
Releyendo prácticas de Filosofía con Niños desde una lectura freireana

Profesores: Joela Barrios, Laura Biassini, Adán Chiappa, Laura Obrer, Tomás Prado¹

Resumen

El trabajo que se presenta, constituye una síntesis de lo que el equipo de “*Filosofando con niños y jóvenes en Salto*”, experiencia a partir de sentirse convocado a participar de jornadas de intercambio de prácticas crítico-transformadoras². Incluye las tensiones y desafíos que le genera la preparación de su intervención y el desarrollo de la misma, así como las que derivan de la valoración de lo realizado durante las jornadas.

Pone en cuestión, pedagógica, política y epistemológicamente, el alcance crítico-transformador que pueden tener las prácticas educativas de Filosofía con Niños - releídas desde una lectura freireana- y las prácticas educativas inspiradas en P. Freire -releídas desde una lectura latinoamericanista-. Para ello, problematiza sobre los fundamentos, procedimientos y finalidades que las sostienen, incluyendo como texto de relectura sus propias prácticas.

Palabras clave: Prácticas educativas, Filosofía con Niños, Pedagogía de P. Freire

Introducción

La “Muestra Itinerante alusiva a los 20 años de la muerte de Paulo Freire” fue acompañada de un “*Conversatorio sobre Pedagogía y Prácticas Educativas Crítico-Transformadoras en la Región - Memoria y Vigencia*”. Ello nos generó, como equipo de “*Filosofando con niños y jóvenes en Salto*”, el compromiso de presentar las prácticas de “*Filosofía con Niños*”, que hemos desarrollado en el medio desde 2012, en distintos espacios educativos formales y no formales de la región.

“Filosofía con Niños”, desarrollada de manera sistemática y generalizada en muchos países del mundo desde su primera elaboración en la década del ‘70, es una propuesta curricular de carácter crítico y transformador de modos instituidos y rutinizados de concebir a los sujetos de la educación -niños y educadores-, de hacer educación y de filosofar. Para hacerlo, propone un

dispositivo denominado “comunidad de indagación”, en el que se experimenta con el pensar, a través de la circulación de la palabra, la afirmación del valor de la experiencia para el aprendizaje y la co-construcción de saberes.

Diálogo y discusión colectiva, son los procedimientos con los que se producen verdades, conceptos y categorías – ordenadoras de la comprensión del mundo-, en una investigación conjunta en la que se articulan las ideas de la tradición filosófica con los problemas reales y concretos que experimentan los niños. La actividad, si bien realiza ejercicios intelectuales para la discusión de las ideas que se sostienen sobre cualquier cuestión, involucra las dimensiones ética y emocional, que son conmovidas por un planteo problemático, que conecta con lo propio-concreto-singular, dando paso a un interés genuino en la búsqueda colectiva de nuevas ideas que puedan dar cuenta de

lo que ya no se entiende o no se entiende con claridad.

Los procesos de aprendizaje que suceden en esa experiencia de pensamiento, se sostienen en el diálogo y el pensamiento cuidadoso de la comunidad de indagación, superando las prácticas instituidas de la repetición mecánica e irreflexiva de ideas ajenas, de carácter meramente intelectualista.

Esta sumaria presentación de “Filosofía con Niños”³, permite identificar fácilmente algunas de las ideas filosófico-pedagógicas que sostienen la propuesta curricular: Dewey, Vigotsky y Freire. Por lo que, el compromiso FcN-Freire se encuentra ya establecido desde la fundación y el desarrollo de estas prácticas, lo que hace casi “natural” la preocupación que nos surgiera, por dar cuenta y hacer visible, hasta dónde se encuentran presentes -o ausentes-, en las prácticas de filosofía con niños, las ideas freireanas.

Las tensiones y desafíos experimentados fueron múltiples. Había que llegar a la instancia de las jornadas, con una propuesta que permitiera a otros, vivenciar qué y cómo son las prácticas de FcN y, qué y cómo se manifestaría en ellas una pedagogía crítico liberadora; pero, al mismo tiempo, para llegar a hacerlo, teníamos que identificar y poner en diálogo ideas y acciones, discursos y prácticas de ambas propuestas con las propias prácticas desarrolladas.

Primera tensión

La primera tensión que experimentamos a modo de aguijón, sucedió, cuando consideramos la dimensión ético-político-epistemológica de cualquier proyecto pedagógico: FcN y Freire, ¿coincidían, se complementaban, eran contradictorios?; ¿era posible desarrollar los mismos procedimientos -diálogo, discusión- con

finalidades diversas?; ¿qué relación establecen con el mundo y su transformación?

La pedagogía freireana asume el mundo y el futuro del mundo como problema y le otorga al hombre, inacabado, la responsabilidad de intervenir y transformar ese mundo; transformación que no se hará en solitario, sino en comunión, en colectivo, con otros. Lo que el grupo popular es capaz de ver y decir del contexto inmediato en el que está, se resignifica en la lectura crítica de todas aquellas condiciones que “*nos niegan y nos humillan como gente*”⁴. La nueva lectura, toma distancia de la realidad y ésta, pasa a verse como jamás se había visto hasta entonces.

Unos con otros, encuentro tras encuentro, piensan su situación y verbalizan las condiciones materiales en las que viven. Con esta lectura colectiva y crítica de la lectura que se hacía del mundo, se inicia el proceso de transformación: problematizando lo real, como acción reflexionada; reflexión contrastada con la práctica; *praxis* en tanto palabra auténtica, porque constituida como *acción y reflexión* (ni solamente reflexión, lo que sería puro verbalismo; ni solamente acción, lo que sería mero activismo).

Este es el Freire educador-político, el único Freire que hay⁵: el Freire que entiende que “*el mundo no es, sino que está siendo*”⁶ y cuya “*lucha constante [es] contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales (...) contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia*”⁷. La educación será liberadora, en tanto lleva a los sujetos, a partir de la concienciación de su situación de opresión y dominación social y material, a realizar las acciones necesarias para quebrar ese orden económico y social injusto.

Filosofía con Niños, desde su fundador Lipman⁸, plantea la necesidad de formar ciudadanos que puedan integrarse mejor a los espacios de convivencia democrática, por lo que importa formar individuos que desarrollen aquellas habilidades éticas y epistemológicas, que hagan posible esos espacios y que aún, permitan su profundización. Sentados formando un círculo, se establece un diálogo horizontal, co-laborativo y co-operativo, buscando la autocorrección y la autorevisión de cada uno de los integrantes, de modo que los sujetos se hagan capaces de intercambiar, escuchar y respetar las ideas, las culturas, las diferentes visiones y puedan experimentar la importancia y el valor de los otros en su construcción de la comprensión del mundo.

Desde las prácticas filosóficas desarrolladas por Brenifier⁹, adquiere centralidad la máxima socrática del “*conócete a ti mismo*”. Se trata de una preocupación epistemológica por el autoconocimiento y la autotransformación ante el reconocimiento de las propias incoherencias y contradicciones que el individuo percibe en la órbita de su discurso y que, mediante un ejercicio de descentración, es capaz de pensar para sí, lo aún impensable, reconsiderando y reformulando sus comprensiones y tesis iniciales.

Una lectura político-pedagógica de ambas prácticas educativas, freireanas y filosóficas, aunque encuentra fácilmente elementos comunes -valoración de la comunidad o de los colectivos para alcanzar la comprensión o concienciación, tratamiento de problemas e intereses concretos, utilización del diálogo y la discusión como procedimientos privilegiados de trabajo-, también nos muestra elementos que las distancian: la problematización freireana es un ejercicio crítico colectivo que incluye la acción y la búsqueda de la transformación del mundo,

mientras que la realizada en filosofía con niños es una ejercitación crítica de habilidades y herramientas individuales, que si bien buscan el mejoramiento de las sociedades, no plantea la transformación de las condiciones capitalistas de vida.

Nos preguntamos entonces, a qué finalidades se correspondían nuestras prácticas filosóficas con niños y cuál era el aporte de carácter ético, político y epistemológico que hacíamos con ellas; porque, aunque su pretensión fuera siempre constituirse en praxis que expresa experiencialmente la dimensión filosófica de la vida humana, enfrentada a la praxis freireana, parecía hacer un aporte banal y deslucido a un mundo que necesita ser transformado. En otras palabras: la praxis freireana llevaría a la transformación -colectiva-, de las condiciones materiales -colectivas-, injustas; la praxis de Filosofía con Niños llevaría -colectivamente-, a la integración de las nuevas generaciones al orden de la ciudadanía.

¿Era posible que desarrollando nuestras prácticas, en vez de romper con prácticas instituidas, estábamos verificando el orden establecido?

Con dudas y temores continuamos haciendo una “lectura de la lectura” de las actividades desarrolladas por el equipo durante estos años, de modo de encontrar evidencias que pudieran aclarar o disipar o confirmar las inquietudes que nos planteábamos.

Recordamos que más de una vez, el espacio de FcN era requerido desde algunas escuelas, para encauzar el comportamiento y la atención de los niños o grupos, identificados como problemáticos, porque no se ajustaban a las normas o las pautas o las conductas adecuadas o esperadas institucionalmente, lo que impedía la realización de los aprendizajes que la escuela debe garantizar. *Filosofando con Niños* y

Jóvenes, siempre abordaba la situación como una oportunidad de intervenir con una lógica distinta, esperando transformar el espacio en una brecha donde se valorara la escucha y la toma de palabra, se trabajara sobre la argumentación como forma de dirimir las diferencias, clarificando y discriminando las ideas, formulando interrogantes y elaborando conceptualizaciones: todas habilidades que hacen a una convivencia más armoniosa, basada en el respeto y el reconocimiento mutuo.

Estas evidencias nos llevaban a confirmar -al menos provisionalmente-, que nuestra praxis podía ser conservadora y aún, funcional a los intereses de un sistema que se perpetúa a sí mismo con estas intervenciones: suavizando o entibiando o diluyendo conflictos internos -niños con dificultades para su “normal” integración-, haciendo viables los dispositivos instituidos. De hecho, recibíamos elogiosas devoluciones de los maestros responsables de esos grupos, en tanto los niños progresivamente se volvían más atentos y respetuosos en todas las actividades escolares.

Nueva tensión

Trasladamos estas dudas sobre la praxis filosófica desarrollada a la praxis freireana y nos preguntamos, si era posible que desde dentro del sistema y con una pedagogía “liberadora”, se pudieran realizar transformaciones al sistema. Nuevamente, el aguijón de una tensión.

Una pedagogía liberadora transforma a los sujetos que cambiarán al mundo, pero lo hace reafirmando los como sujetos cognoscentes, distintos y enfrentados al entorno, tomando distancia de los objetos de conocimiento: sus objetos de intervención y transformación. ¿No estaría perpetuando así, las bases filosóficas y

epistemológicas de una forma de estar en el mundo, propia del mismo sistema al que quiere transformar?

Volvimos a leer a Freire desde la sospecha que habíamos abierto y convocamos también a Kusch¹⁰ para la relectura, quien comparte con Freire -y con FcN-, el postulado de que toda educación es local, parte de lo concreto y se hace desde una cultura que marca su sentido.

La pedagogía freireana busca que el educando se constituya, no como depósito del discurso del educador (lo propio de una pedagogía “bancaria”), sino como sujeto de su propio conocimiento, en relación con otros sujetos -también capaces de conocer-, de tal modo que, tomando distancia del opresor, llegue a colocarlo fuera de sí, superando en la práctica, la relación de dominación en la que se encuentra. El movimiento de liberación comienza con una educación que es crítica, en tanto permite la toma de conciencia de la situación en la que se vive, de cuáles son sus causas histórico-económico-sociales y cuáles, las razones de la comprensión que hasta ese momento de ella se tenía. Sin embargo, por sí sola, no resuelve la transformación del mundo: para ello, es necesario comprometerse políticamente en la modificación de las condiciones que la generan y sostienen.

El sentido de esta educación es esperanzador; confía en que las condiciones de existencia del hombre pueden ser mejoradas con su reflexión y su acción. En *Pedagogía de la Esperanza*, Freire afirma que “no soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico”¹¹, lo que no le hace ingenuo, pues sabe que “mi esperanza es necesaria pero no es suficiente”¹² y que “en cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta”¹³.

Justamente sobre este sentido cuestionará Kusch, puesto que una educación en y para la libertad, implica la afirmación de un ideal -la libertad-, propiamente occidental, es decir, de la cultura que negará al campesino, al indígena, al pueblo de los arrabales, la legitimidad de sus saberes y su cultura, educándole en un nuevo modo de relación con la naturaleza y el mundo. Y señalará a Freire, como uno de aquellos (junto a los “*desarrollistas a ultranza*”¹⁴, Comte y Marx), que sostiene una supuesta “*misión*”¹⁵ para un hombre dinámico y activo, buscando su realización en la libertad.

El mito de la transformación, reducido a la interacción entre hombre-necesidad-naturaleza, responde a una abstracción y, por consiguiente, corre el riesgo de ser falso. Y como es una abstracción europea, sirve sólo para calcular los remedios que deben arbitrarse, pero sólo para el ámbito occidental y no para los campesinos. Éstos, como suponemos todos, tienen necesidades. Pero es curioso que no siempre acepten las soluciones que los agentes del desarrollo les proponen. ¿Por qué?¹⁶

Freire, como hombre de su cultura, educa, buscando hacer luz, tanto en los sujetos como en las condiciones materiales de su existencia, llevando adelante “*los ideales de conciencia, objetividad y libertad*”¹⁷ -abstracciones generales y con pretensión de aplicabilidad universal), negando todo lo que a éstos se oponga. Justamente, porque no podría hacer propuesta alguna que no afirmara el “*arraigo*”¹⁸ a su propia cultura y aun haciéndolo en contra de su propio discurso: “*no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (éstos últimos de modo general inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual*

se sienten más parte que transformadores), para entregarles ‘conocimientos’. . ., o imponerles un modelo. . .”¹⁹

La pregunta que nos habíamos hecho acerca del alcance de nuestras prácticas de FcN, ahora podíamos aplicarla a las prácticas freireanas: ¿era posible que, desarrollando esas prácticas, en vez de romper con prácticas instituidas, se estuviera verificando el orden establecido? A la que se sumaba otra cuestión: ¿es posible plantear alternativas usando las mismas categorías que se pretende transformar?

El taller

Nos propusimos entonces, compartir con los que participaran de nuestro taller en las jornadas, las inquietudes y cuestionamientos que nos habíamos estado haciendo en esta nueva lectura, ya que entendimos que lo más honesto sería presentar una forma o estructura que permitiera en el taller, pasar por una experiencia semejante a la que nos sucedía a nosotros. Por lo que nos pusimos a pensar cómo hacerlo, sin olvidar que se trataba de experimentar los qué y cómo de las prácticas filosóficas con niños, pero incluyendo la problematización que en “*Filosofando con Niños y Jóvenes en Salto*” habíamos hecho de las propias prácticas y de FcN, desde Freire y de Freire, desde Kusch.

El objetivo del taller era generar, con los participantes, la vivencia de una lectura de la lectura de las prácticas educativas. Esperábamos asistieran colegas de distintas especialidades, maestros y profesores, estudiantes de magisterio y profesorado; es decir; consideramos que nuestro suelo compartido sería la educación. Por lo que, para comenzar, debíamos identificar y colectivizar

aquellos aspectos problemáticos que efectiva y afectivamente nos generaran mayor malestar en nuestras actividades educativas.

Hicimos una muy breve presentación de qué es “Filosofía con Niños” e invitamos a pensar con una primer pregunta articuladora del espacio fue: *“En una clase, ¿qué puedo señalar como lo que más me molesta?”*

La metodología de FcN nos ofrece una serie de herramientas que permiten construir, a partir de la propuesta de una pregunta y su aparente simplicidad inicial, un problema; y éste, sólo lo es, a cuenta de que cada uno lo llegue a percibir y concebir como propio, en su complejidad y universalidad constitutiva. La pregunta elegida fue dirigida a cada uno, para que hubiera conexión inmediata con lo propio y personal; dirigida a señalar una “molestia”, lo que facilita el encuentro con lo emocional, en tanto preocupación vivencial; y a pensar “en una clase”, lo que incluía la dimensión existencial de las prácticas educativas.

Las respuestas debían recogerse oralmente, conversando sobre cada una registrándolas, agrupándolas si fueran semejantes, reformulándolas si fuera necesario, para que sucediera el paso del trabajo individual al colectivo, para que se pudieran compartir las preocupaciones que inquietaban a este colectivo en particular, de tal manera que en ese tomar la palabra de cada uno, hubiera a un mismo tiempo, la afirmación del sí mismo y la constitución de una incipiente comunidad de indagación. El “suelo” se empezaría a establecer.

En esa conversación, a través del diálogo y la discusión, había que ir encontrando, subyacente a las distintas “molestias” individuales, algún o algunos problemas que las conectaran entre sí. Esto sólo podía hacerse con una escucha muy atenta y

cuidadosa, abierta a recoger lo nuevo, lo distinto a cualquier elemento que el equipo hubiera podido anticipar; porque aunque al planificar, habíamos realizado previamente el mismo ejercicio -identificando algún problema en común-, es principio de FcN tensar al máximo la atención de modo de hacer lugar a lo que el otro, como un Otro, está planteando.

De esta manera, en las prácticas de FcN vamos construyendo colectivamente y se hace crecer el sentido de un estar siendo parte de una comunidad que indaga, percibe, siente y verbaliza su lectura del mundo. La lectura es compartida, de saberes compartidos y co-construidos; pero no para dejarnos satisfechos con ellos, sino para hacer su posterior revisión en una lectura -“lectura de la lectura”-, que, por implicarnos a todos, sería a la vez autorrevisión y autocorrección críticas.

El siguiente paso, si queríamos hacer visible la propuesta educativa freireana, debía superar el momento reflexivo -de concienciación del problema o problemas-, para dar paso a la posibilidad de la acción. La nueva pregunta sería doble: *“¿Podría hacerse algo?, ¿hago algo?”*

Se la proponía doble, pero en un mismo momento, buscando generar un conflicto interno en cada sujeto, que se vería interpelado en un diálogo consigo mismo, en tanto que si identificaba lo que pudiera “hacerse” -en un tiempo verbal condicional-, debía contraponerlo a lo que efectivamente estuviera haciendo -en presente-.

Sabíamos que ello activaría internamente, mecanismos de defensa y justificación, dado que los participantes ya habrían vivenciado durante el transcurso del taller, que en una comunidad, la palabra de todos es igualmente importante -se escucha, se toma, se trabaja con ella-, por lo que vendría un momento de ex-posición al momento de responderla y quedarían en

evidencia, las incoherencias entre discursos y prácticas; entre todo lo que “podría hacerse” frente al problema de la realidad educativa -que nos molesta- y aquellas acciones que efectivamente -o no-, llevamos adelante para superarlo.

Reconocer las incompatibilidades, contradicciones y claroscuros de nuestros discursos y prácticas, es un ejercicio de autoconocimiento y autocorrección en el que ha profundizado Brenifier y que hemos tratado de incorporar en nuestras prácticas filosóficas. La invitación a responder que llega con la pregunta, incluye el riesgo de pensar aquello que no se quiere o no se puede pensar; pero justamente por ello, abre el espacio para problematizar-nos: es que no hay problema si no hay sujeto en el problema.

Por ello estábamos interesados en enfrentar nuestras incoherencias, así como los determinismos que aplicamos, justificando y justificándonos, resignando y resignándonos desesperanzadamente, a que los hechos de la realidad son necesariamente inmodificables y que nada pueden nuestras acciones para transformarlos: *“El mundo no es. El mundo está siendo. (. . .) El futuro es problemático y no inexorable, se nos ofrece otra tarea. La de discutir la problematización del mañana y volverla tan obvia como la carencia total de la favela (...)”*²⁰.

Hacer consciente en nuestras propias prácticas educativas -docentes y estudiantes, juntos, en la comunidad del taller-, que fácilmente éramos presa de “verbalismos” o de “activismos”, implicaba pasar a entender: *“¿Cuáles son las razones por las cuales nos pasa ‘esto’?”*

Con esta nueva pregunta, esperábamos realizar un movimiento de re-apropiación del problema inicial y su significación, que dejaba de ser algo ajeno, exterior o

señalable fuera de nosotros mismos, para ser incluido en nuestra propia subjetividad, comprometiéndonos desde nuestro interior a su transformación. Al mismo tiempo, permitía poner en cuestión el alcance de este proyecto pedagógico en relación con el freireano (objeto de la primera de las tensiones que el equipo había vivenciado).

Si en este movimiento de búsqueda de razones que hacíamos desde una práctica de FcN, se encontraba como fundamento la pedagogía freireana, entonces la “toma de conciencia de la situación en la que se vive” -identificando el problema subyacente a las molestias vividas en la “situación-clase”-, a través del reconocimiento de las “razones de la comprensión que hasta ese momento de ella se tenía” -lo que se lograría al recoger las respuestas a esta última pregunta-, tendría que permitir alcanzar, en el mismo movimiento, las “causas histórico-económico-sociales” (de ese problema identificado como subyacente a las molestias vividas en la “situación-clase”) y la búsqueda de su transformación desde el compromiso político de “la modificación de las condiciones que la generan y sostienen”.

Por otro lado, si en el colectivo se alcanzaba la comprensión de la situación, como algo propio, no ajeno, al mismo tiempo interno y externo y se manifestara, como paso constitutivo de esa instancia, el compromiso con la acción, quedaría abierta la segunda tensión que el equipo se planteara, en tanto su trabajo, entonces, habría verificado o profundizado en el colectivo la idea de “libertad”, lo que Kusch nos planteaba como una imposición de una cultura en particular.

Luego del taller

Dando por terminado el taller, nos pusimos a realizar su evaluación procedimental y

sustantiva. Durante su desarrollo, los 5 integrantes habíamos ido ocupando lugares distintos y habíamos ido rotando en ellos: mientras un par de nosotros asumía la conducción del diálogo, la discusión y su registro en la pizarra, los otros tomaban apuntes (sólo participaban activamente, si veían que su aporte era necesario).

Contábamos en ese momento con lo registrado, lo anotado y lo vivenciado: habíamos de conjugarlo y hacer una experiencia que nos permitiera valorar el alcance -o no-, de los objetivos planteados y de aquellos logros y dificultades que hubieran aparecido pero no habíamos previsto o deseado con anterioridad.

Mientras hacíamos el registro, buscando la mejor formulación para cada una de las “molestias”, se había hecho lugar a la escucha, al pensar con y a partir del otro -respetándolo como un otro-; se habían realizado correcciones y autocorrecciones; se habían discutido y contrapuesto argumentos; se habían clarificado y jerarquizado las ideas; en suma, se habían desarrollado algunas de las herramientas y habilidades propias de FcN.

Obtenida una lista, buscamos colectivamente criterios que permitieran agrupar las ideas y así facilitar el encuentro del o de los problemas subyacentes, pero aunque se propusieron dos posibles ordenadores, no fueron clarificados o profundizados, como tampoco fue puesta en cuestión la idea de “falta” que se presentaba como un elemento común (se reiteraba la idea de carencias, como “falta. . .”: de igualdad entre docentes y alumnos, de compañerismo, de interés, respeto, empatía, comunicación, franqueza, valores, recursos, de saber educar de los docentes).

Esta dificultad procedimental, derivó en que no logramos contextualizar el problema.

Habíamos destinado una gran parte del tiempo del taller para experimentar qué y cómo es una comunidad de indagación, para vivenciar la importancia del diálogo y la discusión como sus procedimientos centrales y cuáles son las actitudes que le hacen posible, pero no llegamos a visualizar la raíz histórica, política y social que contextualiza a todo problema. La dificultad procedimental se transformó en sustantiva, en tanto no había habido avance en la profundización.

Es decir que, aunque habíamos llegado a potenciar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y cuidadoso individuales, habían quedado sin proyección para las acciones colectivas, puesto que no podría haber mirada y propuesta crítico-transformadora de la realidad, sin consideración de las condiciones en las cuales sucede aquello que nos pasa como sujetos de esa realidad.

Con la segunda pregunta del taller, recogimos acciones e intervenciones que podrían hacerse, todas propuestas en un tiempo condicional, en el plano del pensamiento y con poca proyección a la acción: llevar a cabo una reflexión colectiva -un poner en común lo que nos molesta-; y cambiar la perspectiva de análisis -hacer una autocrítica que identificara las carencias que proyectamos en los otros-. Esto nos mostraba la importancia que le damos al plano intelectual -”reflexionar”, “analizar”-, al mero verbalismo frente a la posibilidad de generar acciones transformadoras. La praxis quedaba relegada y nosotros como equipo, también lo habíamos verificado al no realizar la contextualización del problema (lo que podía haber llevado a este resultado del trabajo de la comunidad).

. . . Lo importante es relacionar siempre que sea posible, la pregunta y

la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que puedan llegar a ser realizadas o que puedan volver a realizarse. . . nuestro defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un acto intelectualoide. Al contrario, es necesario que el educando, cuando pregunta sobre un hecho, obtenga a través de la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de palabras relacionadas con él. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción entre palabra-acción-reflexión. . .²¹

Esta disociación planteada tan vehementemente por Freire y que con su propuesta pedagógica busca superar, encuentra sus orígenes en el modo de pensar occidental; modo que a su vez guía las formas en que se desarrollan las distintas prácticas educativas, los diversos modos en que son vistas y analizadas, las posibilidades que abren o cierran con su desarrollo (incluida la misma propuesta crítica de Freire o la de FcN).

En el taller, como educadores, buscamos desarrollar una práctica educativa que nos constituyera como intelectuales, pero transformadores: echando luz sobre lo que estaba oculto; acompañándonos, educandos y educadores juntos, a pensar-nos en situación; encontrando caminos para superar nuestras ingenuidades e impotencias; y así, finalmente, liberarnos de nuestra ingenuidad y sumisión. Creimos honestamente, que el proceso por el que habíamos pasado en la elaboración del taller, debía ser reconstruido con los otros y llevamos preguntas -pensadas primero por nosotros-, para repensarlas.

Sin embargo, haciendo esto, en vez de constituir una comunidad de indagación, horizontal y dialógica, generamos una distancia similar -o aún mayor- entre

educador y educando que la que habilitan las prácticas bancarias: es el docente quien piensa qué y cómo abrir el espacio para que los educandos pueden pensar críticamente, identificando su condición, los problemas que hacen a ella y las posibles alternativas de transformación. Es decir, todo parte de un educador que ya es crítico y problematizador y viene a enseñar a otros a hacer lo que él, ya hace. El diálogo desarrollado, ¿había sido “*una farsa o en la mejor de las hipótesis, una manipulación paternalista*”²²?

A modo de cierre

Las ideas de transformación y liberación que fueron nuestra guía en el taller, ponen a la educación a buscar, desde categorías de la cultura vigente (occidental, europea, conquistadora y colonizadora, propia del sistema capitalista), la liberación de las condiciones que la hacen posible.

Nos preguntamos: ¿qué propuesta es ésta?, ¿estarán los gérmenes de su destrucción en ella misma? Si queremos transformar las prácticas educativas instituidas, al hacerlo: ¿no estamos perpetuando las bases filosóficas y epistemológicas de una forma de estar en el mundo, propia del mismo sistema al que queremos transformar? Si confirmamos esta sospecha, ¿aún habría lugar para la esperanza en las propuestas freireana o de FcN?

Esperanza no es “*gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera*”²³; esperanza es movimiento, “*en cuanto lucho y si lucho con esperanza, espero*”²⁴. Cuál puede ser entonces, nuestra lucha, cómo la realizaremos, porque. . .

. . . uno piensa entonces qué sentido tiene toda esa pretendida universalidad enunciada por los que no entienden el problema. No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el

suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo y, peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque, si no, no tiene sentido la vida.
..²⁵

. . . la comunicación directa entre iguales es la única dinámica confiable y sistemática disponible para aquellos que están dispuestos a incorporar los puntos de vista de otros a sus propias perspectivas personales.

El diálogo en una comunidad de indagación no sólo pone de manifiesto el entretrejimiento sino que lo crea (porque el diálogo refleja y crea el pensamiento). El diálogo que se exterioriza en la comunidad (y tal vez también el que es internalizado como pensamiento) necesariamente produce el tipo de reflexión interpersonal que permite a cada uno de los miembros interactuar cognitiva, emocional, física y estéticamente. Les permite también avanzar y retroceder entre el ámbito concreto/experiencial y el abstracto/conceptual. . .²⁶

Trabajar con ahínco en que los diálogos sean dia-lógicas habilitadoras de lo diferente y lo nuevo; escuchar/escuchar-nos, abrir/abrir-nos a nuevas posibilidades y alternativas; establecer conexiones e hilos que entretujan lazos imprevisibles; desafiar la vida a dejar de ser lo que era, a que dejemos de pensar lo que creíamos, para “incorporar los puntos de vista de otros” -que serán semejantes o complementarios o aún, contradictorios-, a nuestras “*propias perspectivas personales*”.

Es el diálogo como verdadero encuentro de *logos* distintos, el que hace lugar a eso otro, diferente, nuevo, porque se trata, de un “*invitar al sujeto a un cuerpo a cuerpo consigo mismo*”²⁷, en el que nos veamos forzados a decidir el alcance del propio discurso (de sus presupuestos, contradicciones y consecuencias) y de los

discursos en general (sean los de Freire o de FcN). Pero no como si fuera un dispositivo técnico que puede ponerse a marchar mecánicamente, sino haciendo lugar y tiempo, para darnos cuenta que hay algo que no está funcionando del todo bien, que hay “faltas” por todos lados, que las podemos poner en palabras, compartirlas y ex-ponernos con otros, con nuestras debilidades, fortalezas y preocupaciones. También, que podemos no aceptarlas. Y luchar para superarlas; porque “*sin diálogo no hay comunicación y sin ésta, no hay verdadera educación*”²⁸.

Bibliografía

- BRENIFIER, Oscar, “Filosofar con los Niños”, publicación de CECADFIN (Centro de Capacitación Docente en Filosofía con Niños y Adolescentes – México), 2012
- KUSCH, R., *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1976
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1971
- _____ (1996), *Pedagogía de la Autonomía*, Sao Pablo, Paz e Terra, 2004
- _____ (1992), *Pedagogía de la Esperanza*, México - Madrid, Siglo XXI Editores, 1996
- FREIRE, P., y FAUNDEZ, A., *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1986
- SPLITTER, L. y SHARP, A., *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Bs. As., Manantial, 1996

¹ Profesores de Filosofía integrantes del equipo que ha desarrollado prácticas de Filosofía con Niños en la región, bajo el nombre de “*Filosofando con Niños y Jóvenes*”. Su actividad ha sido realizada en el marco de un Proyecto de Extensión que articula distintos subsistemas de educación -primaria, secundaria y formación docente- y a estudiantes de magisterio, maestros y profesores de Filosofía. Su integración ha variado de acuerdo a las posibilidades de dedicación de sus integrantes, así como a los ámbitos en los que han intervenido. En el caso del taller “*Releyendo prácticas de Filosofía con Niños desde una lectura freireana*”, el equipo coordinador fue integrado por los mismos profesores que co-elaboraron su sistematización, en el artículo que se presenta.

² En mayo de este año 2017, se realizan unas Jornadas en el Instituto de Formación Docente “Rosa Silvestri” de Salto (Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay). Organizadas por ese IFD y por la FURG (Universidade Federal do Rio Grande, Brasil), incluyó la presentación del proyecto “*Mostra internacional itinerante alusiva aos 20 anos da morte de Paulo Freire: vida e obra que transcendem fronteiras*”, y un “*Conversatorio sobre Pedagogía y Prácticas Educativas Crítico-Transformadoras en la Región - Memoria y Vigencia*”.

³ De ahora en adelante, usaremos su abreviación como “FcN”.

⁴ FREIRE, P. (1996), *Pedagogía de la autonomía*, Sao Paulo, Paz e Terra, 2004, p.10

⁵ La afirmación “el único Freire que hay”, aunque pudiera parecer reductora de una propuesta educativa que profundiza en aspectos pedagógicos, éticos, epistemológicos, filosóficos, ideológicos, creemos le corresponde, en tanto esos aspectos son planteados, por el mismo Freire, como constituyentes -no independientes- de la praxis educativa liberadora.

⁶ FREIRE, P., Op.cit., p. 35

⁷ Op. cit., p. 47

⁸ Matthew Lipman (1922-1010), filósofo e investigador estadounidense, fundador de “*Philosophy for Children*”, desarrolla el primer currículo completo del programa, junto a la filósofa Ann Margaret Sharp.

⁹ Oscar Brenifier (1956-), filósofo argelino francés, desarrolla un método de diálogo socrático que aplica en prácticas de consultoría filosófica, de talleres de Filosofía para adultos y de Filosofía con Niños. Junto a Isabelle Millon y Jacques Deprés escribe libros de divulgación filosófica para niños y jóvenes.

¹⁰ Rodolfo Kusch (1922-1979), filósofo argentino dedicado muy especialmente al desarrollo de un pensamiento latinoamericanista, a partir de la defensa de la cultura como “baluarte simbólico”, de la revalorización de los saberes populares y de los pueblos originarios.

¹¹ FREIRE, P. (1992), *Pedagogía de la Esperanza*, México - Madrid, Siglo XXI Editores, 1996, p. 8

¹² Ídem.

¹³ Ídem.

¹⁴ KUSCH, R., *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1976, p.80

¹⁵ Ídem.

¹⁶ Op. cit., pp. 82-83

¹⁷ KUSCH, R., Op. cit., p. 74

¹⁸ Op. cit., p. 70

¹⁹ FREIRE, P., *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1971, p. 112

²⁰ FREIRE, P., *Pedagogía de la autonomía*, pp.35-36.

²¹ FREIRE, P., y FAUNDEZ, A., *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1986, p.73.

²² FREIRE, P., *Pedagogía del Oprimido*, p. 108

²³ FREIRE, P., Op. cit., p. 110

²⁴ Ídem.

²⁵ KUSCH, R., Op. cit., p. 74.

²⁶ SPLITTER, Laurance y SHARP, Ann, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Bs. As., Manantial, 1996, p. 120.

²⁷ BRENIFIER, Oscar, “Filosofar con los Niños”, publicación de CECADFIN (Centro de Capacitación Docente en Filosofía con Niños y Adolescentes – México), 2012

²⁸ FREIRE, P., Op. cit., p. 111