

LA PREGUNTA NIÑA: INQUIETUDES Y REFLEXIONES ENTRE EL “ORDEN EXPLICADOR” Y LA “AFIRMACIÓN VITAL”¹

Maria Milena Quiroz

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3666-790X>

Leonardo Visaguirre

INCIHUSA – CONICET (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2845-105X>

Presentación, un diálogo inacabado

Nos proponemos compartir un diálogo interdisciplinario que surgió del encuentro entre dos tesis doctorales, una de Educación y otra de Filosofía. Ambas investigaciones si bien desarrollan trayectos disciplinares distintos dialogan en torno a las formas y las prácticas disciplinarias de la escuela y las resistencias que surgen dentro de ella. La tesis de Educación: *El día a día y lo imponderable. Formas pedagógicas*

¹ Este escrito proviene de las derivaciones, inquietudes y diálogos en torno a un artículo presentado y aprobado en la revista *Childhood & philosophy* de la UERJ, Universidade Estadual de Rio de Janeiro, que será publicado en 2024.

contra-coloniales en escuelas públicas del sur de Mendoza y la tesis de Filosofía, devenida en libro: *Autoritarios, taxonomistas, emancipadores: una crítica epistemológica a las pedagogías argentinas de principios del siglo XX*. Las ideas de ambos trabajos se encontraron repetidas veces en nuestras conversaciones dentro del CONICET, INCIHUSA. Recuperamos algunas tramas teóricas que construimos mucho antes, en la carrera de grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, a partir de prácticas de extensión y de investigación que trabajaban la escuela y la filosofía con niños². Esta producción práctica-teórica de aprender a producir conocimiento experimentando colectivamente fueron propiciados por la profesora Cristina Rochetti, que comenta la experiencia del siguiente modo: “en el año 2009, un grupo de jóvenes profesores y estudiantes se animaron a formar parte de un equipo de trabajo para pensar algunas cuestiones relacionadas con la filosofía, la escuela y la experiencia” (Rochetti, 2019).

Este texto, recupera las tramas mencionadas de este diálogo inacabado y, desde allí, explora las formas emancipatorias y democráticas del pensar con otros en la escuela pública argentina. Dentro de las múltiples formas de pensar que pueden coexistir en la escuela nos orientamos a un modo sostenido a partir del ejercicio de la pregunta crítica. Trabajamos en torno

2 Partimos de una crítica de la razón patriarcal, desde la cual proponemos el empleo del lenguaje inclusivo en el texto. Por lo tanto, utilizamos los artículos neutros “le” y “les”; y las terminaciones en “-e” y “-es” en aquellas palabras en las que no sea necesaria la diferenciación de géneros. Se mantienen las formas originales en las citas y cuando se trata de categorías conceptuales.

a la circulación del acto de preguntar en la escuela, sobre todo en dos modalidades contrapuestas, como potencia disruptiva o como acción disciplinaria. Para buscar dichas modalidades del preguntar construimos nuestro objeto de estudio a partir del registro de una experiencia específica de comunidad de indagación realizada en el 2022 en el sur de Mendoza, Argentina. En tanto creemos que las comunidades de indagación –creadas por Mathew Lipman, para desarrollarse fuera de la escuela– cobran un sentido crítico y disruptivo, que potencia el pensamiento crítico y situado, a partir de su ingreso a la escuela estatal, tal como lo propone Walter Kohan. Proponemos que la pregunta crítica en comunidad de indagación es un modo de producir saberse diferentes a otros saberes escolares, para dar cuenta de ello entramos una serie de herramientas teóricas pensadas por Walter Kohan, Paulo Freire y Jacques Rancière. Estas herramientas nos permiten visibilizar otras formas diversas de habitar el ámbito de la pregunta y de la construcción de saberes, aún en un espacio institucional como la escuela pública. A su vez buscamos evidenciar como muchas veces la afirmación de la escuela como institución disciplinaria, fuertemente signada por una lectura acotada de la biopolítica foucaultiana, silencia e invisibiliza la función pública y democrática de la misma. Abrimos dos nudos problemáticos posibles: el orden explicador/embrutecedor a partir de Rancière y la pregunta como afirmación vital a partir de Kohan y Freire. Dentro de estas problemáticas esbozamos una línea de fuga a partir de la “pregunta niña”. Esta pregunta nos revela un modo de habitar el mundo y establecer una intimidad con otros, sosteniendo como punto de partida una igualdad política e intelectual radical. La

“pregunta niña” incita un modo de pensar con otros que habilita una potencia epistémica emancipatoria novedosa.

Algunas inquietudes a modo de introducción

Partimos de una experiencia de comunidad de indagación que se realizó en escuelas del sur de la provincia de Mendoza en Argentina (Quiroz, 2023)³ y la presentamos como una experiencia de pensamiento. Walter Kohan denomina “experiencia del pensamiento” (Kohan, 2015, p. 152) a la práctica que realiza la comunidad de indagación de filosofía con niños/as en el espacio escolar⁴. La experiencia del pensar supone tres tramas, primero que la filosofía es “una relación con el saber” (Kohan, 2015, p. 152), segundo, que dicha experiencia parte de una pregunta que abre y cuestiona de modo crítico con otros, tercero, que es un “ejercicio público de la palabra, contestataria, problematizadora” (Kohan y Olarieta, 2013, p. 34). Para Kohan dicha experiencia pone en crisis situaciones cotidianas, cuestionando lo obvio y lo que se da por supuesto. Por ello, la comunidad de indagación es un ejercicio de lo común, de

3 Quiroz, Milena. *El día a día y lo imponderable. Formas pedagógicas contra-coloniales en escuelas públicas del sur de Mendoza*. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. 2023.

4 La experiencia se llevó a cabo en un aula de la escuela, los bancos se ubicaron de manera circular, el grupo que participó fue heterogéneo y se compartió té, tortitas y caramelos durante la misma. Ambos niños durante el diálogo comían caramelos de forma tranquila, observaban los intercambios producidos, respondían de manera breve, habitaban el espacio con total tranquilidad.

lo público y por ende es siempre problemática y problematizadora⁵. El “ejercicio de pensamiento” habilita una mirada del mundo empática, dialogal que nos acerca a la diversidad y pluralidad de perspectivas. La filosofía como experiencia supone siempre un encuentro con “otros”, no es una pensar técnico o dispuesto a resolver inquietudes al modo de herramienta “objetiva”, si no que implica siempre un preguntar desde el deseo, o como diría Kohan, “Hacemos filosofía sintiendo, con el cuerpo, con la vida, enteramente” (Kohan, 2015, p. 153).

La práctica de filosofía en la escuela se compuso por niños (sólo varones), madres y docentes. Los niños, en especial, se hicieron preguntas en torno a una fotografía escolar con una frase de Walter Kohan que funcionó como dispositivo inicial de la propuesta. El fragmento de texto que dio lugar a las preguntas es el siguiente: “Somos arrojados a la infancia precarios, si alguien no nos alimenta no sobrevivimos. La vida nace precaria en la infancia y en el pensamiento la filosofía también muestra o expresa precariedad en el pensamiento” (Kohan, 2018)⁶.

El texto citado produjo un diálogo problematizador que nos permitió visibilizar distintas inquietudes en torno a la

5 Por “problemática y problematizadora” no aludimos a una experiencia que crea problemas, sino que por el contrario, referimos a una experiencia democrática que pone en discusión verdades absolutas o representaciones de la realidad cerradas, en tanto postula que todo saber es una experiencia inacabada, abierta, de este modo la palabra recuperar su carácter dialógico, desarticulando el carácter pedagógico/imperativo.

6 Kohan, Walter. Abecedario de Infancias. F: Filosofía. Min.18. Youtube, 5 de enero de 2018. Youtube.<https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU>

pregunta y a la posibilidad de pensar filosóficamente dentro de una comunidad de indagación. El diálogo que se propició es el siguiente:

Investigadora: Vamos a la segunda pregunta, ¿Les parece? ¿Qué es precariedad? ¿Qué es Filosofía? (preguntas construidas por los niños). ¿Pueden hablar de lo que suponen, tienen una imagen?

Grupo: (Silencios).

Mamá 1: ¿Qué creen que significan esas palabras? ¿Con qué lo asocian? ¿Y cuándo vieron la imagen?

Docente 1: Lo que pasa que si no tienen un contexto.

Investigadora: En realidad sí lo tienen, están tímidos (en referencia a los niños que formularon la pregunta).

Mamá 1: ¿Cuándo leyeron el texto que les sugirió?

Grupo: (Silencios).

Investigadora: ¿Podrían cambiar esa palabra? ¿Con qué relacionarían la palabra precariedad? ¿Filosofía?

Docente 1: No es de uso social esa palabra. Para mí es complicado.

Investigadora: Miren por un lado lo que hacemos ahora tiene que ver con esas dos palabras. Ahora nosotros nos estamos deteniendo a pensar y eso es filosofar. Y, por otro lado, el texto que les tocaba a ustedes, se los leo, para ver qué les resuena, sólo eso.

“Somos arrojados a la infancia precarios, si alguien no nos alimenta no sobrevivimos. La vida nace precaria en la infancia y en el pensamiento la filosofía también muestra o expresa precariedad en el pensamiento” (Kohan, 2018).

Dejémonos resonar..., ¿Qué palabras les vienen? Así las lanzamos al grupo.

Docente 2: Infancia, infante, niño...

Docente 1: Si no nos alimentan, ¿qué pasa si no nos alimentan?

Docente 2: Cuando pensamos en la alimentación no es comida, a veces...

Docente 3: Si ustedes estuvieran solitos, ¿podrían crecer y sobrevivir?

Docente 1: ¿Quién los alimenta a ustedes? Si estuvieran solitos, ¿podrían sobrevivir?

Niño-estudiante 1: No...

Docente 1: El texto no nos está hablando de comida. Si no que nos está hablando de ... (señala su cabeza).

Mamá 1: De otro tipo de alimento que también te ayuda a crecer. La mente ayuda a crecer.

Docente 1: Cuando ustedes incorporan cosas nuevas, las van incorporando y aprendiendo y, a veces van pensando. Por ejemplo, cuando ustedes van a cruzar la calle, ¿qué hacen? Miran si viene un auto. Es ir más allá, de todo lo que incorporan cada día no es solamente comida sino otras cosas.

Niño-estudiante: (silencio).

Docente 2: Cuando vos terminaste la escuela, partiste de acá y fuiste a otros contextos. ¿Qué pensás que te alimentaste en ese nuevo espacio? ¿creciste?

Niño-estudiante 1: Sí...

Docente 1: ¿Había una pregunta, la última que ellos habían planteado, algo del trabajo grupal?

Investigadora: “Es mejor trabajar en equipo”, lo han tomado como una afirmación. ¿Por qué será mejor trabajar en equipo?

Niño-estudiante 2: Por qué es más fácil...

Niño-estudiante 1: Es más divertido.

Investigador 2: ¿Qué lo hace divertido?

Niño-estudiante 2: Y pensar, hacerse preguntas...

Investigador 2: Y ahora; ¿estamos haciendo preguntas cierto?

Niño-estudiante 2: Sí. (Comunidad de indagación, 2022, p. 218).

Este diálogo nos permite puntualizar en algunas inquietudes, ya anunciadas, que consideramos poseen un valor epistemológico. La primera distingue la necesidad imperante de las adultas-maestras y madres- de explicar o dar una respuesta “escolarizada” a la pregunta. Advertimos que el efecto escolar tradicional cuando desconoce el significado de algo busca su definición. Sin embargo, las preguntas planteadas por los niños, “¿Qué es precariedad?” “¿Qué es Filosofía?” (Comunidad de indagación, 2022, p. 218), se presentaron abiertas, como experiencia del pensamiento, donde se desconoce algo y se habita cómodamente la inquietud, no como falta sino como mera curiosidad.

La potencia por conocer -“¿Qué es precariedad?” “¿Qué es Filosofía?” (Comunidad de indagación, 2022, p. 218)- supone una relación especial de carácter positivo con aquello que se ignora bajo la forma de pregunta. Es una instancia motivadora que actúa como impulso para pensar con otros/as (Kohan, 2013) y provocar la voluntad para pensar por sí

mismo (Rancière, 2102). Al parecer los niños habitaban el desconocimiento desde la calma, mientras que las maestras y madres buscaban exacerbadamente explicar y definir, incómodas frente al vacío de respuestas. Los niños reconocían lo que ignoraban y eso estaba bien para ellos. Porque aparentemente para ellos, “es mejor tener preguntas que respuestas, es mejor trabajar con otros que solos” (Comunidad de indagación, 2022, p. 218).

La primera inquietud de la experiencia nos interpela del siguiente modo: ¿Cómo se habitan las preguntas en la escuela? ¿Qué lógicas operan al habitarlas y transitarlas?

La segunda, la abordamos a partir de las nociones problematizadoras: pregunta, vida y educación. Las mismas nos permiten la hipótesis de que es posible la construcción de preguntas dentro de la comunidad de indagación que funcionan como afirmaciones vitales para los/as participantes.

Como mencionamos anteriormente con Walter Kohan (2013), la pregunta filosófica es aquella construida en la comunidad de indagación y su tarea es abrir el mundo y su comprensión. La práctica dialógica ejercida por dicha comunidad es una metodología inicialmente proveniente de la filosofía para niños/as que buscaba dar herramientas críticas para el razonamiento, propiciada por Matthew Lipman en Estados Unidos en la década del 60'. Kohan, formado con Lipman, propone una ampliación metodológica y epistemológica para situar la comunidad de indagación en América Latina y cambiar el estatuto epistemológico del saber de los niños/as. La filosofía con niños/as y su comunidad de indagación es entonces un modo de “componer artísticamente” la experiencia del pensamiento

entre iguales, al modo de experimentación en el pensamiento común, salvaguardando la diversidad de argumentos y garantizado la horizontalidad del diálogo (Kohan, 2013, p. 23).

Dichas preguntas suponen una afirmación de la vida y de su lugar de enunciación y por esto permite la posibilidad de pensarse de otra manera, otra vida, como una cierta capacidad de invención, de otra existencia, “otra sociedad” (p. 37). Parfraseando a Simón Rodríguez, Kohan afirma: “América debe inventar [...] su educación porque no existe en ningún otro lugar [...] la educación que pueda tratar los problemas que constituyen la realidad americana” (Kohan, 2013, p. 38). El pensamiento para ser valioso en la propia comunidad debe ser situado, lo que implica una estrecha relación entre el ejercicio de preguntar y las condiciones materiales de la vida cotidiana de la comunidad que indaga. Por ello, las preguntas puestas en juego en la comunidad de indagación invocan diferentes experiencias vitales, entre niños/as y adultos. Recuperando las nociones problemáticas propuestas (pregunta, vida y educación) nos preguntamos: ¿Cómo resuena la “filosofía” y lo “precario” en la comunidad? ¿Por qué estas palabras incomodan a una parte del grupo? ¿Dónde se encuentra lo filosófico y lo precario en la existencia? ¿Dónde se encuentra lo filosófico y lo precario en el pensamiento?

Paulo Freire (2018) realiza una crítica a la educación escolarizada –que se organiza a partir de una “pedagogía de la respuesta”– y propone una “pedagogía de la pregunta” como un sendero propio latinoamericano. Muestra la distancia que existe entre “preguntas con respuestas cerradas, ya dadas” (propias de una realidad impuesta) y “preguntas fundamentales” que

nos permiten pensar la vida y sus condiciones. Para Freire si las preguntas provienen de nuestra realidad vital, de nuestros problemas, de nuestras prácticas, de nuestras formas de relacionarnos con los/as demás y con el mundo, son auténticas. De modo contrario, cuando las preguntas y las respuestas son implantadas y actúan como un molde para subjetivar y disciplinar, son impuestas. Preguntar de manera fundamental, para el pensador brasileiro, es ejercer una apertura, habitar un diálogo que activa el presente en sus problemas y condiciones materiales, es una potencia que: “[...] posibilita el acceso real y actual de la lectura y escritura tanto de la palabra como de la realidad como deseo-interés-necesidad [...] de una alfabetización que otorga valor a la palabra en torno a la facultad de nombrar y transformar las condiciones ideológicas, sociales y políticas” (Freire, 2018, p. 13). Tanto Kohan como Freire sostienen que la pregunta se habita con la vida misma y es la vida la que abre y habita la pregunta, más allá de la pregunta escolarizada.

El pensador francés Jacques Rancière pone en discusión algunos elementos de la educación escolarizada, sobre todo aquellos que “embrutecen” las inteligencias y propone un orden emancipador que se ocupe de forzar la voluntad y la capacidad de pensar, no desde la carencia de lo que se ignora sino desde el reconocimiento de los alcances de la propia inteligencia. Este es un acto educativo eminentemente político en tanto discute con la incapacidad impuesta por lo que denomina el “orden explicador” escolar. Se trata de emancipar la potencia del pensamiento y reconocerla en todes para que se desarrolle libremente, o parafraseando a Kohan, nunca sabemos a dónde el pensamiento nos llevará.

La segunda inquietud propone pensar la pregunta como una acción situada, crítica y política, que permite ampliar la comprensión de la realidad y modificar la cotidianidad.

La suma de las dos inquietudes propuestas entramadas con este núcleo filosófico pedagógico (Kohan, Freire y Rancière) abren nuestras principales anticipaciones de sentido e interpelaciones críticas sobre la experiencia de la comunidad de indagación:

- El orden explicador escolar clausura la novedad y modela la pregunta vital y ésta, no tiene lugar en la escuela pública dado que sólo se esperan respuestas, explicaciones o definiciones válidas.
- La visión adultocéntrica del preguntar, moldeada por el orden explicador y la pedagogía de la respuesta clausura la visión lúdica apacible de la pregunta niña, de la pregunta como afirmación vital.

Problematizamos: ¿Qué tramas nos habilitan a pensar las preguntas -más allá del orden explicador-? ¿Qué torna una pregunta una afirmación vital?

El orden explicador y el acto de “embrutecer” las inteligencias

En la experiencia de la comunidad de indagación cada vez que se ofrecía una pregunta abierta y problemática para que los participantes habitaran la incomodidad, los adultos apresurados clausuraban toda instancia de pensamiento crítico. Con temor al silencio cerraban el pensamiento explicando la pregunta, recortándola, dictaminando qué era lo que los niños no entendían y sometiendo a la comunidad a explicaciones.

Observemos algunas respuestas de los adultos/as:

Docente1: Lo que pasa que si no tienen un contexto.

[...]

Docente3: Si ustedes estuvieran solitos, ¿podrían crecer y sobrevivir?

[...]

Docente1: No es de uso social esa palabra. Para mí es complicado.

[...]

Docente1: Si no nos alimentan, ¿qué pasa si no nos alimentan?

[...]

Docente1: ¿Quién los alimenta a ustedes? Si estuvieran solitos, ¿podrían sobrevivir? (Comunidad de indagación, 2022, p. 218).

Para poder entender cuál es la lógica que está operando en esta clausura de la pregunta y en el “embrutecimiento” de los niños, por parte de los adultos, dialogamos con la figura del “maestro ignorante” del filósofo francés Jacques Rancière. Este pensador recupera la experiencia y el método de la enseñanza universal producido por Joseph Jacotot, en el siglo XIX, como una disonancia política en la educación y en su lógica específicamente pedagógica. La experiencia ya conocida de Jacotot que permite elaborar la idea del maestro ignorante consiste, en enseñar a leer y escribir francés a un grupo de alumnos que asisten a sus clases de Lovaina, sin que mediara explicación. Jacotot que no sabe holandés

ni flamenco, no enseña ni explica ni traduce. Los alumnos, que no saben francés, deben, por medio de sus propias capacidades, aprender a leer a través de un libro bilingüe (francés-holandés) en común llamado “Las aventuras de Telémaco” escrito por Fenelón. Sin más mediación que el libro, sin explicación, Jacotot el maestro ignorante, no enseña por medio de una adaptación de los saberes al “nivel” de las inteligencias de sus estudiantes, sino que lo que hace es forzar una capacidad, poner a sus alumnos en la necesidad de tener que resolver ellos el problema. De este modo operan dos rupturas con el quehacer pedagógico del maestro/a: La primera, pone en evidencia que el acto pedagógico se funda en el embrutecimiento de los/las alumnos/as, la segunda, una vez embrutecidos, convencerles que sólo pueden aprender si “comprenden” la “explicación” mediada del maestro/a.

Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (Rancière, 2012, p. 21).

Rancière toma la experiencia de Jacotot para visibilizar algunas consecuencias políticas presentes en el acto pedagógico de explicar –al que también nombra como “principio del embrutecimiento”– y que derivan en la instrucción de una sociedad pedagogizada. Explicar algo a alguien es dictaminar no sólo su ignorancia sino también su incapacidad para

aprender sólo, sin mediación del maestro/a. Por ello para Rancière la explicación:

El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas por aprender, que él mismo se encarga de levantar (Rancière, 2012, p. 21).

El acto de explicar no es simplemente cognoscitivo o moral sino específicamente político, con la intención de direccionar una manera de pensamiento y de acción. La explicación subalterniza las inteligencias de otros/as y dictamina que no comprenden, que no pueden entender, pero que lo podrán cuando medie la explicación. El “maestro embrutecedor” no es un maestro autoritario ni un ser manipulador, sino que es un ilustrado y pedagógico explicador que impone el mito de la ignorancia y crea “la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más iluminado, más evidente le parece la diferencia que existe entre el tanteo a ciegas y la búsqueda metódica” (Rancière, 2012, p. 21). El “arte de la distancia” entre saber e ignorancia, constituye una lógica de la explicación que nunca se acaba, en tanto es el explicador quien determina el fin. Sólo el maestro conoce y dictamina la “distancia” entre lo que se debe aprender y el sujeto que aprende, y entre el aprendizaje y la comprensión. “El explicador es quien plantea y da por abolida la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra” (Rancière, 2007, p. 20). Y es el

valor político de su palabra la que constituye un rango, una “jerarquía paradójica”.

En la comunidad de indagación (2023) se observan expresiones que dan cuenta de cómo opera el orden explicador, la jerarquía que produce en torno a la palabra y el acceso a la comprensión que es siempre progresivo y mediado: “Cuando ustedes incorporan cosas nuevas, las van incorporando y aprendiendo y, a veces van pensando. Por ejemplo, cuando ustedes van a cruzar la calle, ¿qué hacen? Miran si viene un auto. Es ir más allá, de todo lo que incorporan cada día no es solamente comida sino otras cosas” (Comunidad de indagación, 2023, p. 218).

En este caso en particular, la explicación ofrecida por la docente delimita un camino de reflexión y comprensión que en la experiencia colectiva no se buscaba. La comunidad de indagación implica un abrir el diálogo sin respuestas correctas y sin clausurar el pensamiento como incertidumbre. Por el contrario, la comprensión está sujeta a la explicación, que es para Rancière el acto que detiene la autonomía, la confianza y la inteligencia creativa del aprendizaje, el alumno debe orientar su inteligencia ya no a comprender lo que lo rodea, sino a comprender las explicaciones que le da el maestro/a, de su inteligencia. El “[...] comprender que no comprende si no le explican. [...] De esta manera, el pequeño adquiere una nueva inteligencia, la de las explicaciones del maestro. Más adelante, él mismo podrá convertirse en un explicador. Posee el equipamiento necesario (Rancière, 2012, p. 23).

Finalmente, el resultado del acto pedagógico, del orden explicador y de la lógica embrutecedora, es producir subjetividades que han comprendido que no entienden si nadie les

explica. El problema de la sociedad pedagogizada por el orden explicador es que produce un mecanismo de desigualdad infinita, en tanto toman la igualdad como objetivo y no como comienzo. Al considerar la desigualdad de las inteligencias⁷ como comienzo se someten a un círculo que produce una sociedad pedagogizada, al mismo tiempo que carga a la escuela con el “poder fantasmático de realizar la igualdad social o, por lo menos, de reducir la “fractura social”” (Rancière, 2012, pp. 11-12).

La lógica de la explicación, el orden embrutecedor y el hablar por los niños muestra una distancia entre dos modos de recibir la pregunta y el silencio. Uno que está incómodo frente a la pregunta y determina que los niños no comprendan porque “no tienen un contexto”, porque la palabra fundamental de la pregunta “no es de uso social” o es “complicado”. El primero lo intuimos en el accionar de los docentes al dar mediaciones a los niños y responde a una forma adultocéntrica y explicadora. Pero existe otro que también resuena en la experiencia que toma la pregunta como un estar apacible en el no saber y como afirmación vital.

7 Si bien no corresponde al desarrollo de este texto, vale aclarar que es pertinente comprender la triple interseccionalidad que actúa en la construcción de esta desigualdad atravesada por las diversas formas de sometimiento ya sean raciales, de género o de clase. El análisis de este fenómeno no puede ser general, sino situado al territorio que da las formas específicas en las que estos sometimientos se entraman.

La pregunta como afirmación vital

Los niños se preguntan: “¿Qué es precariedad? ¿Qué es Filosofía?” (Comunidad de indagación, 2023, 218). En sus rostros y posiciones corporales se devela otra escena distinta a la de las adultas: Ellos comen caramelos, comparten la palabra, se quedan en silencio y comunican corporalmente que si bien formularon las preguntas ya no les pertenecen.

Kohan (2014) entiende la filosofía con niños/as como un pensar con otros/as y la denomina *haser* filosofía. A diferencia del surgimiento y desarrollo de la comunidad de indagación dentro de la filosofía para niños producido por Matthew Lipman en Estados Unidos, Kohan busca componer una forma de filosofía “con” niños dentro de la escuela estatal con una visión latinoamericana, lo que implica filosofar con otros. En esta perspectiva los niños son participantes activos del preguntar. Este modo supone, por un lado, la relación entre “pensar”, “hacer” y “ser” y por otro, una experiencia filosófica propia de Latinoamérica que da cuenta de la especificidad del contexto. “No se puede filosofar o *haser* filosofía sin la propia filosofía” (Kohan, 2014, p. 148). El filósofo argentino afirma que en América Latina lo que suscita no es solo una filosofía para niños sino un *haser* filosófico con otros/as y es una experiencia que envuelve la vida común.

Me refiero a la filosofía como un verbo, una práctica, una acción, algo que se hace siendo, que es en el hacer, que se es en el hacer [...] La preposición “con” ofrece significados específicos [...] es una manera de juntar o poner en relación dos cosas que

están a la misma altura. La filosofía se hace y se practica con otros y no para otros (Kohan, 2014, p. 148).

Kohan relaciona el *haser* filosofía con las ideas de Simón Rodríguez y sostiene que pensamos juntos/as para inventar o errar nuestro vínculo con el mundo, con otros/as y con nosotros mismos. Desde esta perspectiva somos donde hacemos filosofía, por ello, la comunidad de indagación apela a dar lugar a otras temporalidades, otras maneras de vida y cosmovisiones a las conocidas desde la escuela moderna –saberes y prácticas coloniales, eurocéntricas, hegemónicas (Arpini 2018; Puiggrós, 2011; Veiga-Neto, 2013; Visaguirre, 2019, Quiroz, 2023)–. En la comunidad de indagación se formulan preguntas que no buscan respuestas correctas, sino provocar una experiencia de pensar junto con otros y en ello, abrir la vida cotidiana y el habitar la escuela con otra temporalidad.

Las ideas que emergen del *haser* filosófico que Kohan pensó sobre todo desde y para la escuela pública de América Latina, nos permiten plantear las siguientes preguntas en torno a nuestra comunidad de indagación: ¿Qué valor tiene preguntar por el sentido de la palabra filosofía en mi entorno escolar? ¿Qué valor tiene preguntar por el sentido de la palabra precariedad? ¿Cómo vinculó las preguntas con mi vida cotidiana? ¿El silencio es una respuesta a estas preguntas?

El *haser filosófico* que propone Kohan supone una pregunta nunca construida, nueva e inaugural. La pregunta construida por los niños al expresarse y compartirse puede leerse en la comunidad de indagación con un carácter paradójico: tanto una forma tradicional pedagógica positivista (Lesteime, 2019) que

busca explicar –qué es filosofía y qué es precariedad–, como un *haser* filosófico donde se abren múltiples preguntas entre hacer-ser. En este sentido, no hay palabras, no hay respuesta –a pesar de la búsqueda exacerbada de docentes y madres por tenerlas– por esto Kohan propone insertar la comunidad de indagación en la escuela pública, para propiciar la novedad y el pensamiento propio.

Ninguno de los estados modernos ha hecho lo que se debe hacer en América Latina: educar a todo el pueblo de verdad, en el saber y el hacer, para una vida común por venir, inaugural, inaudita. Lo que América necesita no existe en otro lugar (Kohan, 2015, p. 151).

La comunidad de indagación en escuela pública promueve un *haser filosófico* y un pensamiento inaugural frente a la escuela moderna. “Una pregunta es un camino que abre el pensamiento” y se torna significativo y necesario cuando “toca la propia vida y la vida común”, aquella de cada uno y de la compartida de la polis y la cultura. “Hacemos siendo con otros” (Kohan, 2015, p. 153). Las preguntas nuevas, inaugurales de un pensamiento, constituyen una experiencia que tiene lugar en la escuela. Quien puede darnos elementos para problematizar la pregunta en la escuela y en la educación es el brasileño Paulo Freire.

Freire afirma que el problema de la educación brasileña es partir de una pedagogía de la respuesta y no de la pregunta. Expresa que los/las docentes entran al aula con respuestas, “las preguntas fundamentales se perdieron en el tiempo y la

gente ni sabe cuáles fueron ellas”. El o la docente “llega y da las respuestas al estudiante y dice pucha no pregunte” [...] “Esa acción de la respuesta castra la curiosidad necesaria del educando que tendría que expresarse en la pregunta, que es parte del acto de conocer, el cual no puede ser asumido sin riesgo” (Freire, 2019). El autor habla sobre cómo los/as docentes al tener ya las respuestas, clausuran la pregunta, y no cualquier pregunta sino la fundamental. Un preguntar vital que requiere de la presencia abierta (apertura) que asume riesgos y despierta la curiosidad necesaria para conocer el mundo.

El pensador brasileño vincula escuela, educación y pregunta, especialmente en el proceso de aprendizaje y de alfabetización escolar como una experiencia que puede tanto abrir el mundo como burocratizarlo. “Cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza [...] la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación [...] negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana” (Freire, 2018, p. 76). La pedagogía de la pregunta en la escuela asume el riesgo que implica pensar y vivir. Un pensamiento que transforma, que no es de nadie más que de quien la construye junto a otros y cambia la participación en el mundo.

Parafraseando al pedagogo la educación no está hecha *para* sino *con* las masas populares y eso implica partir de las preguntas.

El educador autoritario teme más la respuesta que le pregunta. Teme la pregunta por la respuesta que pueda tener que dar [...] la represión de la pregunta no es sino una dimensión

de una represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo (Freire, 2018. p. 70).

El vínculo entre preguntar y filosofar (Kohan, 2015), habilita una forma de filosofía práctica, que problematiza, no como una búsqueda metafísica, sino como formas de cuestionar el presente, sus condiciones materiales y producir acciones que las transformen. Freire sostiene que la pregunta fundamental es aquella que presenta siempre un vínculo con la vida cotidiana y que ejercida en la escuela se torna “palabra-acción-reflexión” (Freire, 2018, 73).

A modo de cierre: la pregunta niña

Esbozamos el orden explicador y sus incidencias en una lógica que clausura la pregunta y motiva por ello el “embru-tecimiento” de aquel que “necesita explicaciones”. En el caso de la comunidad de indagación, los niños son cercados por la explicación pedagógica que produce una desigualdad infinita-inacabada –en tanto tomar la igualdad como objetivo y no como comienzo y la explicación como fin y sentido del aprendizaje– como ya vimos en Rancière.

Desarrollamos la potencia de la pregunta como afirmación vital desde el pensamiento de Kohan (2015) y Freire (2018), recuperando que el acto de preguntar desde la propia vida permite un encuentro con los otros. En el pensar colectivo y situado radica la potencia y la originalidad del pensamiento como pregunta. Kohan vincula el preguntar con un *hacer*

filosófico que es posible en la vida común y situada con otros/as. Freire entrama la propia vida con el preguntar, en el ámbito educativo y en la escuela, para incitar un pensamiento otro, una experiencia de riesgo que cuestione las injusticias, las violencias y el poder burocratizado.

Las herramientas teóricas que recuperamos de Rancière, Kohan y Freire, nos permiten pensar más allá del “orden explicador” y de las “preguntas escolares”. Esta posibilidad, la denominamos “la pregunta niña”, permite, por un lado, invertir la lógica explicativa, y por otro, habitar las preguntas y el mundo desde la incertidumbre.

Consideramos que ir más allá del orden explicador implica reconocer y abrazar las diversas temporalidades que coexisten en el proceso de pensar junto con otros. Entendemos que las preguntas fundamentales, las que se perdieron en el tiempo (Freire), han sido silenciadas por la estructura de la escuela moderna, cerrada y cronometrada (Visaguirre, 2023). La pregunta niña que proponemos invierte el enfoque político de la lógica explicadora –donde el “maestro autoritario” busca controlar y dirigir el sentido y el tiempo de las ideas, priorizando los objetivos escolares– para fomentar una experiencia compartida de la palabra.

Rancière nos propone la figura del “maestro emancipador”, en tensión al “maestro autoritario”, como educadores de la voluntad, quien invierte el orden político de la explicación al igualar las inteligencias y no imponer una sola vía para aprender: Lo importante no es que el estudiante sepa o no la respuesta, sino que comprenda que puede aprenderla porque es inteligente. La igualdad de las inteligencias es el punto de

partida, por ello entre educadores y estudiantes se establece una pura relación de voluntad a voluntad. Al potenciar la voluntad e igualar las inteligencias podemos discriminar con exactitud el embrutecimiento explicador de la emancipación. Para Rancière, cuando la voluntad e inteligencia del que aprende está en coincidencia con la que propone y ejecuta el que enseña, se produce el embrutecimiento del que aprende. Pero, cuando sólo entran en coincidencia las voluntades, cuando se reconocen como inteligencias iguales y potencian sus capacidades retroalimentándose en la mirada del otro, en ese caso se produce un círculo virtuoso de emancipación. La pregunta niña supone esta igualdad de voluntades. En este sentido, la pregunta niña no es la subordinación de una inteligencia a otra, sino una potencia política y del *haser*, que tiene que ver con el despertar en el otro/a su voluntad para superar las dificultades. Y por ello es una afirmación vital, no como una inquisición que busca respuestas, sino como una afirmación política y dialógica de las inteligencias de todos los que habitan la comunidad de indagación.

Las ideas trabajadas de Kohan, Freire y Rancière tienen la particularidad de empujarnos a pensar desde las fronteras. Este entramado teórico nos permite acceder al gesto sutil y despreocupado de los niños para mostrar un modo de escucha y de habitar las preguntas propio de las niñeces. Ante las preguntas los niños de la comunidad de indagación no pretenden responderlas, su actitud no es desinteresada, sino liviana, escuchan y dialogan comiendo caramelos, sin esperar una respuesta, sin necesidad de correr hacia la definición correcta. Habitan la conversación con otros sin caminos delimitados, dispuestos

a dialogar. La pregunta niña nos permite habitar la potencia constitutiva de lo que somos, hacemos, pensamos, decimos, contamos junto con otros/as. En este sentido el espacio de la comunidad de indagación resulta un estado propicio para que surjan abiertamente estos gestos y puedan desarrollarse en una libertad incierta.

La pregunta niña se revela como una fuerza vital que convive paradójicamente con el tiempo, se entraman en ella diversos pasados y presentes. Ella no busca definiciones, ni determina, ni limita el pensar, sino que potencia la existencia en la intimidad con las cosas, con otros/as y con el mundo (Kohan, 2018). Una intimidad con el otro/a que se sostiene en la postura política de la igualdad de inteligencias. Por ello, se manifiesta como una fuerza vital poética y de acontecimiento, que porta la infancia del pensamiento en términos de Kohan, la igualdad como política en términos de Rancière y la pregunta inaugural de otra existencia y de otros mundos en términos Freirianos.

Referencias

- Arpini, A. (2018). Pedagogías del sur. Algunas claves epistemológicas desde la experiencia latinoamericana. *Saberes y Prácticas. Revista De Filosofía y Educación*, 3, 1-13. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/1095>
- Freire, P. [TV Unicamp](27 de mayo de 2019) Encontro com Paulo Freire,[Video]. Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA>
- Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones la aurora.

- Freire, P. (2018) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Ediciones Siglo XXI.
- Kohan, W. (2015) Inventar o Errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: Lecciones de una maestra. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. 6, 147–160 . <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15092>
- Kohan, W. [CINEAD LECAV] (5 de enero de 2018). Abecedario de las infancias[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU>
- Kohan, W. y Olarieta, F. (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens Ediciones.
- Lesteime, D. (2019). *La construcción del educador. Entre la repetición, el control disciplinario y la conciencia crítica*. Biblós.
- Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ed. Colihue.
- Quiroz, M. (2022). *El día a día y lo imponderable. Formas pedagógicas contra-coloniales en escuelas públicas del sur de Mendoza*. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. <https://bdigital.uncu.edu.ar/19406>
- Rancière, J. (2012). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. El Zorzal.
- Rochetti, C. (2019). *Filosofía, educación y subjetividad: aprendizajes y prácticas situadas*. Qellqasqa.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Revista Pedagogía y Saberes*, Colombia, 38, 83–91, <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064796009.pdf>
- Visaguirre, L. (2019). La escuela estatal un dispositivo para crear almas nacionales: Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo

XX. *Revista Algarrobo-MEL*, Mendoza, 8, 1–15. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/2621>

Visaguirre, L. (2023). *Autoritarios, taxonomistas, emancipadores: una crítica epistemológica a las pedagogías argentinas de principios del siglo XX*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. FEPAI. <http://bibliotecafepai.fepai.org.ar/Libros/Historia/Visaguirre%20completo.pdf>