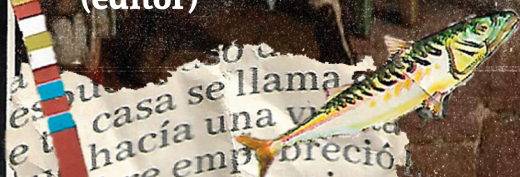


# Encontrar la infancia

Una experiencia de pensamiento  
y escritura filosófica

Gustavo Ruggiero  
(editor)



es una casa se llama  
e t hacia una v  
u bre emp breció  
on a caverna, ni ree  
de ornos recortados de las la  
on or la luz del verdader  
hacer ser y aparecero  
lento podiarse "echado un  
a poderse en a que no e  
ablemente a vuelta e  
ceso se cerró tras nu  
cablemente, fisuras  
cablemente? Fi  
- filosóficos, es el o  
sos filosóficos, es el o  
a a la vida [...] la prop  
orma de vida y no com  
ancia? Pero ocurre qu  
aje para decir lo que  
ntido somos infans.  
fia para niños? Los  
ros que no lo son, pe  
do más que d esens  
uestras conve  
das por consideracio  
no excluir el término  
que ha tomad  
presente que aprend  
ar a través de el fil  
filosofía y el filo  
mo tiempo

hacia una  
vuelta que he  
en de un  
senad  
¿Qué significa pensar?  
incertidumbre de  
cosas mismas, la luz vac  
Es como estar en el Laberinto  
para

la mi  
aprend  
el fil  
filosofía y el filo  
mo tiempo

Colección Infancias y Juventudes

EDICIONES UNGS



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

# Encontrar la infancia

Una experiencia de pensamiento y escritura filosófica



# Encontrar la infancia

## Una experiencia de pensamiento y escritura filosófica

Gustavo Ruggiero (editor)

Ian Albornoz Tomas  
Ulises Dávalos  
Juan José Delgado  
Marlene Greco  
Victoria Gryca  
Brenda Guiñazú  
Pablo Moreno  
Santiago Schneider  
Carolina Spina  
Gabriela Suarez  
Cynthia Velazquez  
Claudia Zárate

EDICIONES **UNGS**



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

---

Encontrar la infancia : una experiencia de pensamiento y escritura

filosófica / Ian Albornoz Tomas ... [et al.] ; Editado por Gustavo Ruggiero. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2026.

220 p. ; 21 x 15 cm. - (Infancias y juventudes ; 4)

ISBN 978-987-630-854-0

1. Infancia. 2. Filosofía. 3. Escritura. I. Albornoz Tomas, Ian II. Ruggiero, Gustavo, ed.

CDD 100

---

## EDICIONES UNGS

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2026

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

### Colección Infancias y Juventudes

Directoras: María Carolina Zapiola y María Florencia Gentile

Dirección editorial: Andrés Espinosa

Coordinación editorial: Nicolás Tomasi

Diseño de tapas: Daniel Vidable

Diseño gráfico de interiores: Ediciones UNGS

Collage de tapa: Eric Américo Ruggiero.

Diagramación: Ediciones UNGS

Corrección: María Inés Castaño

Tipografías:

**Rosario** / Diseñada por Héctor Gatti, Adobe Typekit & Omnibus-Type Team

**Andada** / Diseñada por Carolina Giovagnoli para Huerta Tipográfica

SIL Open Font License, 1.1

Impreso en Ediciones América

Abraham J. Luppi 1451, (1437) CABA, Argentina,

en el mes de abril de 2026.

Tirada: 30 ejemplares.

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.



Libro  
Universitario  
Argentino

# Índice

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Prefacio .....                                                                                                     | 9   |
| Introducción. Una búsqueda y un encuentro.....                                                                     | 11  |
| ¿Qué significa pensar filosóficamente la infancia? .....                                                           | 37  |
| ¿Qué significa pensar?.....                                                                                        | 71  |
| ¿Quién puede pensar filosóficamente? .....                                                                         | 87  |
| ¿Qué lengua es la lengua de la infancia?.....                                                                      | 107 |
| ¿Existe una filosofía para niños? .....                                                                            | 125 |
| ¿El alma nunca piensa sin fantasmas?.....                                                                          | 143 |
| ¿Qué pasa cuando la filosofía adjetiva a la infancia?.....                                                         | 161 |
| ¿Puede verdaderamente el filosofar con niños reconfigurar el modo<br>de entender la filosofía y el filosofar?..... | 175 |
| ¿Pueden coincidir la escritura de la propia infancia con la infancia<br>de la propia escritura?.....               | 193 |
| Bibliografía .....                                                                                                 | 217 |



## Prefacio

La colección *Infancias y juventudes* se ha propuesto interrogar la condición infantil y juvenil como una construcción social, cultural y política, atravesada por tensiones que definen qué significa ser niñez o juventud en distintos contextos. Los libros que la integran han mostrado que estas categorías no son naturales ni universales, sino realidades producidas históricamente, en permanente transformación, a partir de la acción de instituciones, políticas públicas, discursos expertos y prácticas culturales.

En ese horizonte se inscribe *Encontrar la infancia*. Su aporte consiste en abrir un registro singular dentro de la colección: el de la filosofía. Si en otros títulos las infancias y juventudes se examinan desde la historia, la sociología, la medicina o la literatura, aquí se las aborda como categoría filosófica y como experiencia. La infancia aparece vinculada a la capacidad de preguntar, de extrañarse y de escribir: actos que no solo forman parte de la vida escolar o cultural, sino que también constituyen modos de pensar el mundo. No se trata únicamente de hablar “sobre” la infancia, sino de reconocer en ella un lugar desde el cual la filosofía misma se renueva.

La particularidad de este libro radica también en su forma de constitución. *Encontrar la infancia* no se organiza como una investigación académica convencional, sino como una práctica colectiva en la que la escritura de estudiantes adquiere centralidad. Esa elección constituye un cambio de paradigma en la producción de conocimiento: muestra que la filosofía no se limita al trabajo de especialistas, sino que puede emerger en la experiencia

educativa y en la voz de quienes, desde su formación, interrogan el presente. El libro no solo habla de la infancia, sino que la hace aparecer como instancia productiva, como potencia creativa capaz de generar pensamiento filosófico.

Los textos que componen el volumen son fruto de una experiencia singular de pensamiento y de escritura. Su ordenamiento permite seguir el desarrollo de un proceso en el que las palabras buscan dar forma a la interrogación filosófica. Lejos de entender la infancia como memoria personal o como evocación biográfica, aquí se la concibe como intensidad y comienzo: una disposición a mirar el mundo por primera vez, a poner entre paréntesis lo sabido, a dejar que la sorpresa y la duda abran nuevas posibilidades de pensamiento. Encontrar la infancia, en este marco, no significa recuperar un “niño interior”, sino asumir la infancia como horizonte de reinvención, como un modo de experimentar nuevamente el pensar.

Esta concepción de la infancia como recomienzo y como potencia filosófica amplía el horizonte de la colección. Si otros tomos han mostrado cómo la niñez se construye en la trama de instituciones, saberes, políticas y prácticas culturales como la literatura, este libro recuerda que también se configura como posibilidad de pensamiento. Se trata de una perspectiva que enriquece el abordaje interdisciplinario de la colección, al situar la filosofía como interlocutora de la infancia y a la infancia como condición de posibilidad para la filosofía.

La incorporación de *Encontrar la infancia* a la colección responde, entonces, a una convicción compartida: que el estudio crítico de las infancias y juventudes requiere atender a la pluralidad de perspectivas y a las diversas formas de producción de saber. Al ampliar el horizonte con la mirada filosófica y con la práctica de la escritura colectiva, este libro reafirma que la infancia no es solamente objeto de políticas o representaciones sociales, sino también fuente de preguntas y de imaginación. Con esta obra, la colección se expande hacia un territorio donde la filosofía y la infancia se encuentran, invitando a repensar nuestras concepciones sobre la educación, la cultura y la vida común.

**Andrés Espinosa**  
Director Ediciones UNGS

## Introducción

### Una búsqueda y un encuentro

Los textos que tendrán oportunidad de leer en este libro son efecto de una singular experiencia de pensamiento, de escritura y conversación filosóficas. Leerlos como se presentan aquí, editados sobre la base de un criterio cronológico en cuanto al momento en que fueron escritos, permitirá seguir el hilo de una experiencia de pensamiento y escritura filosófica. Retomando las palabras de Olga Grau, estamos ante la infancia de una escritura que piensa, a veces, en la propia infancia. Vamos a decirlo desde ahora: *encontrar* la infancia no es encontrar al “niño interior”. No es hacer memoria, como tampoco es narrar la biografía; *encontrar* la infancia es vivir una intensidad del pensamiento. Es comenzar. No hace falta siquiera haber tenido una niñez feliz o infeliz. Encontrar la infancia es efecto de un deseo y también de un azar. Una voluntad de reinventar cada cosa, con su color, su textura, su sabor, sus sonidos y los aromas que le puedan ser más propios. Encontrar la infancia es volver a pensar. Es poder experimentar el pensamiento. Encontrar el olvido y también lo olvidado. Es darnos la posibilidad de pensar lo ya pensado; saber no saber lo ya sabido. Encontrar la infancia es recomenzar. Es saber que no hay palabra para todo, pero todo puede hallar su palabra algún día. Encontrar la infancia es volver a ver por primera vez el mundo sin que eso luego sea solo memoria.

En nuestro caso, pensamos la infancia desde un lugar preciso: lo hacemos desde una predisposición filosófica. Quienes escriben en este libro

son principalmente estudiantes que al momento de hacerlo se encontraban, en promedio, en la mitad de una carrera de grado en Filosofía. De modo que sus ideas, sus preguntas, sus vacilaciones y sus verdades ya están atravesadas por un *ethos* académico. Así, la escritura filosófica sobre la infancia logra escapar de la propia biografía para situarse de modo más amplio sobre cualquier experiencia humana, puesto que esa universalidad, al fin y al cabo, y aunque siempre resulte fallida, es lo que pretende la actividad filosófica. La escritura va entonces de la biografía al concepto y en ese movimiento busca un pensar colectivo. Cada uno de los textos que presentamos aquí fueron leídos, comentados y discutidos clase a clase, semanalmente, a lo largo de cuatro meses del año 2022 en el Seminario sobre Problemas Filosóficos de la carrera del Profesorado Universitario de Educación Superior en Filosofía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Encontrar la infancia, ¿es hablar *de* la infancia, *sobre* la infancia o *desde* la infancia? Trabajar, en el sentido más territorial de la palabra *trabajo*, con intención de enseñanza o de cuidado de las infancias, implica no apresurarse. Detenerse primero en la propia infancia para, desde allí, pensar qué queremos ofrecer. ¿Qué significa que la filosofía se encuentre con la infancia? ¿Pretenderá la filosofía educar la infancia? ¿Será posible lo contrario, como dice Walter Kohan (2004), que la infancia eduque a la filosofía?

No es posible hablar de las infancias sin mirar al menos, un rato, la propia. No es necesario ser autorreferenciales. Los recuerdos siempre son inexactos y la idea de la propia infancia es un enigma que siempre valdrá la pena intentar descifrar. Hablar de las infancias sin volver a la propia puede ser un poco pretencioso. Somos efectos de otras intenciones. No podemos controlar nuestra socialización, aunque tal vez los intentos de tomar distancia produzcan nuevos sentidos a la experiencia.

En este libro no hay autobiografías, pero hay memorias de infancia. Escrituras infantiles, en el sentido de comienzos. Incluso pueden ser otras infancias, más allá de la propia. Esa experiencia justifica el libro. No hay fechas, no hay señas personales, pero las infancias de quienes escribieron están allí, devenidas en palabras que andan, que abren nuevos caminos al pensamiento. Al mismo tiempo, los ejercicios de escritura fueron exploración filosófica; experimentación de las dificultades que conlleva construir los problemas filosóficos y no simplemente repetirlos.

El nombre del seminario anticipa el problema: filosofía e infancia. La conjunción también anticipa algo: una relación, un vínculo. ¿Se trata de

un vínculo amistoso o de un vínculo hostil el que mantiene la filosofía con la infancia? ¿Es una relación que toma una forma específica? ¿Puede ser algo más que un vínculo formativo? Y ese vínculo, ¿es de reconocimiento o de desprecio? ¿Hay una filosofía para niños o niñas? ¿Habría alguna diferencia si en lugar de decir *Filosofía para niños*, decimos *Filosofar con niñxs*? Insistimos, ¿le enseña algo la infancia a la filosofía?<sup>1</sup>

Sobrevuelan en los textos otras voces, otros nombres propios. Lecturas obligadas, pero también inspiraciones. Así, hay otras escrituras que solo nos aventajan en el tiempo dedicado, los saberes elaborados y quizás en las pasiones que invistieron lo pensado. Pero no hay ninguna distancia que no pueda acortarse al compartir las mismas razones. No hay diferencias esenciales sino graduaciones temporales y afectivas. Dos de esos nombres propios son recurrentes: Matthew Lipman y Walter Kohan. Nombres que generan una tradición y dos escuelas: la Universidad de New Jersey (IPCIC) y la Universidad do Estado do Rio de Janeiro (NEFI). No se contraponen en términos absolutos, pero pueden identificarse sus singularidades. Puede decirse incluso que hay una relación solidaria entre ellas. Raro caso de convivencia académica. No hay parricidas ni desheredados. Tal vez la síntesis más ajustada que pueda hacerse sobre qué diferencia estas escuelas sea la dirección que une filosofía e infancia. Si para Lipman la principal preocupación consistió en pensar y dar lugar a la filosofía en su función formativa de la infancia, para Kohan la dirección puede ser la misma y al mismo tiempo la contraria: hacer que la infancia también pueda interpelar a la filosofía.<sup>2</sup>

1 Walter Kohan (2004) logra uno de los trabajos más potentes que se hayan escrito sobre la noción de infancia desde la filosofía. Recupera figuras de la filosofía clásica y contemporánea para pensar con ellas la idea de que la infancia puede educar a la filosofía. Así, con Heráclito, Kohan nos propone pensar la infancia de una oscuridad, de un ser, de un *logos*, de unas palabras y de una espera. Con el viejo maestro Sócrates, la infancia de un filósofo, es decir, la infancia de un enigma, de un preguntarse, de un filosofar, de un politizar y de un cuidar de sí. Luego, con los filósofos contemporáneos Jacques Rancière y Gilles Deleuze, Kohan despliega con maestría un problema: la infancia de un enseñar y aprender, y la infancia de un pensar.

2 Las transiciones conceptuales más interesantes entre los trabajos de Lipman y Kohan no parecen ser aquellas que se refieren a la distinción en el uso de las preposiciones *para* y *con*, como muchos trabajos han instalado sin demasiados efectos pedagógicos ni filosóficos, sino la discusión en torno al lugar de las experiencias, los talleres o programas de trabajo. Porque en este caso, lo más interesante, es decidir si ir al encuentro de niñxs desde la filosofía es una cuestión de *programas* o una cuestión de *perspectivas*. En tal sentido, el trabajo del Colectivo Filosofarconchicxs (2018) es relevante por cuanto sostiene la idea de que, en conjunto, el trabajo filosófico con niñxs puede incluir la pedagogización de la filosofía,

Son referencias insoslayables porque están en la génesis de la construcción teórica de este campo disciplinar. Pero también son presencias que sobrepasan el aporte teórico para configurarse como una singular experiencia filosófica. Entre ambos suman el mayor aporte conceptual al estudio y las experiencias que reúnen la filosofía con las infancias. Pero también entre ambos se tejó una historia de enseñanza y aprendizaje filosófico particular. Lipman inició, al decir de otra voz muy presente en este libro, la de Olga Grau, lo que puede denominarse como el giro epistemológico en el modo habitual de concebir la relación entre infancia y filosofía:

La invención de esta propuesta de articulación entre filosofía, educación e infancia fue obra del filósofo norteamericano Matthew Lipman, que ha llegado a ser una de las innovaciones más destacadas en el campo de la enseñanza de la filosofía, con un impacto mundial reconocido por sus proyecciones educativas. Lipman ideó una manera muy particular de relacionar la filosofía con los niños y niñas, cual es la de la narración de carácter filosófico en la que comparecen personajes que, en las situaciones cotidianas que viven, se enfrentan a distintas preguntas y problemas susceptibles de ser pensados filosóficamente (Grau, 2009).

Lipman problematiza esa relación desde la inquietud por la función pedagógica de la filosofía, es decir, por la función sociopolítica de la escuela. Y esa intención encontró sin dudas terrenos propicios para su desarrollo. Son incontables las instituciones educativas en donde se aplica su programa *Filosofía para niños*. No queremos analizar aquí ese éxito, sino simplemente poner de manifiesto que Lipman abrió un camino que aún se recorre y que tal vez ese éxito tenga que ver, entre otras cosas, con la correspondencia estructural entre su currículum y la matriz liberal que funda y organiza a la escuela.<sup>3</sup> Sin dudas, Lipman hizo escuela. Una creciente cantidad de

---

pero hay algo más interesante que eso: puede constituir una perspectiva, es decir, una filosofía de la educación.

- 3 Tras muchos años de trabajo en escuelas del conurbano bonaerense, el Colectivo Filosofarconchicxs (2023) cuestiona la “potencia disruptiva” de los programas o proyectos de filosofía para/con niñxs. Las experiencias filosóficas con niñxs sin dudas generan cuestionamientos a las prácticas escolares hegemónicas y abren otro lugar para la filosofía. Pese a ser enriquecedores y generar nuevas maneras de abordar el pensamiento en la escuela, los encuentros filosóficos con niñxs casi siempre tienen lugar o se limitan a espacios “acordados” institucionalmente sin verdaderas posibilidades de alterar los modos tradicionalmente arraigados en la educación. Así, los talleres abren preguntas y nuevas formas de vinculación con lxs niñxs, pero la estructura institucional las reabsorbe dentro de su

colegas siguen sus pasos y diseñan novelas, cuentos, libros de imágenes apropiados y apropiables por lxs niñxs. La intención es incentivar, promover, estimular el razonamiento filosófico a partir de ellas. Lipman parte de la necesidad de formar buenos ciudadanos y confía para ello en que la filosofía puede desarrollar un mejor pensar y un mejor obrar en lxs niñxs, estimulando esas habilidades cognitivas y afectivas en el diálogo con los demás. Esa es su manera de entender la relación entre filosofía y educación. De modo que la curricularización de la filosofía para niñxs es posible. No existe en la institución escolar ningún impedimento *a priori* para organizar y asignar espacios formativos bajo la modalidad de un taller, una materia o un proyecto que ponga en juego el diálogo filosófico orientado por adultxs formados específicamente que se propongan conformar comunidades de investigación.<sup>4</sup>

Cuando se piensa la relación entre filosofía e infancia con intenciones educativas, aparece sin mucha demora la pregunta por cómo sostener esa relación. Nos hemos propuesto en este seminario construir un problema filosófico en torno a esa relación y por eso debemos mantener una distancia prudente con su didactismo implícito. Sobre todo, porque lo educativo siempre se impone bajo formas hegemónicas: una escuela y un currículum que organiza y jerarquiza saberes, admitiendo algunos y desechando otros. Sin embargo, la relación entre filosofía e infancia también puede pensarse desde otra perspectiva; por ejemplo, desde el derecho de niñas y niños a vivir una experiencia filosófica. Tal experiencia puede ocurrir tanto dentro como afuera de la escuela; tanto con un currículum cerrado y prescriptivo como desde una pedagogía prefigurativa.<sup>5</sup> La pregunta didáctica, en este caso, invade nuevamente la escena porque lo que intentamos resolver es cómo promover esa experiencia. Tenemos entonces que, aun tomando

---

propia lógica. Por ello, el Colectivo Filosofarconchicxs afirma una decisión conceptual con efectos político-pedagógicos y su propuesta de acercamiento entre la filosofía y la infancia buscará un sentido “más amplio” que su curricularización, es decir, no solo como una propuesta didáctica para trabajar con niñxs, sino como una filosofía de la educación que desnaturalice lo ya instituido y habilite la transformación de las prácticas educativas.

- 4 Las principales referencias filosóficas de Lipman provienen de los trabajos de John Dewey y Charles Peirce.
- 5 La perspectiva filosófica de una pedagogía prefigurativa supone la intención educativa de transformación de las relaciones sociales con énfasis en prácticas contrahegemónicas que, como el propio término “prefiguración” lo indica, es posible iniciar pero sin trazar un camino predeterminado. La noción tiene una impronta gramsciana, en cuanto movimiento dialéctico entre la crítica a las actuales condiciones escolares y la anticipación de nuevas formas educativas. Dicho de otro modo, se trata de anticipar en el presente la escuela que deseamos (Colectivo Filosofarconchicxs, 2018).

distancia de una perspectiva “formativa” de la infancia, persiste la inquietud sobre cómo promover esa experiencia filosófica. Dicho sea de paso, es otro modo de entender la educación, esta vez como educación filosófica.

Nada hemos dicho hasta aquí, filosóficamente, de la propia noción de infancia. Dijimos que fuimos a su encuentro y que en la experiencia de la escritura, la lectura y la conversación algo de ella hemos encontrado. Entre otras cosas, podemos decir con entusiasmo que hemos encontrado una subversión conceptual fundamental. Y tal vez fundacional. Ahora sabemos también que la infancia no es, solo, una etapa cronológica de la vida. La idea de infancia que la reduce a su condición biológica es una imagen que hegemoniza las prácticas, los saberes y los discursos tanto en la pedagogía, en la política y como en casi todas las disciplinas que se ocupan de ella. Esa es la imagen de un pensamiento que nos acostumbró a ver en la infancia *lo que aún no es, lo incompleto, lo que no está en el tiempo de las palabras autorizadas a hablar*. También es una imagen de *lo menor*. Pero podemos asumir otra imagen sobre la infancia. Casi como infantes hemos encontrado nuevas palabras leyendo a Walter Kohan:

Infantes son los sin voz, los que no nacen hablando, aquellos que están aprendiendo a hablar y a ser hablados [...]. Infante es todo aquel que no habla todo, no piensa todo, no sabe todo [...]. Aquel que no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo mundo habla. Aquel que no piensa lo que ya fue pensado, lo que “hay que pensar”. Es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo. Cada vez por primera vez. El mundo no es lo que pensamos. “Nuestra” historia está inacabada. La experiencia está abierta. En esa misma medida somos seres de lenguaje, de historia, de experiencia. Y de infancia (2004: 275).

O como también y tan bien lo dice Olga Grau:

Ocurre que, de algún modo, a todos no nos alcanza el lenguaje para decir lo que necesitamos decir, nos falta el lenguaje, y en ese sentido somos *infans*, infantes permanentes en la vida (2020: 56).

Ser infantes permanentes. Permanecer en la infancia. Porque no tenemos todas las palabras que precisamos para nombrar la experiencia de estar en el mundo y porque algunas fuerzas, hostiles, torpes o crueles, a veces nos dejan sin poder decir lo nuestro. Ocurre que las instituciones, también las

educativas por supuesto, se sostienen en la ilusión de su clausura, de su totalidad, y no nos queda más remedio que intentar romper esa clausura. La filosofía no sería sino la experiencia de ruptura del pensamiento y la palabra clausurada.<sup>6</sup> Encontrar la infancia ha significado en este seminario encontrar la fuerza en un modo de pensar, infantil, que se abre paso en medio de las cosas porque pregunta. Y preguntando le nace su propia voz. Por eso creemos que encontrar la infancia ha sido finalmente encontrar una nueva categoría política.

## Los primeros pasos

Una pintura al óleo del italiano Gaetano Chierici, titulada *I primi passi*, de 1871, nos ofreció “tela” de conversación para un ejercicio con imágenes. Con ellas aprendimos a reconocer imágenes de nuestro propio pensamiento sobre la infancia. El primer paso: metáfora y literalidad. Hay algo trascendente en un primer paso. El primer paso, el literal, en el comienzo de nuestras vidas, unifica la experiencia del cuerpo y la psique. Nadie puede recordar sus primeros pasos desde el punto de vista motriz. Apenas estábamos hace un rato en el mundo cuando eso ocurrió. Toda una serie de celebraciones y de miedos seguramente se sucedieron en torno a esa experiencia. Pero ni las celebraciones ni los miedos son plenamente del niño o la niña, aún. ¿Qué significa, entonces, un primer paso?

Hay algo que sí podemos recordar y son otros primeros pasos. Ya no motrices (aunque iniciarnos en una destreza física es semejante a un primer paso), sino metafóricos. Esos primeros pasos que cada cual puede identificar como una radical ausencia de certezas, pero al mismo tiempo como movimiento, como devenir del pensamiento y de la acción que pusieron en el mundo alguna imagen nueva del pensamiento. Un primer paso en una pasión amorosa; un primer paso en una intervención social; un primer paso en una creación artística; un primer paso en la producción de un

---

6 Esta es la manera en que el filósofo greco-francés Cornelius Castoriadis define la actividad filosófica. De modo que la pregunta fundacional de la filosofía no sería tanto la pregunta por el ser, sino sobre nuestro pensamiento. Las leyes que instituyen nuestra subjetividad están correlacionadas con las leyes que instituyen la polis. Así, filosofía y política nacen juntas al preguntarnos por los presupuestos y los fundamentos que organizan nuestra propia subjetividad y por las leyes que organizan la propia sociedad en la que hemos nacido. Al preguntarse los primeros filósofos por la verdad de las narraciones que los antecedian, duplicaron luego la pregunta al preguntarse qué es la verdad y qué es la realidad. Ese nacimiento de la filosofía va de la mano con la pregunta que hace nacer la política: ¿son justas nuestras leyes?, ¿podemos crear otras?

conocimiento. El filósofo Alain Badiou (2002) dice que la filosofía se sostiene en cuatro condiciones. La filosofía no aparece sola, no puede darse a sí misma la vida. Esas condiciones son acontecimientos según él. Lo que nos hace sujetos de pensamiento es la fidelidad que podamos sostener a la verdad del acontecimiento interviniendo para volverla real. El acontecimiento es una ruptura en la continuidad del orden establecido de las cosas que revela una nueva verdad y puede dar lugar a una transformación radical. Una disrupción que recompone el campo del pensamiento, de lo ya pensado y por lo tanto de lo pensable hasta ese instante. Pero los acontecimientos suelen ser domesticados por los saberes ya establecidos y casi imperceptiblemente, la potencia de lo que el acontecimiento abre, se cierra lentamente y se pierde. Así, el pensamiento desaparece. No hay sujeto. Hay algo o alguien que repite los discursos heredados. Es difícil ser fieles al acontecimiento.

Esas cuatro condiciones o territorios de la experiencia humana en donde se producen acontecimientos son, para Badiou, el amor, la política, el arte y la ciencia. Nos permitimos pensarlos desde la metáfora de los primeros pasos. ¿Quién no ha experimentado un primer paso? ¿Quién no ha sufrido la transformación, el *pathos* del amor, en cualquiera de sus formas? ¿Quién no intervino alguna vez en una institución social cuestionando lo establecido? ¿Quién no se ha acercado, aunque sea tímidamente, a dibujar, a cantar o a bailar? Y finalmente, ¿quién no se ha asombrado al conocer algo que no conocía?

¿Hemos sido fieles a esos primeros pasos/acontecimientos? ¿Cuánto tiempo? ¿Hasta dónde nos llevaron? ¿Qué verdades produjeron en nosotrxs? ¿Quiénes éramos antes y después de esos primeros pasos? Quien pretenda hacer filosofía para/con niñxs tiene que hacerse muchas preguntas. Algunas serán meramente conceptuales, pero otras serán existenciales. Y entre unas y otras preguntas deberá preguntarse qué lugar quiere ocupar ante el primer paso de un niño o una niña y sus preguntas. Hay que estar atentos a las preguntas porque allí donde la pregunta desnuda el vacío de sentido, la institución tiende a socorrernos muy prontamente con su pedagogía de la continuidad.

## **Filosofía, literatura, política y escuela**

Para encontrar la infancia, en nuestro seminario decidimos ir, con actitud filosófica, a tres lugares: a la literatura, la política y la escuela. Podemos

nombrarlos como lugares porque los consideramos territorios en donde tienen lugar prácticas y discursos. De cada uno de ellos ya existen mapas y topografías. Algunos nos son útiles, otros no. Cada uno de ellos permitiría, por sí mismo, elaborar problemas filosóficos y por eso mantienen una autonomía relativa; en conjunto, dotan de mayor intensidad a la pregunta por lo que buscamos en la noción de infancia.

## Literatura

A partir de los trabajos de Jean-François Lyotard y Giorgio Agamben, leemos en Walter Kohan la mayor y mejor elaboración que enlaza filosofía, infancia y lenguaje. Impulsados por su lectura fuimos a la literatura<sup>7</sup> por ser un lugar de creación, como en la infancia, de las posibilidades de la lengua. Pero también fuimos a la literatura porque en ella encontramos una serie complementaria potente: realidad-fantasía. O verdad-imaginación.

Dice la filósofa María Zambrano (2012) que la poesía burla al ser porque lo elude y que solo ella puede fingir y dar lo que no hay; la poesía finge lo que no es y entonces transforma y destruye. La conexión entre infancia y lenguaje está inscrita por la propia etimología: *infans* es quien no habla. La creación literaria es propiamente una experiencia infantil: no se tienen aún las palabras antes de la escritura. O se las tiene en un orden lógico que puede deshacerse, transformarse o destruirse. Eso explica en parte el temor de la pedagogía a la infancia y vuelve inquietante la pregunta del poeta Saint-John Perse: ¿qué había en la infancia que no hay ahora? (1983). Sin dudas, el aprendizaje de la lengua como la experiencia literaria fundante de nuestra subjetividad. Otro poeta, José Lezama Lima, decide hacer poesía para permanecer en la infancia: “Me fue concedido saber que la niñez era un estado repetible por instantes, por eso decidí prolongarla, hacer poesía. Más viejo significa más sabio, más sabio que somos más niños” (1994).

Ir y venir desde y hacia la infancia. ¿Es posible? ¿Cómo? ¿Puede también la filosofía ayudar a ese ir y venir? ¿Es la filosofía una experiencia infantil? Son preguntas que nos acompañaron a lo largo del seminario. No tenemos respuestas definitivas, pero hemos pasado algunos umbrales. Algunos saberes nos han nacido. Por momentos no pasamos los umbrales, nos quedamos demorados allí, porque no teníamos las palabras. A veces los pasamos

---

7 Dicho sea de paso, todo el trabajo conceptual y metodológico de Matthew Lipman se sostiene en la arquitectura literaria de las novelas que escribió para el trabajo filosófico con niños.

tan deprisa que nos tropezamos. Puede uno incluso lastimarse a causa de un tropiezo en un umbral. El umbral es un límite que también nos permite saber dónde estamos o cuánto nos hemos adentrado. Hacer una experiencia filosófica a partir de pensar la infancia nos pone en el umbral de las palabras y a las palabras en un umbral. Apelamos a la maestría con que lo dice Graciela Frigerio:

El sujeto nace una vez al atravesar un primer umbral, el que lo hace pasar de lo húmedo a lo seco. Nace luego al sobreponerse al silencio del *infans* y encontrarse con las palabras que le son cedidas y adoptarlas; nace luego y a la vez, y más de una vez al grupo que lo acoge, a la sociedad que lo inscribe en las instituciones que lo instituyen después de que la palabra ya nos instituyó (2018).

Nuestros encuentros y desencuentros con la infancia se sitúan en varios planos, pero en el lenguaje sin dudas se vuelven mucho más evidentes. Hay más umbrales de los que ya hemos pasado. Es indefectible volver a pasar por umbrales que ya pasamos, a no ser que decidamos quedar atrapados. Ir hacia el encuentro con la infancia es pasar otro umbral, aunque no es necesariamente el de un regreso. Es el umbral que separa lo conocido de lo desconocido y, en cierta forma, lo que también separa lo real de lo ficticio. Por eso es lógico que tengamos temores. Si pensamos en el modo en que los adultos hablamos a las infancias o en el modo en el que ellas mismas lo hacen, notaremos prontamente que solemos enviar la lengua infantil al lugar de la fantasía mientras nosotrxs nos quedamos del lado de la realidad. El par fantasía-realidad fue muy bien analizado por Graciela Montes (2001). Ella dice que la fantasía siempre está bajo sospecha porque nunca se sabe bien adónde nos puede llevar: está fuera de control. Hay que armarle, por las dudas, “un corral”. Así se titula un bello libro suyo: *El corral de la infancia*. No lo tituló, por ejemplo, *La infancia acorralada*. Sonaría muy distinto. Un corral protege, pero también encierra. Las construcciones discursivas del mundo adulto destinadas a la infancia, dice Montes, oscilan entre un realismo mentiroso y un sueñismo divagante. La preocupación de Montes, como escritora, está centrada en la historia de la producción editorial de cuentos y novelas infantiles. En ellos, los peligros a conjurar son la densidad de la realidad y el riesgo de que la fantasía se desate. Pero la eficacia del control pedagógico del siglo XIX cayó, entre otras causas, porque apareció un nuevo discurso sobre la infancia: la perspectiva psicoanalítica. Desde allí en adelante sabremos que no todo está bajo control y podremos

reivindicar sin reproches una estrecha relación entre sueño y vigilia. Ella señala, además, que el desarrollo de las corrientes pedagógicas del siglo xx puso a lxs niñxs en el centro de los cuidados, y lxs educadores ya no vieron un peligro en la fantasía sino todo lo contrario. El juego, por ejemplo, será estimulado como simbolización y construcción de la realidad. ¿Será entonces que encontrar la infancia es asumir el riesgo de la fantasía?

La relación entre realidad y fantasía también ha sido un tema recurrente en la historia de la filosofía desde sus comienzos. La ontología que heredamos de occidente propone la hegemonía del *logos* por sobre cualquier otro atributo: por ejemplo, la imaginación. Hay un privilegio ontológico y epistemológico de la razón sobre la imaginación. La verdad queda del lado de la razón y de la realidad, y lo inexacto, lo especular, erróneo o ficticio del lado de la imaginación. Así, los binarismos que hoy tanto pueden cuestionarse trazan planos de inmanencia desde hace siglos en la filosofía y en la cultura en general, e instituyeron con éxito la centralidad de la verdad en relación con la razón y la realidad. Sin embargo, ese *antes radical* (como nombra Lyotard a la infancia) nos pone en presencia de otro modo de la percepción sensible e inteligible. Quizás pueda entenderse como una percepción fantasmática, en el sentido de la fantasía creadora de sentido. Los fantasmas asustan, claro, pero al mismo tiempo anuncian algo que está más allá de la razón. El fantasma nos pone frente a la posibilidad de escuchar algo distinto y pensar algo nuevo. Nuestra pregunta también fue por el estatuto de la imaginación, es decir, por los fantasmas, pero no en abstracto sino, por ejemplo, en relación con la producción de conocimiento y también en relación con la producción de lo común; es decir, de la polis. ¿Qué habrá querido decir Aristóteles cuando dijo que el alma nunca piensa sin fantasmas?<sup>8</sup> ¿Cuál será el estatuto ontológico y epistemológico de la imaginación? ¿Acaso la infancia puede restituir el valor filosófico de la imaginación?

---

8 A partir de esta enigmática definición de Aristóteles (*De anima*, Libro III), Castoriadis (2007) hace notar que la imaginación es base del pensamiento y no consecuencia o efecto irregular de este. La imaginación no es efecto del deseo sino su condición. No hay ser que desee sin imaginación, dice Aristóteles. Así, la imaginación tampoco podrá ser “falta”. Aquí las consecuencias se derivan más allá del campo propiamente filosófico. ¿Por qué abandona luego Aristóteles esa afirmación? Sencillo, dice Castoriadis: por el privilegio ontológico que se le ha dado a la cosa. Y porque el pensamiento es pensado ya desde el inicio de la tradición filosófica, como búsqueda de la verdad y desprecio de la opinión. La verdad ha sido relacionada desde el principio con el *logos*. Ahora bien, si el alma nunca piensa sin fantasmas, ¿qué sentido tiene imputarle a la imaginación el error o la falsedad? La imaginación no se ubica en el universo de lo verdadero y lo falso. Este no sería su asunto.

## Política

¿Mantenernos o no mantenernos en la infancia? ¿Salir o no de ella? La ilustración nos pide, aún hoy, abandonar la minoría de edad y usar la razón con autonomía; vencer la pereza y la cobardía que no pueden sino mantenernos en la minoridad. Entonces, la humanidad toda no debe permanecer en la infancia. Se constituye así la dimensión política de nuestro problema filosófico. Para tener una voz propia hay que razonar bien, no como aquellos que solo son guiados por otros. La pretensión emancipatoria del trabajo escolar tendrá como propósito, desde su origen, promover la mayoría de edad porque el orden republicano precisa de procesos deliberativos públicos y eso requiere de buenos ciudadanos.

La máxima kantiana recién parafraseada lleva en sí la marca que caracteriza a muchas proposiciones filosóficas: un hipotético estado inicial o de naturaleza a partir del cual se despliegan luego los atributos. Pero desde nuestro punto de vista, no es tan sencillo sostener los universales. Siempre aparece, más temprano que tarde, un caso que los contradice. Por ejemplo, el hecho de atravesar todos los niveles educativos, incluso el superior/universitario, no garantiza de ningún modo la autonomía del pensamiento. Como dice Castoriadis, pensamiento no quiere decir reflexión:

La reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no solo sobre sus contenidos particulares, sino también sobre sus presupuestos y fundamentos. Claro que de acuerdo con todo lo que acabamos de decir, esos presupuestos y esos fundamentos no le pertenecen, sino que le son brindados por la institución social: entre otras cosas por el lenguaje, por ejemplo (1998: 324).

De modo que la ilusión de la ilustración bien vale como principio orientador general, pero poca eficacia consigue en el trabajo empírico. No hace falta siquiera recurrir a la crítica posmoderna al progreso de la razón. En todo caso, debemos pensar desde qué principios educar en perspectiva emancipatoria puesto que la razón no es lo más y mejor repartido en el mundo. La paradoja constitutiva del discurso pedagógico moderno queda bien expresada por el propio Kant: “Debo habituar a mi alumno a que soporte una coacción de su libertad; y al mismo tiempo debo guiarlo para que use bien de su libertad” (2009: 43).

¿Tenemos que resolver la contradicción o su función es justamente tensionar las lógicas con que solemos pensar la relación entre educación y política? Entre escolarizar a niñxs sin mayor reflexión sobre la función social de la escuela y desescolarizarlxs como utopía *a-política*, nos queda el amplio espacio de la imaginación pedagógica. Porque ¿quiénes son lxs niñxs reales?, ¿de quiénes se habla cuando nos referimos a ellos? Estas son preguntas que se hace Graciela Frigerio, que nos recuerdan que la *minoridad* no solo es la categoría principal del discurso ilustrado, sino que es una ficción jurídica. ¿Cuáles son los efectos políticos de esta ficción? Hay operaciones institucionales que transforman la categoría jurídica y filosófica *menor de edad*, concerniente a todxs lxs niñxs sin distinción de posición social, en *menores*, noción que ya anuncia una adjetivación de la infancia. Pero ¿qué sucede cuando la infancia es adjetivada? Entre la protección y la sanción, ¿qué se puede pensar? Advertir que la infancia suele ser adjetivada es un paso importante para distinguir sus efectos. Uno de ellos es la división que introduce en la trama social, dejando a algunxs en posición de niñxs y a otrxs en el de menores, por ejemplo. Efectos de las prácticas y los discursos que merecen pensarse filosófica y políticamente, mucho más aún cuando lo que deseamos son instituciones que no funcionen por defecto.

Ciertamente, la sospecha sobre la infancia como minoridad, como etapa sin luz ni razón, pesa en más de un modo. Por ejemplo, el filósofo contemporáneo Michael Foessel (2020) propone una analogía singular entre infancia y democracia. Hay una idea de fragilidad en ambas que este filósofo reivindica. El odio hacia esa fragilidad Foessel lo identifica con el odio a la democracia de los regímenes totalitarios. El asombro como actividad “inútil”, no instrumental, y la perseverancia del niño en la pregunta es la perseverancia de la democracia que busca, incesante, sus fundamentos. Hay entonces en la infancia una “potencia frágil”. Lxs niñxs no dejan de cuestionar e insisten en el desacuerdo cuando la respuesta no les satisface. Son obstinados contra objetos más grandes que ellxs y no se someten tan fácilmente a las retóricas de lo imposible que caracterizan los poderes establecidos. Por eso dice Foessel que la infancia es una figura de la perseverancia democrática.

Otra forma de pensar la relación entre infancia y política es la que propone Walter Kohan (2007), profundizando el trabajo iniciado en *Infancia, entre educación y filosofía*. Identifica tres mitologías de la infancia con las que es necesario confrontar: el mito pedagógico: lxs niñxs son ciudadanxs en potencia y hay que formarlos como tales; el mito antropológico: la

infancia es la primera etapa de la vida que progresará hacia lo mejor en un tiempo sucesivo y consecutivo; y el mito filosófico: la infancia es ausencia, negatividad, extranjería que aún no habita plenamente nuestro mundo. Inspirado en el filósofo francés Jacques Derrida, Kohan propone pensar la relación entre infancia y política desde dos nociones: la de extranjería, como privación de la palabra política; y la de hospitalidad, como posición ética que recibe al extranjero. La figura del infante y la del extranjero comparten la lógica de la ausencia (de la palabra) y de la negación (incapacidad). Esa condición de privación, la extranjería la comparte con la infancia. De modo que, al igual que lo hace Foessel, Kohan establece una relación novedosa entre infancia y política. Ya no como simple pretensión formativa de la ciudadanía futura, sino como metáfora de lo que no tiene voz ni parte en la comunidad política. Si la infancia ocupa entonces ese lugar paradójico de la extranjería, qué decir y pensar frente a quien no habla nuestra propia lengua. Kohan retoma y reformula las preguntas de Derrida sobre qué debemos exigir al extranjero, cómo recibirlo, qué verdad admitir y qué ignorancia sostener: “¿Cómo recibir a esos infantes-extranjeros? ¿Qué preguntas hacerles? ¿En qué lengua hablarles? ¿Qué invitación proponerles? ¿Con qué fuerza abrazarlos?” (2007: 16).

El trabajo de Kohan luego vuelve a ser sutil: nos propone releer la intervención de Sócrates en su propia defensa como una posición de extranjería ante el tribunal que lo juzga. Y reclama, desde esa extranjería, ante la lengua jurídica que desconoce, peticionando que se le confiera el derecho a hablar infantilmente. La extranjería le da a Sócrates el derecho a la infancia. Esa lengua infantil será la lengua de la filosofía.

## **Escuela**

Si aceptamos la proposición de Hannah Arendt (1996) sobre la natalidad como un asunto que nos concierne a todos, entonces hay algunas cuestiones, entre quienes llevamos la filosofía a la escuela, que no podemos soslayar: ¿qué lugar queremos tomar en los vínculos intergeneracionales? Hemos sido niñxs. Estuvimos allí. Más allá de las biografías individuales hemos incorporado formas de pensar y de actuar, puesto que toda sociedad instituye significados que desea perpetuar. Así, las operaciones de transmisión cultural van tomando formas que se constituyen en una segunda naturaleza. De allí que la intervención filosófica sobre el mundo sea, la más de las veces, “desnaturalizar” las significaciones que las sociedades

han instituido. Fuimos niñxs e inevitablemente hoy somos adultxs que de una u otra manera socializamos a otrxs niñxs, es decir, imponemos las significaciones sociales que heredamos. La escuela es sin dudas el lugar que nuestra sociedad ha privilegiado para efectuar esa transmisión y esa imposición. Nos parece el lugar “más natural del mundo” para que ello ocurra. Pero al mismo tiempo que en la escuela se transmiten los saberes heredados, también se instituyen modos de pensarnos. Socialización y subjetivación serán dos términos que nos permitirán pensar la dinámica de la transmisión cultural y su posible cuestionamiento. Más precisamente, será un modo dialéctico de pensar el asunto. Decimos todo esto porque hemos reflexionado en el apartado anterior sobre la relación entre política e infancia, y observamos entonces que nuestra sociedad reserva la idea de participación política mayormente para el mundo adulto. La palabra infantil suele estar “minorizada”. Pero esa operación de minorización se desplaza también a otros colectivos humanos “no infantiles”.

Para poder problematizar y advertir cuánto hay de “natural” en los vínculos intergeneracionales, desde hace tiempo se utiliza la noción de adultocentrismo para intentar explicarlos críticamente. El Colectivo Filosofarconchicxs (2023) propone preguntas y afirmaciones programáticas sobre los efectos del adultocentrismo y las posibilidades que abriría la hipótesis de desadultizar la escuela. Recurre a la noción spinoziana de potencia para postular una potencia niña, es decir, una fuerza afirmativa y creativa que siente, piensa y actúa afectando y dejándose afectar. Para ello debemos quitar de nuestro imaginario la mirada teleológica y esencialista sobre la niñez, e inclusive, dentro del universo de las prácticas filosóficas tomar distancia de dos posiciones adultocéntricas habituales: la que dice que lxs niñxs son naturalmente filósofos y la que afirma que es imposible que lxs niñxs filosofen. El dispositivo central de los proyectos, programas o talleres filosóficos con niñxs se sostiene en lo que Matthew Lipman (1993) denominó como comunidad de indagación. El encuentro intergeneracional que supone una experiencia filosófica con chicxs trae consigo el problema planteado por el Colectivo. Ello no fue advertido expresamente por Lipman. Ese encuentro, podríamos decir, siempre traerá consigo una incomodidad. Como cualquier otra palabra, la palabra infantil puede desorientarnos. Creemos saber lo que lxs niñxs necesitan y perfectamente podemos ofrecerles las palabras que aún no tienen. Tal vez por eso no terminamos de tomar en serio sus preguntas y respondemos con risa o enojo. Se trata de una incomodidad que no sabemos llevar bien. El Colectivo Filosofarconchicxs

ha logrado conceptualizar esa incomodidad reformulando la noción original de Lipman de habilidades del pensamiento que los programas filosóficos con niños se proponen desarrollar: la crítica, la creatividad y el cuidado (ética). Una incomodidad intelectual surgida del preguntar, por ejemplo, podrá ser sostenida en la comunidad de indagación a condición de construir una confianza que el Colectivo Filosofarconchicxs denomina como comodidad afectiva. Y es cierto, hacer filosofía supone plantear desacuerdos, críticas, distancias y diferencias respecto del pensamiento entre quienes compartimos el tiempo escolar. Pero no será lo mismo sostener esas incomodidades intelectuales en un ambiente hostil, amenazante y de miradas juzgantes, que preparar un lugar para que podamos abrirnos al pensamiento de los demás en un clima de confianza y búsqueda en común (Colectivo Filosofarconchicxs, 2008).

¿Hay lugar para la filosofía en la escuela? ¿Qué puede hacer la filosofía en la escuela? Estas preguntas no son nuevas. Llevan tiempo. A ambas se las puede responder en un sentido pragmático y en un sentido conceptual. En el primer caso, podemos apelar a la lista de espacios curriculares y ver si está o no presente la filosofía en el conjunto de materias que componen los planes de estudio. La pobre presencia de la filosofía se constatará rápidamente y eso es motivo de grandes desilusiones de nuestro estudiantado que se forma para enseñar filosofía. Pero el tema no termina allí. Cuando la filosofía está presente, ¿qué hace en la escuela? Esta es una pregunta un poco más inquietante porque nos exige una introspección honesta ya que, a veces, la sola presencia de la materia Filosofía no garantiza una experiencia significativa. Esto nos lleva a la segunda pregunta y dijimos que podemos responderla no solo en términos prácticos, sino conceptualmente. Si seguimos en la línea spinoziana abierta por el Colectivo Filosofarconchicxs, deberíamos decir que nadie sabe lo que puede una escuela: tenemos que hacer experiencia de su potencia. Lo que también podemos decir, gracias a la proposición de los filósofos belgas Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), es que la propia etimología de la palabra “escuela” nos habilita a pensarla como un lugar donde el tiempo queda suspendido y liberado. Es decir, podemos pensar la escuela como un tiempo no subordinado a las formas que impone el mercado, por ejemplo, con su temporalidad cuantificable y pasible de transformarse en mercancía.

La filosofía en la escuela, entonces, podría pensarse como una singular experiencia del tiempo que las buenas preguntas abren. Pero claro, las buenas preguntas tal vez nos conduzcan a otras buenas preguntas y no

siempre estamos dispuestxs a dejarnos llevar por el preguntar. Vivimos en un mundo que demanda respuestas. Y en ese mundo hacemos escuela. Pero nos sería necesario recordar de tanto en tanto el subtítulo del libro *Por una pedagogía de la pregunta*, de Paulo Freire y Antonio Faundez (2013), porque ese subtítulo encierra casi un programa político, pedagógico y filosófico. Dice así: *Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. La imagen que nos propone la afirmación es elocuente. Es cierto, podemos hacer escuela sin preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos. Por eso cuando nuestrxs alumnxs nos preguntan “¿por qué tenemos que aprender esto?”, si no podemos responder esa pregunta, si desde las escuelas no ofrecemos respuestas razonables a ese interrogante, entonces nuestro sistema educativo es incapaz de proveer de sentido a las prácticas. ¿Por qué razón no nos tomaríamos en serio esa pregunta? Generalmente, solemos diferir al futuro su respuesta, lo que equivale a no responderla nunca o a no hacernos nuevas preguntas sobre lo que la pregunta propone. Cuando las preguntas existen y les damos un lugar, la escuela tiene una oportunidad de crear y reinventar lo que hay. La pregunta nos ayuda a no conformarnos con lo ya hecho. Nos habilita a hacer. Cuando la escuela solo da respuestas a preguntas que nadie se hace, la escuela se repite a sí misma y hace repetir lo ya dicho a quienes llegan a ella.

¿Qué significa hacer escuela, entonces? ¿Nosotrxs hacemos escuela? ¿Qué escuelas estamos haciendo? Javier Freixas (2021) ha trabajado mucho con las preguntas desde la filosofía, en muchos espacios escolares. Ese amplio recorrido lo llevó a pensar en la diferencia comparativa entre distintas acciones escolares y a preguntarse con honda preocupación por qué las acciones de “cuidado” parecen valer pedagógicamente menos que los “contenidos”. Vale traer sus propias palabras:

Los tiempos escolares pueden ser, paradójicamente, tiempos violentos y tiempos de abrazos y de escucha acogedores. Es seguro que gran parte de quienes enseñamos realizamos a diario acciones de amparo, cuidado y compañía. No es tan seguro, en cambio, que consideremos que esas razones que nos mueven a recibir, cuidar y acompañar resultan al menos tan valiosas como aquellas en las que nos hacemos cargo de la enseñanza de los contenidos

correspondientes a nuestras materias o, simplemente, aquellas que realizamos en cuanto agentes escolares que disciplinan, controlan, miden y sancionan (2021: 36).

La paradoja o la ambivalencia de nuestras acciones escolares queda planteada. Posiblemente en algunxs individuos la balanza se incline con más frecuencia a una u otra acción. Pero inevitablemente somos parte –así lo hemos decidido al menos– de una institución que no puede sino imponer significados. Lo que resulta notable en la reflexión filosófica de Javier Freixas es que cuando nos detenemos a realizar acciones de bienvenir, cuidar y acompañar, es necesario justificarse: hay que acompañar a nuestrxs estudiantes por los muchos problemas que padecen: pobreza, violencia, abandono, trastornos de aprendizaje, etc. Como si dedicarnos a enseñar, que es lo que tiene verdadero valor educativo, no implicase acciones de acompañamiento y abrazo. La escuela puede ser un lugar para cuidar la potencia de nuevas historias, de nuevos mundos que nos traen quienes llegan. Pero para eso hay que dar lugar a las preguntas “¿quién sos?” y “¿qué esperas de mí?”. Se trata de preguntas que dan lugar a la singularidad, a la identidad y la alteridad que escenifica todo acto educativo. Una posición ética y política. Primero entonces bienvenir a lxs que llegan; luego las formas infinitas del cuidar; finalmente, la acción educativa que acoge en la bienvenida y el cuidado se dirige al futuro y por eso sostenemos la acción de acompañar, dice Freixas. Son las andanzas entre acciones escolares (mal) queridas. Asumir la fragilidad como condición y restituir valor pedagógico al balbuceo. Una voz que se pronuncia con dificultad y que vacila. Sí, se puede vacilar en la escuela. No es necesario estar tan prontos para los exámenes. Al menos no para lo que verdaderamente importa, al fin y al cabo. La escuela impone un silencio, dice Freixas, como el *impasse* entre el balbuceo y el aprendizaje del hablar correcto. Encontrar la infancia, lo hemos dicho de otros modos, pero podemos decirlo ahora también de esta manera, es encontrar y asumir nuestra propia fragilidad. La infancia es nuestra alteridad radical, pero a diferencia de otras alteridades, ella nos acompaña toda la vida recordándonos que el balbuceo es nuestra primera experiencia con el lenguaje.

Un docente no puede balbucear. Eso es cosa de niñxs. No tiene permitida una posición infantil en ninguno de los sentidos posibles. Un docente debe enseñar a hablar bien, a no balbucear. La lectura de las “andanzas” de Freixas nos permiten una cierta justicia pedagógica al poner

a la par de la transmisión de conocimientos a las acciones de bienvenida, cuidado y acompañamiento como acciones también constitutivas de lo escolar (2021: 61).

Es posible entonces pensar y vivir otra escuela que la que estamos viviendo. Eso es ni más ni menos que lo pretendido por el *Manifiesto por una escuela filosófica popular* escrito por Maximiliano Durán y Walter Kohan (2020). Es posible una escuela hospitalaria, igualitaria, irreverente, emancipadora y comunista. Cinco principios para una escuela filosófica popular. Pero principios como inicios, aclaran, de una escuela, de otro mundo educacional. Un manifiesto es una toma de posición. Nos interesa recuperar ese manifiesto porque presenta una afirmación del pensamiento que nos representa: al tiempo que denuncia el presente de un mercado que fija las prioridades educativas, el mismo gesto de la denuncia se transforma en una proposición abierta a la invención de otra escuela para otro mundo.

El *Manifiesto* no puede leerse sin tener en cuenta la figura central que ocupa en sus páginas, la vida y la apuesta pedagógico-política revolucionaria de Simón Rodríguez. Una vida menos conocida en las aulas argentinas que la de otros maestros de Nuestra América o la Patria Grande. Si la escuela popular es una invención latinoamericana del siglo XIX, esa invención lleva el nombre de Simón Rodríguez, “el Sócrates de Caracas”. Han hecho muy bien Durán y Kohan en reponer su vida y su pensamiento en las páginas de este manifiesto. Porque nuestras ilusiones vienen desde antes, al igual que nuestros males, como diría Alain Badiou. Y del mismo modo que la palabra y la acción educadora emancipatoria de Simón Rodríguez irrumpen en su tiempo para subvertir un orden colonial de castas, este manifiesto irrumpe también en un contexto sociopolítico que pretende subvertir: el del dominio opresor de gobiernos de derecha en América Latina, neogolpistas en algunos casos o capital-parlamentarios, en otros.

No es necesario abundar en las características de las políticas educativas que propone la lógica del mercado. Ya las conocemos. Baste pensar en la privatización de la vida y el avance del consumo ilimitado para imaginar que la subjetividad pedagógica que esa política necesita y pretende es justamente la opuesta, radicalmente, al principio de lo común. Los saberes no pueden ser lujos, por lo tanto, deben ser comunes. Un principio comunista para compartir los saberes y los afectos. Una escuela donde se materialice lo común de los saberes y los afectos. Una escuela, entonces, donde nadie puede quedar afuera.

## Una particular manera de escribir: el fragmento

En un bellissimo ensayo, Olga Grau (2006) se pregunta si pueden coincidir la escritura de la propia infancia con la infancia de la propia escritura. Ella busca allí pensar la relación entre la memoria de la propia infancia con lo que llama la infancia de la propia escritura, por cuanto un movimiento inicial pone en marcha una experiencia que se escribe a sí misma. El comienzo de una escritura es un momento infantil; allí todavía no están las palabras. La narración se encuentra así, en su inicio, frente a “un mundo infinito” y va en busca de las palabras que puedan contar la experiencia. Hay una cierta privación. No siempre se puede poner en palabras lo vivido. Como dice el poeta Roberto Juarroz, “los trozos de algo son anteriores a algo/a veces lo roto precede a lo entero” (2021).

Algo semejante hemos intentado en el seminario que dio lugar a las escrituras de los microensayos que contiene este libro. La brevedad espacial de este tipo de escritura puso en juego algunos desafíos. Las escrituras académicas suelen precisar de una totalidad y en este caso comenzamos por poner en valor la idea del fragmento. Un microensayo es tan breve que no puede sino ser fragmentario. Lo es porque “fracciona” otros relatos. Nos hemos preguntado muchas veces durante la escritura si en rigor todo texto no es acaso un fragmento.

Según Alexandre Filordi de Carvalho (2019), la palabra fragmento viene del latín *fragmentum* y antes que ser únicamente elemento de un conjunto, es decir, una parte más pequeña, la palabra fragmento se corresponde con la acción de *frangere*, que quiere decir “quebrar”, “romper-se”. Es una acción que interrumpe el todo y al hacerlo causa “una nueva materia”, el fragmento. Así, un fragmento es una nueva posibilidad o, mejor dicho, una sucesión infinita de posibilidades abiertas por *el momento frangere*. Esta imagen, dice Filordi de Carvalho, es apropiada para concebir la propia filosofía como *fragmentum*, porque ella es justamente capaz de producir nuevas imágenes del pensamiento; ningún fragmento de la filosofía es repetición idéntica dentro de ese “todo” que llamamos filosofía. Cada fragmento suyo es un camino que nos lleva a una experiencia única, a una intensidad de pensamiento irreplicable. Como dice Cornelius Castoriadis (2005), somos fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad; fragmentos complementarios como sus “partes totales”. Cada cual lleva las significaciones imaginarias que dotan de sentido lo que hacemos, aunque ese mismo sentido pueda ser alterado por la pregunta filosófica.

Hemos escrito microensayos porque intentamos correr algunos límites en nuestros modos habituales de pensar las cosas. Al valernos de la potencia de la infancia como inicio del pensamiento, quisimos ver qué nos pasa si logramos posicionarnos de modo infantil. Quien comprime intensifica, dice la escritora Penélope Fitzgerald. Hay algo de pensamiento comprimido en un microensayo y también hay algo de intensidad en el pensamiento infantil. Se puede significar mucho diciendo lo mínimo, nos sugiere Octavio Paz (1957) a propósito de otra forma de escritura breve, como lo es el haiku. Y algo de lo que pretende esa forma poética está presente en la técnica del microensayo: es un tono cercano a lo contemplativo antes que a la explicación razonada en exceso; es una inmersión en la apariencia de las cosas, tal como se vive en la infancia. Como si las cosas, en sus signos, pudieran darnos algo más de lo que vemos. Buscamos sostener el asombro, la emoción, alargar sus duraciones. Por eso podemos cortar una escena y pensarla y escribirla en ese modo breve que es el microensayo, para que allí las palabras no oscurezcan la vitalidad de la sensibilidad. La fugacidad del fragmento es como un relámpago que deja ver por un instante nada más. Luego, sabemos que hay algo que puede llegar a saberse; quedan señales que nos dicen que allí hay algo que agrega sentido.

En los microensayos hay muchas presencias. Cada escritura no surge de la nada. Hay palabras que nos fueron cedidas, pero también palabras que traban nuestra propia voz y entonces es preciso asumir el momento *infans*, esa mudez que se salva a sí misma cuando a faltas de todas las palabras necesarias, las propias, el niño hace un gesto indicativo y muestra con el dedo alguna cosa diciendo tan solo “¡esto!”, “¡mirá allá!”.<sup>9</sup>

Como en el haiku, otra vez, ese gesto indicativo está presente en el microensayo. Allí no nos serán necesarias todas las palabras. Alcanza con unas cuantas que nos permitan captar el instante. Efecto paradójico de una particular manera de escribir: un microensayo puede ser *una mera nada inolvidablemente significativa*.<sup>10</sup>

El yo escritural al que se refiere Olga Grau, ese yo que busca las palabras que los recuerdos no terminan de darle, es un yo que se desdibuja entre la memoria de infancia y un presente evanescente: la distancia con nuestra propia infancia abre significados que flotan todo el tiempo como un sueño

9 “De eso se trata: designar algo que sucede de una vez y para siempre, como en la infancia, con esa rotundez del gesto indicial y el asombro” (Barthes, 1997).

10 La expresión pertenece a Reginald Horace Blyth, tal vez el mayor estudioso del haiku, recuperada por Vicente Haya Segovia (2002).

que nunca termina. El yo escritural sobre la infancia no puede sino crear realidades en las que no termina de ganar la primera persona del singular; no puede ser sino fragmentario pero por eso, justamente, “declara su ser en movimiento”. Nos dice Olga Grau:

El fragmento, como texto, revela de ese modo la disrupción, lo discontinuo de la experiencia, que afecta y es al mismo tiempo afectada por un tiempo y un espacio móvil, por las mudanzas en el espacio que afectan la uniformidad continua del tiempo (2006: 184).

Será por esa pretensión inversa, es decir, de no todo, de fragmento, que buscamos justificar aquí el parentesco entre el haiku y el microensayo. No podemos explicar totalmente nuestra infancia, solo tenemos hilos de esa urdimbre. Armamos con ellos nuevas tramas atrapando por asalto, de vez en cuando, alguna certeza. Porque las cosas son y no son al mismo tiempo en la infancia; porque es inevitable el juego permanente entre identificaciones parciales, fragmentarias. El lenguaje aún no da lugar a un encuadre identitario fijo. Captar nuestras infancias con la escritura acaso sea imposible, a no ser que aceptemos el declive de la vanidad: no hay sujeto omnisciente que pueda abarcarla en su totalidad. Hay que dejarla fluir, no intentar apresarla: nuestra infancia es extraña a nosotros mismos, aunque paradójicamente todos podemos reponer esa posición inicial y encontrar en ella y desde ella la potencia de todo comienzo, que no es sino la potencia del inicio que requiere el propio trabajo de la filosofía.

Tenemos entonces que entre esta singular forma de escritura que constituye el microensayo, por un lado, y el tema que incita la escritura –la infancia en todos sus sentidos posibles–, por el otro, se abre un juego aleatorio de experiencias y conceptos. A ese juego llamamos aquí experiencia filosófica. En un ámbito académico es imposible no partir de conceptos, aun cuando esos conceptos no logren explicar nuestras experiencias. De allí la invitación a postergar por un rato los conceptos heredados, porque solo representan una de las lógicas epistémicas posibles. Dejar un momento ese dominio epistémico para poner en juego otra atención, más propia de la infancia, en su desmesura. Y volver luego desde la experiencia al concepto. Walter Kohan ha logrado entrever ese movimiento y esa idea ha hecho escuela en el más cálido de los sentidos que la palabra escuela nos ofrece: en este seminario nos propusimos hacer una experiencia de pensamiento y al final del recorrido, pensar la experiencia.

## **La experiencia del Seminario sobre Problema Filosófico “Filosofías e Infancias”**

Sentimos la gentil obligación de dar cuenta y razón de lo que decimos y hacemos; de las razones que justifican la presencia de este seminario en una carrera filosófica. Una antigua práctica democrática, *logon didonai*, según la expresión de Castoriadis, rescatada de la cultura griega clásica. ¿Por qué, entonces, un seminario que problematice la relación entre filosofía e infancia en la formación de grado en una universidad pública? Algunas de sus razones...

- Porque toda intervención sobre la infancia (cuidado/crianza/escolarización) tiene supuestos filosóficos. Las más de las veces, estos supuestos quedan sin explicitar, pero todos ellos pueden ser conceptualizados filosóficamente.
- Porque todos hemos sobrevivido a nuestra propia infancia, tenemos experiencia de ella y, como tal, puede ser pensada filosóficamente.
- Porque tal vez la filosofía puede verse beneficiada en el encuentro con la infancia, si esta puede ser pensada más allá del tiempo cronológico. La infancia como comienzo es una figura en la que el pensamiento filosófico puede referenciarse.
- Porque en nombre de la intervención filosófica sobre la infancia pueden hacerse muchas cosas y no todas ellas pueden ser buenas. En todo programa, proyecto o experiencia filosófica para o con niñxs hay pretensiones políticas y morales. En tal sentido, esas intervenciones o técnicas pretenden un tipo de sujeto (ciudadano, individuo, cliente, etc.).
- Porque como todo asunto humano, no hay razón para excluir a priori la infancia del pensamiento filosófico.
- Porque en la propia historia de la filosofía puede encontrarse la infancia como objeto de reflexión de lxs filósofxs.

La metodología de trabajo fue la que puede observarse en cualquier seminario: una organización de contenidos, una selección de lecturas que son presentadas y comentadas. En este caso, el seminario requirió de un trabajo de escritura semanal por parte de los estudiantes, que se organizó considerando algunos criterios: a) problematizar la pregunta de la clase, esto es, preguntarse sobre la pregunta; b) utilizar como referencia principal el

disparador que propone la clase (texto, audiovisual, imagen, etc.); c) sostener el límite de trescientas palabras de extensión aproximadamente; d) poner siempre un título a cada microensayo; e) imaginar que el destinatario no es exclusivamente el profesor del seminario, sino lxs pares y compañeros de clase con quienes se querrá poner en conversación la propia escritura; y f) considerar el valor de las preguntas y de las afirmaciones.

¿Por qué elegir los microensayos de la cursada del año 2022 y no de otro año? Se podrían haber editado trabajos en forma diacrónica, es decir, seleccionando con algún criterio algunos de cada año, puesto que el seminario se dicta en la carrera de grado desde 2019 de manera ininterrumpida. Lo cierto es que el dispositivo microensayo fue implementado en el segundo año de la pandemia, es decir en 2021, con la intención de provocar, ante la suspensión de rutinas institucionales, una experiencia de pensamiento que pudiese acortar las distancias que imponía el aislamiento sanitario obligatorio. Los resultados fueron sorprendentes. El alto involucramiento en la escritura por parte de los estudiantes alimentó la conversación filosófica de manera inédita. Pero a la “salida” de la pandemia y el aislamiento obligatorio algo no estaba bien. La universidad no era la misma. Había demasiado silencio en los pasillos y en las aulas. La primera mitad de 2022 fue cuando menos extraña y bastante desoladora si consideramos el peso de las distancias físicas y subjetivas. Las medidas sanitarias aún imponían cuidados. Distancias físicas. Limitación de la circulación, prohibición de contacto entre los cuerpos y el uso del barbijo dentro del aula. Ya no había rondas de mates entre lxs estudiantes y lxs profesores, y se pusieron cupos en la inscripción a la cursada de materias. Algo había cambiado y no parecía ser para bien. Sostener una clase presencial se volvió también en una interrogación filosófica: ¿qué es lo insustituible en una clase presencial?, ¿a qué llamamos clase presencial? y ¿qué es lo irrepresentable de una clase presencial en la virtualidad? Las preguntas por los cuerpos, las subjetividades y la vida en común comenzaron a hacer su trabajo desde entonces. Pero había demasiado silencio en la “nueva presencialidad”. Las clases tendieron a acortarse espontáneamente. La necesidad de ventilación en espacios cerrados no se interrumpió ante la llegada del frío. También anochece más temprano en invierno y la oscuridad predispone un clima más sombrío. En conjunto, el panorama presentaba una disminución vital y no estaba para nada claro qué ocurriría en el corto plazo. Pensamos ahora, con el agua corrida bajo el puente, que la elección de los trabajos de esa cursada

lleva el signo de una experiencia colectiva inédita, como toda experiencia en sentido estricto.

La edición de estos escritos tiene la intención de poner en valor el lugar de la creación filosófica en nuestras instituciones educativas. Lxs estudiantes lograron verdaderos ejercicios filosóficos y exponen con maestría una trama que anuda la potencia del dato autobiográfico con la conceptualización. Ir de la propia vida al concepto y desde los conceptos a explicar en parte el enigma de nuestras propias infancias ha resultado una experiencia altamente significativa en la formación. Cada lector o cada lectora podrá seguir su propia voz. Este es un libro coral y las voces trabajadas por la mano dan lugar a muchas figuras del pensamiento. Hay en principio un doble hilo conductor: el de las preguntas de cada encuentro/clase y el de los nombres propios que sostienen las palabras a las que dieron lugar las preguntas. Quien lea también podrá encontrar su propia palabra.

No es un libro sobre métodos, pero todos encontramos algún camino para provocar una experiencia filosófica. Dentro del universo de la filosofía para/con/desde/entre niñxs, la cuestión del método divide aguas y reúne propuestas en las distintas márgenes que el río va formando. No queremos decirle a los demás cómo deben (ni si pueden) filosofar. No entramos en esa discusión, a la que no le quitamos su mérito. Optamos por exponer escenas de pensamiento íntimo pero compartido públicamente, expuesto, debatido y comentado. Buscamos una intensidad que muchas veces queda opacada o deliberadamente postergada por otras prioridades y tradiciones institucionales. Son textos que discuten otros textos. A veces acuerdan con ellos, otras veces no. Textos que además pueden ser leídos como una conversación o como un contrapunto de ideas que buscan aclarar el problema que por momentos en soledad y por momentos en comunidad, se piensan en simultáneo. Este libro es una modesta manera de rendir homenaje a la construcción de saberes de nuestros estudiantes. Sin ellxs, no hay aula ni escuela, ni universidad.

Encontrar la infancia significó encontrar otro tiempo: alterable, discontinuo. Significó también encontrar otras lenguas: palabras quizás más poéticas en su forzamiento de los significantes. Y finalmente también encontramos otra política, por cuanto no hay edad que garantice el uso correcto de la razón. Fuimos a buscar la infancia y no encontramos solo niñxs.



Collage: Eric Américo Ruggiero.

La **Colección Infancias y Juventudes** aborda diversos aspectos constitutivos de las condiciones e identidades infantiles y juveniles en la América Latina moderna y contemporánea desde una perspectiva multidisciplinar.

Los textos que encontrarán en este libro son efecto de una singular experiencia de pensamiento, de escritura y conversación filosófica. Presentados según el orden en que fueron escritos, permiten seguir el hilo de una búsqueda que se despliega en el tiempo: la formación de una escritura que piensa mientras se hace. Retomando palabras de Olga Grau, estamos ante la infancia de una escritura que piensa, a veces, en la propia infancia.

Encontrar la infancia no es encontrar al “niño interior”. No es hacer memoria, como tampoco es narrar la biografía: encontrar la infancia es vivir una intensidad del pensamiento. Es comenzar. No hace falta siquiera haber tenido una niñez feliz o infeliz. Encontrar la infancia es efecto de un deseo y también de un azar. Una voluntad de reinventar cada cosa, con su color, su textura, su sabor, sus sonidos y los aromas que le puedan ser más propios.

Encontrar la infancia es volver a pensar. Es poder experimentar el pensamiento. Encontrar el olvido y también lo olvidado. Es darnos la posibilidad de pensar lo ya pensado; saber no saber lo ya sabido. Encontrar la infancia es recomenzar. Es saber que no hay palabra para todo, pero todo puede hallar su palabra algún día. Encontrar la infancia es volver a ver por primera vez el mundo sin que eso luego sea solo memoria.

Universidad Nacional  
de General Sarmiento



Libro  
Universitario  
Argentino

