

*Filosofía con Niños.  
La imposibilidad de continuar siendo lo que se era<sup>1</sup>*

Gustavo Ruggiero<sup>2</sup>

**Resumen:** Este relato cuenta la experiencia de una escuela del conurbano bonaerense (Argentina) que sostuvo durante cinco años un proyecto de lo que solemos llamar *Filosofía con niños*. Mostramos aquí los logros y las limitaciones de un trabajo colectivo que despierta amplias expectativas, pero que todavía debe pensar algunos supuestos. Sostendremos como hipótesis que las dificultades para pensar las prácticas y rutinas escolares, terminan reabsorbiendo bajo el signo de la *repetición* aquello que los proyectos de filosofía con niños tienen de novedoso

*La gente parecía haber olvidado el asunto. Sucedió en realidad que como todo asunto, por descabellado que fuese, lo había recortado, absorbido y clasificado de manera que le permitiese sobrevivir.*  
Haroldo Conti, *Ad Astra*.

## **Introducción**

Durante cinco años hemos transitado en una escuela del conurbano bonaerense, la experiencia de un proyecto institucional inscripto en el campo de lo que solemos llamar, genéricamente, *Filosofía con niños*. Este relato intentará dar cuenta de los logros y las limitaciones de un trabajo colectivo que despierta amplias expectativas, pero que todavía debe pensar algunos supuestos y poner énfasis en el análisis de las prácticas escolares. Ciertas rutinas escolares -con las creencias que subyacen en ellas- no siempre logran ser pensadas. De modo que, aquello que podría constituirse en objeto de problematización filosófica, queda postergado indefinidamente, bajo la excusa de las urgencias y el carácter perentorio de los calendarios escolares. Sostendremos como hipótesis que es esta dificultad la que, en el largo plazo, reabsorbe bajo el signo de la *repetición* aquello que los proyectos de filosofía con niños tienen de novedoso.

La experiencia de los talleres con los chicos abarca un breve período con primer ciclo de primaria (1° al 3° grado), un período más extenso de cinco años en segundo ciclo de primaria (4° al 6° grado) y tres años en 7° y 8° de lo que hoy es la secundaria. Inicialmente el proyecto fue pensado y fundamentado teóricamente a partir de las elaboraciones de Mathew Lipman. Algunas reflexiones posteriores nos fueron llevando a dialogar con otros enfoques teóricos. Nuestra activa participación en las *I y II Jornadas Internacionales “Infancias en la filosofía: pensar la experiencia; experimentar el pensar”* impulsadas por Walter Kohan en Buenos Aires en los años 2005 y 2006 marcó nuevas referencias filosóficas. Finalmente, en período más reciente, a partir de los novedosos y sistemáticos aportes de Alejandro Cerletti al campo de la enseñanza de la filosofía, nos fue posible abordar el análisis de la experiencia bajo la idea de que la enseñanza de la filosofía, sea cual sea su formato institucional, es ante todo un problema filosófico y que, justamente en tanto tal, puede ser pensado desde la *repetición* y la *novedad*. Lo que sigue, entonces, se presentará de la siguiente forma: en un

primer momento contaremos etapas y detalles de la experiencia desarrollada; luego analizaremos algunas tensiones de esa misma experiencia, bajo una idea expuesta por Kohan respecto de los tres riesgos que se presentan al vincular la filosofía con la infancia. Por último, recuperamos algunos conceptos desarrollados por Cerletti sobre la repetición, la novedad y la irrupción de un sujeto en educación. La intención será evaluar desde los mismos la potencialidad disruptiva de la experiencia de filosofía con niños, es decir, pensar si efectivamente, el hacer filosofía con niños/as es una *novedad* en el natural curso de las cosas en el ámbito escolar, o simplemente se trata de una variación dentro de la *normalidad* educativa.

### **La experiencia**

La experiencia comienza a gestarse institucionalmente durante el año 2003, cuando se emprende la tarea de estudiar sistemáticamente la bibliografía sobre filosofía con niños, los lineamientos teóricos posibles y los registros de experiencias previas. Por ese entonces nos apropiamos de cuestiones conceptuales como *comunidad de indagación, desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro*, más toda la lista de *habilidades cognitivas* que el programa Lipman propone desarrollar. Esta etapa que llamamos de gestación, implicó a su vez, una serie de deliberaciones entre quien coordinaba el proyecto, con formación en Filosofía, y los directivos de la escuela, de orientación confesional. Luego tuvimos un período de prueba durante el año 2004, con cuatro grupos de niños: un primer año de EGB, un segundo, un cuarto y un sexto. Previamente, se programaron las siguientes actividades:

1- Un taller de formación durante el primer trimestre, dirigido a las docentes a cargo de los grupos, consistente en el análisis del marco teórico y ejercicios de planificación de clases.

2- La “entrada” al aula. En el segundo trimestre el coordinador del proyecto “modelaría” los talleres para las docentes que co-participarían en la dirección de la clase.

3- La transferencia de la coordinación a las docentes. En el tercer trimestre el coordinador dejó en manos de la docente el taller, acompañándola como observador participante.

Como balance general al finalizar el año, decidimos continuar sólo en segundo ciclo porque veíamos con más dudas el trabajo con los niños más pequeños.

Durante el año 2005 el proyecto se extiende a todo segundo ciclo, conformado por nueve secciones. Además se incluye como prueba piloto el primer año del antiguo tercer ciclo de EGB. En el balance del año 2004 también habíamos evaluado la necesidad de transferir

más rápidamente la dirección de los talleres desde el coordinador a la docente del grupo.

En este sentido el nuevo cronograma de actividades quedó construido del siguiente modo: en un primer momento hicimos un nuevo taller de formación que incluyó a nuevas docentes, en cinco encuentros de tres horas cada uno. Luego programamos el inicio de los talleres a partir de la tercera semana, previo diagnóstico grupal. En estas clases son las docentes del grupo quienes coordinan la discusión filosófica, acompañadas por el coordinador del proyecto. Finalmente, el tercer momento lo constituyen cuatro evaluaciones, una por cada cierre de trimestre, más un encuentro al finalizar el año. Un acontecimiento importante durante ese año, fue la participación de algunas maestras y directivos en el Primer Encuentro Internacional de Filosofía con Niñ@s realizado en Buenos Aires.

De modo muy sintético diremos que estos años tres primeros años del proyecto se consideran los más intensos en cuanto a la construcción de una trama vincular con las docentes, el equipo directivo y los alumnos, y también en cuanto a la búsqueda de respuesta al interrogante principal: cómo se hace filosofía con los niños. Es un período de inquietudes pero también de mucho entusiasmo. A partir del año siguiente, se registra la emergencia de algunos problemas previstos y de otros no previstos. Si bien se comprendía de antemano que todo movimiento instituyente genera resistencias y reacomodamientos en el orden institucional, algunas situaciones no fueron leídas correctamente en el momento. El año 2006, visto en perspectiva, es un momento decisivo del proyecto, en cuanto a su posibilidad de crecimiento. Durante 2007 comienza un lento declive del protagonismo de la dirección y del cuerpo docente, que se acentúa en 2008, y que culmina en la decisión del coordinador al finalizar ese año, de concluir su participación en el mismo.

Como esquema de análisis, haremos referencia a tres actores en cuanto a la recepción y participación de la propuesta: los alumnos/as, las maestras y el equipo directivo. Con respecto a los chicos, tanto el entusiasmo como la participación en el proyecto fueron notables. Podríamos decir que fueron los que efectivamente sostuvieron los talleres. Hemos registrado numerosas clases que dan cuenta de la rápida apropiación del gesto filosófico, reflejado en el preguntar intencionado, en la polémica que intuye que hay algo por desnaturalizar, o en los supuestos que no son aceptados sin crítica en los debates que impulsábamos en el aula. Fueron numerosas las ocasiones en que la suspensión de una hora del taller de filosofía, despertó la queja airada y simpáticamente sindicalizada de los chicos. Fueron además receptivos de los materiales con que impulsábamos la ronda filosófica. Desde

algunas de las novelas de M. Lipman y de G. Santiago, hasta los recortes periodísticos, las películas y los cuentos de autores diversos, despertaron interés por el conocimiento, el diálogo y la participación. Algunos de los/as más charlatanes aprendían a controlar su ansiedad, y algunas/os de las/os chica/os más tímida/os se animaban a hablar frente a todos por primera vez.

Con relación a las docentes la cuestión de la recepción fue más diversa. Desde el comienzo nos interpeló la inquietud de saber si una maestra puede o no coordinar un taller de filosofía con niños. Es una discusión aún vigente en los estudios sobre filosofía con niños, y que nosotros tematizamos intensamente en la etapa de formación. Si la propuesta no se trataba de la transmisión de información sino de la apertura a la problematización filosófica, consideramos entonces que una maestra no solo puede sino que, en algún sentido, estaría obligada a ello, si sus clases quieren ser algo más que la repetición de datos. Algunas de las maestras continúan hoy trabajando el taller de reflexión filosófica en sus aulas, pero para otras, la experiencia fue indiferente. Fue una carga de trabajo adicional, o en el mejor de los casos, generó en ellas inquietudes pero no fueron consecuentes con las mismas. Como este ajustado panorama debe ser entendido en contexto, es necesario contar un detalle que, visto hoy, nos parece determinante de la recepción que hicieron algunas maestras de la propuesta: luego de la etapa experimental con cuatro grupos, la ampliación del alcance a los nueve grados de la educación primaria básica, implicó “obligar” a muchas de las maestras a sumarse al proyecto. Un observador atento objetaría que el proyecto no nace “desde abajo”.

El tercer actor del proyecto que debemos analizar, lo constituye el equipo directivo. Si bien la iniciativa misma de construir una propuesta semejante parte desde el discurso de la directora de la escuela (que aun hoy propone continuar con el mismo), las acciones específicas tendientes a la construcción de un espacio colectivo de trabajo entre los docentes, fueron fugaces. Luego del entusiasmo inicial, con la aparición de las primeras dificultades organizativas y de algunas divergencias pedagógicas y filosóficas, se observa la gradual disminución de intensidad en el compromiso institucional: postergación indefinida de reuniones, informalidad de los encuentros del equipo docente, jerarquización de cuestiones administrativas son, entre otras, los indicadores de un incipiente malestar. A su vez nos encontramos con que en dos oportunidades, las maestras formadas en el proyecto de filosofía, fueron cambiadas masivamente de ciclo al comienzo de un año escolar, con lo cual perdíamos recursos humanos muy importantes. Esto nos obligaba a comenzar con nuevas docentes la

tarea de la formación en los talleres de filosofía sin la previsión necesaria. Obviamente, la pregunta que se imponía era por qué razón se verificaba en la práctica una contradicción entre el enunciado de un deseo de emprender y estimular un proyecto de esta índole, y decisiones que lenta pero sistemáticamente erosionaban el mismo. En este punto notamos, particularmente, una tensión importante derivada de los efectos del filosofar en la escuela. De un lado tenemos la intención de que la comunidad de indagación haga posible el desarrollo de actitudes de cooperación y horizontalización de las decisiones. Pero por otro, el simple pero contundente gesto de consensuar los cambios operativos dentro de la escuela, no parecen merecer tal consideración. Esto nos recuerda, entre otras cosas, la famosa distinción entre currículum explícito y currículo oculto.

### **Los riesgos**

Son variadas las experiencias que se realizaron y se realizan bajo el nombre *Filosofía con niños*. Pareciera ser que el nombre, por sí mismo, ha cobrado autonomía y, con mayor o menor información, muchísimos docentes de nuestro país creen saber a qué hace referencia. En este sentido, la divulgación editorial, y el éxito de algunas experiencias, han cumplido un papel fundamental. Pero para graficar la situación, un poco exageradamente, podríamos decir que tenemos dos extremos posibles: los que siguen al pie de la letra el programa diseñado por Lipman y los que no acuerdan con su planteo, como el caso de O. Brenifier, por ejemplo. En el medio, siempre, la riqueza de los matices.

Sin embargo, más allá de las modalidades y los enfoques teóricos que las sustenten, la práctica efectiva de los talleres de filosofía con niños, enfrenta algunos riesgos. W. Kohan (2006) los ha señalado no hace mucho con toda precisión. En primer término, existiría una mirada romántica sobre la infancia, que la asume plena de una curiosidad y de una inclinación natural al pensamiento filosófico. Esto se resume habitualmente en esa idea de que los niños son natural y espontáneamente filósofos. En segundo lugar, en tiempos de subjetividad constituida por el mercado, no sería extraño que estos proyectos de filosofía, sean también una especie de producto que marque una ventaja competitiva para la escuela que lo ofrece. Este sería el riesgo que Kohan llama *mercantilización* de la filosofía con niños. Finalmente, el tercer riesgo, sería convertir a *filosofía con niños* en una suerte de educación moral, al modo de una catequesis, en virtud de la decadencia de antiguos espacios formativos dedicados a la misma. Frente a las dificultades para trabajar los valores en la escuela, este espacio puede

venir a suturar dicha falta, aprovechando su carácter actitudinal y procedimental. De este modo, aquello que presenta de novedoso filosofía con niños, es convertido en instrumento para el adoctrinamiento de los niños, en la línea de valores que le interese a la escuela.

¿Cuáles de estos riesgos afectaron a nuestro proyecto? Los tres, y quizás más especialmente el segundo y el tercero. El riesgo de tomar como punto de partida la “natural” inclinación del niño a la filosofía, se expresó en una inclinaron por un *espontaneísmo* en la propuesta de actividades. La existencia de las novelas de Lipman, se convirtió en algunas ocasiones, en la prescripción curricular, y no permitió una búsqueda personalizada de cuestiones que pudieran problematizarse filosóficamente en el aula. La difícil cuestión (para una persona no formada en filosofía) de distinguir entre una pregunta filosófica y otra que no lo es, se convierte entonces en un obstáculo, porque en última instancia no permite registrar la emergencia de una genuina pregunta filosófica en los niños. Cuando *todo* lo que pregunta un niño es filosofía, bien puede ser que *nada* lo sea. Con respecto al segundo riesgo, el de la mercantilización, debemos decir que, en alguna medida el proyecto fue capturado por esa lógica de la ventaja comparativa. El hecho de presentar el proyecto en sociedad (reuniones de padres, de docentes, jornadas de perfeccionamiento) como una característica distintiva de la escuela, no se correspondió necesariamente con las prácticas reales que antes describimos. Aquello que desde la dirección de la escuela se entendía como estímulo, no era otra cosa que el deseo de sostener la apariencia de un trabajo, muy bien visto por cierto, desde la jefatura de inspección del distrito escolar. En este sentido, en sintonía con lo que afirma Kohan (2006, 12), no se trata aquí de desacreditar las iniciativas privadas por reunir filosofía e infancia, pero el hecho de que nuestras experiencias en filosofía con niños se realicen mayoritariamente en escuelas privadas, pone este dato mismo en debate, agregando la necesidad de pensar la dimensión política de estos proyectos.

Finalmente, con relación al tercer riesgo, el del fundamentalismo o dogmatismo, pese al carácter confesional de la escuela, no podemos decir que hubo impedimentos para construir un proyecto de filosofía de corte laico. Nunca sentimos presiones en esta dirección y sin embargo el proyecto no pudo escapar de este riesgo. Creemos que fue la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales, en todo caso, las que lentamente fueron neutralizando lo filosófico (como puesta en suspenso de la legitimidad de los discursos), bajo el signo de la *repetición*. El trabajo en valores en la escuela parece ser una tarea que pese a las variadas posibilidades pedagógicas, recae sistemáticamente en el conductismo. La educación en

valores, se toma por educación de la conducta, y esta conducta no admite matices. El apego rígido a la norma y a la rutina escolar, parece cerrar caminos al pensamiento y la discusión filosófica. La aparición del proyecto de filosofía con niños en esta escuela, comenzó a interpelar, antes que a los niños, a los propios adultos y a sus prácticas escolares. De modo tal que, puestos a confrontar la legitimidad de sus propias prácticas, las maestras y los directivos, tuvieron importantes dificultades para concederse el beneficio de la duda. En todo caso les fue demasiado simple apropiarse de la consigna clásica de filosofía con niños como desarrollo del pensamiento, pero no lo fue tanto escapar del supuesto que el pensamiento deba ser algo técnico o instrumental. El riesgo del dogmatismo, se expresó más en pequeños pero persistentes gestos cotidianos de corte autoritario, que en la introducción de verdades religiosas. Una subjetividad docente atravesada por la pasividad frente a la construcción del conocimiento, es reactiva a cualquier emergencia de una novedad. De hecho pone mucha más energía en conservar que en cambiar. En términos de lo que Cerletti ha pensado podríamos decir que no siempre hay un sujeto en la educación. En sus propios términos, “la existencia de un sujeto está esencialmente ligada a la alteración de un estado de normalidad” (2008a, p. 75).

### **La novedad**

¿Cuándo cambia algo, efectivamente, en la educación? Y si algo cambia, ¿qué es lo que cambia? ¿Tiene algo que ver la filosofía con ese cambio? Estas preguntas, en apariencia simples, nos permiten poner la experiencia que hicimos bajo un enfoque teórico potente. No podremos extendernos mucho, por lo ajustado del espacio, por eso diremos rápidamente que, en términos de Badiou, y exagerando un poco, fuimos intermitentemente fieles al *acontecimiento*. Cuando se produce una alteración en un estado de normalidad, para interpretar y ordenar lo que ocurre, plantea Badiou, se recurre a los saberes vigentes o, por el contrario, se decide ser fiel a eso que se sustrae en la repetición de lo mismo. Alejandro Cerletti, quien ha construido una *ontología de la educación institucionalizada* a partir de la filosofía de Badiou, sostiene que “los procesos educativos institucionalizados son estructuras complejas de repetición cuyas disrupciones y eventuales recomposiciones están ligadas al inicio de procesos de subjetivación” (2008b, p. 18). Siguiendo este planteo creemos que nuestro proyecto de filosofía con niños logró interrumpir, por momentos, los saberes de la escuela, y en este sentido, abrió otro modo de subjetivación. Numerosos argumentos que sostienen la legitimidad de las prácticas de enseñanza, de comportamiento, de valoración y de

evaluación dentro de la escuela, fueron puestos en suspenso. La escuela no tiene, espontáneamente, un espacio pensado para pensarse, por lo tanto la irrupción de una novedad, puso a los implicados en situación de decidir. Esto remite a lo que Cerletti distingue como *sujeto en la educación*, respecto de un *sujeto de la educación*. Una cosa es el sujeto que la educación produce y otra es el advenimiento de un sujeto sostenido en un pensar. Dice Cerletti que la “alteración de la potencialidad de los saberes instituidos ocurre, específica y fundamentalmente, cuando irrumpe un pensar. Es decir, que cualquier cambio real supone primaria y básicamente un acto de pensamiento. Una modificación de los hechos solo será un cambio si es posible pensarla y así atravesar los saberes que hasta entonces hacían de esta situación una continuidad”. No encontramos mejor modo que esta cita para reflejar los límites de nuestro proyecto. La postergación de reuniones y otros desaciertos “inconscientes” que contamos más arriba, muestran los movimientos de una institución que intenta absorber lo nuevo bajo los viejos saberes que le permiten continuar siendo lo que es. En todo caso, se trata de la imposibilidad de la escuela de enunciar otra cosa, cuando se interpela lo que ella dice. ¿Creó condiciones este proyecto para la aparición de algo nuevo? Sin dudas. ¿De qué se trataba esa novedad? De un gesto. El gesto de alterar la normalidad, simplemente pensándola.

### **Referencias bibliográficas**

CERLETTI, A. *Repetición, Novedad y sujeto en educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008a.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008b.

KOHAN, W. *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

---

<sup>1</sup> El título se inspira en la expresión de una maestra, según relata W. Kohan, respecto de su experiencia filosófica con niños

<sup>2</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina. E-mail: [jruiggier@ungs.edu.ar](mailto:jruiggier@ungs.edu.ar)