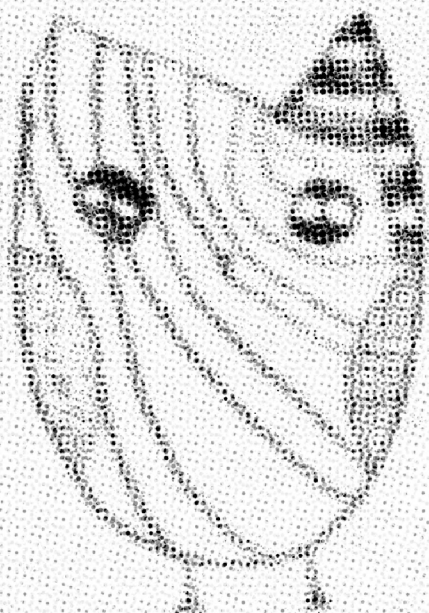


Compilación de
Sergio Andrade

Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía



Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía

Compilación de
Sergio Andrade

Autorxs:
Sergio Andrade
Ayelén Branca
Mariana Cruz
Sandra Lario
Constanza San Pedro

**Colecciones
del CIFYH**



Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía/Sergio Andrade...[et al.]; compilación de Sergio Andrade. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1664-1

1. Filosofía para Niños. 2. Infancia. I. Andrade, Sergio, comp.

CDD 108

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

La imagen de la portada es un dibujo de unx niñx que participó de la ludoteca del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) "Renée Trettel de Fabián"

2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



**Apuntes para discutir las formas de representar
la infancia, la política, la educación.
Reflexiones desde el Seminario
*Filosofar con Niñxs***

Sandra Lario*

Sergio Andrade†

*Retirarse, tomar distancia, desconcertarse
ante lo enigmático y enfrentarlo
(ponérsele de frente) son actos que requieren una cierta insubordinación, o
libre albedrío, una forma de rebeldía.
Graciela Montes, Mover la historia: lectura sentido y sociedad.*

*Enseñamos y no sabemos lo que significa enseñar, por eso lo preguntamos,
en el doble sentido de
poner en cuestión una práctica y a los participantes de esa práctica.*

Walter Kohan, *Infancia. Entre educación y filosofía*

Posicionarnos desde la *Filosofía con Niñxs* remite a dar un nombre al lugar desde donde se escriben algunas cosas, lugar de frontera, lugar provisorio que no hace más que desbordarse hacia otras prácticas. Entonces desde la filosofía hablamos de *pedagogía, sociología, ciencia, arte, literatura*, etc. Asumiendo que todo intento por nombrar traza límites que no por tener sentido dejan de ser contingentes y en última instancia, arbitrarios.

De este modo, nos arriesgamos a hablar de *infancia* y de *educación*, poniéndonos a distancia de una *naturalizada* concepción que las liga, aunque entramada indispensablemente con esta, y mostrando que hay una diferencia irreductible que no se agota en antagonismos o polaridades. Plantear que hay modos de *hacer* que no se restringen a lo que entendemos justamente por *infancia* desde las representaciones dominantes en las ins-

*Profesora en Escuelas Secundarias, en el Proyecto Filosofar con Niñxs y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC. E-mail institucional: sandralario@gmail.com

†Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar



tituciones; ni en lo que entendemos por *educación* como práctica que en el orden institucional toma a su cargo por excelencia aquello que llamamos *infancia*.

Hablamos desde el *Filosofar con Niñxs* para encontrarnos en un diálogo necesariamente multívoco e interdisciplinario. Porque no es suficiente una disciplina, o una sola perspectiva para referir, indagar, descubrir, (re) definir qué es *infancia* y educación. Porque será más preciso referir a la infancia como un *campo de estudio*, un campo que se nutre de las muchas voces que aportan a su construcción.

Asumimos también que las instituciones sociales, como la escuela y la familia, actúan como maquinarias de construcción de sentido común -rituales, valores, creencias- que rápidamente se incorporan y naturalizan. Estas acciones se realizan sobre todxs los sujetos que participan de ellas, *cuyos principios son liberaciones inmediatas de la experiencia*, y se viven como *inevitables*, porque *siempre ha sido así*, y teniendo como punto de referencia incontestable *la vida misma: el mundo es su autoridad* (Geertz, 1994).

Nos paramos para hablar y escribir en un sitio inestable, cuestionador y crítico. Aunque esto supone que, en tanto *experiencia*, hay un sentido que ha sido trazado y que posibilita y proyecta nuevas búsquedas a través de la palabra.

En esta ocasión, queremos preguntar por una *experiencia infantil* que apunte a transformaciones radicales, aunque no totalizantes. Transformaciones donde lxs sujetxs mismos se pongan en cuestión en relación a sus propias representaciones sobre sí mismxs y lxs otrxs. Nos acercamos entonces a lo que Jorge Larrosa menciona cuando refiere al *logos pedagógico*:

Cuestionando el saber recibido, interrogando sus presupuestos, distanciado el modo en que de forma sorda e inconsciente estructura nuestra experiencia, el *logos pedagógico* pone también en cuestión al sujeto del saber, lo despoja de su arrogancia y de su seguridad, lo inquieta y lo moviliza (Larrosa, 2003, p. 209).

Partimos de la indagación acerca de cómo se construyen las concepciones de la infancia en sociedades como la nuestra, teniendo en cuenta ciertas representaciones que nos han constituido en quienes somos. Asumimos el supuesto de que todo poder construye positivamente el sujeto que atraviesa, le asigna roles, lo hace desear ser lo que es, lo individualiza de cierta manera (Foucault, 2001).

Teniendo en cuenta el carácter procesual e histórico de las mismas, nos atrevemos a explorar algunas perspectivas que permitan echar luz y avanzar sobre nuevas posibilidades.

El tema elegido para este escrito fue abordado -entre otros- durante el primer semestre de 2010, en un Seminario que desde el Proyecto *Filosofar con Niños* realizamos desde hace años en el ámbito universitario¹.

Retomamos en el presente ensayo algunas de las discusiones suscitadas, ubicando el punto de partida en una situación que se nos presentó, como tantas otras, cotidianamente. Para ello partimos de un ejercicio que continuamente realizamos en el Seminario, a través de distintas actividades, de revisión de las representaciones de infancia, nuestras y otras que se nos imponen²:

En la nueva (*nueva* que al momento de ser comunicado este escrito ya *habrá pasado de moda*) propaganda de Carrefour aparece en el centro de la escena un niño (varón, y blanco, clase media-alta, estos datos poseen alguna relevancia) de algo así como 10 años -en el supermercado- *al mando del carrito*. Y unos pasos detrás de éste, ya difusos, fuera de foco, su madre y su padre se muestran sonrientes. El slogan, símbolo de una campaña: “Carrefour, es para vos”.

Una publicidad; discurso efímero que se hizo visible allí por los meses de mayo-junio de 2010, una gigantografía cualquiera en una ciudad atestada de edificios en construcción ornamentados con gigantografías. Una escena habitual del paisaje céntrico de Córdoba.

El *discurso* que originó nuestra escritura, permaneció durante un breve lapso de tiempo, que fue devorado rápidamente. Aunque breve, su presencia bastó para abrir preguntas. Sin indagar en una gran muestra, partimos de la experiencia de enfrentarnos a la imagen de *niñez* que un afiche de dos metros y medio o tres metros, mucho más alto que nosotros, y en un lugar de fuerte visibilidad, nos mostraba.

¹ El seminario desde 2008 a la actualidad se dicta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba. En 2010 se denominó: “La construcción de la subjetividad escolar. El conocimiento científico y la ciudadanía: contenidos del Proyecto Filosofar con Niños -NI y EGB 1 y 2”. En otras ocasiones ha tematizado la ESI. Al mismo asistieron docentes y estudiantes de la Escuela de Filosofía y de Ciencias de la Educación; aunque también de Psicología, Trabajo Social y Comunicación.

² Ejercicio que recorre fotografías, libros escolares, libros de cuentos, canciones, películas y series. Y, por supuesto, las imágenes que construyen los medios de comunicación y el campo publicitario.

Asumimos la tarea como una invitación que parte de la curiosidad, tal como Foucault la esboza en su libro *Historia de la sexualidad*. El uso de los placeres (Foucault, 2003, pp. 11-12), una curiosidad política y crítica, que permite alejarse de unx mismx en su modo de constituirse como sujetx. Por eso es que hoy ensayamos estas páginas recuperando la escena en busca de un trazo de sentido, que perdure, a contramano del ritmo vertiginoso de la propaganda, dándonos motivos para pensar.

El primer paso: *detenernos*, en medio de las urgencias cotidianas. Preguntarnos.

Marketing (y pedagogía)

Pensar no es una cuestión de edad ni capacidad, sino de condición y sentido.

Walter Kohan, *Infancia. Entre Educación y Filosofía*.

Nos atrevemos a leer aquí una publicidad que *enseña* (dejando de lado toda duda respecto al poder *instructivo* de esta forma de difusión), que da el signo que une *infancia* y *consumo* como atributos consagrados a ciertos sujetxs; Lxs niñxs son interpeladx, por una imagen que los representa y que al mismo tiempo exhorta, a consumir libremente. Situadx por delante de una también representada familia nuclear (madre y padre), son quienes determinan la dirección a recorrer dentro del paraíso del hipermercado. Como quienes manejan mejor que nadie el espectro de los bienes que deben adquirirse³, la mira del marketing lxs selecciona (y construye) como blanco de las recepciones. Este *inocente* niñx es la figura más importante de la escena.

Seguimos indagando entonces: ¿Cuáles son los efectos que genera un discurso como este?

En nuestra cultura, la imagen más persistente no casualmente remite a “un chico blanco, de cabello rubio”, y los indicadores de clase media, raza blanca y masculinidad se interpretan como representativos de todxs

³ El carácter general de estas afirmaciones y las relaciones que se establecen, pueden ser sometidas a cuestionamientos. Sin embargo, no es la intención de este escrito ahondar sobre el porcentaje de publicidades que construyen este tipo de representaciones de la infancia. Sólo es una invitación a multiplicar experiencias de pensamiento a partir de escenas cotidianas y naturales, banales, que involucren una reflexión sobre campos de saber y relaciones de poder que las atraviesan.

lxs niñxs (Jenkins en Giroux, 2003, p. 16). Aún de aquellxs que no poseen estas características puntuales.

El consumo como dictamen que organiza el deseo, se asienta sobre la sensación constante de carencia, sobre la insatisfacción que se manifiesta de múltiples maneras. Y estructura grupos que acceden al mismo por encima de los que carecen de esta posibilidad.

El *biopoder*, en palabras de Foucault, construye subjetividad estableciendo cesuras, cortes que organizan el orden social, la población, desplazando a grupos y sujetxs por debajo de -y en relación a- otros. La representación de la *niñez* a la que aludimos, entre otras, interpela a todxs lxs sujetxs que se atribuyen (o se les atribuye) esta calificación.

Unx niñx, no excluido de esta lógica, aparece en la publicidad que convoca nuestras reflexiones, puesto a distancia de sí mismx, entre matrices que lo colocan en el lugar de bregar por ser lo que este afiche, tal si fuera un espejo, propone reflejar; ser unx consumidorx ejemplar, unx consumidorx avezadx, que reconoce y define sus consumos o, simplemente, unx sujetx habilitadx para consumir⁴. Interpelando también a lxs demás sujetxs involucrados, organiza toda una serie de prácticas de lxs que asumen el rol de adultxs, como proveedorxs capaces de asegurar que lxs niñxs satisfagan tales deseos.

Pero alude -eludiendo a su vez- a esxs niñxs que no llegan a alcanzar el status que asigna a la infancia. Entonces vemos otrxs niñxs intentando ser niñxs, desplazadx e invisibilizadx por la misma lógica. Eduardo Bustelo en su libro “El recreo de la infancia” elabora varias figuras de la *infancia*, que van desde el control a través de dispositivos como *los medios*, pasando por la infancia *pobre* que meramente alcanza a subsistir, hasta la figura de *niño sacer*, aquellx cuya muerte no entraña consecuencia jurídica alguna, que desaparece sin dejar rastro.

Sin pretender descansar y recaer en definiciones esquemáticas, esbozamos estas nociones aspirando a inquietar ciertos lugares que comúnmente damos por sabidos, por sobreentendidos. En el caso de este texto, compartimos la concepción de la *infancia como posibilidad de nuevos comienzos* (Bustelo, 2007, p. 24), pero avanzamos un poco más en otras reflexiones que nos ayuden a pensar las *posibilidades de un hacer* (con la

⁴ Por lo cual, cabe preguntarse si aún esx niñx, blancx, rubix, masculinx es reconocidx, o está siendo presa de una lectura de marketing, para la ampliación de la población abarcada por el mercado.

infancia un nuevo comienzo). Y aquí aparecen diferencias con el texto de Eduardo Bustelo.

En el capítulo denominado “El capitalismo infantil” el autor sostiene que:

Los medios masivos y la industria cultural capitalista, son órganos principales del biopoder porque, como expliqué, configuran la subjetividad de la infancia, los intereses y los valores socialmente significativos así como los códigos para entender el mundo y sobre todo, para conocer cómo ingresar y permanecer en el orden capitalista que se mimetiza con la infancia al representarse como “el mundo” para niños, niñas y adolescentes (Bustelo, 2007, p. 86).

Aunque resuenan aquí las palabras de Michel Foucault, nuevamente, vemos que se insertan en un *esquema teórico* donde por un lado están las empresas y por el otro estaría el estado. Tal es lo que sostiene más abajo:

(...) las instituciones de socialización deben trabajar en el sentido de hacer sociedad: autonomía con pertenencia social; la condición para esta creación es la ampliación del espacio público, particularmente estatal y el retorno a la política (Bustelo, 2007, p. 87).

A propósito del seminario que llevamos a cabo, varias fueron las reflexiones que surgieron de la discusión sobre la propuesta de Bustelo cada vez que lo hemos abordado, inquietando profundamente nuestros propios saberes. Por un lado, no sólo podemos cuestionar *teóricamente la lectura de los textos del filósofo francés*. No queremos honrar sus letras sino mostrar la diferencia en la posición política que asume Bustelo y el uso que hace de los textos de Michel Foucault.

Nos interesa destacar que se da por sentada y se naturaliza la diferencia entre las esferas de lo público y lo privado. La propuesta que se sigue de estos planteos, redundante en pedir mayor intervención al estado, *retornar a lo político*, regular políticamente el ámbito de la economía, donde el capitalismo funciona utilizando imágenes de niñeces en beneficio de la productividad. Creando sujetos individualistas y consumidorxs voraces. Se dibuja un anhelo de retorno al *estado de bienestar* como alternativa a la crítica situación del presente.

Además, Bustelo postula al *niño sacer*, sujeto sobre el que debemos intervenir para salvar de la desaparición, haciendo cumplir efectivamente los derechos de lxs niñxs. El *niño sacer* sería la cara oculta de la infancia,

aquella invisibilizada, y desaparecida que desde el mundo adulto se debe rescatar.

Sostenemos, la alternativa implica un doble desconocimiento⁵ (al menos) que no resulta ingenuo, sino que explicita una postura adultocéntrica que de alguna manera no deslegitima o no ataca profundamente las lógicas de la desigualdad, esa racionalidad gubernamental del neoliberalismo. Una racionalidad que condensa dimensiones de desigualdad no solo social y de clase, sino también de raza, género y edad. Adultocentrismo, capitalismo, colonialismo y patriarcado se tejen en esta trama que atraviesa el ámbito estatal y el mercado sin grietas, aunque no se diluya su característica específica que ha sido constituida históricamente con sus particularidades. Así es como sabemos de la *construcción histórica* que liga indisolublemente *política* y *economía* (la formación del estado nación moderno y el capitalismo) como prácticas, que producen a los sujetos en relaciones de poder y en campos de saber. El *gobierno* no es exclusivo de una u otra esfera, ni se articula de la misma forma aunque condensa prácticas que construyen identidades en relación a la salud, la educación, el trabajo, etc.

Este desconocimiento en general redunda en otro que supone concebir/estudiar al *estado* como un centro de poder. Suponiendo así, que el poder mismo emana desde ese centro sobre nosotrxs⁶.

Esto nos lleva a pensar que las instituciones como la familia y la escuela participan pasivamente de este proceso totalizante. En tiempos neoliberales, debido al aumento del poder del mercado, se vacían y quiebran los lazos con las instituciones, las comunidades de pertenencia y quedamos reducidxs al rol de individuos consumidorxs.

Tal como menciona Foucault, se produce un desconocimiento del tipo metodológico⁷. Que nos lleva a elaborar propuestas igualmente totalizan-

⁵ Creemos que el desconocimiento no es aquí sinónimo de falta de saber, sino una actitud positiva: no tener en cuenta otra posibilidad.

⁶ En palabras de Foucault (2001, p. 242): "Es un hecho indudable que el Estado en las sociedades contemporáneas, no es sólo una de las formas o uno de los lugares - aunque fuera el más importante -, de ejercicio del poder, sino que de cierta manera todas las otras formas de relación del poder se refieren a él. Pero no es porque cada uno se derive de él. Es más bien porque se ha producido una estatización continua de las relaciones de poder (si bien no adquirió la misma forma en el orden pedagógico, judicial, económico o familiar). Haciendo referencia aquí al sentido restringido de la palabra gobierno, podría decirse que las relaciones de poder se gubernamentalizaron progresivamente, es decir, se elaboraron, racionalizaron, centralizaron, bajo la forma o bajo los auspicios de instituciones estatales".

⁷ Para profundizar la cuestión del abordaje metodológico en Foucault (2001, p. 240), También en Foucault (2000, pp. 36-sig.).

tes o que implican caer en prescripciones infértiles sobre lo que *debería hacerse*.

El otro desconocimiento que podemos mencionar es que esta posición al anhelar el *retorno* de la intervención estatal, reproduce cierta retórica neoliberal que asegura la retirada de *lo político* del ámbito de la educación y de los servicios de salud. Y la creciente presión del sistema productivo o financiero.

La escuela aparece como la *herramienta*, entonces, para recuperar un papel de intervención, para regular las conductas de lxs sujetxs que el capitalismo intenta atrofiar. Garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de lxs menos favorecidxs, lxs niñxs, lxs pobres, etc. Protegerlxs de la tiranía del mercado.

Se desconoce así el indisoluble lugar designado para la escuela, con relación a la construcción de subjetividades acordes a las demandas de la política y la economía *conjuntamente* articuladas. Alejandro Cerletti afirma que:

Son los intereses empresariales de los sectores productivos o financieros -y cada vez más de los sectores de servicios- los que definen la creciente presión ejercida sobre el sistema educativo para acoplarlo a sus necesidades. En economías con fuerte desempleo -como las nuestras- suelen multiplicarse las críticas al sistema educativo que denuncian su falta de adaptación a los tiempos que corren (léase: falta de adaptación al ritmo del capital globalizado) (Cerletti, 2000, p. 121).

Esta expresión no intenta más que mostrar el modo de circulación del poder en las instituciones, del que no participan pasivamente los *gobiernos*. Aunque en términos de *retirada*, refuerza un imaginario donde lo que parece desaparecer es la posibilidad de formular demandas de *justicia e igualdad* a través de los mecanismos y las instituciones *estatales*. Se refuerza una perspectiva reproductivista que no piensa la escuela más que como instrumento sin abrir la posibilidad de pensar una pedagogía en toda su dimensión política, tal como por ejemplo Paulo Freire, Henry Giroux han planteado.

Apuntamos también que pensar en términos de *consumismo* muchas veces atomiza la discusión y la restringe impidiendo que se pueda proponer algo distinto de la lógica de los mecanismos de poder presentes en la sociedad capitalista. El problema es de quienes consumen porque con-

sumen y de quienes no consumen porque no consumen. Quizás no sea el término más feliz para construir prácticas alternativas; ¿debemos enseñar en la escuela el *par binario* Consumismo/Consumo responsable?

Pedagogía y política: más allá del arriba y el abajo

Sabemos seguramente desde Platón que a la pedagogía le es constitutiva una mirada desde arriba, y para que esa mirada sea posible tiene que fabricar retórica y ontológicamente un abajo: la infancia, el pueblo, los estudiantes, los emigrantes, los inmigrantes, los pobres, los desempleados, los trabajadores, los consumidores, los jóvenes, los maestros, los ignorantes, los salvajes, los otros... definidos siempre por una distancia, por lo que les falta...

Larrosa, *Pedagogía y fariseísmo.*
Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz

(También) sabemos que para que haya educación no hace falta que haya una escuela, sabemos del impacto de los medios en el proceso de socialización, que cumplen esa función incluso a veces a pesar de lo que digan lxs maestrxs en la escuela.

Siguiendo a Rancière, el rol del *explicador* puede ser ejercido por la televisión, o Internet, trazando desde un lugar de saber-poder la jerarquía donde lxs *sujetxs* son emplazadxs en esas posiciones. Y así:

(...) todo problema puede reducirse a la mera falta -al mero retardo- de los medios de su solución. La manifestación de la distorsión debe ser sustituida entonces por la identificación y el tratamiento de la falta: objetivación de los problemas que la acción estatal tiene que conocer, del margen de elección incluido en ellos, de los saberes comprometidos, de las partes del cuerpo social implicadas y de los interlocutores que deben constituirse para discutirlos (Rancière, 1996. p. 135).

Muchos discursos sumamente críticos intentan profundizar en la cuestión de la aceleración de los tiempos que corren; modernidad líquida, fin de la historia, una temporalidad que exige a la escuela adaptarse a las necesidades actuales.



Podemos leer que la capacitación permanente a la que se exhorta a docentes y estudiantes es un aspecto de la construcción de lxs sujetxs como *carentes* o *incapaces*. Incluso, aparecen intelectuales produciendo un saber desde el rol de *técnicxs*, funcionarixs que señalan las fallas e indican qué solución debería aplicarse. Siguiendo la misma lógica estatal de individualización/totalización⁸.

Todas las aristas del conocimiento y de las formas de ordenar y regular la vida en las instituciones. Asimismo, hay un marketing también en el campo pedagógico a considerar. Un marketing que no deja (casi) nada por atender. Incluso, las emociones. Así se habla de una *pedagogía de las emociones*, que procura determinar competencias y *capacidades* del mundo afectivo, en la búsqueda de reconocer *patrones de conductas adaptativas*. En tal sentido, si bien el campo de lo afectivo y las emociones no ha sido suficientemente abordado ni se le ha otorgado importancia, como no lo ha sido el juego, la corporeidad, se trata de dimensiones humanas que habría que atender y considerar como tales y no en función del desarrollo de habilidades cognitivas, la convivencia social o la consecución de las normas.

Empero, cuando hablamos desde el Proyecto *Filosofar con Niñxs*, pensamos en alternativas de acción no totalizantes. Desde lo que hacemos, escribir, hablar, pensar como un modo de transformarnos, de no repetir modelos. Incluso en contra de los modelos de pensar, escribir y hablar.

*Luchamos contra los privilegios del conocimiento*⁹. No queremos escribir para imponer un saber a quien supuestamente *carece* del mismo, tampoco para imponer una alternativa.

Entonces ¿podemos escribir de un modo distinto, que no prescriba, al estilo de una ley? ¿Escribir para preguntar en vistas a un *hacer con otrxs*? ¿En vistas a *escuchar* para hacer? ¿Escribir para *inquietar lo sabido y lo dicho*, lo que percibimos, lo que *escribimos*?

⁸ Resulta relevante en este punto lo que sostiene Michel Foucault (2001, p. 232), "(...) quisiera destacar el hecho de que el poder del Estado (y esta es una de las razones de su fuerza) es una forma de poder, al mismo tiempo individualizadora y totalizadora".

⁹ "Se oponen a los efectos del poder, vinculados con el saber, la competencia y la calificación: luchan contra los privilegios del saber. Pero también se oponen al misterio, a la deformación y las representaciones mistificadoras impuestas a la gente. No hay nada 'cientista' en esto, (es decir, ninguna creencia dogmática en el valor del conocimiento científico), pero tampoco es un rechazo escéptico o relativista de toda verdad verificada. Lo que se cuestiona es el modo cómo circula y funciona el saber, sus relaciones con el poder. En suma, el *régime du savoir* (régimen de saber)" (Foucault, 2001, p. 230).

Las mismas prácticas originan las preguntas y las respuestas, y las preguntas sin respuestas; La opción por revisar profundamente nuestra tarea como práctica política no es intercambiable ni puede convertirse en la mercancía que algún curso de capacitación ofrezca. Reclama un trabajo profundo sobre nosotrxs mismxs. Ya que tener cuidado, *cuidar de sí* en alguna de sus prácticas implica un detenimiento que nos pone fuera de la temporalidad de la utilidad y los beneficios, *a perder el tiempo*¹⁰ cuestionando los modos de ser sujetx que desde la misma temporalidad nos producen.

Volvemos al *Filosofar con Niñxs*; recuperamos la práctica pedagógica como tarea política, reafirmando la actitud crítica y el ejercicio de pensar junto a otrxs, rechazando las formas de individuación que asignan a cada quien un puesto, un nombre que se instituyen a partir de la diferencia entre quienes poseen determinados saberes y quienes carecen de ellos. Asumimos que el saber *puede* no ser *propiedad* de unx sujetx, un *objeto* exterior (Guzmán, 2006, p. 41) al sujetx, que se adquiere y se negocia (incluso que se consume y deshecha).

Así recuperamos planteos de la Educación Popular y la Pedagogía Crítica, en los cuales encontramos acuerdo con algunos desafíos que nos hemos impuesto: la prioridad de la palabra de todxs los que participan de cada taller, la propuesta de trabajo sobre nuestros sentimientos desde una reflexión estético afectiva abierta, la valorización de los saberes que se comparten, la centralidad del juego y la corporeidad a la hora de expresarnos, de *sentipensar*, y fundamentalmente, el sostenimiento del carácter transformador de la realidad social a partir de la educación, de nuestras prácticas pedagógicas.

Las alternativas como la propuesta por Bustelo, muchas veces responden a la misma lógica reproducida por un discurso que pretende ser crítico pero que asegura la centralidad de una agenda estatal jerarquizada, que no ve en la construcción de la singularidad un acontecimiento que transforme. Las condiciones que buscamos -en cambio- no se imponen, se crean. Y en esa creación hay unx *otrx*, irreductible a la identidad que se asigna desde puestos que no cuestionan la jerarquía donde esx *otrx* está *abajo*.

Acaso recuperar las voces de lxs sujetxs -como acto de resistencia frente a un poder que despoja de palabra- implica reconocer que siempre que

¹⁰ Nos remitimos aquí a los desarrollos que al respecto se realizan en Foucault (2003, p. 45)

se habla se lo hace desde una singularidad, desde un *cara a cara*. Las posibilidades, las luchas, siempre suceden “entre algunxs” creando otro espacio y otro tiempo, otras formas también de pensar lo público.

La politicidad de lxs sujetxs en la relación entre filosofía e infancias

*Todo el mundo sabe que los dados están cargados. Todo el mundo los
lanza cruzando los dedos. Todo el mundo sabe que la guerra ha termi-
nado. Todo el mundo sabe que los buenos perdieron.
Todo el mundo sabe que la pelea estaba arreglada.
Los pobres se quedan pobres, los ricos se hacen más ricos.
Así es como va. Todo el mundo lo sabe.*

Leonard Cohen, *Everybody Know*
(Todo el mundo sabe, 1988)

En el libro de Bustelo se presenta una idea de la política, delineada desde la modernidad, que adjudica un lugar (casi) exclusivo a lxs *políticxs profesionales*, lxs funcionarixs políticxs, para definir/decidir las acciones a emprender por el resto de lxs ciudadanxs, a partir de su representatividad.

Al respecto resulta relevante la noción de política que Rinesi procura recuperar. En ese ejercicio confronta la idea de política en el mundo griego y en el mundo moderno. En el primero, la participación en la vida política implica una suerte de *condición humana*; es decir, constituía el ámbito natural de realización de los hombres libres. No se llega a ser del todo humano sin ese tipo de intercambios -amén de todxs lxs ausentes a esa mesa, a esta participación, pues aquí los hombres libres, lejos de ser un genérico refiere particularmente a los nacidos en Atenas de padre y madre atenienses, masculinos, mayores de 21 años¹¹-.

En la modernidad, en cambio, esos intercambios no tienen nada de naturales, son productos de un artificio, una construcción, que se realiza contra la naturaleza, una práctica -la política- que la llevan adelante algunxs sujetxs específicos, políticxs profesionales, para que lxs ciudadanxs comunes se dediquen a cuestiones privadas. Ahora bien, Rinesi advierte

¹¹ Toda clasificación designa al mismo tiempo a quienes están contempladxs y quienes no están contempladxs en la categoría. En el caso de la vida política ateniense, no podían participar o no tenían acceso a la asamblea y sus decisiones: las mujeres, los extranjeros (metecos), los esclavos, lxs más jóvenes.

que tal forma de concebir la política no disuelve o elimina otros modos de comprenderla. Al contrario, de continuo se expresa una tensión:

La historia del ensanchamiento -siempre conflictivo- del “espacio público”, la historia de la democratización -nunca lineal- de la vida política de los pueblos, la historia de las revoluciones y las contrarrevoluciones, son evidencias del productivo enfrentamiento entre una idea de la política entendida como práctica institucional de administración de las sociedades y una idea de la política entendida como antagonismo y lucha (Rinesi, 2001).

Es esa tensión y conflicto que agrieta los órdenes determinados, según Rinesi, lo que caracteriza a la política, y es justamente lo que hay que recuperar frente a lo que propone como desentendimiento de los ciudadanos de la cosa pública, que se manifiesta como pérdida de la democracia, el retiro del estado y el sentido de las utopías. Recuperar la política es recuperar estas otras tres pérdidas, que implican el pensarse colectivamente, el hacerlo dentro de las instituciones que permiten organizar lo colectivo y en la alternativa de pensar proyectos de futuro.

La política es, según nuestro autor, una cierta dimensión de nuestra existencia entre los otros, con los otros, en el espacio común de nuestra vida en sociedad. La continua tensión entre el conflicto y el poder es lo que hace que las acciones sean políticas (Rinesi, 2020).

Junto a ello, revisar los sentidos de la política como práctica -recuperando la distinción propuesta por Rancière en *El desacuerdo*-, permite reubicar a lxs sujetxs históricamente silenciadx, y sin-lugar en el reparto de lo público, e incorporar sus acciones. como formas de hacer política -desde las reivindicaciones de las llamadas minorías, los feminismos, las comunidades originarias, las infancias-. Rancière destaca que hay un modo de orden, configuración y disposición de lo sensible, donde los cuerpos se distribuyen en comunidad; lo distribuyen y legitiman. Ese orden, que generalmente se denomina política, va a nombrarlo como policía. La policía define las partes. o su ausencia, los modos de ser y de decir; ordena lo visible y lo decible. Aunque advierte:

La policía no es tanto un *disciplinamiento* de los cuerpos como una regla de su aparecer, una configuración de las ocupaciones y las propiedades de los espacios donde esas ocupaciones se distribuye (Rancière, 1996, p. 45).

La práctica política, según el autor de *El Desacuerdo*, se produce cuando se interrumpe el orden de las desigualdades, cuando irrumpen aquellxs que no han sido consideradxs iguales, lxs consideradxs incapaces muestran que son capaces, al tiempo de hacer presente, de mostrar, el carácter ficcional que produce el orden social.

Por fuera de los discursos que reivindican a lxs niñxs como sujetxs de derecho, las prácticas que se realizan en las instituciones educativas en forma hegemónica anteponen las voces adultas -el orden de lo establecido- sin atender a las voces infantiles, oscurecidas y negadas entre una universalidad imposible y el señalamiento individualizante.

Estas voces surgen de todos modos, son gritos silenciados que irrumpen, se pronuncian y producen el gesto político que interrumpe el orden adultocéntrico, lo des-ubica, lo altera. Como cuando inquietan sobre sus posibilidades de decisión en un ámbito compartido -en la escuela o el aula-; o cuando se proponen discutir las formas de organización de la ciudad, que no contempla sus inquietudes. Esbozos de una práctica que requiere de menos tutoría y mayor presencia genuina en términos de construcción de autonomía.

Hay un chiste que se reproduce en aulas y espacios sociocomunitarios -muchos de estos últimos dispuestos como aulas-, en algún momento, un gesto performativo que se opone a los múltiples gestos performativos adultxs.

Luego de un ‘acuerdo’ incumplido por lxs docentes o, a partir de una reiteración de normas que se han cansado de acatar, lxs niñxs reclaman: in-jus-ti-cia.

Lo repiten como un canto, como un mantra, lo escenifican teatralmente acompañando con golpes en las mesas y puños apretados.

De todos modos, o de aquellos modos en que les sale, lo dicen.

Una política de enunciación de las infancias

No sólo en el Seminario retratado en el ejercicio al comienzo de estas páginas sino en todas las instancias de taller previstas por el Proyecto *Filosofar con Niñxs*, se persigue una revisión crítica de representaciones de la infancia, la filosofía, el aprendizaje, la enseñanza, que implican necesariamente una resignificación de nuestras experiencias y los procesos de subjetivación que nos han construido. Esto es posible a partir de asumir la filosofía como una práctica, una praxis que se construye colectivamente

desde un espacio común y que, asumiendo las resoluciones que hemos advertido, se propone llegar a un intercambio horizontal. Es una propuesta, no una imposición ni un decreto. Porque supone, también, la problematización de las relaciones de saber-poder imperantes en las instituciones sociales -la escuela, el centro vecinal, el club, la familia-, relaciones asimétricas que, mediante diferentes dispositivos, enmarcan y determinan aquello que percibimos, aquello que decimos, lo que es correcto y lo que no lo es, aquello sobre lo que se piensa, y aquello que hacemos con nosotrxs mismxs. Este conjunto de dispositivos que operan en forma de red al interior de las instituciones educativas construyen subjetividades, configuran modos de ver, de sentir, de decir, de querer, de desear. Este trabajo de interrogación y desnaturalización de las prácticas cotidianas se emprenden desde el dispositivo taller, con la intención de enunciar, discutir, poner en cuestión, las formas de subjetividad que nos han construido en la vida compartida con otrxs.

Es una apuesta política que tiene una potencialidad transformadora de las prácticas educativas de quienes participan de tales experiencias -adultxs y niños-. *Filosofar con niños* posibilita pensar otras formas de vinculación y de construcción de conocimientos que hagan lugar, desde la consideración de cada voz en singular, a una experiencia colectiva que estimule la creación y recreación de sentidos.

Referencias bibliográficas

- Andrade, S. (2016) *Pensar las políticas de la Infancia, Sexualidad e Instituciones: Reflexiones desde un Seminario en la Universidad*, Actas VI Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, Sexualidades y Relaciones de género” y 4º Congreso “Género y Sociedad”, “De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias”, UNC, Libro digital, PDF. ISBN 978-950-33-1302-2 <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys>
- Bustelo, E. (2007) *El recreo de la infancia*, Buenos Aires, 2007, Siglo XXI.
- Cerletti Alejandro (2000) «La filosofía en la enseñanza media», en *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Noveduc, Buenos Aires.



- Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad*, Buenos Aires, 2000, Fondo de Cultura Económico.
- (2001) “El sujeto y el poder”, en Dreyfus, H. y Rabinow, P.; Michel Foucault. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, ed. Nva Visión, Buenos Aires.
- (2003) *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Geertz, C. (1994) “El sentido común como sistema cultural”, en *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Ed. Paidós: Barcelona.
- Giroux, H. (2003) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Morata: Madrid.
- Guzmán, M. (2006) “Sobre Ranciere y Deleuze”, en *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Noveduc, Buenos Aires.
- Lario, S. (2010) *Infancia: lugares y tiempos de posibilitar la inquietud*, en Osella M., Moretti M, Olmedo P. *Infancia y Filosofía. El lugar de la infancia en la filosofía y en la educación*. Río Cuarto. Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Larrosa, J. (2003) “Saber y Educación” en *Educación y Filosofía: enfoques contemporáneos*, Argentina.
- Rancière, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía* Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2020) *La política*, Colección Filosofía de a pie. Edic. UNGS: Buenos Aires. Rinesi E, (2001) “Recuperar la política”, en *Lote N° 48*, Venado Tuerto, junio de 2001, pp. 20-22.