

Revista aulas del 3. Nivel Superior. Escuela Normal Superior N 36 “Mariano Moreno”.

Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina.

N 5- Diciembre 2016- ISSN 2314-1565 – Laborde Editor

Filosofía con niños, ni método, ni recetas, tan sólo una larga preparación. . .

Prof. C. Soraya Tonsich ¹

La filosofía, como práctica, experiencia, se abre a un encuentro de pensamientos que, quien sabe, genera una oportunidad para poner en cuestión lo que pensamos y lo que somos para poder pensar y ser de otra manera. En el fondo de esta cuestión parece la vida. En última instancia, creo, se trata de vivir una vida más interesante, alegre, potente. ¿Puede la experiencia compartida de la filosofía ayudarnos a vivir de otra manera? (Kohan & Rezola , 2013, p. 166)

Resumen: La intención de este breve escrito es mapear algunos puntos de la Filosofía con Niños (FcN) y rodear algunas zonas críticas que aparecen como cruciales en nuestro trabajo en las instituciones. En una primera instancia presentaremos la Filosofía con Niños (FcN) como una línea de trabajo heredera y crítica de la Filosofía para niños (FpN) de Mathew Lipman, focalizando en los distintos sentidos del concepto “experiencia” y algunos aspectos de la comunidad de indagación en ambos proyectos. El nuevo rol del docente y la dinámica de la comunidad de indagación interpelan una tradición pedagógica que tiene como base la lógica de la transmisión, como así también los parámetros asociados al “orden” en el aula escolar. Finalmente hacemos referencia a la responsabilidad y el cuidado del encuentro concreto de la FcN con las instituciones, reviendo continuamente ese transitar, preservando y garantizando el carácter de máquina nómada de la actividad filosófica.

Palabras claves: Filosofía con niños- experiencia- comunidad de indagación- instituciones.

¹ Profesora en Filosofía (UNR). CIFFRA (UNR). Instituto Superior N°5 de Carcarañá, Escuela Normal Superior n°2 Juan María Gutiérrez” Provincial n°35 y Escuela Normal Superior n°36 “Mariano Moreno”. Mail: sorayatonsich@hotmail.com

La intención de este breve escrito es mapear algunos puntos de la Filosofía con Niños (FcN) y rodear algunas zonas críticas que aparecen como cruciales en nuestro trabajo en las instituciones. El encuentro de la filosofía, los niños y la escuela pública, es muy reciente en nuestro país. Nuestro trabajo y participación en cada una de las instancias de este encuentro entre Filosofía y escuela pública, nos posiciona hoy reflexionando sobre lo recorrido, evaluando y re-diseñando críticamente este transitar. Varios interrogantes guiarán nuestra exposición: ¿Qué es Filosofía para/con niños? ¿Es posible institucionalizar la filosofía conservando ésta su potencia crítica y creativa? ¿Puede la filosofía ser llamada a la institución para una acción liberadora y sucumbir en las propias redes del poder institucional? ¿Qué potencial tiene la comunidad indagación en la transformación de los procesos de enseñanzas? ¿Qué concepción de educación contempla la comunidad de indagación en tanto producción colectiva? ¿Cómo propiciamos el espacio, la temporalidad, la interacción, para posibilitar el surgimiento de la palabra propia? Interpelamos aquí, distintas dimensiones del complejo entramado que atraviesa nuestra práctica –teórica en el ámbito educativo e institucional.

En una primera instancia presentaremos la Filosofía con Niños (FcN) como una línea de trabajo heredera y crítica de la Filosofía para niños (FpN) de Mathew Lipman, focalizando en los distintos sentidos del concepto “experiencia” y algunos aspectos de la comunidad de indagación en ambos proyectos. El nuevo rol del docente y la dinámica de la comunidad de indagación interpelan una tradición pedagógica que tiene como base la lógica de la transmisión, como así también los parámetros asociados al “orden” en el aula escolar. Finalmente hacemos referencia a la responsabilidad y el cuidado del encuentro concreto de la FcN con las instituciones, reviendo continuamente ese transitar, preservando y garantizando el carácter de máquina nómada de la actividad filosófica.

FpN, FcN y los distintos sentidos del concepto “experiencia”

Al hablar de *Filosofía con Niños* (FcN), evocamos necesariamente una gran idea filosófica sobre la educación: *la Filosofía para Niños* (FpN) de Mathew Lipman, quien pensó y posibilitó el encuentro de la filosofía y la infancia; encuentro signado por una gran potencia, la potencia de interpelar el concepto de filosofía, de infancia, de educación y de democracia. FpN es un programa sistemático, para llevar la filosofía a las aulas, un curriculum formado por novelas filosóficas y manuales para el docente desde los 3 a los 18 años, un programa motivado por las siguientes convicciones:

- La escuela constituye el motor de transformación de la sociedad, tanto moral como político.
- El aula es el lugar de transformación de los actores del proceso educativo.
- La comunidad de indagación representa el núcleo central del programa, comunidad dialógica que constituye un espacio y tiempo auténticos de encuentro pedagógico, afectivo, lógico, estético y político en el aula.

Y... como señala Laura Agrati (2013)

Lipman puso una idea en el mundo (...). Pero, como toda idea en el mundo, sale a dialogar con otras ideas, es decir, con múltiples bibliotecas y experiencias de aula. Así el filosofar con niños en algunos se transformó en un credo, en otros una fuente de inspiración crítica (p.234).

En este sentido, podemos concebir la FcN como un *movimiento* que inspirado en el programa FpN de Lipman desarrolla prácticas y reflexiones, recreando en diferentes contextos la potencialidad de una *idea filosófica*.

Maximiliano López (2008) presenta la FcN como una redefinición del programa de Lipman, que a partir de una crítica profunda sobre las novelas filosóficas, propició la creación de una nueva perspectiva, donde se pone en cuestión el modo en que son concebidos

tanto el pensamiento, como el lenguaje y la propia actividad filosófica. López muestra cómo una misma palabra “*experiencia*”, compartida por ambos programas, en realidad corresponde a dos maneras distintas de concebirla, es decir a dos significados distintos.

➤ En FpN, la experiencia es una *experiencia formativa*, en tanto uno de sus principales objetivos es iniciar en los niños hábitos cognitivos, lingüísticos y de convivencia que los tornen más dialógicos y razonables; propiciando el desarrollo de un pensamiento complejo, de alto orden con sus dimensiones éticas, críticas, y creativas.

➤ En la propuesta de FcN, hablamos de *experiencia trágica*, donde la filosofía se torna una experiencia del límite del sentido, es decir una experiencia límite de lo que somos. O mejor dicho, donde la base de lo que somos, en tanto primera certeza, no es un terreno firme, sino una suerte de abismo que no podemos representar y a partir del cual todo tiempo, todo sentido, todo espacio se hace posible.

Y no se trata simplemente de una sustitución de conceptos, de cambiar *experiencia formativa* por *experiencia trágica*, ya que los conceptos no son entidades ideales que están en el firmamento y podemos intercambiar. Los conceptos son herramientas de trabajo para el pensamiento, y su creación obedece a la necesidad de poder llegar a pensar cosas que necesitan ser pensadas. Por consiguiente, existe en la filosofía una *pedagogía del concepto*, en tanto que los conceptos nos remite a unos problemas sin los cuales no tendrían sentido, y que son comprendidos únicamente en tanto son solucionados. Los conceptos son relativos a sus propios componentes, a los demás conceptos y al plano de problemas que delimitan. Siguiendo la perspectiva de Deleuze y Guattari (1991), los conceptos no son universales sino locales, creados para una circunstancia concreta, una ocasión. En tal sentido, el concepto de *experiencia trágica* opera una transformación profunda en todo el plano a partir del cual tiene significado, inaugurándose una provocación en la dirección de un *pensar singular*, que difiere del sentido del programa original lipmaniano, posibilitando desde la FcN el encuentro entre filosofía, infancia y escuela en la que todos los términos salen modificados.

Acordamos con Jorge Larrosa (2003) quien señala una tarea fundamental para nuestros tiempos: reivindicar la *experiencia* y darle otro sentido. Recordemos que en la filosofía clásica fue concebida como un modo de conocimiento inferior, en algunos casos como el inicio del verdadero conocimiento y en otros un obstáculo. La *experiencia* para Platón, acontecía en el mundo sensible, en el mundo de las apariencias, de allí que se posicionaba más cerca de la doxa que de la verdadera ciencia, la episteme. Para Aristóteles la experiencia fue necesaria pero no suficiente, la *experiencia (empeiria)* era inferior al arte (*technê*) y a la ciencia en tanto el saber de experiencia refería al conocimiento de lo singular. En la modernidad es resignificada nuevamente, o más precisamente es despreciada, en tanto es convertida en *experimento*, una suerte de *experiencia* objetiva, controlada, calculada, con pretensiones de universalidad, es decir, privada de lo que haría que algo sea una experiencia: su singularidad, su imposibilidad de objetivación y universalización.

Desde la FcN estaríamos hablando de una concepción de la experiencia en sentido foucaultiano, es decir una experiencia que implicaría una cierta suspensión del saber. Foucault, nos dice que una experiencia remite a una vivencia solitaria pero que sólo se consume en su plenitud con otros. Una experiencia plena debería evitar la pura subjetividad, lo que se podría lograr en la medida en que otros puedan, si no recorrerla con exactitud, al menos entrecruzarse con ella, re-cruzarla. ¿En este sentido, qué potencia puede aportar la experiencia al campo pedagógico?

Lipman concibe la *comunidad de indagación* como una comunidad dialógica, donde uno de sus objetivos es el desarrollo de la *razonabilidad*, entendiendo a la misma como la capacidad de ser afectado por el pensamiento del otro.

En el nuevo plano instaurado por la FcN, a partir de la noción de experiencia trágica, la *comunidad de indagación* se transforma en un espacio de producción diferenciada de sentido. No se trata de un sistema formado por identidades, ni colectivas, ni individuales, sino de una pluralidad, donde cada integrante trae consigo un mundo propio y la clave para descifrarlo.

La comunidad de indagación es un proceso en construcción permanente, es una construcción colectiva (López, 2008).

Para concebir la comunidad de indagación como un proceso creativo, por ende complejo, recomendamos volver a leer un valioso artículo de David Kennedy (1997): “*Las cinco comunidades*” donde nos presenta un posible análisis de las distintas dimensiones de la comunidad de indagación, que a modo de ejemplo nos ayudan a pensar la complejidad de la construcción de la misma. Kennedy, refiere a cinco dimensiones estructurantes, inseparables y superpuestas de la comunidad de indagación:

- *Comunidad de gesto,*
- *comunidad de lenguaje,*
- *comunidad de mente,*
- *comunidad de amor y*
- *comunidad de interés.*

Según Kennedy, antes de ser una comunidad de signos naturales e intencionales, la comunidad de indagación es un contexto comunicativo, un espacio de intersubjetividad dinámica, en continuo cambio. La investigación que se realiza en la comunidad de indagación no es meramente cognitiva, sino lingüística, personal, social, emocional, política, erótica, festiva.

- En la *comunidad de gesto*, el ego más fuerte aprende, en el intercambio de afecto vital, a esperar y dar lugar a que el otro empiece a andar, a fin de alcanzar una plenitud compartida.
- En la *comunidad de mente*, aprendemos a desmembrar nuestra opinión, a esperar, a aceptar hipótesis provisionarias, hasta poder llegar a un punto superior.
- En la comunidad de lenguaje, aprendemos a preguntarnos, a clarificar.
- La *comunidad del afecto, del amor*, permite desarrollar una capacidad más profunda de afecto y amistad.

➤ En la *comunidad de interés*, aprendemos que nuestro fortalecimiento personal, el reconocimiento por parte del grupo de quien somos y de quienes queremos ser, depende de nuestro reconocimiento de la individualidad irremplazable del otro y nuestro respeto a esa individualidad.

Kennedy considera que las cinco comunidades no agotan las dimensiones posibles de la comunidad de indagación, nosotros consideramos vital atender al menos estas dimensiones, a fin de ser cuidadosos a la hora de propiciar el espacio y el tiempo en el que un grupo o un aula intentan transformarse en comunidades de indagación.

La composición de una experiencia en FcN

Como profesor me gustaría lograr dar una clase como Dylan, que más que un autor es un asombroso productor, organiza una canción. Empezar como él, de golpe, con su máscara de clown, con ese arte de tener previsto cada detalle y que sin embargo parezca improvisado. Justo lo contrario de un plagista, pero lo contrario también de un maestro o de un modelo. Ni método, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación. Bodas, pero no parejas ni conyugalidad. Tener un saco en el que meto todo lo que encuentre, pero *a condición de que también me metan a mí en un saco*. (Deleuze & Parnet, 1977, pp. 12-13).

La construcción de una comunidad de indagación es mucho más que una dinámica de trabajo dialógico-pedagógico, es una propuesta mucho más cercana al trabajo creativo del artista, es decir que no se trata de aplicar “recetas”, sino de generar condiciones que propicien el encuentro.

¿Qué es una experiencia en FcN? Hacer de la filosofía una *experiencia* implica las condiciones para que aquello que pensamos nos alcance, nos toque, nos transforme. En tal sentido FcN es mucho más que un programa o un método, sino que nos abre el camino a un recorrido propio en esto de invitar a pensar, invitar a pensar-nos, a transformarnos. La experiencias nunca son idénticas, no pueden repetirse en tal caso no hablaríamos de

experiencia en sentido estricto y entraríamos en el terreno del experimento, repetición de lo mismo. La vivencia de una *comunidad de indagación*, es siempre única, irrepetible, para dar lugar a la experiencia es necesario que surja lo extraño, lo otro, y cuando aparece lo otro, lo diverso, la experiencia ya es (otra) diferente. ¿Podemos hablar de una experiencia del pensar en la comunidad de indagación? O mejor dicho: ¿será tal vez el acontecimiento, en tanto emergencia de lo no previsto, justamente lo más cercano al pensar? Sin duda, para ello es vital situarnos en lo parcial y fragmentario de las relaciones teóricos-prácticas, es decir, en un entramado teórico-práctico, donde:

(...) la práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y lo teórico, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede llegar a desarrollarse sin llegar a una especie de muro, y la práctica es necesaria para perforar ese muro. (Deleuze, 2005, pp. 267-268).

En este sentido, cuando hablamos de habilidades que nos permitan coordinar una comunidad dialógica, entendemos a las mismas como materiales plásticos, que se ofrecen y que posibilitan el comienzo de la *composición* de una obra propia: “la vivencia de una *experiencia* filosófica”, “composición” de una “*experiencia*”, en tanto nos aproximamos en la metodología al quehacer de los artistas.

Cuando nos referimos a la “composición de una experiencia”, es en el sentido de acercarse al trabajo del artista (Kohan & Olarietta, 2013, 23), no hablamos de un método para “desarrollar la creatividad”, ni el trabajo en técnicas creativas. Si bien se sugieren o proponen algunas técnicas específicas, o gestos, la intención es que las mismas no se conviertan en maneras mecánicas de hacer, sino en despertar en los participantes de la comunidad la necesidad de explorar, recrear significados, es decir generar procesos de pensamiento creativos.

Transcribimos aquí tres gestos pedagógicos que François Zouravichvilli (2005), encuentra en la obra y la práctica de Gilles Deleuze, que nos acompañan en el desafío que la comunidad de indagación se perfila como la composición de una experiencia filosófica:

- Se enseña sobre lo que se investiga y no sobre lo que se sabe.
- No sabemos cómo alguien aprende algo, es un misterio
- La actividad del pensar – y el enseñar y el aprender serían formas del pensar – no tiene que ver con la búsqueda de soluciones, sino con el trazado y la disposición que estas soluciones pueden responder.

Indudablemente la práctica de la FcN interpela al docente en una tradición pedagógica que tiene como base la lógica de la transmisión. Kohan, volviendo a Sócrates quien “parece sugerir que en filosofía nada hay para transmitir, a no ser un gesto que, en sí mismo, no puede ser transmitido” (Kohan, 2008.pp.76), nos indica que este “gesto” tiene que ver con una forma de buscar el saber, de justificarlo, de problematizarlo, indicando así una relación con el conocimiento. Una relación que es inaugurada por el profesor que propicia una vivencia de FcN, y que sin duda, tiene que ver con despertar nuevas sensibilidades, donde no hay métodos filosóficos, sino relaciones filosóficas con los distintos métodos, con una potencia en común, la potencia de operar un movimiento en el pensamiento, un desplazamiento de las perspectivas.

Gestos que componen un nuevo rol del docente en tanto coordinador, como parte de un grupo, conformando una comunidad orientada a promover una práctica reflexiva, basada en la pregunta y la construcción colectiva de sentido.

Si nos preguntamos: ¿cuál es el rol del docente como coordinador en una comunidad de indagación?, sin duda afirmamos el de un *director de orquesta*, pues coordinar la orquestación de una obra lleva mucha preparación, mucho trabajo previo. El director de orquesta se ocupa que cada instrumento saque su mejor sonido y tiene que contar con profundos conocimientos de armonía y composición, ya que la sonoridad de los acordes y de las frases melódicas son cruciales para la interpretación de la obra. El director de orquesta lleva el tempo, indica la entrada de grupos instrumentales individuales, marca los acentos dinámicos. . .

La sensibilidad y la creación a partir de un sistema alejado del equilibrio.

Hay momentos en la vida en que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se ve es indispensable para seguir contemplando y reflexionando. (Foucault, 1986, p.12)

“Analía se prepara para algo distinto, realizará su primera vivencia de comunidad. Se siente nerviosa y piensa mucho. . . piensa en sus alumnos, ¿y. . . si los espero con las sillitas en círculo? Sí, también tiene como un poco de miedo, repasa su planificación y se angustia... ¿20 años de docencia y voy a estar tan ansiosa? ¿Les gustará el disparador que seleccioné? ¡Está todo listo! Los niños corren en el patio y la niñita más chiquita, muy chiquita e inquieta se asoma a la puerta del salón, ve las sillas en círculo y desesperada se acerca y casi gritando dice: ¡Seño,Seño! ¡El salón está todo desordenado! Si , piensa Analía, está todo desordenado, porque con sólo 7 años entiende qué es el “orden” , y piensa . . . claro, también es “mi orden”, 25 años más 20 años de escolaridad, suman 45 años de rutina de un orden, indudablemente, esto será un caos! Un caos, aquello alejado del “equilibrio”, algo que se nos puede ir de las manos, la incertidumbre que angustia, suspira Analía. . . ”²

¿Con qué conceptos se relaciona el orden en la escuela? ¿Qué mirada prioriza el orden?

La noción de orden, muy propia de la escuela desde su constitución, está ligada a los aspectos de la dimensión institucional: lo planificable, lo examinable, lo cuantificable. El orden, da lugar al determinismo, la posibilidad de predecir, de controlar. El orden es lo deseable en el aula. El orden se instaura en la clase a partir de determinadas prácticas. Así es que intentamos con Analía y sus compañeras pensar cuáles eran los gestos, los cuidados, la sensibilidad que tendríamos que desarrollar para trabajar en el caos, es decir en un sistema alejado del equilibrio habitual de la clase y de todos sus estrategias organizadoras, como el grito, el enojo, la sanción, la prohibición, etc.

¿Qué relación tiene la filosofía con el caos? ¿Una situación distinta puede considerarse caótica? ¿Algo está en equilibrio cuando está controlado?

² Reconstrucción libre del relato de la docente Analía, maestra de 2do grado de una escuela pública de Rosario. Mayo 2015

Precisar el origen primigenio del término caos es complejo, pues a lo largo de todas las filosofías, teogonías y cosmogonías de los distintos pueblos se hace referencia al *caos* en dos acepciones principales, derivadas de dos etimologías o derivaciones, por un lado del griego antiguo Χάος, “espacio que se abre”, o “hendidura”, y del verbo χάω, que en formas derivadas significa “bostezar”, “abrirse una herida” o “abrirse de una caverna”. (Kirk & Raven, 1979, pp. 43 -57)

La historia y las versiones concuerdan que de caos surgió la realidad sólida y material. Explicaciones humanas posteriores, cosmogónicas, astronómicas, geológicas y estudios de la evolución, han coincidido en que la mitología griega presenta un carácter de metáfora, que ilustra en términos poéticos la germinación del planeta y la aparición de las nociones ontológicas, el estatuto de existencia de las cosas. En la tradición de Occidente el *caos* se asocia generalmente con lo carente de forma y definición, de rol y orden: lo que existía previamente a lo diferenciado o definido en su distinción respecto de alguna otredad: lo potencial. Recién en el siglo XVI o XVII apareció la noción de Caos como opuesta al orden. Se considera que la modernidad necesitó de esa referencia para desarrollar sus principios totalizadores que signaban su empresa racionalista.

El caos entonces es justificado en dos sentidos

- como existencia *anterior* a la presencia organizadora (cosmologías antiguas), es decir anterior a la acción “ordenadora” del logos.
- como posterior a la acción del logos, o en todo caso a la falta de éste, a la falta de estructura, es decir, a la presencia del des-orden.

La asociación del caos con el desorden cambió radicalmente a partir de los años sesenta en Occidente, al surgir descubrimientos en la dinámica de ciertos sistemas naturales.

De la concepción de *caos* como ausencia de orden, de vida y de sentido, tan afín a los tiempos modernos se pasó a concebir el *caos* como espacio en el que se genera la vida, la estructura, el logos y el sentido de un otro orden. Hay que tener en cuenta que la dialéctica

moderna de opuestos antagónicos orden-desorden suponía un sólo tipo de orden. Los descubrimientos de las ciencias del caos permitieron la comprensión de la existencia de otros órdenes posibles.

Dice Deleuze: “sólo pedimos un poco de orden para protegernos del Caos” (1991, p.202). Necesitamos aferrarnos a algo, alguna idea, una opinión, una planificación, una secuencia de momentos, unas reglas que nos protejan del caos. Podemos pensarla la vivencia de una comunidad en FcN analógicamente a un sistema dinámico alejado del equilibrio. El concepto de caos, nos ayudaría a construir nuevos conceptos, nuevos lenguajes y nuevas necesidades, incluso a la hora de evaluar nuestra experiencia y dejar de lado nociones tales como trayectoria, causa y efecto, reglas universales, sentido común, tan propia de los análisis determinísticos.

Según Prigogine (1983, p.88) la materia en estado de equilibrio es ciega, mientras que en estado muy alejado a él, es sensible a mínimas diferencias o variaciones. En el estado de no-equilibrio genera un fenómeno llamado *orden por fluctuaciones*. Cuando la fluctuación no desaparece, sino que aumenta, el sistema adquiere una transformación profunda. Este proceso de auto-organización se llama *estructura disipativa* y se estabiliza por las interacciones con el medio, con un flujo de energía y materia, contrariamente a las estructuras en equilibrio, como los cristales.

En estado de equilibrio, o mejor dicho en el aula en estado “normal”, equilibrado, la clase es ciega a diversos eventos, como procesos colectivos, creativos etc. La comunidad de indagación posibilitaría la instalación de un espacio y un tiempo sensibles y distintos al aula tradicional, un rol docente no autoritario, que habilite el acontecimiento, lo imprevisto. La filosofía como práctica requiere el desarrollo de la sensibilidad, de una nueva manera de escuchar, de ver, y de relacionarnos, donde posiblemente surgen nuevos órdenes, bifurcaciones no previstas, nuevas voces, preguntas, nuevos mundos.

La formación en FcN y la Institución

(...) tal vez en lo esencial, algo de la filosofía no se limita, no está siempre limitada a actos de enseñanza, a acontecimientos escolares, a sus estructuras institucionales, aún a la propia disciplina filosófica. Ésta puede ser siempre desbordada, a veces provocada por lo inenseñable. Tal vez ella deba plegarse a enseñar lo inenseñable, a producirse renunciando a sí misma, excediendo su propia identidad (Derrida, 1986, prefacio)

Que la FcN tenga su lugar dentro de las capacitaciones ministeriales, en los espacios curriculares de los profesorados de formación docente, comporta la responsabilidad de trabajar revisando continuamente ese transitar, preservando y garantizando el carácter de máquina nómada de la actividad filosófica que anunciara Dominique Grisoni³ en 1982.

Es probable que transitemos en una primer etapa por un estado entusiasta; “la FcN en la institución podrá posibilitarnos la deseada educación emancipadora y el cambio de paradigma de la enseñanza”; anhelo que, a partir de la oposición *educación bancaria vs educación liberadora* presentada por Freire, perfila los principales desafíos que enfrenta hoy toda práctica educativa. Pero, emancipación es una palabra a la que hay que ponerle el cuerpo, lo cual significa que el primer esfuerzo es emanciparnos a nosotros mismos, y conformarnos con tratar de generar las condiciones para posibilitar las emancipación de otros.

¿Es posible institucionalizar la filosofía conservando ésta su potencia crítica y creativa? Es un trabajo arduo que requiere un ejercicio de práctica crítica permanente. La institución tiene sus dispositivos burocráticos y de poder, en muchos casos tenemos que luchar con ellos en nuestras propias prácticas, programas, clases, exámenes, dispositivos que a partir de la práctica teórica crítica se redimensionan y modifican. Siguiendo a Kohan, consideramos que

³ La concepción de la filosofía como “máquina nómada” la encontramos como una hipótesis de Dominique Grisoni, en la Obertura al libro “Políticas de La Filosofía” del cual es compilador. En este caso consideramos como tarea de la filosofía de hoy el efecto “actual” nomadizador de la filosofía que Grisoni señala en París, en el año 1976. Se trata de la filosofía entendida como prácticas filosóficas que ya no regulan en su totalidad el funcionamiento interno de la institución, sino más bien constituyen elementos nómades que subvierten el orden institucional, que atraviesan los discursos dominantes acarreado consigo el germen del nomadismo.

uno de los sentidos más potentes de hacer filosofía en la escuela “es poner en cuestión la propia institución escolar y los dispositivos de subjetivación que la misma contiene”, en tal sentido, transformar lo que somos nos pone en otra relación a los dispositivos que nos constituyen y para ello se necesita una filosofía que interpele, que se pregunte por la posibilidad de otra escuela, que se pregunte y piense una institución, donde el poder se construya de una manera menos autoritaria, jerárquica y por ende menos discriminadora.

¿Cómo diseñar estrategias y diagramas de cursos/talleres de capacitación en FcN que sigan esta línea de la experiencia de pensar el acontecimiento, sin rígidos programas anticipados? ¿Qué decisiones, intercesores y gestos son valiosos por su potencia a la hora de propiciar un espacio de creación y pensamiento colectivo? Que la clase siga el mismo proceso dinámico del saber que se pretende enseñar es condición necesaria para el encuentro. Pero hay que tener en cuenta que un espacio curricular obligatorio, donde la práctica de FcN ya no representa una invitación o una decisión personal de embarcarse en un proyecto de auto-transformación, requiere de un docente muy atento y sensible a la situación especial de cada alumno, sus posibilidades reales de compromiso en la práctica y, la conveniencia de desplegar estrategias que le puedan permitir un recorrido alternativo por el espacio curricular. El trazado del recorrido del curso como así también la manera en que se evaluará constituyen problemáticas que sería deseable que se delinearán en la comunidad, y que pueden ser interesantes ejercicios de (auto)crítica y oportunidades de pensar con otros.

Y decimos con Deleuze “no hay que aferrarse ni a modelos, ni recetas”, la actividad filosófica, la experiencia del pensamiento requiere de una larga preparación, se enseña sobre lo que se investiga y no sobre lo que se sabe. Se trata de una propuesta vital, incitar a elaborar las propias ideas, trazar el propio mapa de fuerzas, de afectos, de preceptos, de conceptos. Eso es un curso... una camino por lo incierto, un apertura, un devenir.

A modo de conclusión:

La FcN desarrolla prácticas y reflexiones, recreando en diferentes contextos la potencialidad de una *idea filosófica*, el encuentro de la infancia, la filosofía y la escuela. La comunidad de indagación es entendida como una pluralidad, donde cada integrante trae consigo un mundo propio y la clave para descifrarlo en la que se potencia el *pensar singular*. En caso de ser una actividad de un espacio curricular, dentro de una institución, requiere de mucho cuidado en problematizar su diseño, implementación, evaluación, para preservarse del efecto sedentarizador de la institución.

La FcN es emancipatoria, en tanto nos atraviese y emprendamos nuestra propia emancipación y generemos las condiciones para posibilitar las emancipación de otros. La FcN en el aula, se podría entender como sistema alejado del equilibrio, es decir caótico, que posibilitaría la emergencia de nuevas sensibilidades, nuevos sentidos, nuevas posibilidades de creación.

Bibliografía

- Agrati, L. (2013). Cap. VIII: Repensando, con otras voces, los sentidos del filosofar en Kohan, W. & Olarieta, F. (Ed.). La escuela pública apuesta al pensamiento. Rosario: Homo Sapiens.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994) ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. & Parnet C. (1977). Diálogos. Valencia: Tusquet.
- Deleuze, G. (2005). La isla Desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974). Valencia: Pretextos
- Derrida, J. (1986). La grève des philosophes. École et philosophie. París: Osiris
- Foucault, M. (1986). El uso de los placeres en Historia de la sexualidad vol.2. Bogotá: Siglo XXI.
- Grisoni, D. (Comp.) (1982). Políticas de las filosofías. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kennedy, D. (1997). Las cinco comunidades en Kohan & Waksman (org.). *¿Qué es la Filosofía con Niños?* Bs. As. Publicaciones CBC. UBA.

- Kirk, G.S. & Raven, J.E. (1979). Los filósofos Presocráticos. España: Gredos
- Kohan, W. & Rezola, R. (2013). ¿Para qué nos sirve la experiencia de la filosofía de la educación? en Rezola, R. (Ed.): *Otra educación es posible*. Madrid: Laertes.
- Kohan, W. Olarieta, F. (2013). La escuela pública apuesta al pensamiento. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión en *Entre las lenguas, Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.
- Lipmann, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: De la Torre.
- López, M. (2008). Acontecimento e experiencia no trabalho filosófico com crianças. Belo Horizonte. M.G.: Auténtica.
- Prigogine, I. (1983). ¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden. Tusquets.
- Zourabichvili, F. (2005). Deleuze e a questao da literalidade, en *Educ. Soc.*, Campinas, Vol 26, n 93 .