



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

Facultad de Filosofía y Letras

TRABAJO FINAL DE

Especialización en Filosofía con niños y jóvenes

TÍTULO DEL TRABAJO

Filosofía y Juego: experiencias del tiempo en la escuela. De  
cómo la filosofía y el juego ayudan a comunicar-nos.

CARRERA DE POSGRADO

Nombre del Alumno:

Silvina Beatriz Oritja

Nombre del Supervisor:

Cristina Rochetti

Mendoza, 2019



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

## TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

### TÍTULO DEL TRABAJO

Filosofía y Juego: experiencias del tiempo en la escuela. De cómo la filosofía y el juego ayudan a comunicar-nos.

Nombre del Alumno:

Silvina Beatriz Oritja

Nombre del Supervisor:

Cristina Rochetti

Mendoza, 2019

## Índice

Resumen.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
PRIMERA PARTE.....	9
Diagnóstico.....	9
Marco de referencia.....	14
1- El tiempo en la escuela.....	14
2- La escuela (scholé) como tiempo libre.....	17
3- Hacer filosofía en la escuela para recuperar la escuela como scholé.....	19
4- El juego como herramienta para hacer filosofía en la escuela como scholé.....	22
SEGUNDA PARTE.....	25
Propuesta de trabajo.....	25
Implementación y evaluación.....	26
Secuencias de trabajo para los talleres.....	26
Evaluación del proyecto.....	32
CONCLUSIÓN.....	33
BIBLIOGRAFÍA.....	34

ANEXOS.....	37
ANEXO 1.....	37
ANEXO 2.....	39
ANEXO 3.....	40
ANEXO 4.....	43
ANEXO 5.....	44

**Título:** Filosofía y Juego: experiencias del tiempo en la escuela. De cómo la filosofía y el juego ayudan a comunicar-nos.

## **Resumen**

A partir de la identificación de la problemática de la comunicación en la Escuela 4-226 "Cóndor de los Andes" como principal desencuentro entre los diferentes actores institucionales es que se propone el presente proyecto de innovación educativa.

El mismo consiste en la implementación de cuatro talleres de experiencias filosóficas, basados en la metodología transmitida durante el cursado de la Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes que toma como eje central el pensamiento dialógico y la práctica filosófica. Estos talleres se desarrollarán a través de la utilización del juego como disparador de temáticas filosóficas que abran mundos posibles.

La primera parte del presente trabajo presenta el diagnóstico realizado, una descripción de la Escuela y el marco de referencia sobre el que apoyaremos nuestra propuesta.

La segunda parte, expone la propuesta de innovación, su implementación y evaluación.

From the identification of the problem of communication in the School 4-226 "Condor of the Andes" as the main disagreement between the different institutional actors is that the present project of educational innovation is proposed.

It consists of the implementation of four workshops of philosophical experiences, based on the methodology transmitted during the course of the Specialization in Philosophy with Children and Young People, which takes dialogic thinking and philosophical practice as its central axis. These workshops will be

developed through the implementation of the game as a trigger for philosophical themes that open up possible worlds.

The first part of this paper describes the diagnosis made, a description of the School and the frame of reference on which we will support our proposal.

The second part, presents the innovation proposal, its implementation and evaluation.

## INTRODUCCIÓN

Generalmente, las instituciones educativas en su dimensión de organizaciones administrativas marcadas por una jerarquía han priorizado la comunicación unilateral, en la mayoría de los casos emanada de la autoridad competente. Esta comunicación formal, se vuelve ineficaz cuando el tipo de mensaje que se quiere transmitir necesita de la reflexión conjunta o del intercambio.

En la escuela convergen diversas subjetividades, con funciones, intereses, metas y realidades diferentes. Sin embargo, pretenden alcanzar todos el o los mismo/s objetivo/s, muchas veces planteados éstos de un modo unilateral. Es por ello que la escuela se vuelve uno de los ámbitos institucionales más complejo y en el cual se presentan mayores conflictos que suelen culminar en hechos de violencia (física, psicológica, emocional y un largo etcétera). Si bien todas las subjetividades que habitamos la escuela tenemos una propia cosmovisión y nos encontramos en la escuela que ya tiene su propia misión y visión (tal vez elaborada por un número muy acotado de actores institucionales); la comunicación dentro de la institución es, generalmente como ya dijimos, verticalista. Esto suele hacer que fácilmente se confunda comunicación con mera información. Lo que genera innumerables desencuentros e incomunicaciones que terminan en malestar generalizado.

Estamos convencidos de que alcanzar una comunicación dialógica es posible si al encontramos distintas subjetividades con cosmovisiones propias en una comunidad de pensamiento con la mirada puesta en el otro como otro (diferente a mí, hospitalario y no hostil) podemos establecer acuerdos que nos permitan funcionar como colectivo institucional. Pero, si bien con el proyecto que describiremos en este trabajo pretendemos generar una comunicación basada en el diálogo, la asimetría forma parte de las relaciones dentro de una institución educativa, los roles dentro de ella siguen estando presentes y la noción de autoridad tiene que existir porque de lo contrario también aparecen problemas en la comunicación. La igualdad a la que pretendemos apuntar es a la de las inteligencias y capacidades, no a la igualdad de roles y funciones. Sostenemos que la comunicación es importante en una institución educativa y que la filosofía puede ayudar a mejorarla, sin diluir el lugar y el papel que ocupan cada uno de los que interactúan en ella, reconociendo la diversidad y partiendo de la igualdad de las inteligencias como sugiere Rancière: hay alumnos y

hay profesores, hay directivos y hay profesores, hay padres y hay autoridades de la escuela y esto a la hora de la comunicación tiene que estar presente. Por ello, es necesario trabajar y construir el concepto de autoridad. Sin estas diferencias tampoco puede haber comunicación.

La problemática que se aborda en este trabajo trata de visibilizar las falencias en la comunicación institucional como factor promotor de conflictos en la Escuela 4-226 Cóndor de los Andes y su posible solución a partir del compartir experiencias filosóficas utilizando como principal metodología el juego para mejorar los vínculos y de este modo mejorar la comunicación.

Las experiencias filosóficas, del mismo modo que las experiencias en el juego, son lugares de tiempo y espacio diferentes a las que se dan en tiempos cronológicos lineales y medibles, tienen que ver con una idea de tiempo *aiónico*, el tiempo cíclico y eterno, el tiempo en movimiento. Así, experiencia filosófica, juego y escuela (como ocio *scholé*) comparten esta idea de tiempo sin tiempo, de tiempo eterno, de tiempo en movimiento.

Los protagonistas de este proyecto somos todos los que –de uno u otro modo– habitamos la escuela, quienes nos encontramos en ella, quienes nos comunicamos en ella (adultos/jóvenes).

Para el desarrollo de nuestra propuesta; en primer lugar, describiremos la situación y la historia de la escuela mencionada y los hechos que nos llevaron a implementar el proyecto. En segundo lugar, presentaremos en qué consiste dicho proyecto. En tercer lugar, analizaremos conceptos fundamentales como escuela, tiempo, filosofía, juego, y cómo estos conceptos llevados a la práctica de la experiencia pueden incidir en la comunicación de todos los actores involucrados. Finalmente, comentaremos aspectos de la implementación y la evaluación del mismo.



## **PRIMERA PARTE**

### **Diagnóstico (Relato en primera persona)**

La Escuela 4-226 Cóndor de los Andes es creada en 2008 como escuela inclusiva; es decir, en ella se inscribía a aquellos/as estudiantes que por diferentes causas habían quedado fuera del sistema (repetidores crónicos, estudiantes con mala conducta, estudiantes con problemas de aprendizaje, jóvenes judicializados que aún no completaban sus estudios secundarios, etc.). (Ver Anexo 5)

Mi llegada a esta escuela se produce en octubre de 2009 como profesora titular de 4 horas cátedra. Concurría a la escuela dos veces a la semana y cada uno de esos días no permanecía más de 80 minutos, que eran los que estaban destinados a desarrollar mi espacio curricular.

A pesar del poco tiempo que permanecía en ella, pude observar algunas cosas: la institución funcionaba prácticamente sola y a los tropiezos. Podía comparársela con un niño abandonado en medio de la calle que no sabe hacia dónde dirigirse, ni cómo cuidarse. La escuela era prácticamente nueva (funcionaba desde mayo de 2008 y yo llego en octubre de 2009, poco más de un año después) y estaba desamparada. Este desamparo también estaba presente en los estudiantes quienes, además de poseer ya la carga y la frustración de los eternos fracasos en su educación secundaria, no encontraban en la escuela ni la contención, ni el rumbo para poder acomodarse. Sólo unos pocos de los adultos que estaba en la escuela (algunos profesores, preceptores y los celadores) ensayaban formas de contenerlos y ayudarlos a seguir como quien le enseña por primera vez a un niño a montar su bicicleta sin rueditas. Sin embargo, los mismos estudiantes comenzaron a crear entre ellos un sentido de pertenencia que hacía que sus vínculos se encontraran cada vez más cerca. Los conflictos entre ellos, siempre terminaban mal: se insultaban, se golpeaban, se amenazaban; pero generalmente terminaban pidiéndose disculpas (luego de un trabajo no poco estresante de los integrantes del Servicio de Orientación, preceptores y algunos profesores que intentaban reflexionar con ellos).

Tal era la relación que habían creado entre ellos que una era llamada *madre*, otros *hermanos*, y así cada uno tenía su rol específico. Esto se trasladaba fuera de la escuela también: cuando uno tenía problemas con alguien que no fuese de la institución, todos estaban dispuestos a defender el *honor* de su compañero. Yo llevaba más de 10 años trabajando en diversas escuelas secundarias de la provincia y esto era completamente nuevo para mí: jóvenes provenientes de diversas clases sociales, de diversos lugares (porque muchos de ellos se conocieron en la escuela y vivían alejados unos de otros), con diversos fracasos a cuestas generaron una forma de vincularse que –del modo en que pudieron llevarlo a la práctica- ponía en el centro de todo el cuidado del otro (aunque este cuidado muchas veces terminara transformándose en violencia).

La mayoría de los adultos de la institución estaban allí porque no les quedaba otra: muchos profesores jóvenes que comenzaban sus pasos en la docencia y tenían poco puntaje para acceder a otras escuelas (tal vez mejor conceptuadas, con metas claras, con una idea preconcebida del estudiante que debía formarse dentro de esas escuelas-otras), sin embargo muchos de ellos eran quienes –a pesar de su corta experiencia- más cuidaban a los jóvenes aconsejándolos y reflexionando con ellos aun cuando ello implicase dejar de lado los contenidos establecidos para trabajar más las habilidades sociales o el cuidado de sí y del otro; otros que desempeñaban la carrera docente sin serlo, y que encontraban en la docencia una remuneración mensual segura, una obra social y aportes jubilatorios (éstos eran los que más maltrataban a los jóvenes, haciendo un uso de poder en algunos casos excesivos); las preceptoras, las integrantes del Servicio de Orientación y los celadores eran quienes –con su constante presencia- los contenían, los escuchaban e intentaban hacerles ver lo mucho que cada uno de estos estudiantes significaban para ellos y el potencial que tenían para afrontar situaciones de frustración y de fracaso. La gestión directiva pocas veces actuaba para fortalecer a los jóvenes o contenerlos, quienes desempeñaron ese rol también estaban porque no les quedaba otra, veían en esta escuela una escuela difícil y jóvenes problemáticos que se merecían a los docentes que tenían.

En julio de 2010 tomé el cargo de Regente. Esto me permitió mirar la escuela con otros ojos, desde variadas perspectivas, conocer más a los que habitaban –de todas las maneras posibles- esta escuela, lo cual me apasionó. Sentía que había encontrado una parte de mi lugar en el mundo, me lo hicieron sentir así, era una de las características de todos estos otros que se encontraban día a día en la escuela

4-226. Hasta ese momento, la escuela era sólo llamada por el número, no tenía nombre, era la escuela de chicos problemáticos, a la que no se presentaban los profesores en los llamados para cubrir horas, de la que renunciaban profesores por encontrar horas en otras escuelas *mejores*, más tranquilas, más como debe ser una escuela. Poco a poco fui descubriendo muchas fortalezas y varias debilidades que se tornaban amenazas. Una de las cosas que más llamó mi atención fue que muchos de los conflictos que terminaban en violencia comenzaban por malos entendidos, porque alguien decía y/o hacía algo que otro alguien interpretaba de manera diferente. En un primer momento pensé que se trataba de falta de comunicación e intenté aceitar los canales comunicativos entre todos los que nos encontrábamos en la escuela. Desde la dirección se les propuso a todos buscar un nombre para la institución. Después de obtener algunas propuestas, la mayoría votó por el nombre Cónдор de los Andes, este nombre había sido propuesto por todo un curso de estudiantes junto a una de las profesoras más comprometidas de la institución y la fundamentación de esta propuesta era impecable: una escuela con orientación en turismo tenía que llamarse como uno de los animales que más representaban a nuestra provincia, además el cóndor siempre vuela alto teniendo de esta manera otra perspectiva de la realidad y esto era lo que los jóvenes –cansados de tantos fracasos, de tantas etiquetas- querían hacer con sus vidas: volar alto, mirar desde otro lugar.

2012 fue un año de cambios para la 4-226, muchos de los docentes se fueron porque tomaron titularidad en otras escuelas, otros docentes nuevos llegaron porque tomaron titularidad la nuestra, la directora que hasta ese momento había estado ocupando el cargo pidió su traslado y llegó un nuevo director titular. Su llegada cambió –o mejor dicho- definió el rumbo de la escuela. Los estudiantes comenzaron a participar de todos los encuentros, eventos, concursos, campamentos que se ofrecían, hacían salidas educativas en las que no sólo brillaban por su comportamiento y su participación sino también por las intervenciones que tenían en las que dejaban con la boca abierta a más de uno. Pero sobre todas las cosas, se cuidaban entre ellos, estaban atentos con cada uno de los que iban acompañándolos por si algo les ocurría, enseguida mostraban esa solidaridad que dentro de la escuela estaba presente y que pocos veían porque preferían ver lo malo que hacían o lo atrevidos que eran al cuestionar todo lo que los adultos establecían como lo que debe hacerse.

Un hecho concreto me dejó muy conmovida y me obligó a mirarme a mí y a todos los que estábamos en la escuela de otra manera. En setiembre de 2012, nos

encontrábamos festejándoles el día del estudiante a todos los alumnos en el playón deportivo donde realizaban las actividades de Educación Física y luego de que el director dijera unas palabras sobre lo conforme que estaba de haber tomado titularidad en esa escuela, uno de los estudiantes pidió la palabra y dijo más o menos lo siguiente: *“nosotros –y hablo por todos los alumnos de la escuela- estamos muy agradecidos por lo que han hecho en estos meses con nosotros, es la primera vez que nos hemos sentido tratados como personas, nos han dado un montón de oportunidades para expresarnos, para discutir en qué estábamos de acuerdo y en qué no lo estábamos, nos han escuchado”*. Esto me movilizó tanto que hizo que me replanteara mi lugar dentro de la institución, por fin corroboraba mi teoría del problema de la comunicación dentro de la escuela. A partir de este hecho, comencé a planificar diversos proyectos y actividades que tuvieran como eje central la mejora de la comunicación. Los mismos estudiantes propusieron crear un grupo de alumnos preventores: esto consistía en que un grupo de estudiantes serían los que estarían atentos a los posibles conflictos y ante la presencia de los mismos intervendrían para destrabar el mismo, dando inmediato aviso a preceptoría, al Servicio de Orientación y al equipo directivo. Esto funcionó tan bien que los conflictos y los hechos de violencia descendieron notablemente. Los estudiantes que habían propuesto este proyecto sostenían que no era lo mismo intervenir desde la autoridad con los estudiantes en conflicto ya que la intervención de pares en estos casos era mucho más efectiva: a ellos (que eran sus pares) los escuchaban más y actuaban en consecuencia. Tal fue el impacto de este proyecto piloto que al año siguiente desde el equipo directivo y el Servicio de Orientación se propuso contratar a especialistas en mediación de conflictos para capacitar en esto a los alumnos preventores, surgió así el proyecto de alumnos mediadores. En principio se inscribieron más de 60 estudiantes (cuando en realidad el proyecto contemplaba la capacitación a no más de 20). Esto no significó la desaparición de los conflictos ni de hechos de violencia, pero sí disminuyeron notablemente. Los estudiantes empezaron a sentir que tenían voz, que se los escuchaba (que incluso entre ellos se escuchaban), que se los instaba a seguir por ese camino de diálogo y de reflexión colectiva.

Sin embargo, cada vez que se hacía una evaluación institucional volvía a presentarse como falencia la problemática de la comunicación (no sólo entre los estudiantes, también entre los adultos).

En febrero de 2016, nuestro director asumió como supervisor titular y dejó la dirección. La única autoridad del equipo directivo que quedaba a cargo de la escuela

era yo, y esto me generaba no sólo incertidumbre sino también mucho miedo. Por primera vez en mi carrera tenía a mi cargo toda una escuela. En abril de ese año, me presenté y tomé la dirección como directora suplente. Sin embargo, seguía percibiendo que la problemática de la comunicación era algo presente e instalado. Comencé a desarrollar algunos encuentros con docentes y otros con estudiantes para intentar revertir esto. Pero los malos entendidos seguían su curso y derivaban en conflictos y algunas veces en hechos violentos. Continuamos con el proyecto de alumnos mediadores, pero muchos estudiantes ya no querían participar, la gran mayoría ya había sido capacitado en esto y no encontraban la novedad en el proyecto, sugerí algunas veces que el principal problema era la falencia en detectar cuándo o cómo podía tener lugar un conflicto y qué cosa podía derivar en él, pero todos estaban convencidos de que sabían qué era y de dónde provenían. Seguimos interviniendo en los mismos, destrabándolos, conciliando y reflexionando entre las partes que entraban en conflicto (algunas veces me tocó ser parte de alguno de ellos).

Ese mismo año, en mayo tomó la regencia un profesor que impulsó diversas actividades y proyectos que mejoraron la parte pedagógica (aulas temáticas, torneos deportivos fair-play, etc.). Conformamos nuevamente un buen equipo de gestión, que pretendió seguir con la misma idea de escuela que había nacido en 2012.

En octubre de 2018, tomé la dirección como directora titular. Si bien llevo poco con este cambio de revista en mi cargo, mi situación dentro de la escuela siguió casi igual. Aunque seguí percibiendo como una de las mayores problemáticas el tema de la comunicación.

Desde abril de 2016 hasta julio de 2018, continuamos intentando mejorar el problema de la comunicación. En agosto de 2018, algo me hizo pensar esta problemática desde otro lado. Esto se lo atribuyo a la formación recibida en la Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes, junto a diversas capacitaciones en liderazgo educativo a las que asistí y la formación que recibí sobre gestión directiva cuando estaba concursando para la titularidad del cargo. De pronto pensé: ¿y si el problema de la comunicación está en que no podemos ver al otro como otro? ¿si no estamos entendiendo el tiempo de la escuela como otro tiempo diferente al de la inmediatez, al tiempo por fuera de la escuela? Esto me llevó a desarrollar el proyecto que es eje del presente trabajo: reflexionar colectivamente sobre la experiencia del tiempo en ella a través de experiencias de filosofía y juego. El tiempo de la filosofía

(del pensar filosófico) y el tiempo del juego es el tiempo de la duración (AION) no es el tiempo lineal, sucesivo (CRONOS). Por eso, a través de experiencias del pensar y del jugar podemos encontrarnos todos los que estamos en la escuela en otro tiempo.

Apropiarse de este razonamiento nos permitirá desarrollar experiencias de pensamiento y de juego en el tiempo propio de la escuela que presenten a la novedad como habilitadora de espacios colectivos e individuales para pensar-nos como escuela y como colectivo.

Surgió así la idea de implementar talleres de experiencias filosóficas y de juego con todos los actores institucionales para habilitar no sólo el pensamiento filosófico y el juego sino también la comunicación en todo su sentido: el de exposición y el de escucha de lo que el otro tiene para decir y que nos permita reflexionar acerca de qué escuela queremos o –mejor dicho- de qué queremos hacer con nuestro tiempo en la escuela

## **Marco de Referencia**

En este apartado se analizan las categorías que sostienen nuestra propuesta como escuela, tiempo, filosofía, juego, y la posibilidad de su vinculación con la experiencia a desarrollar.

### 1- El tiempo en la escuela

La palabra escuela proviene del griego ***scholé*** que significa tiempo libre. Para los griegos, la escuela era el lugar del tiempo libre, del tiempo diferente al tiempo de lo urgente, del tiempo que corre, que pasa. La escuela contaba con otra dinámica temporal diferente a la del tiempo productivo, el tiempo del neg-ocio. Y en este sentido, escuela se acerca a pensamiento. Para hacer escuela no hay que centrarse sólo en el aprendizaje o en lo que se aprende (ya que se puede aprender dentro o fuera de la escuela) sino considerar a la escuela como un lugar en el que se tiene una cierta experiencia del tiempo que no puede tenerse fuera de ella. Y con el pensamiento, con la filosofía pasa lo mismo: no se planifica cuánto tiempo se va a

pensar, cuánto tiempo se va a hacer filosofía. Así, la filosofía en la escuela puede tener que ver con una cierta dinámica temporal que acontece allí que difiere de la dinámica temporal de lo que pasa fuera de la misma. Y es aquí donde escuela y filosofía se encuentran: en este tiempo sin tiempo (por decirlo de algún modo). A partir de esto podemos pensar la relación entre tiempo y pensamiento.

Lo que sólo puede tenerse en la escuela es una experiencia de tiempo libre en el sentido de liberado de las exigencias que están fuera de la misma. Y esto está directamente asociado a la idea de vida humana como línea, como lineal, asociado también a un tiempo cronológico, como algo sucesivo consecutivo e irreversible para decirlo como lo decía Aristóteles: como el movimiento que recorre un antes y un después como si fuese una línea. A ese movimiento lo ordenamos, le damos un nombre (horas, minutos, ayer, hoy y mañana). Según es movimiento hay dos tiempos: el tiempo de lo que fue –el pasado- y el movimiento de lo que vendrá –futuro-. Así, el presente –el hoy- es sólo entendido como una bisagra, no como un punto, no como una línea, no como algo fijo y estático, sino como algo que “es” pero que no fue ni que será.

Los griegos tenían tres concepciones de tiempo: Cronos, que es el tiempo lineal y medible, el hoy y mañana; Kairós, que es el tiempo de la oportunidad, de lo que pasa y si no alcanzamos a sujetarlo se nos va; y Aión, el tiempo de la duración o el tiempo sin tiempo, el tiempo del niño que juega.

La filosofía o el pensar filosófico no puede llevarse a cabo en el tiempo cronológico ni en el tiempo de la oportunidad. No es que ahora es hora de hacer filosofía porque el reloj nos lo indica, ni es el tiempo de la filosofía porque es la oportunidad para hacer filosofía. Cuando hacemos filosofía el tiempo cronológico y el de la oportunidad se desdibujan, sólo aparece el hacer filosofía sólo por filosofar...es el tiempo de la duración, el Aión. Es otro movimiento, diferente al hacer una cosa después de la otra o el hacer una cosa ya. Es el detenerse y que el tiempo no corra. Tiene que ver con el estar, estar juntos pensando sobre algo, o estar solos pensando en algo.

En el fragmento 52 de Heráclito, éste dice que el tiempo (Aión, no Cronos, ni Kairós) es un niño que juega. Aión es un tiempo de niño, es un tiempo sin número, – a diferencia de Cronos que sería el tiempo del adulto, el tiempo de las instituciones-. Pero no es cualquier tiempo: es el tiempo del niño que juega. Y en ese jugar, el niño

suspende el movimiento del tiempo cronológico, sucesivo, numerado, invasivo y –a veces- insoportable.

Pero aun cuando el niño juega no juega en sino sobre el vacío, en el desorden, en el caos. Dice Graciela Scheinnes (1998) que el orden es inherente al juego: no hay juego sin reglas y, por supuesto, sin el despliegue placentero de la libertad. Pero sólo se juega sobre el caos o el vacío. Que fundar un orden sobre el caos o el vacío es lo que salva. Y eso es jugar. Se juega desde el caos-vacío, que es el punto de partida por excelencia, el principio de todo, y también de cualquier juego. La palanca de arranque de cualquier juego es siempre el impulso compulsivo de convertir el caos en orden, el vacío en lleno y la deriva en rumbo. Jugar es el camino entre esos opuestos. Para jugar es necesario interrumpir el orden que rige la vida. Desarticular el orden del mundo o vaciarlo: es la consigna para empezar a jugar.

Lo mismo ocurre con el tiempo del pensamiento. Éste no puede darse en un tiempo cronológico, debe darse en el tiempo sin movimiento. No tenemos experiencias del pensar filosófico numerado. Cuando pensamos, intentamos fundar un orden sobre o desde el vacío y el caos. No pensamos de cualquier manera y esto no implica que debamos pensar filosóficamente en un tiempo numerado, sucesivo e irreversible, sino no podríamos volver a pensar lo pensado; no estamos mirando el reloj y diciéndonos: “bueno, listo, se terminó mi tiempo para pensar”; pensamos y el tiempo cronológico se detiene –al igual que en el juego cuando jugamos-.

Ahora bien, ¿cómo podemos tener experiencias de pensamiento y/o de juego dentro de la escuela si en ésta todo es tiempo cronológico? Para desentrañar esto, debemos volver al significado etimológico de escuela (**scholé**) como tiempo libre, como tiempo en el que no urge lo sucesivo, sino que podemos dedicarle tiempo, un tiempo detenido en el reloj. Podemos, dentro de la escuela cronologizada, usar un tiempo aionizado para compartir experiencias de pensamiento y de juego que no rompan la función rectora de la escuela como institución. Y de esto se trata el proyecto mencionado en el presente trabajo, de experimentar el tiempo del pensamiento y del juego dentro de la escuela como tiempo libre. Y en el estar con otros en la escuela en el tiempo libre compartiendo experiencias de pensamiento y juego llevan a que la comunicación sea mucho más fluida, más auténtica, más sincera, más de escucha.



La escuela es una creación de la modernidad. Si bien la educación como proceso de transmisión cultural está presente en la humanidad desde los griegos, la escuela -como aparato institucionalizado que pretende transmitir saberes culturales, valores, prácticas sociales, normas y preparar para la vida a quienes transitan por ella- es relativamente “nueva”. Y, como creación de la modernidad, necesitó de espacios y tiempos pensados y establecidos para que tuviera lugar el proceso de enseñanza (ya que era ésta la función primordial de la escuela en tanto institución escolar). Para decirlo con Axel Rivas “*¿Qué son las escuelas? ¿De dónde vienen? ¿Por qué están en todas partes? Su historia no es tan larga como muchos podrían pensar. Es una historia que tuvo madre y padre: la religión y el Estado. Ellos crearon las dos revoluciones, dieron a luz a las escuelas y las desparramaron por todo el mundo.*” (Rivas 2014: 21)

La escuela nació como una obligación que cumplir. Quienes asistían a ellas debían ir a un mismo horario, permanecer un mismo tiempo y aprender lo mismo. Vemos aquí que la escuela como institución quedó muy lejos de la escuela como **scholé** o tiempo libre. La escuela comenzó a ser, y lo sigue siendo, el lugar de tiempos y espacios reglados, estáticos, preestablecidos; es el lugar al que no se va a “perder el tiempo” sino a “aprovechar el tiempo, estudiando”. Pero este “aprovechar el tiempo” no es un tiempo del **aión**, es más bien un tiempo de cronos: primero se debe aprender una cosa (la misma cosa la deben aprender todos por igual), luego se debe aprender otra, y así sucesivamente. El tiempo en la escuela (desde sus orígenes hasta hoy) es una serie de sucesos cronológicos de la educación donde cada uno tiene un lugar preestablecido y debe ceñirse a él: el profesor o maestro debe enseñar y los alumnos deben aprender. Este enseñar y este aprender también deben darse cronológicamente y para todos por igual. En la escuela sólo hay lugar para el pensamiento en tanto se piense lo que está establecido que se piense. En la escuela ya no hay lugar para el juego porque jugar es perder el tiempo, y a esto no se dedica la escuela.

## 2- La escuela (scholé) como tiempo libre

Cada vez que pensamos la escuela, la pensamos como algo establecido, con ciertas características que le son propias y que siempre lo han sido. Sin embargo, la escuela no existe como tal desde siempre. En un comienzo, para los griegos la escuela era la *scholé* que significa *tiempo libre* (los latinos la tradujeron también como *ocio*). Rancière refiere, en un texto escrito poco después que El Maestro Ignorante,

que la escuela no surge como un lugar en el que se aprende sino como un lugar en el que se tiene una cierta experiencia del tiempo, del espacio y de las ocupaciones sociales:

*“/.../La escuela no es un lugar o función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales. Escuela no quiere decir aprendizaje sino ocio. La scholé griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo. /.../Si la scholé define el modo de vida de los iguales, esos «escolares» de la Academia o del Liceo, del Pórtico o del Jardín, son los iguales por excelencia.” (Ranciere, 1988: 1-2).*

Sin embargo, la historia de la escuela olvida esta forma de escuela y la presenta como “una organización encargada de transmitir la herencia cultural de la sociedad” (Brígido, 2006:110); o como la suma de “piezas que se fueron ensamblando para generar la escuela, y que dieron lugar a una amalgama no exenta de contradicciones que reordenó el campo pedagógico e impuso nuevas reglas de juego.” (Pineau, 2013: 30-31); o como hija de la religión y del Estado (Rivas, 2014: 21).

Lo que separa a la escuela como **scholé** de la escuela tradicional como todos la conocemos y la vivimos, es la experiencia que en ella tenemos del tiempo. La escuela tradicional, la que surge como proyecto moderno, nos muestra una experiencia de tiempo semejante a la experiencia de tiempo que se tiene fuera de la escuela: un tiempo cronológico, donde todo está medido según este tiempo: horas de 40 minutos, recreos de 10 minutos, diversas áreas de conocimiento diferentes intercaladas en el tiempo cronológico según un orden o patrón determinado, un horario de entrada y uno de salida, un tiempo para hacer la educación básica y otra para la preescolar, y así hasta el infinito. En cambio, la escuela como **scholé** se presenta como un lugar al que se va a *perder el tiempo* o a tener experiencia de tiempo libre (libre en el sentido de liberado de las exigencias que están fuera de la escuela, de las exigencias sociales, productivas, etc.). Fuera de la escuela como **scholé** no se puede *perder el tiempo*, sino que el tiempo tiene que ser experimentado como cronológico y no puede ser ocioso, debe ser productivo.

La idea de escuela que sostendremos en el presente trabajo, es la escuela como **scholé**. Y esto nos lleva a la pregunta: ¿cómo hacer para que la escuela tradicional que todos conocemos y la que habitamos (o padecemos) se transforme en **scholé**; o –pregunta más sencilla- ¿cómo hacer para experimentar en una escuela tradicional la escuela como **scholé**? Y es aquí donde aparece el hacer filosofía en la escuela, pero no en cualquier escuela sino en esta escuela concebida como **scholé**, como lugar donde el tiempo es liberado, donde el tiempo es **aión**. Esta **scholé** es una forma simbólica de escuela que permite –si se quiere- contraponer lo que está dentro de la escuela de lo que está fuera de ella a partir de dos maneras diferentes de habitar la temporalidad. Dentro de la escuela como **scholé** están los que pueden perder el tiempo, los que pueden hacer ocio y no deben preocuparse por el neg-ocio como los que están afuera de la escuela. Aquellos que pueden hacer ocio, que pueden perder el tiempo, vivir el tiempo como **aión**, hacen las cosas por ellas mismas, no por el producto que del hacerlas vayan a obtener. Por esto, se trata de experimentar formas de crear tiempo libre en la escuela: ahí nos volvemos a encontrar con la escuela como **scholé**. Consideramos que una de las formas de hacerlo es mediante experiencias de pensamiento filosófico.

### 3- Hacer filosofía en la escuela para recuperar la escuela como **scholé**

Me parece interesante proponer experiencias de pensamiento filosófico en la escuela para habilitar espacios para pensar con otros. En este caso, la filosofía podría tener que ver con generar condiciones para que se dé una experiencia de tiempo que no hay hoy en las escuelas.

Quienes trabajamos en las escuelas con la filosofía sabemos que, generalmente, la filosofía *se enseña*. Este enseñar contiene un potencial aprender de alguien. Uno, que sabe filosofía, enseña a otro, que no sabe filosofía, a que la aprenda. Podemos entrar aquí en una discusión: si siempre que alguien enseña, otro aprende; o si siempre que alguien aprende es porque otro le enseñó; pero esta discusión la dejaremos para otro trabajo. Hacer filosofía, experienciarla, vivirla aiónicamente no es lo mismo que enseñar-aprender filosofía.

Escuchamos decir, cuando alguien pregunta ¿para qué sirve la filosofía?, que no sirve para nada. Y, si no sirve para nada, hacer filosofía es *perder el tiempo*, al igual que la escuela como **scholé**, al igual que el juego. Por esto consideramos que

una de las formas posibles de recuperar la idea de escuela como **scholé** es hacer filosofía en la escuela desde el juego.

Últimamente pasa, en diferentes países, que en las escuelas tradicionales no hay casi lugar para la filosofía. Y en el caso de que existan esos lugares, quien *enseña* filosofía debe seguir un currículum prescripto, transformándose así más en un repetidor-informador de teorías y pensamientos filosóficos reconocidos que en un profesor que inste a filosofar.

Es muy difícil instalar en una institución educativa un lugar para la filosofía que no sea el de la transmisión; difícilmente puede una institución educativa establecer espacios de reflexión filosófica, de comunidades de indagación filosófica o de espacios de conversaciones dialógico-filosóficas que sean avalados y explotados en toda su riqueza. Generalmente, se han habilitado otros lugares (no escolares) para llevar a cabo estos encuentros: lecturas de novelas filosóficas, observación de series donde la filosofía es la principal protagonista, concurrencia a cafés filosóficos, concurrencia a consultorías filosóficas, lecturas de libros de filósofos para aliviar el peso de la existencia, etc. La filosofía se ha apropiado de otros territorios y con ello se ha alejado de la escuela. Podríamos pensar: si la escuela no tiene lugar para la filosofía (como práctica del pensar) ¿adónde irán a practicar la filosofía aquellos que necesiten hacerlo? Fácil es encontrar lugares de reproducción de filosofía (universidades, escuelas, conferencias), pero se complica cuando lo que se busca son lugares para hacer filosofía. Por esto, creemos importante recuperar la idea de escuela como **scholé** y en ella hacer filosofía.

No distan mucho la filosofía de la escuela como **scholé**: ambas tienen una experiencia del tiempo **aiónica** más que cronológica, ambas pueden relacionarse con el juego que también se desarrolla en tiempo **aiónico** y ambas tienen una improductividad última: no sirven para nada.

Consideramos que la posibilidad de llevar adelante experiencias dialógicas comunitarias filosóficas en ámbitos escolares compromete a que los participantes se involucren activamente en las comunidades de indagación. También promueve el debatir, consensuar, argumentar y compartir ideas significativas para los participantes permitiendo la emancipación.

Como dice Rochetti (2019: 63): *“Muchos son los modos en que la filosofía y la educación se pueden vincular. Proponemos entre-cruzarlas para hacer el ejercicio de filosofar–educando y educar-filosofando, para ello es necesario primero preguntarnos qué entendemos por filosofía y educación.”*

En el texto citado, Rochetti (2019) sostiene que la filosofía es experiencia (propia, única y singular), es deseo (algo que nos falta), es sospecha (como una posibilidad de ver las cosas), es expectativa (como un modo de mirar). La educación es una tensión entre la conservación y el cambio; también es un amar bastante al otro. En la educación como tensión y en la educación como amor, es necesario que haya un otro:

*“Educar requiere de un grado de sinceridad personal que permita mirar al “otro” como otro y no como alguien a quien domesticar, cultivar, formar y todas esas acciones relacionadas al ámbito de lo educativo que han entretejido la trama de lo pedagógico en occidente. Quizás sea importante empezar a pensar en otros verbos para lo educativo que permitan visibilizar al “otro” como: emancipar, otorgar, reconocer, escuchar, dialogar, encontrar, buscar y que permiten pensar en una “tensión” que siempre se renueva.”* (Rochetti, 2019: 70)

En la filosofía es necesario que haya otro con quien vivirla como experiencia, sentirla como deseo, preguntarla como sospecha y mirarla como expectativa. Tanto en la filosofía como en la educación, el otro se vuelve imprescindible porque es el que habilita la palabra:

*“Tener la palabra, dar la palabra, escuchar la palabra para construir el mundo, nuestro mundo, el de los adolescentes y los adultos, al que hay que ‘amar lo bastante’ para conservar y recrear.”* (Rochetti 2019: 70-71).

Yo agregaría aquí que el hacer filosofía, las experiencias de filosofía compartidas o en comunidad, son parte de ese amar bastante al otro, para poder compartir con otros diferentes mundos posibles u otros mundos pensados o por pensar. Y es sólo la filosofía quien nos permite esto. Y no la filosofía en soledad, ni el repetir teorías filosóficas experimentadas por otros, sino la experiencia filosófica obtenida de una comunidad que piensa y comparte su pensar. Pregunto: ¿en qué otro lugar si no en la escuela se ama bastante al otro? La escuela es el lugar por excelencia en el que el cuidado del otro es el tema.

Si la escuela es un mundo en el que se *ama bastante* ¿por qué no pensarla también como un lugar en el que se puede **amar bastante el pensar**? La filosofía en su etimología contiene la palabra amor. Tenemos, entonces, varios argumentos para hacer filosofía *en* la escuela *con* otros: la filosofía y la escuela comparten –al igual que el juego de lo que hablaremos a continuación- un tiempo diferente al tiempo fuera de la escuela; la filosofía y la escuela tienen todo el tiempo para perder, son esos *lugares* donde el ocio tiene su razón de ser; por último, la filosofía –así como la escuela- tienen como uno de sus principales objetivos el *amar a/con* otros. Nos sobran motivos para sostener que escuela y filosofía abren mundos fuera del tiempo cronológico.

#### 4- El juego como herramienta para hacer filosofía en la escuela como **scholé**

Hasta aquí hemos visto que la filosofía –el pensar filosófico- tiene que ver con un parar el tiempo o con un transitar el tiempo de otro modo: sin tiempo del reloj. La escuela como **scholé** tiene también que ver con este parar el tiempo. Esta idea de parar el tiempo también está presente en el juego. Cuando uno juega se olvida del tiempo, no cuenta el tiempo.

En el juego también aparece otra forma de comunicarnos los que estamos jugando. Es decir, el juego no sólo nos sirve aquí como otro lugar donde perder el tiempo; sino también un lugar donde nos comunicamos diferente.

El juego ha sido después de la alimentación la forma más antigua de la actividad humana. Por ello se puede pensar que el juego es algo natural a la esencia de hombre. Aquí podemos relacionarlo con Fink (1995) quien sostiene que el juego es uno de los fenómenos fundamentales de la existencia humana. Sin embargo, el juego ha sido considerado no sólo una actividad menor del ser humano sino también cosa de niños, algo poco serio (opuesto a la seriedad), símbolo de holgazanería, inútil, pérdida de tiempo y hasta en algunos extremos se lo ha presentado con un carácter diabólico.

El acercamiento que hay al juego se hace para comprender algunos rasgos culturales, para potenciar el desarrollo psicomotriz, para intercambiar roles y *ponerse en el lugar del otro*. Esto muestra al juego con una finalidad práctica en cada uno de los casos mencionados (finalidad práctica de tipo histórica, didáctica, económica, deportiva, etc.). Sin embargo, podemos sostener que el juego para ser considerado

como tal no debe poseer ninguna finalidad utilitaria, caso contrario pierde su esencia de juego.

Existen numerosos intentos de conceptualizar el juego, pero podemos afirmar que la conceptualización más completa al respecto ha sido la que dio Huizinga en su *Homo ludens*: *“...el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente.”* (Huizinga, 1972: 45-46)

El juego forma parte de lo biológico el ser humano. Todos somos portadores del juego, el juego es denominador común para todas las personas. El juego, generalmente es espontáneo, libre e intemporal. El juego constituye el mejor medio educativo existente.

Según Fink el juego es uno de los fenómenos fundamentales de la existencia humana ya que *“jugar sólo puede el hombre, ni el animal ni dios pueden jugar. Sólo el ente que se conduce de modo finito con respecto al universo que lo rodea, sosteniéndose siempre en el espacio intermedio entre realidad y posibilidad, existe el juego.”* (Fink, 1995: 221-222)

A nadie le es extraño el juego, afirma Fink (1995). El juego no es sólo la multiplicidad de los actos lúdicos sino, antes bien, el modo fundamental de un trato humano con lo posible e irreal. El juego es en sí felicidad. El juego no tiene una finalidad, no sirve para nada, es inútil e inservible. El jugador genuino sólo juega para jugar. Si jugamos para alcanzar otra cosa, se pasa por alto la significación propia del juego, ya no es el juego lo importante sino la finalidad que queremos alcanzar.

El hombre es, en cuanto hombre, jugador. El placer de jugar no es sólo placer en el jugar, sino placer del juego, placer de la mezcla extraña de realidad e irrealidad.

El juego se caracteriza por la sujeción a reglas, así el juego establece sus límites. Los jugadores están atados a reglas. Pero no jugamos por las reglas, jugamos por el juego mismo. Los jugadores aceptan las reglas. Podríamos preguntarnos, entonces, si en el juego hay reglas con las que cumplir ¿no hay libertad

en el juego? Hay libertad en tanto, quienes participan del juego deciden acatar las reglas y jugar según las mismas.

En el Fragmento 52, Heráclito relaciona al tiempo no cronológico sino aiónico con el juego y la infancia: “El tiempo es un niño que se divierte, que juega con los dados: de un niño es el reino.” (ὅτι δε εστι παιζ το παν και δι αιωνοζ βασιλευζ των ολων ουτωζ λεγει: αιων παιζ εσ τι παιζων, πεσσευων παιδοζ η βασιληη). ). De este modo, podríamos decir que tiempo, filosofía y juego se encuentran en el sin tiempo o en el tiempo libre y en la inutilidad. El tiempo (como Aión), la filosofía (como experiencia) y el juego no tienen finalidad específica y en ello radica su riqueza y su encuentro en el presente trabajo.

Estamos convencidos que llevar adelante talleres de experiencia filosófica tomando como principal herramienta o estrategia el juego puede hacer que nos encontremos en el tiempo aiónico que nos permita conectarnos de otro modo entre quienes habitamos la Escuela 4-226 “Cóndor de los Andes” para mejorar la comunicación entre todos.



## SEGUNDA PARTE

### Propuesta de trabajo

El proyecto consiste en una serie de talleres a desarrollarse como comunidades de indagación filosófica que nos permita a las diferentes subjetividades que cohabitamos esta institución educativa encontrarnos y compartir experiencias filosóficas. Estos talleres serán pensados desde el juego, ya que filosofía y juego abren la posibilidad de vivenciar un tiempo diferente al lineal, al cronológico y esto habilita nuevas formas de comunicación que se dificultan en los tiempos administrativos de la escuela. El principal objetivo que persigue el proyecto es que los talleres propuestos habiliten espacios de práctica dialógica que permita a los diferentes participantes alcanzar una comunicación real, posible y emancipadora; partiendo de diferentes problemáticas que nos lleven a desarrollar una práctica filosófica que abra espacios colectivos de reflexión que puedan transformarse en acciones concretas para encontrarnos en ese tiempo y en ese espacio que es el de la escuela.

Realizaremos diversos talleres dentro y fuera del horario escolar preestablecido en el que participarán todos los integrantes de este inmenso colectivo (estudiantes, profesores, preceptores, padres, celadores, profesionales, comunidad, entre otros). Estos talleres pretenden seguir los pasos para andar el filosofar propuestos por Walter Kohan (2013) y el equipo del Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia de Río de Janeiro, con algunas adaptaciones a nuestra realidad escolar y a nuestra idiosincrasia. Dichos talleres constan básicamente de los siguientes momentos:

- a- Disposición inicial: una actividad inicial que facilite o enriquezca la relación de los participantes con los textos y la discusión filosófica.
- b- Vivencia (lectura) de un texto: cualquier texto (entiéndase por tal no sólo a los escritos, sino también a los narrados, a los visuales, entre otros) puede ayudar a ejercitar diversas formas de expresión y experimentación de los participantes.

- c- Problematización del texto. Indicación de temas/preguntas: trabajar con preguntas que sugiera el propio texto, tanto individual como colectivamente. Se trata de encontrar problemas que afecten a los participantes para que piensen juntos y de crear condiciones para un preguntar lo más intenso, potente y alegre posible.
- d- Elección de temas/cuestiones: seguramente surjan numerosas preguntas/cuestiones. Por ello será necesario partir de: 1- algunas de ellas definidas por sorteo; 2- una pregunta elegida por alguno de los participantes que no haya hecho ninguna pregunta; 3- un criterio lógico que establezca una secuencia entre las preguntas; 4- establecer relaciones entre las preguntas; 5- cualquier otro criterio que se considere pertinente para potenciar filosóficamente la experiencia.
- e- Diálogo: se pretende una práctica dialogada en la que los participantes intercambien ideas y argumentos, importa la manera en que circule la palabra, el lugar que colectiva e individualmente se propicie para la escucha, incluso de los silencios.
- f- Producción de un texto nuevo (éste momento está incluido desde quien realiza la propuesta del presente proyecto, no se encuentra en los momentos propuestos por Kohan y su equipo): se pretende que los participantes realicen “traducciones” de sus experiencias filosóficas individuales y/o colectivas creando o recreando composiciones de experiencias filosóficas nuevas. Éstas pueden llevarse a cabo a través de la escritura, el dibujo, la música, las artes plásticas, la expresión corporal...otras.
- g- Para continuar pensando: se puede evaluar, destacar o recuperar alguna dimensión de la experiencia individual y/o colectiva que permita abrir nuevos rumbos para el pensamiento.

Los talleres tendrán una duración máxima de 2 horas reloj.

## **Implementación y evaluación del proyecto**

### **SECUENCIAS DE TRABAJO PARA LOS TALLERES**

El proyecto se implementará en la Escuela 4-226 “Cóndor de los Andes” a través de cuatro talleres de 2 horas reloj de duración cada uno de ellos. De estos talleres participarán diferentes actores institucionales. A continuación, detallamos la temática y destinatarios de cada taller:

1er Taller: Encuentro 1 (Docentes)

Temática: La comunicación

Destinatarios: entre 20 y 26 docentes de la Escuela 4-226 “Cóndor de los Andes”

Objetivos:

- Reconocer la problemática institucional de la comunicación como el fruto del encuentro de diferentes subjetividades en la escuela.
- Utilizar prácticas dialógico-filosóficas para mejorar el problema de la comunicación en la Escuela 4-226 “Cóndor de los Andes”

Momentos del taller:

- ✓ Se explica cómo funciona la comunidad de indagación.
- ✓ Se acuerdan reglas para el conversatorio.
- ✓ Se utiliza una técnica de presentación como por ejemplo “presento a mi compañero que tengo a la derecha con una palabra que para mí lo describe”
- ✓ Se realiza un juego que evidencie problemas en la comunicación. El juego de los ojos vendados. Se divide a los participantes en parejas y uno de ellos deberá tener los ojos vendados. Se establece una pista con obstáculos y que tiene un lugar de partida y otro de llegada. Se colocan todos los jugadores con los ojos vendados en el lugar de partida y sus parejas en el lugar de llegada. El jugador que no tiene los ojos vendados deberá ir dándole indicaciones claras, precisas y concretas para que quien tienen los ojos vendados llegue a destino sin toparse con ningún obstáculo en el camino. Este juego debe generar confianza, capacidad de escucha y habilidad al comunicar instrucciones. La confianza entre los miembros del equipo es crucial para lograr una buena comunicación, y de este modo se fomenta la cooperación y el trabajo en equipo. Por el contrario, la falta de confianza genera sospechas e impide alcanzar los objetivos comunes.

- ✓ Luego de este juego se comparte en círculo la vivencia de cada uno, completando la frase: “la comunicación con mi compañero fue...”
- ✓ Se presenta el tema de la comunicación como problema. Se le pide a cada participante que escriba una pregunta sobre la comunicación como problema, luego de completar el cuadro sobre herramientas ligadas a habilidades de pensamiento (Ver Anexo 1).
- ✓ Entre todos se observa la Charla TED “Comunicación...el arte de crear momentos” de Ricardo Mitrani: <https://youtu.be/M-j1oOBCBYs>
- ✓ Se reúnen los participantes en grupos de cuatro, comparten la pregunta que cada uno hizo y algunas conclusiones que sacaron del video. Entre todos los integrantes del grupo deberán elaborar 5 preguntas que les haya provocado la charla grupal.
- ✓ Compartimos las preguntas de cada grupo, las escribimos en el pizarrón y las ordenamos de acuerdo a categorías consensuadas. Se seleccionan 2 preguntas sobre las que conversaremos filosóficamente en comunidad a continuación.
- ✓ Finalmente, establecemos una regla/ley/precepto sobre la comunicación institucional que va a ser prioritaria a partir de este momento, se la colocará en lugar visible para todos los actores institucionales.
- ✓ Cerramos el encuentro diciendo cada uno una palabra que se lleva para seguir pensando.

2° Taller: Encuentro 2 (Estudiantes)

Temática: La comunicación

Destinatarios: entre 20 y 24 estudiantes de la Escuela 4-226 “Cóndor de los Andes”

Objetivos:

- Reconocer la problemática institucional de la comunicación como el fruto del encuentro de diferentes subjetividades en la escuela.
- Utilizar prácticas dialógico-filosóficas para mejorar el problema de la comunicación en la Escuela 4-226 “Cóndor de los Andes”

Momentos del taller:

- ✓ Se explica qué es una comunidad de indagación filosófica.
- ✓ Se acuerdan reglas de trabajo en la comunidad de indagación.
- ✓ Se lleva a cabo una técnica de presentación, por ejemplo, la de “presento a mi compañero”
- ✓ Se forman grupos de cuatro estudiantes mediante alguna técnica lúdica. Quedarán conformados 6 grupos.
- ✓ Se les explica a los estudiantes la diferencia entre los tipos de preguntas.
- ✓ A cada grupo se le entrega un objeto previamente seleccionado, relacionado a la comunicación. A continuación, cada grupo deberá observar bien el objeto y redactar 6 preguntas: 2 preguntas corrientes, 2 preguntas retóricas y 2 preguntas de investigación sobre el objeto.
- ✓ Compartimos las 6 preguntas de cada grupo y las categorizamos. (Ver Anexo 2)
- ✓ Entre todos seleccionamos uno de los objetos y le aplicamos todas las preguntas que hemos categorizado para ver cuál de ellas seleccionamos para comenzar con la comunidad de indagación.
- ✓ Una vez seleccionada la pregunta, nos colocamos todos en círculo y conversando tomando como tópico la pregunta y relacionándola con el tema de la comunicación en la escuela.
- ✓ Finalmente, cada uno piensa una problemática relacionada a la comunicación en nuestra escuela y que no fue trabajada en el conversatorio y se la lleva escrita para seguir pensándola.

### 3° Taller: Encuentro 3 (Padres)

Temática: La comunicación

Destinatarios: entre 20 y 26 padres de estudiantes de la Escuela 4-226 “Cóndor de los Andes”

Objetivos:

- Reconocer la problemática institucional de la comunicación como el fruto del encuentro de diferentes subjetividades en la escuela.
- Utilizar prácticas dialógico-filosóficas para mejorar el problema de la comunicación en la Escuela 4-226 “Cóndor de los Andes”

#### Momentos del taller:

- ✓ Se les explica a los papás cómo funciona la comunidad de indagación (los padres presentes asisten porque saben que se realizará un taller de experiencias filosóficas en la que ellos serán los protagonistas)
- ✓ Se acuerdan reglas para trabajar en la comunidad de indagación.
- ✓ Se indica que el tema del conversatorio es la comunicación como problema en la escuela
- ✓ Llevamos adelante una técnica de presentación, por ejemplo, la del fósforo.
- ✓ Se reúnen los participantes en grupos de 4.
- ✓ A cada grupo se le entrega una tarjeta con algunos “objetos imposibles” impresos. Se les pide que, en 15 minutos elaboren 5 preguntas sobre esos objetos. (Ver Anexo 3)
- ✓ A continuación, a cada grupo se le entrega una hoja en dónde van a tener que elaborar un cómic que tenga como protagonista a uno o varios de los objetos imposibles y que la temática sea el problema de la comunicación. La hoja contiene 4 cuadros para escribir y/o dibujar la historia. Cada participante del grupo se encargará de llenar un cuadro. No pueden ponerse de acuerdo previamente en la historia, sólo en la selección del o de los objeto/s. Por lo tanto, la temática se irá desarrollando a medida que cada participante haga su cuadro. Finalmente, cada grupo presentará ante el resto la historia realizada.
- ✓ Los grupos intercambian historias. El grupo que recibe la historia deberá escribir atrás del cómic 3 preguntas relacionados a la problemática de la comunicación que el cómic no haya planteado.
- ✓ Volvemos al grupo grande circular y compartimos las preguntas realizadas, las ordenamos de acuerdo a categorías y seleccionamos 2 de todas esas preguntas para comenzar el conversatorio.
- ✓ En la puesta en común elaboramos una regla para mejorar la comunicación en la escuela y la colocamos en un lugar visible para todos los actores institucionales.

#### 4° Taller: Encuentro 4 (Docentes-Estudiantes-Padres)

Temática: La comunicación

Destinatarios: entre 50 y 60 actores institucionales (Docentes-Estudiantes-Padres) de la Escuela 4-226 "Cóndor de los Andes"

Objetivos:

- Valorar el camino recorrido para buscar soluciones a la problemática de la comunicación en la Escuela 4-226 "Cóndor de los Andes".
- Experienciar nuevos modos de comunicarnos a partir de pensar con otros.
- Generar innovaciones en relación a la comunicación en la Escuela 4-226 "Cóndor de los Andes"

Momentos del taller:

- ✓ Recordamos cómo se trabaja en las comunidades de indagación.
- ✓ Acordamos reglas para el conversatorio.
- ✓ Utilizamos una técnica de presentación rápida, como por ejemplo Nombre, SuperHéroe y SuperPoder. Reunidos en círculo, cada participante debe decir una oración para presentarse con su nombre, un superhéroe con el que se identifique y un superpoder que le gustaría tener.
- ✓ Se dividirán en 3 subgrupos: docentes, estudiantes y padres. Cada uno tendrá una tarjeta o cinta de un color para identificar el grupo. Cada grupo elige un representante que brevemente le cuenta al resto cuál fue la conclusión del taller al que asistieron.
- ✓ Se utilizarán tarjetas con animales que se distribuirán en los tres grupos para armar grupos combinados de 8 personas cada uno.
- ✓ Cada uno de estos grupos elegirá a dos representantes que deben sentarse espalda con espalda. La primera persona tiene un objeto que nadie más de su grupo debe ver. La otra persona debe estar de frente al resto del grupo y deberá dibujar lo que la persona que tiene el objeto le va describiendo del mismo. El resto del grupo deberá adivinar qué objeto es a partir del dibujo realizado por su compañero. Se deberá respetar un tiempo establecido para esto. Finalizado el tiempo, quien tiene el objeto lo muestra al resto del grupo y se lo deberá comparar con el dibujo. Todo el grupo elaborará entonces 5 preguntas sobre lo vivenciado en relación a la comunicación en esta dinámica.
- ✓ Volvemos al grupo grande y comparte cada grupo sus preguntas, las categorizamos y seleccionamos dos para comenzar el conversatorio.

- ✓ Finalizado el tiempo establecido para el conversatorio, todos los presentes elaborarán un “Decálogo para la comunicación en la Escuela Cóndor de los Andes”. Este decálogo será expuesto a la vista de todos.

## EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación del proyecto se realizará mediante la aplicación de una encuesta a todos los participantes de los talleres para ser sistematizada y analizada por un equipo para rescatar los aspectos positivos, el impacto en la comunidad educativa y los aspectos a mejorar. (Ver Anexo 4).



## CONCLUSIÓN

Como vimos, en una institución educativa interactúan diferentes subjetividades con diferentes roles y esto hace que la comunicación se dé de una manera particular. Quien ingresa a una escuela, desde el rol que sea (docente, estudiante, padre), necesita comunicarse con el otro. Y ante esto, surge inmediatamente la problemática de las falencias en la comunicación como factor promotor de conflictos intersujetos dentro y fuera de la escuela. Pero también surge la posibilidad de solucionar esta problemática por medio del compartir experiencias filosóficas utilizando como principal metodología las comunidades de indagación y el juego.

Señalamos que es importante abordar este problema porque en la escuela convivimos diferentes personas que encontramos en la comunicación un problema reiterado y que, por ello, era necesario buscar una solución. Para ello, planteamos la realización de encuentros en comunidades de indagación filosófica de los que participarán gran parte de los actores institucionales.

Consideramos esto primordial para mejorar la comunicación a partir del fortalecimiento de los vínculos.

A lo largo del trabajo presentamos la importancia de hacer filosofía en la escuela, de retomar el tiempo de la escuela como *scholé* y de hacerlo a través de las comunidades de indagación y el juego.

Estamos convencidos que el proyecto mejorará no sólo la comunicación entre los actores institucionales sino también le abrirá nuevos mundos posibles a la filosofía dentro de la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Mariana, 2005, La re-creación de un espacio sin lugar. En: Revista Sul-americana de Filosofía e Educação, Brasília, p.1-7

Alvarado, Mariana, 2006, Hacia una erótica de la educación. En: Pensamiento y experiencia. 1eras Jornadas regionales de filosofía con niños y jóvenes, Qellqasqa, Mendoza, Argentina, p. 85-93

Arpini, Adriana, 2006, Una ampliación del concepto de racionalidad: A propósito del pensamiento lógico, reflexivo y crítico. En: Pensamiento y experiencia. 1eras Jornadas regionales de filosofía con niños y jóvenes, Qellqasqa, Mendoza, Argentina, p. 67-74.

Brígido, Ana María, 2006, Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales, Editorial Brujas, Buenos Aires.

Calvo Muñoz, Carlos, 2017, Ingenuos, ignorantes, inocentes (de la educación informal a la escuela autoorganizada) Editorial Universidad de La Serena, Chile.

Comas i Coma, Oriol, 2005, El mundo en juegos, RBA Libros, Barcelona, España.

Fink, Eugen, 1995, Fenómenos Fundamentales de la Existencia Humana, Editorial Karl Alber, Alemania.

Foucault, 2015, Vigilar y castigar, Siglo veintiuno editores, Buenos Aires, Argentina.

Gonzalez, Laura, 2003, Escuela. Páginas de radio, Ediciones del Boulevard, Córdoba, Argentina.

Gonzalez, Liliana, 2019, Volver a mirarnos. El reencuentro con nuestros hijos y alumnos en tiempos de urgencia y tecnología, Ediciones B, Buenos Aires.

Grimson, Alejandro y Tenti Fanfani, Emilio, 2015, Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas, siglo veintiuno editores, Buenos Aires.

Huizinga, Johan, 1972, Homo Ludens, Alianza Editorial, Madrid

Kohan, Walter, 2004, Infancia. Entre educación y filosofía, Laertes, Barcelona, España.

Kohan, Walter, 2007, Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación, Del estante editorial, Buenos Aires.

Kohan, W., Olarieta, F. (coordinadores), 2013, La escuela pública apuesta al pensamiento, Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, Argentina.

Kohan, Walter, 2013, El maestro inventor. Simón Rodríguez, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Kohan, Walter, 2015, Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Onetto, Fernando, 2008, Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Pineau, Pablo, 2013, ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Platón, 1994, La República, Panamericana Editorial, Bogotá, Colombia.

Platón, 1995, Diálogos, Panamericana Editorial, Bogotá, Colombia.

Rancière, Jacques, Escuela, producción, igualdad (Texto publicado en 1988 en *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot, Documento accesible on line en la siguiente dirección: <http://www.horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>. Traducción : Vera Waksman)

Rancière, Jacques, 2007, El maestro ignorante, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Rivas, Axel, 2014 Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación, Editorial Debate, Buenos Aires.

Rochetti, Cristina, 2019, Entre Filosofía y Educación. Notas para pensar nuestras prácticas. En: Filosofía, educación y subjetividad: aprendizajes y prácticas situadas, Qellqasqa, Mendoza, p.63-72.

Scheines, Graciela, 1998, Juegos inocentes, juegos terribles, Eudeba, Buenos Aires.

Skljar, Carlos, 2015, Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Skljar, Carlos, 2019 (6° reimpresión), Pedagogías de las diferencias, Noveduc, Buenos Aires.

Splitter, Laurence y Sharp, Ann, 1995, La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación, Manantial, Argentina.

Torralla, Francesc, 2016, La filosofía cura, Milenio Publicaciones, España.

Vignale, Silvana, 2006, Filosofía profana o hacia la posibilidad de una filosofía con otros. En: Pensamiento y experiencia. 1eras Jornadas regionales de filosofía con niños y jóvenes, Qellqasqa, Mendoza, Argentina, p. 41-50

Vignale, Silvana, 2011, Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias. En: Filosofía y educación en Nuestra América: políticas, escuelas e infancias, Qellqasqa, Mendoza, Argentina, p. 365-376

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Herramientas ligadas a habilidades de pensamiento

HABILIDADES	PREGUNTAS	COMENTARIOS Formula tus propias preguntas
Brindar puntos de vista	¿Cuál es tu postura sobre... Qué piensas de.. Alguien tiene otro punto de vista	
Brindar alternativas	¿De qué otro modo puede pensarse esto? ¿se te ocurre otra manera de pensarlo... aunque no sea tu propio punto de vista?	
	¿Puedes aclarar un poco más? ¿Alguien puede explicarlo con otras palabras?	
Reformular	¿Puedes decir lo mismo de otro modo? ¿puedes usar otras palabras? ¿alguien puede decirlo de otra forma?	
Inferir		
Detectar supuestos	¿estás suponiendo que? Para decir eso ¿qué necesitarías decir antes?	
Desarrollar empatía	¿Cómo te sentirías si estuvieras en el lugar de...? ¿Cómo verías el mundo si estuvieras si fueras...?	
Detectar falacias		
Brindar ejemplos o contraejemplos	¿por ejemplo? ¿puedes mencionar alguna situación en la que eso no se cumpla?	
Considerar medios y fines		

<b>Prever consecuencias</b>		
<b>Consistencia entre creencias y acciones</b>	<b>Para lograr eso ¿conviene hacer esto?</b>	
<b>Emplear analogías</b>	<b>¿En qué se parece y en qué se diferencian los chicos de los muñecos?</b>	

## ANEXO 2

### Tipos de preguntas y planes de discusión

Preguntas		
Corrientes	Retóricas	Investigación

PLANES DE DISCUSIÓN		
lineal	circular	Mixto

## ANEXO 3

### Objetos imposibles

#### Objeto 1



#### Objeto 2





**Objeto 3**



**Objeto 4**



**Objeto 5**



**Objeto 6**



## **ANEXO 4**

### **Encuesta**

- 1- ¿Qué te llevás del encuentro?
- 2- ¿Qué cosas que pensamos en el encuentro ya fueron pensadas?
- 3- ¿Qué podrías seguir pensando?
- 4- ¿Qué nuevas preguntas te abrió el encuentro?
- 5- ¿Cómo puede ayudar lo que pensamos en el encuentro para mejorar la comunicación?
- 6- Describe en cinco renglones qué te pareció el encuentro

## ANEXO 5

### Fotos de la escuela















