



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

“Infancia y Filosofía: (Re)pensar la *comunidad de indagación* a partir de una
práctica filosófica en una residencia de "Mejor niñez"”

MEMORÍA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE:

PROFESORA DE FILOSOFÍA

AUTORAS: MARTINA JAVIERA SOLEDAD AYALA ÁVILA Y CAMILA
IGNACIA DÍAZ SÁNCHEZ.

PROFESORA GUÍA: ELIZABETH COLLINGWOOD-SELBY.

PROFESORA COLABORADORA: ANDREA LEVIO.

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2026



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

“Infancia y Filosofía: (Re)pensar la *comunidad de indagación* a partir de una
práctica filosófica en una residencia de "Mejor niñez"”

MEMORÍA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE:

PROFESORA DE FILOSOFÍA

AUTORAS: MARTINA JAVIERA SOLEDAD AYALA ÁVILA Y CAMILA
IGNACIA DÍAZ SÁNCHEZ.

PROFESORA GUÍA: ELIZABETH COLLINGWOOD-SELBY.

PROFESORA COLABORADORA: ANDREA LEVIO.

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2026

Autorizado para
Sibumce Digital





IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título de la tesis: “Infancia y Filosofía: (Re)pensar la *comunidad de indagación* a partir de una práctica filosófica en una residencia de "Mejor niñez"”

Fecha: Marzo, 2026

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Filosofía

Carrera: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía

Título y/o grado: Licenciado en Educación y Profesor de Filosofía

Profesora guía: Elizabeth Collingwood-Selby.

Profesora colaboradora: Andrea Levio.

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Matina Ayala Ávila y Camila Díaz Sánchez

Santiago de Chile, Marzo del 2026

DEDICATORIA

Queremos dedicar la presente memoria a las niñas, niños y adolescentes de la residencia, quienes nos permitieron conocer, jugar, conversar, dialogar, reír y llorar. Si bien sabemos que quedará siempre corto intentar dar cuenta aquí y ahora de lo vivido en nuestros talleres de filosofía, les damos las infinitas gracias. Gracias por la persistencia de sus resistencias en las irrupciones inesperadas de su pensamiento y en la fuerza de cada encuentro que nos enseñó, que aprender no sólo es acumular respuestas, sino abrirnos a lo imprevisible.

AGRADECIMIENTOS

MARTINA:

Si bien siempre el lenguaje me quedará corto para siquiera intentar expresar el amor, que siento por quienes tengo el gusto de llamar familia, quiero intentarlo, aunque sea un intento.

A Jacqueline, a Edmundo, a Camilo, a Gricelda y a Varinia, por sostenerme en cada paso de mi existencia, por su entrega, paciencia y amor incondicional. Gracias por ese espacio de cuidado que siempre han procurado entregarme, un lugar donde la pregunta, el hablar, el sentir y estar para otros se convierten en formas de estar en el mundo.

Y a cada una de las personas que forman parte de mi familia, y que por extensión, no puedo incluir aquí con su nombre, gracias. Sus gestos, palabras y presencia siempre me han acompañado.

A Tomás, mi compañero de vida durante estos años de aprendizaje, gracias por el amor, la compañía y la disposición a pensar en conjunto; por permitir afectarse y afectarme, y por sostener un espacio donde nuestras vidas y pensamientos se entrelazan.

Y finalmente, a Camila, compañera y amiga que confió en este proceso y lo sostuvo a pesar de todos los ensayos y errores que contuvo. Gracias por el afecto, los aprendizajes, la paciencia y el entendimiento. Agradezco infinitamente haberme encontrado con tu risa, tu pensar y tu forma de estar.

CAMILA:

A mi madre Miriam por tu amor incondicional, mis padres Jorge y Raul, quienes con paciencia nunca dejaron de creer en mí, apoyándome en cada paso que he dado.

A mi abuela Gladys, quien estaría muy orgullosa. A mi hermana, Constanza y mi sobrino Facundo, por estar en cada paso importante en mi vida.

A mi Tía Vanessa, por su cariño como una segunda madre.

A mis amigos de la vida, en especial a Juan Carlos, Maite, Javiera, Valeria y Esteban quienes con su amistad y consejos me han acompañado a lo largo de este duro proceso. Espero seguir recorriendo la vida junto a ustedes y seguir teniendo aventuras, para que cuando seamos polvo y huesos nuestro esqueleto esté con una sonrisa.

A mi equipo de balonmano, mi refugio y apoyo constante en el proceso universitario. Gracias por ser ese espacio de confianza que me permitió crecer y encontrarme.

A Martina, compañera de caminos y empeños a lo largo de estos años, cuya empatía, confianza difícilmente podría terminar de agradecer. Por la contención en los momentos en que decidimos hacer juntas este proceso será atesorado por siempre en mi vida.

AGRADECIMIENTOS EN CONJUNTO

Agradecemos a las profesoras *Elizabeth Collingwood-Selby* y *Andrea Levio*, por habernos acompañado en este proceso, por su paciencia y tiempo, gracias por creer en nuestro proyecto y aceptar la guía de esta memoria.

A la nuestra maestra *Veronica Gonzalez*, por hacer de sus clases un secreto.

[..]cuando es el llamado de ese secreto el que, sin embargo, remite al otro o a otra cosa, y cuando eso mismo tiene en vilo nuestra pasión y nos remite al otro, el secreto, entonces nos apasiona. Aun cuando no lo haya, aun cuando no exista, oculto detrás de lo que sea. Aun cuando el secreto no sea secreto, aun cuando no haya habido jamás un secreto, uno solo. Ni uno. (Derrida, 1993. p 64)

En aquellas no solo aprendimos de filosofía; también aprendimos a desplegar el pensamiento. Gracias por compartir, con emoción, pasión y convicción, aquellas

cuestiones que a veces podrían parecer simples e incluso burdas. En ese gesto — levantando la mirada frente a la normalidad de lo dado— abría un espacio donde, más que aprender únicamente podíamos comenzar el difícil y hermoso ejercicio de desaprender muchas otras cosas.

Agradecemos también a quienes nos contuvieron y sostuvieron a lo largo de todo este procesos de memoria y de pregrado: *nuestras amigas y amigos queridos* que a través de la escucha, las risas, los cariños, los abrazos y las resistencias, logran hacer de nuestras vidas un lugar más habitable, un lugar donde el pensamiento no acontece en soledad, sino en el encuentro con otros.

Catalina, Danka, Damian, Ilya, Javiera, Paula, la Rulo, Feña, Jose, Darko, Basti, el Feña. Gracias por esas tardes infinitas en la Peda.

Lxs queremos mucho.

ÍNDICE	
ÍNDICE	9
RESUMEN	12
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	14
 CAPÍTULO I : “ACERCAMIENTOS Y DISTANCIAMIENTOS A LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS.”	 19
1.1.- Comunidad de indagación: precisiones conceptuales.	20
1.2.- ¿Desde dónde estamos pensando la filosofía con niñas y niños?	42
1.3.- La <i>comunidad de indagación</i> en revisión.	47
 CAPÍTULO II : “EL LUGAR Y EL ENCUENTRO: LA FILOSOFÍA EN UN ESPACIO DE “PROTECCIÓN”.	 53
2.1.- ¿Existen lugares apropiados para el pensamiento?	54
2.2.- Comunidad y Comunidad de indagación.	59
2.3.- Propuesta de implementación de talleres de filosofía.	65
 CAPÍTULO III: “LECTURAS, INTERPRETACIONES Y REFLEXIONES ENTORNO A UNA EXPERIENCIA SITUADA.”	 67
3.1.- Inicios de una comunidad de indagación.	68
3.2.- Comunidad de indagación y filosofía: Encuentros y desencuentros.	71
 CONCLUSIONES	 86

REFERENCIAS	89
ANEXOS A	91
ANEXOS B	111
ANEXO C	138

En los espacios que compartimos y donde hablamos de la infancia, ¿dónde están los niños y niñas?. ¿Dónde están sus cuerpos y sus decires? Es esta descorporeidad de la infancia algo que tenemos que considerar en su falta y ver de qué manera en nuestros encuentros; en nuestros programas, podemos hacerlos hablar y no sólo hablar *de* y *por* ellos y ellas.
(Grau, 2020. p 67)

Escuchar las grietas del lenguaje, temblar frente a la llegada de lo otro: [...]El encuentro, todo encuentro, comporta siempre hospitalidad a lo extraño, a lo imprevisible; únicamente afirmando esta perplejidad del paso podemos continuar pensando, hacerlo sin desoír la vida.
(Rivera, 2025, p. 140)

RESUMEN

La presente memoria de título, “Infancia y Filosofía: (Re)pensar la *comunidad de indagación* a partir de una práctica filosófica en una residencia de “Mejor niñez” surge desde la intención de experimentar la noción de comunidad de indagación propuesta por Matthew Lipman, en diálogo con la formación recibida en el Minor “Infancia y Pensamiento Filosófico” de la UMCE.

Desde una perspectiva teórico-práctica, la investigación se propone explorar qué significa y qué implicancias tendría propiciar un espacio filosófico con niñas, niños y adolescentes en una residencia perteneciente al sistema de “protección” de “Mejor niñez.” Para ello, se elaboraron e implementaron talleres de filosofía ajustados a las características e intereses de las infancias, con el propósito de observar y analizar las dinámicas de diálogo, conversación y reflexión que emergen en el intento de conformar una comunidad de indagación en este contexto. De este modo, la memoria busca aportar una reflexión situada sobre la comunidad de indagación y sus posibilidades de desarrollo.

Conceptos claves: Comunidad de indagación, filosofía con niñas, niños y adolescentes, diálogo filosófico, infancia, práctica situada.

ABSTRACT

This undergraduate thesis, “*Childhood and Philosophy: (Re)thinking the Community of Inquiry through a Philosophical Practice in a ‘Mejor Niñez’ Residential Center,*” emerges from the intention to experiment with the notion of the **community of inquiry** proposed by Matthew Lipman, in dialogue with the academic training received in the Minor “*Childhood and Philosophical Thought*” at the Metropolitan University of Educational Sciences.

From a theoretical–practical perspective, this research aims to explore what it means—and what implications it may have—to foster a philosophical space with children and adolescents in a residential center belonging to the “protection” system of Mejor Niñez. To this end, philosophy workshops were designed and implemented, adapted to the characteristics and interests of childhood, with the purpose of observing and analyzing the dynamics of dialogue, conversation, and reflection that emerge in the attempt to form a community of inquiry within this context.

In this way, the thesis seeks to contribute a situated reflection on the community of inquiry and its possibilities for development.

Keywords: Community of inquiry, philosophy with children and adolescents, philosophical dialogue, childhood, situated practice.

INTRODUCCIÓN

La presente memoria, titulada “Infancia y Filosofía: *(Re)pensar* la comunidad de indagación a partir de una práctica filosófica en una residencia de Mejor Niñez”, surge de la necesidad de interrogar los límites y posibilidades de la filosofía cuando se desplaza de su espacio habitual —ámbitos académicos (aulas escolares, universitarios, etc.) —.

Esta memoria busca explorar, desde una perspectiva teórico-práctica, qué significa y qué implicancias tendría propiciar un espacio filosófico con niñas y niños en contextos donde la filosofía rara vez se practica. Para ello, nuestro proyecto se basará en experimentar la noción de *Comunidad de Indagación* propuesta por el Filósofo Matthew Lipman —en el contexto de su programa de Filosofía para Niños (FpN)—, y abordada también en el Minor de *Infancia y Pensamiento filosófico* impartido por el Departamento de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación..

En términos generales, la *Comunidad de Indagación*, según Lipman, se podría entender como un espacio dialógico y colaborativo en el que los participantes guiados por preguntas, argumentos y reflexiones compartidas buscan construir sentido colectivamente. Sin embargo, más que asumir todas las implicancias que conlleva este término, nos interesa ponerlo en tensión al situarlo en un contexto que, al parecer, desborda su construcción inicial.

Es precisamente desde este desplazamiento que la investigación- experiencia se situará en una residencia de “Mejor Niñez”, específicamente en un hogar de menores, ubicado en la comuna de la Pintana. Allí nos propusimos realizar talleres de filosofía desde y con las infancias, con el objetivo de observar, analizar y reflexionar sobre lo que puede acontecer al intentar conformar una comunidad de indagación en un espacio institucional como este.

Este tránsito se moviliza a partir de la siguiente pregunta: *¿Qué sucede cuando la filosofía sale de los lugares donde suele practicarse, para encontrarse con la infancia en una residencia de Mejor Niñez?*. Aquella pregunta no solo

orienta la investigación, sino que devela nuestra motivación personal, que nos impulsa a indagar cómo la experiencia filosófica puede dar lugar a otras formas de pensar y *habitar el mundo*.

Al trasladar esta práctica a un contexto como lo es una residencia de Protección Especializada de la Niñez y Adolescencia —ex- SENAME, actual “Mejor Niñez”—, emergen diferencias significativas respecto de su aplicación en el espacio escolar.

Mientras las propuestas del programa de FpN y del Minor “Infancia y Pensamiento Filosófico” se articulan considerando principalmente las dinámicas del espacio escolar, nuestra llegada a la residencia se da bajo la modalidad de un taller voluntario pensado y diseñado desde la lógica de la flexibilidad y adaptación al contexto situado que hemos aprendido en el Minor. Esta condición interpela ciertas premisas de ambos programas: el espacio, la regularidad, la temporalidad, la intencionalidad y las estructuras institucionales que, en la teoría, posibilitan la conformación de una *comunidad de indagación*.

En este escenario, la pregunta por el por qué y cómo intervenir filosóficamente se vuelve fundamental. No buscamos “aplicar” un método ni replicar prácticas ya definidas, más bien, procuramos abrir el espacio a una experiencia, —aunque sea breve o frágil—, que permita a las niñas, niños y adolescentes desplegar sus propias maneras de pensar, imaginar, preguntar, y situarse en el mundo. La filosofía con niñas y niños, particularmente la Filosofía para niños que describe Lipman apunta a pensar desde otro foco la clase, “ Por ello podemos hablar ahora de *convertir la clase en una comunidad de investigación* en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales y buscan identificar los supuestos ajenos.” (Lipman. 1997. p 57)

En este sentido la Filosofía para niños y con niños y niñas, genera un espacio que posibilita el encuentro con el otro. Este encuentro está determinado porque “El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la

indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.” (Lipman. 1997. p.56) es allí donde podemos ver que la interacción es vital, la indagación es un proceso en conjunto y las aproximaciones a estas relaciones se dan justamente en el encuentro con el otro sin importar si el encuentro está marcado por un acuerdo o desacuerdo.

En consecuencia, el planteamiento del problema se articula en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo tomar estas dos inspiraciones —la comunidad de indagación y nuestra formación en el Minor “Infancia y pensamiento filosófico”—para realizar un taller de filosofía en un espacio donde rara vez se practica?, y más aún, ¿Es posible pensar en la comunidad de indagación como una estructura fija y bien definida?, si su funcionamiento interno llega a modificarse ¿esta puede seguir siendo pensada como una comunidad de indagación o nace algo distinto?

Para poder abordar las siguientes preguntas, tomamos la decisión de estructurar la presente memoria desde lo más teórico conceptual hasta llegar a ciertas lecturas, interpretaciones y reflexiones respecto a la experiencia situada.

En primer lugar, desarrollaremos de una manera acotada algunos elementos que destacamos de la noción de “Comunidad de indagación” propuesta por Matthew Lipman. Esto con el propósito de evidenciar y dar cuenta de la posibilidad de *re-pensar* dichos elementos. Nuestro propósito, sin embargo, no es evaluar si la comunidad de indagación “funciona” o no, sino explorar, experimentar y analizar las formas en que se transforma, así como los desafíos y oportunidades que emergen al propiciar un intento de *comunidad de indagación* a través de talleres de filosofía en un “hogar”. Nos interesa identificar cómo las condiciones del contexto influyen en los procesos de diálogo y reflexión con las infancias.

De igual manera, este ejercicio no solo sucedió a través de aquella revisión, sino que dio paso a una segunda instancia, en la cual planeamos esclarecer los conocimientos y herramientas que dan cuenta de lo aprendido en el Minor, los cuales resultaron relevantes para la realización e inspiración de los talleres de filosofía.

Posteriormente, presentaremos el espacio en el que se implementó el trabajo, analizando las condiciones en las que se desarrolló la experiencia, retomando y revisando, a partir de los talleres realizados, algunos factores clave para esta investigación atendiendo tanto a lo que posibilitaron, como a lo que nos enseñó el proceso. Estas reflexiones se sostienen en el cruce de nuestra formación filosófica- pedagógica y, sobre todo, en la experiencia vivida en el hogar. Asimismo, retomaremos algunas inspiraciones teóricas que acompañaron este proceso de reflexión, análisis y crítica, permitiéndonos tensionar ciertos supuestos asociados a la noción de comunidad de indagación propuesta por Matthew Lipman.

Finalmente, apostamos por detenernos en la experiencia que vivimos de una manera más exhaustiva, tomando en consideración cada uno de sus elementos, características y relaciones, y analizando ciertos momentos que nos permitan explorar e intentar dar cuenta a la siguiente pregunta :¿Cómo funcionaría una comunidad de indagación en una residencia de Mejor Niñez?

Para respaldar dicho trabajo, decidimos elaborar en conjunto materiales que nos permitirán esclarecer aquellos momentos. Si bien en este caso solamente se utilizarán instancias precisas, todo el material realizado, —planificación, bitácoras de implementación y entrevistas—sirvieron para el desarrollo de nuestro trabajo, aquello se encuentra reunido en un apartado clasificado como anexo al final de la presente memoria.

Advertimos, de igual manera, que el trabajo con niñas, niños y adolescentes, debe y exige un resguardo tanto por su intimidad, privacidad y confidencialidad. Por ello, consideramos necesario señalar que, previo a la realización de los talleres, se hacía una invitación anticipada con el propósito de respetar la decisión de cada participante respecto a la participación en el taller. Asimismo, nos preocupamos de contar con los consentimientos y asentimientos requeridos dadas las condiciones propias del trabajo en un hogar de menores, resulta fundamental mantener criterios de resguardo anonimato, de no divulgación y protección, resguardando a los menores y sus familias.

De igual manera, aclaramos que si bien esta memoria, relata e intenta analizar ciertos momentos, bajo ningún caso pausamos en ello con la intención de capturar en su totalidad lo vivido allí, sino que más bien, es con la finalidad de compartir aunque sea un poco, lo indagado a lo largo de este proceso.

**CAPÍTULO I: ACERCAMIENTOS Y
DISTANCIAMIENTOS A LA
*FILOSOFÍA PARA NIÑOS***

1.1.- COMUNIDAD DE INDAGACIÓN: PRECISIONES CONCEPTUALES.

La experiencia como Profesoras de filosofía en formación nos ha llevado a distintas formas de hacer filosofía *con*¹ las infancias. Asimismo, nuestra formación en el Minor “Infancia y pensamiento filosófico” impartido por el Departamento de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ha tenido un rol importante en este camino. Este programa reconoce —pese a sus distancias con él— como uno de sus principales referentes, al programa “Filosofía para Niños” desarrollado en Estados Unidos a partir de la década de los setenta por el filósofo Matthew Lipman² junto a sus colaboradoras y colaboradores.

Destacamos entonces el trabajo de Lipman, particularmente aquel que se caracteriza por promover en las niñas, niños y adolescentes³ “ese misterioso deseo y voluntad de pensar un modo de estar en el mundo” (O.Grau. 2020, p 45). En esta idea se evidencia la necesidad de posibilitar un espacio donde las niñas, niños y adolescentes puedan desplegar su pensamiento. Por ello, resulta fundamental “[...]convertir la clase en una comunidad de investigación”(Lipman, 1997. p 57).

Partiendo de esta idea y atendiendo al título de la presente memoria “(Re) pensar la comunidad de indagación a partir de una práctica filosófica en una residencia de “Mejor niñez”(ex-Sename)⁴. Consideramos necesario ahondar y

¹ “La expresión ‘*estar con*’, ‘*ser con*’, refiere a un modo de atenernos en que el otro u otra están colocados, como cualquiera de nosotros mismos, en una suerte de expectativa de vida en relación, en la espera de que esa relación se genere una situación, un modo de ser afectados o afectadas por el otro o la otra.” (Grau, 2020, p .59)

² Matthew Lipman.(1923-210) Filósofo y educador estadounidense, reconocido por su programa “Filosofía de niños “ y sus manuales para la aplicación de este.

³ Ocuparemos el término empleado de niñas, niños y adolescentes a lo largo de la presente memoria. Debido a que rechazamos la abreviación que se suele ocupar (NNA). La sigla NNA es comúnmente utilizada en el ámbito del derecho, la protección social y políticas públicas para abarcar a toda la infancia y juventud, garantizando sus derechos específicos. Está decisión responde frente a una postura ética y pedagógica que busca evitar la carga estigmatizante asociada con tal abreviación.

⁴ Servicio nacional de protección especializada a la niñez y adolescencia en Chile.

precisar qué es la *comunidad de indagación* o *comunidad de investigación*⁵ propuesta por Matthew Lipman en una primera instancia.

El autor menciona en su texto "*Pensamiento complejo y educación*" que predominan tres tipos de instituciones en nuestra sociedad.

La familia representa la institucionalización de las conductas privadas. El estado representa la institucionalización de los valores públicos. Y la escuela representa una síntesis de ambos. Como amalgama de intereses públicos y privados, la escuela no es menos importante que aquello específicamente público o privado. De cierta forma subsume lo esencial de éstos, porque es a través de sus generaciones pasadas y actuales deliberada y conscientemente como intenta plasmar un proyecto lanzado hacia el futuro. (Lipman, 1997. p 47).

Podemos observar, entonces, como menciona Lipman, que la familia construye una de estas instituciones claves. Se caracteriza por ser una institución más bien privada, en la que las conductas de quienes la conforman se encuentran delimitadas o determinadas en base a un parentesco. En segunda instancia, el estado, es el encargado de articular y salvaguardar los valores públicos, así como también de establecer las normativas que regulan la vida en sociedad. Finalmente, la escuela aparece como la institución en la que ambas esferas convergen, para representar de una forma más acotada la sociedad en la que vivimos.

Nos detenemos en esta última institución con el propósito de examinar el contexto de aquel espacio primordial para el desarrollo del programa "Filosofía para Niños" (FpN) de Matthew Lipman. Es necesario comprender que, en el momento histórico en que el autor formuló su propuesta, la educación atravesaba una preocupación por la formación ciudadana.

⁵ Respecto a la traducción al castellano del concepto original escrito es "Community of inquiry", nos parece más propicio usar el término de "comunidad de indagación". Es importante precisar esta decisión: si bien a menudo se traduce como "comunidad de investigación", este concepto suele usarse en ámbitos científicos, lo cual limitaría o podría clausurar la intención de esta memoria. Por este motivo, a lo largo de toda la memoria presente nos acogemos a "comunidad de indagación" para desarrollar.

En este sentido, la escuela es entendida como un campo de batalla, en donde “[...] la industria de la sociedad del futuro, y virtualmente cada grupo o segmento social aspira controlarla en función de sus propios fines” (Lipman, 1997. p 47). En consecuencia, la escuela se configura como un espacio en el que diversas instituciones disputan y proyectan sus visiones respecto al futuro configurando así expectativas, formas de vida, normas, etc.

Desde esta perspectiva, las escuelas tienden a configurarse en función a lo que se espera de ellas, que sería seguir reproduciendo el modelo de vida que ya está implantado. Como señala Lipman “La opinión general es que la educación ha de reflejar los valores mayormente aceptados de la época: las escuelas no han de desafiar dichos valores o sugerir otros alternativos.” (Lipman, 1997. p 47). Así, la institución aparece tensionada en tanto que su potencia transformadora queda subsumida a una función reproductora.

Sin embargo, a pesar de este escenario, el autor plantea que “[...] las escuelas tienen otro criterio diferente al que puedan apelar; éste se llama la *racionalidad*.⁶” (Lipman, 1997. p 48) . En este marco, la racionalidad se plantea como un principio organizativo, sosteniendo que la escuela debe configurarse, ante todo como una institución racional para poder aspirar a la formación de sujetos razonables.

“Las escuelas también son burocráticas, con una distribución racionalizada de la autoridad, pero su objetivo es la producción de personas educadas— personas que tienen la información que necesitan tener y que son razonables hasta el punto en que se les pueda ayudar a serlo.” (Lipman, 1997. p 49). A partir de ello, la

⁶ En el texto “*Pensamiento complejo y Educación*” (1997) se mencionan distintos tipos de racionalidad. Si bien no ahondaremos en cada una de sus definiciones debido a la extensión de la memoria, nos parece pertinente comentar que la racionalidad que retomamos aquí no engloba todas las posibilidades que el autor desarrolla en su texto. Más bien, dicha racionalidad corresponde aquella que hemos decidido trabajar como punto de referencia para la elaboración de la crítica que proponemos más adelante.

Invitamos igualmente a quienes deseen revisar las otras concepciones de racionalidad a consultar el texto de Matthew Lipman particularmente a partir de la página 48 aproximadamente .

racionalidad institucional puede entenderse como una forma de burocracia, es decir, como una estructura en la que cada procedimiento, decisión puede —debe—ser defendida mediante razones. No obstante, es preciso distinguir que la razonabilidad no es algo innato, sino algo que se construye; “La razonabilidad no es racionalidad pura; es una racionalidad atemperada por el juicio”(Lipman, 1997. p.49).

En esta misma línea, Lipman sostiene que tanto el estado como la escuela se encuentran regidos bajo el marco de la racionalidad, en la medida en que ambas instituciones se rigen en organizaciones fundadas a partir de criterios justificados. Sin embargo, advierte que “ [...] lo que necesitamos por encima de todo son ciudadanos responsables. ¿Somos nosotros así si lo que pretendemos es educar para la razonabilidad?” (Lipman, 1997. p.49). En aquella pregunta, no solo se pone en juego la formación de sujetos razonables, sino que se cuestiona y problematiza las garantías sobre las cuales dicho propósito se sostiene.

En consecuencia, el autor plantea que todas las condiciones que atraviesan la escuela deben organizarse y construirse en función de este propósito. Formar a los estudiantes en seres cada vez más razonables.

Esto no es tan simple como pretender que las escuelas se organicen racionalmente a sí mismas para que puedan justificar su organización y sus procedimientos en función a lo que designan las administraciones educativas [...]. Es más bien que los estudiantes que pasan por las escuelas han de ser tratados razonablemente en un esfuerzo para convertirlos en seres más razonables. Esto significa que cada aspecto de la escolarización ha de ser defendido racionalmente a cualquier precio. Se han de dar las mejores razones para utilizar este currículum, estos textos, esas pruebas, aquellos métodos didácticos que para emplear otros alternativos. En cada situación, lo racional es lo mismo: Los niños educados en instituciones razonables, son más razonables que aquellos que han crecido bajo circunstancias irracionales.” (Lipman.1997. p 49)

Esto implicaría que los instrumentos curriculares, las disposiciones administrativas, y las prácticas de los docentes se justifiquen constantemente, evitando caer en acciones arbitrarias o en pretensiones que no contribuyan a este

fin. La razonabilidad entonces no debe operar como solo criterio pedagógico, sino, como un principio regulador que atraviese a toda la institución.

Sin embargo, no podemos pasar por alto la pregunta que plantea Lipman en su texto; *¿Podemos educar para la razonabilidad sin educar para el pensamiento?*. Si bien, aquella pregunta hace alusión al trabajo de Immanuel Kant⁷, no podemos obviar que la definición o entendimiento de racionalidad no es el mismo que el de uno de los más grandes referentes de Matthew Lipman, John Dewey⁸.

Él abogaba sinceramente por personas que pensasen por sí mismas y defendía la posibilidad de poder educarlas desde la infancia para que así lo fueran. Pero lo que Kant entendía por pensar por sí mismo no era la inmersión indagadora que defendemos hoy día, sino que era la obediencia voluntaria de cada individuo a los principios que pudieran generalizarse como universales. La racionalidad para Kant es muy diferente de la fue para Sócrates, Aristoteles, para Locke o Dewey. (Lipman, 1997, p 49)

Mientras que para Kant “*pensar por sí mismo*” se vinculaba a someterse voluntariamente a una ley racional y establecida universalmente, para Lipman la razonabilidad es una disposición de la inmersión indagadora, la cual se caracteriza por ser un ejercicio que no puede separarse del acto de pensar críticamente y creativamente. En este sentido, educar para la razonabilidad sin pensamiento no tendría cabida. Significaría formar sujetos que accedan a las normas de una manera *razonable* pero que no tienen capacidad de cuestionar o reconstruir su propia experiencia.⁹

Por otra parte, el autor anuncia un suceso bastante comentado, el cual indicaría que los niños desde temprana edad suelen ser bastante curiosos, imaginativos y cuestionadores. Sin embargo, con el paso de los años y su incorporación al sistema escolar, estas cualidades tienden a debilitarse

⁷ Idea trabajado por Immanuel Kant, en sus textos *¿Qué es la Ilustración?* (1784) y *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. (1785)

⁸ John Dewey (1859-1952). Filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense, cuya obra constituye una gran inspiración en el modelo educativo de Lipman.

⁹ Destacamos esta cuestión como un punto clave a considerar. Si bien aquello lo trabajaremos más adelante, sostenemos que es en la *comunidad de indagación*, donde Lipman le da motor a este ejercicio de la racionalidad a través de distintos medios.

progresivamente, dando lugar a que se conviertan en sujetos pasivos. Esta se entiende como una aptitud en la cual las personas en vez de plantear o formular preguntas solo pretenden recibir respuestas.

Si bien la escuela constituye un espacio social significativo para muchas infancias, su impacto en el desarrollo del pensamiento puede verse comprometido cuando no existe una mediación pedagógica que considere sus realidades particulares. Como señala Lipman...

[...] nada es más sorprendente que la propia familia y el desconcertante régimen que siguen sus miembros y que pretenden imponer al recién nacido. El niño encuentra este mundo extraordinario y su misterio evocador; proyecta lenguaje y pensamiento fuera del niño. Este desarrollo viene constantemente potenciado a medida que el lenguaje del niño se integra en la vida y las prácticas familiares y del hogar. (Lipman, 1997, p 50).

Bajo esta premisa, el infante espera que la prometida escuela, cumpla —al igual que la familia— con la promesa de ser un espacio que estimule su pensamiento. No obstante, aquello que recibe en la realidad, carece del carácter misterioso, que en muchos sentidos define al entorno familiar.

La escuela, entonces, se presenta más bien como una instancia estable y regular que no incita al descubrimiento. Es por ello que los niños, al verse inmersos en un escenario “seguro”, rara vez se sienten apasionados o retados por la escuela. Incluso pueden desencantar las iniciativas y ocurrencias que puedan surgir en este espacio. De este modo, al volver a sus casas, los familiares podrán observar una mente más cansada, que motivada a la hora de conversar.

La solución de este presente problema, radicaría entonces a la inversa, en un sentido de dejar atrás los espacios determinados y los comentarios cerrados, con la finalidad de promover la creatividad. Hay que animar a los niños a *re-pensar* y a imaginar, creando espacios ya no tan estables, sino, más bien formar las condiciones para lograr despertar y guiar los procesos de razonabilidad y crecimiento. Lipman leyendo a Dewey¹⁰ sostiene que la educación debiera

¹⁰ Referencia a la cita : “Tal como nos decía John Dewey, <<el problema del *método* en la formación de los hábitos del pensamiento reflexivo es el problema del establecimiento de las condiciones que

propiciarse en un espacio que atienda a una preocupación por el trayecto, apuntando a la idea de fomentar la investigación, más, que solo los productos acabados, ya que, es esta la instancia que provocaría en los estudiantes una sensación de posibilidad del pensar, ya sea en su ámbito reflexivo, crítico, lógico o imaginativo.

En consecuencia, Lipman plantea que en el ámbito educativo las prácticas académicas constituyen diversas maneras de configurar la *práctica*¹¹ pedagógica. No obstante, en su investigación distingue dos modos fundamentales de llevar a cabo dicha *práctica*. Por un lado, tenemos la *práctica académica normal* y por otro la *práctica académica crítica*.¹² Esto en función de exponer ambos paradigmas que los sostienen. Ambas categorías resultan relevantes para la presente memoria, en la medida en que permiten analizar la *reestructuración del proceso educativo*¹³ y las concepciones formativas que cada una implica.

En primera instancia, se observa que la *educación académica tradicional*, ha sido en muchas ocasiones, una práctica “poco fructífera; pero aún así pervive, debido tanto a que no existan alternativas o a que las alternativas viables han quedado fuera de los límites previstos y, por lo tanto, no se contemplen”. (Lipman, 1997, p 53). Entendemos entonces, que el hecho de que la educación académica tradicional, siga su curso — a pesar de las sospechas que ha levantado—, no ha sido porque no existiesen otras formas de pensar la educación, sino que aquellas no se han adaptado a lo preestablecido.

despiertan y guían la curiosidad; del establecimiento de las conexiones entre los fenómenos de la experiencia que posteriormente puedan ocasionar el flujo de sugerencias, crear problemas y propósito que favorezcan la consecución en la sucesión de las ideas.>>” (Lipman, 1997. p 51)

¹¹ Lipman (1997) señala “[...] déjenme aclarar que entiendo por <<práctica >> cualquier actividad metódica. Puede ser descrita también como aquella acostumbrada, habitual, tradicional e irreflexiva, pero tampoco coincide, pues el término *metódico* no es aquello extraño, asistemático o desorganizado.” (p.52)

¹² Si bien en este apartado se hará referencia a dicha comparación, esta será abordada de manera acotada, considerando la extensión de la presente memoria. De igual forma, se invita a revisar el trabajo de Matthew Lipman, quien profundiza en aquella problemática en su texto “*Pensamiento complejo y educación*”(1997), más precisamente en el capítulo titulado “*La práctica académica normal y La práctica académica crítica*”, ubicado en la página 52.

¹³ Se entiende por *reestructuración del proceso educativo*, la urgencia de reorganizar o modificar el modelo educativo. Desde el *paradigma estándar* de la *práctica normal* al *paradigma reflexivo* de la *práctica crítica*. (Lipman,1997, p55)

Esto se debe a que dicha modalidad contiene múltiples factores que la sostienen. En este sentido, Lipman (1997) señala que: “la práctica de la enseñanza suele estar institucionalizada y limitada por la tradición” (p.53). Por tradición, entendemos en este contexto, aquel momento de transmisión de conocimientos, el cual está basado en una relación jerárquica, entre quienes “poseen” el saber y quienes al “carecer” de ello, deben adquirirlo. La tradición escolar ha normalizado que la educación es un proceso de llenado de vacíos informativos, transmisión de conocimiento, etc. Por ello, según Lipman, la práctica académica crítica, llega a interpelar a la práctica académica normal, priorizando el desarrollo de distintas habilidades.

Aún así, estos espacios para la creatividad en el interior de las prácticas académicas normales son insuficiente para provocar cambios a gran escala en la conducta docente. Esto se debe en parte a lo que Veblen denominó << *la incapacidad formada*>> de los profesores para reconstruir las definiciones de sus roles marcados ya desde las escuelas de formación del profesorado y facultades de educación. (Lipman, 1997. p 53)

Es por ello, que constantemente existe poco espacio para que los docentes tengan un carácter creativo, y por consiguiente la libertad de cátedra. La “*incapacidad formada*” llega a denunciar la formación de cada profesor, esta incapacidad entonces, no es específicamente por el profesor, sino, por la formación institucional que réplica.¹⁴

De esta manera, podemos decir que la *práctica académica normal* refleja constantemente los supuestos y criterios establecidos por la tradición, los cuales no intentan clarificar, no porque se desconozca, sino porque no existe la intención de generar cambios. Por lo tanto, se sigue reproduciendo en sí misma.

¹⁴ “Más bien es que los actuales programas de formación del profesorado no consiguen en absoluto preparar al profesorado para esta responsabilidad. Por ejemplo, los profesores reciben algunas veces cursos de filosofía de la educación. [...] Pero esos cursos por sí mismos son inútiles cuando se trata de preparar al profesorado para que anime a los niños a pensar filosóficamente.” (Lipman, 1992. p 120)

Dicha reproducción se caracteriza por reforzar la enseñanza de “productos” acabados, fomentando así que los estudiantes aprendan algo ya resuelto. Como señala Matthew Lipman:

1. La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben a aquellos que no saben. 2. El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco y no-misterioso. 3. El conocimiento se distribuye entre las disciplinas, las cuales no se sobreponen y, juntas, abarcan todo el mundo a conocer. 4. El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce. 5. Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información; una mente educada es una mente bien abarrotada. (Lipman. 1997.p 55)

Podemos decir, que la práctica académica normal tiene consecuencias bastante problemáticas, ya que, tiende a limitar los intereses de los estudiantes y su capacidad de cuestionar lo presentado. Esta pedagogía de la finalización o del “conocimiento como dato” se sustenta en una visión de la realidad escolar donde los temas son inequívocos y no misteriosos, lo cual resulta en la negación de la experiencia como fuente de aprendizaje y reflexión. El docente tiene un rol autoritario y espera que los estudiantes conozcan lo mismo que conoce el.

Esta modalidad genera consecuencias desfavorables, ya que tiende a limitar los intereses de las infancias, al imponer contenidos que ya vienen resueltos. Por esta razón, se vuelve importante promover una transición de las prácticas académicas que logre desplazar el foco desde el resultado final —ese “producto terminado” que solo debe memorizar— hacia el proceso mismo de pensar. Esta transición implica abandonar el rol docente autoritario en favor de una mediación que fomente la investigación colectiva.

Por el contrario — como se anunció anteriormente—, la *práctica académica crítica* genera implicaciones opuestas a la *práctica académica normal*, ya que, sus objetivos no son los mismos. Asimismo, Lipman, en su texto describe diversos pasos que lograrían transformar una práctica normal a una práctica crítica, los cuales serían: “1) La crítica a la práctica de nuestros colegas, 2) La autocrítica, 3) La corrección de la práctica de los otros y 4) La autocorrección.”(Lipman, 1997, p 54).

Para que esta transformación ocurra, debe existir una alteración que ponga en marcha todo lo anteriormente planteado, ya que, si uno se enfoca en la mera reproducción de un sentido, el otro debe implicar una reflexión y valorización. Esto indicaría como menciona el autor finalmente una *restauración del proceso educativo*.

Es a través de este paso, que “La reflexión sobre la práctica puede entonces implicar la clarificación de supuestos y criterios establecidos, así como de la consistencia entre dichos principios y la práctica existente.” (Lipman, 1997.p.54). Este gesto abre la posibilidad de pensar nuevas estructuras y modalidades en torno a la forma tradicional de ver la educación. A partir de esto podemos presentar dos distinciones que vienen de la mano con la práctica. Dos hipótesis totalmente opuestas: El *paradigma estándar* de la práctica normal¹⁵ y el *paradigma reflexivo* de la práctica crítica.

Hay discrepancias sobre lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo. Por ejemplo, bajo el paradigma estándar, los profesores preguntan a los alumnos; en el paradigma reflexivo los profesores y los alumnos se interrogan unos a los otros. En el paradigma estándar se considera que los estudiantes piensan cuando aprenden lo que se les ha enseñado; bajo el paradigma reflexivo se valora que los estudiantes piensen si participan en la comunidad de indagación que se está formando. (Lipman, 1997.p.56)

Es importante señalar, el carácter que despliega el paradigma reflexivo, ya que no concibe a la niña, niño o adolescente únicamente como reproductor de conocimientos, sino que reconoce su capacidad de *pensar si quieren o no participar de la comunidad de indagación que se formara* . En este sentido, Lipman reivindica el derecho de las niñas, niños y adolescentes a tener un espacio educativo donde se garantice las condiciones para que sean escuchados.

¹⁵ Por la extensión de la presente memoria, precisamos comentar que nos detendremos de una forma más detallada en el *paradigma reflexivo*, por sobre el *paradigma estándar*, ya que, es este aquel que permite dar paso al desarrollo de este trabajo.

No obstante creemos importante mencionar alguna serie de supuestos que intenta sacar Lipman del paradigma estándar de la práctica normal: “El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento es preciso, inequívoco y no- misterioso[...]El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce.”(Lipman, 1997.p.56)

[...]disentir es un derecho, no una obligación. Ciertamente, el derecho a estar en desacuerdo no es mayor que el derecho a estar de acuerdo y el derecho a buscar una unanimidad tiene que respetarse lo mismo que el derecho a perseguir una diversidad intelectual. Más aún, la disponibilidad de la profesora para estimular la diversidad intelectual es equilibrada por el permanente énfasis en la práctica común de los procedimientos de la investigación. (Lipman, 1992. p 119)

El *paradigma reflexivo* aspira a que el rol del profesor estimule a los estudiantes a tener una práctica dialógica que promueva constantemente el pensamiento crítico.

Esto no quiere decir que la Filosofía para Niños implique una igualación niveladora del estatus de profesores y alumnos. En el curso normal de la investigación filosófica, como en el diálogo en el aula, podemos presumir que la profesora posee autoridad en lo que se refiere a las técnicas y procedimientos mediante las que se lleva a cabo esa investigación. Es una responsabilidad del profesor asegurarse de que se respeten los procedimientos apropiados. Pero respecto al toma y daca de la discusión filosófica, el profesor debe estar abierto a la diversidad de puntos de vista que se manifiesten entre los estudiantes. Los estudiantes deben ser urgidos por la profesora a explicar estos puntos de vista y a exponer sus fundamentos y sus implicaciones (Lipman, 1992. p 118)

Sin embargo, podemos observar que aquella apertura no implica dejar fuera totalmente su figura de autoridad, pues tampoco, se puede negar los conocimientos que este tiene, como lo sería el planteamiento de técnicas y procedimientos. Aquí se establece una distinción fundamental respecto de la figura adulta de *práctica académica normal*, ya que, no se trata de solo “transmitir conocimientos”, sino que la autoridad debe garantizar que los participantes de la comunidad respeten el diálogo, se den razones, se escuchen mutuamente y busquen coherencia en sus fundamentaciones e implicaciones.

Es con ello, que el profesor más bien debe promover un carácter investigativo de una forma rigurosa, no cayendo en un mero intercambio de opinión “[...]Los estudiantes no solo deben ser animados a expresar sus creencias respecto a lo que consideran importante, sino también a discutir las y analizarlas[...]” (Lipman, 1992, p 121).

En este sentido, es importante que el profesor esté “abierto” mentalmente a la diversidad de puntos de vista que puedan haber en una sala de clases. Lo ideal sería que esta figura acompañe y fomente en los estudiantes la capacidad de explicitar sus puntos de vista, fundamentando aquello que opinan y atentos a las implicaciones que sus argumentos puedan tener. No teniendo en foco la transmisión de información, como anteriormente mencionamos, sino, una indagación de los temas expuestos, donde se anima a los estudiantes a conocer un mundo misterioso y equívoco, potenciando el desarrollo de alumnos reflexivos y pensantes.

Por tanto, en el interior de la práctica crítica—o bien, paradigma reflexivo—encontramos distintos elementos que decantan en la propuesta de indagación colectiva. La figura docente, las instancias prácticas del pensamiento en sus distintos modos y la invitación a pensar el derecho al pensamiento, terminan por fusionar lo que Lipman postula como *comunidad de indagación*.

La noción de “*comunidad de investigación*”¹⁶ construida por Charles Sanders Peirce —a pesar de su origen más bien científico— permitió pensar la conversión del aula, en donde aquella deja de lado su visión meramente reproductiva de parte de la comunidad, para pasar a formar un espacio que brinde la posibilidad de pensar y cuestionar en conjunto. En este sentido, los estudiantes pueden indagar en distintas áreas, abordando diversas disciplinas, al tiempo que presentan sus argumentos y opiniones bajo un marco de respeto mutuo.

Por ello podemos hablar ahora de <<convertir la clase en una comunidad de investigación>> en la que los estudiantes se escuchan unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, que ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos. Una comunidad de indagación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordear las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende transformarse en lógica moviéndose

¹⁶ Es pertinente explicar a que se refiere el autor Matthew Lipman por “*investigación*”, aquel señala: “Por <<investigación>> entiendo una práctica autocorrectiva. Nunca diré que una conducta es investigadora si ésta es la acostumbrada, convencional o tradicional — ello es simplemente práctica—. Y si la práctica se la coloca en una posición autocorrectiva, el resultado es la investigación. No creo que dicha noción de investigación sea demasiado extensa precisamente porque abarca tanto la conducta de un niño como la de un científico indagador que explora.”(Lipman, 1997. p.86)

indirectamente —como un buque que vira con el viento—aunque su avance parece semejarse al propio pensamiento. (Lipman, 1997. p57)

La construcción de la comunidad de investigación de Sanders Peirce, dependerá, de que se desarrollen ciertas condiciones , tales como, respeto mutuo, escucha recíproca, elaboración de ideas en conjunto — en concordancia o en discordancia—, y la indagación sobre los supuestos.

Al mismo tiempo, Lipman incorpora elementos que posibilitan el desarrollo de distintas habilidades. Dentro de ellas encontramos el desarrollo del pensamiento complejo y pensamiento de orden superior. Si bien hemos decidido — por cuestiones de tiempo y extensión de memoria— no concentrarnos específicamente en ello —abordando más bien la noción de comunidad de indagación— nos parece relevante señalar que Lipman, apunta al desarrollo del pensamiento de orden superior, utilizando a la comunidad de indagación como medio.

En este sentido, se espera promover dicho pensamiento, entendido como un constructo que trasciende las habilidades cognitivas básicas, capacitando al individuo para enfrentar la ambigüedad y complejidad. La enseñanza de este tipo de pensamiento resulta beneficiosa tanto para los estudiantes como profesores. Es por ello que debe ser enseñado de manera directa e inmediata en el acto educativo.

Para comprender de mejor manera, cómo se articula la *Comunidad de Indagación*, es necesario examinar sus características definitorias y su dinámica interna con más profundidad, las cuales se distinguen de otras formas de interacción grupal. Es por ello, que Matthew Lipman desglosa con precisión, destacando su naturaleza y su composición dialógica:

En primer lugar, deberíamos considerar a la comunidad de investigación como intencional. Es un proceso orientado a producir un *producto*, aunque sea algún tipo de afirmación o juicio más o menos tentativo. En segundo lugar, el proceso tiene una dirección; se mueve orientado por los argumentos. El proceso no es puramente convencional o disputativo, si no dialógico. Ello significa que posee una estructura. De forma semejante, los debates parlamentarios se siguen por normas de intervención, la investigación tiene sus propias reglas, procedimentales, que son eminentemente lógicas. En el cuarto lugar, hemos considerado más a fondo las implicaciones de la racionalidad y la creatividad en la comunidad de investigación. (Lipman, 1997, p 305)

La *comunidad de indagación*, entonces, tiene un propósito claro e intencional; fomentar la construcción de un producto. De modo que, los participantes del proceso, a través del ejercicio dialógico logren algún cambio o afirmación de sus propios *juicios*¹⁷ otorgándole así un nuevo sentido a sus perspectivas iniciales.

Para que la indagación decante en un resultado significativo, no deben descuidarse los elementos preestablecidos con anterioridad. Es decir, para que un proceso se mueva en tal dirección, debe tener un carácter riguroso, ya sea desde las disposición de los participantes para el encuentro con el otro, como la calidad de los argumentos que se entablan.

Este producto no es una verdad absoluta, sino la conclusión más razonable a la que el grupo puede llegar en ese momento, sujeta a la autocrítica y a la futura revisión, reafirmando el modelo reflexivo. La dirección del proceso está guiada por el hilo del argumento, lo cual da a la indagación una coherencia interna.

La direccionalidad del proceso en la *Comunidad de Indagación* remite a la práctica filosófica fundacional de la búsqueda de la verdad¹⁸, dedicándose a mirar detenidamente los supuestos, imitando lo que busca la claridad conceptual y la consistencia lógica. Asimismo se señala que el proceso no es puramente frío y lógico, sino que está impulsado por elementos que apelan al sentimiento y a la percepción del significado¹⁹.

¹⁷ En atención a la extensión de la presente memoria, ahondamos de una manera en la noción de *juicio* en Matthew Lipman “Los *juicios* son afirmaciones o determinaciones sobre lo que antes era indeterminado o no afirmado, o en cierta manera era problemático. Podemos afirmar que la *investigación* y el *juicio* se hallan interrelacionados como proceso y producto, aunque no sea ésta la única conexión posible; no todas las investigaciones finalizan en juicios, y no todos los juicios son productos de investigaciones. No obstante, los productos de una investigación suelen expresar y resumir el carácter de dicha investigación: la valorización produce valores, analizar produce análisis, etc. Los *buenos* juicios entonces suelen explicarse como aquel feliz encuentro entre juicios críticos y creativos.[...] los juicios con los que vivimos son aquellos que nos permiten enriquecer nuestras vivencias anteriores.” (Lipman, 1997. p. 59)

¹⁸ Referencia a la tradición clásica entendida por Lipman: “La noción socrática de rastreo del argumento, donde este se ha supuesto, uno de los mayores enigmas de la filosofía práctica de este pensador griego” (Lipman, 1997. p. 307)

¹⁹ Referencia a capítulo “*El anhelo de sentido de los niños*”: “Los niños sentados en sus pupitres, inundados por una gran cantidad de información que parece embrolladora, irrelevante y desconectada de su vida, tienen una experiencia directa de la falta de significado de su experiencia.

En este marco, pensar debe comprenderse como un proceso orientado a establecer conexiones o separaciones entre ideas. El "*laboratorio de la racionalidad*"²⁰ que plantea el autor, representa su visión de una escuela donde la razón no opera como un dogma, sino como una herramienta viva que se ejercita y se modela colectivamente. El pensar entonces, bajo esta perspectiva, debe ser entendido como aquel proceso que busca formular conexiones o separaciones de este mismo, donde los estudiantes, al igual que los filósofos, participan en la construcción crítica y el refinamiento de los criterios.

Asimismo, la comunidad de indagación se concibe como el espacio en donde la búsqueda del conocimiento trasciende —o bordea— los límites establecidos por la tradición. No obstante, existe un elemento fundamental que hace posible este movimiento: el *diálogo*. Este constituye la manera mediante la cual el pensamiento se despliega, se tuerce o tambalea²¹.

En este sentido, y en anticipación al ejercicio que abordaremos más adelante—*(Re) pensar la comunidad de indagación*—, es pertinente anunciar aquí, la distinción que realiza Lipman entre una *conversación* y un diálogo.

Ruth L. Saw²² y Paul Grice²³ comentan que : “[...] existe una lógica cada vez más pronunciada e intensiva a medida que nos desplazamos de la conversación al diálogo” (Lipman, 1997. p.309), es por ello importante precisar que, la conversación en primera instancia debe ser vista como un momento que se funda en la infancia, donde se reconocen voces, se asocian y se aprenden interpretaciones. Se

La falta de significado es un problema mucho más fundamental que no saber en qué creer. Los niños que viven esa falta de significado, buscan desesperadamente algunas claves que les ofrezcan algún tipo de orientación.” (Lipman 1992. p.63)

²⁰ “La educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables.” (Lipman, 1997. p.58).

²¹ “Por otro lado, en el diálogo se potencia el desequilibrio para que produzca movimiento. Podríamos ilustrarlo con la analogía del caminar. Cuando caminamos, balanceamos todo nuestro cuerpo y nunca sostenemos los dos pies del todo en el suelo.” (Lipman. 1997. p308). Destacamos de igual forma que aquella idea, será trabajada más adelante.

²² Ruth Lydia Saw, filósofa y esteticista británica.

²³ Paul Grice fue un filósofo británico, conocido sobre todo por sus contribuciones a la filosofía del lenguaje en el ámbito de la comunicación y, más concretamente, de la pragmática conversacional.

manifiesta así, el recurso de la lengua con la finalidad de comunicarse con el entorno. Una habilidad que debe ser propiciada y mantenida teniendo en consideración los hábitos morales y costumbres que tengan los comunicadores. Obviando incluso, ciertas rugosidades conceptuales, atendiendo más bien a un carácter que puede apelar a lo emocional, a lo social o incluso a la cotidianidad. Otra referencia, relevante para Lipman es Martin Buber²⁴, el cual sostiene que la conversación a diferencia del diálogo, se debe propiciar más bien en un carácter amigable y simpático desde sus comienzos.

Ruth L. Saw ofrece valiosas alusiones sobre la naturaleza de la conversación, advirtiendo cómo esta puede ser guiada o incluso manipulada hacia temas específicos, ejerciendo un control sobre el interlocutor. Con ello afirma que: "Una conversación es un intercambio: de sensaciones, de pensamientos, de información, de comprensión. [...] Los que conversan se implican cooperativamente como los tenistas de una partida." (Lipman, 1997. p 309).

Esto exige que los participantes se reconozcan como iguales, y que asuman una responsabilidad activa en tal escena. En este intercambio de sensación y de comprensión, al igual que en el juego, la calidad del encuentro no depende del desempeño individual, sino, la capacidad de respuesta y devolución del otro. Es por ello que Grice propone "*condiciones de la conversación*":

Grice, al examinar <<las condiciones de la conversación>>, plantea la necesidad de que también seamos capaces de formular aquellas cuestiones que damos por supuestas cuando nos implicamos en un discurso conversacional, afirmando que nuestra conversación se articula a nuestro pensamiento, pues ambos —tal como los caracterizaba William James—son como el despegue y el aterrizaje del mismo vuelo. Las conversaciones no siguen un hilo continuo y sin brechas, sino con huecos y saltos.(Lipman, 1997. p 309)

Lipman destaca elementos de Grice, que nos permite entender su percepción de la *conversación*. Se enfatiza en la idea de que "*nuestra conversación se articula*

²⁴ Martin Buber fue un filósofo y escritor judío austríaco-israelí. Es conocido por su filosofía de diálogo y por sus obras de carácter existencialista.

a la de nuestro pensamiento” de este modo operan como momentos de un mismo desplazamiento, se establece una interdependencia donde se pone en acto el pensamiento mediante el lenguaje oral. Pero a la vez, puede estar condicionada por estos huecos y saltos que comenta el autor. Estos vacíos no deben ser entendidos como una deficiencia de comunicación, sino, como la evidencia de la naturaleza del pensamiento, ya que, su ejercicio no es lineal. La conversación en primera instancia, constantemente opera sobre una red de supuestos implícitos.

En cambio, sí podemos notar que la conversación suele tender más a un estado de equilibrio y el diálogo al desequilibrio. En una conversación la dominancia de la interlocución se va alterando, pero nada cambia. Hay reciprocidad, pero bajo el supuesto de que nada se moverá. En una conversación los protagonistas se desplazan constantemente, pero la conversación en sí misma no se altera. (Lipman, 1997. p 308)

El reconocimiento de que el pensamiento opera mediante saltos y discontinuidades obliga a examinar los espacios en que se despliega. Según Lipman, no toda interacción en el aula garantiza una investigación, muchas veces el discurso verbal se estanca en una círculo vicioso que protege a las certezas en lugar de interrogarlas. En este sentido, busca únicamente la estabilidad en la conversación.

Se da una conversación cuando hay asociación racional entre los interlocutores, cuando los participantes son sujetos libres e iguales. Como los mandatos que la novela en proceso le dicta a su escritor, la dirección de la conversación seguía no sólo por las leyes de la consistencia, sino por las mismas necesidades internas de la conversación. (Lipman, 1997. p 311)

Bajo esta premisa, la conversación no debe entenderse como un intercambio incierto-peligroso, más bien debe apreciarse como un ejercicio que nos exige implicancias políticas y éticas. Lipman señala que la validez del encuentro, está en la horizontalidad de los participantes, en el cual el pensamiento solo puede replegarse si los sujetos se reconocen en una condición de libertad.

Sin embargo, a pesar de las cuestiones que está incentiva, no cumple completamente con el carácter que debe tener un *diálogo*. Si la conversación asegura la cohesión y el reconocimiento del otro en un estado de equilibrio, es en el diálogo que se introduce la tensión y el desequilibrio necesario para la investigación.

Es teniendo aquello en consideración, que resulta pertinente profundizar más en la noción de *diálogo* que sostiene el autor, quien retoma nuevamente las referencias anteriormente mencionadas, particularmente las de Saw y Buber con la finalidad de sustentar su fundamentación teórica.

En particular de Ruth L. Saw, destaca la idea de que “El diálogo, a diferencia de una conversación, es una forma de investigación y desde el momento que seguimos la investigación allá donde se da, nuestra conducta dialógica no puede darse sin la consecución de ciertas metas.” (Lipman, 1997. p 312). Se puede constatar en este planteamiento, que el *diálogo*, no sucede de una manera meramente casual, sino que desde sus inicios, es un proceso intencional. Hecho que Lipman toma como referencia al señalar que una comunidad de indagación tiene como finalidad, a través del diálogo, alcanzar un producto. Producto que, al igual que sostiene Saw debe seguir objetivos y reglas preestablecidas que posibiliten la indagación colectiva.

Por otro lado, Lipman leyendo a Buber, enfatiza en la dinámica relacional que debe operar dentro de un *diálogo*:

La noción de diálogo que plantea Martin Buber es bien conocida. Lo concibe como un discurso en el que <<cada participante tiene en su mente al otro o a los otros, y se dirige a ellos con la intención de establecer una relación recíproca entre él y los otros.>> (Lipman, 1997. p 312).

De acuerdo a la interpretación que comparte Lipman sobre Buber, el diálogo se caracteriza por suceder, cuando cada uno de los integrantes, tiene la capacidad de reconocer al otro, como *otro*, sin la intencionalidad de sumergir su existencia en la de uno mismo. Se respeta entonces, la otredad en un sentido específico, buscando relacionarse de manera mutua y vivencial. Así, el diálogo no se reduce solamente a

una búsqueda lógica y reflexiva, sino que también debe preocuparse por entender el reconocimiento de los demás participantes para lograr establecer una relación basada en la reciprocidad y el cuidado.

Desde esta premisa, el momento dialógico no rehuye la confrontación de ideas; por el contrario, en ocasiones busca la disputa y la discordia constructiva entre los participantes de la comunidad como motor para profundizar en los problemas acordados. Por ende, el diálogo resulta fundamental, ya que propicia que los conocimientos tengan la capacidad de ser refutados o montados, atendiendo a una lógica que rastrea la indagación a cualquier tema que pueda ser abordado, ya sea en la matemática, lenguaje, ciencias, etc. En este sentido, el diálogo no solo funciona como una forma de comunicación, sino que posibilita la confrontación y construcción conjunta de ideas.

Este carácter dialógico se vincula directamente con el propósito de la comunidad de indagación pues asegura que la búsqueda lógica, no ignore la dignidad del compañero de clase, sino que logren más bien penetrar de manera conjunta lo que se está explorando. Asimismo, es importante remarcar que para que ocurra de una manera óptima la indagación, debe ser a través de un “*diálogo disciplinado y razonado lógicamente*” (Lipman, 1997.p 313), ya que solo de esta forma se posibilita que “[...] cada movimiento arrastre a otra serie de contramovimientos o de movimientos de apoyo, que van configurando y clarificando el sentido y la dirección de los procesos de investigación al mismo tiempo que van estableciendo cuestiones, con lo que la investigación va asumiendo renovado vigor.” (Lipman, 1997. p 314).

El diálogo entonces, no debe ser errático, sino disciplinado, razonado y lógico, sustentado en una idea inicial que empuje a indagar, generando movimientos que siguen una estructura rigurosa. Cabe destacar que, para que ocurra aquel impulso, es necesario producir “*preguntas que llamen a más preguntas*”(Lipman, 1997.p 314) con la intención de configurar la dirección del proceso investigativo. En ese sentido, una pregunta “efectiva” en la comunidad de indagación es aquella que actúa como un “contramovimiento” intencionado, obligando a los estudiantes a explorar, evidenciar y buscar, las consecuencias de lo que acaban de afirmar.

Sin embargo, si el diálogo no logra desarrollarse de manera autónoma, es el profesor quien deberá orientar la discusión, no en función de clausurar o censurar, sino que con la finalidad de no perder los argumentos obtenidos y pretendiendo siempre abrir a nuevas reflexiones. A pesar de ello es importante destacar que Lipman señala ciertas precauciones que debe tener el profesor para no coartar el pensamiento de los estudiantes.

Lo que con toda seguridad debe evitar un profesor es cualquier intento de abordar el pensamiento de los estudiantes antes de que hayan tenido la oportunidad de ver donde les pueden conducir sus ideas. Es igualmente censurable la manipulación de la discusión para conseguir que los niños adopten las convicciones personales del profesor. (Lipman 1992, p 119)

Podemos observar, por tanto, la importancia de que el profesor resista la tentación de “corregir” o “abordar” el pensamiento del estudiante antes de que este haya explorado sus propias ideas. Si el docente interviene antes de tiempo, interrumpe el proceso de descubrimiento y priva al estudiante de la experiencia. Asimismo, la pregunta planteada por el profesor en pos de redireccionar la discusión, debe tener la capacidad de capturar el interés de los estudiantes, de tal modo que el ejercicio sea genuinamente significativo para ellos.

Se trata de un esfuerzo colaborativo entre profesor - alumno, donde el docente no es el depositario del saber, sino un facilitador de la experiencia. En lugar de preguntar por datos o definiciones cerradas, el profesor debe proponer interrogantes que invitan a la problematización de cada tema abordado. Independientemente del área de estudio, deben propiciarse preguntas y consultas que generen un pensamiento, sin caer en la respuesta meramente mecánica.

De esta manera, la *comunidad de indagación* actúa en oposición a la práctica académica normal, debido a que persigue colectivamente el conocimiento.

Cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una comunidad de indagación. Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presupone una apertura a la evidencia y a la razón. (Lipman, 1992. p 118)

Estas técnicas de búsqueda responsables, atienden directamente a la conformación de la comunidad de indagación. Pese a ello, para Lipman esta dinámica requiere un punto de partida específico, el encuentro con las novelas filosóficas²⁵, las cuales funcionan como disparadores que reflejan valores, culturas y logros humanos.

Es por ello, que la construcción de la comunidad de indagación se observa en la articulación de estos elementos, poniendo un énfasis especial en la investigación dialógica y reflexiva. Al formar parte de este proceso riguroso, las infancias no aprenden que pensar, sino a cómo desarrollar habilidades para ejercitar y afinar su buen juicio.

Este modelo no solo busca la mejora de las habilidades cognitivas individuales, sino que apuesta por la indagación en razonamientos colectivos, donde el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso se amalgaman para transformar el aula en un espacio democrático²⁶.

[...] el pensamiento crítico mejora la razonabilidad, y la democracia necesita ciudadanos razonables; entonces si lo que queremos una sociedad democrática, necesitamos el pensamiento crítico pero si seguimos cuestionando, entonces nos preguntamos: <<¿Y para qué queremos una sociedad democrática?>> <<Pues porque...>> alguien

²⁵ Si bien en honor a la extensión de la presente memoria, no abordamos el trabajo realizado por Lipman en sus novelas —Kios y Gus, Elfi, Nous, Pixie, Ari, Suki— es pertinente comentar la relevancia que estos tienen en la comunidad de indagación.

“ Las novelas del programa o curriculum de Filosofía para niños toman forma desde 1972 a 1996; cada novela recrea con un manual, realizándose en primer lugar la escritura de la novela y luego la elaboración de su manual [...] Este formato, novela- manual, le permitirá al profesorado que trabaje en filosofía para niños, incentivar la actitud indagatoria e intuitiva de niñas y niños quienes explorar la actitud indagatoria e intuitiva de niños y niñas, quienes explorar los aspectos más importantes que les convoque cada novela, transformándose en una comunidad de indagación filosófica. (Grau, 2011. p.42)

El trabajo con estas novelas se realiza con la finalidad de orientar, en conjunto con los manuales, el desarrollo del trabajo en el aula por parte del profesor. Si bien reconocemos la importancia de este recurso, pues constituye el punto de partida para las clases de Filosofía para Niños no será considerado en el presente ejercicio de *(re) pensar la comunidad de indagación*.

²⁶ Referencia al texto “Pensamiento complejo y educación” (1997) de Mathew Lipman. “Cuando la educación se convierte en una educación investigadora y para la investigación, el producto social de dicho cambio institucional será no una mera democracia, sino una democracia también como investigación”(p.324)

respondería con el tópico de <<... es el tipo de organización social que asegura la mayor calidad debida para todos sus miembros>>. Prosigamos indagando: << ¿Y solo para sus miembros?>> ¿Qué pasó con los animales?. Sin ser miembros de una sociedad democrática ¿Tienen aún así derecho a una calidad de vida?. (Lipman. 1997. p323)

En síntesis, podemos observar que, si bien el pensamiento crítico es presentado como una condición necesaria para la democracia, es también en el interior de ésta donde posibilita que se repiense a sí misma constantemente. El gesto de volver a preguntar <<¿Y para qué queremos una sociedad democrática?>> <<Pues porque...>> pone en evidencia que no se trata de un ideal que deba darse por sentado, sino que al contrario, su legitimidad debe sostenerse en la apertura constante a la interrogación. En este sentido, la democracia no debe clausurarse en una democracia acabada y preestablecida, sino que ha de admitir incluso aquellas dudas que tensionan sus propios fundamentos.

Desde esta perspectiva, la democracia se despliega en la comunidad de indagación o investigación, apoyándose en el pensamiento crítico para examinar sus propios límites. Así, una sociedad democrática implica una responsabilidad inevitable, ya que, constituye el escenario en que la razón, el juicio y la construcción de criterios se articulan con el cuidado hacia el otro.

Finalmente se propone así una democracia que no se limite a quienes tradicionalmente han participado, sino que incluya a las niñas, niños y adolescentes, los cuales históricamente han sido relegados de la participación pública. La sociedad debe abrirse a las perspectiva de la infancia, permitiendo que sus juicios, criterios y necesidades se consideren igual de valiosas en la configuración de una pretendida democracia.

1.2.- ¿DESDE DÓNDE ESTAMOS PENSADO LA FILOSOFÍA CON NIÑAS Y NIÑOS?

La urgencia de transformar el aula en una comunidad de indagación, no sólo interpela a la educación de aquel entonces (contexto en el que surge la FpN), sino que exige, con igual fuerza, una revisión profunda del currículum y las prácticas que se llevan a cabo hoy en día. En este sentido, nuestro punto de partida para pensar la posibilidad de una filosofía con niños, niñas y adolescentes surge del Minor “*Infancia y pensamiento filosófico*” correspondiente a un programa académico optativo que se imparte en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía de la UMCE, que se presenta como una propuesta formativa de especialización dentro de la carrera cuyo objetivo específico es:

Proporcionar a los estudiantes que cursen el Minor los conocimientos teóricos, las herramientas y experiencias prácticas que les permitan diseñar e implementar talleres y materiales que considerando las condiciones de vida, de enseñanza y de aprendizaje de los niños con los que en cada caso trabajen, puedan potenciar el desarrollo de una sensibilidad, un pensamiento y una expresividad infantil complejos (plurales, multifacéticos), incentivando, al mismo tiempo, la comunicación y el aprendizaje colaborativo entre los niños y entre los niños y sus profesores. (Collingwood-Selby. 2012. p 5)

El Minor ha representado un espacio que nos ha promovido, permitido e incentivado el aprender a diseñar un modelo de clase que apunte a las necesidades específicas del grupo con el cual se esté trabajando. Asimismo, el Minor aporta la posibilidad de conocer el trabajo de FpN desarrollado por Lipman, desde una perspectiva crítica, orientando el trabajo al diálogo crítico con el texto no a una asimilación de contenidos. Esto nos ha permitido desarrollar la autonomía en el diseño de nuestros materiales, sin depender de las novelas y/o Manuales de Lipman, apuntando a la flexibilidad en los temas que se abordan, los tiempos y espacios para el desarrollo de los talleres. De este modo se nos invita a pensar en la comunidad de indagación como un recurso dialógico-pedagógico orientado al rediseño permanente de su propio formato, priorizando las intervenciones de las niñas y niños que forman parte de ella. Algunas de las ideas que hemos ido abordando, como el replantearnos la comunidad de indagación, el pensar en este espacio como

un espacio de encuentro con el otro, la necesidad de prestar atención al diálogo y a lo que se genera a partir del mismo, nace justamente de nuestra propia experiencia en el Minor, en el doble rol de ser estudiante participantes de una clase del Minor “*Infancia y pensamiento filosófico*” y luego cambiar la perspectiva siendo profesoras que diseñan e implementan una clase en modalidad de taller para formar una comunidad de indagación con nuestros estudiantes. Es esta experiencia en su conjunto la que nos ha permitido situarnos en un desde, para pensar la filosofía con niños y niñas, por ello ante la pregunta ¿desde dónde estamos pensando la filosofía con niños y niñas? la respuesta sería, desde nuestra experiencia como estudiantes del Minor “*Infancia y pensamiento filosófico*”.

Para comprender esta experiencia creemos importante referirnos brevemente a la estructura metodológica del programa. La metodología no se limita solo a la revisión bibliográfica, sino que propone una "modelación y ejercitación de la metodología", integrando la visualización de experiencias de documentales como "Infancia, potencia de un pensamiento"²⁷ implementación y planificación de clases, creación de material didáctico y autocorrección entre pares. De esta manera, se valida así la premisa de que, para enseñar a filosofar, el docente primero debe habitar la incertidumbre y no limitarse a sus propias respuestas, sino que aperturar un espacio de aprendizaje constante en beneficio de la comunidad de la que él y sus estudiantes forman parte.

Es por ello, que la propuesta subraya la necesidad de “*enseñar la filosofía como experiencia de pensamiento*”²⁸, garantizando que las infancias encuentren desde el inicio de su escolarización, un “*espacio para pensar*”. Este enfoque además de dignificar intelectualmente a la niñez, converge con los requerimientos

²⁷ Invitamos a ver el trabajo realizado por Alexis González. *Infancia: Potencia de un pensamiento* [Documental de investigación]. Departamento de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). <https://www.youtube.com/watch?v=U0n5BVUwNnQ>

²⁸ “Hay que enseñar la filosofía como experiencia de pensamiento; no tanto como una disciplina, no historia, no lo que dicen los filósofos, sino la posibilidad de que niños y niñas, desde que empiecen su proceso de escolarización, encuentren un espacio para pensar; no simplemente para aprender cosas y reproducir métodos, sino para pensar un poquito en lo que están aprendiendo.” El doctor Walter O. Kohan, académico de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil, para muchos el padre teórico de la filosofía con niños, se refiere así a lo que es la filosofía con niños y a la importancia de su desarrollo.” (Universidad de Valparaíso. 2016).

de las Bases Curriculares del Ministerio de Educación sobre las habilidades para el siglo XXI²⁹, priorizando el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión. Para que esta “experiencia de pensamiento” se concrete, no basta con desecharla; se requiere una estructura clara que la guíe, la cual debe plasmarse en una planificación rigurosa que fomente la indagación. La planificación de la clase funciona, entonces, como un instrumento que organiza la sesión en cuatro instancias fundamentales: Tema/Problema, Actividad inicial de Invitación a pensar un tema o problema (AII), Plan de diálogo y Ejercicio/s, diseñados estratégicamente para asegurar que la clase no se vuelva una mera conversación.

Inicialmente es necesario abordar la importancia del *Tema/Problema*, debido a que su elección es fundamental para el desarrollo de la sesión. Si bien en una clase de filosofía con niñas y niños pueden trabajarse temas de diversas índoles, no hay que olvidar que deben atender a temas afines a su experiencia de vida, a sus intereses y por último poseer un interés filosófico. Asimismo, es fundamental tener el cuidado de no limitar el pensamiento de los estudiantes, reconociendo que, aunque algunos filósofos o conceptos puedan ser complejos, estos pueden de igual forma ser trabajados de manera adecuada.

Por otra parte, la *Actividad de invitación a pensar* (AII) funciona como la experiencia de apertura inicial al tema/problema que se va a explorar. Es por ello, que su función es introducir e instalar materialmente el tema o el concepto a tratar. La AII es una invitación, una seducción, una puerta para iniciar una exploración, es por eso, que tiene que ser llamativo, motivador y desafiante.

En relación con los momentos anteriores, se va desarrollando o se elige una instancia precisa para hacer el *Plan de Diálogo*, el cual requiere un diseño intencionado de parte de la profesora, estructurando en secuencia diversas preguntas, que usualmente son entre de 8 a 12 preguntas. El dialogo debe organizarse desde lo más general a lo más particular, es por ello, que las primeras preguntas son exploratorias, vinculadas idealmente al AII o al ejercicio, y se van

²⁹ Habilidades y Actitudes para el siglo XXI.
https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-469459.html?__noredirect=1

complejizando a medida que avanza la discusión, dando despliegue al problema del tema a trabajar y con ello al vínculo con la discusión filosófica.

Asimismo, es importante que el *plan de diálogo* incorpore preguntas que favorezcan el vínculo con la propia experiencia, que pidan razones constantemente y que involucre preguntas que activen la imaginación en los estudiantes. Así, la discusión requiere de un eje temático y de un despliegue gradual; no se trata de la cantidad de preguntas sobre algo, sino de un diseño organizado e intencionado, que propiciará la discusión filosófica. Pese a ello, el *plan de diálogo* debe ser flexible en su aplicación, en el sentido que no se busca una respuesta específica que “esté bien” ni tampoco se desechan aquellas respuestas que no se ajustan al plan, sino más bien incluimos e indagamos, enriqueciendo la reflexión en todo momento.

A su vez, los *ejercicios* son instancias en las que el tema de la clase se aborda a partir de la realización de actividades estructuradas con instrucciones muy específicas y que permiten otras dinámicas de exploración de los problemas, distintas a las del diálogo y a la conversación.

En este marco, la experiencia como profesoras de filosofía en formación dentro del Minor nos brindó múltiples oportunidades de trabajo con niñas y niños. Cumpliendo así uno de sus principales objetivos, que es que los profesores de filosofía dispongan de herramientas para el despliegue del pensamiento filosófico, a través diversas estrategias, habilidades y competencias para el ejercicio docente. De este modo se busca que la enseñanza de la filosofía no solo se limite únicamente a la transmisión de contenido, sino, que promuevan el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y reflexivo. En este sentido, el Minor nos permitió comprender también que filosofar con niñas, niños y adolescentes, implica reconocer las preguntas, inquietudes y experiencias que cada uno trae consigo.

De este modo, el Minor se convirtió en un referente clave y una fuente de inspiración para el desarrollo de esta memoria de título. Desplazarnos hacia una práctica situada, atenta a las necesidades propias de una residencia de “Mejor Niñez”, implicó repensar continuamente la planificación, el diálogo, y también nuestro propio lugar como docentes. Todo ello con el fin de intentar propiciar una

comunidad de indagación que acompañe el proceso de reflexión colectiva, sostenga preguntas, problematice los argumentos y promueva la participación de niñas, niños y adolescentes.

1.3.- LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN EN REVISIÓN.

A continuación pretendemos identificar los elementos de la propuesta teórica de Lipman que consideramos valiosos para la elaboración e implementación de talleres de filosofía— como los que realizamos en la residencia de “Mejor niñez”— inspirados en la comunidad de indagación, así como aquellos aspectos que nos parece indispensable repensar y adaptar considerando este mismo contexto.

Teniendo en cuenta la crisis educacional que se vive con la transmisión de saberes acabados a nivel mundial, coincidimos con la idea de Lipman de pensar otra aproximación a la educación. Tomamos aquel gesto, como una inspiración que nos permite *(Re)pensar* las experiencias filosóficas que se pueden dar al interior de una sala de clases, asumiendo que esta puede tener —o no—, un carácter afectivo o cognitivo, o incluso ambas convergiendo en todo momento.

[...] la oportunidad, nacida en la crisis misma —que destroza apariencias y borra prejuicios—, de explorar e inquirir en lo que haya quedado a la vista de la esencia del asunto, y la esencia de la educación es natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos. La desaparición de prejuicios sólo significa que ya no tenemos las respuestas en las que habitualmente nos fundábamos, sin siquiera comprender que en su origen eran respuestas a preguntas. Una crisis nos obliga a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda. (Arendt, 1996. p186)

Al leer a Arendt advertimos que una crisis se transforma en desastre si respondemos a ella con juicios ya fabricados, que en sus bases no busca elaborar preguntas, sino entregar respuestas ya culminadas y estipuladas. Por ello, nos inspiramos en Lipman con su programa Filosofía para Niños, ya que propone desarrollar una enseñanza que se sustenta en promover la formación de un *paradigma reflexivo*³⁰, el cual no pretende limitarse plenamente con lo estipulado

³⁰ Al respecto, véase el análisis desarrollado sobre la propuesta de Matthew Lipman en la página 27 de la presente memoria.

por la educación tradicional, sino que fomenta la formulación de nuevas preguntas para enfrentar aquella crisis educacional.

Dentro de aquella respuesta se encuentra la invitación a la articulación de una comunidad de indagación, con la intención de agudizar las habilidades del pensar y el preguntar con diferentes herramientas. Valoramos el fomentar la indagación dentro de una comunidad, ya que esta, posibilita que las niñas, niños y adolescentes tengan un espacio propicio para desplegar los pensamientos, curiosidades y argumentos que traen consigo, promoviendo a la vez una dinámica colaborativa y participativa de sus integrantes.

Retomando aquellas herramientas que se desarrollan en la comunidad de indagación, nos parece pertinente comenzar con aquella noción que nos inspiró para la elaboración e implementación de talleres de filosofía: el *diálogo*.

Resaltamos el carácter que tiene el *diálogo* como un ejercicio de respetar al otro como otro, una idea que nos parece muy bella, ya que da cuenta, del pensar con otros, tal como plantea Matthew Lipman. Sin embargo, también nos motiva concebirlo como un pensar acompañado o enemistado³¹, donde cada integrante no busca capturar al de al lado con un fin determinado, ni tampoco llevarlo a pensar de la misma manera, sino más bien entender la presencia del otro como otro. En este sentido, el otro aparece ya como un fin en sí mismo.

Leer, escribir, pensar: nada de eso sucede sin la chance del *encuentro*. [...]

El encuentro —señala Benoit Goetz— produce una zona o un espacio de creación de singularidades inesperadas. No se trata de intercambio de seres previamente constituidos, sino de la invención, de una nueva singularidad [...]

Hace falta – prosigue Nancy– la inclinación de uno hacia otro, del uno por el otro o del uno al otro (Rivera, 2024. p 296)

³¹ Se atiende a la idea de Deleuze y Guattari trabajada en su texto *¿Que es la filosofía?* donde anuncian; “ [...] Se trata de poder plantear la cuestión <<entre amigos>>, como una confidencia o en confianza , o bien frente al enemigo como un desafío, y al mismo tiempo llegar a ese momento , cuando todos los gatos son pardos, en el que se desconfía hasta del amigo.” (Deleuze, 1993, p. 8)

En este sentido, el encuentro se vuelve una condición para el pensar, si bien puede ser una experiencia que creemos hacer en solitario, ya al momento de leer, escuchar, sentir, necesitamos de un otro que dejase su huella inscripta en el mundo, dando cuenta que no estamos solos, somos siempre *con el otro*.

Con ello, sostenemos la idea de Lipman, de que un profesor debe reconocer su posicionamiento como tal, ya que es de esta forma, que podrá acompañar rigurosamente a sus estudiantes. No tiene que obviar todo lo que ha aprendido, sino que tiene que cuidar el caer en el adoctrinamiento o en la reproducción mecánica de su pensamiento por sobre el del estudiante.

De este modo, la propuesta de una *comunidad de indagación*, permite cuestionarnos desde qué lugar estamos ejerciendo nuestra labor como profesoras, sin dar nunca por natural el rol del docente. Se hace necesario nuevamente, recordar que la diferencia nunca debe ser expulsada, por ello, no hay que caer en la pretensión de una horizontalidad erudita, está más bien sigue reproduciendo el infierno de lo igual³².

La cercanía lleva inscrita la lejanía como su contrincante dialéctico. La eliminación de la lejanía no genera más cercanía, sino que la destruye. En lugar de cercanía, lo que surge es una falta total de distancia. Cercanía y lejanía están entretajadas. Una tensión dialéctica las mantiene en cohesión. (Han, 2022. p16)

A fin de cuentas sostenemos junto a Lipman, la intención de pensar una nueva educación, la cual se adscribe al encuentro. Sin embargo, no debemos concebirla como una educación que pretende una horizontalidad superficial, ni que busca difuminar nuestras diferencias. Por el contrario, sostenemos que una educación que permite el encuentro con lo distinto y se tensiona constantemente reconoce y valora toda posibilidad de pensamiento porvenir³³.

³² Referencia a la idea de Byung-Chul Han en su texto *La expulsión de lo distinto*. Donde anuncia “Lo que enferma a la sociedad no es la alienación, la sustracción, ni tampoco la prohibición y la represión, sino la hipercomunicación y el hiperconsumo. La expulsión de lo distinto y el infierno de lo igual ponen en marcha un proceso destructivo totalmente diferente: la depresión y la autodestrucción.”

³³ “Desde el porvenir, pues, desde el pasado como porvenir absoluto, desde el no saber y lo no advenido de un acontecimiento, de lo que queda por ser (to be): por hacer y por decidir” (Derrida.1995. p31)

No obstante, consideramos necesario revisar la finalidad con la cual se busca propiciar dicho diálogo, ya que su formulación se identifica con elementos que requieren ser problematizados y sometidos a un análisis crítico. Ahora bien, esta perspectiva no aparece únicamente desde nosotras, sino que surge motivada por la propuesta del Minor “*Infancia y pensamiento filosófico*”, el que, en su práctica formativa levanta cuestionamientos respecto a algunos supuestos presentes en la propuesta de Lipman.

Es precisamente en este momento donde adquiere sentido el concepto de *Plan de Diálogo*, que teniendo en cuenta la propuesta de Lipman, es retomado y desarrollado por el Minor. Esta noción se vincula al diálogo filosófico como una práctica colectiva que se construye en conjunto, en resonancia con las situaciones e intereses de los estudiantes, sin la pretensión de imponer o fijar un sentido último.

Esta propuesta, que apunta a la valoración del diálogo como proceso de exploración colectiva y que vemos reflejada en la experiencia del Minor como en nuestra propia experiencia realizando talleres, se distancia de algunos aspectos de la propuesta de Lipman. En su enfoque —como ya lo señalamos anteriormente— el diálogo se orienta hacia la obtención de un producto final, es decir, una respuesta que logre completar o llegar a una elaboración conjunta y consensuada. En este sentido, Lipman interpreta la comunidad de indagación como “un proceso orientado a producir un producto—aunque sea algún tipo de afirmación o *juicio* más o menos tentativo”. (Lipman, 1997. 305)

Asimismo, la caracterización lipmaniana de la comunidad de indagación como un “*laboratorio de racionalidad*”³⁴ supone una dinámica premeditada, en la que el diálogo debe regirse y ajustarse a reglas de coherencia y disciplina argumentativa. Al buscar ser una comunidad que trabaje con diálogos disciplinados

³⁴ “La educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables.” (Lipman, 1997, p.58).

y no erráticos, deja entrever en su base conceptual, ciertos supuestos normativos acerca de las actitudes que deben tener los estudiantes para participar de este.

En este sentido, la idea de construir *laboratorios de racionalidad* y producir constantes resultados, nos sugiere que el pensamiento debe ser regulado, administrado³⁵, en función de una finalidad específica y conforme a criterios de “racionalidad” claramente establecidos de antemano. El diálogo no puede ser, bajo la perspectiva de Lipman, un fin en sí mismo, sino que su valor o eficacia se verá en el progreso que este tenga.

Una buena discusión ocurre en cualquier área cuando el resultado final marca un progreso definitivo comparado con las condiciones que existían cuando comenzó. Quizás es un progreso en comprensión; quizá es un progreso al haber alcanzado algún tipo de consenso; quizá es progreso simplemente porque se formuló el problema, pero en cualquiera de los casos hay un sentido de movimiento hacia adelante que se percibe. Algo se logró; un producto de grupo se ha alcanzado. (Lipman 1992. p 206)

A partir de nuestra experiencia en el Minor, y especialmente a partir de la experiencia que tuvimos diseñando e implementando el taller en el “hogar”, nos parece clave re-evaluar ciertos aspectos de esta dimensión de la propuesta de Lipman.

La organización del diálogo en la comunidad de indagación a partir de determinados criterios de razonabilidad y la evaluación de su importancia basada en

³⁵ La siguiente referencia hace alusión a que el diálogo — o bien el laboratorio de racionalidad— debe ser cuidadosamente administrado por el docente en pos de reproducir ciudadanos capaces de razonar...

“Cuando los profesores son incapaces de identificar las lagunas de razonamiento en sus aulas (inconsistencias, autocontradicciones, etc.) o no están preparados para poder remediar aquellas deficiencias que han descubierto, entonces las dificultades iniciales de razonamiento de los niños les acompañarán durante toda su vida escolar —y personal— arreglárselas lo mejor posible en un mundo que les exigirá cada vez más pensamiento lógico y racionalidad de la que pueden ofrecer [...]Podrán desarrollar técnicas de autodefensa para camuflar sus incapacidades y poder disimular su fragilidad, o evitar las situaciones en las que se les exijan nivel altos de razonamiento” (Lipman 1997.p 76)

la confirmación del “progreso definitivo” es algo que la experiencia de taller nos empujó — como lo explicaremos en el Capítulo III — a cuestionar y a *re-pensar*.

Pensamos que la comunidad de indagación no es algo que deba simplemente reproducirse como un modelo, sino que requiere constituirse cuidadosamente como una invitación situada, atenta a las experiencias y formas a veces impredecibles de intervención y participación de niñas, niños y adolescentes. No se trata de replicar formas predefinidas, sino de posibilitar otras maneras de estar y pensar.

Es desde esta comprensión que se orienta nuestra práctica. Esta se fundamenta en una pedagogía crítica que reconoce la potencia del *infans*³⁶, capaz de significar y disputar el mundo en el que vive. Desde allí, nuestra propuesta no se orienta a que la filosofía sirva para “algo³⁷”, sino más bien abrir la posibilidad de un espacio en donde las niñas, niños y adolescentes puedan desplegar su pensamiento.

³⁶ Concepto “*Infans*” trabajado por la Filósofa Olga Grau en “Infancia y Género”(2020): “El *infans* el que no tiene palabras, corresponde a una tradición de un modo de concebir la infancia que la constituye en su falta de lugar o en su posición inferiorizada en la sociedad”(p.44)

³⁷ Gilles Deleuze en su texto *Nietzsche y la filosofía* (1962) atiende a la pregunta por la utilidad de la filosofía, respondiendo así... “Cuando alguien pregunta para qué sirve la filosofía la respuesta debe ser agresiva ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La filosofía no sirve ni al Estado ni a la Iglesia, que tiene otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido [...] ¿Existe alguna disciplina, fuera de la filosofía, que se proponga la crítica de todas las mixtificaciones, sea cual sea su origen y su fin? Denunciar todas las ficciones sin las que las fuerzas reactivas no podrían prevalecer”

**CAPÍTULO II: “EL LUGAR Y EL
ENCUENTRO: LA FILOSOFÍA EN UN
ESPACIO DE “PROTECCIÓN”.”**

2.1.- ¿EXISTEN LUGARES APROPIADOS PARA EL PENSAMIENTO?

Habiendo revisado en el capítulo anterior algunos elementos teóricos en torno a la comunidad de indagación, en este apartado nos gustaría desplazar la reflexión hacia otro aspecto de la práctica filosófica. En particular, nos cuestionamos los lugares donde estamos habituadas a hacer filosofía. Nos planteamos la posibilidad de observar cómo esta práctica puede acontecer en otro tipo de espacio.

El acto mismo de enseñar comienza a ser cuestionado por la deconstrucción, la que exige a la filosofía considerar todo aquello que la ha hecho y la hace posible en su acto de enseñanza, le demanda exponer su cuerpo docente, es decir, mirar, por un lado, el vínculo de la filosofía con la enseñanza en general y, por otro, el de la didáctica-filosófica con los ámbitos “llamados pulsional, histórico, político, social y económico. (Derrida, 2023, p. 19)

Atendiendo a la necesidad de reflexionar sobre las condiciones que hacen posible la enseñanza de la filosofía, fijamos la mirada en la relación de filosofía e infancia, a partir de los aprendizajes adquiridos en el Minor “*Infancia y pensamiento filosófico*.” Destacando que cada vez son más las investigaciones, programas formativos y experiencias comunitarias que reconocen el valor que la filosofía tiene para aportar al desarrollo integral de los primeros años de vida.

Esta expansión no solo responde a un interés académico, sino también a la necesidad de buscar nuevas estrategias pedagógicas que respondan a los desafíos actuales en materia de participación, expresión y construcción de subjetividad en la niñez. La enseñanza de la filosofía se configura entonces, como una práctica que favorece el pensamiento crítico y creativo, además de fortalecer habilidades como la comprensión lectora, el razonamiento lógico, la expresión oral, la argumentación y el planteamiento de problemas. Asimismo impulsa actitudes fundamentales como la curiosidad, la motivación por el saber y la apertura al diálogo.

No obstante, aunque esta relación ha experimentado un crecimiento significativo, ya sea en su campo de estudio, práctica pedagógica y reflexión crítica, aún no se encuentra incorporada de manera sistemática en las instituciones

educacionales chilenas. Es por ello, que de la mano del filósofo Jacques Derrida, planteamos nuevamente la pregunta:

¿Quién tiene derecho a la filosofía hoy, en nuestra sociedad? ¿A cuál filosofía? ¿Bajo qué condiciones? ¿En qué espacio, privado o público? ¿En qué lugares de enseñanza, de investigación, de publicación, de lectura, de discusión? ¿A través de qué instancias y de qué filtros mediáticos? Tener derecho a la filosofía, es tener un acceso legítimo o legal a alguna cosa cuya singularidad, identidad y generalidad pertenecen tan problemáticas como lo llamamos con este nombre: *la filosofía*. ¿Quién puede entonces aspirar legítimamente a la filosofía? ¿A pensar, decir, discutir, aprender, enseñar, exponer, presentar o representar la filosofía?” (Derrida, 2023. p 46)

Atendiendo a aquellas preguntas, sin la urgencia de responderlas, sino más bien de sostenerlas y trabajarlas, compartimos aquel momento que nos permite evidenciar que la filosofía no ha sido siempre una institución que admita a cualquiera el acceso a ella. Históricamente, la filosofía y la toma de decisiones en general han sido una cuestión reservada para los adultos, asumiendo y exponiendo el privilegio con el que estos se posicionan por sobre niñas, niños y adolescentes.

La filosofía y quienes la practicamos, requiere pensar también en las propias exclusiones que ésta ha operado, estrechando su propio campo de inteligibilidad del mundo. Se hace necesario insistir en el cuestionamiento de la pretendida universalidad con la que se ha pensado la filosofía, una filosofía excluyente de múltiples sujetos que pareciera no alcanzar el estatus de sujetos plenos: mujeres, niños y niñas, personas de otras razas y etnias, de diversidad y disidencia sexual, ancianos y ancianas, pobres, no letrados, entre otros innumerables excluido. [...] Requerimos pensar la filosofía inclusiva a partir de la consideración de la educación como un ámbito siempre en tensión entre el transmitir un orden instituido, con códigos que lo preservan, y el transformar las condiciones que impone ese orden.(Grau, 2020. p 61)

Este planteamiento nos obliga a reconocer que la filosofía ha sido alguna vez un territorio que excluía a los “no-letrados”, los pobres, los locos, las mujeres y de algún modo también a las infancias. La exclusión no ha sido un accidente, sino una operación constante en la filosofía académica tradicional, que a través de distintas afirmaciones se ha encargado de posicionar los límites para su acceso. Este acceso no solo habla de una cuestión escritural por su capacidad —o no— de hacerlo, sino

que comprende también la posibilidad de leerla, pensarla, estudiarla y enseñarla. Esta determinación dictamina a su vez ciertos lugares más adecuados que otros, marginando cualquier espacio que no cumpla con los estándares impuestos por los “*sujetos plenos*”. Actitud que ha sido reforzada además por el privilegio del adultocentrismo en la práctica de la filosofía.

En el sentido de insistir nuevamente frente aquella pretendida universalidad nos acogemos a la idea de ser profesoras desde otro lugar³⁸, no con la pretensión de entregar saberes acabados, sino para facilitar un espacio donde niñas, niños y adolescentes puedan dialogar, explorar, jugar y desarrollar su capacidad de cuestionamiento. En este sentido, nos interrogamos sobre el *privilegio o del derecho a la filosofía*³⁹, cuestionando si este puede considerarse como un derecho incondicional cuando anteriormente no lo ha sido.

Advertimos que nuestra apuesta por generar instancias de encuentro no se trata de llevar la filosofía a los “excluidos” como quien lleva una luz a la oscuridad, sino de indagar cómo se da la filosofía en espacios donde al parecer rara vez se practica.

En el marco del propósito de nuestra memoria —(*Re*) pensar la comunidad de indagación— nos propusimos realizar talleres de filosofía con las infancias residentes de una residencia de “Mejor niñez”⁴⁰, un espacio institucional y vital, altamente complejo y desafiantes. Más allá de cumplir únicamente con los

³⁸ Para sostener esta posición, hemos recurrido a diversos filósofos, en los cuales nos hemos inspirado para la construcción de la figura docente.

³⁹ Como reconocimiento al proceso de defensa de la filosofía ocurrido en Chile durante los años 2014 y 2018, Carolina Ávalos tradujo por primera vez al español, el texto titulado “*Privilegio o del derecho a la filosofía*” del filósofo Jacques Derrida.

⁴⁰ La residencia del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia —“Mejor Niñez”— se comprende a partir de la crisis histórica del Servicio Nacional de Menores (SENAME), creado en 1979 durante la dictadura y cuestionado por prácticas alejadas del enfoque de derechos de la infancia. Aunque la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990 impulsó cambios, los centros residenciales estandarizados continuaron generando daños, como advierte Olga Grau: “El Sename intenta cuidar; aspira proteger, desprotegiendo” (2020, p. 83). Tras casos emblemáticos como el de Lissette Villa, en 2019 el sistema se reformó, dando origen a “Mejor Niñez” y al Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil, con un enfoque centrado en la restitución de derechos, la participación y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

lineamientos formales de protección, nuestro interés se centra en posibilitar un espacio donde las niñas, niños y adolescentes puedan escucharse y dialogar en torno a sus propios temas de interés.

Iniciamos este proceso con la finalidad de buscar espacios que nos permitieran llevar a cabo dichos talleres. Para ello, nos pusimos en contacto con diversas aldeas, hogares y residencias a través de internet. Si bien la mayoría no respondió, una *fundación*⁴¹ se mostró entusiasta frente a nuestra propuesta de realizar talleres de filosofía de manera gratuita, comprendiendo que se trataba de una experiencia que no debía ser obligatoria, sino más bien percibida como una oportunidad de aprendizaje y diálogo para nosotras, a partir de distintas interacciones que pudieran surgir en este encuentro.

La coordinadora de la fundación, nos citó a una reunión para conocer más sobre nuestro “proyecto”. La representante una vez que escuchó nuestra idea y nos consultó cómo la llevaríamos a cabo, nos puso en contacto con la Directora de una residencia de Mejor niñez, en la Comuna de la Pintana. Se nos comenta de manera breve, que la residencia abarcaba a 40 niñas, niños y adolescentes., con 4 casas en su interior, 2 de varones y 2 de mujeres, atendiendo a una población de menores de entre 6 y 18 años derivada por tribunales de familia. Destacando de igual forma que el enfoque distintivo del hogar es la acogida de grupos de hermanos para evitar su separación y reducir los efectos traumáticos de la desvinculación familiar.

La visión del hogar aspira a que cada residente tenga la oportunidad de crecer en un ambiente protegido y afectivo que favorezca su desarrollo integral, dirigidos por valores como la fraternidad, la resiliencia y el trabajo en equipo, buscando siempre la restitución del derecho fundamental de los niños a vivir en familia. El modelo operativo que organiza que esto suceda se basa en equipos técnicos y duplas psicosociales que ejecutan Planes de Intervención Individual⁴²

⁴¹ *Fundación* cuyo proyecto que busca sumar personas, saberes, afectos y voluntades a una comunidad que quiera acompañar a niños y niñas vulneradas de derechos o pertenecientes a la red del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia.

⁴² Estos planes de intervención, son caracterizados por responder al supuesto de que todo niño, niña y adolescente entra en situación o sospecha de vulneración. (https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-1114_archivo_02.pdf)

centrados en la salud mental, la nivelación escolar y el fortalecimiento de habilidades parentales en las familias de origen. La institución gestiona la vida cotidiana en casas integradas, complementando la atención profesional con talleres polideportivos, actividades recreativas mensuales y una red de colaboración con centros de salud.

En este contexto, realizar los talleres que teníamos pensados implica reconocer que la filosofía con niños, niñas y adolescentes no es una decisión curricular que solo involucre a la escuela, sino una urgencia política, que nos remonta constantemente a la revisión de los espacios donde la filosofía se ha llevado a cabo. Nuestra labor mediada por la rigurosidad del método, consiste en mantener abiertos, —en cada espacio de encuentro— los momentos donde se pregunte, se dialogue y se piense en conjunto.

2.2.- COMUNIDAD Y COMUNIDAD DE INDAGACIÓN.

Como mencionamos anteriormente en el apartado — *la comunidad de indagación en revisión* — para la elaboración de los talleres de filosofía nos inspiramos en lo aprendido en el Minor, el cual propone aproximaciones críticas al programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Sin embargo, consideramos que el cuidado de implementación no debía reducirse a solo *(Re) pensar la comunidad de indagación* en un nivel meramente académico, sino que debía implicar un compromiso ético, que estuviera atento a las historias, las relaciones y las experiencias que se despliegan al interior de la residencia.

Aquella institución en donde nos situamos precisa que consultemos y aprendamos, sino que logremos conocer, habitar y apreciar ese espacio. La conmoción⁴³ nos obliga a un ejercicio de despojarnos de prejuicios, para además así aprender dinámicas propias de las niñas y niños. Habitar este espacio, a partir del acceso que nos han otorgado, implica la oportunidad de observar y vivenciar cómo se configuraría una comunidad de indagación o investigación situada en este contexto particular.

Inicialmente observamos con cautela cierta lectura respecto a la comunidad, atendiendo a que se trata de un espacio profundamente marcado con su contexto particular. Las residencias de “Mejor niñez” no se configuran como algo natural, sino por el contrario, la comunidad se articula y se asume como una falta común en

⁴³ Entendemos aquí la “conmoción” en el sentido propuesto por Jean- Luc Nancy, quien rescata el término como un con-moverse(moverse-con). Para Nancy no es un estado interno, sino, un movimiento que nos saca de nosotros mismos hacia la alteridad. La conmoción es una sacudida compartida, exponiéndose con la presencia del otro. (Véase Nancy, 2003. texto Corpus)

vez de un beneficio.⁴⁴ Es esa falta —marcada por derechos transgredidos— la que configura una forma particular de estar.

Si bien, no podremos ahondar de manera exhaustiva sobre el concepto de “comunidad” acogemos ciertas alusiones del filósofo Roberto Esposito, quien advierte que, si la comunidad se agota únicamente en la búsqueda de seguridad y confort, corre el riesgo de transformarse en un refugio clausurado. Esta “*buena sensación*” puede, paradójicamente, actuar como una dominación si no se abre a la inquietud. Si bien entendemos el porqué de las residencias de trabajar la idea de comunidad, —en pos de acompañar a las niñas, niños y adolescentes durante su estancia— nos preguntamos por modos en los que se configura. *¿Estos espacios deben habitarse únicamente desde el resguardo o pueden también permitir la pregunta y la transformación?*

A partir de esta inquietud, nos interesa proponer la comunidad de indagación como una apertura en la vida cotidiana. Sostenemos que el valor de esta práctica en la residencia no reside en la producción de productos acabados, sino, en la posibilidades que despliega en medio de la convivencia diaria y compartida de las niñas, niños y adolescentes.

En el cotidiano en los centros de “Mejor Niñez” se mantiene una estructura-rutina constante a la cual los menores deben acogerse. En este marco la práctica de una comunidad de indagación actúa como una grieta que permite que el espacio físico, se convierta, aunque sea momentáneamente, en un espacio de reflexión. Así la comunidad de indagación abre una escenario que permite a las niñas y niños

⁴⁴ “¿Qué «cosa» tienen en común los miembros de la comunidad? ¿Es verdaderamente <<alguna cosa>> positiva? ¿Un bien, una sustancia, un interés? Los diccionarios proveen una respuesta bastante precisa al respecto. Aunque adviertan de que no se trata de un significado documentado, nos informan que el sentido antiguo, y presumiblemente originario, de *communis*, debía ser «quien comparte una carga (un cargo, un encargo)». Por lo tanto, *communitas* es el conjunto de personas a las que une, no una «propiedad», sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un «más» sino por un «menos» una falta, un límite que se configura como un gravamen, o incluso una modalidad carencial, para quien está «afectado», a diferencia de aquel que está -exento» o «eximido»..” (Esposito. 2003. p29)

desplegar su propio pensamiento, no como reproducción de lo dado, sino, como un ejercicio vivo de interrogación.

Sin embargo, hay que reconocer que aquel gesto no está exento de riesgos, hay que revisar constantemente que estos espacios funcionen realmente como una fuga y no una nueva forma de clausura.⁴⁵ Reconocemos la dificultad de traducir la experiencia de la comunidad sin traicionarla. El riesgo que nuevamente podríamos incurrir radica en transformar la comunidad en una cosa fija, o tratarlo como un objeto de estudio delimitado y definido, creyendo que al nombrarla o clasificar la entendemos plenamente.

Por ello la comunidad de indagación no puede quedar reducida a una forma estable, administrativa, clasificada y cerrada. Puede ser eso y al mismo tiempo otra cosa, es precisamente allí donde radicaría su potencia de apertura y movilidad.

Ahora bien, esta reflexión nos obliga a demarcar un punto decisivo: si la residencia es ya una comunidad y por ello no hay nada que crear, debemos arribar no con la pretensión de fundar o producir comunidad, sino, con la disposición de habitar una ya existente. Bajo este enunciado, reconocemos por sobre todo, que nosotras somos las extranjeras⁴⁶ de aquel territorio. Nosotras no tenemos nada que construir en un sentido originario. Los niños, niñas y adolescentes que habitan en la residencia, no son individuos aislados que esperan ser “agrupados”, por el contrario, ellos ya comparten una red de códigos, resistencia, afectos y silencios construidos en la convivencia diaria.

Es teniendo aquello en consideración, —y en pos de trabajar el compromiso ético —, que traemos nuevamente la pregunta; *¿Cómo nos relacionamos con el*

⁴⁵ “[...]la comunidad no puede traducirse al léxico filosófico-político más que a costa de una insostenible distorsión -o incluso perversión- de la que nuestro siglo tuvo una experiencia muy trágica. Esto puede parecer en contradicción con la tendencia de cierta filosofía política a identificar en la cuestión de la comunidad su objeto propio. Pero justamente esta reducción a «objeto» del discurso filosófico-político es la que distorsiona a la comunidad, desvirtuándola en el momento mismo en que intenta nombrarla, al lenguaje conceptual del individuo y la totalidad, de la identidad y la particularidad, del origen y el fin.”(Esposito. 2003. p22)

⁴⁶ Vease el término extranjero, en el texto “Hospitalidad” de Derrida, J. 2000. *La Hospitalidad*. Ediciones de La Flor.

otro?⁴⁷. Cómo responder aquello, sí al parecer la pregunta ya está totalmente agotada, llena, sin la urgencia de ser *(re) pensada*. Habitamos aquella, no con la visión de transgredirla, sino que reconociendo que estamos en un posicionamiento de pregunta, más que de respuesta. Preguntamos entonces por preguntar, porque precisamente no sabemos y no creemos saber. Hemos solicitado un rol que debemos explorar para saber cómo habitar.

Teniendo presente la *Hospitalidad* Derridiana en conjunto con el *profesor extranjero* de Walter Kohan, nos planteamos la posibilidad de pensar una figura que nos acompañe en estos momentos. Si bien no estamos totalmente seguras de poder llenar o ahondar una buena lectura de ambos autores. *Reivindicamos nuestro derecho a leerlo de otro modo*⁴⁸.

Si bien la hospitalidad, puede dar cuenta de una paradoja difícil de ahondar en la presente memoria, nos inspira y colabora con la imagen que aspiramos plantear.

La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la misma medida en que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos, de nosotros para con nosotros. Introduce cierta cantidad de muerte, de ausencia, de inquietud, allí donde tal vez nunca nos habíamos preguntado. (Derrida, 2000. p7)

⁴⁷ “¿Cómo nos relacionamos con el otro? ¿De qué manera nos paramos frente al extranjero-infantil? Ocupamos la tierra del saber y del poder, del saber poder y del poder saber. Preguntamos preguntas que no interrogan, que no nos interrogan. Preguntamos lo que sabemos y lo que no sabemos no lo preguntamos. Preguntamos, sin preguntar, porque sabemos o creemos saber, para escuchar la única respuesta que confirma nuestro saber, que nos deja bien parados en esa tierra aparentemente firme de lo que creemos saber. Preguntamos para escuchar una única respuesta que nos conforma, que sabíamos antes de lanzar la pregunta. Preguntamos al otro, extranjero, infantil, lo que nunca nos preguntaríamos: lo que ya sabemos, ya pensamos, y no pensamos que vale la pena volver a pensar. Preguntamos al otro para escucharnos a nosotros mismos y, si no, no escuchamos nada.” (Kohan, 2007. p77)

⁴⁸ Kohan en su texto “*Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*” anticipa cierta crítica a su lectura de “*El maestro ignorante*” anuncia; “Reivindicamos nuestro derecho a leerlo de otro modo . Eso hemos aprendido de Jacotot. No hay por qué instalarse en la verdad. Un viaje no es todos los viajes y una manera de viajar no es todas las maneras de viajar”

Acogemos la hospitalidad como aquella que hace hincapié en lo que se puede —o no —ofrecer a un extranjero. Este aparece como aquel que tiene la posibilidad de afectar, de cuestionar, de traer preguntas que puedan introducir cierta incomodidad en nosotros. No obstante, dicha apertura o posibilidad siempre está mediada por el anfitrión o dueño de casa.

En nuestro caso, abordamos la hospitalidad no solo como aquella categoría que posibilita describir cómo fuimos recibidas en tanto extranjeras, sino que permite a su vez encapsular la tensión vivida al momento del ingreso en la residencia. La hospitalidad, no solo afectó al anfitrión, sino que también cuestionó a quien llegaba; aquel debía interrogarse en su posición, en sus supuestos y en el lugar en donde habitara. La pregunta y la tensión no fueron algo que perteneciera a un solo rol, sino que se constituyeron como condición de posibilidad de encuentro.

Si bien existen múltiples formas de adoptar aquel posicionamiento del “extranjero” o “extranjera”, en esta ocasión lo complementaremos con la imagen que da Kohan en su texto *“Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación”*. En donde el “profesor extranjero” dialoga con la idea de “El maestro ignorante” de Jacques Rancière, con la finalidad de proponer una figura del profesor que no cree tener todos los conocimientos respecto al mundo o el universo, llega con sus estudiantes con la disposición de habitarse, desconociéndose a sí mismo. Acción que permitiría y posibilitaría interrogar la normalidad de la “*institución pedagógica*”⁴⁹. El profesor extranjero entonces trabaja con *la voluntad del estudiante y no sobre su inteligencia*.

A partir de estas dos figuras — la hospitalidad y del profesor extranjero— nos inspiramos para asumir nuestra figura como un posicionamiento que no logra definirse con una categoría fija, sino, una interrogación constante sobre nuestra propia manera de estar y habitar el espacio; aquella no con el sentido de desconocer nuestro posicionamiento, sino, el cuestionarnos cómo habitarlo.

⁴⁹ Kohan en su texto *“Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación”* suscita “El valor del viaje de Jacotot es mostrar las tensiones indisimulables entre la pedagogía y la extranjería y, al mismo tiempo, ofrecer algo así como una infancia para el pensamiento y para la educación.”

Por un lado, la hospitalidad nos recordaba que éramos extranjeras en una comunidad ya constituida, la cual, si bien podía acoger nuestra presencia, tenía siempre en su potestad la decisión de no hacerlo. Nuestra llegada no era neutra, ni cien por ciento garantizada; estaba mediada más bien esa tensión de recibir y ser recibidas. Pero, por otro lado, la figura del profesor extranjero nos exigía renunciar a la comodidad de un lugar pleno y seguro. Debíamos trabajar en posición de no saber, no como carencia, sino más bien como gesto ético, que evitaría clausurar la pregunta.

Tomamos prestada aquella fusión con el propósito de dar a entender cómo vimos nosotras nuestro rol en aquel territorio desconocido. No éramos profesoras, ni estudiantes, ni cuidadoras, ni completamente profesionales. Éramos tías⁵⁰ del taller de filosofía.⁵¹

⁵⁰ Tias o Tios, es el término que se utiliza al interior de una residencia para tratar a cualquier figura adulta.

⁵¹ Taller el cual pretendía formular y crear preguntas, sin la seguridad de que llegaran a un destinatario con la voluntad de responder. “La pregunta es, en cierta manera, parricida. La pregunta puede, o no, ser acogida, hospedada” (Derrida, 2000. p8)

2.3 PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE TALLERES DE FILOSOFÍA.

En este subcapítulo nos enfocamos en describir muy acotadamente como se pensó e implementó nuestra propuesta de talleres de filosofía en la residencia del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia — “Mejor niñez— durante el segundo semestre académico (Agosto-Diciembre) del año 2025.

La experiencia consistió en siete sesiones, cada una con una duración aproximada de una hora y media aproximadamente, realizadas con un grupo de niñas, niños y adolescentes participantes de la residencia. Los talleres se realizaron los días Viernes de cada semana: llegábamos a las 13:00 pm, para comenzar a las 14:30 pm con el primer grupo, hasta las 15:30 pm aproximadamente para luego terminar con el segundo grupo. Desarrollamos distintas temáticas, desde la identidad, preguntas, juegos, etc.

Los talleres se organizaron en dos grupos etarios — de 6 a 12 años y de 13 a 18 años— ambos mixtos, aunque con mayor participación femenina en el segundo grupo. Esta división fue recomendada por la residencia, respondiendo también a un criterio de cuidado y de posibles conflictos. Acoger esta sugerencia fue, nuevamente, una forma de comprender que nos instalaremos en un espacio que no nos pertenecía, y que nuestras decisiones deben dialogar con las experiencias de quienes las sostienen cotidianamente.

Para cada sesión, elaboramos planificaciones que buscaban conjugar los objetivos del taller con los intereses y sugerencias que niñas, niños y adolescentes nos iban proponiendo en las sesiones previas. Cada planificación estaba estructurada con preguntas y ejercicios diseñados con la intención de ser motivadores para los participantes del taller. Además nos preocupamos de preparar y disponer con anticipación los materiales necesarios para cada actividad revisándolos y seleccionándolos cuidadosamente antes de cada sesión.

En este contexto, realizar los talleres que teníamos pensados implicó reconocer la filosofía con niñas, niños y adolescentes. Nuestra labor, mediada por la rigurosidad del método, consiste en mantener abiertos —en cada espacio de

encuentro— aquellos momentos donde sea posible preguntar, dialogar y pensar en conjunto.

Para intentar plasmar de una manera más adecuada la realidad del espacio, construimos bitácoras en cada sesión que fuimos implementando. Consideramos pertinente señalar que aquel material fue cuidadosamente agrupado y seleccionado, y se encuentra en el apartado de anexos, el que se invita a revisar para mayor descripción de cada sesión.

**CAPÍTULO III “LECTURAS,
INTERPRETACIONES Y REFLEXIONES
ENTORNO A UNA EXPERIENCIA
SITUADA.”**

3.1.- INICIOS DE UNA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN.

En el desarrollo de esta tesis hemos querido mostrar un tema que movilizó nuestro pensamiento durante el desarrollo de nuestro pregrado. Nos propusimos profundizar en la filosofía con niñas y niños destacando algunos aspectos que consideramos especialmente relevantes. Al mismo tiempo, buscamos realizar una doble lectura, que considere las bases de la FpN propuestas por Lipman y los aprendizajes que hemos adquirido en el Minor de infancia y pensamiento filosófico del Departamento de filosofía. Consideramos que el cruce entre ambos aspectos queda incompleto si no llevamos esta experiencia a la práctica, por ello nos pareció necesario aportar propiciando la apertura de una comunidad de indagación filosófica en un espacio especialmente desafiante, donde ésta aún no existiera. Así llegamos a una residencia de “Mejor niñez.”

En este capítulo intentaremos ahondar en la experiencia del taller de filosofía que implementamos en la residencia. A partir de lo vivido y aprendido en esta experiencia, surgen una serie de preguntas que nos llevaron a *re-pensar la comunidad de indagación*.

¿Se puede construir una comunidad de indagación en una residencia de “Mejor niñez”? ¿Cómo se transforma la comunidad de indagación, cuando está presente el pensamiento errático, y el traspaso de una conversación a diálogo constantemente?.

¿Cómo tomar estas dos inspiraciones —la comunidad de indagación y nuestra formación en el Minor “Infancia y pensamiento filosófico”—para realizar un taller de filosofía en un espacio donde rara vez se practica?, y más aún, ¿Es posible pensar en la comunidad de indagación como una estructura fija y bien definida?, si su funcionamiento interno llega a modificarse ¿esta puede seguir siendo pensada como una comunidad de indagación o nace algo distinto?⁵²

⁵² Referencia a las preguntas realizadas en la introducción de la presente memoria.

La experiencia desarrollada en los talleres de filosofía con niñas, niños y adolescentes en una residencia de “Mejor niñez” permitió *re-pensar* la propuesta de comunidad de indagación elaborada por Matthew Lipman. Como hemos podido observar a lo largo de la presente memoria una de sus principales propuestas consiste en transformar el aula en una comunidad de indagación, en la que los participantes de aquella logren escucharse mutuamente construyendo ideas a partir de intervenciones con los demás, examinar críticamente argumentos y buscar fundamentar juicio argumentados. En este contexto, el diálogo toma relevancia en tanto que no debe ser percibido como una mera conversación espontánea sino que debe incluir la capacidad de indagar, desarrollando así un pensamiento cada vez más reflexivo y razonado.

Sin embargo, al trasladar aquella propuesta a un espacio como una residencia de “Mejor Niñez”, la experiencia requirió alterar ciertos supuestos que teóricamente Lipman levantaba para su implementación. El encuentro con niñas, niños y adolescentes estuvo atravesado por irrupciones, cambios de tema, silencios, risas y momentos de dispersión, en los cuales el diálogo, en ocasiones, parecía desviarse del tema inicialmente propuesto. No obstante, más que detener el proceso reflexivo, creemos que aquellas acciones permitían avanzar de una manera distinta, marcada por desplazamientos y saltos de preguntas.

Como mencionamos anteriormente, en el intento de abordar la realidad del espacio y dejar registro de nuestra experiencia, para cada sesión construimos bitácoras donde registramos nuestras sesiones, marcadas por aprendizajes, dudas y momentos que para nosotras resultaban significativos. Es precisamente en esta construcción que encontramos elementos que nos hicieron cuestionar algunos aspectos propuestos por Lipman para la comunidad de indagación filosófica y reforzó a su vez nuestra experiencia en el Minor en torno a la necesidad de trabajar desde la experiencia situada.

En este sentido hemos querido rescatar algunos fragmentos de nuestras bitácoras como un ejercicio de parafraseo y anotaciones tomadas en cada sección,

además de las transcripciones de grabaciones de audios⁵³ realizadas durante los encuentros.

Los fragmentos que se presentan a continuación se centran en los registros de campo obtenidos en la interacción con las niñas, niños y adolescentes. Debido a la extensión del material recogido, se ha realizado una selección de incidentes críticos y momentos destacados, en lugar de un análisis exhaustivo de cada sesión. Para un mayor detalle de las dinámicas diarias, se invita a consultar las planificaciones y bitácoras completas integradas en el apartado de anexos.

⁵³ Se cuenta con los consentimientos y asentimientos informados necesarios para la elaboración de la presente memoria de título, considerando que el trabajo se realizó con niñas, niños y adolescentes.

3.2 COMUNIDAD DE INDAGACIÓN Y FILOSOFÍA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.

La elaboración de esta memoria nos permitió recorrer un trayecto muy profundamente significativo. Lo que en un inicio se presentó como una pregunta, una inquietud —*¿qué sucede cuando la filosofía sale de los espacios donde tradicionalmente se ejerce para encontrarse con la infancia en una residencia de Mejor Niñez?*— fue desplegándose hasta convertirse en una experiencia que nos exige revisar, desmontar y volver a pensar los supuestos que sostienen la relación entre filosofía e infancia.

Para este espacio diseñamos talleres cuyos temas pudieran ser significativos para los niños y niñas y que se adaptaran a sus intereses. En esta experiencia pudimos ver aspectos de la FpN operando con nuestro diseño —como la necesidad del pensamiento crítico y la conformación de la comunidad de indagación—, pero también constatamos cómo estos aspectos se transforman o adquieren otros niveles de intensidad cuando se entregan a la realidad de la experiencia de trabajo con los niños y niñas.

Más que presentar una descripción lineal de lo ocurrido, buscamos detenernos en ciertas escenas que nos permiten problematizar la experiencia del diálogo. La propuesta de Lipman, con su énfasis en la razonabilidad, el diálogo disciplinado y la búsqueda de un producto final en la comunidad de indagación, se enfrenta a diversas tensiones cuando se desplaza a un espacio como lo es un hogar de Mejor Niñez: un lugar atravesado por trayectorias complejas, dinámicas institucionales cambiantes y multiplicidad de subjetividades.

Uno de los puntos de partida para este análisis se encuentra en la noción misma de comunidad de indagación, propuesta por Matthew Lipman:

Por ello podemos hablar ahora de <<convertir la clase en una comunidad de investigación>> en la que los estudiantes se escuchan unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, que ayudan en los procesos inferenciales a

partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos. Una comunidad de indagación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende transformarse en lógica moviéndose indirectamente —como un buque que vira con el viento— aunque su avance parece semejarse al propio pensamiento. (Lipman, 1997. p57)

Esta idea funcionó inicialmente como una orientación para el diseño de nuestros talleres. Sin embargo, al momento de encontrarnos con las niñas y niños, advertimos que el diálogo no siempre es administrado completamente. En varias ocasiones, las conversaciones tomaban direcciones imprevistas, alejándose de aquello que habíamos planificado.

Aunque la planificación estaba construida en torno al **tema “pregunta”**, las intervenciones se orientaron a otro tipo de consultas como por ejemplo:

“Niña 1: ¿porque se hace de noche?” a lo que nosotras atendemos a preguntarle, *¿qué crees tú?*, ella vuelve a consultar “¿pero, porque se hace de noche, justo en el día?”. Mientras aquella niña consultaba a todos, otra participante del taller encima de la pregunta de su compañera, consulta, “¿tía como saber la hora si no existiera el reloj?”. Cuando esta niña termina de hacer la pregunta, otra salta a responder y dice; “Yo sé eso, se vería con el sol”, nosotras por consiguiente preguntamos, *¿pero cómo lo haríamos si no tuviéramos sol?...*(Ver anexo B. p 114)

El diálogo resultó ser más bien *errático*. Desde la perspectiva de Lipman podría pensarse que este intercambio no progresaba hacia la construcción un diálogo disciplinado⁵⁴ o un producto⁵⁵, perdiendo así su potencia. Sin embargo, este mismo movimiento puede ser leído desde otra perspectiva. Los filósofos Deleuze y Guattari, según Olga Grau:

Los filósofos Deleuze y Guattari también han elaborado la noción de la horizontalidad, privilegiando la metáfora del rizoma por sobre la estructura arbórea[...]Lo rizomático descentra, desjerarquizar, extiende a

⁵⁴ “ Por un lado, las comunidades de investigación se caracterizan por su diálogo disciplinado y razonado lógicamente.”(Lipman, 1997.p313)

⁵⁵ ”En primer lugar, deberíamos considerar a la comunidad de investigación como intencional. Es un proceso orientado a producir un *producto*, aunque sea algún tipo de afirmación o juicio más o menos tentativo”(Lipman, 1997. p 305)

imprevisiblemente sus raicillas haciendo posibles múltiples relaciones y direcciones de sentido y de significación (Grau, 2011, p.49)

Este ejercicio “*rizomático*”, del encuentro con las niñas y niños, es este movimiento que logran hacer en el taller, en torno a las preguntas que dan un salto a otro, dándole distinta direccionalidad al diálogo, y desde la significación de una pregunta, que abre más interrogantes. Al descentrar el eje del taller, las “raicillas” de sus propias inquietudes —como las dudas sobre la noche, el sol o el tiempo—comenzaron a extenderse de forma imprevisible, creando múltiples direcciones de sentido que no estaban en nuestra planificación, sin una jerarquización, y como un cúmulo de significaciones desde las preguntas. Esta horizontalidad permitió que la autoridad del saber no residiera en la “*tía*”, sino en la red de relaciones que se tejía en el momento.

A partir de estas situaciones fuimos comprendiendo que el diálogo no siempre responde a la estructura impuesta o esperada, sino que muchas veces se despliega como un movimiento abierto donde se articulan experiencias, intuiciones y preguntas diversas. En ese proceso emergieron también tensiones vinculadas a la circulación de la palabra dentro de una institución como lo es la residencia. Aprendimos que en la comunidad de indagación filosófica que estábamos formando con estos niños y niñas, el primer paso era generar un ambiente de confianza que les permitiera opinar, donde se sientan escuchados y no corregidos y donde puedan explorar sus propias inquietudes, hay direccionalidad en torno a la necesidad de insistir en el tema/problema, pero también hay libertad para explorarlo, en este tema “preguntar”, lo más importante fue precisamente, el poder preguntar. En este sentido avanzar hacia un el desarrollo permanente del pensamiento crítico y un diálogo filosófico es secundario en relación a requerimientos previos para una comunidad de indagación filosófica, que sería en este caso, la participación y la confianza para participar.

Aprendimos también que diseñar una clase para un grupo determinado de niños y niñas requiere una comprensión profunda del grupo que no puede ser abordada por materiales estandarizados, sino que debe poder leer las necesidades del grupo para poder avanzar en ello. En este punto nos sirvió mucho el aprendizaje

del Minor que apunta a elaborar materiales acorde a las necesidades y contexto del grupo con el que se trabaja. Ejemplo de esto es lo siguiente: una de las participantes del taller señaló que la “*pregunta*” la consideraba como una herramienta incomoda, su argumento para señalar su incomodidad ante la acción del preguntar fue que que en su vida cotidiana la pregunta es parte permanente de interrogatorios de psicólogos, jueces y trabajadores, sobre temas que ella no quiere conversar. En ese contexto la pregunta deja de ser un gesto de apertura y se transforma en una forma de exposición. Como ella misma señaló: “*le gustaba preguntar, pero no que le preguntaran a ella*” (Ver anexo B. p 114).

Su respuesta no fue un cierre al pensamiento, sino una demanda por una comunidad que no exija la confesión, como condición de participación. En un entorno institucional fuerte, cualquier dispositivo que demande la palabra del niño o niña puede convertirse en una herramienta de intrusión. Este momento nos obligó a repensar nuestro propio uso de la pregunta y a preguntarnos: *¿cómo usamos la pregunta?, ¿la implementamos adecuadamente?, ¿es posible sostener un plan de diálogo sin preguntas?*.

Desde nuestra experiencia de docentes en formación, en el Minor de “*Infancia y pensamiento filosófico*”, el ejercicio de la pregunta siempre fue crucial, en tanto permite abrir el diálogo entre los participantes, y dar lugar a los temas que emergen en el. Se trata de un recurso al que recurrimos con bastante frecuencia, pues no busca conducir a una única respuesta, sino más bien abrir la posibilidad de seguir indagando.

La respuesta de la niña no fue un cierre al pensamiento, sino una demanda por una comunidad que no exija la confesión o la respuesta como carga. Así, el desafío de nuestra práctica se desplazó desde la ejecución de un plan de diálogo hacia la salvaguarda⁵⁶, de un espacio donde el no querer hablar sea reconocido como una postura, permitiendo que la confianza surja, no por la obligación de responder, sino por la libertad de preguntar.

⁵⁶ “Uno de los valores de Arendt es haber indicado el valor de la afección, la no diferencia, la responsabilidad por el mundo que habitamos en su dimensión pública y política.” (Grau, 2011. p66)

El cuidado del espacio, bajo nuestra lógica, consiste en proteger la posibilidad de que la palabra sea un refugio y no una nueva forma de exposición de las niñas y niños, en este sentido el espacio de confianza inicial permitió la apertura necesaria para declarar este sentir sobre el ejercicio de preguntar y el grupo se dio por enterado y comprendió esta necesidad, la adecuación aquí apunta a captar lo sensible, y esto nos desenfoca del espíritu de desarrollo de la racionalidad, sin embargo vimos en estas pequeñas bifurcaciones avances más significativos hacia la conformación de una comunidad de indagación filosófica.

Lipman sostiene que *“El profesor adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.”* Esta tensión, sin duda tuvo un efecto sobre la niña que manifestó su parecer respecto al acto de preguntar, y también tuvo un efecto sobre otra participante: *“Niña 6 (11 años), en reiteradas ocasiones, les llamó la atención para que participaran activamente del taller.” (Ver anexo B. p 114).* Al ser una de las participantes de mayor edad, es la que se siente y toma un mando de autoridad frente a las más pequeñas, asumimos que este rol surge cuando decae la figura de autoritarismo del profesor y las niñas y niños se comienzan a sentir en una comunidad de iguales.

Vimos muchos gestos como estos que resaltamos, gestos que a nuestro parecer llevan a la conformación de una comunidad de indagación filosófica, no obstante no creemos haber llegado plenamente a lo que Lipman describe como diálogo filosófico, pensado en ese momento en el que describe:

Podemos hablar ahora de convertir la clase en una comunidad de investigación en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas y buscan identificar los supuestos ajenos. (Lipman, 1997. p.57)

Si bien no logramos en este taller esa construcción de ideas sobre las de los demás o el reto para reforzar argumentos u opiniones poco fundadas, sin embargo, si logramos reflexionar, opinar, preguntar y participar en la profundización de un tema común que logró volverse de interés. Este nivel, en el que podríamos pensar en una conversación, aún es un nivel más avanzado de aquel en el que iniciamos. Creemos además que el desplazamiento al rol de autoridad, que pudo ejercer la niña

en la última situación descrita es un ejemplo del cambio de las relaciones entre ellos mismos y de ellos/as con nosotras.

Esta situación puede analizarse en relación a lo que plantea Hannah Arendt cuando señala que “La autoridad que dice a cada niño qué tiene que hacer y qué no tiene que hacer está dentro del propio grupo infantil, entre otras consecuencias, como individuo, está inerte ante el niño y no establece contacto con él.” (Arendt, 1996. p192). Para Arendt, esto resulta problemático porque la niña ya no se enfrenta a la autoridad de un adulto (a quien puede cuestionar), sino a la presión de sus iguales.

Sin embargo, en nuestra experiencia este desplazamiento de la autoridad permitió que el taller no fuera percibido únicamente como una actividad dirigida por las "tías", sino como un espacio de las propias niñas y niños que comenzaban a sostener. La autoridad deja de ser una figura fija para transformarse en una función móvil que circula dentro del grupo.

Esto nos situó en una zona desconocida dentro de la *comunidad de indagación*. En la residencia, las dinámicas institucionales suelen exigir, casi como norma, la figura de autoridad —del adulto— como una vigilancia constante del orden y seguridad. No obstante, al permitir que esa autoridad se desplazara hacia el grupo se abrió una grieta dentro de esa estructura. La comunidad deja de ser algo impuesto desde fuera para convertirse en un espacio que los propios participantes comenzaban a habitar y sostener.

En este sentido, permitir que el diálogo fuera más bien “*rizomático*” y que nuestra autoridad como docentes se viera desplazada fue el gesto mínimo necesario para que el taller no se transformara en una réplica de la escuela o en un interrogatorio institucional. Al soltar parte del control, abrimos la posibilidad de que el taller dejará de ser el lugar de la respuesta para convertirse en un espacio de indagación.

Lo que teníamos planificado inicialmente, no ocurrió del modo esperado. Sin embargo, aquello no quiere decir que no haya sucedido nada, sino que permitió

que ocurrieran otras cosas. Las preguntas que las niñas y niños consideraban importantes comenzaron a abrir nuevos caminos. Frente a esto, nos abrimos a pensar otro tipo de espacio. Es por ello, que en las bitácoras, decidimos no limitarnos a una descripción externa de los sucesos, sino incluir de cómo también nos afectaba el espacio, nuestras perspectivas, afecciones, etc. Estábamos habitando un espacio, junto a las niñas y niños, un territorio de incertidumbres que la planificación no podía predecir.

Los talleres en el hogar mostraron que el diálogo puede acontecer de formas inesperadas. Interrupciones, silencios, risas, afirmaciones, desafíos, confrontaciones, conviven con preguntas profundamente filosóficas sobre la vida, la muerte, la justicia, el amor, la identidad, el juego, los sueños y la amistad, entre otros.

Fue en ese escenario donde comenzamos a comprender que la comunidad de indagación no debía entenderse como una posibilidad que se configura a partir de las condiciones materiales, afectivas y sociales concretas. No es algo que pueda imponerse metodológicamente, sino más bien, un acontecimiento que irrumpe cuando se habita un espacio donde el pensamiento puede aparecer de formas diversas, incluso inesperadas.

Este desplazamiento nos llevó a retomar la advertencia de Jacques Derrida, quien problematiza la pretensión de declarar “filosófica” a una comunidad únicamente porque reproduce ciertos actos asociados al pensamiento crítico:

De allí la extrema dificultad, en realidad , la aporía en la que nos enredamos desde que intentamos justificar el título <<Filosófico>> para una institución o una comunidad en general. Ciertamente, no se dirá de cualquier comunidad que es filosófica desde el momento en que, respecto de su lazo constitutivo, por lo tanto, de la propiedad de lo que le es propio, practica la *skepsis*, la *epojé*, la duda, la polémica (pacífica o violenta, armada de discursos o de otros poderes) [...] Pero no se dirá tampoco de ninguna comunidad que es filosófica si no es capaz de volver *en todos los modos posibles* sobre su vínculo fundamentalmente. (Derrida. 2023.p. 66)

Existe entonces, una aporía al intentar justificar el título propiamente de lo “filosófico” para una institución o comunidad, pues no basta con solo practicar la duda ni la pregunta. Esta reflexión iluminó de manera especialmente oportuna nuestra experiencia y nos condujo a formular la siguiente pregunta: *¿puede la residencia declararse una comunidad filosófica únicamente por practicar la duda y la pregunta, o por acoger favorablemente nuestros talleres?*.

Afirmar esto resultaría insuficiente. Pero, a su vez, sería igualmente problemático sostener que la filosofía sólo acontece en instituciones explícitamente diseñadas para ella. Nuestros talleres mostraron que —aunque la comunidad no se ajustara a los criterios de la racionalidad establecidos por Lipman— sí se desarrollaron otros elementos, un espacio donde niñas, niños y adolescentes pudieron hablar entre ellos, dando saltos entre la conversación y el diálogo.

Como por ejemplo:

[...] Una de las niñas comentó que hay hombres que están embarazados. Nosotras, abriendo el diálogo, consultamos: ¿Los hombres pueden estar embarazados?

Por lo que las niñas responden: ¡No! / ¡Sí!

[...]

Niña 2: No existe. Los hombres nunca han tenido un bebé, solo las mujeres.

Niña 3: Existe solo como animado, como en la tele, por ejemplo.

Tías: Ah, no de los seres humanos. ¿Cómo? ¿Cuando alguien lo dibuja puede existir?

Niña 4: El papá de mi compañera está embarazado. No lo dibujé [...]

Niña 1: El papá de mi compañera está embarazado.

Tías: ¿El papá de tu compañera? ¿En serio? ¿Y cómo está embarazado? ¿Tiene un bebé adentro?

[...]

Tías: O sea, ¿para estar embarazado solo necesitamos una guata?

Niñas: ¡No!

Tías: ¿Qué más se necesita?

Niña 6: Ser gay.

Tías: ¿Ser gay para estar embarazado?

Niña 1: El papá de mi compañera no es gay. (Anexo B, pág 134)

Aunque para Lipman la conversación y el diálogo no poseen la misma relevancia dentro de la comunidad de indagación— privilegiándose este último por su estructura argumentativa y su orientación racional— fue en los talleres que pudimos reconocer la potencia de ambos. La conversación, en su aparente

informalidad, operaba como una condición “mínima” pero decisiva, allí se jugaba la escucha, el respeto y construcción del vínculo entre los participantes.

En aquel intercambio, que en una primera observación puede parecer errático o disperso, se ponen en juego distinciones, ejemplos y contraejemplos que las mismas niñas fueron introduciendo para sostener o cuestionar lo dicho por las demás participantes. Es ahí donde nosotras destacamos un elemento propio de la comunidad de indagación: entre ellas mismas van avanzando entre afirmaciones, dudas y correcciones. Quizás no con la finalidad de llegar a un producto final, ni de manera disciplinada siguiendo una línea argumentativa estrictamente razonada. Sin embargo, sostenemos que lo que aparece —sea como sea—, decanta en un movimiento del pensamiento, donde este se permite a sí mismo dar saltos y abrir la posibilidad de pensar más allá de lo establecido.

Lo que tuvo lugar entonces, no fue una comunidad filosófica en estricto rigor, sino una experiencia de pensamiento compartido que emergía de manera intermitente. Si bien en ocasiones el diálogo se desbordaba o se dispersaba hacia a múltiples temas, era precisamente en esos desplazamientos donde aparecían preguntas y reflexiones que desbordan lo inmediato, abriendo así otro horizonte de sentido.

Así, en el taller no solo hubo conversación ni exclusivamente diálogo, sino un tránsito incesante entre ambos. Tal vez no se alcanzó el ideal normativo de la comunidad de indagación de Matthew Lipman, pero sí se sostuvo algo fundamental, la posibilidad de que la filosofía irrumpiera, sorprendiera, e hiciera temblar aquello que se presentaba como dado. Allí donde parecía no haber nada que decir, las niñas y niños tenían mucho que contar, comentar, cantar, jugar. En ese instante, la filosofía ponía en cuestión sus propios límites institucionales. Ya que el taller bordeaba constantemente la posibilidad de pertenecer— o no— a algo plenamente filosófico, y en ese borde, precisamente, se jugaba su fuerza.

Algo que se hizo indispensable a lo largo de la experiencia, fue la necesidad de mirar críticamente nuestra propia práctica. El desarrollo de los talleres no solo permitió observar la forma en que las niñas y niños participaron del diálogo,

sino también evidenciar las tensiones que se daban en la multiplicidad de sentidos presentes en estas instancias. En este sentido, el proceso de escritura de la memoria se transformó en un ejercicio de revisión y autocrítica, a partir del cual volvemos sobre nuestras decisiones pedagógicas vinculadas tanto al desarrollo como la planificación de los encuentros.

Es decir, no sólo se trata de analizar lo que las niñas y niños pensaban o no, sino también de preguntarnos por la manera en que nosotras misma intervenimos en los talleres. Esto implica considerar el rol docente dentro de la comunidad de indagación, y poner bajo a revisión nuestras propias formas de conducir el diálogo.

En este marco, compartimos el siguiente momento registrado en nuestra bitácora que nos permite volver críticamente sobre nuestra intervención:

[...]a lo cual nosotras consultamos *pero... ¿Para que sea un juego ¿siempre tiene que haber dos o más personas?*. Responden que no, porque a veces también juegan solos y en silencio. Se arrepienten de su primera respuesta y refuerzan; “Es verdad, muchas veces jugamos solos, pero a veces en silencio para afuera pero hablamos con nosotros mismos.” (Ver anexo B. p121)

Al observar lo escrito destacamos el gesto que se anuncia en la bitácora “*hablamos con nosotros mismos*”. Creemos que en aquella expresión se abre una posibilidad de interpretación muy interesante: el pensamiento puede considerarse como una forma de diálogo consigo mismo.

Sin embargo, destacamos esta idea como aquella que era una línea de reflexión posible. Pero al mismo tiempo y de manera autocrítica, reconocemos la dificultad que tuvimos para gestionar el plan de diálogo, pues intentamos abarcar la totalidad de las preguntas formuladas, lo que terminó provocando una indagación poco profunda en ellas, así como también una escucha limitada por parte de las niñas y niños.

Asimismo, pudimos observar que en ocasiones la planificación chocaba con las necesidades o el ritmo de aplicación de las niñas y niños. De algún modo, ellos

también necesitaban tiempo para conocernos, y así poder establecer un vínculo, que nos permitiese conocernos uno con los otros dentro del espacio del taller.

Destacamos que esta experiencia *de (re) pensar* una comunidad de indagación, implicó concebirla de cierta manera como una instancia abierta, situada y flexible. Por consecuencia, esperamos que la comunidad nunca se entienda como una indagación despojada de misterios, orientada únicamente a que los niños alcancen su razonabilidad estandarizada, y que, en cambio pueda asumirse como un territorio de riesgo y desequilibrio; un espacio donde el pensamiento no busque un resultado ya predeterminado, sino que juegue en la incertidumbre de lo impredecible.

Lejos de tratarse de intervenciones aisladas, estos momentos revelaron cómo el pensamiento filosófico emerge desde la cotidianidad del diálogo. Cuando existe un espacio que se propició, la palabra comienza a rodar. El siguiente diálogo, registrado en nuestra bitácora, permite observar cómo, a partir de una conversación sobre las preguntas, una de las participantes introduce un cuestionamiento que tensiona lo correcto, lo incorrecto y a la autoridad.

[...] ¿Qué opinan de las preguntas? ¿Hay preguntas que no preguntan? ¿Cuáles serían esas preguntas?.

- Niña 1: “De hecho la verdad, no existen preguntas correctas o incorrectas, somos nosotros los que decidimos que serán. Es según lo que cree la persona, lo que dirá si es correcto y lo que no”

- Tías: Osea... ¿No habría nada que sea correcto para todos?

- Niña 1: Exactamente. Ni incorrecto para otras. Osea, que lo que parece incorrecto para, para usted, puede ser correcto para otra persona. ¿Y si lo llevamos al ámbito de la política? Por ejemplo. Ya...No sé... Están los presidentes y los alcaldes. Que el presidente diga, no sé, por ejemplo, que... Hay una ley que las personas que botan basura en la calle tienen una multa, pagan tanto...Pero, ¿y si él mismo bota la basura en la calle? ¿Y si no? Sí, sí, sí. Pero, ¿y cómo vamos a saber eso? ¿quien le dira que hacer al presidente? (Ver Anexo B. p 116)

Al compartir este pequeño momento exponemos nuestra equivocación, respecto a los intereses que podían tener las participantes. Sin siquiera forzar o hacer grandes intentos, ellas mismas entablan un diálogo, que hace alusión a aquel

momento que nosotras destacamos como primordial de la *comunidad de indagación*: la posibilidad de formular preguntas que llamen a más preguntas.

En este caso, si bien no se respondió precisamente lo que se estaba preguntando, escuchamos argumentos muy ilusionantes, como por ejemplo aquel que hace este gesto de cuestionar la totalidad de un sentido. Sin tener un conocimiento previo del filósofo, Friedrich Nietzsche, aquella niña planteaba una cuestión que aquel filósofo ya había puesto en movimiento. Al momento de afirmar que no existe lo correcto o incorrecto para todos, levanta una crítica respecto a las concepciones universales que mantienen en pie a la humanidad.

En su texto *“Más allá del bien y del mal”* Nietzsche señala lo siguiente; “No existen fenómenos morales, sino sólo una interpretación moral de fenómenos...” (Nietzsche, 1972.p 107). En esta afirmación podemos observar que aquello que proyectamos como bien/mal, correcto/incorrecto, verdadero/falso, etc, no es algo natural en sí mismo, sino, interpretaciones o metáforas⁵⁷, que con el tiempo se han naturalizado y asumido como verdades universales.

Sin embargo, más que establecer un vínculo directo o radicalizar la relación,⁵⁸ nos interesa mostrar cómo en contextos socioculturales muy distintos pueden emerger una inquietud filosófica similar. No se trata de afirmar que una tenga más valor que la otra, sino de reconocer un gesto compartido, una suspensión momentánea del mundo tal como aparece, y detenimiento del pensar que exige revisar las concepciones que hasta entonces parecían dadas. En ese gesto no hay

⁵⁷ Referencia a Friedrich Nietzsche en su texto “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral” (1873) “¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parece fijas canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se han olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible.” (p.8)

⁵⁸ “¿Cómo pensar con un filósofo? ¿Cómo pensar con otro? No se trata de presuponer una prioridad temporal, lógica u ontológica entre el pensar y el escribir sino radicalizar la relación: ¿cómo pensar con Heraclito? ¿con sus categorías? [...]” (Kohan, 2004. p 232)

referencia histórica explícita, pero sí *cuestionamiento característico del comportamiento filosófico*.⁵⁹

Ahora bien, no podemos obviar que aquel gesto, también introduce otra dimensión del problema. La pregunta “¿quién le dirá que hacer al presidente?”, no solo cuestiona la universalidad de lo correcto e incorrecto, sino también la forma en que dichas normas pueden ser interpretadas o incluso transgredidas dependiendo de quien las ejerza. En aquella pregunta no hay ingenuidad, ni mero desconocimiento de que sobre el presidente recaen las leyes, la ética o la moral, sino que plantea y cuestiona si incluso él, como persona, el peso de la ley sería el mismo que para todos. De este modo, no sólo pone en duda la pretendida universalidad, sino que también las condiciones concretas bajo las cuales está se aplicará.

En este sentido, la intervención de la niña trae a colación un problema filosófico, que no estaba únicamente reservado a los adultos o a los espacios académicos. Tal como señala Olga Grau “Los problemas filosóficos aparecen como tópicos cercanos y significativos donde es posible acceder a ellos mediante cierto nivel de exigencia cognitiva o aptitudinal” (2011. p.22). Podemos comprender entonces, que el pensamiento filosófico emerge muchas veces de la cotidianidad misma, no necesariamente desde el conocimiento previo de autores o teóricas, sino desde la disposición de dejarse asombrar frente a las cosas.

Ahora bien, que el pensamiento filosófico de aquella niña haya surgido de manera espontánea, no significa que el rol del docente, —o en nuestro caso tías del taller de filosofía—, deba quedar anulado o reducido. Por el contrario, compartimos la idea de Matthew Lipman, de que el profesor o profesora tenga conocimientos amplios para entablar en aquel diálogo preguntas pertinentes que permitan a los integrantes de la comunidad de indagación ahondar más en el tema.

Si bien es recomendable que el profesor conozca autores como Nietzsche, dicho conocimiento no debería utilizarse para clausurar el diálogo, sino para

⁵⁹ Lipman en su texto “La filosofía en el aula” (1992) señala: “Aunque uno no enseñe temas filosóficos a los niños, es posible extraer de ellos la reflexión y el cuestionamiento característico del comportamiento filosófico a cualquier edad.” (p.195)

anticipar “buenas preguntas”⁶⁰ que permitan tensionar o complementar la idea. En este punto reconocemos también una dificultad desde nuestra propia práctica, pues no siempre logramos anticipar o formular aquellas preguntas que hubieran permitido profundizar más en la reflexión,

No obstante, reiteramos en aquella falta como algo que aprender, más que como un error que clausura el proceso. Como profesoras intentamos constantemente seguir reforzando nuestras herramientas con el propósito de garantizar y posibilitar un espacio que permita una *búsqueda inagotable*.⁶¹

Sin embargo, las participantes del taller, nos demostraron que el pensamiento no siempre requerirá de nuestra anticipación. Allí donde nosotras no logramos formular una pregunta que llevará a más de ese tipo, emergió otra pregunta inesperada que desplazó el eje del diálogo y abrió nuevas posibilidades.

En otra instancia, una de las niñas participantes del taller, expresó aquello que la experiencia significó para ella. Dijo: “*Sí tía, a mí me gusta el taller porque aquí puedo dar mi opinión y sé que puedo contarles varias cosas que me pasan*”.(Anexo B. pág 130) Poco después, otras niñas más pequeñas también se sumaron: “*A mí también me gusta mucho el taller, hablamos cosas que son distintas a lo común y me gusta mucho participar*”. (Anexo B. pág 131)

Nosotras destacamos estos gestos, no porque sepamos que refleja igualmente para todos, sino porque nos permitieron reconocer la potencia de aquel momento: un espacio donde la palabra tiene valor por sí misma, donde hablar no es cumplir una tarea, ni dar la respuesta correcta, sino habitar un lugar

Ese — “*aquí puedo dar mi opinión*” — nos mostró cómo, para ella el pensamiento puede surgir y sostenerse en el encuentro con otros, y cómo la filosofía

⁶⁰ Hace alusión a la idea de hacer preguntas potenciadoras, sin caer en aquellas preguntas anticipativas o poco interesantes para el estudiante. “A medida que una comunidad de investigación avanza en sus deliberaciones, cada movimiento engendra nuevas decisiones. [...]Una pregunta llama a más preguntas. Así cada movimiento arrastra una serie de contra-movimientos o movimientos de apoyo que van configurando y clarificando el sentido y la dirección de los procesos de investigación.” (Lipman, 1997, p 31)

⁶¹ “El educando siempre sorprende al educador: es la apertura hacia una búsqueda inagotable” (Grau, 2011. p 188)

puede acontecer precisamente allí en la irrupción de la palabra, afecto y reflexión compartida.

Tal vez sea en estos gestos simples y singulares donde se revela lo más profundo de lo que buscamos construir a lo largo de esta presente memoria. La potencia de la comunidad de indagación como un espacio vivo de encuentro, de preguntas que irrumpen inesperadamente y de pensamientos que se despliegan en la interacción con otros. No se trata plenamente de un modelo metodológico, sino de ofrecer la posibilidad concreta de que una niña, niño y adolescente reconozca que su voz— su pensar—, tiene un lugar ahí en el mundo. Es quizás allí, en ese entretejido de voces y encuentros donde la filosofía acontece.

CONCLUSIONES

Si bien la presente memoria intentaba rastrear la comunidad de indagación a través de un acto de *(Re) pensar*, aquello no consistió en únicamente describir una metodología ni evaluar su pertinencia como mencionamos anteriormente. Intentamos, más bien, sostener que el diálogo y la conversación son actos en sí mismos valiosos y significativos. En ese cruce con nuestra propia experiencia de talleres encontramos algunos encuentros y desencuentros respecto de la propuesta de Matthew Lipman, sobre todo al momento de atender a las necesidades del espacio donde trabajamos.

La experiencia desarrollada nos permite sostener que la conformación de una comunidad de indagación filosófica, o al menos, de algo parecido a ella, es posible en distintos espacios, entre ellos en una residencia de “Mejor Niñez”. En este contexto, las niñas y niños se interesan, quieren participar, desean ser escuchados y valoran profundamente que su palabra sea respetada.

Lo que falta — y creemos que es urgente— son precisamente espacios donde niñas, niños y adolescentes, puedan desplegar su pensamiento en todas sus formas, acompañado de — irrupciones, relatos, juegos, silencios—sin necesariamente ser corregidos de antemano para poder cumplir con un diálogo disciplinado.

Para que aquello sea posible, resulta fundamental flexibilizar ciertos objetivos que podrían intervenir el espacio, particularmente en relación con los momentos requeridos de cada sesión, respetando cada dinámica de cada grupo de niñas y niños. En este sentido, parece necesario partir del propósito de que la comunidad necesita ser moldeable para apuntar primeramente hacia la confianza y a la comunicación por sobre la instalación inmediata. Por sobre el desarrollo del pensamiento crítico o la búsqueda de una racionalidad específica. No porque aquello no sea posible, sino, porque insistir anticipadamente en estos elementos puede terminar entorpeciendo los tiempos y experiencias de las propias, niñas,

niños y adolescentes, imponiendo expectativas que muchas veces pueden responder más bien a las necesidades adultas que a las de quienes habitan el espacio.

Apostamos entonces por un encuentro que, aún siendo frágil y momentáneo, tuvo hospitalidad por parte del hogar. El taller se convirtió en un espacio donde niñas, niños y adolescentes pudieron pensar y dialogar juntos, a partir de su disposición a dejarse afectar y afectar a otros. En ese encuentro la filosofía aparece como un modo entre otros, una forma de compartir el tiempo que posibilita otras formas de pensar.

Comprendemos también que la construcción de una comunidad de indagación es una experiencia que requiere tiempo y no debiese ser un proceso apurado. Necesita incluir en todo momento a las niñas y niños, no solo a través de su participación en la conversación o diálogo, sino también creando espacios donde su propia historia pueda tener lugar, pues sus inquietudes, relatos y preguntas, se encuentran atravesados por sus experiencias.

Algo de eso ocurrió en la experiencia de los talleres. Entre palabras, silencios e irrupciones, se dio paso al acontecimiento, algo inesperado quebró cualquier expectativa previa, dando lugar a la sorpresa, la incertidumbre y el asombro. Aquello sin embargo, no puede entenderse a la ligera ni despreocupadamente, implica ir más allá de las teorías, de las investigaciones e incluso de esta memoria, más allá de la pretensión de capturar un momento como si aquello reflejase siquiera algo de lo experimentado con las niñas, niños y adolescentes. Abrir el espacio a lo que venga — al otro, a lo que irrumpe— no significa simplemente permitir que aparezca sino crear las condiciones para que pueda aparecer.

En un contexto nacional y mundial lleno de gestos que promueven la intolerancia, el repudio y la expulsión de lo distinto, creemos necesario volver a insistir en conversar, en dialogar, en mantenerse en silencio, pero también poner el

cuerpo⁶², sentarse, posicionarse ahí frente al otro, que el otro interpele e internalice que hay un otro ahí enfrente, que aquello vuelva a incomodar, que no sea inmediato, que respete y cuestione a su vez el silencio. Aquello no como un intercambio veloz o de mera conexión sino como experiencia que se deja afectar y se afecta.

En este sentido, el trabajo que hicimos de *re pensar la comunidad de indagación a partir de una práctica filosófica en una residencia de “Mejor niñez”* se abre como una invitación a encontrarse con el otro, además de advertir como diría Lipman que

[...]disentir es un derecho, no una obligación. Ciertamente, el derecho a estar en desacuerdo no es mayor que el derecho a estar de acuerdo y el derecho a buscar una unanimidad tiene que respetarse lo mismo que el derecho a perseguir una diversidad intelectual. Más aún, la disponibilidad de la profesora para estimular la diversidad intelectual es equilibrada por el permanente énfasis en la práctica común de los procedimientos de la investigación. (Lipman, 1992. p 119)

Quizás sea precisamente allí donde nuestra propuesta encuentre un lugar, en una comunidad de indagación — o en cualquier forma que adopte— pero que aquella logre entregar a las niñas, niños y adolescentes un espacio donde puedan disentir, puedan manifestar, callar, comentar, juzgar, reír, hablar, enojarse, llorar o incluso gritar, sin que aquello sea una cuestión que deba necesariamente cambiarse o regularse, sino que permita re pensarse en una multiplicidad de encuentros para a partir de esta experiencia llegar a lo que llamamos diálogo filosófico.

⁶² Aquella noción la destacamos del gesto compartido por el profesor Claudio Ibarra en el ramo de Ética, impartido en el Departamento de Filosofía. Aquella instancia no fue solo un gesto que afectó nuestra formación, sino una manera de habitar en tanto que es experiencia compartida.

REFERENCIAS

- Arendt, H. 1996. *Entre el pasado y el futuro*. Ediciones Península.
- Collingwood-Selby. E. 2012. *Historia, propósitos y fundamentación de la salida intermedia de filosofía para la enseñanza básica*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Derrida, J. 1993. *Pasiones*. Amorrotu editores.
- Derrida, J. 1995. *Espectros de Marx*. Ediciones Simancas.
- Derrida, J. 2023. *Privilegio o del Derecho a la filosofía*. Editorial UACH.
- Derrida, J. 2000. *La Hospitalidad*. Ediciones de La Flor.
- Esposito. R. 2003. *Communitas*. Editores Amorrotu.
- Gilles, D. 1962. *Nietzsche y la filosofía*. Editorial Anagrama.
- Gilles, D & Guattari, F. 1993. *¿Qué es la filosofía?*. Editorial Anagrama
- Grau, O. 2020. *Infancia y Género; Exclusiones que nos rondan*. Editorial NEFI.
- Grau, O. 2011. *Concepto de infancia en Matthew Lipman*. Ediciones CIFICH.
- González. A. *Infancia: Potencia de un pensamiento* [Documental de investigación]. Departamento de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). <https://www.youtube.com/watch?v=U0n5BVUwNnQ>
- Habilidades y Actitudes para el siglo XXI.
https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-469459.html?_noredirect=1
- Han, B. 2022. *La expulsión de lo distinto*. Editorial Herder
- Kohan, W. 2004. *Infancia: Entre educación y filosofía*. Edición Laertes.

- Kohan, W. 2007. *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Del Estandarte Editorial.
- Kohan, W. 2008. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Editorial del Zorzal.
- Lipman, M. 1997. *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. 1992. *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Martínez, P. (2024) *El dilema de Sofía*. Ril Editores.
- Nancy, J . 2003. *Corpus*. Editorial Arena Libros.
- Nietzsche, F. 1873. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Editorial Alianza.
- Nietzsche, F. 1972. *Más allá del bien y del mal*. Editorial Alianza.
- Rivera, M. 2024. *Figuras anómalas de la lectura*. Ediciones Macul.
- Rivera, M. 2020. *El feminismo provoca un temblor en las fronteras de la institución y su afuera*. El diario mostrador.
- Rivera, M. 2025. «Esa escucha que él llamaba deconstrucción...». *Derrida, sus voces, su don de oído*. Otrosiglo. Revista filosófica.
- Plan de acción del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-1114_archivo_02.pdf)
- Los niños necesitan un espacio para pensar; no sólo aprender cosas y reproducir métodos*. Universidad de Valparaíso. (2016, 21 de junio)
- <https://uv.cl/archivo-noticias-uv/7809-los-ninos-necesitan-un-espacio-para-pensar-no-solo-aprender-cosas-y-reproducir-metodos-7809>

ANEXOS

ANEXO A : PLANIFICACIONES

El siguiente anexo tiene como finalidad y objetivo, presentar y dar cuenta de las planificaciones que se propusieron para la implementación del taller de filosofía. Cabe destacar que la decisión tomada entre ambas autoras de la presente memoria, fue realizar las planificaciones con una semana de anticipación, atendiendo siempre a las necesidades e intereses que requieren los niños, niñas y adolescentes que participaban en el taller.

Asimismo, dichas planificaciones debieron elaborarse considerando los tiempos estimados cada día por la directora, en respuesta a diversas actividades que se desarrollaban al interior de la residencia los días viernes, con el fin de articular el taller de forma adecuada al funcionamiento cotidiano del presente espacio.

Taller 1: Las Preguntas (05 de Septiembre del año 2025)

Nivel: Grupo 1 (6 a 11 años)

Tema a trabajar: Las preguntas

Activación de conocimientos previos.

Para introducir el tema a trabajar en el taller del día de hoy, se recordará la actividad de observación previa realizada por nosotras (Tía Camila y Tía Martina) donde a cada niño y niña se les entregó un papel con la siguiente palabra: "PREGUNTA". En aquel momento se les solicitó a las niñas, niños y adolescentes, que pensarán en torno a esa palabra, para la primera sección del taller.

Una vez recordado aquel momento, se le consultará a las niñas y a los niños ¿Qué es lo que decía el papel?. ¿Qué es una pregunta?. ¿Ustedes tienen alguna pregunta que nos quieran compartir?

Actividad inicial de invitación a pensar (10 a 15 min)

Una vez finalizada la primera conversación pasaremos a la siguiente actividad inicial de invitación a pensar, la cual consistirá en la lectura de una historia situacional (Libro Dilema de Sofía) donde los niños y niñas, mediante diversas formulaciones de preguntas, deben descubrir qué le sucedió al protagonista.

No obstante, antes de comenzar la actividad se les pedirá a los niños y niñas, sentarse de modo circular para así de esta forma, buscar un lugar cómodo en donde todos puedan observarse y escucharse mejor. Posteriormente se les recordará las instrucciones necesarias para realizar la actividad de una manera adecuada.

Las instrucciones fueron las siguientes:

- Respetar los turnos para hablar.
- Escuchar sin interrumpir y con atención.
- Levantar la mano si quieren solicitar algo.
- No insultarse.

Una vez finalizada la actividad, se le consultará al grupo ¿Creen que podríamos saber qué sucede en una historia sin hacernos preguntas? ¿Por qué? ¿De qué otra forma podríamos averiguar hechos sin consultar?

Material a usar:

“El faro”. Una persona apaga la luz y mata a 350 personas. ¿Que paso?”

Ejercicio largo: Desarrollo del pensamiento lógico. (20-30 min)

Una vez finalizado el pequeño diálogo en torno al porqué de la actividad anterior, se invitará a los niños y niñas a participar del presente ejercicio. Este consistirá en que los integrantes del taller logren ordenar objetos dispuestos en frente a ellos, buscando o procurando una secuencia lógica entre estos.

Ejemplo; Frente a los integrantes del taller de filosofía, se posicionarán diversos objetos, en distintas rondas (4), tales como; pocillo, estuche, libreta, cinta de pelo, peluche, reloj, zapatilla, silla, libro y una pelota. Luego de posicionar los objetos, se les dará las instrucciones a los niños y niñas, para comenzar la actividad.

Instrucciones:

- Recuerden que deben levantar la mano para hablar.
- Mantener un espacio de respeto por sí mismo y sus compañeros.
- Antes de decidir la posición de los objetos, deben conversar y consensuar el porqué de este, con sus demás compañeros y compañeras.
- Luego de conversar, deben proceder a ordenar de forma secuencial los objetos, según sus criterios. Justificando y explicando el porqué de su decisión.

Una vez finalizadas las 4 rondas de objetos diversos. Se les consultará a los participantes, ¿Qué les pareció la actividad? ¿Qué les fue necesario para llevarla a cabo? ¿Esta actividad puede estar relacionada con las preguntas? ¿Por qué?

Plan de diálogo (20 min)

1. ¿Qué hace que una pregunta sea una pregunta?
2. ¿Por qué preguntamos?
3. ¿Existen preguntas buenas o malas?
4. ¿Podemos vivir sin preguntar? ¿Por qué?
5. ¿Solo preguntamos cuando no sabemos algo?
6. ¿Hay preguntas que no tienen respuesta?
7. ¿Cuál es la diferencia entre cuestionar y preguntar?

Taller 1: Las Preguntas (05 de Septiembre del año 2025)

Nivel: Grupo 2 (12 a 18 años)

Tema a trabajar: Las preguntas

Actividad inicial de invitación a pensar (20 min)

Para introducir el tema a trabajar en el taller del día de hoy, se recordará la actividad de observación previa realizada por nosotras (Tía Camila y Tía Martina) donde a cada niño y niña se les entregó un papel con la siguiente palabra: "PREGUNTA". En aquel momento se les solicitó a las niñas, niños y adolescentes, que pensarán en torno a esa palabra, para la primera sección del taller.

Plan de Diálogo

1. ¿Qué es una pregunta?
2. ¿Cada cuanto tiempo aproximado creen que se preguntan cosas?
3. ¿Podríamos vivir sin preguntarnos cosas? ¿Por qué?
4. ¿Hay preguntas que no tienen respuesta? Si es así, nos podrían dar un ejemplo?

Ejercicio largo: Desarrollo del pensamiento lógico. (20 min)

Una vez finalizada la conversación, se dará paso a la siguiente actividad, denominada como el “juego del fósforo.” Esta actividad consiste en que los integrantes del taller deberán responder a una categoría solicitada, con la finalidad de que el fósforo no se apague. Una vez que la o el participante entregue su respuesta, deberá pasar el fósforo al siguiente jugador. Para facilitar el transcurso del juego se solicita a los participantes ubicarse en un círculo.

Las **instrucciones** para realizar la actividad son las siguientes:

- Realizar la actividad con cuidado y precaución.
- Respetar los turnos de habla, levantando la mano para mantener una actitud de respeto, frente a sus compañeras o compañeros.

- Responder únicamente a las categorías solicitadas, por la Tía Camila o Tía Martina o por sus compañeros. Como por ejemplo: Series, cantantes, bandas, etc.
- Luego de mencionar la categoría a responder, se encenderá el fósforo para que los integrantes vayan entregando sus respuestas, y pasando el fósforo al siguiente participante.

El juego finaliza, comentando a los integrantes del taller, que nuestra finalidad de hacer la dinámica, era conocer, qué temas les parecen relevantes para tratar en los próximos talleres.

Taller 2: (12 de septiembre del año 2025)

Nivel: Grupo 1 (6 a 11 años)

Tema: Juegos

Actividad inicial de invitación a pensar (20 min)

Para la presente actividad, se les invitara a los integrantes del taller a participar en una búsqueda del tesoro, con la intención de seguir esta pregunta guía ¿Cómo crear un juego?. Este ejercicio consiste en encontrar distintas palabras, tales como; Silencio, pregunta, hablar, niños, reglas, profesora, materiales, diversión.

Se separará el taller en dos grupos, cada uno será acompañado por una tía distinta. Cada grupo tendrá que encontrar varios sobres, que en su interior contendrán una palabra escondida, para luego ir a dejarlo al centro de la cancha en la cual estará escrita la siguiente pregunta: “**¿Cómo crear un juego?**”. Los niños se darán cuenta que hay supuestos (palabras) que responden a aquella consulta. No obstante, las tías irán consultando y armando un plan de diálogo en base a las palabras encontradas a través del juego.

Plan de diálogo

1. ¿Creen que son necesarias todas estas palabras para crear un juego?
2. ¿Por qué decidimos jugar?
3. ¿Creen que alguno disfruto más el juego que otro?
4. ¿Podemos jugar sin reglas? ¿Qué pasaría si no las tuviéramos?
5. ¿Quién decide qué es divertido? ¿Todos se divierten con lo mismo?
6. ¿Qué hace que algo sea un juego y no otra cosa?
7. ¿Podemos jugar en silencio? ¿Cómo cambia el juego si nadie habla?
8. ¿Un juego es más divertido cuando hay ganadores y perdedores?
9. ¿Qué significa respetar en un juego? ¿Se puede respetar y seguir jugando?
10. ¿Está bien hacer trampa si nadie se da cuenta? ¿Por qué sí o por qué no?
11. ¿Qué es más importante ganar o participar? ¿Por qué?

Taller 2: (12 de septiembre del año 2025)

Nivel: Grupo 2 (12 a 19 años)

Tema: La Identidad.

Actividad inicial de invitación a pensar (20 min)

Para la siguiente actividad se invita a las integrantes a participar en el siguiente juego, “2 verdades y 1 mentira”. El juego consiste que para ir conociéndonos más, cada integrante del taller relata tres acontecimientos de su vida, para que de esta forma las compañeras puedan adivinar y consultar, sobre cual de estos tres relatos es una mentira respecto a la realidad de vida de la autora. Una vez que vaya pasando la participante y sus anécdotas, deberá pasar la siguiente y así sucesivamente.

Ejercicio largo : Desarrollo del pensamiento Reflexivo (20 min)

Se da paso al siguiente ejercicio, el cual consta de que a cada participante se les entregarán dos hojas. En la primera hoja deberán escribir algo en torno a sí misma, atendiendo a las preguntas ¿Qué creen que forma parte de su identidad? ¿Qué gustos las identifican como persona? para ello tendrán 3 minutos.

Ya llegando al segundo momento de la actividad y acorde a la segunda hoja entregada, se posicionarán las participantes del taller en un círculo, cosa que una quede frente a otra. Se les pedirá que en 30 segundos puedan escribir el nombre de una compañera en el título y describir lo que sería la identidad de la titular. Completado los segundos, la idea es que cada una le escriba a su otra compañera algo característico de su identidad, hasta llegar a manos de la persona indicada en la hoja. Una vez finalizado ambos momentos damos paso al momento del diálogo con las siguientes preguntas.

Plan de diálogo

1. ¿Es importante lo que creen los demás de mí? ¿Cuántas veces al día nos preguntamos qué opina el otro de mí?
2. ¿Lo que una persona dice o escribe sobre mí afecta mi identidad? ¿Por qué?

3. ¿La identidad es algo que realmente nos pertenece? ¿Nos podrían dar ejemplos en donde observaron aquello?
4. ¿Todos tenemos identidad? ¿Por qué? ¿Atiende a una cuestión de necesidad?
5. ¿La identidad cambia con el tiempo o es inmutable?
6. ¿Los animales tienen identidad o los humanos la crean?
7. ¿Podemos compartir una misma identidad entre dos personas?

Taller 3: ¿Por qué jugamos? (03 de octubre)

Nivel: Grupo 1

Tema: Juegos

Actividad inicial de invitación a pensar

Para la siguiente actividad, los participantes se dividirán en grupos para competir en una gincana que incluye carreras de sacos, equilibrio de pelotas de ping pong en cuchara y búsqueda de dulces en harina. Al completar cada estación, los integrantes recibirán una letra con el objetivo final de formar la pregunta: **¿Por qué jugamos?** Al intentar armarla, los equipos descubrirán que necesitan la colaboración de los demás grupos para completarla. Finalmente, reunidos en círculo, unirán las palabras y responderán colectivamente a la interrogante, dando inicio al espacio de diálogo. No obstante, antes de comenzar, es necesario recalcar las **instrucciones** del taller, tales como;

- Respetar los turnos jugar y hablar
- Levantar la mano si quieren solicitar algo y no gritar a modo de no ser retados por las tías de las otras casas.
- No insultarse.
- No empujar o golpear.

Materiales:

- Sacos
- Harina
- Dulces
- Platos
- Cucharas
- Pelotas de ping pong
- Globos

Plan de diálogo

1. ¿Por qué jugamos?
2. ¿Qué hace que esto sea un juego y no otra cosa?
3. ¿Qué se necesita para jugar?
4. ¿Para que exista un juego debe haber ganadores y perdedores?

5. ¿Es más divertido un juego creado por adultos o por niños?
6. ¿Por qué creen que funcionó (o no) la gincana hoy?
7. ¿Podríamos haber jugado este juego sin hablar?

Taller 3

Nivel: Grupo 2

Una semana antes de realizar el taller, se nos comenta que tendremos solo una hora estimada para trabajar con los más pequeños, debido a que los adolescentes o niños que usualmente participan en el grupo 2, no podrán participar del taller, por actividades extraprogramáticas. Es por ello que en este apartado, no se encuentra planificación para este grupo.

Taller 4: (10 de octubre del 2025)

Nivel: Grupo 1 (6 a 11 años)

Tema: Los juegos y las normas

Continuando con la temática de la semana pasada sobre los juegos. La actividad de esta se desarrollará en el patio de las casa de las niñas, como foco principal es el juego y dentro de ellos porque es importante, respetar las normas para poder jugar.

Actividad inicial de invitación a pensar

Para la actividad a desarrollar, se invitara a los niñas y niñas, en cada casa a participar. Abriendo la sección del día recordaremos las normas dentro del taller:

- Respetar los turnos para hablar y jugar.
- Escuchar sin interrumpir y con atención.
- Levantar la mano si quieren solicitar algo.
- No insultarse.

Una vez finalizada la primera instrucción de las normas, separemos a los niños y niñas por grupos donde unos serán el color Verde y los otros serán el color Rojo. Deberán de crear un nombre para darles identidad y un grito para iniciar la actividad.

Ejercicio corto: Pensamiento Lógico

Luego de que ambos equipos terminen de la creación de grito y nombre. Se les indicará a los niños y niñas se ubiquen en el punto de salida, el cual consiste que todo el equipo se ponga en línea horizontal, uno al lado del otro. Una de las tías tocará el silbato. Al momento que escuchen un silbato largo deben avanzar corriendo. Y dos silbatos cortos es parar, se deben quedar congelados en el espacio que quedaron. Deben llegar los participantes hasta donde están las tías. El equipo que llegue primero entero, gana. La idea es que respeten el no hacer trampas, se respeten como compañeros y se ayuden mutuamente para llegar a la meta.

Material:

- Silbato

Ejercicio largo: Desarrollo del Pensamiento Lógico

Luego de finalizar la primera actividad, les daremos tiempo para tomar agua. Para pasar a la segunda actividad. Las instrucciones del segundo juego consiste en que cada niño y niña va a tener amarrado en ambos pies una lana con un globo. Este juego es por equipos. Para ganar el juego, deben reventar los globos del equipo contrario, solo se puede reventar el globo pisando el globo. Donde recordaremos nuevamente las normas:

- No golpear
- No empujar al compañer@
- No reventar globos con la mano
- Respetar a los compañer@s
- No decir groserías

Al momento de terminar la actividad nos sentaremos en un círculo para iniciar con el plan de diálogo.

Materiales:

- Globos
- Lana

Plan de diálogo

1. ¿ Les costó organizarse con su equipo ?¿Por qué?
2. ¿ Sienten que faltaron reglas? ¿Cuáles?
3. ¿Hubieran podido jugar sin las reglas de las alianzas?
4. ¿Qué cambiarán de los juegos ? Explique
5. ¿Prefieren jugar en equipo o en individual? ¿Por qué?
6. ¿Para jugar si o si debe haber reglas?
7. Si no cumplimos las reglas, ¿Que pasa?
8. ¿Siempre existen perdedores y ganadores?
9. ¿Aprendieron algo en las actividades?

Taller 5: (17 de octubre del año 2025)

Nivel: Grupo 1 (6 a 11 años)

Tema a trabajar: Los Sueños

Ejercicio largo: Desarrollo del Pensamiento Reflexivo

Para la actividad a desarrollar, se invitara a los niñas y niñas, en cada casa a participar. La actividad será en la sala multiuso de la residencia. Antes de iniciar las actividades, se ordenará dejaremos todos los materiales listos encima de la mesa, con varios puestos para que los niñas puedan sentarse y escucharlas instrucciones de la actividad que realizaremos.

Se le entregará una hoja blanca de block a cada participante del taller. Se le dará la instrucción, de que deben doblar la hoja en forma de tríptico. Es el momento que elijan distintos sueños, pesadillas, etc. Que recuerden para poder representarlas dentro del tríptico. Teniendo muchas opciones de materiales, para representar de distintas formas al sueño que recuerden.

En el momento que los niños y niñas, empiecen con la creación de su propio tríptico, pasaremos al plan de diálogo.

Materiales:

- Hojas de block
- Plumones permanente
- Tempera
- Plastilina
- Acuarelas
- Pinceles
- Vasos plasticos
- Lápices de colores

Plan de diálogo

1. ¿Qué se siente cuando soñamos?
2. ¿Cómo sabemos que eso no fue real?
3. ¿Qué es un sueño?
4. ¿Por qué soñamos cosas raras o imposibles? Danos un ejemplo.
5. ¿Es diferente soñar despierto que dormir soñando?
6. ¿Podría ser que ahora mismo estemos soñando?
7. ¿Qué crees que pasaría si no pudiéramos soñar? ¿Qué pasaría?
8. ¿Cuántos tipos de sueños conocen? ¿Cuáles?

Taller 5: (17 de octubre del año 2025)

Nivel: Grupo 2 (12 a 19 años)

Tema : La libertad

Ejercicio largo: Desarrollo del Pensamiento dialógico- reflexivo

Para la actividad a desarrollar, se invitara a los niñas y niñas, en cada casa a participar. Antes de iniciar las actividades dejaremos los materiales en las mesas grandes del patio.

El taller consiste en la creación de pulseras, con los distintos materiales que se le pondrán a disposición. Iniciaremos abriendo el diálogo sobre cómo les fue en su semana. Para dar paso al plan de diálogo.

Materiales:

- Mostacillas
- Figuras
- Macrame
- Elásticos

Plan de diálogo

- 1.- ¿La libertad está en alguna parte?
- 2.- ¿Podemos ver la libertad? ¿Dónde?
- 3.- ¿Somos realmente libres? ¿Por qué?
- 4.- ¿Sentirnos libres es lo mismo que ser libres?
- 5.- ¿Creen que realmente nacemos libres o aprendemos a serlo? ¿Por qué?
- 6.- ¿Donde caben las normas dentro de la libertad?
- 7.- ¿Ser libre es hacer solo lo que yo quiero? ¿Por qué?
- 8.- ¿Se puede ser libre si hay reglas? ¿Por qué?
- 9.- ¿Ser libre significa no tener reglas?

Taller 6: (24 de octubre del año 2025)

Nivel: Grupo 1 (6 años a 11 años)

Temas a trabajar: Diagnóstico temprano

Para la actividad a desarrollar, se invitara a los niñas y niñas, en cada casa a participar. Sentaremos a los participantes en las mesas del patio. Se iniciara la sección recordando las instrucciones:

- Respetar los turnos para hablar.
- Escuchar sin interrumpir y con atención.
- Levantar la mano si quieren solicitar algo.
- No insultarse.

Para luego dar paso a las siguientes preguntas, para dejarlo como un diálogo, y sea la dinámica de la sección.

Preguntas diagnósticas

1. ¿Te gustó el taller?
2. ¿Te sentiste cómod@ hablando y dando tu opinión?
3. ¿Pudiste hacer preguntas durante el taller? ¿Cuáles?
4. ¿Entendiste las ideas o temas que hablamos en el taller? ¿Cuáles?
5. ¿Te gustaron las historias, juegos o actividades que hicimos?
6. ¿Aprendiste algo nuevo que no sabías antes?
7. ¿Te gustó escuchar lo que pensaban tus compañeros?
8. ¿Crees que el taller te ayudó a pensar las cosas de distinta manera?
9. ¿Te gustaría volver a participar en otro taller?
10. ¿Qué fue lo que más te gustó del taller?

Taller 6: (24 de octubre)

Nivel: Grupo 2 (12 a 19 años)

Temas a trabajar: Lo eterno

Ejercicio largo: Desarrollo del pensamiento Reflexivo

Para la actividad a desarrollar, se invitara a los niñas y niñas, en cada casa a participar.

En el cual pondremos los materiales para la actividad encima de las mesas del patio.

Para que lleguen los niños y niñas a participar del taller.

Se dan las instrucciones del taller:

- Respetar los turnos para hablar.
- Escuchar sin interrumpir y con atención.
- Levantar la mano si quieren solicitar algo.
- No insultarse.

Para luego el paso a paso de las flores eternas. La dinámica es iniciar el diálogo sobre cómo les fue en su semana. Para luego trabajar el tema sobre lo eterno.

Materiales:

- Cinta de colores doble cara
- Palos briochette
- Pistola de silicona
- Tijeras
- Encendedor
- Molde o tarjeta, para los pétalos.

Plan de diálogo

1. ¿Qué es lo eterno para ustedes?
2. ¿Existe algo eterno o que pueda serlo? ¿Como que?
3. ¿Para qué existe lo eterno si no podemos verlo?

4. ¿Hay cosas eternas que no percibamos con los sentidos? ¿Como cuales?
5. ¿Qué te gustaría que fuese eterno? ¿ Por qué?
6. Si pudiesen no morir, ¿les gustaría ser eternos? ¿Por qué?
7. ¿Podemos los humanos hacer cosas que sean eternas? ¿Como cuales?
8. Si existiese la eternidad, ¿la sociedad sería distinta? ¿Por qué?

Taller 7: (21 de noviembre del año 2025)

Nivel: Grupo 1 (6 a 11 años)

Tema: Imaginación

Actividad inicial de invitación a pensar (20 min)

Para el siguiente ejercicio se les invita a los participantes del taller, a cubrirse los ojos con el sentido de poder realizar bien la actividad. El ejercicio a realizar consistirá en que la tía Camila o la tía Martina contarán una pequeña historia, en donde los integrantes del taller, niños y niñas deberán, en su lugar actuar o personificar lo que se está relatando en la historia. Sin embargo y en como todas las actividades, tratamos ahora de recordar en conjunto las **instrucciones** para realizar así una actividad de forma amena para todos.

- Levantar la mano, si se necesita consultar o comentar algo.
- No golpear, ni gritar, ni insultar.
- Respetar los momentos de habla de los demás integrantes del taller

Ejercicio corto: Pensamiento creativo

El taller seguirá su curso con un ejercicio corto, en el cual los integrantes , pasarán uno a uno a contar chistes que se imaginen al momento, de su autoría, para así lograr hacer reír a la mayor cantidad de participantes, con el propósito de ganar este juego. Se les indicará que para ello, podrán hacer caras raras, bailar o contar directamente historias graciosas. Dispondrán para hacer reír a sus compañeros de solo 1 minuto. Una vez finalizada la actividad entre ellos como comunidad, deberán decidir quién es la o el ganador.

Plan de diálogo

1. ¿Podemos interpretar lo que oímos sin imaginar?
2. ¿Qué hace que algo sea gracioso y no otra cosa?
3. ¿Qué pasaría si siempre ocurriera lo que imaginamos?

4. ¿Dónde empieza y dónde termina la imaginación?
5. ¿Qué diferencia la imaginación de la realidad?
6. ¿El mundo imaginado sigue existiendo si nadie lo piensa?

ANEXO B : **BITÁCORAS**

Las siguientes bitácoras construidas tienen la intención de recopilar, de alguna forma, los momentos vividos al interior de la residencia, especialmente los talleres que se implementaron. Sin embargo, recalamos que, a pesar de realizar este trabajo de escritura (acompañado a veces de grabaciones), nunca se logra capturar el momento por completo. Aún así, compartimos estas narraciones con la finalidad de acompañar y sustentar nuestro trabajo de memoria de título, dando cuenta de nuestra experiencia desde sus inicios hasta su último momento.

Visita 29 de Agosto del 2025:

En nuestra primera visita al hogar el día 29 de Agosto del 2025. Nos recibió la directora de la residencia, con la cual ya nos habíamos reunido de manera online, contándole sobre el proyecto sobre nuestro proceso de memoria de título. Durante la visita nos presentó al trabajador social que se encuentra de lunes a viernes en la residencia, este nos explica el funcionamiento de las casas con los niños, y la administración. Nos comentan que trabajan en duplas de psicólogo con un asistente social, son 2 duplas para 40 niños. Se hace el trabajo de terapia psicológica con los niños y sus familias. Atendiendo a la posible reinserción de los menores con su familia, luego de haber pasado todo un proceso judicial. Estas duplas son las encargadas de hacer informes constantemente de los niños, niñas y adolescentes. Las cuales son usadas en distintos ámbitos desde el área psicológica, social y educacional.

Nuestras primeras observaciones fueron referente a los espacios que ocupan los niños y niñas en el interior del hogar, la cancha de fútbol, la casita de juegos y las bancas. Mientras continuamos el recorrido saludamos a los funcionarios de la residencia y justo había ocurrido una discusión entre dos niños en la cancha de fútbol. La discusión se da en torno a que uno supuestamente jugaba mejor que el otro. Los funcionarios establecieron una conversación entre los participantes, ya que un niño se veía más afectado que el otro. Se podía observar que uno de ellos apretaba sus manos con fuerza a modo de resistencia frente a lo dialogado. Este

niño comenta que se sentía muy estresado, ya que cada discusión que tenía con sus compañeros, lo hacían volver a malos sucesos que no quería recordar. Nos damos cuenta en este momento que las personas que trabajan aquí, no pretenden tapar el sol con un dedo, o cubrir las historias que vienen con los niños y niñas. Siempre está la disposición de escuchar nuevamente los momentos dolorosos que traen consigo. La directora nos comenta luego de la discusión, que los conflictos entre pares es algo que sucede diariamente. Si bien lo ideal es que no sucedan conflictos, es necesario abordarlos, comprendiendo que muchos de los niños y niñas que llegan al hogar han tenido que aprender a la fuerza, que los empujones, gritos y garabatos funcionan como una protección.

No obstante, otro hecho que nos parece importante a destacar, es que apenas entramos a la residencia, algunos de los niños y niñas se nos acercan, nos saludan y nos abrazan. Ellos consultan ¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos ahí? ¿Qué actividad haremos?. Nosotras nos presentamos y les comentamos que venimos a hacer un taller, pero que pasaremos casa por casa, para comentarles de este.

Nosotras llevábamos una actividad de invitación a pensar adelantándonos para la sesión de la próxima semana. La cual consistía en pasarles un papel, con la siguientes instrucciones: Al interior del papel que recibieron tiene la palabra *“pregunta”* en su interior, deben pensar durante la semana, alguna pregunta sobre las preguntas, o alguna pregunta que para ustedes sea importante. Así, dejamos abierto el taller para la siguiente sesión del próximo viernes.

Fuimos pasando casa por casa entregando el papel e invitándolos al taller de filosofía. En algunas casas, muchos de los niños nos preguntaron: ¿Qué es la filosofía? ¿De qué se trata el taller? ¿Vamos a jugar en el taller?. Nosotras muy sorprendidas por las preguntas aprovechamos de preguntarles a ellos, que les gustaría o qué imagen tenía sobre lo que podía ser el taller.

Inicio de talleres: Viernes 5 de Septiembre del 2025

Decidimos llegar más temprano, para esperar a los niños que venían del colegio. Además así poder compartir más con ellos en el patio. Jugar a la pelota, compartir sus gustos, etc.

Grupo 1:

Se inicia la sesión presentándonos y recordando que la semana anterior le habíamos dado una palabra, como actividad inicial de invitación a la participación del taller. Para esto desarrollamos la actividad en la sala multiuso. Nos sentamos en círculo para desarrollar la actividad. Y manteniendo las normas para participar en el taller. Respetar los turnos para hablar. Escuchar sin interrumpir y con atención. Levantar la mano si quieren solicitar algo. No insultarse.

Iniciamos con la actividad de invitación a pensar. La premisa leída por la Tía Camila fue la siguiente: “Una personas apaga la luz y mata a 350 personas”. Cada uno de las niñas y niños empezaron hacer preguntas. Algunos preguntaron: ¿Los mato con un arma?. Tía Camila: No. Niño 1: ¿Estaban enfermos?. Tía Camila: No. Niño 2 : ¿Era un sueño?. Tía Camila: No . Niño 3: ¿Iban en un transporte?. Tía Camila: Si . (Se empiezan a reír y emocionar) Niño 4 :¿Era de día?. Tía Camila: No . Niño 2: ¿Era de noche?. Tía Camila: ¡SIIII!. Niño 3: ¿Era un barco?. Tía Camila : Si. Niño 4 : Apagaron un faro y el bote chocó. Tía Camila: Siiii, muy bien.

Una de las chicas, nos dice que ella tiene una pregunta, respecto a la actividad: “¿Quién es el padre de Jesús?”. Nosotras nos sorprendimos por la pregunta, nos animamos a preguntar cuánto sabían de las religiones y qué relevancia tiene para ellas. Niña 6 de las más grandes (11 años) fue capaz de explicarnos de la religión católica y nos comenta el enfado que tiene respecto a la figura de Dios. Porque ella muchas veces le había solicitado cosas y aquel no había cumplido con sus peticiones.

Más tarde, otra niña consulta, “¿porque se hace de noche?” a lo que nosotras atendemos a preguntarle, *¿qué crees tú?*, ella vuelve a consultar “¿pero, porque se hace de noche, justo en el día?”. Mientras aquella niña consultaba a todos, otra participante del taller encima de la pregunta de su compañera, consulta, “¿tía como saber la hora si no existiera el reloj?”. Cuando esta niña termina de hacer la pregunta, otra salta a responder y dice; “Yo sé eso, se vería con el sol”, nosotras por consiguiente preguntamos, *¿pero cómo lo haríamos si no tuviéramos sol? Por ejemplo los países que oscurecen más temprano.* Una vez terminamos la pregunta Niña 3(7 años), Niña 4(6 años), Niña 5(8 años),(entre otras más) no lograban concentrarse en el plan de dialogo, con mucha paciencia debíamos repetirle varias veces que no se distrajeran con los elementos de la sala que se nos fue concedida para realizar los talleres. Niña 6 (11 años), en reiteradas ocasiones, les llamó la atención para que participaran activamente del taller.

No obstante, como última pregunta por parte de nosotras; “*¿podemos vivir sin hacernos preguntas?*”. Se dividen los participantes; algunos comentan que sí y otros que no. Es acá cuando se produce un diálogo entre ellos. Una niña comenta que; No, porque podría vivir sin hablar. A lo que abrimos el diálogo preguntando:” *¿Podemos vivir sin hablar?*”. Nuevamente hay respuestas divididas de sí y de no. Por lo que comentan: Que en el colegio le dicen que se quede en silencio y ella es capaz de no hablar en el colegio.

El tema abordado tuvo una buena recepción desde los niños y niñas. No obstante, durante el desarrollo de esta instancia una niña nos comenta su incomodidad frente al tema de pregunta y ser preguntada, ya que, constantemente los psicólogos, trabajadores sociales y jueces les hacen consultas personales sobre su vida. Nos comentó además, que el hecho de permanecer aquí durante tanto tiempo ha provocado el tener que enfrentarse reiterativamente con preguntas que vienen de parte de los adultos, las cuales abordaban temas que ella no quería conversar. Se generó un diálogo respecto al comentario de esta niña, por lo que muchos de los niños decían que les gustaba preguntar, pero no que les preguntaran a ellos.

Luego pasamos al ejercicio largo, que consistía en que los niños y niñas, debían ordenar en una secuencia lógica los objetos que estaban dispuestos en frente de

ellos. Se inicia el ejercicio por parte de uno de los niños, el cual debía decir un objeto, para que el compañero que viene, nombre otro y así sucesivamente. Las primeras rondas les costó bastante escucharse entre ellos, y por ende realizar bien la actividad. Luego de varios intentos lograron organizarse y poder decir entre todos la secuencia final.

Durante la actividad tuvimos que llamarle la atención a las 3 niñas, porque estaban distrayendo a sus compañeros. Esta situación pasó en reiteradas ocasiones, donde sus pares también intentaron apaciguar la situación. Para ser la primera vez que implementamos, fue bastante difícil, ya que, sentimos que no tuvimos el control dentro del taller. Nos costó llevar el diálogo, y quizás la escucha activa por parte de los niños. En un momento, una de las participantes nos comentó que le incomodaban las preguntas, o simplemente no les gustaban.

Para nosotras esta situación resultó compleja, ya que gran parte del sentido del taller se basa en articular un diálogo, en donde la pregunta se usa como herramienta fundamental. Teniendo en consideración este contexto se nos complejiza pensar en nuevas formas y adaptaciones para no incomodar o pasar a llevar a los niños y niñas. Frente a ello nos abrimos a pensar en otro tipo de espacio, que permitiera presentar las preguntas en un contexto más amigable, donde no deban ser observadas de manera imperativa sino más bien reflexiva.

Grupo 2:

Comenzó el taller presentándonos con las chicas y estableciendo las normas del taller. Las cuales fueron, escuchar sin interrumpir y con atención. Levantar la mano si quieren solicitar algo. No insultarse.

Luego decidimos pasar al plan de diálogo preguntando a las niñas por la palabra "*pregunta*" entregada el viernes pasado. Este momento comenzó, invitando a las integrantes que participaran del juego de los fósforos, el cual consiste en encenderlo e ir pasándolo a medida que nos comentaban una pregunta que se les había ocurrido.

(Determinamos cambiar un poco la planificación en función a que las niñas solo quisieron hacer una ronda de categorías que les interesaban)

Al observar que no funcionó lo planificado, decidimos pasar al plan de diálogo con las siguientes preguntas; ¿qué opinan de las preguntas? ¿Hay preguntas que no preguntan? ¿Cuáles serían esas preguntas?.

- Niña 1: “De hecho la verdad, no existen preguntas correctas o incorrectas, somos nosotros los que decidimos que serán. Es según lo que cree la persona, lo que dirá si es correcto y lo que no”
- Tías: *Osea... ¿No habría nada que sea correcto para todos?*
- Niña 1: Exactamente. Ni incorrecto para otras. O sea, que lo que parece incorrecto para, para usted, puede ser correcto para otra persona. ¿Y si lo llevamos al ámbito de la política? Por ejemplo. Ya...No sé... Están los presidentes y los alcaldes. Que el presidente diga, no sé, por ejemplo, que... Hay una ley que las personas que botan basura en la calle tienen una multa, pagan tanto...Pero, ¿y si él mismo bota la basura en la calle? ¿Y si no? Sí, sí, sí. Pero, ¿y cómo vamos a saber eso? ¿quien le dira que hacer al presidente?

Mientras transcurría esta conversación, hubo un momento de desconcentración y llegamos al tema religioso, ya que, en la sala multiuso hay un altar, con una cruz, la cual nos llamaba la atención. Por nuestra curiosidad, le preguntamos a las chicas sobre esto y que opinan al respecto.

- Tías: *¿Aquí les hacen religión o cosas por el estilo?*
- Niña 2: Ah sí, a veces vienen talleres religiosos, pero uno puede o no participar, uno elige, nadie te obliga. Aunque mayoritariamente en lo personal, no me gustan cuando son religiosos locos, como las canciones gritonas que dicen ¡Ay señor! ¡Ay señor!

Mientras ocurría esta conversación, una niña interrumpe y nos comenta...

- Niña 1: Ahí está la pregunta que yo tenía... ya me acordé, ¿Esto, esto que estemos hablando y aquí, es producto de nuestra imaginación o es real? Porque no sabemos como llegamos, si nacemos y todos esos temas... ¿y si todo es producto de nuestra imaginación y estamos en un sueño profundo ?
- Tías: *¿Ustedes que creen?*
- Niña 1: Tía es que tengo otra pregunta...¿Por qué nosotros no podemos hacer nuestros propios juicios sobre nosotros? ¿y porque no nos podemos auto ver, siendo que yo la puedo ver a usted? Osea yo puedo decir características de usted. Y usted de mí. Pero yo no puedo verme a mí misma, para decir mis características físicas por completo...
- Tías: *¿Y en un espejo por ejemplo?*
- Niña 1: Tía, pero en un espejo es distinto, no nos estaríamos viendo en realidad a nosotras mismas, como yo la vea a ud.
- Tías: *¿Tu crees que el espejo te podría estar mintiendo? o explicanos más a ver...*
- Niña 1: ¿Mi alma está dentro del espejo?

Cuando estamos indagando en el diálogo por la imaginación, es el momento en que salen a flote el cómo funcionan nuestros sentidos. Salen preguntas respecto de cómo funcionan y cómo al mismo tiempo nos engañan. El cuestionarse todo en las niñas y niños, dando ejemplos claros de la experiencia para poder entenderlo.

- Tías: *¿Les ha pasado, que van en la carretera y ven a lo lejos como que hay agua?*
- Niña 1: Si tia, o es como el fuego, cuando está prendido y sale como humo y se ve medio como raro, aparte... ¿Si todo lo que estoy viendo es en realidad parte de mi mente? ¿Y no estoy viendo en realidad?
- Tías: *¿Cómo no estarías viendo de verdad?*
- Niña 1: porque puede estar dentro de mi imaginación.
- Tías: *pero... ¿Todos estaríamos dentro de tu imaginación?*
- Niña 1: o a lo mejor ... ¿Estamos todos dentro de su imaginación?
- Tías: *¿Pero podemos imaginarnos cosas que no existen?*
- Niña 2: Si, si podemos.

- *Tías : Pero no hay que olvidar de todo lo que hemos aprendido, de que la silla es una silla. Y lo hemos determinado como sociedad.*
- Niña 1: ¿Pero si en realidad no nos supiéramos los nombres de estas cosas? ¿Cómo lo hizo la primera persona que le dio nombre a cada cosa?

En este momento escuchando una de las grabaciones que pudimos realizar a lo largo del taller, logramos darnos cuenta que no realizamos preguntas que invitaran a la reflexión de ciertas situaciones como la descrita anteriormente. No supimos llevar el diálogo para que todas opinaran. Nos dejamos llevar más bien, por nuestros supuestos, atendiendo y pretendiendo, que conversamos en torno a ello y no a lo que ellas nos comentaban.

- *Tías: ¿Como ustedes nos están entendiendo en este momento?*
- Niña 3: Porque usted habla español
- *Tías: ¿pero si viene una persona que habla chino, le entenderíamos?*
- Niña 2: No, porque no hablamos el mismo lenguaje.
- *Tías: ¿Y si necesita auxilio o ayuda? ¿le podríamos entender?*
- Niña 1: Depende.
- *Tías: ¿Depende de que?*
- Niña 2: Depende de los gestos que hacemos.
- *Tías: ¿Habría entonces, gestos que todos conocemos?*
- Niña 3: Sii!
- *Tías: ¿ Cómo cuál?*
- Niña 1: Como cuando uno esta enojado, esta con cara de enojado (hace mueca con las cejas)
- Niña 2: Porque la cara reacciona primero que nosotros, por ejemplo cuando estamos enojados, no vamos a andar con una sonrisa, los signos y las expresiones se marcan. Cuando uno está triste también, los hombros se agachan, como que andamos con la cabeza baja... y así.

Nos pareció fundamental este tipo de diálogo entre las niñas y nosotras, para buscar distintos temas. Conocer su cotidianidad, el plan de diálogo que nos permite que no es, solo lo que dicen, sino también de cómo se sienten. Además de saber de cómo ellas comprende el mundo y se les aparece ante ellas.

- Niña 1: Yo creo que debe de existir un libro, que responda todas estas curiosidades que tenemos.
- *Tías: ¿Algo así como la biblia?*
- Niña 1: Si y no.
- Niña 2: No yo creo que no, porque todos debemos tener curiosidades distintas, ¿Y como el que hizo el libro las va a saber todas?
- *Tías: ¿Les ha pasado que se han preguntado algo, que nadie más ha consultado?*
- Niña 3: SI!
- *Tías: ¿Como que?*
- Niña 2: Cuando yo hablo de la muerte, la gente a veces no sabe lo mismo que yo, me quedan mirando raro, como que quedan en blanco.
- Niña 1: Ahh por que claro ningún muerto se va a levantar y decirte... ay esto me paso después de la muerte.
- Niña 2: Ay tía, yo creo y estoy segura que todas mis preguntas ya alguien más las tuvo.
- *Tías: ¿Entonces no existe nada nuevo? por ejemplo.. que paso con los teléfonos... antes se tenían que abrir y tenían teclas, ahora no*

Nuevamente después de aquella pregunta, las integrantes del taller se distraen con conversaciones y anécdotas de su día. Es por ello que tomamos la decisión de tomar como recurso una de las actividades, dispuestas en el libro “El dilema de Sofía”. Aquella actividad les gustó bastante a las niñas ya que todas quisieron participar y dialogar en torno a la dinámica que establece el juego. Las integrantes debían hacer preguntas sobre la situación descrita por la tía, donde la tía solo puede responder con respuestas de sí y no. Es importante que se escuchen entre ellas, para no repetir preguntas.

Material que se usó: “Una joven es encontrada muerta en su cama, en el marco de una gira de estudio.”

Una vez que finalizó la actividad y antes de que las niñas se fueran de la sala, les consultamos por ideas que les gustaría hacer y pensar dentro del taller. Después de

las reflexiones con las adolescentes sentimos que todas tienen algo que decir y comentar, nos sentimos bastante emocionadas y conmovidas por poder escucharlas dialogando sobre un tema que ellas mismas trajeron a colación.

Viernes 12 de Septiembre

Grupo 1:

Con la pretensión de seguir una de las temáticas que los niños y niñas sugirieron, armamos una planificación que incluyera momentos de juegos pero también de diálogo. El taller comenzó entonces, con la invitación de participar en una búsqueda del tesoro, que debía realizarse en grupo. Ya esta primera cuestión, fue compleja de abordar, algunos nos decían que querían hacer los grupos y otros que por favor los hiciéramos nosotras. Nosotras decidimos hacer grupos.

Al momento de estar sugiriendo los grupos a trabajar, una de las niñas empieza a correr por toda la cancha diciendo que no quería participar ni jugar, a lo cual nosotros le preguntamos *¿Por qué?* además de recordarle que no era una obligación estar ahí, pero que sí lo estaba, debía seguir las normas de convivencia que habíamos comentado al comienzo del taller. La niña al escuchar esto se va hacia un lado y comenta *“no estoy ni ahí con ustedes viejas culias”* nosotras le solicitamos que recuerde mantener el respeto entre las tías y los niños, ella comenta, que nosotras no somos sus tías y por ello no nos debe ningún respeto. Se vuelve a escapar más lejos y son los mismos niños quienes sugieren dejarla sola, explicando que luego vuelve sola.

Las niñas y niños nos solicitan que empecemos la actividad, ya que ellos si querían jugar. Se divide entonces el taller en dos equipos y le damos las instrucciones que deben seguir para llevar a cabo la búsqueda del tesoro. Al ver que dentro de los equipos tenían conflictos de quien mandaba a los demás, cada una de nosotras se integró a un grupo. Comenzamos la búsqueda de las palabras, pero se hizo complejo el trabajo en equipo, algunos querían dirigirse a un lado y los demás a otro, lo cual provocó que realizar la búsqueda del tesoro fuese un tema de pelea.

Si bien durante toda la actividad hubieron roces de comportamiento entre los niños y niñas, se pudo realizar la actividad medianamente. Cada vez que encontraban un papel, (el cual en su interior contenía palabras como; respeto, tías, pregunta, diversión, niños, etc) debían dejarlo en el medio de la cancha donde estaba la pregunta *¿Cómo crear un juego?*. Una vez finalizada la búsqueda, nos intentamos reunir en la cancha para pasar al plan de diálogo. Se le solicitó a las niñas y niños que por favor leyeran los papeles que habían encontrado. Punto que también fue discusión, ya que les costó bastante respetar los turnos para hablar. La capacidad de escucha entre ellos al parecer es casi nula, no les gusta que los interrumpa, pero ellos mismos interrumpen, garabatean y gritan constantemente mientras el otro habla.

Nuevamente en conjunto intentamos traer el diálogo a la actividad que realizamos, por ello preguntamos, *¿Habría una relación entre aquellas palabras encontradas con construir un juego? ¿O no tienen nada que ver?*. Ellos responden que claro, en el caso del silencio, no se podría jugar si se está en silencio, ya que no podrían jugar con los demás, a lo cual nosotras consultamos *pero... para que sea un juego ¿siempre tiene que haber dos o más personas?*. Responden que no, porque a veces también juegan solos y en silencio. Se arrepienten de su primera respuesta y refuerzan; “Es verdad, muchas veces jugamos solos, pero a veces en silencio para afuera pero hablamos con nosotros mismos”

Luego pasamos a la pregunta *¿podemos jugar sin reglas?* ellos sostuvieron que si, nosotras les comentamos la situación que recientemente habían vivido, y les preguntamos, entonces: *¿Por qué, si dicen, que si se puede jugar sin reglas, en cada momento buscaban que sus compañeros los obedecieran en lo que ustedes decían?*. Ellos responden que era necesario para ganar el juego, nosotras consultamos nuevamente; *¿Para que sea un juego debe haber ganadores y perdedores? o ¿Cómo saben que deben ganar o perder?*. Comentan que la gran mayoría de los juegos son así, y le agrega, dependiendo del juego, mayor porcentaje de diversión. *¿Entonces... no existen juegos sin reglas?* Responden que las reglas son necesarias, en todo aspecto. Para luego volver a insultarse y enojarse, porque el otro quería hablar primero.

Evidenciamos este día que si bien se pudo realizar el taller, nos costó bastante que se respetaran entre sí, ya sea al momento de la actividad o en el plan de diálogo. Este último no se pudo realizar abarcando la cantidad de preguntas que teníamos preparadas. Es algo a considerar para nuestros siguientes talleres.

Grupo 2:

En el grupo 2 de las niñas de 12 a 18 años, participaron solo niñas, ya que es voluntario el taller. Las invitamos a seguir una dinámica que al parecer les llamó bastante la atención. Una participante debía decir tres anécdotas, las cuales dos de ellas serían verdad y una mentira, para luego consultar a sus compañeras si podían adivinar según lo que sabían, cual era la mentira que se estaba diciendo. Durante la conversación, ocurrieron momentos muy graciosos, pero también momentos donde surgieron anécdotas bien sensibles para las niñas, notamos también que si bien eran anécdotas bastante fuertes para nosotras, entre ellas si conocían algunas de las historias, por ello, no mostraban gran sorpresa frente a lo que se estaba diciendo, rozando en algunos casos la normalización de los hechos.

Debido a todo lo que fue comentado, y sin necesidad de conversar en voz alta como las encargadas del taller, nos miramos y tomamos la decisión de abrir el espacio, para que las niñas compartieran sus historias, respetando en todo momento la confianza que se nos estaba dando, hasta que ellas pusieran el punto final o cierre de esa conversación.

Luego de aquello pasamos a la siguiente actividad, la cual consistía en que a cada niña se le entregarán dos hojas. La primera de estas, será con la finalidad de anotar palabras o conceptos que crean que las definen. Luego con la segunda hoja que se les pasará a cada niña/o, se les solicitó que se ubicaran en 2 líneas, uno frente a otro. Deberán escribir palabras que definen la identidad de cada niña/o que tienen al frente, tendrán 30 segundos a un minuto para poder escribirle al compañera/o. Al terminar las rondas, donde todos se escriben unos a los otros. Pasará cada niña/o a comentar lo que escribió vs a lo que le escribieron. Y podremos ir comentando las preguntas en torno a la identidad, teniendo en consideración lo visto y realizado en la actividad pasaremos a un plan de diálogo.

¿Cuántas veces al día nos preguntamos qué opinan los demás sobre nosotras?, en el momento que preguntamos aquello, se notó cierta incomodidad de admitir que a veces sí nos importan lo que creen de nosotras mismas, para algunas, el tema de la apariencia parece ser complicado. Al notar aquello, pasamos al plan de diálogo para preguntar *¿Lo que una persona puede decir sobre mí afecta a la identidad? ¿Por qué?*. Algunas respondieron que sí, y otras que no, lo cual genera un debate dentro de ellas, y abre la discusión al respecto. Surgieron ideas como; la opinión de los demás afecta a tal punto que uno siempre lo recuerda, o que a veces las ideas que tienen los demás de uno, no son realmente lo que somos y debido a ello no hay que dejarse llevar por lo que digan los demás.

Luego destacando una idea que surge desde ellas, pareciese que hay algo así como una “esencia” que no cambia, por ello atendemos a la pregunta *¿La identidad es algo que se mantiene como una constante o va cambiando con el tiempo?*.

Nos responden en relación a los gustos, ya sea en ropa, colores, series, películas etc. Que han cambiado, pero no por ello cambia un 100% su identidad. Sostienen el aspecto de la esencia, y explican que si bien no es algo que puedan explicar bien, es algo que solo se siente o se observa en las demás personas. Luego de aquel momento insistimos en la consulta de, *¿pero si nuestros gustos cambiaron por completo, seguimos siendo nosotras mismas?*. Abordaron la pregunta desde el punto de que el cuerpo sigue siendo el mismo, independiente de los cambios biológicos que puedan haber, este sigue siendo nuestro.

Como conclusión, en conjunto, destacamos la buena iniciativa respecto a querer dialogar en grupo. Si bien hubo una participante del taller, que no quiso hacer la actividad, por considerarla muy personal, decidió quedarse a escuchar de qué se trataba el taller y prestar atención a lo que sus compañeras tenían para decir.

Viernes 03 de Octubre

Grupo 1:

En la insistencia de seguir con el tema ¿Por qué jugamos?, tomamos la reciente temática del 18 de Septiembre, para realizar juegos típicos como lo es la Gincana. Los niños lo disfrutaron bastante, desde el momento que se dieron cuenta que realizaremos el juego con la harina y por ello habría dulces se entusiasmaron bastante. Ellos sugieren que cada vez que “ganaran” o “perdieran” debiesen de recibir un dulce.

Realizamos diversos juegos como el de correr para llegar al plato con harina, cuerpo a piso recorriendo una distancia, reventar globos y el juego de relevo de la cuchara con pelota de ping pong manteniendo el equilibrio. Los juegos y la dinámica de competencia mantuvieron a los niños muy atentos a la actividad. Incluso se nos solicitó ser más rigurosas al momento de decidir quién gana y quién no, indicándonos que estuviéramos atentas frente a quienes intentan hacer trampa, ya que esto volvía al juego injusto.

Una vez ya cansados de haber terminado la actividad y esperando a que les diéramos dulces, pasamos a la parte del plan de diálogo, donde surgen preguntas como, *¿Es necesario que exista una competencia para ser un juego?*. Ellos sostienen que no es necesario, pero hace que la actividad sea más divertida y adrenalínica, ya que, mete más presión saber que deben “ganar”.

Una vez conversado en torno a lo que esto significa para ellos, pasamos a la siguiente pregunta, la cual fue *¿Que hace que aquella gincana fuese un juego y no otra cosa?*, a lo cual ellos responden que el hecho de divertirse, correr, pasarlo bien y reírse, lo transformaba en un juego. Por ello insistimos en la pregunta; *¿En los juegos realmente siempre lo pasamos bien? ¿O es algo necesario el pasarla bien para jugar?*. Desde aquella pregunta, atienden a contarnos experiencias personales, en donde no ha sido el caso. Más bien gracias a los relatos, nos damos cuenta, que lo pasaban bastante mal jugando, pero comentan que lo seguían haciendo solo por el hecho de participar. Nuevamente pudimos observar, que les cuesta mucho

respetar el turno de hablar de los compañeros, les cuesta escuchar y requieren constantemente de ser los primeros en ser escuchados.

Grupo 2:

No se pudo realizar el taller, debido a que cada niño que quería participar tuvo distintos tipos de visita. Nos damos cuenta que la residencia que nos abrió las puertas, se preocupa bastante por el tema educativo. Todos los viernes van profesores a brindarles repasos, a los estudiantes que lo necesiten, ya sea en asignaturas de lenguaje o matemáticas. En otros casos, también sucedió que vinieron sus familiares a visitarlos, algunos de ellos se muestran bastante contentos, otros no tanto, es más, comentan que no quieren volver a sus casas.

Viernes 10 de Octubre

Grupo 1:

Para esta sección decidimos seguir con la temática de los juegos, debido a que la semana pasada los niños así lo solicitaron. No obstante, tomamos la decisión de recordar de inmediato las reglas a respetar antes de comenzar el juego.

Reglas:

- Cuidarse a sí mismo y a los demás compañeros.
- Mantener siempre el respeto.
- No decir garabatos
- No golpearse entre ellos
- No empujarse
- No picarse

Durante el primer juego que consistía en que todos partirán de un lado de la cancha, el cual un silbato indica que deben avanzar y dos silbatos que deben parar y quedarse congelados, hasta que vuelva a sonar solo uno para continuar hasta el fondo.

En esta primera actividad, los niños y niñas que estaban participando tenían mucho entusiasmo por querer llegar a la meta, dado la dinámica del juego. En el momento que debían quedarse quietos, se movían por la intranquilidad de querer esperar el silbato, ya que siempre trataban de moverse al momento que ninguna de nosotras

los está observando, muchos de ellos intentaron hacer trampa durante el juego, y eso hizo que la actividad durará más de lo que habíamos pensado.

A muchos de ellos le preguntaban durante el juego, por qué no eran capaces de seguir las instrucciones, a lo que responden algunos como Niña 1 (7 años) *es que tenía mucha ganas de ganar dentro de la actividad*, y por consiguiente intentar llegar a la meta, la enojaba bastante estar en los últimos puestos. Nosotras constantemente repetimos que debían tener paciencia para poder jugar y sólo así podría ganar todo el equipo.

En la segunda actividad del día, cada niño tendrá que tener un globo amarrado en su pie. El juego consiste en que deberán reventar el globo del otro equipo con la finalidad de que su equipo sea el campeón. Cada jugador solo contará con dos vidas(globos) para poder participar.

La actividad al comenzar resultó ser bastante difícil de manejar. Notamos de inmediato que el respeto mutuo entre los niños y niñas no es algo que esté dado de forma natural en su convivencia diaria; por el contrario, es usual que entre ellos se comuniquen a través de garabatos e insultos. Esta tensión se trasladó rápidamente al juego: los niños más grandes, con una actitud más competitiva, buscaban constantemente quitarles las "vidas" a los más pequeños del equipo contrario, lo que generaba enojos y frustraciones constantes entre ellos cada vez que alguien era eliminado. Un ejemplo de esto fue lo que ocurrió con Niña 1 (7 años) y Niña 2 (8 años). Al momento de estar jugando, ambas se enojaron con todo el grupo porque les quitaron una de sus vidas, aunque aún les quedaba otra oportunidad para seguir participando, decidieron esconderse y se negaron a jugar más. Mientras tanto, los demás continuaban con la actividad y, aunque parecían entender la dinámica general, nosotras tuvimos que realizar modificaciones sobre la marcha, ya que la diferencia de fuerza y la agresividad de los más grandes hacia los más pequeños estaba desequilibrando el taller.

Para intentar controlar la situación, volvimos a recordar las reglas utilizando un silbato y solo cuando dábamos dos silbatazos podían retomar la acción de "matar" al otro equipo. Sin embargo, al momento de pitar por primera vez, nos dimos cuenta

de lo mucho que les costaba seguir instrucciones, muchos de ellos ignoraron la señal, siguieron corriendo y tratando de eliminar a sus compañeros. Ante este desorden, tuvimos que detener la actividad por completo y volver a explicar las reglas con claridad, reforzando la importancia de respetar las señales para que el juego pudiera ser seguro y entretenido para todos.

Una vez que a todos se les acabaron las vidas, intentamos hacer el plan de diálogo, momento también difícil, ya que solo querían seguir jugando, y algunas protestas eran bastante constantes. Sin embargo, a modo de interés, les consultamos *¿Por qué es importante que nos escuchemos unos a los otros, cuando estamos jugando? ¿por qué creen que insistimos tanto en ello?*, nos responden: “Es importante tía porque cuando estábamos jugando, no nos pudimos organizar y por eso perdimos”, pero no todos quieren hacer caso, así que es de ellos la culpa. Volviendo a la sesión anterior, también apelamos a consultar nuevamente *¿podemos jugar sin reglas?*. Responden: “No Tía, siempre tienen que haber reglas los juegos para poder disfrutar y si no tuviésemos, reglas no se puede jugar bien, porque hay gente que hace trampa, y deja de ser un momento divertido.”

Grupo 2:

En el grupo dos no pudimos realizar las actividades planificadas porque solo llegaron dos niñas. Debido a esto, nos adaptamos y nos sentamos a conversar con ellas mientras ocupamos unas plastilinas que nos quedaban de los talleres pasados.

Al rato se integró Niño 2 (10 años) y se nos ocurrió proponerles representar cosas que los identificaran en distintos lugares: en el supermercado, dentro de una casa, una prenda de ropa o un animal. La idea era trabajar el concepto de identidad y ver cómo van cambiando nuestros gustos, marcando la diferencia entre lo que les gustaba antes y lo que les gusta ahora.

En el momento en que empezaron a moldear las figuras de plastilina, la conversación tomó un rumbo muy profundo. Fue un momento bastante intenso para nosotras porque, sin que les preguntáramos, los niños decidieron empezar a contar sus historias y explicar las razones por las que están en una residencia.

Al escuchar estas historias quedamos impactadas. Si bien se nos advirtió que estos relatos podrían aparecer, aun así son situaciones complejas.

Por todo esto, consideramos importante entrevistar a las duplas, trabajadores, psicólogos y a la directora para entender cómo funciona el sistema de Mejor Niñez y qué es lo que busca esta residencia. Cada viernes, cuando volvemos, nos vamos con mucha pena, especialmente el día de hoy. Sentimos una frustración con la que nos cuesta liderar durante la semana. Tomamos esta experiencia desde lo más profundo de nosotras, con la confianza de que podemos hacer algo para aportar y entregar algo positivo en este espacio.

Viernes 17 de Octubre

Grupo 1:

Este día comenzó con el grupo de los más pequeños. Decidimos realizar el taller dentro de la sala multiuso para trabajar en la creación de “trípticos de los sueños”. La idea era que los niños y niñas logaran representar, a través del dibujo, al menos tres tipos de sueños o deseos dentro de su folleto, para lo cual dispusimos de distintos materiales que les permitieran expresarse libremente.

Al iniciar, algunas de los niñ@s nos compartieron sus ideas y nosotras comenzamos el plan de diálogo preguntándoles: “¿*Qué se siente cuando soñamos?*”. Algunos nos respondieron que “soñar no era real”, lo que nos llevó a plantear una segunda pregunta: “¿*Cómo sabemos si es real o no?*”. Muchos contestaban que lo que soñamos son cosas reales, pero que a la vez puede ser que no lo sean; mencionaron que la gente puede soñar despierta. A lo que nosotras les preguntamos; “¿*Eso no podría definirse como “imaginar”?*”. Ante esto, Niña 1(8 años) nos contestó: “No, porque soñar son cosas que deseamos, sino que van en conjunto con la imaginación, por eso es que soñamos cosas que pueden ser imposibles”. Por su parte, Niña 2(7 años) nos comentó que para ella sus sueños eran pesadillas. *Nosotras le explicamos que tener pesadillas es también un tipo de sueño*, y ella nos respondió que las

pesadillas, por lo general, son cosas malas o situaciones que no nos gustan y que se manifiestan mientras dormimos.

Durante el transcurso de la sesión, nos enteramos de una situación que nos dejó impactadas: nos comentaron que Niña 4(que también participa del taller), una de las chicas de 13 años, se había escapado de la residencia esa tarde para encontrarse con su madre. Recordamos que en la sesión pasada, cuando participó con el grupo 2, comentó de manera “chistosa” que algún día se escaparía para estar con su mamá. Al saber lo que había ocurrido hoy, quedamos sin palabras; nos mirábamos entre las dos con un sentimiento de mucha tristeza, solo deseando y esperando que ella esté bien.

Mientras intentábamos continuar con el plan de diálogo, Niña 4 (7 años) comenzó a dar vuelta las témperas y a hacer ruidos, intentando distraer a las compañeras que sí estaban concentradas en la actividad. Para nosotras no era una opción retarla constantemente, ya que le habíamos llamado la atención en reiteradas ocasiones y hasta sus compañeras más grandes ya la estaban retando. Finalmente, tomamos la decisión de llamar a la tía de la casa para que interviniera, quien decidió llevarse a Aymara para que no siguiera participando en el taller.

Grupo 2:

Para la sesión de este día, decidimos llevar materiales para fabricar pulseras, buscando que sirvieran como mediadores mientras desarrollábamos el plan de diálogo. Hemos notado que esta dinámica les agrada mucho a las niñas, ya que el hecho de sentarnos juntas a realizar una manualidad genera un ambiente de confianza propicio para que nosotras pongamos un tema de conversación sobre la mesa. En esta ocasión, planteamos como eje: La libertad.

Iniciamos el diálogo preguntándoles qué entendían ellos por libertad y si realmente se sentían libres. Una de las respuestas que surgió fue que la libertad consiste en *"poder hacer lo que uno quiera sin que nadie te diga nada"*. A partir de ahí, les preguntamos en qué momentos específicos de su vida diaria podían identificar esa libertad según su propia visión, ante esto, una de las niñas compartió una situación

que vivió en su colegio a raíz de una discusión, usándola como ejemplo para explicar su punto de vista.

Sin embargo, a medida que avanzaba la tarde, empezaron a llegar muchos más niños y niñas al espacio. Debido a la gran afluencia de participantes, nos resultó muy difícil sostener el hilo del plan de diálogo y nos costó seguir encaminando la conversación hacia el tema que habíamos propuesto inicialmente. Sin embargo, destacamos el hecho de que la gran mayoría de los niños y niñas que llegaron al taller, deseaban contarnos alguna experiencia o anécdota que tuvieron durante su semana.

A pesar de no haber podido profundizar en la teoría de la libertad, la experiencia fue sumamente enriquecedora. Logramos que muchos niños que solían jugar solos en otras partes de la residencia se animaran, por iniciativa propia, a acercarse y participar en el taller. Lo más significativo fue que logramos vincularnos con adolescentes más grandes, de unos 15 años, que nunca antes habían mostrado interés en nuestras actividades. Ver su entusiasmo al integrarse nos motivó mucho y nos dio el impulso para planificar la próxima semana un taller de flores eternas.

Viernes 24 de Octubre

Grupo 1:

Este día tuvimos la oportunidad de trabajar exclusivamente con el grupo de las niñas. Aprovechamos esta instancia para iniciar un diagnóstico participativo respecto a cómo ha ido funcionando el taller y cuáles son las percepciones que ellas tienen del espacio que hemos construido. Comenzamos organizando una mesa redonda, un formato que nos facilitó el diálogo, en el cual íbamos planteando distintas preguntas mientras ellas nos contestaban de forma abierta.

Empezamos la conversación preguntándoles si recordaban de qué se trata este taller, a lo que las niñas nos comentaron con mucha seguridad que es el de "filosofía". Como siguiente pregunta, les planteamos: “¿Qué temas o juegos hemos hecho

durante el taller hasta ahora?”. La respuesta fue inmediata y entusiasta; recordaron muchos juegos como el de la gincana, la actividad de las preguntas, el juego del globo y la sesión donde dibujaron sus sueños. A partir de estos recuerdos, nosotras les abrimos el diálogo preguntándoles si sentían que realmente habían aprendido cosas nuevas en este tiempo. Nos respondieron: “Sí tía, a hablar, y a jugar nuevos juegos”.

Nosotras aprovechamos ese momento para darle énfasis a un punto central, les explicamos que para que podamos seguir haciendo actividades entretenidas, es fundamental aprender a escuchar y respetar a los compañeros. Fue ahí cuando Niña 3(12 años) tomó la palabra y nos dijo algo muy significativo: *“Sí tía, a mí me gusta el taller porque aquí puedo dar mi opinión y sé que puedo contarles varias cosas que me pasan”*. Escuchar esto fue un momento sumamente enriquecedor para nosotras, ya que confirmamos que ellas ven este espacio como un lugar seguro, donde pueden expresar no solo sus opiniones, sino también sus sentimientos. Luego de lo que dijo Niña 3 (12 años), muchas de las niñas más pequeñas también se sumaron y empezaron a decir: *“A mí también me gusta mucho el taller, hablamos cosas que son distintas a lo común y me gusta mucho participar”*. Para nosotras, estas palabras validan todo el esfuerzo puesto en la planificación, al ver que para ellas el taller ya es un refugio de confianza y escucha.

Grupo 2:

Este día, atendiendo a un pedido especial de Niño 5(15 años), quien nos había solicitado aprender a realizar flores eternas, llevamos todos los materiales necesarios para la actividad. Aprovechando el recurso manual, nuestro tema central para el plan de diálogo fue: lo eterno. Iniciamos la conversación preguntándoles si sabían qué significaba ese concepto, a lo que nos dieron como primera respuesta que lo eterno es “algo que nunca muere”. A partir de ahí, nosotras les preguntamos si conocían algo que pudiera tener esa característica o qué cosas podrían ser eternas según ellos.

Ante esto, los niños coincidieron en un concepto: “Dios”. Esto dio pie a un diálogo muy interesante respecto a las religiones a las que pertenecen y en qué creen. Nos comentaron que hay muchas cosas que no les gustan de la religión católica,

específicamente por cómo se hacen las cosas en la institución, pero que sí creen firmemente en la existencia de un Dios que los protege y los cuida. Incluso, algunos de ellos nos confesaron que les gusta rezar porque ese momento les entrega calma en medio de su rutina.

Luego de este intercambio, el tema se desvió un poco, ya que abrimos un diálogo más personal con Niño 5(15 años) para conocerlo mejor. Él lleva aproximadamente cinco años viviendo en la residencia y, por lo que pudimos observar, se ve muy cercano tanto con las tías como con todo el equipo directivo; siempre se le ve cooperando de manera activa en todas las actividades que se realizan en el centro. No obstante, a pesar de su buena disposición general, nunca antes había participado en nuestro taller.

Aprovechamos de preguntarle cómo era su relación con todos en la residencia, a lo que él nos respondió que se lleva muy bien con los demás. También nos compartió de forma abierta el tiempo que lleva allí y las razones de su ingreso. Niño 1 nos contaba que antes se portaba mal, que andaba fumando, tomando y que, en sus propias palabras, “andaba en malos pasos”. Fue por esas conductas que terminó llegando a la institución. Sin embargo, algo que pudimos notar y rescatar de su historia es que, a diferencia de otros casos, su familia sí lo va a visitar de manera constante, lo que marca un punto importante en su proceso dentro de la residencia.

Consideramos que es de suma importancia propiciar estos tiempos de reflexión con los niños y niñas. Estos espacios les permiten procesar sus propias historias de vida y comprender cómo sus vivencias personales los envuelven e influyen en su presente. Observamos que, al hablar de sus trayectorias, ellos mismos van asimilando la complejidad de las situaciones que les ha tocado enfrentar y cómo el entorno en el que han crecido ha condicionado su realidad actual dentro de la residencia. Para nosotras, no se trata solo de escuchar un relato, sino de acompañarlos en el ejercicio de mirar su pasado para que puedan entenderse mejor a sí mismos, validando sus emociones frente a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran. Creemos que estas conversaciones son fundamentales para que logren resignificar su historia y no verse definidos únicamente por las circunstancias difíciles que los trajeron aquí.

Viernes 7 de Noviembre

Este día llegamos y nos enteramos que no podríamos hacer el taller, ya que estaban en una actividad de cierre del taller de acuarela que se imparte desde el Ministerio de Cultura, las cuales iban viernes por medio hacer talleres con los niños, niñas y adolescentes .

Compartimos igualmente esta instancia, donde se realizó un coctel, una exposición de las obras de cada uno de ellos, y además se le entregó un diploma de haber participado en el taller durante el año. A lo largo del día como bien dijimos no pudimos realizar el taller como tal, pero sí pudimos compartir, reír y jugar con los niños. Ellos en cada juego y conversación se aseguraban de integrarnos.

Viernes 21 de Noviembre

Grupo 1:

En esta oportunidad participaron alrededor de 10 niñas en el taller, de 6 a 12 años. Un hecho que marcó diferencia, fue que se integró a la residencia una niña de 6 años, por la cual las participantes no mostraron mucha simpatía, incluso protestaron que no pertenecía al taller. No obstante, a pesar de hacer algunos arreglos frente a lo planificado, pudimos realizar medianamente el taller.

Con el grupo 1 entonces, se inicia el día acompañado de una actividad de rondas de chistes, si bien está estaba planificada para ser la segunda actividad del día, debido a lo tenso que estaba el ambiente, decidimos utilizarla en un principio para alivianar un poco los ánimos. Dimos comienzo consultando, *¿Ustedes saben lo que son los comediantes?. La idea es que, en parejas, van a tener que hacer reír a la otra persona, pero sin tocarla. Osea no pueden hacerle cosquillas.* Sin presionar a ninguna participante, esperamos que alguna quisiera ser voluntaria, en este caso fue Martina, quien comenzó el juego, no diciendo chistes, ya que le daba vergüenza, pero si haciendo caras y posturas graciosas con el cuerpo. Luego de aquel turno, Sofía nos comenta que ella quería hacer chistes, el cual comenzaba así... *“Había una vez una niña que quería un perro y su papá se lo regaló para Navidad. Ella no podía decir "perro", decía "pelo". Y un día al perro lo sacó a pasear y el perro se*

cayó a un hoyo. Y le dijo a una señora: "¡Sáqueme el pelo del hoyo!". Si bien la mayoría del grupo son niñas de edades más pequeñas, a todas les dio bastante risa el chiste y se logró que el momento que anteriormente era más tenso, ahora fuese más ameno.

Antes de pasar al segundo momento que teníamos planificado unas de las niñas comentó que hay hombres que están embarazados, nosotras abriendo el diálogo a esa situación abrimos la pregunta: *¿Los hombres pueden estar embarazados?*. Por lo que las niñas responden: ¡No! / ¡Sí!

- Tías: *¿Cómo sería que sí? A ver.*
- Niña: No, solo las mamás.
- Tías: *Niña 4(8 años), levante la mano para hablar. Quiero saber quién dijo que sí podía haber un hombre embarazado. A ver, ¿cómo sería eso, Niña 6(8 años)?*
- Niña 1: ¡Está embarazado!
- Tías: *Pero, ¿cómo?*
- Niña 1: Un video.
- Tías: *¿Cómo un video?*
- Niño 1: Un video en tiktok lo vi tia.
- Niña 2: No existe. Los hombres nunca han tenido un bebé, solo las mujeres.
- Niña 3: Existe solo como animado, como en la tele, por ejemplo.
- Tías: *Ah, no de los seres humanos. ¿Como? ¿cuando alguien lo dibuja puede existir?*
- Niña 4: El papá de mi compañera está embarazado. No lo dibuje
- Tías: *A ver, nos podrías explicar más...*
- Niña 1: El papá de mi compañera está embarazado.
- Tías: *¿El papá de tu compañera? ¿En serio? ¿Y cómo está embarazado? ¿Tiene un bebé adentro?*
- Niña 1: Sí.
- Tías: *¿No será una persona que tiene mucho peso? ¿Cómo sabemos cuando alguien es solo gordo o está embarazado?*
- Niña 2: Porque come mucha comida, esa es una persona gorda.
- Niña 5: Porque va al doctor.

- *Tías: Ah, porque vamos al doctor.*
- Niña 3: No se puede embarazar al hombre, yo dije que los hombres no pueden estar embarazados porque las mujeres solo pueden estar embarazadas porque tienen el género.
- Niña 1: Si los dos tienen guata.
- *Tías: O sea, ¿para estar embarazado solo necesitamos una guata?*
- Niñas: ¡No!
- *Tías: ¿Qué más se necesita?*
- Niña 6: Ser gay.
- *Tías: ¿Ser gay para estar embarazado?*
- Niña 1: El papá de mi compañera no es gay.
- *Tías: A ver, vamos a ordenar las ideas. Biológicamente hemos aprendido según la ciencia que no se puede. Para quedar embarazadas tiene que haber un útero y necesitan algo llamado esperma para recién fecundar y formar un feto. Por un lado además, existe el género, que es otra cuestión de cómo te identificas, actualmente uno en nuestro país lo puede elegir. Por otro lado existe la orientación sexual que es quien te puede llegar a te gustar a ti...*

Nos resultó una cuestión sumamente interesante de observar, ya que estos son temas que habitualmente no se conversan dentro de la casa. Notamos que existe un vacío en ese sentido, quizás porque las tías y el personal se encuentran sobrepasados encargándose de otras tareas domésticas y de cuidado inmediato, lo que deja poco espacio para profundizar en estos fenómenos sociales.

Un punto que nos llamó profundamente la atención fue la influencia de las redes sociales en las niñas; fuentes como TikTok e Instagram moldean gran parte de sus percepciones, a pesar de que en la residencia no existe un control formal ni un acompañamiento digital. Según lo que pudimos indagar, solo se les permite utilizar celulares propios a partir de los 16 o 17 años aproximadamente; sin embargo, el acceso a las redes sociales es constante y transversal. Esto ocurre a través del contacto con las niñas más grandes, quienes están permanentemente actualizadas con las tendencias y contenidos virales, funcionando como un puente que filtra y traspasa toda esa información hacia las más pequeñas.

Además, nos emocionó mucho presenciar el diálogo que se generó entre ambas partes del grupo. Fue muy enriquecedor ver cómo cada una de ellas se esforzó por defender su propia postura, argumentando sus ideas y escuchando las de las demás con una intensidad que no habíamos visto antes. Nos llevamos la satisfacción de haber propiciado una experiencia dialógica genuina, donde el intercambio de opiniones se volvió el protagonista de la jornada. Estamos convencidas de que este no fue solo un momento pasajero, sino una vivencia que ellas también recordarán, ya que les permitió sentirse escuchadas y validadas en sus propios

Grupo 2:

Ese día las niñas y niños más grandes estaban ocupadas en otro taller, por lo cual no pudimos realizar actividades con las más grandes.

Viernes 28 de Noviembre

Este día a diferencia de otros, se nos avisó con bastante antelación que no podríamos realizar el taller, debido a que tenían actividades extraprogramáticas agendadas para la totalidad de la residencia. Si bien al igual que otros días, era frustrante no poder realizar el taller y ver a los niños y niñas, nos alegramos que puedan habitar otro tipos de espacios. De acuerdo a lo conversado con la directora, son más las empresas y los particulares, los que mantienen económicamente el hogar, ya que son los aportes de estos, los que permiten la posibilidad de hacer actividades diferentes con los niños y niñas.

Viernes 12 de Diciembre

Durante esta última sesión, nosotras decidimos organizar una convivencia especial para cerrar el ciclo de trabajo. Para lograrlo, realizamos una gestión previa con una empresa que aceptó auspiciarnos, lo que nos permitió llevar regalos para cada uno de los niños y niñas de la residencia. Nos organizamos con mucho cariño, llevando bebestibles y varias tortas para compartir un momento diferente.

Fue una instancia muy gratificante, ya que asistieron casi todos los niños y niñas, incluso aquellos que no habían podido participar activamente en los talleres anteriores. Para nosotras, este espacio no fue solo una despedida, sino una oportunidad para agradecer sinceramente la disposición de las infancias al participar y abrirse con nosotras. También aprovechamos de reconocer la ayuda constante de las tías de cada casa, del personal de cocina y de aseo, quienes facilitaron nuestra labor en todo momento.

Para cerrar el taller, les entregamos a cada uno una atención especial, una bolsita de dulces y los regalos gestionados, buscando dejarles un recuerdo positivo de nuestro paso por la residencia. Sentimos que fue un momento de alegría necesaria, donde pudimos compartir desde la gratitud y el afecto, despidiendo este proceso con la satisfacción de haber generado un vínculo real con la comunidad de la residencia.

ANEXO C: ENTREVISTA

A continuación, se expone un extracto de una entrevista realizada al interior de la Residencia. Estos espacios de diálogos fueron posibles gracias a la voluntad y disposición del trabajador social, con el objetivo de profundizar en la comprensión del trabajo realizado por ellos al interior de la institución.

Las entrevistas se llevaron a cabo a mitad del periodo de implementación de los talleres. Este momento permitió recoger apreciaciones respecto de lo que la experiencia había significado tanto para el equipo de la residencia como para niñas, niños y adolescentes.

Hablante A: Oye, lo último, te queríamos preguntar ¿Los niños y niñas han comentado algo del taller de filosofía que hemos podido realizar este semestre?

Hablante B: Las adolescentes sobre todo lo conversamos en su momento. Yo creía que las adolescentes se iban a aperturar a esta posibilidad de poder conversar más allá de solo lo que es Dios o su proceso psicoterapéutico. A mí con la directora nos parecía una buena idea, cierto, de que pudieran haber otras instancias de conversación como las que ustedes pudieron otorgar. La recepción por ejemplo de las adolescentes fue bastante positiva y creo que se notó y ustedes lo pudieron notar. Quizás con los más chicos costó y cuesta y va a costar, pero igual. Yo creo que ustedes entran con otra disposición, ya se sienten en casa y los niños la reciben como la gran familia que son, una manada grande, la reciben como si fueran parte de su familia y eso es lo que pasamos. Las felicitamos, es un desafío enorme. Desafío enorme porque ustedes no llegaron con dulces, ni con juguetes, ni con actividades de colores, con sonido, con música. Llegaron desde la conversación, desde el diálogo, desde la reflexión. Tuvieron que tener paciencia porque me imagino que en algún momento no funcionó. Las más chiquititas también son mucho más disruptivas, ¿No?

Hablante A: Si, nos ha costado bastante, pero la hemos pasado increíble también. De igual forma siempre agradecer el espacio y la oportunidad de conversar con nosotras y compartir el lindo trabajo que hacen en esta residencia. Muchas gracias.

