

Lo que nos dejó la Filosofía con niños. Reflexiones en torno a la práctica docente desde nuevas categorías.

Por Julia Alcain (UNPA -UACO)
julialcain@hotmail.com

Carrizo, Cristina (UNPA UACO)
cristinanabelcarrizo@hotmail.com

Firnkorn, Silvana (UNPA UACO)
silvana_chub@hotmail.com

Nain, Soraya (UNPA UACO)

Resumen

Nos proponemos en el presente escrito repensar nuestra tarea como docentes a partir de determinadas concepciones propuestas desde la filosofía con niños; poniéndolas en tensión con perspectivas pedagógicas vigentes. En este marco, analizamos la lógica de la explicación como una lógica de sometimiento y nos preguntamos otra vez qué significa enseñar y qué hacemos cuando decimos que enseñamos. Apostamos a ahondar en esas preguntas repasando lo que la escuela espera de un maestro, y lo que tal vez merezca ser examinado.

Postulamos que la Filosofía con niños puede entrar a la institución escolar -ordenada en clave disciplinar- e inaugurar otras realidades si se aprecia que la relación docente –alumno puede no basarse en la asimetría sino en una concepción de la educación que apueste a la no jerarquía, la no representatividad; si se da lugar a la experiencia como posibilidad de que acontezca lo nuevo, lo imprevisto; y si además se recupera el valor del tiempo no como tiempo cronológico que se inscribe en la lógica de la mensura dirigido hacia el futuro; sino como un tiempo “aión”, sin relojes; que haga posible que lo que pase no “nos” pase de largo.

Palabras clave: Filosofía con niños. Rol docente. Experiencia. Tiempo.

A los profesores y profesoras:

A los investigadores e investigadoras:

Les queremos pedir que enseñen a aprender. Que vean y enseñen a ver todo, incluyéndonos a nosotros, con espíritu crítico y científico. Que enseñen y se enseñen a ver al otro, porque verlo es respetarlo, y respetar al otro es respetarse a uno mismo. Que no permitan que su trabajo de docencia e investigación sea tasado según la lógica mercantil, donde importa el volumen de cuartillas y nos los conocimientos que se producen, donde solo vale la firma al pie del desplegado en apoyo al señor rector, donde el criterio para que un proyecto tenga presupuesto es el número de horas invertido en audiencias y cortejos a funcionarios grises y analfabetos. Que no hagan del saber un poder que pretenda hegemonizar y homogeneizar al otro profesor, al otro investigador, al otro alumno, al otro trabajador.”

Subcomandante Marcos

I. Introducción

Quizás lo más radical en este camino de hacer filosofía con niñxs sea la constatación de la pérdida de experiencia que postula Agamben al referirse al hombre contemporáneo. En la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable”. (2015:7)

El desfile grisáceo por un mundo ordenado en clave racional y calculable, que Weber describía como desencantado, donde está todo previsto y ya casi nada inquieta ni sorprende encuentra - aún- en la escuela su materialización más palpable. La persistente insistencia en disciplinar y encauzar subjetividades halla en esta institución superpoblada de órdenes determinantes un espacio propicio. (Kohan, 2004:278)

Partimos de compartir esta constatación, tanto en la escuela como en la universidad. Partimos de lecturas que nos han obligado a volver a pensarnos, y que han abierto al mismo tiempo horizontes de posibilidad que no habíamos imaginado. Partimos de experiencias propias, individuales y colectivas que nos han atravesado y han dejado huella.

En este universo la Filosofía con niñxs viene a poner en cuestión prácticas habituales de control y explicación que circulan en el sistema escolar y a proponer nuevas categorías para animarnos a pensar otra escuela posible. Este trabajo se propone reflexionar sobre las prácticas docentes, sus límites impuestos y sus posibilidades inexploradas.

¿Qué hacemos cuando decimos que enseñamos? ¿Es posible pensar una relación diferente entre docentes y estudiantes? ¿Qué hay de la experiencia en la escuela? ¿Qué nos pasa en la escuela? ¿Es posible pensar otro tiempo en la escuela, distinto al tiempo lineal ordena horas, días, meses y años de escolaridad? ¿Es posible tornar compatible el tiempo del cronograma, de los semestres, de las horas de la clase, de los programas, de las fechas de los exámenes con el tiempo libre?

Creemos que es posible y necesario repasar estas preguntas, para que la experiencia sea posible en una institución donde parecería que ya está todo pensado, programado y cronometrado; para que la filosofía con niñxs nos atreviese y atravesase la escuela. Para detener el orden cronológico que se lo devora todo e introducir la dimensión de la intensidad que da lugar a experiencia del pensar, para poder habitar otro tiempo que nos permita ser e ir siendo –con otros-lo que podamos y deseemos ser.

II. Rol docente. Tensiones entre distintos paradigmas.

La imagen más habitual, al representarnos un docente en la escuela moderna aun con las transformaciones y flexibilidades que trajo la posmodernidad es la del docente de pie frente a una clase de estudiantes sentados en hileras explicando un contenido, dando la clase. Él es poseedor de un saber a transmitir, y esa cualidad lo ubica en un lugar asimétrico donde se legitima su ejercicio del poder.

Desde el nacimiento de los dispositivos escolares y desde una pedagogía de la formación siempre se le ha atribuido al docente ser el responsable de moldear a los sujetos

para que sean finalmente lo que la sociedad espera que sean y no lo que realmente son. Resulta ser un agente mediador, que socializa, a partir de contenidos, valores, normas, lo que esa sociedad ha decidido como relevante. La pregunta que proponemos intenta desnaturalizar esta práctica: ¿Por qué la escuela sigue haciendo del otro lo que no es y debería ser? ¿Resulta evidente esa asimetría entre docente y estudiantes? ¿O es quizás una representación pasible de deconstruir?

En el trayecto formativo del Profesorado de Educación Primaria, el recorrido histórico que analiza las diferentes pedagogías inscriptas en diferentes contextos atribuye a los docentes y estudiantes roles definidos y diferenciados, que en estos tiempos se vuelven a re contextualizar.

En la pedagogía por objetivos que analiza Sacristán (1986) -propia del contexto de industrialización -se hace referencia a que el docente debe ser como un técnico o experto; que desempeñaría una función concreta y cumpliría con lo que prescribe el currículo. El rol de los estudiantes es representado como pasivo; receptor de una técnica, potencialmente rentable, y esperando ser formado para insertarse en el ámbito laboral. La pedagogía de las competencias postula un docente que guía, orienta, ayuda a desempeñar una competencia y un estudiante autogestor de su aprendizaje, que fortalece su individualismo.

A pesar de que los tiempos cambiaron y la escuela es otra, pareciera que una vez inmersos en el sistema educativo el docente se ve en la necesidad de asumir un rol definido por la tradición pedagógica que supone la asimetría y la transmisión como inextirpables de su tarea. No se habilitan espacios para el cuestionamiento de algunas tareas sino que de forma mecánica se representa al docente como el que transmite y explica el conocimiento a trabajar, y al estudiante como un sujeto pasivo, que debe limitarse a responder/reproducir/ investigar/averiguar lo que se le solicita. Negamos de este modo la emergencia de palabras propias, la puesta en juego del pensamiento como la afirmación de la propia subjetividad. Anulamos la aparición de todos y cada uno cuando

decimos que lo que sabemos, pensamos y creemos acerca de cómo es el mundo y como deben ser los otros es una verdad inapelable; y debe ser tomada en cuenta porque es palabra autorizada, la palabra del maestro.

Uno de los mecanismos que describe Ranciere (2016) para dar cuenta de esta lógica asimétrica de transmisión, es la explicación como un dispositivo de embrutecimiento que niega la igualdad de las inteligencias

“La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus de sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargara de levantar” (pp.26-27)

La Filosofía con Niñxs invita a revisar y desechar esta práctica, naturalizada como forma ineludible de enseñanza en todos los niveles educativos: la explicación como un dispositivo más que fortalece esta relación desigual que erige a la escuela como institución de control social. Mecanismo que consolida una idea de infante incompleto, que necesita de otros para poder formarse y así entrar en una relación asimétrica con quien posee el saber; es decir, un infante que necesita ser educado” (Macías, 2014).

Pareciera que en este escenario es imposible enseñar sin explicar.

No obstante, Ranciere al narrar la experiencia de Jacotot, reconoce que “los alumnos habían aprendido sin maestro explicador, pero no por eso sin maestro” (2016: 28). Este es para nosotros una clave para dar cuenta de que, si bien se propone un cambio en el concepto de enseñanza, se resignifica el rol del docente. La Filosofía con niñxs apuesta a la deconstrucción de este maestro que explica, y apela a la invención de un maestro que habilite, que invite.

El punto de partida que propone de la Filosofía con Niños es de crear experiencias de pensamiento, en palabras de Ranciere (2016), darle lugar a la pregunta, y no a la explicación: “...Anuncio a sus alumnos que no tenía nada para enseñarles, que no tenía nada para transmitirles, pero que todas las inteligencias son iguales y que podían aprender lo que quisieran. Solo les pidió que estuvieran atentos a una cosa en común y que hablaran sobre sus aventuras intelectuales. ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué dices?”. Preguntar genuinamente dejando de lado las preguntas retóricas que conocen la respuesta de antemano, abrirse a lo incierto, jugar, dialogar respetando los diferentes puntos de vista, el docente en filosofía con niños parte de una planificación flexible que acepta la incertidumbre como elemento constitutivo:

“El trabajo del coordinador de una experiencia de filosofía consistirá en llevar a los participantes a depararse con la naturaleza complicada y problemática del mundo. Su tarea será conducirlos hasta ese abismo donde los sentidos se pierden y los clichés se deshacen, donde las palabras pierden su evidencia cotidiana (...) el coordinador deberá estar consciente de que las palabras no cargan en sí mismas los sentidos como marcas indelebles (...) quien coordina una experiencia de filosofía deberá escuchar cada palabra como por primera vez y buscará que cada una de ellas sea pronunciada como si fuese la primera vez. (López, 2008)

No estamos lejos de poder implementarlo en la escuela, quizá podamos volver a preguntarnos por el mundo para pensarlo como si fuera la primera vez y así poder transformarlo. Como futuras docentes creemos que es necesario un cambio en la escuela, donde no sea más importante una calificación que un niño, ni un contenido que una pregunta, ni una explicación que una interrogación; un lugar donde nos parece necesario que a los estudiantes les pase algo que los atraviese y transforme, para que no sean mercancía ni títeres pasivos de un sistema educativo que ya ha decidido su presente y su futuro. Apostamos a la Filosofía con Niños como un camino posible que postula un rol docente que no se para en el púlpito de maestro explicador e invita a embarcarse en experiencias de pensamiento que hagan posible el ejercicio de la libertad.

III. El tiempo de la filosofía como experiencia.

Algunos de los acercamientos contemporáneos (Benjamin, 2003; Agamben, 2015) al término experiencia se enarbolan alrededor de la repetida sentencia benjaminiana que describe su imposibilidad y el vacío en el que vivimos los sujetos del presente. Afirma Benjamin (2003) que al volver de las trincheras los hombres carecían de palabras para comunicar la experiencia vivida; en un contexto de entronización de la racionalidad técnica la experiencia comunicable pierde potencia, volvían “no enriquecidos, sino más pobres en cuento a experiencias comunicables”. El concepto de experiencia será abordado así, desde sus grietas, pensado como ese punto de fuga que hace resistencia al dominio de la racionalidad con arreglo a fines (Forster, 2016:136).

La escuela, formando parte de este escenario que se describe como barbarie en la medida en que se erige como institución transmisora de la cultura legítima, como detentora de la sofocante riqueza de ideas que circula como curriculum, de la inabarcable y asfixiante cultura objetiva contribuiría a esta expropiación de la experiencia. Coadyuvaría con sus dispositivos de normalización a que la experiencia no acaezca, sino que circule sólo la información, la opinión, el consumo de libros y obras de la cultura, pero sin que nos afecte, ni que tenga que ver con nosotros.

Larrosa da cuenta de esta distancia y afirma; “Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o transformación de lo que somos.(...) Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. (2016:24) Nos interrogamos de esta manera, parafraseando a Benjamin (2003); “¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?”

La pobreza de la experiencia convive con un espacio y tiempo colonizado, que no puede afectar a nadie, porque pasa de largo, porque no halla clivajes subjetivos para hacer pie. La desconfianza frente a la experiencia, a lo incierto, tiene que ver quizá con la

sobresaturación de cultura objetiva, con la obsesión por las ideas modernas de conocimiento, ciencia y progreso a las que – aún- se aferra la escuela.

De las recurrentes indagaciones realizadas a los niños, al finalizar su jornada escolar - ¿Cómo te fue? ¿Qué hicieron hoy? - se suelen obtener respuestas anodinas, carentes de entusiasmo. O no les paso nada, y responden, después de haber pasado cuatro o cinco horas en una institución saturada de buenas intenciones y gramáticas formativas; - “bien...no hicimos nada...” o relatan algún acontecimiento que recuerden. Y lo que recuerdan son sus experiencias.

“Tener experiencia de algo es, en primer lugar, estar inmersos en sucesos o actuaciones que nos han dejado una impronta, por lo que tenemos algo que decir, algo que relatar, algo que lleva consigo sus propias lecciones, su propio saber. (...) La pregunta por la experiencia que tenemos puede reclamar tanto los relatos de lo vivido, de aquello en lo que hemos estado inmersos y a lo que allí hicimos o nos sucedió, como lo que hemos sacado de ello.” (Pérez Lara, 2010:26)

La Filosofía con niñxs apuesta a generar un tiempo en la escuela donde esta experiencia sea posible, como un tiempo que habilite lo radicalmente diferente, que no se deje cronometrar, y se abra a otros registros y posibilidades.

La experiencia por la que apostamos es la experiencia que nos atraviesa, que nos pasa, que nos hace ser quienes somos. La experiencia que puede narrarse, porque ha atravesado alguna fibra, que hace posible su recuperación en palabras. Nos referimos de esta manera, a la Filosofía con niñxs como una propuesta que habilite sucesos que afecten la vida, que no pasen de largo y que puedan recuperarse a través de la narración.

Creemos, como Contreras (2010) que lo que sucede en un aula tiene que ver – en primer lugar- con vida que se vive; “lo que, en un aula, o en cualquier otro espacio educativo ocurre no es que "se enseña", o "se aprende", sino que primero de todo se vive. Lo que se hace es vivir, y cada una, cada uno, lo hace desde sí, desde su propia historia y

circunstancias”. La experiencia puede darse, entonces, en tanto concibamos la enseñanza como abierta estos registros, y no sólo como planes o programas que se aplican.

El desafío es dar lugar a la subjetividad, habitar su indeterminación, asumir el riesgo de darle voz al pensamiento mediante la palabra, el cuerpo, los gestos, irrumpir con lo que sabemos y lo que ignoramos, lo que conocemos y lo que pensamos. “Se trata, al fin, de abrir el pensar, ensayar con él, intentar pensar en serio con otros: dejarnos y dejarlos pensar. No se busca que otros piensen de determinada forma sino que, de alguna manera filosófica piensen y dejen pensar, no se molesten con la diferencia, que permitan que se libere de su pensar de aquello que ya tiene de listo, de fijo, de cierto, de previsible, de técnica, de no pensar.” (Waksman, 2000: 71)

No se trata de moldear la niñez, o apropiárnosla; ni de emancipar al otro por un camino prefijado de antemano, tampoco se trata de formar personas “x”. Se trata de pensar con otros, de promover en las escuelas experiencias de pensamiento filosófico, como una apuesta, como un riesgo que no promete tesoros ciertos - ciudadanos de tal o cual manera- al final del recorrido. No se pretende preparar a los niños para un futuro próximo, para el mundo del trabajo, para ejercer la ciudadanía o para cualquier otro horizonte que no sea la propia infancia del pensar.

La propuesta de Filosofía con niñxs se inscribe en este sentido como una invitación a pensar, a experimentar con las ideas, a partir de concebir la infancia como la figura de lo abierto, de lo indeterminado, de lo potente y no de lo potencial.

Esta práctica de la filosofía no puede enmarcarse en un tiempo medido, previsto, cronológico, como de hecho se halla la filosofía en las instituciones educativas. El tiempo de la filosofía como experiencia, el tiempo del pensamiento filosófico, el de la experiencia del pensar es un tiempo aiónico. Lo dice Sócrates a Fedro al inicio del diálogo que lleva ese nombre: para pensar hace falta un tiempo libre de los límites y ataduras cronológicas. No se puede pensar en serio cuando se tiene un tiempo limitado, cuando se dispone, por

ejemplo, de 50 minutos para pensar. Pensar supone una inmersión en una dimensión temporal otra que la del reloj.

III. La escuela como tiempo libre. El tiempo cronológico y el tiempo aion.

¿Qué nos invita a pensar en esta relación entre el tiempo, la escuela y el pensamiento? ¿Será la ardua necesidad de tener dentro de la escuela una cierta experiencia de tiempo que no se puede tener fuera de ella, por estar inmersos en ese tiempo cronológico voraz propio de las exigencias del mercado? ¿Podemos pensar una escuela donde se tenga una cierta experiencia del tiempo diferente a la lógica productivista? ¿Podemos pensar que en la escuela se puede tener una experticia de tiempo libre?

Todas estas preguntas nos surgen y nos inquietan aun sabiendo, a partir de lo que escuchamos cotidianamente en la escuela que si hay una cosa que no se puede hacer “hoy”, es “perder el tiempo” o tener “tiempo libre”. Relatos como “no pierdas el tiempo”, “aprovecha el tiempo”, “no hay tiempo” que atraviesan la gramática escolar nos abren la puerta para pensar esto que pareciera que no “hay” en la escuela,

Como estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, damos cuenta asimismo de otros relatos propios de nuestra formación docente, que comparten esta percepción del tiempo. Camilloni (2007) afirma, en este sentido:

El eje principal de la construcción de la programación es la distribución de los tiempos disponibles para las distintas tareas que requiere la enseñanza en lo que respecta al docente y el aprendizaje en lo que se refiere a las actividades de los alumnos. El tiempo es, en consecuencia, el principal recurso y, al mismo tiempo, la principal limitación para la enseñanza y el aprendizaje. Por esta razón, una sabia distribución del tiempo en la programación es, a la vez que una de las principales condiciones de la buena enseñanza, uno de los obstáculos más difíciles de salvar para diseñar una unidad didáctica de buena calidad desde un punto de vista teórico sino también práctico (pp.2)

La pedagoga amplía su perspectiva especificando algunos ítems;

“La relación entre la distribución de tiempos, la selección de contenidos y de estrategias de enseñanza y la construcción de secuencias de presentación de contenidos y de actividades de

aprendizaje es muy estrecha y constituye una estructura que define aspectos centrales de la tarea pedagógica. (...)

El tiempo de una clase. La clase es la puesta en acción de un segmento de una unidad. Un segmento tiene un principio y un final. (...) Una clase es, (...) antes que todo, tiempo presente. Podemos pensar así una clase como unidad de tiempo". (pp.3- 4)

Estos relatos de la formación docente en relación con el tiempo nos permiten visualizar que la escuela se encuentra organizada en función de ciertos movimientos prefijados que definirían el lapso de una clase, una secuencia de actividades, un trimestre, un programa, una planificación. Nos encontramos así con diferentes estructuras que llevan tanto a los docentes como a los estudiantes a recorrer, de la misma manera, un mismo tiempo igual para todos, un tiempo sucesivo, consecutivo e irreversible. Y esto tiene que ver con pensar el tiempo escolar de una manera productiva, en el sentido de que un docente no puede perder el tiempo, porque tiene que "llegar" a enseñar lo que planificó para un cierto período. Pensar la enseñanza como una unidad de tiempo, donde una planificación tiene un principio y un final determinado, nos lleva a la imposibilidad de poder detenernos ante lo imprevisto, ante la novedad de lo no planificado, nos quita la posibilidad de toda experiencia. No hay tiempo para parar el tiempo, porque el timbre no tarda en tocar, porque ya es hora de cerrar, porque ya los vienen a retirar, y porque en la próxima clase nos volveremos a encontrar ¿con el tiempo? .

Las palabras de Kohan (2015) nos interpelan en este sentido: "hoy la escuela como institución, toda la experiencia de tiempo que tenemos en la escuela está subordinada en función del mismo tiempo que hay fuera de la escuela"¹.

De aquí surge pensar y preguntarnos ¿cómo podemos irrumpir con ese tiempo cronológico que atraviesa a la escuela? ¿Que nos aporta la Filosofía con niños para poder pensar en la posibilidad de una experiencia de tiempo libre en la escuela? Kohan (2015)

¹ Walter Kohan, Conferencia VI Jornadas Regionales de Filosofía y Educación, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9IYjUwTXWt0>, 5, 36"

afirma; “la filosofía tendría que ver con generar ciertas condiciones para que pueda haber una experiencia del tiempo que no hay o que en principio parece que no estuviera dada”². Filosofía con Niñxs así, abriría la posibilidad de que en la escuela pueda haber tiempo, pero experimentado desde otra lógica temporal.

El tiempo de la filosofía no es el tiempo cronológico (chronos), el tiempo cronológico no es el tiempo del pensamiento, es por esto que la filosofía nos invita a pensar en otro tiempo que tiene que ver con la palabra griega “aión”. Aión es el tiempo del pensamiento, es la experiencia de la duración. Aión es el tiempo de la infancia, es el tiempo del juego. En este tiempo uno se encuentra por fuera de los números del movimiento, es un tiempo que resiste a aquel tiempo cronológico que lo devora todo.

Pensar que el tiempo de la filosofía se parece al tiempo de un niño cuando juega, nos invita a pensar en la posibilidad de la escuela como tiempo libre: “Tiempo libre en el sentido de un tiempo que uno no puede exigirle a aquellos que la habitan, que produzcan tal cosa fuera de sí mismo. Un tiempo que tiene sentido en sí mismo, como el juego y el pensamiento. La filosofía es una cosa que, si la hacemos, la hacemos porque vale la pena pensar y no por el producto que nos va a dar y si jugamos es porque vale la pena jugar y no por el rédito que nos va a dar ese juego” (Kohan, 2015)

Es tiempo de atreverse a detener esta dinámica temporal que atraviesa a la escuela, es tiempo de pensar en “un tiempo percibido como un tiempo fuera de lo ordinario, un tiempo que podríamos pensar como un tiempo “extra-ordinario”, fuera de lo habitual (tal vez por eso se asemeja al tiempo del recreo) y que genera un tipo de comunicación distinta...”. (Olarieta, 2013: 89)

Es hora de darle tiempo a la pregunta, al diálogo, al encuentro con el otro. Tal vez podamos pensar el tiempo de la clase de filosofía como un tiempo diferente, diferente del tiempo de la clase. Un tiempo que se aproxima en algo al tiempo del recreo es decir al

² Ídem. Loc. Cit. 7, 17”.

tiempo del juego, a un tiempo libre, a un tiempo sin interferencias, sin estorbos, sin timbres que marquen los momentos de esa experiencia.

El tiempo de la experiencia de filosofar viene a irrumpir necesariamente con ese tiempo propio de una clase. Es un tiempo que abre la posibilidad de vivenciar con el otro una experiencia de pensamiento, un dialogo colectivo que nos invita a pensar juntos, que nos invita a expresar lo que pensamos, lo que sentimos, lo que nos indigna, lo que nos conmueve, lo que nos afecta; lo que cada uno es, en sí mismo y con el otro. En definitiva, sostenemos que esa experiencia filosófica no tendría lugar si no nos encontramos como comunidad y si no existiera ese tiempo libre, propio de las infancias.

IV. Conclusión.

Filosofía con niñxs promete horizontes inexplorados aún, invita a correr el riesgo de preguntar y pensar con otros, bajar del pulpito de maestro explicador y renunciar a querer que el otro piense como uno. Nos invita a pensar la educación como experiencia, a propiciarla, no banalizándola, no convirtiéndola en experimento; a utilizar un lenguaje propio, a encontrar las propias palabras y a hacerlas de todos.

Nos promete vivir un tiempo nuestro, casi como un tiempo de juego; que se corre de la linealidad de cronos y augura nuevas formas de estar en el mundo, o en la escuela.

Afirmamos que es posible llevar adelante esta experiencia. Y creemos que la filosofía, como ejercicio de crítica y deconstrucción del estado de cosas actual, debe cuestionar y revisar también las tradiciones y prácticas educativas más usuales, que circulan en la escuela y en espacios de formación docente como tópicos indiscutibles. Las categorías que revisamos aquí, desde esta propuesta disputan esos sentidos dominantes.

Afirmamos, para terminar -y ojalá también empezar algo nuevo- que la experiencia de pensamiento llamada Filosofía con Niños es viable, legítima, y necesaria en la escuela primaria; y nos llena de esperanza.

V. Bibliografía

Agamben, G. (2016) *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Benjamin, W. (2003). Experiencia y pobreza. Archivo Chile, web del Centro de Estudios Miguel Enriquez, CEME, disponible en: <http://www.archivochile.com>

Camilloni, Alicia (2007). “Una buena clase”, en Revista 12 (ntes), 16, 2.

Contreras, José y Pérez de Lara (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

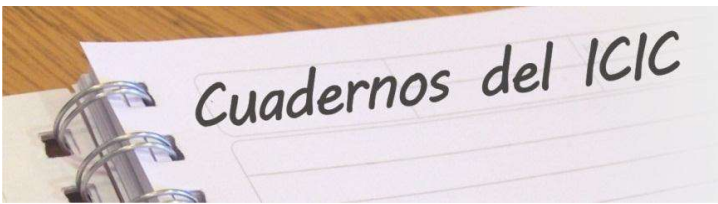
Forster, Ricardo (2009) “Los tejidos de la experiencia”, en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

Kohan, Walter. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Kohan, Walter (2015). “Infancia Educación y Filosofía”, “Conferencia presentada en, VI Jornadas Regionales de Filosofía y Educación”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9IYjUwTXWt0>

López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Centrote de publicaciones educativas y material didáctico.

Macías, Julián (2015) “Educación y política en filosofía con niños y niñas. Reflexiones a partir de El maestro ignorante de Rancière”, en Revista Colombiana de humanidades *ANÁLISIS* 47, 86: 69-84. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5327921>



Olarieta, Beatriz, (2013). “De las cosas maravillosas: el cuidado del tiempo en la práctica de filosofar en la escuela”, en Kohan, Walter y Olarieta, Beatriz (coord.). La escuela pública apuesta al pensamiento. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

Ranciere, Jacques (2016) *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sacristán, Gimeno (1986) *Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Waksman, Vera y Kohan, Walter (2000) *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.