



Teoría y Praxis en el Proyecto Filosofar con Niños

Sergio Andrade [asergio29@gmail.com](mailto:asergio29@gmail.com)

Cuando el niño era niño  
era el tiempo de preguntas como:  
¿Por qué estoy aquí?  
¿Por qué no allí?  
¿Cuando empezó el tiempo y dónde termina el espacio?  
¿Acaso la vida bajo el sol no es sólo un sueño?  
Lo que veo oigo y huelo,  
¿no es sólo la apariencia de un mundo ante el mundo?  
¿Existe de verdad el mal  
y gente que en verdad son los malos?  
¿Cómo puede ser que yo, el que yo soy,  
no fuera antes de devenir; y que un día yo,  
el que yo soy, no seré más ese que soy?  
Peter Handke, Fragmento del poema inicial de *Las alas del deseo*

La voz habla en alemán. Lo primero que hacemos es preguntar si saben alemán y, si dicen que no, comentamos *qué bueno, mejor*, porque van a tener que traducir lo que escuchan. Lo que se escucha es un poema de Peter Handke a través de un actor que hace las veces de ángel en un film de Wim Wenders, *Las Alas del deseo*.

Luego de la extrañeza, la incomodidad, las risas, la duda, comienzan a escribir –ya sean niños, estudiantes o docentes, depende del caso de cada taller- aquello que la palabra extranjera nos provoca.

El juego va a continuar en un par de actividades que tienen que ver con las preguntas, los sentidos del interrogar filosófico y las preguntas de los niños. Para ello, leemos el poema traducido al español y les proponemos a los participantes del taller que escriban preguntas como las del ángel, preguntas que nos hacemos/hacíamos de niños y que a veces retornan, preguntas que no obtienen respuesta, o cuya respuesta nos son insuficientes. Preguntas fundamentales.

Antes se prestó oídos a las diversas traducciones que los participantes del taller construyen. Aquí no puede soslayarse las recurrencias que aparecen frente a las palabras extrañas: la

canción de cuna, el relato o juego de palabras que, aventuran, podría pertenecer a una tradición alemana –porque aunque no se entienda qué dice sí se reconoce un ritmo, fonemas que se reiteran, un tono de voz que sin dudas habla a otro-, de una u otra forma surge la infancia –como recuerdo, como interlocutor, como destino-. Sea quien sea el que tiene que vérselas con el juego o, tal vez por poner cuerpo a ese juego, se reiteran ciertas imágenes que, al fin de cuentas, el poema prefigura o pretende.

¿Qué vínculos establecer entre este juego y las actividades que continúan al mismo –y forman parte de él- y el título de este texto?

Detrás, o mejor dicho dentro de estos ejercicios están contenidas determinadas definiciones de Infancia, de Filosofía y de Enseñanza. También se pone en juego una epistemología, una ética y una política respecto a los conceptos antes mencionados. Desde estas actividades se articulan contenidos y supuestos básicos del Proyecto Filosofar con Niños.

Este texto busca revelar que si el interés no se centra en la pretensión de referir a la relación teoría- praxis, si lo que intentamos plantear es la relevancia de ambos términos incluidos en la díada, no se trata de decidir si se hará uso de una lógica deductiva o inductiva, o más bien dialéctica; que, fundamentalmente, no habría que “teorizar” sobre este problema eminentemente filosófico. Entonces, se trataría de evitar la teorización, por lo menos en su versión esencialista a través de la cual se procuraría “(...) *purificar los impulsos y emociones que enredan a los hombres en la conexión de intereses de una praxis inestable y casual...*”<sup>1</sup>, sin el necesario reconocimiento a los intereses epocales que movilizan a lo que llamamos “conocimiento”.

Es preciso inaugurar una crítica que sea, también, una crítica de la ideología que permita *desenmascarar la apariencia de autonomía de la teoría pura y poner de manifiesto su dependencia con respecto a la praxis social*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Habermas: *Conocimiento e Interés*, Ed. Taurus, España, 1982, pág. 165.

<sup>2</sup> J. Habermas: *La transformación de la formación académica*, en *Teoría y Praxis*, Ed. Tecnos, Madrid, 1997, pág.343.

Para ello, deberíamos explicitar una experiencia para que, de tal modo, la experiencia misma nos conduzca por algunos de los presupuestos (o fundamentos) del Proyecto Filosofar con Niños.

Empecemos por la traducción. Además de lo ya advertido para quienes tienen que vérselas con un idioma no conocido, el poema de Handke nos ubica en una experiencia infantil originaria, con las sensaciones y emociones que transmite y en la misma inquietud que describe. Por otra parte, los niños se encuentran de continuo con vivencias semejantes en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura –es común escucharles decir frente a la demanda de escritura “*yo no sé escribir*”; así como cuando son más grandes, y frente a un ejercicio que no se sostiene en la escuela, afirman “*yo no sé dibujar*”-.

A partir de recuperar las preguntas -de un antes para los talleristas adultos, de la inquietud actual para los niños- los interrogantes se abren a la infancia, aquellos que nacen para todo lo que nos proporciona la vida –saberes, sentidos, experiencias, inquietudes-, y que nacen sin el estigma de un mundo catalogado, categorizado, mensurado. De allí que el niño sea capaz de preguntar lo imposible, lo impensable, lo indiscernible, un pensar original<sup>3</sup>.

Propiciar un espacio para la formulación de preguntas es, ante todo, un ejercicio de reflexión sobre uno mismo, además una oportunidad de plantearse cuestiones que no necesariamente requieren de una respuesta en el cotidiano.

Hace falta restituir el lugar de la pregunta, la fertilidad de este interrogar –frente a un sentido común que atribuye sinsentidos al inquirir filosófico-. Las preguntas que nos volvemos a hacer también retraducen esa inquietud, la conmoción, la pregunta que para

---

<sup>3</sup> Es curiosa la coincidencia entre el sentido común, que habla de la verdad puesta en boca de los niños y los borrachos, y aquello que los mismos filósofos registran como pensar original en infantes y en locos. Cf. Jaspers K., *La Filosofía ¿Qué es la Filosofía?* (1966) FCE, México: *los niños poseen con frecuencia una genialidad que pierden cuando crecen. Es como si con los años cayésemos en la prisión de las convenciones y las opiniones corrientes, de las ocultaciones y de las cosas que no son cuestión, perdiendo la ingenuidad del niño. Éste se halla aún francamente en ese estado de la vida en que ésta brota, sintiendo, viendo y preguntando cosas que pronto se le escapan para siempre. El niño olvida lo que se le reveló por un momento y se queda sorprendido cuando los adultos que apuntan lo que ha dicho y preguntado se lo refieren más tarde.*

algunos viene de lejos, son inquietudes fundantes de la propia subjetividad. En tal sentido es sugestivo preguntarse por qué vuelven, qué las hace retornar.

En todos los espacios que intentan conciliar, reunir, vincular la infancia con la filosofía, sea en la escuela o fuera de ella, se tendría que reflexionar sobre los modos fructíferos de tales relaciones. A la vez, debería pensarse en las acciones que se emprenden en nombre de la filosofía y que producen efectos en todos los sujetos que participan de esas experiencias. Y en dichos pensamientos no debería omitirse que en los mismos se juegan dimensiones políticas, éticas, epistemológicas, estéticas, entre otras. Pensar que las acciones proporcionan alternativas que abren o cierran oportunidades para cada participante en el juego, y que un acto político primordial consiste en atender a las voces de quienes, como los niños, han sido históricamente silenciados.

Allí tenemos un principio de definición. No se trata de proveer de determinados conocimientos a los niños. Se invierte la ecuación y se hace necesario escuchar el interrogante infantil, que proviene de una teoría o un guión por él construido<sup>4</sup>. Se trata de proveerse de orejas verdes, tal como preconizaba Rodari<sup>5</sup>, y re-conocer (otros) saberes a los que históricamente son legitimados en el ámbito escolar –o académico-.

No predeterminar o predefinir a la infancia nos permite encontrarnos con ellos y poder pensar juntos sobre aquello que se construye en él –el alumno, en el caso de la escuela-. Una niñez que esté lejos de la candidez con la cual los adultos la dibujan –y así poder trabajar su crueldad, las mentiras o los modos en que negocian el mundo con los mayores-, o de la incontaminación social que preconizaban ciertos teóricos e infinidad de funcionarios políticos –ubicándolos en el lugar utópico del porvenir ciudadano, de una práctica a la cual se accede cuasi mágicamente desde el marco legal-; entre otras cuestiones. Se tendría que reconocer los procesos de subjetivación que suelen desconocerse como objeto de estudio en una filosofía en la escuela.

---

<sup>4</sup> Gardner H. (1987) considera a las construcciones que realizan los niños como “guiones” estas teorías como “comprensiones intuitivas” de lo real. Entendiendo por teoría “Creencias organizadas del niño acerca del mundo... imagen del mundo consistente... que son útiles y convincentes”.

<sup>5</sup> Es una oreja de niño que me sirve para oír / cosas que los adultos nunca se paran a sentir. Gianni Rodari.

De allí que sea provechoso el caracterizar el tipo de preguntas que reconoceríamos como filosóficas, que no corresponde a todo interrogar, sino aquellas preguntas incómodas. Preguntas que no tienen respuesta fácil o accesible. Ahora bien, cabe aclarar, no se trata sólo de preguntas que provienen de la razón sino también de la imaginación. Es parte de la novedad que provee el niño. Sus cuestionamientos permiten ensanchar el campo de lo posible –algo que una vez supimos y hemos olvidado- a través del ejercicio de la fantasía<sup>6</sup>. O, en otras palabras, ampliar el margen de nuestros conocimientos.

En la continuidad de un ejercicio de des-mitificar la filosofía, bien cabe la indicación respecto a que los filósofos no sólo han interrogado sobre todo sino que han dado, o intentado dar, respuesta a todo. Advirtiendo el carácter contingente, histórico de cada respuesta, como ocurre con todo conocimiento, incluido, a su pesar, el conocimiento científico. De tal modo advertimos que el *filosofar* no se identifica solo con el interrogar, también demanda argumentación, dar razones de aquello que pensamos, que sostenemos. El filosofar se juega en el dialogo y el debate, aunque también en las confesiones, los ensayos, las polémicas. He aquí otra práctica que habría que ejercitar en las instituciones, donde parece que la preocupación fundamental está en la producción (y distribución) del consenso. También debería esparcirse el disenso como forma de vincularse con el pensamiento de otros.

La historia de los filósofos -esos personajes que se han dedicado a la práctica profesional de la pregunta- más que de la filosofía, provee de un largo decurso de apuestas argumentativas frente a contraargumentos precedentes.

Mantener un diálogo con la/s tradición/es es relevante en torno a lo que otros han pensado. El problema es fundar desde allí una jerarquización del pensamiento y de quienes están capacitados para pensar; y más aún, suponer que allí se acaba el pensamiento, la acción de pensar y los pensadores. Rápidamente los filósofos sacralizan la historia de sus propias desventuras y transcriben un corpus y una estructura académica que legisla en materia

---

<sup>6</sup> Un ejercicio análogo es el que propone Neruda (1974) en *El Libro de las preguntas*, Ed. Losada. Una de sus virtudes es la alternativa de la pregunta impar, diversa, que el poeta toma indudablemente de los niños. Dos botones de muestra: Si he muerto y no me he dado cuenta/ a quién le pregunto la hora? (... ) Hay algo más triste en el mundo/ que un tren inmóvil en la lluvia?

filosófica –en una actividad que se aleja paulatinamente de la práctica filosófica en la misma medida que adiciona citas y epígrafes célebres -.

Así llegamos a otro término que, si bien se ha ido desplegando, resulta necesario definir: la Enseñanza. Señalamos antes que la tensión entre teoría y praxis atraviesa toda la historia de la filosofía, como así la historia del conocimiento y la ciencia. La misma ha recibido diversas y hasta contrapuestas respuestas.

En reiteradas ocasiones la enseñanza de la filosofía ha sido considerada un mal menor, una distracción respecto a una ocupación mayor: dedicarse a pensar los grandes temas de la disciplina; cuando no un epifenómeno de la discusión de la filosofía práctica. Detrás de estos modos de concebir a la enseñanza podemos visualizar resabios de una vieja diatriba entre científicos y artesanos en el medioevo<sup>7</sup>

Otro plano desde donde plantear la relación teoría/praxis refiere a la consideración de los modos en que nos relacionamos con determinados contenidos. Aún más, cómo se ponen en juego esa forma de proporcionar los contenidos que, al mismo tiempo, son contenido. Problemática que alcanza el mayor grado de dificultad cuando se trata de filosofía, donde no hay modo de distinguirlos –excepto por razones analíticas-, el método en filosofía es filosofía. El método de enseñanza también lo es. Algo que bien supieron los mismos filósofos que se impusieron la tarea de hacer filosofía al tiempo de idear un método respecto al mismo pensar.

---

<sup>7</sup> Boido Guillermo (1996) *Noticias del planeta Tierra. Galileo Galilei y la Revolución científica* AZ Editora (pp. 132-133): “Es imposible exagerar el carácter revolucionario que significó la superación del prejuicio hacia las máquinas y la actividad técnica en la época de la revolución científica, pues sin ella no se puede concebir la aceptación de procedimientos metodológicos que otorgan a la experimentación y al uso de instrumentos un papel relevante para la indagación de la naturaleza. Iniciada por los artistas del Renacimiento, para los cuales el arte es conjunción de mente y mano, la revaloración de los productos originados por el trabajo manual fue enérgicamente sostenida, entre muchos otros por Galileo. La mayor dificultad con la que tropezó para convencer a sus contemporáneos de la importancia de sus descubrimientos telescópicos radicó en que era necesario, previamente, creer en aquello que ponía en evidencia un modesto artilugio construido por primera vez por oscuros artesanos, esto es, trabajadores manuales. De un producto de tan baja estofa, afirmaban sus adversarios, no era posible esperar conocimiento cierto sino engaños producidos por las lentes. Los pretendidos satélites de Júpiter serían ilusiones originadas en el uso de un instrumento falaz, indigno de ser tenido en consideración por el mundo académico. Galileo debió insistir una y otra vez en que no había razón alguna para suponer que el antejo, que no engañaba en el caso que se observaran ciudades, navíos o bosques distantes, habría de hacerlo cuando se lo enfocaba a los cielos”.

En la práctica de la enseñanza académica, desde la cual se cuestiona las prácticas de subjetivación de otras disciplinas<sup>8</sup>, no se tematizan sus modos de enseñanza. Cuando se piensa en la enseñanza la forma por antonomasia es la clase magistral, en forma de lección, conferencia o exposición. Si bien, desde ciertos discursos que retoman a Rancière/Jacotot se comienza a objetar el orden explicador, sigue siendo el modo privilegiado que la academia discurre sobre filosofía en las aulas universitarias, sin demasiado espíritu cuestionador.

De todos modos, lo que interesaría cuestionar aquí es que a partir de una modalidad de enseñanza como la que se propicia en la clase magistral, no se está procurando una construcción de la filosofía junto al otro, con los otros. Pensar la filosofía y su enseñanza con otros implica pensar en quiénes son esos otros –en nuestro caso, los niños-, qué dispositivos se ponen en juego para la construcción de sus subjetividades –en la escuela y a través de la familia y los medios de comunicación-, de qué modos construyen su mundo.

Lo que trataríamos de plantear en este texto es la necesidad de reflexionar sobre la Infancia, la Filosofía, la Enseñanza, repensarlas, con un carácter crítico (y emancipatorio?), para que la filosofía sea traducible a preguntas, razones y sensaciones, y que no sea un mero ejercicio solipsista, o un idioma oscuro e inescrutable para unos pocos capacitados en ese idioma.

---

<sup>8</sup> Larrosa J. advierte sobre los dispositivos pedagógicos y/o terapéuticos que construyen subjetividades, al tiempo que se presentan como si fueran meros medios “objetivos”. Habría que incluir a las prácticas de enseñanza de la filosofía como otros tantos dispositivos que participan en la construcción de subjetividades.