



HAL
open science

Phil2éc : una investigación colaborativa para desarrollar una didáctica de la escritura filosófica en la escuela

Olivier Blond-Rzewuski

► To cite this version:

Olivier Blond-Rzewuski. Phil2éc : una investigación colaborativa para desarrollar una didáctica de la escritura filosófica en la escuela. ICPIC Tokyo 2022, Aug 2022, Tokyo, Japón. halshs-03754608

HAL Id: halshs-03754608

<https://shs.hal.science/halshs-03754608v1>

Submitted on 19 Aug 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Phil2éc : una investigación colaborativa para desarrollar una didáctica de la escritura filosófica en la escuela

ICPIC 2022 - Tokyo

Me gustaría presentarles un **Lugar de Educación Asociado, un LéA**, del Instituto Francés de Educación (Ifé), en la Escuela Normal Superior de Lyon (ENS), en Francia, y apoyado por el Centro de Investigación sobre la Educación de Nantes (CREN), del que soy miembro como estudiante de doctorado, y etiquetado por la Cátedra UNESCO de Filosofía con Niños.

Se trata de un proyecto de **investigación colaborativa** que se inició en 2020 y que debería finalizar en 2024, en el que participan 10 personas: 3 profesores de clases de primaria, 3 profesores de francés de los colegios locales, 2 asesores pedagógicos, 1 profesor de filosofía de último curso de bachillerato y mi persona. Nuestra investigación se centra en **las condiciones de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura filosófica en el ciclo 3 (niños de 8 a 12)**.

1. Tema: promover la práctica de la escritura en filosofía con los niños

1.1. El monopolio de la oralidad en las prácticas de filosofía con niños

En efecto, las prácticas filosóficas con los niños a partir de la escuela primaria ya no son marginales hoy en día y se han desarrollado diferentes corrientes desde los años 70, en casi todo el mundo, en torno a grandes figuras como Matthew Lipman en Norteamérica (1995) o Michel Tozzi en Francia (1996). Existe una gran diversidad de enfoques.

Pero, sea cual sea el método utilizado, si se observa un taller de filosofía con niños, casi siempre se encuentran **prácticas orales**. Ya sea una "*discusión con finalidad filosófica*", una "*discusión con finalidad democrática y filosófica*", un "*debate filosófico*", una "*comunidad de investigación filosófica*"... En casi todos los casos, las normas se organizan en torno al **paradigma del debate democrático entre pares**.

La escritura está muy poco presente, menor reducida, incluso ausente. Uno puede preguntarse por qué.

- ¿Se debe a la incapacidad del grupo de edad al que se dirige?
- ¿Es un obstáculo?

- ¿Es porque tiene poco interés?

- ¿O se trata más bien de una reacción a un exceso de escritura en el contexto escolar, al menos en Francia, con, entre otras cosas, el deseo más o menos consciente de liberarse del paradigma de la enseñanza de la filosofía en el último año de secundaria, que se basa en la palabra del profesor, el silencio de los alumnos y una evaluación exclusivamente escrita?

Sin embargo, se pueden identificar varias cuestiones, que adquieren mayor importancia cuando se correlacionan con los alarmantes resultados de los estudios franceses. Algunos informes subrayan que hay un **fuerte déficit** de escritura en la escuela, más que un "exceso" (que apunta específicamente a la "producción escrita").

1.2. Cuestiones de prácticas de escritura en filosofía (con niños)

Las tres primeras cuestiones que identifico son **heurísticas, genéticas e institucionales**.

1.2.1. La cuestión heurística: Es la cuestión *software*... Es aquella ~~es que se~~ que trata de preguntarse si no hay un valor añadido ~~de~~ en la escritura para filosofar con los niños. Escribir para ~~seguir~~ guardar un registro y escribir para trabajar. Para algunos que se declaran seguidores de Vygotsky, practicar la reflexión con los alumnos sin utilizar la escritura, en una sociedad de la escritura, significa apartarlos de una relación social favorable al desarrollo del pensamiento. Además, diversos estudios en ciencias de la educación revelan la importancia de la escritura para "aprender y construirse". Según Dominique Bucheton,

"este poderoso papel reflexivo de la escritura, que permite el desarrollo del pensamiento, la objetivación del razonamiento, la adecuación a las diversas formas discursivas de las múltiples disciplinas, no es [suficientemente] objeto de enseñanza".

1.2.2. La cuestión genética (en el sentido de los genes): Es la cuestión *hardware* ! Va más allá de un simple enfoque heurístico. Se trata de considerar que no se puede filosofar, o incluso que no se filosofa en ausencia de un vínculo con la escritura. En otras palabras, la escritura está en los genes de la filosofía. Somos conscientes de las críticas de una gran parte del cuerpo docente de la filosofía con respecto a las primeras prácticas, que no se apoyan en los textos de la historia de la filosofía.

Un intento de respuesta ha sido distinguir **la filosofía** (académica) **del filosofar**: así, si "la filosofía, en el sentido canónico del término, es un género escrito", explica François Galichet, "**hacer** filosofía" puede considerarse un género esencialmente oral.

Pero la contribución fundamental de Jack Goody y Walter Ong es mostrar que este modo de comunicación, la escritura, es en última instancia una condición de posibilidad para el juego del intelecto sobre el lenguaje, para el desarrollo del pensamiento lógico, la abstracción y la objetividad. La comunicación oral es ciertamente un generador de creatividad, pero sigue atrapada en el contexto de la elocución, en una cierta forma de linealidad (la del flujo del discurso) y en una evanescencia que no permite la "rumiación constructiva" que propicia el filosofar, como diría Jack Goody.

Se podría objetar que, sin embargo, cuando se asiste a una comunidad de investigación filosófica, existe efectivamente una filosoficidad de los intercambios. Pero esta filosoficidad, por un lado, se basa en lo colectivo, lo que no garantiza el desarrollo de las competencias individuales; y los "destellos filosóficos" de un alumno durante un debate no atestiguan su capacidad de producir un razonamiento filosófico "digno de ese nombre" por sí mismo. Por otra parte, esta filosoficidad está condicionada por un tipo particular de oralidad, que es propiamente **escritural**. Walter Ong lo llama **oralidad secundaria**.

Esta segunda cuestión consiste, por tanto, en afirmar, de forma provocadora, que si las prácticas filosóficas con niños no tienen en cuenta la entrada en la escritura, pierden su propósito...

1.2.3. En cuanto a la cuestión institucional: situándonos en el contexto del sistema educativo actual en Francia, el **modo de aprendizaje y evaluación** de las competencias filosóficas de los alumnos del último curso de secundaria sigue siendo principalmente (por no decir exclusivamente) escrito, con el famoso ejercicio de la **disertación**. Sin embargo, este complejo ejercicio requiere un largo periodo de **adquisición y técnicas de apropiación muy progresivas**. Por lo tanto, mientras no se cuestione este marco institucional, y si los niños son capaces de hacerlo, lo mejor es prepararlos lo antes posible...

A la vista de estas tres primeras cuestiones, parece más que necesario buscar **las condiciones de posibilidad de una didáctica de la escritura filosófica**. Esto podría permitir al

menos una propedéutica al famoso ejercicio de la disertación y a lo sumo un auténtico camino hacia LA filosofía.

Esto es lo que nuestro grupo de investigación en colaboración está explorando en el LéA.

2. LéA Phil2éc : presentación de la metodología

Nuestra pregunta de investigación es, por tanto, la siguiente: **¿cómo podemos fomentar la escritura en el marco de los talleres de filosofía y cómo podemos desarrollar las competencias de escritura con finalidad filosófica desde el ciclo 3 (CM1-CM2-6ème), al servicio de las competencias genéricas?**

2.1. Nuestra co-situación

Nuestro punto de partida compartido es que: la producción de escritos diversificados y reescribibles (Bucheton), estructurados en torno a un proyecto y alimentados por una cultura variada, dentro de un marco reflexivo explícito (articulación oral/escrita), permite avanzar hacia esa escritura filosófica del ciclo 3 y favorece el desarrollo del género.

En concreto, queremos comprobar si los alumnos de 8 a 12 años pueden adentrarse en la escritura filosófica a través de prácticas accesibles para los profesores "lambda" y en condiciones de práctica "ordinarias". Por lo tanto, no se trata de dedicarle tiempo fuera del plan de estudios, sino de incluirlo en el horario ordinario de la clase.

2.2. Investigación cualitativa, monográfica y longitudinal.

Se elabora un programa de intervención a la luz de las aportaciones de la didáctica de la filosofía y de la didáctica de la escritura; después se pone a prueba en las clases. A continuación, se analiza en un seminario y se desarrolla.

Dada la modalidad de trabajo adoptada (narración de situaciones vividas con los alumnos y análisis conjunto a partir de estas situaciones), la investigación se sitúa en una perspectiva **fenomenológica**. Nuestro enfoque es **cualitativo**.

2.3. Múltiples herramientas de análisis.

Las herramientas de análisis utilizadas se encuentran en la encrucijada de diferentes campos, ni propiamente los de la lingüística o la didáctica de la escritura, ni propiamente los de la filosofía, sino una combinación :

- en parte de la **didáctica del filosofar** (Lipman, 2011; Tozzi, 2011; Galichet, 2019),
- en parte de las **teorías del análisis del discurso** (Bucheton, 2002; 2014). Nos referimos principalmente al modelo del "**sujeto escritor**" y de las **escrituras intermedias** presentado por Dominique Bucheton (2014).

En cuanto a la **didáctica del filosofar**, y situándonos en un marco institucional, se han mantenido **cuatro entradas de la filosoficidad de un texto**, basadas en la definición didáctica de Michel Tozzi, según la cual:

"Filosofar es intentar articular, sobre cuestiones relativas a la condición humana (...), en un auténtico proceso de búsqueda de sentido y de verdad, procesos de **problematización** de cuestiones, de **conceptualización** de nociones y de **argumentación** de tesis y objeciones", a lo que se añade un proceso de **interpretación** de objetos culturales contextualizados.

Por lo tanto, estas 4 entradas son las siguientes:

1/ **La naturaleza del tema abordado** (ético, político, estético, epistemológico o existencial) y las cuestiones planteadas (comunes, centrales y discutibles).

2/ **La presencia e identificación de las competencias clave:**

- **Problematizar ;**
- **Conceptualizar ;**
- **Interpretar;**
- **Argumentar.**

3/ **El lugar y el estatus de la intertextualidad.** La dificultad estriba en **poner en escena a varios enunciadore**s y en **dar un lugar a la cultura filosófica**: hacer hablar a uno mismo, a los autores, a la opinión común, al lector (prestándole una opinión)...

4/ **La importancia de la metadiscursividad:** mostrar los procesos de pensamiento.

2.4. Las primeras elecciones hechas

Durante seminarios, se desarrolló un escenario más o menos "ritualizado", que consistió en articular **momentos de escritura libre** y **momentos de reescritura planificada**, en torno a

fases **interpretativas**, **prácticas reguladas de discusión reguladas**, **lecturas filosóficas y literarias**, y momentos de **metacognición**: comentarios escritos sobre los textos de los compañeros, entrevistas individualizadas, intercambios colectivos en torno a algunas producciones.

2.4.1. Trabajo de interpretación y problematización.

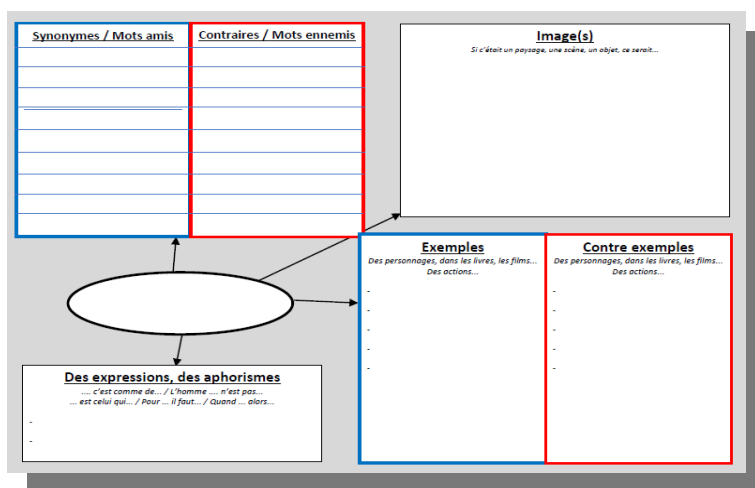
En primer lugar, se ha optado por partir sistemáticamente de una fase interpretativa, es decir, en palabras de F. Galichet :

"un enfoque que parte deliberadamente de obras o situaciones histórica y socialmente situadas -pinturas, poemas, textos literarios, o incluso simplemente artículos periodísticos o testimonios. (...) los consideramos como objetos para ser interpretados ~~a interpretar~~, es decir, para ser leídos ~~a leer~~, en el pleno sentido de la palabra. Esto significa: poner de manifiesto (...) la pluralidad de significados, las ambigüedades, los valores que subyacen en ellos, las creencias que expresan". (Galichet, 2019 p.49)

La fase interpretativa se basa en dos soportes: el **organigrama interpretativo** y el **fotolenguaje**.

El organigrama le permite escribir, individualmente y luego colectivamente :

- listas de palabras amigas y enemigas del tema elegido;
- listas de ejemplos y contraejemplos culturales, tomados de la literatura, el cine, la música, etc.
- analogías.
- aforismos.



El fotolenguaje se centra en esta noción de analogía e invita a los alumnos a posicionarse ante un conjunto de ayudas visuales: deben elegir la que más se acerque a su concepción del concepto y justificar esta elección.



He aquí dos ejemplos de producciones basadas en un fotolenguaje sobre la monstruosidad.

- **T:** Este alumno propone una distinción entre monstruo imaginario, monstruo legendario, monstruo "humano", monstruos de poder, monstruo digital, monstruo de exceso.

Les monstres à proprement parler apparaissent sous formes diverses et variées il y a par exemple les monstres connus comme le yéti le monstre du Loch Ness mais il y a aussi des monstres sous d'autres formes humaine humaine par exemple il y a Hitler Staline Franco Xi Jinping Mao Zedong. Mais maintenant il y en a beaucoup d'autres il y a même des sites internet Amazon Google YouTube Microsoft qui devine de plus en plus puissant ce sont des monstres parce que c'est énorme et aussi parce que c'est très puissant que ça peut manipuler très facilement .

- **L:** Este otro alumno propone una distinción entre la monstruosidad física, la monstruosidad del asesinato gratuito, la pérdida de humanidad y el crimen en masa.

Une des images les plus monstrueuses, celle qui
 Une des images qui représente le plus
 la monstruosité c'est **Norma** car elle n'a
 et les enfants militaires. L'annexion sans
 Norma elle c'est elle même fait une chose
 qui est que elle n'a pas la conscience
 tranquille et elle tue des gens sans
 raison. La seconde image qui représente le
 plus la monstruosité c'est **les militaires**
 enfant: ils ont une obligation de tuer
 et ces enfant n'est pas saussent de
 la pitié car ce sont des enfant. Ces
 deux image n'ont jamais une bonne
 intention. En regardant sur les enfant
 militaire ne est plus tellement des enfant
 car on les a contrôlé pour la guerre.
 La troisième image est **Hitler** il fait
 signe de paix. Les gens allemand lui faisait
 confiance et alors que cette personne
 et Hitler, il a fait du mal.

Por lo tanto, podemos ver que la invitación a escribir un texto interpretativo utilizando una imagen como soporte genera distinciones en el significado de la noción estudiada.

A partir de esta fase interpretativa, se lleva a los alumnos a escribir preguntas filosóficas, a "plantear" problemas. A continuación, se analiza colectivamente la lista de problemas propuestos.

- **A:** He aquí un ejemplo, producido sobre el tema del mal, de la maldad. Este alumno ha generado una gran variedad de preguntas que cubren todo el campo ético.

Problématisation



Agathe, 10 ans

La question phare que je me pose sur le mal :

- Est-ce que le mal peut être la miséricorde ?
- Pourquoi les gens font le mal pour rien ou pour quelque chose ?
- Peut-il faire le mal quand il y en a besoin ?
- Qui est-ce que le mal au mal ?
- Comment le mal et arrive, ou a coute ?
- Pourquoi le mal coute ?
- Pourquoi s'agit possible de faire le mal ?
- Y'a-t-il des gens qui ne font pas de mal mais ne connaissent pas ?
- Pourquoi les femmes sont représentés comme faisant que le mal mais on les culpabilise ?
- Pourquoi le mal c'est de guerres. Alors que ça peut être juste un blague.
- Pourquoi il y a des gens qui subissent le mal et de gens en particulier ?

- La moquerie
- La gratuité du mal
- L'utilité du mal
- Définition
- Les origines du mal
- L'existential
- L'éthique
- La possibilité du bien absolu !
- Les femmes !
- Les blagues, l'humour et la guerre
- Les victimes

Esta riqueza es el resultado de trabajos anteriores sobre listas de palabras y analogías.

2.4.2. Articulación entre el texto libre y el texto normalizado.

El resto del escenario consiste en la redacción de textos "libres de restricciones" sobre el tema elegido, y en la redacción de textos que cumplan las normas.

En el primer caso, se trata de fomentar la expresión de un punto de vista, el pensamiento libre; y en el segundo, de acercarse gradualmente a las normas del ensayo: introducción, desarrollo en partes, conclusión, presencia de habilidades de pensamiento, dialogismo... La dificultad estriba en **construir** una relación con la norma sin **normalizar** (y, por tanto, resaltar la capacidad de pensar por uno mismo) y sin caer en la trampa de una **pedagogía por objetivos**. Encontramos aquí, por tanto, una tensión inherente a cualquier propuesta educativa con finalidad emancipadora: ¿cómo "liberar las energías y la creatividad" al tiempo que se plantea "algo más"?

He aquí dos ejemplos de textos libres:

La liberté c'est quoi ?
La liberté c'est tout et n'importe quoi !
Par exemple Pourquoi n'es-tu pas heureux si es libre ?
- Car mes ma famille me manque.
Autre exemple : Je suis solitaire. Je vais retourner là bas me battre pour être libre sans la liberté il y a beaucoup d'émotions il y a aussi la famille qui manque se on part tout seul. Il y a beaucoup de chose bien

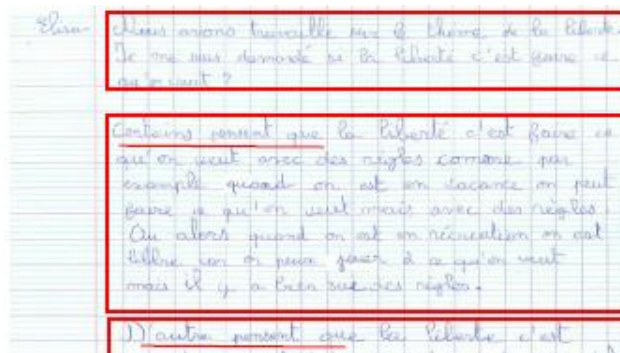
Je j'existe ...
Je j'existe je serais libre
alors moi qui ne suis pas libre, je m'existe pas.
Je suis retenue, emprisonnée.
Pourquoi des rêves, n'est pas ma phrase.
Être retenue, c'est comme le monde n'avance plus.
C'est plutôt comme qui n'avance plus.

*Si existiera
Si existiera sería libre
Entonces yo, que no soy libre, no existo.
Estoy retenido, aprisionado.
Perseguir los sueños no es mi frase.
Estar retenido es como yo. El mundo no avanza. O
mejor dicho, soy yo quien ya no avanza.
Yo existo. Soy libre. Yo ya no existo, pronto el mundo
dejará de existir. Tengo prisa por llegar. Estoy cansado
de estar así. Me muero de ganas de gritar: ¡Libertad!*

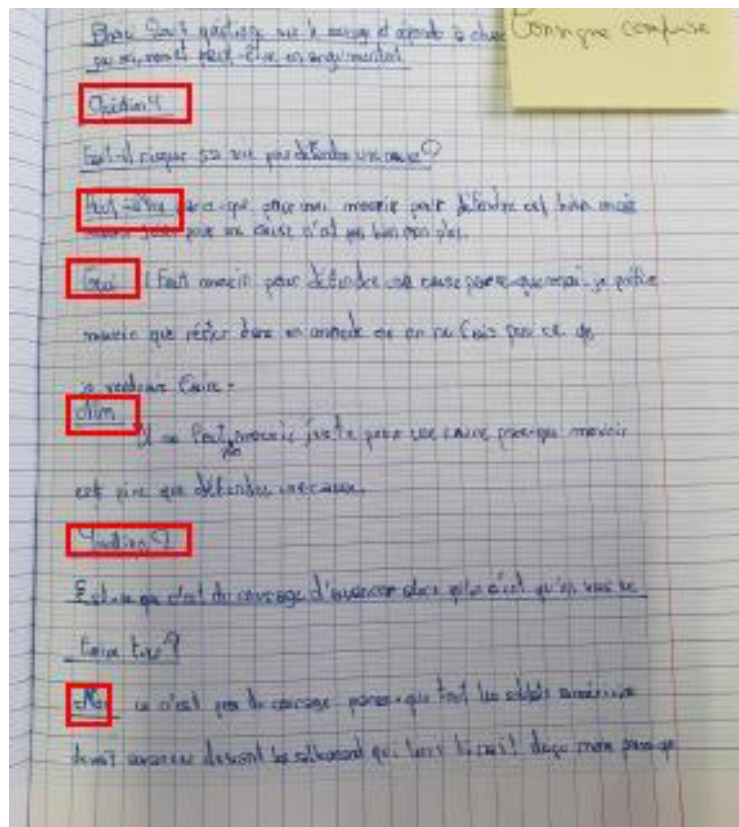
- **L:** El primero, sobre la Libertad, es **lineal**: rico pero poco estructurado, al leerlo uno tiene la sensación de que el alumno tiende a escribir como habla... Sin embargo, aparecen las primeras competencias filosóficas que se pretenden: el cuestionamiento, el uso de habilidades de pensamiento (ejemplos, consecuencias, contraejemplos), la polifonía de voces, el uso de un "yo" universalizador, la problematización de la relación entre libertad y felicidad y los límites de la libertad.
- **E:** El segundo texto es impresionante en su composición: el alumno eligió escribir un poema. Esto parece confirmar que la escritura filosófica en sí misma favorece las posturas reflexivas y lúdico-creativas.

He aquí algunos ejemplos de textos normalizados:

- **EI:** En un caso, el profesor impuso una estructura como **Algunos piensan que / Otros piensan que / Yo pienso que**; para obligar a los alumnos a descentrarse y tener en cuenta las aportaciones de los debates y las lecturas.



- Sa: En el otro, es se trata de un plan **SÍ / NO / TAL VEZ**.



- Th : En esta tercera, el profesor pidió a los alumnos que utilizaran una **serie de habilidades de pensamiento**: imagen, consecuencia, distinción, asociación.



- El deseo de invitar a los alumnos a reescribir sus escritos de una manera más "estandarizada" tiene tanto ventajas ~~interés~~ como límites:

* Consiguen estructurar gradualmente su texto según un **plan**, aunque sea artificial al principio: introducción/desarrollo/conclusión.

* Consiguen descentrarse a la vez que logran afirmar su ~~hacer valer un~~ punto de vista.

* Por otro lado, algunos textos son **menos espontáneos, más inconexos** y a veces carecen de coherencia global. Esto corresponde a los límites reconocidos de la **pedagogía basada en objetivos**.

2.4.3. Articulación con el DVDP: oral/escrito y metacognición

El escenario está marcado por momentos de debate en torno a los textos producidos y a partir de ellos, con el fin de fomentar la **metacognición**, por un lado, y de permitir un enriquecimiento de los textos, por otro. El modelo favorecido es el del **debate con finalidad democrática y filosófica** (DVDP), tal y como lo formalizó Michel Tozzi.

Se invita a los alumnos a reescribir su texto después del debate, mostrando, si es posible, la evolución de su pensamiento.

- **producción de So** : He aquí un ejemplo escrito después de un DVDP sobre "las razones por las que podríamos no hacer el mal". Texto muy estructurado, que propone 4 "hipótesis": el miedo a la sanción, la mala conciencia, el miedo a las consecuencias y la empatía. Sin embargo, existe la dificultad de alejarse de un simple informe oral del debate.

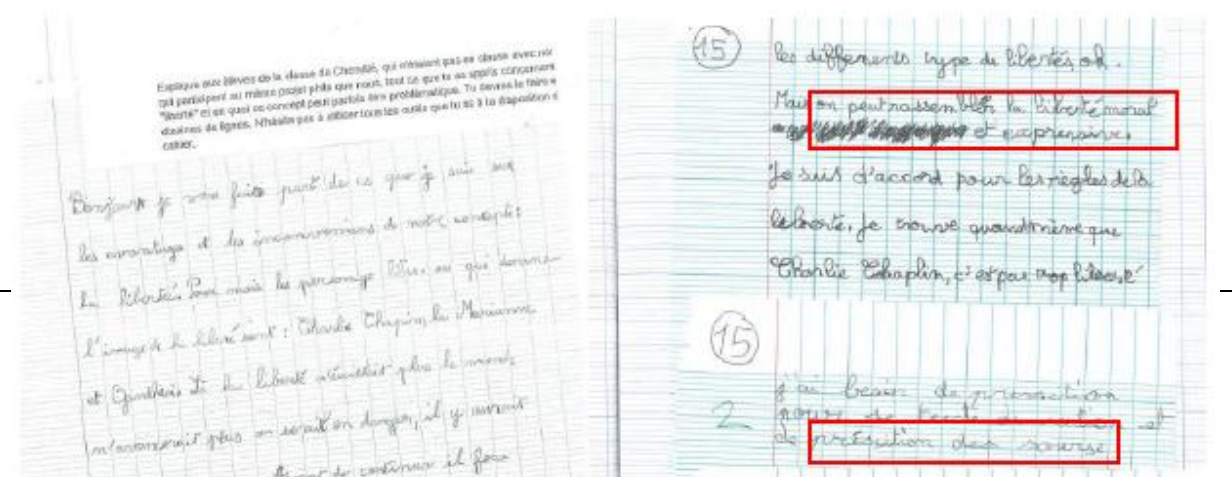


En general, además, los alumnos tienen dificultades para **aprovechar** realmente las aportaciones del lenguaje oral al escrito. Es decir, hacer uso para desarrollar un pensamiento personal. Además, sorprendentemente, lo que se dice durante la discusión **adquiere un estatus de verdad por escrito**, aunque sea contradictorio con el propio pensamiento del alumno o esté lleno de doxa.

2.4.4. La práctica del comentario de los textos de los compañeros

Después de escribir un texto más o menos "normalizado", se invita a los alumnos a comentar los escritos de sus compañeros, de forma anónima. A continuación, reescriben su primer texto a partir de los comentarios recibidos.

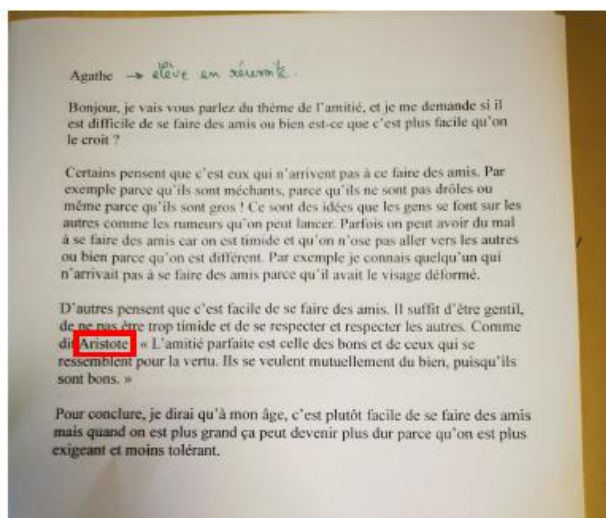
- **Ejemplos de comentarios:** inicialmente muy formales, estos comentarios ganan en profundidad con el tiempo. Se desarrollan las habilidades metadiscursivas.



2.4.5. La práctica del enriquecimiento con citas de filósofos

A continuación, se propone un trabajo de enriquecimiento basado en los escritos de los filósofos. La tesis de Laurence Breton (La pratique philosophique à l'école élémentaire avec des textes philosophiques : une absence à interroger, une présence à penser)(La práctica filosófica en las escuela primaria con textos filosóficos: una ausencia a cuestionar, una presencia a pensar) fue inspiradora y nos llevó a intentar iniciar a los alumnos en el uso de ~~esta~~ citas de nuestro patrimonio. Entre otras cosas, para tener en cuenta una de las principales expectativas de la filosofía tal y como se enseña en último año de bachillerato.

- **Agathe** y **Adèle** : Al ver estos dos ejemplares, se tiende a no saber qué hacer con estas citas generalmente entendidas. La petición de los profesores de hacer uso de ellos resulta ser artificial.



Adèle

Nous avons travaillé sur l'amitié mais est-ce que l'amitié est toujours réelle ?

Certains pensent que leurs amis sont justes amis pour jouer, pour inviter, pour rigoler mais pas pour se confier des secrets. Et à la fin la corde casse, c'est comme un feu de cheminée, il faut l'entretenir, autrement il s'éteint.

Pour être amis il faut-pouvoir, pour être amis il faut vouloir !

D'autres pensent que des vrais amis, ils en ont un, deux ou trois mais pas plus. D'après **Aristote** « l'amitié parfaite est celle des bons et de ceux qui se ressemblent par la vertu » Les vrais amis sont ceux qui se fichent de la richesse ou de la pauvreté. Lorsqu'on est attaché par la corde de l'amitié, c'est que l'amitié est bonne et que l'on veut le bonheur de l'autre pour son propre bonheur. Quand notre ami est triste, on est triste et on veut le consoler.

Ami, « parce que c'était lui, parce que c'était moi » d'après Montaigne.

Pour moi l'amitié est réelle mais est-ce qu'elle est réelle pour tout le monde, est-ce que ce sont de vrais amis ?

Además, muchos estudiantes tienen dificultades para **enfrentarse a las escenas de enunciación** y, por tanto, tienden a ser **relativistas**. Este es un problema recurrente incluso entre los estudiantes de último año... Este tema hace parte de una investigación actual.

3. Balance provisional

Como la investigación está en curso, los resultados presentados son provisionales. Pero ya se pueden destacar algunos puntos destacados:

3.1. Las dificultades encontradas

Por un lado, observamos las dificultades de los alumnos del ciclo 3 :

3.1.1. Salir de una lógica fonográfica de la escritura: que consiste en hablar por escrito: "Hablo en mi cabeza y luego escribo lo que me digo". No utilizan la escritura para pensar, sino que se imaginan que tienen que pensar antes de escribir. La escritura no se utiliza lo suficiente como herramienta. **Su escritura es, por lo general, lineal y poco reflexiva.**

3.1.2. Asumir los criterios de logro y, por tanto, construir normas. Cuando intentan, por ejemplo, asegurar la presencia de habilidades de pensamiento, el resultado es, en el mejor de los casos, textos inconexos, y en el peor, textos incoherentes.

3.1.3. Les resulta difícil "referirse a" y, por lo tanto, manejar las escenas de enunciación: hacen pocas transferencias, se refieren poco a los debates, a los textos leídos, a pesar de las posturas a veces excesivamente favorecedoras de los profesores.

3.1.4. Por último, les resulta difícil problematizar en el sentido de "construir" el problema, como diría Michel Fabre. En sus escritos quieren, sobre todo, dar su opinión, aunque se reconozca que es contradictoria con los argumentos expuestos durante los debates o las lecturas.

3.2. Los primeros avances

Por otro lado, observamos que :

3.2.1. Su capacidad para posicionarse como "autores" y proponer un punto de vista.

3.2.2. El desarrollo del juego de posturas, favoreciendo en particular sus posturas reflexivas y lúdico-creativas (Bucheton), que son esenciales para el acto de filosofar.

3.2.3. Su capacidad para aprovechar los inicios del concepto de "plan": introducción, elaboración de párrafos, conclusión.

3.2.4. Por último, sorprende la discrepancia entre la modestia de algunos de los escritos producidos y el compromiso de los alumnos, las últimas entrevistas dan testimonio de su apego a una nueva disciplina, aunque se haya abordado de forma relativamente "académica"... Además, hay que señalar que ningún niño se negó a participar en el ejercicio, incluso después de un año de práctica. Por tanto, este ejercicio parece responder a una necesidad. La necesidad de reconocerse como interlocutor válido... Y el abandono para algunos de la necesidad de un destinatario, el gusto por escribir para uno mismo. Esto puede marcar un paso esencial hacia la evolución de su representación "fonográfica" de la escritura...

3.3. Vía de trabajo

Nuestra principal línea de trabajo en la actualidad **es tratar de obligar a los alumnos a salir de la lógica fonográfica**: conseguir que realmente utilicen la escritura para pensar. El trabajo de Jack Goody es inspirador: se trata de aprovechar más la riqueza de las listas, los mapas mentales y las tablas, para alejarse de una concepción lineal de la escritura y generar un pensamiento conceptual. La idea es que las herramientas espaciales requieren una lectura y

relectura particular, y por tanto generan un tipo de escritura particular, a diferencia del texto lineal.

Copie Sp : Este es el primer borrador elaborado por un alumno de quinto grado. El profesor le pidió que no escribiera en línea, sino que utilizara la página. El resultado me parece es bastante "constructivo"...

The image shows two pages of handwritten text on graph paper. The left page is titled 'Tema 4 sobre' and 'Escritura libre'. It contains several paragraphs of text with red boxes highlighting specific parts. The right page is titled 'Copie Sp' and contains a structured text with red boxes highlighting different sections. The text on the right page includes: 'Dans notre cerveau, les idées sont liées, mais il faut travailler les idées.', 'Est-ce que son idée existe?', 'Mais il existe pas', 'Mais il existe pas', 'Que c'est important même si on sait.', 'Que c'est important même si on sait.', 'Conclusion: CROIRE = important, SAVOIR = important.'

- A partir de una dualidad de conceptos (creencia/conocimiento), y sin un apoyo excesivo del profesor, observamos:
- la capacidad metadiscursiva mediante el uso de un código de colores para identificar lo que es creencia y lo que es conocimiento (rosa/azul) y la organización espacial con el retroceso, marcando una "rumiación" del texto producido;
 - la creación de partes: "Hipótesis ("Ideas") / Experiencias ("Lo que me pasó") / Posicionamiento en relación con la pregunta ("Yo creo") / Conclusión;
 - la capacidad de manejar las habilidades de pensamiento, y entre otras cosas de proponer consecuencias, con estos dos enunciados ficticios "Si la creencia no existiera..." y "Si el conocimiento no existiera", reinversión de un juego realizado en clase (encuesta Philo);
 - la capacidad de jugar con el matiz entre el "cómo" y el "por qué": "Cómo saber" y "Por qué creer", lo que muestra el inicio de una competencia para problematizar;
 - la referencia al DVDP ("En nuestro cerebro, lo sabemos todo, pero debemos despertar nuestras ideas"; Platón y Descartes) y utilizarlo para pensar (dándole el estatus de hipótesis);
 - la capacidad de hacer que la producción sea polifónica y de escenificar la intertextualidad: entre otras cosas con la presencia de un diálogo entre dos alumnos (incluido el autor);
 - Y la cereza del pastel, el cambio de opinión final: al final, ¡es tan útil creer como saber!

CONCLUSION

En conclusión, el avance de nuestra investigación, en la etapa que hemos alcanzado, ya nos permite afirmar que las prácticas de escritura filosófica: por un lado favorecen la aparición

de un **sujeto escritor**; y por otro lado son una condición para una auténtica **democratización** del acceso a la filosofía.

- Conseguir que los profesores hagan escribir filosóficamente a los alumnos les compromete a reconocerlos y promoverlos como "**sujetos de la escritura**, es decir, [utilizando las palabras de Dominique Bucheton], una persona singular con una historia, unas emociones, un compromiso significativo con lo que dice o hace y que, para ello, piensa, comunica con su pluma o su teclado (...). [Se trata de] ayudarles a pensar, a pensarse a sí mismos, a inventar y al mismo tiempo a encontrar su lugar". El alumno se convierte en una persona a la que hay que acompañar, escuchar, respetar y ayudar a progresar al máximo. Escriben porque tienen algo sensato e interesante que decir, aunque sea muy poco" (Bucheton, 2014, p. 5). (Bucheton, 2014, p.11).

- Las prácticas filosóficas con niños dicen tener como objetivo esta democratización. Pero de alguna manera sería una forma de renuncia a la igualdad renunciar a la escritura filosófica. En efecto, admitiendo que hay un filósofo junto a la filosofía, ¿significa esto que el filosofar (esencialmente oral) debe reservarse al pueblo, y la filosofía (esencialmente escrita) a una especie de élite?

La escritura no sólo es un verdadero transformador cognitivo, sino que también contribuye a la transformación de las formas de ejercer y distribuir el poder, como muestra Bernard Lahire. "El fracaso escolar, [explica] proviene del hecho de que los niños de la clase obrera no logran dominar, en una relación de dominación, formas particulares de relaciones sociales, a saber, las formas sociales escriturales y, en consecuencia, el tipo de relación con el lenguaje y el mundo que las caracteriza." (Lahire, 2000, p.52) La cuestión es, por tanto, fundamentalmente **política**.