

“El dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños”

Sergio Andrade

Proyecto Filosofar con Niños – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

asergio29@gmail.com

Introducción

Si bien en el campo pedagógico, y más recientemente en las indagaciones que tematizan la enseñanza de la filosofía, los interrogantes suelen plantearse en términos de un pensar radical, de una acción que supere el saber enciclopédico, el orden explicador, tales planteos suelen quedarse en la dimensión conceptual, sin atender a los modos de proceder en una enseñanza que se pretende emancipatoria.

En un viejo texto, Larrosa (1995) advierte acerca de aquellas prácticas educativas que se auto perciben como meras mediaciones, en tanto se construyen para desarrollar una pedagogía¹. No es posible tal espejismo. Toda práctica de enseñanza, todo dispositivo pedagógico presupone una definición política respecto a los sujetos que se vinculan en pos de un determinado aprendizaje, ciertas definiciones de lo real, al tiempo que producen subjetividades. Es decir, en tales operaciones se juegan una ética y una epistemología, y no un mero procedimiento instrumental².

En el caso de las prácticas que vinculan filosofía, infancia y enseñanza, se suelen reproducir modos de enseñar provistos por diversas tradiciones, sin indagar suficientemente en los compromisos antes nombrados. El presente texto intenta replantear la necesidad de discusión teórica y metodológica sobre estas cuestiones. Asimismo, se sostiene el valor heurístico del dispositivo de taller, que permite una política de participación y trabajo donde el protagonista es el niño y los modos de abordar los problemas a los cuales se enfrenta.

1 Larrosa J. (1995) *Tecnologías del yo y Educación* (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí) en *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ed. La Piqueta.

2 Recientemente se reconocen tales dispositivos en el campo pedagógico, aunque fundamentalmente desde su aspecto técnico, recortando la riqueza de significados y las potencialidades de su análisis. Cfr. Souto M. (1999)

El dispositivo taller como práctica política alternativa

En primer término, no está de más advertir que toda práctica de enseñanza es política, no sólo en lo que comúnmente se reconoce como contenido de dicha enseñanza (un tema que en nuestro caso suele ser cualificado como susceptible de tratamiento filosófico) sino también por el modo en que los mismos se ponen en juego con otros –y que también podría ser considerado contenido-. Ni hablar si tales señalamientos se refieren a una práctica de enseñanza de la filosofía, y si se trata de un filosofar.

El no asumir las cuestiones antes señaladas no significa que las mismas desaparezcan, serán parte de otra asunción política. Es decir, han de quedar a expensas de otro dispositivo; tal como lo entendemos desde Agamben (2014): *a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes* (p.18)³

Por otra parte, suele suceder que detrás de tales solapamientos, y a pesar de las pretensiones de criticidad de sus enunciados, se produzca una enseñanza dogmática. Una enseñanza afincada en la centralidad del docente como portador de saber, que al mismo tiempo no permite la toma de la palabra por parte del que participa de la acción educadora, que sólo produce una *castración en la curiosidad* en términos de Freire, desde una práctica de la enseñanza donde los educadores tienen las respuestas para todo porque, entre otras cosas, carecen de auténticas preguntas.

³ No es nuestro interés discutir el término dispositivo de por sí polisémico en este artículo, en palabras de Foucault (1985): *Es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos.* Agamben intenta una ampliación de este concepto del modo que aquí recuperamos. Para seguir esta discusión, cfr. Deleuze (1999).

Asumir la práctica de la enseñanza desde el dispositivo taller nos enfrenta como educadores a revisar los lugares del saber-poder, en principio reconociendo desde dónde cada uno se acerca a intervenir en los problemas que han de abordarse. Así también, se propone reconocer los movimientos que inevitablemente deben producirse en los intercambios entre los participantes del taller.

De tal modo, desde el dispositivo taller se puede propiciar una pedagogía que se articule desde el interrogar propio. Una pedagogía basada en las preguntas no se plantea un mero ejercicio intelectual con el interrogar, sino *vivir la pregunta, vivir la indagación*, como una alternativa de superación de la represión del preguntar de cada uno, que encierra una represión mayor: *la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo* 4

De tal modo, en uno de los ejercicios sobre el interrogar que proponemos en talleres, tanto a niños como a adultos, les solicitamos que busquen en su memoria cuáles son aquellas preguntas que los acuciaban de más pequeños, y cuáles de ellas subsisten, aun cuando hayan mutado en su formulación. La pregunta que subsiste, que nos sigue movilizando, es aquella que vive en nosotros.

Entonces el taller es un dispositivo capaz de promover otros modos de intercambio entre los sujetos, más si se busca propiciar el filosofar, en una práctica que vincule de modo fructífero filosofía e infancia. El taller crea –artificialmente- un espacio, en el cual desde una articulación teoría-práctica diferente se generan formas alternativas de pensamiento y acción. El taller procura la creación de un espacio para que se produzcan experiencias⁵.

Ahora bien, desde el Proyecto Filosofar con Niños, se articulan diferentes instancias de taller:

a) A partir de un período de aproximación institucional y áulica (un mes), en donde se observa y registra el trabajo que niños y adultos realizan en distintas

4 Freire P, Faurez A. (2004) Por una pedagogía de la pregunta. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

5 Aquí recuperamos los señalamientos que en torno a la experiencia se advierten en: Larrosa J. (2003).

actividades para la identificación de condiciones de partida con relación al Proyecto, momento de reflexión con los docentes para acordar el trabajo con los niños.

b) Talleres con Niños; en donde, a partir de distintas propuestas de trabajo, se indaga en sus preocupaciones e intereses, se produce la exteriorización de sus modos de interpretar al mundo y su puesta en discusión con otros.

c) Talleres con Padres; en los cuales no sólo se informa de los contenidos de los Talleres con Niños sino que, al considerar que buena parte de lo que los chicos expresan, sienten, conceptualizan se afianza o surge de su ambiente más próximo, resulta necesario atender a las perspectivas que los padres -u otros sujetos cercanos al niño- tienen sobre estas nociones, para volver a discutir con ellos. Así también, estos talleres funcionan como un momento de evaluación conjunta de la actividad que permite posibles modificaciones.

d) Instancias de Taller con Docentes; que intentan coproducir los procedimientos de indagación del Proyecto en una búsqueda que inquiere en los procesos de pensamiento de los niños, en sus propios procesos de formación y en sus propias infancias.

Más allá de la instancia de taller de que se trate, se trata de un espacio/tiempo en donde no solo es posible asumir la palabra, la voz propia, sino el poder ponerla en juego con los otros. Por lo común, el proceso de trabajo comienza al inquietarnos acerca de una cuestión que se suscita en dicho espacio/tiempo, desde una actividad propuesta por los coordinadores o que se dispara desde un interrogante de los chicos, de los docentes o los padres, con los cuales también llevamos adelante las mismas experiencias.

Así también, este dispositivo permite precaverse de ser parte y partícipe de una red de relaciones donde el saber y el poder está intercambiándose, donde no hay un lugar al cual llegar, sino que lo que ocurre, lo que se produce, es lo que se está siendo.

Por lo señalado el taller no es propiedad del coordinador, se organiza en torno a un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de todos los

participantes que interactúan en todas las fases o etapas de su realización. Entonces, los integrantes del taller, a partir del reconocimiento de una situación problemática, participan de la construcción del objeto de conocimiento.

Como ya se señaló, para construir un taller es necesario, a partir de un tema que preocupa a todos, elegir y delimitar un problema, plantearse los objetivos del mismo –qué queremos lograr con la propuesta de trabajo-, las actividades y recursos con los cuales abordarlo, así como una secuencia que implica pensar la continuidad de su tratamiento –o de otras preocupaciones que nos surgieron en ese camino-.

Es necesario acudir a actividades diversas, que propicien el diálogo, la discusión en relación al problema, que no solo surgen como disparadores para pensar, sino que ya implican algún modo de vinculación con ese problema. En tal sentido, también es variada la apelación a recursos que permiten tales acercamientos: un cuento, una poesía, una canción, un juego que invite a poner en escena una experiencia de pensar.

Es necesario, a la vez, comprender que hay una enseñanza puesta en juego en las instancias de intercambio, en las intervenciones que no sólo apelan a un supuesto lugar de saber que pueda adjudicarse al coordinador, que se considere valioso el aporte de cualquiera de los participantes, tanto desde el asentir como el cuestionar sus argumentos, que hay una subjetividad que se construye en estos espacios.

Así también hay que pensar el lugar del coordinador, no es un lugar menor ni aleatorio. No desaparece como enseñante, en todo caso su lugar es el de abrir puertas y ventanas para el cuestionamiento, su función es la de participar de los intercambios como un *condimentador* del diálogo, de la discusión, de los consensos y disensos, asumiendo en el acto de enseñar también algún aprendizaje en juego.

Por último, hace falta llevar un registro de lo que acontece en los talleres. Un registro que permita evaluar los procesos individuales y grupales, sistematizar y analizar las producciones, poder retornar a ellas para volver a interrogar. En tal sentido, y atendiendo a las dificultades que puede suscitar el contar con alguien que lleve el registro, habrá que apelar a la propuesta que desde los enfoques

socioantropológicos se definen como registros múltiples –apelando a los distintos sentidos, reconstruyendo desde la memoria, recuperando desde diversos referentes empíricos lo realizado-.

Habría que señalar también que el riesgo más recurrente de los talleres es deslizarse del tratamiento de un problema a otras cuestiones, que hagan que la discusión se disuelva o se pierda su sentido. Como así también, hace falta cierta precaución en el trabajo de autoreconocimiento de las experiencias, que no deberían transformarse en meros mecanismos de autoconfesión⁶. Un trabajo de análisis respecto a las subjetividades que se construyen en el orden escolar, o el ejercicio de escritura respecto al propio pensamiento de los niños en libretas que no necesitan hacer público, son acciones que tematizan las subjetividades que se construyen en la escuela⁷.

En la acción de todos los participantes está el volver al juego para el cual se han convocado⁸.

A modo de conclusión

En el presente texto se ha insistido en la necesidad de reconocimiento por parte de los educadores de las intencionalidades pedagógicas que se ponen en juego al momento de llevar adelante una práctica de enseñanza. Más aún cuando nos encontramos frente a ese otro que no tiene noticias de una disciplina tal como la

6 Peligro que se acentúa en el uso indiscriminado y poco reflexivo de las narrativas en el campo pedagógico, y en las prácticas formativas provistas por el sistema educativo.

7 En otras ocasiones hemos abordado específicamente tales cuestiones. Cfr: Andrade S. (2005) Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: La construcción de la subjetividad escolar, en *Childhood & Philosophy; A journal of the international council of philosophical inquiry with children*.

8 En el texto se reitera en diversas ocasiones el término juego. Recuperamos aquí lo que sobre este término afirmaba Foucault (1996): *El término juego puede inducir a error: cuando hablo de juego me refiero a un conjunto de reglas de producción de la verdad. No se trata de un juego en el sentido de imitar o de hacer como sí: es un conjunto de procedimientos que conducen a un determinado resultado que puede ser considerado, en función de sus principios y de sus reglas de procedimiento, como válido o no, como ganador o perdedor.*

filosofía y está acostumbrado –o en vías de acostumbramiento- a una actitud pasiva de oyente de los discursos performativos adultos.

Este reconocimiento no se alcanza con la mera explicitación de objetivos o con la declaración de las adscripciones teóricas que las sustentan.

En el modo de trabajo con los otros estamos definiendo a los sujetos, a los vínculos, e incluye las alternativas de producir (o no) un conocimiento. Y si no se atienden tales acciones, al tiempo de leerlas como simples procedimientos, estamos proporcionando cadenas acompañadas por discursos que utilizan palabras cargadas de ilustración como *libertad*, *autonomía* y *razón* como conjuro ante la acción subjetivante de las instituciones. Y no alcanza.

Notas finales

A.A.V.V. (1999) (compiladora: Sandra Carli), *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad* Buenos Aires: Ed. Santillana.

Agamben, G., (2001) *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, traducción de Silvio Mattoni, Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo.

Andrade S. (2005) *Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: La construcción de la subjetividad escolar*, en *Childhood & Philosophy; a journal of the international council of philosophical inquiry with children*.

Andrade S. Cruz M. González A. (2006) La formación política en el proyecto Filosofar con niños, en *Teorías y Prácticas en Filosofía con Niños y Jóvenes*, Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Andrade S., González, A., (2010) *La relación entre escritura y escuela. Uno de los bordes del proyecto Filosofar con Niños*, en *Infancia y Filosofía. El lugar de la Infancia en la Filosofía y en la Educación*, Río Cuarto: Ed. de la Facultad de Ciencias Humanas-UNRC.

Foucault, M, (1980) *Microfísica del poder*, traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez- Uría. Madrid: Ed. La Piqueta.

Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo, y otros afines*, Barcelona: Ed. Paidós.

Freire P, Faurez A. (2004) *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Larrosa J. (1995) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: Ed. La Piqueta.

Larrosa J. (2003) *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes* Buenos Aires: Ministerio de Educación. Argentina.