. Eso es lo que pretendo que suceda en mis aulas de Literatura, que eso que lees, te incite a escribir. Y eso que yo leo de filosofía, con eso que pienso filosóficamente, con eso que hago como maestra conviviendo con infancias es lo que me pone a escribir, porque también es una forma de pensar. Y ese espacio no deja de ser colectivo, porque estoy yo, Deleuze, Platón, los que pensaron antes, los que pueden pensar después. Todo esto me lleva a escribir, me lleva a escribir pensando en lo que hago y en lo que quiero hacer, porque la verdad es que lo que hago no es perfecto ni mucho menos. Al contrario, precisamente, todo eso imperfecto es lo que te mueve al cambio. Pero creo que empecé a escribir como un desafío. Como quien le dice al otro "nosotros también tenemos voz". Porque los maestros somos muy observados, muy juzgados, muy analizados, muy estigmatizados. Y me parece que hace falta una voz desde adentro. Por suerte en esta escuela somos muchos los que estamos poniendo la voz. Lo que pasa es que, en un momento casi entro en una especie de trampa mortal que tenía que ver con lo académico y que tenía que ver con que sólo siendo una académica y formándome a la manera tradicional de las academias iba a poder decir algo. Y la verdad es que yo puedo decir algo porque a mí la filosofía me puso en un lugar de poder pensar, de devolverme un ejercicio de pensamiento que por ahí lo tenemos todos desde que somos muy chicos y lo vamos borrando. Entonces, ese es mi objetivo como maestra, no permitirme a mí decirle al otro que no puede, decirle al otro que no puede preguntar, que no puede escribir, que no puede leer, que no puede pensar, que no puede ser. Porque los chicos lo traen, Laura, no es que se lo metemos nosotros. Ellos ya saben lo que es la escuela, ya saben lo que es la maestra. "Si vos no te portas bien, la maestra te va a decir tal cosa". Hay una figura de una maestra que entra en las aulas, como yo lo digo en el texto, incluso metido adentro nuestro. Entonces, eso es lo que yo no quiero. Y al principio, cuando me negaba a lo de provincia, era porque me decía, "sí, pero después viene la de tercero y destruye lo que yo hice en segundo", y alguien me replicaba "sí, pero vos en segundo vas a poder construir lo que alguien destruyó en primero". Como si fuera un salvataje. Y no culpo a las maestras, creo que hay atrás una ideología que sostiene que el maestro no puede porque les conviene que sea de alguna manera un eslabón más del poder. Y les conviene que no piensen, y les conviene que sea un titulito y les conviene que sea en función del Estado como fue en su nacimiento, para formar ciudadanos o formatearlos. Bueno, me parece que estamos en otras épocas y hay que defender esos espacios a fuego.

Comunidad de indagación, comunidad de la escuela, como una comunidad adentro de la otra. En algún momento esa comunidad salió de la escuela para ir a otro espacio para hacer un curso de formación, los sábados por el convenio ADULP/UNLP, hace algunos años... Recuerdo que la inscripción era abierta, entonces se inscribió gente de Facultad de Exactas, gente de Química por ejemplo, y mayormente maestras/os de la EG, y profesoras/es de filosofía. Me acuerdo del pudor manifiesto, de algunas maestras, porque decían: "qué vergüenza que vamos a estar con la gente de Filosofía y qué vamos a decir nosotras". Por algún tiempo hubo una mirada de cierto respeto, de "cómo voy a hacer yo si no soy de...". La filosofía siempre suena como eso, algo tan...

Tan grande, tan grande.

Sí. ¿Y cómo resultó, finalmente, el diálogo entre las/os maestras/os maestras/os y las/os profesoras/es de filosofía?

Y... la verdad es que... nada. Porque esa comunidad fue magnífica. En realidad, cuando uno hace ese ejercicio de pensamiento desde la sensibilidad la diferencia intelectual o de conocimiento no existe, y me parece que poner el diálogo en acción, pensar juntos hace que se borren todos esos preconceptos. Nos dimos cuenta que éramos seres humanos pensando y ese era nuestro punto de partida. ¿No sería importante preguntarle a la gente de filosofía qué pensaban de hacer filosofía con maestras/os... actores... plásticos...? Lo digo porque, si te ponés a pensar ahora, en realidad los dos grupos estábamos parados en el mismo lugar. Unos sabían un montón de filosofía, pero de hacer filosofía no tenían ni idea. Y nosotros no teníamos ni idea ni de filosofía ni de hacer, pero estábamos ahí. Porque la verdad es que yo asumí que para la gente de filosofía iba a ser mucho más fácil. Pero fue sumamente enriquecedor porque tenían unas respuestas... citaban a alguien y quedábamos todas boquiabiertas.

¿Y vos qué notaste de eso que citaban? Citaban y vos los mirabas, escuchabas desde el aula.

Yo escuchaba y no retenía un nombre (salvo que lo escribiera, claro) pero todo me dejaba pensando... y me llevaba de un pensamiento a otro... "Hacer filosofía"... "Ejercicio de pensamiento"... ¿Puedo antes contarte algo que me pasa con el cuerpo? Cuando hacés filosofía pensás con todo. Vas charlando, compartís tus opiniones, tus preguntas. Y en un momento, hay algo, una idea o una pregunta que se te queda circulando por el cuerpo. ¡Bah! A mí, muchas veces se me incomoda el cuerpo, es como que el pensamiento queda atrapado en el cuerpo y el cuerpo se suma a pensar. Entonces, me distraigo en eso, estoy dentro del aula pero no estoy. No sé cómo explicártelo. Hay un momento de la sesión de filosofía en la que me empiezo a mover, porque tengo una idea que me da vueltas por el cuerpo. Yo quiero seguir escuchando al otro, escuchando cómo sigue lo que se está pensando pero hay algo de eso que está dando vueltas que me conmovió y me está moviendo para otro lado. Y entonces, me parece que eso también se devolvió a las otras aulas, el saber que hay un tiempo en el que el pensamiento te queda enganchado con algo que te tocó a vos. Y que ni siquiera podés poner en palabras. Me acuerdo que cuando citaban a estas personas, yo iba tomando nota de los apellidos, o de una palabra clave, porque eso era lo que me había dejado pensando. Me pasó con las lecturas que (porque un poco les habo a los libros también) "mirá, tiene razón la filosofía en esto de que todos estamos en condiciones de pensar, porque esto que pensó

Platón y no sé quién más, a mí también se me pasa por la cabeza". La filosofía está de alguna manera dejando en los libros lo que nos pasa a los seres humanos. Lo que nos pasa a la humanidad. Ahí también empecé a perderle un poco de respeto a estos autores (respeto en el sentido de distancia y devoción).

Sin embargo, hay una cosa que me llama mucho la atención. Porque me vas contando lateralmente, en las charlas aparece, "no, porque yo estuve en un café filosófico el fin de semana", "No, porque estoy pensando en que voy a pedir unos días para ir al Congreso de Filosofía a la Universidad de General San Martín. Tomo el micro y después el tren, y camino y entonces llego y al otro día a las seis de la mañana vuelvo..." ¿Qué relación hay entre esta práctica, este ejercicio, este pensamiento del rol y estas actividades por fuera de lo que propone la escuela o la propia institución o el propio proyecto y cómo se parecen esas cosas?

Creo que en eso está toda la riqueza. Todo lo que pasó después fue impensado, impensada la onda expansiva que iba a tener la filosofía para mí. Porque eso que en un principio entraba a las aulas para poner en juego el pensamiento, nos movió de las aulas y nos puso a errar y nos puso a querer escuchar más allá, ver más allá, compartir con otras personas, ir a otros lugares. La filosofía te mueve no sólo el pensamiento, te mueve el cuerpo, te mueve los ámbitos de discusión. A mí me abrió a otra vida.

Como que necesitaste moverte hacia otro lugar. A otra gente, a otros colectivos.

A ser parte, desde otros lugares, de otras comunidades que estuvieran haciendo lo mismo. Me parece que esto es imparable aunque hay veces que desestabiliza tanto que dan ganas de parar y bajar del mundo. Lo cierto es que fui a cafés filosóficos, a sesiones de filosofía a la gorra, a la noche de la filosofía, a ver filosofía al teatro, a un seminario sobre la intimidad a partir de textos de dos filósofos que desconocía: Pardo y Jullien. Disfruté hacer eso desde el momento mismo de tomar la decisión, quiero decir, pasé un mes hermoso... era febrero y hacía mucho calor pero me iba desde casa hasta Palermo: micro, tren, subte, pie y el camino inverso a casa. Conocí gente diversa que venía de distintos lados, buscando distintas cosas. Hablo de eso, de comunidades que tienen la disposición de compartir con otros un espacio de pensamiento, de preguntas, de discusión. Todas esas propuestas vienen siendo cada vez más convocantes. Si me pongo a pensar cuándo entró FcN en la escuela y cuánto tiempo hace que estos espacios se multiplicaron con propuestas de entrada tan diversas, no pasó tanto tiempo, no deben hacer más de cinco años. En aquel entonces todo era muy reducido.

¿Y vos a qué se lo atribuí? ¿Pasó algo que le atribuí...?

A ver, creo que el gran quiebre se dio cuando acepté participar de un seminario que tenía modalidad de campamento, se dormía en el lugar. Consistió en pasar dos días enteros en un camping... filosofando. Esa fue como una primera comunidad filosófica que armamos fuera de la escuela. Me acuerdo que fue septiembre, finales de septiembre. Fuimos y fue magnífico, magnífico. Poder hacer un tiempo, un espacio, un lugar, y aislarse en plena ciudad fue magnífico. Eso terminó un viernes y en el momento de despedirme me entero que el lunes de la otra semana empezaba un coloquio sobre filosofía y educación en Río de Janeiro, faltaban siete días. Esto fue para el 23 y el 4 empezaba el coloquio. Bueno, ahí estaba yo unos días después, sentada en la UERJ. ¿Te acordás que vinieron de Formosa, del Chaco, de la

Patagonia? Igual, hay que decirlo, siempre es un tema acomodarse en las nuevas comunidades, ¿viste? Cuando no es por el lenguaje, es por el posicionamiento. Pero siempre se disfrutan, siempre son de potencia absoluta. Y ahí me entero del coloquio de Río de Janeiro y ahí salí. Ese coloquio fue otro quiebre, un quiebre enorme para mí. Fue otra forma de aislarse para pensar pero en otra ciudad. Me acuerdo que estaba de ocho a ocho ahí adentro y a todo le encontraba algo interesante, todo me parecía como conmovedor. Escuché exposiciones, participé de talleres y además hice Filodrama, hice... todo lo que podía, incluso subí a pie el Morro de Urca. Lo hice re enojada porque llovía, porque era un día horrendo, y pensé que iba a quedar muy dolorida de la columna, porque todavía estaba mal pero bueno... salió bien. La filosofía mueve... mueve... A veces, me parece que hay personas a las que le entra por lo físico y se mueven por lo físico para poner a andar el pensamiento, y a otras a las que les pasa al revés. Pero es todo lo mismo, no importa por dónde empieza el movimiento. Hace poco encontré en castellano el primer libro que me ofrecieron en la casa que me alojaron en Río, "Andar. Una filosofía", es de Frederic Gros. Las amistades son otro tema de la Filosofía... tuve la suerte de que este viaje me cruzara con grandes seres humanos, entrañables. Bueno, te decía, lo otro que me pasó fue que empecé comprando dos libros de filosofía y los tenía en una cajita junto a mis dos cuadernos llenos de notas, uno azul y uno rojo. El rojo tenía más años que el azul, era muy viejito y no lo logro encontrar. El azul lo guardo como archivo, ahí tomo notas, guardo frases, tengo notas de seminario, o desgrabaciones de algún video, resúmenes de algún texto que leí. Empecé con esa cajita y, últimamente, la mayoría de los libros que compro son de filosofía. Ahora, si vos me preguntás si quisiera estudiar filosofía, te digo que no. No me gustaría. A mí me gusta leer filosofía, leer pensando filosóficamente la filosofía, prefiero no empaquetar la filosofía. Pero lo único que sí me molesta, de no cumplir con un estudio académico, es no poder intervenir en determinados ámbitos, desde mi profesión.

Bueno, más o menos. Te diría que, de todas las maestras que conozco de la región, has participado... A ver, contame vos dónde participaste.

Bueno, lo que pasa es que la filosofía también genera una gran cantidad de amigos. En el 2018 fui a México y la gente de la UNAM, que es muy generosa, me recibió para conversar sobre el Proyecto de Filosofía con Niños y Niñas que tenemos en la escuela. Hicimos una mesa en un auditorio, con Stephanie Lozano, que en aquel momento era estudiante de Pedagogía pero ya se licenció (vino a la Argentina, la conocimos cuando vino a la escuela), con Ángel Alonso, profesor y doctor en Filosofía y con Esther Charabati profesora investigadora que, además, lleva adelante una propuesta de cafés filosóficos en CDMX.

¿Dónde lo conociste a Ángel?

Lo conocí en Río de Janeiro, durante el coloquio del 2016.

¿Y lo volviste a ver después?

Antes del encuentro en México, lo volví a ver en la Universidad Nacional de General San Martín, en otro congreso. Y sí, se vuelven a ver las personas...

Entonces, estuviste participando en México, en la UNAM.

Estuve participando en México, en la UNAM. Aunque no me animé a ir a hacer filosofía en las cárceles. Porque estaba pocos días, porque me parecía algo muy fuerte. Yo no había entrado nunca a una cárcel acá en Argentina.

Pero te invitaron.

Me invitaron, sí. Era un proyecto de Filosofía en una cárcel de mujeres, también hacían filosofía con los hijos de estas mujeres. Pero me pareció una experiencia muy fuerte como para hacer por primera vez en un país extranjero. Después de lo de México llegó lo de Brasil... me invitaron a participar en una de las mesas del coloquio. A mí. La verdad es que primero no dimensioné bien de lo que se trataba y cuando entendí... no podía creer la generosidad de Kohan y su grupo. La cuestión es que estaba otra vez frente a un auditorio, esta vez en la UERJ. Era la mesa de cierre, que compartí con gente encantadora. Con María Reíla Dantas Cirino, que también había estado acá en Argentina, compartiendo en nuestra escuela. Con Rose-Anne Reynolds, una pedagoga sudafricana. Y Alessandra que oficiaba de moderadora. Una experiencia inolvidable.

Era una mesa en la UERJ de todos educadores. Todas mujeres.

Todas mujeres. Fue muy emotivo porque en el momento que se hizo, el clima político era tenso. El coloquio estuvo dedicado a Marielle Franco, concejal de Río de Janeiro asesinada hacía muy poco tiempo. Así que fue un honor enorme, creo que nunca voy a terminar de dimensionar el espacio que me dieron y la confianza que depositaron en mí porque a veces hago las cosas sin demasiada consciencia, si fuera consciente no las terminaría haciendo, ¿verdad? Pero bueno, fue un honor enorme. Alguien me decía que había estado sentada en el mismo lugar de Rancière, en la Concha Acústica de la UERJ. Seguramente la mía era la silla de la maestra ignorante.

Eso es fantástico para Rancière. Es el trono máximo.

Guardo un recuerdo lindo y triste a la vez, porque Osvaldo pidió que le guardara las notas que leí. Le dí mis originales con un corazón que decía "para Osvaldo" y se las entregué. Pero Osvaldo se las olvidó en el momento del sarao, así que las guardé para la próxima vez que fuera... las guardo en su memoria.

Entonces, esta maestra que hizo todo este camino, también salió de los muros para ir al café filosófico, a filosofía a la gorra, a seminarios a la FLACSO, a congresos en Argentina, en otras universidades. Y también sale fuera de los límites del país y va a México y va a Brasil y presenta lo que piensa. También esa lectura y esa experiencia del aula le permiten pensar. Todo eso permite pensar.

Es cierto que se puede observar lo que pasa en un aula, cómo trabaja un/a maestro/a, cómo se relaciona con los contenidos, con el saber, con los alumnos y con las alumnas. Pero una subjetividad es una subjetividad.

Nadie te lo discutiría, que una subjetividad es una subjetividad. ¿Cómo sería?

Me refiero a que es importante que la/el maestra/o pueda decir lo que piensa de todo eso. Pueda alejarse de todo eso para verlo y pensarlo, y hacerlo voz, aunque eso que diga, sea una verdad provisoria.

Y esa cosa que vos decís, "yo no estudiaría. Me gusta mucho leer filosofía, pero yo no estudiaría académicamente. Yo quiero conectar con la filosofía que elijo leer". Y digamos, y en la confianza de lo que recomienda un amigo, o un profesor que nosotros respetamos por cómo piensa.

Soy una afortunada porque puedo recorrer otro tipo de camino: el de la lectura —que es un viaje también— gracias a la generosidad de toda esa gente: amigos, profesores, autores, referentes... Lo mismo ocurre cuando escribo, siempre tengo la generosidad de esa gente para leer lo que escribí, hacer sugerencias, preguntas... siempre pongo mis textos a consideración de esa gente porque me aportan cosas para seguir pensando, para construir, para... Porque eso también es ser parte de una comunidad. Yo no sé si eso pasa en el ámbito académico, que se compartan esas cosas sin pudor o sin reservas. Veo que hay algo en el ámbito académico que no me cierra, que no me cerró nunca. Que lamentablemente es parte de esta locura que tiene a veces la educación que tiene que ver con la competencia o con, tal vez, con los lugares para pocos. Porque si hubiera lugares para muchos, eso no pasaría. Otra cosa que me supera de las presentaciones académicas son las pautas. Cuando me dicen que tengo que escribir en arial doce, con interlineado de uno y medio, con márgenes de ancho de tres por tres, y los títulos en mayúscula... me agarra una bronca... Si fuera por mí, presentaría todos mis papeles en manuscrita, para terminar diciendo que además soy yo, que en ese pulso hay un trazo que es más profundo que otro. Hay un trazo que es más firme que otro, y hay otros más débiles. Y que también hay una corrección sobre eso. Por ejemplo, yo escribo mejor en calibri y necesito una letra catorce porque no veo bien. Pero más allá de gustos, val flores, que es una de las formadoras que tuvimos en la escuela sobre Educación Sexual Integral, dice en uno de los escritos que se puede tener una idea súper revolucionaria y sin embargo al estar demarcado por las formas de la gramática académica, se pierde. Que la mayor revolución es romper con esa gramática y hacer de esas ideas, que a veces son simples, cosas que se vean, porque pasan desapercibidas en otro contexto. Me gusta pensar eso.

Sí, es tan personal el texto. Porque te pueden decir: "escribí en calibri, en la letra tamaño catorce, sentite bien en el momento de la escritura, pero cuando lo vas a presentar seleccionás todo y lo pasás a times new roman 12 y lo mandás". Y, cuando nos pregunta "¿guarda los cambios?", "no". Digamos...

De hecho, es una práctica que hago: escribo como quiero y después ajusto lo que escribí a lo que piden, aunque tengo que confesarte que a veces, de insurrecta, mando los escritos con alguna cosa fuera de regla.

Y sí. Lo que pasa es después tiene esos efectos que vos también disfrutás. Es decir, si todos mandan de la misma manera, la publicación de las ideas que nosotros quisimos comunicar, están en letra de molde más fácilmente. Y de eso también participaste, te publicaron. ¿Dónde te publicaron?

Me publicaron un texto que mandé al coloquio de Río de Janeiro del año pasado, se llama "Matar al maestro. Un ejercicio —¿habitual?— en la educación".

Qué nombre, ¿no?

Sí.

Potente, intenso.

En realidad, nosotros estamos ahora con un debate muy importante acá en Argentina respecto del género en las escrituras. Entonces se llamaba "Matar al/la maestro/a. Un ejercicio, ¿no habitual?, en la educación" pero era medio caótico publicarlo así. La escritura de pensamiento tuvo un recorrido como muy raro. En principio pensé en matar a Kohan, esto después lo borrás, quiero decir, las ideas venían así: había leído *Así habló Zaratustra*, que habla sobre la muerte de Sócrates. También había leído *El maestro ignorante* y pensé que en realidad no podía haber nada más generoso, de parte de una maestra, que perderse como figura referente para su alumno o su alumna. De alguna manera, cuando la maestra deja de ser tal, es que cedió su lugar de maestra al de aprendiz. Entonces, hay un momento en el que yo venía diciendo, "hay que matar a Walter Kohan en ese sentido". Vos sabés que yo le digo "Maestro" y bueno... llegó un momento en el que pensé "no está bueno que te digan maestro", en ese sentido. La idea siguió su camino y me rebotó a mí. Así que empecé a pensar cómo morir para mis alumnos. Dejar de ser esa maestra de la que "dependen", y empecé a revisar todo. O sea, tenía que pensar en matar a esta maestra. Ahí me di cuenta que había sido distintas maestras en distintas etapas. La de mi gramática escolar, la de mi formación, la de mis primeras aulas, la de ahora... Y pensé también en cómo la filosofía, el ejercicio filosófico me mantiene alerta para matar a la maestra que soy si hace falta. Matar, las veces que sean necesarias, al maestro o a la maestra para convertirse en el maestro o en la maestra que las aulas necesitan en cada actualidad. Y tiene que ver con eso. Hay veces que una, como que necesita tener algunas cosas de las que aferrarse, donde sentirse segura. Y otras veces, creo que, como maestras y maestros, tenemos que dejar eso en el camino.

Yo leo en general lo que escribís y lo que siempre sorprende de tus textos es la cantidad de preguntas que contienen. Y que, justamente, a muchas personas les cuesta encontrar sus preguntas, y pareciera que a vos te resulta muy fácil; que están ahí, que te es muy fácil detectarlas y traducirlas. Eso lo noto como un rasgo de tu escritura, hacés y te hacés preguntas...

¿Podría decirte algo que me acuerdo ahora de esas primeras aulas, de cuando vos empezaste en mis aulas de primero? Hacer filosofía me reconectó con la infancia, cuando en tus sesiones vos decías: "bueno, nos vamos a poner todos a la misma distancia, porque eso indica que todos somos iguales", me encontré con esa infancia mía en tiempo presente. Después puedo explicarte todo esto de la infancia, del pensamiento, cómo lo fui entendiendo hace muy poco. Pero eso hizo la filosofía, me reconectó con la que era en la infancia, me la trajo al cuerpo. Siempre fui curiosa, siempre me pregunté por las cosas. Hace muchos años, mi psicoanalista me dijo que podía hacer psicoanálisis hasta después de muerta porque era una persona llena de preguntas. Pero evidentemente hasta que llegó la filosofía me hacía otro tipo de preguntas, menos interesantes. Me parece que cuando una se pone en pregunta, se mantiene alerta. La pregunta hace andar, la pregunta te reconecta con eso de estar atenta a eso que vas conociendo, o reconociendo, o desconociendo. Para mí es la conexión con la infancia. Con la infancia del pensamiento, de los modos de mirar, de hablar, de decir. "¿Cómo se dice esto?", preguntamos cuando una no tiene manera de decir.

Es extraño que seas maestra y que no digas que las preguntas te conectaron con tu actividad de ser maestra. Si no, con la infancia.

Con la infancia, directamente.

Tu propia infancia, tu propia sorpresa, tu propia curiosidad, dijiste.

Eso.

Parece que la pregunta de la maestra es diferente. ¿No sería esa?

La pregunta de la maestra va siempre... El ejercicio de la maestra es ir por la pregunta que verifica el saber. Pero todo fue y está cambiando, así que cuando leemos literatura lo último de lo que hablamos es del argumento. Me acuerdo que en la secundaria en los exámenes te preguntaban de qué se trataba el capítulo cuatro de *Hamlet* y yo pensaba: "No sé. Tirame una palabra clave. Preguntame qué pasó después de tal cosa pero ¿el capítulo cuatro?". Obviamente, si no sabías de memoria lo que pasaba en el capítulo cuatro... asumían que no lo habías leído. Por eso, esta forma de preguntar es un corrimiento de lugar. Y estás más atenta a lo que los pibes te preguntan. Nosotros siempre supimos, como maestras constructivistas, que en cada pregunta se escondía una parte de lo que se sabía y de lo que no. Que no preguntaban sólo para saber sino que también la pregunta daba cuenta de lo que sí sabían. Las preguntas servían para que nosotros pudiéramos reconocer lo aprendido de lo por aprender, de entrada este juego de preguntas fue diferente pero con el ingreso de la filosofía... las cosas cambiaron aún más. Podemos incluso cambiar las propuestas hacia el lugar de interés del grupo.

A ver si entiendo bien... Dentro de la perspectiva constructivista, vos te referís a las preguntas que hacían las/os alumnas/os a la maestra.

Sí. Cuando un/a alumno/a te pregunta algo, en esa pregunta no está sólo lo que necesita saber, también está lo que ya sabe de eso que necesita saber. Entonces, el ejercicio de la pregunta estaba... ¿Cuántos años hace que entró el constructivismo en la escuela? ¿Veintiuno? ¿Veinte?

Sí, en 1988. Pero, creo que finalmente adopta más forma en 1995.

A ver, por ejemplo, cuando un pibe te pregunta cómo se escribe la palabra "brazalete" es porque está detectando una inestabilidad en la escritura, esa z puede ser también una s. Ahí le preguntás en qué podría pensar para ayudarse. Entonces te dice que brazo va con z y concluye que brazalete también. Ahí hay un aprendizaje. Y la pregunta es ¿por qué?. ¿Por qué brazalete va con z? Había un saber pero se necesitaba otro. Entonces, hay que estar sumamente atentas. La intervención es para que sean cada vez más autónomos. Pero bueno, este constructivismo que me toca a mí hoy llegar a las aulas es otra cosa.

Y no hay en esa manera de tomar la pregunta, en el constructivismo, ¿no hay dentro de esa interpretación constructivista un mecanismo de verificación?

Por supuesto. Por eso te digo, vos vas a verificar qué se sabe y qué no, pero desde otra perspectiva. Con sentido.

La pregunta la hace cada uno, cada subjetividad, y está verificando cada uno lo que lleva cada uno como cuestión. No una cosa homogénea

Exacto pero cuando yo empecé en la escuela hacíamos unas evaluaciones iniciales, medias y finales y testeábamos en un cuadro qué porcentaje de alumnos se aproximaba a una respuesta lo más ajustada posible a la esperada.

Fue un camino que tuvo que salvar algunas cosas... Hacer algunas concesiones con cosas del pasado...

Había, porque vos podías analizar eso desde una investigación, pero era cuantitativa. ¿Dónde íbamos? "No, porque a partir de acá lo que nosotros podríamos hacer...". Ahora, ser capaces de armar un examen donde vos no verificás nada, si no vas a construir un conocimiento. Eso fue magnífico. Esos momentos del ingreso a las ciencias sociales de todo este enfoque, fue magnífico. Pero también nos cacheteaba. Yo por es te digo, no sé qué tanta trayectoria de formación tuvieron antes, pero a partir de las especiales preparaciones la escuela da un vuelco enorme.

Y esas específicas preparaciones tienen que ver no tanto con que los docentes tengan una actualización en temas de la enseñanza y disciplinares, si no como una cuestión política, de la propia Universidad. Es decir, ante la lucha de los docentes que comenzó mayormente en el Liceo, de conquistar derechos, es que las maestras de la Graduada no tenían cuatro años de formación para poder participar en el Consejo Superior por el propio Estatuto Universitario.

No podíamos ser ni siquiera directoras de nuestra propia escuela. Eran profesores.

Pero ahí entonces hay como una cuestión de la política universitaria que abrió esos lugares de formación. Darle la condición para que pudiesen votar a sus directivos.

Exacto.

Eso también movió todo. Porque poder votar tiene que ver con estar concursada. Entonces, bueno, cómo se van cruzando las cosas en esto que decís.

Cómo repasando es tan poco el tiempo.

Y se hizo bastante.

Se hizo un montón.

¿Favorece el clima al nivel general de la sociedad para ciertas ideas? ¿Creés eso? De lo que pasa en una escuela, ¿o es el propio proceso de una escuela el que va a pesar de lo que pase por fuera?

Creo es que la coyuntura y las políticas del Estado, ayudaron un montón a que todo esto fuera en esa dirección. Y ahora me parece que todo está como en jaque. No sé cómo decirte. Estamos viviendo en una etapa tan complicada, que parece que todo puede estar... hasta que esté. En cambio, teníamos como una sensación de un proyecto. ¿Se entiende lo que quiero

decir? De un proyecto. Incluso, a veces, pensar y pensar en voz alta me empezó a dar un poco de miedo.

Estamos en mayo de 2019. Y tal vez también, hay climas políticos, pero hay también climas culturales, donde hay ciertas ideas y ciertos acompañamientos a la producción del conocimiento que hacen que una pueda avizorar que el conocimiento va a estar al servicio del bienestar general. Cuando uno ve eso, porque hay políticas... Entonces, cómo se van uniendo todas esas cosas para que finalmente la escuela sea un eslabón fundamental de esas...

En eso estamos ahora todos atemorizados porque desde el anteaño pasado que estamos batallando contra esta idea de volver a la vieja educación, de volver a la palabra generadora. Hace poco empezaron a circular entre las personas que conocemos de Brasil y de México, esto de sacar las ciencias sociales de las escuelas. Creo también que las universidades son... que les duelen las universidades, porque precisamente es donde están las mayores resistencias. Tengo que decir que, lamentablemente, también de las universidades salen las mayores derechas. ¿No? Porque si no, no se puede entender lo que está pasando y cómo se sostiene las políticas actuales.

Sí, las neurociencias que están ahora tan best seller. Son un tema a atender.

Terrible, sobre todo porque hay mucha adhesión. Pero esto de la FcN entró también a algunas escuelas privadas porque queda bien que esté. En algún sentido lo festejo pero hay algo en la oferta que no me cierra, siento que no adhieren al ejercicio sino a la moda de ofrecerlo, sobre todo pasa en las escuelas privadas. Aunque en las escuelas privadas también hace falta filosofar, para deconstruir otro tipo de posición. Entonces sí está bueno que entre la filosofía... a romper un poco. Pero cuando la práctica filosófica entra como entra la práctica del yoga o del pensamiento positivo de la new age, da miedo. Hay algo ahí que me parece que necesita intervención.

Claro, cuando se dice "práctica filosófica", se puede decir en muchos sentidos. Y está ese amplio abanico, que va de la oferta porque queda a la moda, tal vez. Es como se ofrece Computación, Inglés y Filosofía. O hasta llegar al otro punto, que es hacer un trabajo de práctica filosófica con reflexión...

Educando en la criticidad, que es lo que estamos intentando. Yo creo que fundacionalmente la escuela, al ser pensada como escuela experimental, estuvo abierta a este tipo de propuesta. Me atrevo a decir que incluso el constructivismo pudo entrar tempranamente porque la escuela fue fundada como experimental. Y si a eso le sumás que hubo alguien que pensó en fundarla porque era importante que se ofrecieran todos los niveles educativos en la Universidad... hay una postura clara.

Sí. Está pensando en recibir un debate, en no cristalizarse en un concepto y hay marcas, creo...

Hay marcas, como en todos lados. Porque, digo, la escuela es una micro sociedad. En esa escuela estamos todos hoy atravesados por esta sociedad. Los niños, las niñas, los adultos.

Pero podemos decir que se han abierto espacio y los propios docentes han abierto espacios para que se hable de lo que los docentes necesitan hablar. Con independencia de las superestructuras educacionales.

No, es que además nos hemos corrido. Si bien nos seguimos capacitando en las didácticas, lo que nos preocupa ahora son otras capacitaciones que tienen que ver con atender al momento en el que estamos. Cómo abordarlo. Entonces hacemos seminarios sobre nuevas infancias, hacemos seminarios sobre interculturalidad, hacemos seminarios sobre inclusión, hacemos seminarios sobre género. Todo lo que sabemos que necesita esa escuela para contener y potenciar... Contener a la sociedad en lo que hace falta contener, desde la mirada, poder observarla, poder entenderla. Y poder dar una mirada desde una salida positiva a un montón de cosas. Yo lamentablemente creo que la educación lo puede todo, pero hace dos semanas dije, "no, no lo puede todo". Hace dos semanas tuve la sensación de que toda la potencia educativa que tiene la Argentina va decayendo...

¿Qué es lo que te lo hizo pensar?

Lo que veo. El estado de la gente. Sobre todo, de la gente que está próxima y que tiene muchísimas necesidades y que no logra ver en la educación una vía de salida. Está atrapada por un discurso unificado, opina sobre opiniones, no lee, no se informa, no debate... y además porque se están cerrando las oportunidades para la gente, de tener escuelas públicas de calidad. No hay una política del Estado para la educación de calidad.

En un trabajo tuyo hablás de la experiencia de ocupar las aulas como maestra de la Facultad de Humanidades.

Con el guardapolvo, como resistencia. Así empezamos. Empezamos a formarnos en la...

Eso me llamó mucho la atención, porque vos hablabas de Mirta Castedo hace un rato y Mirta Castedo es parte de la escuela desde hace décadas. Claudia Molinari también. Sin embargo,...

Ahí hubo otro movimiento. En el salir nosotras/os de la escuela para meternos en la facultad. Ahí hubo un movimiento enorme. Incluso para lo que es el funcionamiento diario de la escuela. Hay días en que nos vamos quince maestras/os a una formación y la escuela, o la gestión, tiene tan claro el derecho como la necesidad que hay de formarse, así que hace un esfuerzo enorme porque la escuela funcione a pesar de este éxodo. Todo empezó con las Especiales Preparaciones, en esto de capacitarnos en servicio y para estar preparados para concursar nuestros cargos que se daban en la escuela. Después de eso, nos empezamos a meter en las aulas de la facultad —con nuestros guardapolvos y nuestras caras agotadas de la doble jornada laboral— en charlas, debates, presentaciones. Más adelante, desde la Prosecretaría Académica de la UNLP y desde la Facultad de Humanidades, se abrieron espacios de formación que para nosotras/os eran impensados. Te hablo de nosotras/os, las/os maestras/os viejas/os que tenemos una carrera terciaria no de grado. Hace muy pocos años que la carrera devino carrera de grado. Condición que no tenemos los más antiguos. Entonces, apareció esta oferta académica que nos permitía estudiar posgrados en la Facultad de Humanidades. Lo cierto es que nos subimos a cuánto seminario encontramos, y muchas/os estamos ahora cursando especializaciones, maestrías. Muchas/os empezándolas, muchas/os

cursándolas y otras/os tantos terminándolas. Hace poco hablábamos con Mauro, un compañero, cómo al principio cuando entrábamos a las aulas de Humanidades con nuestros guardapolvos, teníamos la necesidad de contar qué pasaba en las aulas. Muchas/os no nos querían oír, ¿eh? Como que no les gustaba mucho que les desviáramos la clase con nuestras anécdotas o preocupaciones. Pero ahora, es como que encontramos un equilibrio: pudimos de alguna manera hallar un punto de encuentro y establecer un diálogo entre lo académico y lo áulico escolar. Y está muy bueno. La verdad es que realmente creo en la educación, entonces, no puedo querer no subirme a esas cosas. Y ahí nos movimos y eso vuelve a la escuela, vuelve constantemente. Eso rebota. Rebota lo que viviste en el seminario, lo que se dijo, lo que se discutió, los recursos que anduvieron dando vueltas (textos, películas, entrevistas) y llega a la sala docente, a los pasillos, a los lugares de intercambio intraescolares. Las/os maestras/os van por más y lo traen. Hay que traer, lo que nos ofrecen, así circula, se multiplica y se refleja en las aulas.

Bueno, se refleja también en el tipo de conversación que se da después con los colegas. Y ahora en la escuela este proyecto va a estar próximamente, como una mesa en las jornadas del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades. Y las panelistas van a ser dos personas de la escuela, una sos vos y las profesoras que están en el proyecto de la Facultad. Ese diálogo que se armó ahí, también vuelve al lugar, al corazón de la formación docente en Filosofía concretamente, que es la Facultad y sus carreras. Y eso, yo creo que va a ser una mesa muy esperada, pero debe ser para ustedes también otra entrada. Una cosa es ir... "Vamos a México, vamos a Río de Janeiro", pero también acá una mesa...

Y es también un compromiso porque es una devolución obligada a una facultad que nos dio tanto. Es necesario estar ahí, porque aprovechamos cada oportunidad de formarnos y eso redundó en este proyecto en la escuela, y está bueno que haya una devolución. Quiero decir, me parece que es hasta una obligación decirle a la Facultad de Humanidades que pudimos, que esto sigue y divulgar lo que pasa puerta adentro en la escuela.

Sí, y encontrarse. Encontrarse ahí e intercambiar.

Quería contarte que mañana vamos a compartir nuestro encuentro filosófico con un finlandés que está en contacto con la Facultad de Humanidades y se enteró que en la Escuela Graduada hacemos filosofía con niños y niñas. Así que pidieron permiso para compartir una sesión y conocer sobre el proyecto. Sabemos que es divulgador de la pedagogía de Freire y que está relacionado con FcN en Finlandia. Bueno, el caso es que esta interacción con la facultad nos abre otras relaciones.

¡Qué bueno!

Así que va a pasar un rato con la comunidad de la mañana, que serían los del segundo ciclo, y otro rato con los de la tarde, primer ciclo.

¿Vas a estar en las dos?

Voy a estar en las dos, sí.

Bueno, para ir terminando, porque no quiero cansarte. Y te agradezco muchísimo todo el tiempo, pero quisiera hacerte una pregunta final. Después de todo lo que reconstruimos, después de toda esta presencia de la filosofía en la escuela y de cómo vos la viviste y la llevás a la práctica, ¿qué dirías vos si tuvieras que explicar o argumentar a alguien que viniese a decirte que hay que eliminar la filosofía de la escuela, ¿con qué argumentarías como para convencer a esa persona de que sería una decisión equivocada? ¿Qué da la filosofía, en qué colabora para estar sosteniéndola en una escuela pública, gratuita, universitaria?

En principio, lo primero que preguntaría es ¿por qué no? Eso es problema de la filosofía. Lo primero que haría es responder con esa pregunta. Y hablando de lo que hablábamos al principio, yo creo que voy a necesitar responderte por lo contrario. Me parece que la filosofía le da a cada quién la oportunidad de pararse en el mundo, primero sabiendo quién uno es y en base a eso, mantener una relación con otro. Porque es una relación distinta con uno mismo la que uno aprende, y con los otros, y con el saber. Para mí tiene que ver con eso. Cada vez que escucho que quieren quitar la filosofía pienso que es porque no debe haber nada más peligroso que alguien que se conozca, no en el sentido del conocimiento que uno alcanza de sí con la psicología, te estoy hablando de otra cosa. Conocerse en el sentido de alguien que sea capaz de revisarse y de revisar el mundo en el que vive, y revisar el proyecto de vida que tiene y el proyecto de aula que hace. Y el proyecto de mundo que construye, construyendo aulas. A mí me parece que a la filosofía ya a esta altura no la puedo separar mucho de la educación, me cuesta. A mí me parece que son juntas, las pienso juntas, algo así como vivir una educación filosófica, o una filosofía educativa, de aprendizaje, es otra forma de vivir. Y hablo de las aulas como vida, y hablo de los recreos como vida, y hablo del conocimiento como vida, y hablo de la incertidumbre como vida. A mí me parece que nunca debieron pensarse separadamente.

La educación y la filosofía.

Claro. Como modos, digamos. No como ideas. ¿En qué momentos se separaron y por qué se separaron tanto...? ¿Por qué estudiar el pensamiento filosófico en lugar de pensar filosóficamente y a partir de ahí... hurgar en el de otros?

Bueno, tal vez algunos filósofos tuvieron que ver con esa separación, o con rupturas, o con ideas que a hoy a lo mejor criticamos, somos capaces de criticar, que no nos gustan tanto. Y son producto de un pensamiento filosófico también.

Y en una coyuntura también de poder, porque cada filósofo es parte de su tiempo. Me acuerdo que cuando estuve por primera vez en un congreso de Filosofía, lo que pensaba, entre tantas miles de cosas que se me cruzaban..., era que estaba teniendo la oportunidad de pensar en tiempo presente. De subirme a pensar lo que otros estaban pensando... en tiempo presente. Tal vez haber separado el estudio del pensamiento filosófico del hacer filosófico tiene que ver con el interés de algunos de alejarnos de pensar lo que hace falta.

Exactamente. Entonces, bueno, también tenemos la capacidad de decir, "este sí y este no".

A mí me parece también que uno puede cambiar de vocación si la puede ver. Digo, transformar esa educación que se necesita si la puede ver. Y para ver algo como es, uno le tiene que hacer preguntas, porque con las apariencias no alcanza. Pero yo te preguntaría a vos ¿por qué trajiste el proyecto a la escuela cuando lo trajiste?

Yo creía bastante en eso también, creía bastante en esa idea. Y también yo era muy distinta en ese momento a como pienso ahora. Como vos decís, bueno, también ponerse a andar, la práctica misma te hace repensar cosas, te genera preguntas. Yo no pienso igual que en ese momento, diría otras cosas. Porque también voy cambiando. Aunque creo que una manera de hacer filosofía que, como vos, lo que importa es que rebote en otra educación. No tanto por la filosofía.

¿Y vos eso lo sabías, Laura? ¿Vos previste que por ahí...? Yo me acuerdo que nuestra mayor intención era que esos pibes sigan pensando por sí mismos y puedan argumentar lo que sostienen y puedan encontrar la forma más pulida de decirlo para que sea lo más fiel a eso que piensan. ¿Vos pensaste en este alcance?

Pienso que cada subjetividad va a hacer con esto lo que quiera, pueda, necesite. Hace mucho tiempo, en el grado de Felipe, que lo tuve desde primero a sexto grado, a ese grado lo visitó Carlos Altavista, un periodista del diario “El Día” para hacer una nota sobre FcN en la EG y me preguntó si tenía algún objetivo y yo dije que ninguno. La gente se desconcierta un poco, cuando una dice esas cosas, que no tiene ningún objetivo más que el impreciso objetivo que cada uno pueda hacer con eso algo. Pero no estoy pensando que estemos formando para la ciudadanía, ni para que piensen mejor... No sé, son tantos los factores que mueven una vida... Solo que sabemos que, si nos comprometemos con el trabajo del pensamiento, en nuestra propia experiencia, algo puede transformarse.

Sobre todo en un mundo enajenante.

Sobre todo porque da mucho para pensar. Porque hay mucha incomodidad. Entonces, sentir la incomodidad es como el principio. Y entonces, bueno, te pasa o no te pasa esto, sentir la incomodidad y querer salir de la incomodidad y, al mismo tiempo, en algún punto, ver la necesidad de la incomodidad, porque sin esa incomodidad, sin la molestia, el pensamiento no actúa. ¿Por qué Marina Garcés es importante en tu vida?

Uh... me conmovió desde el primer libro que leí, *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Hay una frase que para mí lo sintetiza todo, dice que la filosofía es como la guerrilla que no tiene un territorio fijo ni un recorrido preestablecido sino que va ganando territorio a medida que incurre en él. Y es esto que vos decís, que no tiene contenidos, que no tiene un modo especial de hacerse... Sino que va dejando marcas, por donde pasa, apropiándose o dejándose apropiar. En ese sentido, la filosofía hizo eso conmigo, me conquistó. Además, tiene un discurso muy llano, quiero decir, una se da cuenta que es una estudiosa pero no es rebuscada para expresar sus ideas, al contrario, hay que saber mucho para ser simple, ¿o no? Además tiene una posición tomada, un marcado compromiso social, político. Hay un momento en que uno tiene que ponerse a pensar de qué lado está, qué cosas son las negociables y cuáles no. No es lo mismo estar de un lado que del otro. Leerla me ayuda a pensar en eso y me ayuda con una prosa que además va derribando algunos

estereotipos porque cuando la idea es clara... fluye. Además es mujer, es una pensadora mujer y contemporánea, y tenemos prácticamente la misma edad. No sé, me llega, y me hace pensar. Ahora me compré dos libros *Nueva ilustración radical* y *Un mundo común*, con esto de la mudanza todavía no los toqué. Ya lo voy a encontrar. Eso, me conmueven mucho las palabras, me parece que los españoles tienen un modo muy especial de decir, de armar esas frases. Y ahí es donde, no sé, me parece que me cachetea Garcés.

Bueno, Malena, gracias por tu tiempo, por todo este trabajo y por compartir todo este trayecto de vida con nosotros.

Gracias, Lauri.

2. Fotografías

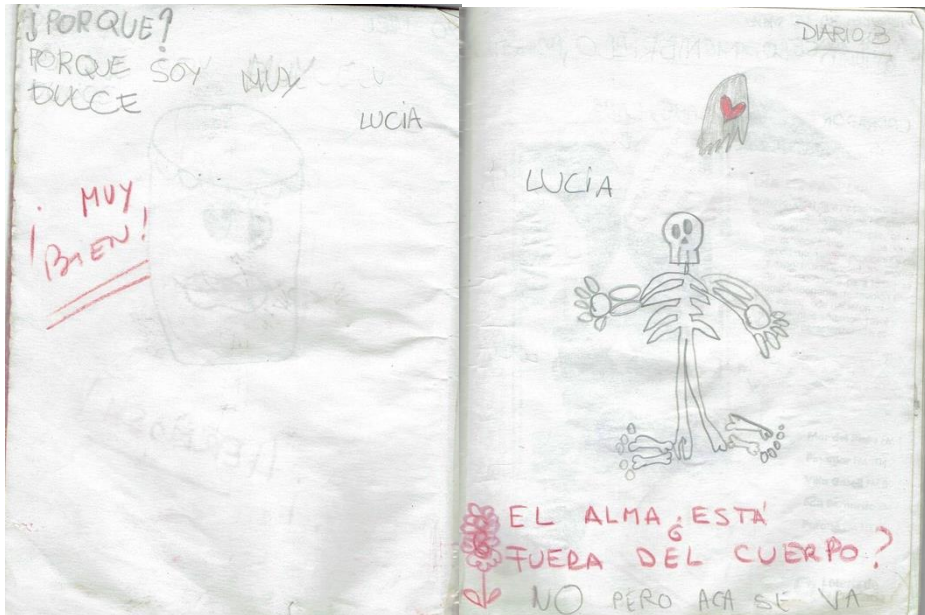


Imagen 1 y 2

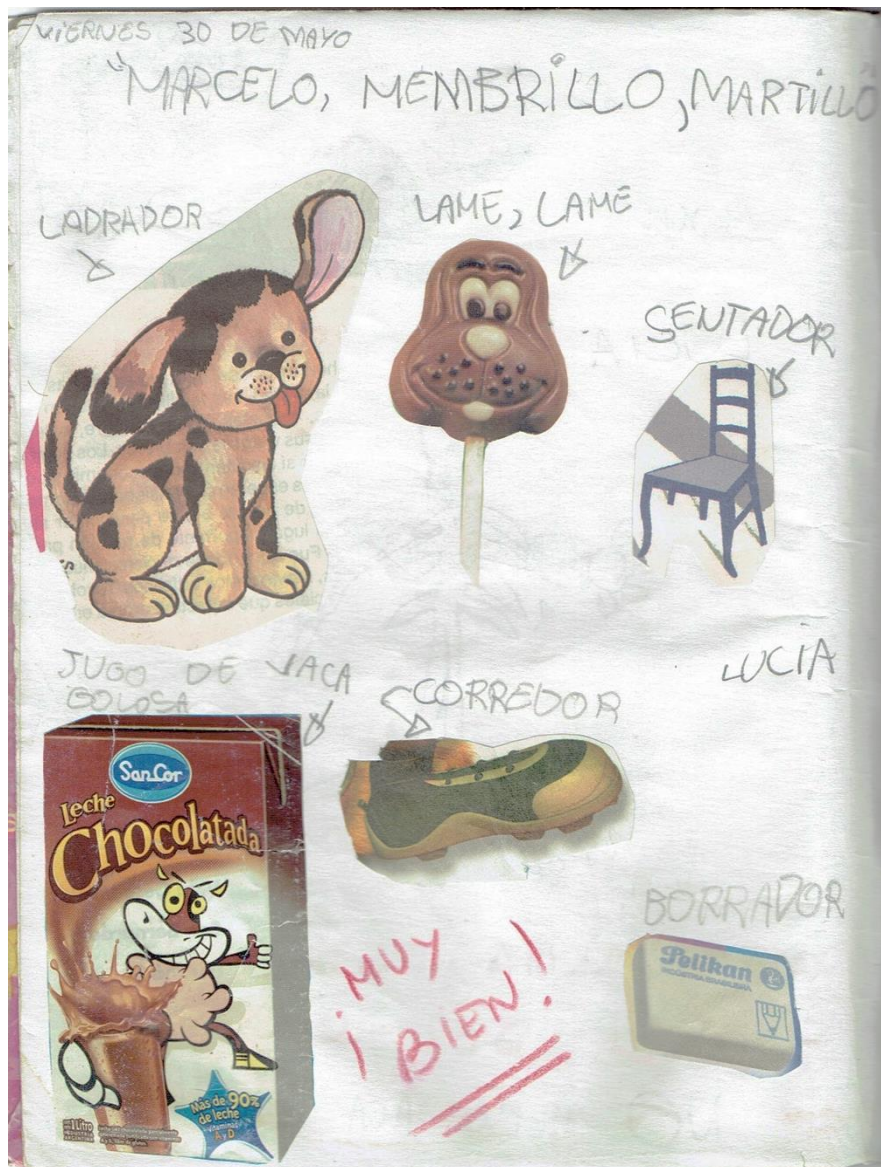


Imagen 3



Imagen 4

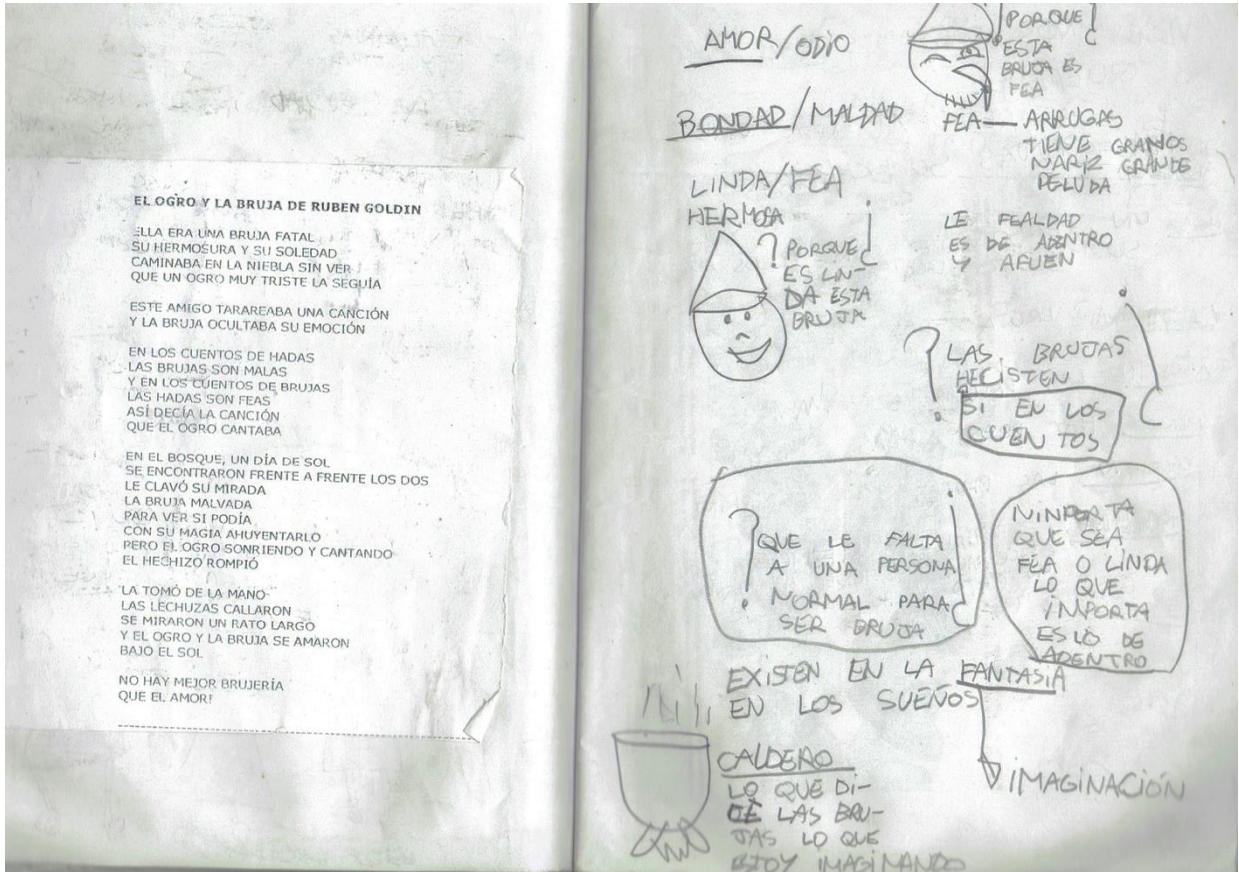


Imagen 5

EL PODER ES MAGIA
 BRUJA TIENE PODER = MAGIA
 PRESIDENTE TIENE PODER = DE DIRIGIR
 MALENA TIENE PODER = PENSAR
 JUAN CRUZ TIENE PODER = PENSAR

ALEJO DISE QUE LOS MAGOS NO TIENEN PODERES.
 DENISS DISE QUE PUEDEN TENER LA MAGIA LA TIENEN EN LAS MANOS.
 LUCIO DISE QUE NOS HACEN CREER.
 LUCIANO DISE QUE TODO EL MUNDO PIENSA.
 JOAN Z DISE TODOS PODEMOS ABLAR Y COMER.

AVISES NOS PORTAMOS MAL PERO NO QUEREMOS.
 E UNA LEONETA VIENTE MAS BRUDAS SO ECHPERAS
 ARACELI

UNA PERSONAJE COM POCOS AMIGOS SU MASCOTAS LECHUSAS

MATEO UNA BRUTA FEA

AGUSTIN LAS BRUDAS SON MALAS
 MERLESE HAY BRUDAS BUENAS Y MALAS
 VALENTINA LAS BRUDAS SON ORDINARIAS
 MALENA UNA BRUJA SIEMPRE USAN ESCOBAS Y TIENEN DE MASCOTA UN GATO NEGRO






Imagen 6

MERCEDE DISE LOS MAGOS VAN A UNA ESCUELA DE MAGIA PARA APRENDER TRUCOS HOIR ES ENTENDEA

DAFDE DISE TENE MOS LA MAGIA EN LAS MANOS

VLR ≠ OIR | tenso
hoir
sem.
 MIRAR ≠ ESCUCHAR

Tomra de vsta 24/10

Hoy LAURA NOS CONTO UNA POESIA.

MATEO DICE QUE COMO PODRIAMOS SABER EL NOMBRE DE UN DINOSAURO QUE TODAVIA NO CONOCE NADIE.

ARA CELI SI ALGUIEN TE PREGUNTA CUAL ES EL ULTIMO NUMERO NADIE TE PUEDE CONTESTAR PORQUE LOS NUMEROS SON INFINITOS.

Imagen 7

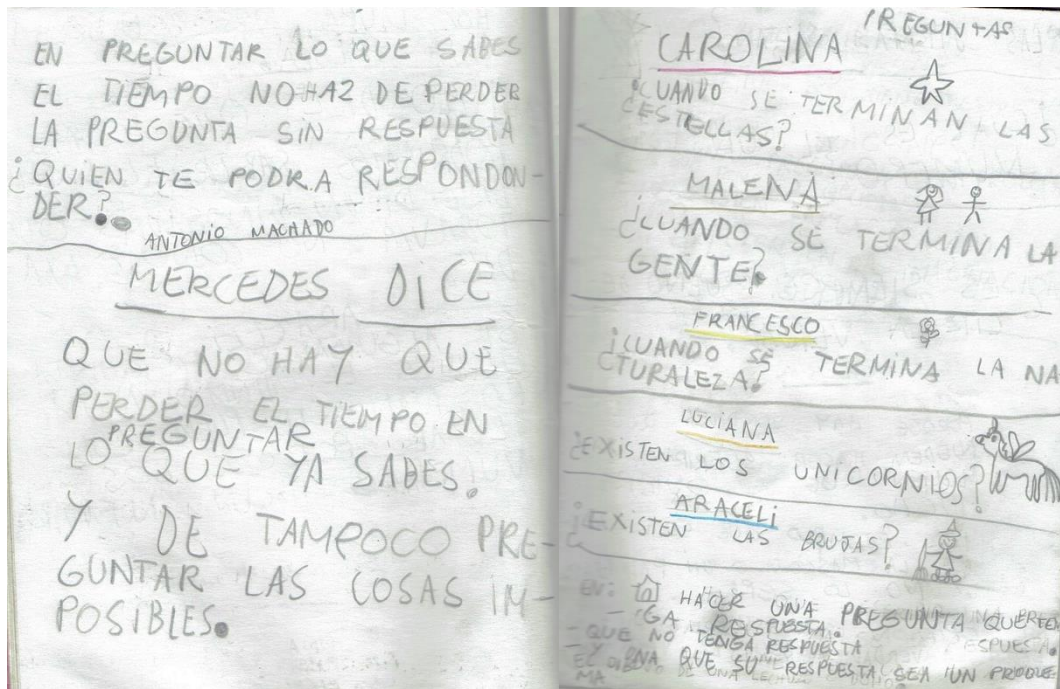


Imagen 8

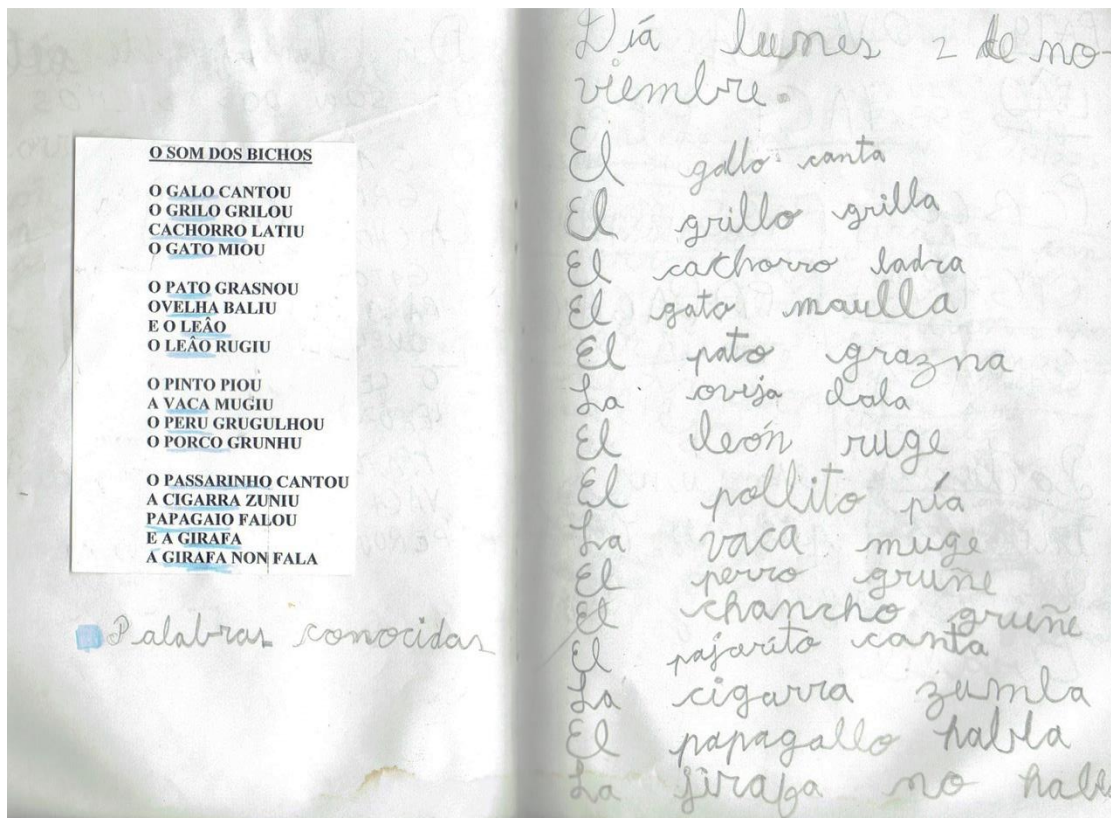


Imagen 9