



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 9 N° 2 (2024) / Sección Artículos / pp. 1-20 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 26/09/2023 Aceptado: 17/12/2024
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.127>

¿Infanciar la filosofía? Sentidos de la “filosofía con infancias” como propuesta pedagógica y filosófica a partir de la problematización de la noción de infancia

Infancing philosophy? Senses of "Philosophy with Children" as a Pedagogical and Philosophical Proposal Based on the Problematization of the Notion of Childhood

Martina Elida Victoria

Universidad Nacional de San Juan
 Argentina
martina.e.victoria@gmail.com

Resumen. En este trabajo nos proponemos pensar la posibilidad de infanciar la filosofía, en el intento por comprender mejor los sentidos pedagógicos y filosóficos de la “filosofía con infancias”. Ésta emergió como deriva de la “filosofía para niños”, siguiendo el legado de Matthew Lipman de promover y cuidar el encuentro entre filosofía e infancia en la educación. Para ello nos preguntamos por algunos sentidos de la noción de infancia que emergen cuando problematizamos su relación con la niñez, con la filosofía y con la educación.

Identificaremos y visibilizaremos algunos gestos de infancia que consideramos potentes para revisar el enfoque adultocentrado que suele regir las formas de tratar con las infancias. Indagaremos en las marcas que configuraron una idea de infancia tradicional desde la filosofía antigua. Problematizaremos la relación entre infancia y educación que fue coherente con ese enfoque adultocentrado y con la noción tradicional mencionada. Finalmente, daremos cuenta de algunos giros semánticos operados por la “filosofía con infancias”. Éstos la posicionan como una práctica que promueve experiencias filosóficas críticas de las formas de vida actuales, y defiende la esperanza de una educación de subjetividades más dignas y libres.

Palabras clave. Filosofía con infancias, Filosofía para niños, infancia.

Abstract. In this paper we propose to think about the possibility of infancing philosophy, in an attempt to better understand the pedagogical and philosophical meanings of "philosophy with children". This emerged as a derivative of "philosophy for children", following Matthew Lipman's legacy of promoting and caring for the encounter between philosophy and childhood in education. To this end, we ask ourselves about some meanings of the notion of infancia that emerge when we problematize its relationship with childhood, with philosophy and with education.

We will identify and make visible some gestures of childhood that we consider powerful to review the adult-centered approach that usually governs the ways of dealing with childhood. We will inquire into the marks that configured a traditional idea of childhood since ancient philosophy. We will problematize the relationship between childhood and education that was consistent with this adult-centered approach and with the aforementioned traditional notion. Finally, we will give an account of some semantic turns operated by

"philosophy with childhood". These position it as a practice that promotes critical philosophical experiences of current ways of life, and defends the hope of an education of more dignified and free subjectivities.

Keywords. philosophy with children, philosophy for children, childhood.

Introducción

Aunque escapa a este trabajo el abordaje exhaustivo de todos ellos, reconocemos algunos de los interrogantes que guiaron las reflexiones que ofrecemos en este trabajo: ¿cuál ha sido el tratamiento de la infancia en la historia de la disciplina filosófica en general, y en particular en la tradición de la Fcl? ¿Cuál es la infancia pensada por la filosofía? ¿Qué pasaría si tratáramos a la infancia como una categoría filosófica? ¿A cuáles aportes de otras disciplinas sería pertinente atender para pensar nuestras preguntas filosóficas? ¿Cómo se tejió el vínculo entre infancia, educación y escuela? ¿Cuál, si lo hay, es el concepto de infancia que habita el sentido común de nuestra sociedad? ¿Qué implicancias nos trae hablar de infancias o de la infancia? ¿Cuál es la relación de la infancia con la temporalidad? ¿Cómo entender la diferencia entre las infancias concretas – la niñez, la existencia de los niños, las niñas, les niñas –, y la infancia como categoría teórica? ¿Cuáles son los nombres de la infancia? ¿Cómo impactan los nombres de la infancia en la idea de experiencia filosófica? ¿Cuáles gestos infantiles potencian la experiencia filosófica? ¿Cuál es la infancia que filosofa? ¿Cómo se configura una concepción de infancia como sujeta de la experiencia filosófica?

Con ese horizonte de problematización hemos separado este escrito en seis secciones. En la primera, reconocemos la importancia de visibilizar algunos gestos de infancia que pueden fortalecer nuestra problematización de la relación entre infancia y niñez. Remitimos a algunos textos de Carlos Skliar, Beatriz Fabiana Olarieta, Giorgio Agamben, y Alicia Entel para elaborar una conversación sobre la posibilidad de cuestionar la perspectiva adultocentrada, a la vez que reconocer los gestos de infancia que enriquecen la propuesta de la Fcl.

En segundo lugar, indagamos el sentido de pensar la infancia desde la filosofía. Aquí recuperamos una parte de los análisis desarrollados por Walter Kohan sobre la noción de infancia más difundida. Ésta se puede rastrear hasta la filosofía antigua griega, siendo la que marcó a la infancia como una edad dependiente, incapaz, inmadura, en potencia, como una otredad. Reforzaremos estos estudios con algunas referencias a Giorgio Colli, para visibilizar el origen del fuerte vínculo entre infancia, educación y política.

La tercera parte pretende dar cuenta de los avatares de esa noción clásica de infancia. La infancia que aparece como destinataria de una educación formativa diseñada a partir de un proyecto educativo adultocentrado, la infancia escolarizada. Intentamos elaborar un diálogo, no libre de tensiones, entre Leandro Stagno – quien analiza la propuesta de Philippe Ariès –, Silvio Gallo – en su estudio sobre Foucault –, Jorge Larrosa, Byung-Chul Han, Carlos Skliar, Paulo Freire, para intentar pensar el enfoque pedagógico de la Fcl, y sus posibilidades en la escuela, pero desde la problematización de algunas lógicas establecidas.

En la cuarta sección exploraremos algunos movimientos de sentido que afectaron a las propuestas “filosofía para niños” y “filosofía con niños” o “filosofía con infancias”, para tratar de elaborar el sentido de *infanciar* la filosofía. Esperamos que esta problematización ayude a comprender la riqueza estas propuestas filosóficas, educativas e infantiles. Referimos algunos textos que fortalecen nuestra propuesta analítica como los estudios de Simone Berle (2018), Laura

Agratti (2020), Maximiliano López (2008), Olga Grau (2020) y Walter Kohan en coautoría con Magda Costa Carvalho (W. Kohan & Carvalho, 2021), con Rosana Fernandes (W. Kohan & Fernandes, 2020), y con Vera Waksman (Waksman & Kohan, 2000).

Gestos de infancias

Jugar, repetir, resonar, espejar, desafiar, inquietar, desbordar, mirar, renovar, nacer, inventar, iniciar, imaginar, preguntar y preguntar de nuevo. ¿Cómo comenzar a pensar la infancia, siquiera? El desafío de escribir algo sobre este cúmulo de gestos movedizos que puede ser la infancia nos atrae y nos asusta simultáneamente. ¿Cuáles son esos gestos infantiles que aparecen en las experiencias filosóficas? ¿Cómo transitar en la escritura esa ambivalencia con la que convivimos quienes nos preguntamos y preocupamos por la infancia?

Carlos Skliar (2012), quien suele escribir sobre aquello que asusta y atrae de manera única, escribió un texto que en sus quince páginas, fuerzan nuestro pensamiento con imágenes e ideas sobre la infancia. No sin ser, además, un poco infantil – repitiendo al comienzo y fin el mismo aforismo – movimiento infantil de un recomenzar, una vez más, que desafía las normas académicas establecidas. El cuarto de los cuarenta y un aforismos enuncia:

4. Infancia y niños. Niñez e infancia. El momento en que ambas ideas o imágenes o discursos se separan, no coinciden, no se entrecruzan, ni siquiera se buscan para tejer alianzas vitales. Los niños son sujetos concretos, la infancia bien podría ser un estado, una condición, una duplicación que realizan los adultos sobre los niños. Porque los niños tienen rostros, edades, semblantes, gestos, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, piernas, nombres. Cuando intentamos encajar a los niños a la infancia, algo, mucho, se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma. Y en ambos casos permanece un cierto gesto de disgusto, de incomodidad, de dolor, de indiferencia. (p. 70)

Antes de amigarnos con la pérdida que menciona el autor, ¿vale la pena buscar ese encuentro entre los niños/niñas/niños y la infancia? Nunca estarán todos sus llantos y sus rizas, pero ciertos gestos podrían quizás, enseñarnos una forma más libre de estar en el mundo. Los niños, las niñas, los niños, y la infancia se necesitan mutuamente.

En esta línea, reconocemos que nos interpela el diagnóstico que anuncia que la infancia de los niños, y del mundo “no ha sobrevivido ni a la globalización, ni a la escolarización cada vez más temprana, ni a las imágenes perversas de la publicidad, ni a las representaciones naïf que continuamos reproduciendo entre todos” (Skliar, 2012, p. 69). Injusticias angustiantes que nos invitan a buscar la esperanza¹. El paso siguiente a la injusticia puede ser la búsqueda de un puente hacia el otro lado, hacia una forma de vida diferente, más libre, más infantil.

En este sentido, la “filosofía con infancias” aparece como una búsqueda, no solo como una apuesta a una praxis popular, comprometida, democrática, educativa, libre, infantil. Estamos buscando la infancia, buscando sus miradas, sus preguntas, sus gestos. ¿Hasta dónde hay que viajar para encontrarla? ¿con cuáles herramientas podemos despertar sus gestos antes de que se pierdan cual estrella fugaz y no podamos aprender nada de ellos?

¹ Más abajo intentamos tejer un puente hacia la pedagogía de la esperanza propuesta por Paulo Freire.

Fabiana Olarieta (2016, p. 117) recupera la idea de gesto como aquello que sustenta, remitiendo al texto de Giorgio Agamben *Notas sobre el gesto* (2008). Nos interesa traer la idea del gesto como un tercer tipo de acción humana que aparece entre dos posibilidades contrapuestas: la del hacer sin actuar – propio del poeta que produce un drama – y el actuar sin hacer – del actor que actúa sin producir –. Luego aparece un tercer género de acción: el gesto de sustentar. Este es propio del emperador: asumir, soportar, colocar sobre sí, hacerse responsable (Olarieta, 2016, p. 118).

Además, el gesto rompe la falsa dicotomía entre medios y fines. Si en la esfera del *ethos*, como lo más propio humano, estaban esos tipos de acción, el gesto aparece como un medio sin fin. En palabras de Agamben (2008):

Si el hacer es un medio para un fin y la *praxis* es un fin sin medios, el gesto rompe la falsa alternativa entre fines y medios que paraliza la moral y presenta medios que, como tales, se sustraen al ámbito de la medialidad, sin convertirse por ello en fines. (p. 13, traducción propia)

Un gesto torna visible un medio en cuanto medio, no se propone en función de un destino predeterminado, simplemente soporta sobre sí mismo y expone su mediación sin fin. El cuerpo soporta los movimientos y exhibe su carácter de medio en esa mediación. El cuerpo se torna un medio sin una finalidad ajena.

En el apartado *El gesto, lo que profana* Olarieta (2016, pp. 118-120) recurre a la imagen metafórica de un gato jugando con una pelota. Jugar es una forma de profanación. Profanar implica restituir a los hombres algo que era de los dioses. Se puede profanar por el contacto, o por el uso. En el caso del uso, remite a un uso o re-uso que está fuera de la lógica utilitaria. Es decir, no es usarlo en su utilidad prevista, sino inútilmente. Tanto el contacto como el re-uso neutralizan lo que profana: “un niño que juega transforma en juguete cualquier cosa que llega a sus manos, otorgando una nueva dimensión de uso a objetos que provienen de lo que se considera mundo serio (Olarieta, 2016, p. 119)”. En ese sentido, el gato jugando con la pelota es una profanación porque se pone en juego – sentido de jugar como poner en juego – las aptitudes de caza propias de su naturaleza felina, pero con otro uso-reuso fuera de su utilidad. Emerge una libertad en relación al diseño genético, en este caso.

Estas profanaciones son políticas de algún modo: comportamientos liberados de su finalidad, olvido alegre de una finalidad, medio sin fin. Alegre olvido que no es una pérdida de memoria. “Esa negligencia de un medio sin fin no tiene que ver con un descuido, ni con indiferencia, sino con una nueva dimensión del uso que desactiva, que deja sin efecto o sin efectividad (Olarieta, 2016, p. 120)”. Es un juego que torna posible un uso nuevo de aquello que profana: alegre olvido.

Esa alegría infantil suele ser interrumpida por la adultez y los adultos. En palabras de Skliar (2012):

No hay antes, durante y después en aquello que hacen los niños. Esa es una narrativa que buscamos desesperadamente los adultos para detener lo irrefrenable. Ése es nuestro problema. Interrumpimos el tiempo del niño preguntando: “¿para qué sirve?; ¿por qué lo estás haciendo?; ¿qué sentido tiene?; ¿qué harás con ello?; ¿dame un sentido de lo que estás haciendo, pero dentro de mi lógica”, etcétera. No existe otra respuesta que: “para nada, para esto mismo, para esto mismo que ocurre ahora, ahora mismo. Fuera de aquí no tiene sentido, no existe, no está, no es”. Es el lenguaje que ya había pronunciado el gesto, la acción, la fuerza, el movimiento. El lenguaje del adulto siempre quiere más explicación. No sobrevive sin ella. Así, ofrecemos una conversación que nos es imposible de sostener. (p. 72, cursiva del original)

Que cotidiana resulta la escena escrita por Skliar. Esa interrupción, del juego, del gesto profanador, de la alegría suele darse en los ámbitos íntimos y también en las aulas. A partir de esa molestia que nos genera la problematización del gesto adultocentrado podríamos proponer algún criterio para la Fcl.

En Fcl buscamos evitar el movimiento rutinario adultocéntrico que muestra Skliar, buscamos un tipo de conversación que acoja los gestos de la infancia. Intentamos no interrumpir. Quienes coordinamos los encuentros de Fcl nos cuidamos de este gesto. En las experiencias de Fcl buscamos no interrumpir la profanación del juego. Incluso buscamos cierta profanación, que es la de las palabras, el lenguaje, el sentido común, incluso las verdades de la ciencia.

La filósofa argentina Alicia Entel en el texto *Breve filosofía de la infancia* (2014) presenta su trabajo como un intento de recuperar lo “típicamente infantil” identificando lo que aporta a la condición humana en general. Reconoce que

el derrotero que va desde la imaginación y el llamado disparate infantil hasta las representaciones del mundo ordenadas según los criterios adultos, ha dejado, en la historia cultural de las infancias, huellas no siempre creativas y propiciadoras de autonomía, más bien es reciente el respeto por el vuelo imaginativo, la no represión a las salidas ingeniosas. Por eso nos pareció importante, quizás a modo de síntesis de los diez años, volver a reflexionar sobre lo típicamente infantil y pensar qué ha aportado a la condición humana en general. Así como, al mismo tiempo, reflexionar acerca de qué ha hecho a veces el mundo adulto con tales disposiciones infantiles. (p. 12)

Parece que a partir de estas ideas podemos pensar la Fcl como espacio-tiempo que atiende, contiene y promueve gestos de infancia desde una perspectiva que problematiza el adultocentrismo. En la Fcl se busca una praxis filosófica que valore los gestos de profanación del lenguaje, que cuide esa imaginación o que busque despertarla si se ha dormido.

Y otra vez aparece la ambivalencia. Porque así como entendemos la importancia de estos gestos, comprendemos lo fundamental no arrojar a los niños fuera del mundo, de mostrarles el mundo, de renovar el mundo común, o si esto se torna imposible, impedir que el mundo se deshaga² (Larrosa, 2019, pp. 19-20).

Pensar la infancia, o la infancia pensada en/por la filosofía

Hay infancia e infancias. Aunque es cierto que al pluralizar el concepto podemos confundirnos y creer que el termino en plural podría estar acogiendo la diversidad o heterogeneidad posible o existente, no dejan de operar concepciones dominantes acerca del significado de infancia. Con pluralizar no se saldan las inequidades, ni se terminan de visualizar las heterogeneidades. Estas construcciones dominantes han variado a lo largo de los años y contextos culturales. Sabemos que la infancia ha sido estudiada tanto al interior de la disciplina filosófica, como de las ciencias sociales y humanas. En ese sentido, es preciso preguntar: ¿a cuáles aportes atender para configurar una noción de infancia que potencie el sentido de la “filosofía con infancias”. Pensar la infancia es un desafío particular. Es difícil identificar el comienzo de un fenómeno que, en sí mismo, remite al comenzar, al inicio de la vida, al inicio de cualquier evento. ¿Cuál es el comienzo de la infancia?

² Unas páginas más abajo profundizaremos en estas ideas.

Desde la disciplina filosófica ha cobrado relevancia el concepto de infancia a partir de la pregunta por sus vínculos con la educación, con la enseñanza de la filosofía, y con la práctica de la filosofía con niños y niñas, entre otras áreas de investigación. Algunas visiones acerca de la infancia que surgieron en los inicios de la disciplina filosófica – antes de que las disciplinas fueran disciplinas – nos ayudarán a entender el surgimiento del vínculo entre infancia, educación y filosofía.

La infancia de la filosofía podría pensarse en la Grecia antigua, en ese mundo simbólico lejano, aunque todavía presente en nuestra cultura occidental. Las figuras de piedra de Sócrates, Platón y Aristóteles permanecen fijadas en el sentido común como sinónimo de “filósofo”, como si no se hubiera escrito nada después.

Para problematizar la concepción más difundida de infancia podemos recuperar el análisis que realiza Walter Kohan (2004) sobre las marcas etimológicas de los términos utilizados por Platón – *país* y *neos* – para referirse a lo que nosotros conocemos como infancia. Se destacan “dos marcas llamativas en la etimología. Por un lado, la asociación entre ‘niño’ y ‘esclavo’. Por otro lado, la ausencia de una palabra específica para referirse a la abstracción ‘infancia’ (2004, p. 45 Comillas en el original)”³. A partir de esas marcas, Kohan realiza un recorrido por algunos diálogos platónicos como parte de su búsqueda de las posibilidades educativas de la “filosofía con niños” en el mundo contemporáneo⁴.

A continuación de su estudio de la antigüedad griega, avanza temporalmente hasta Philippe Ariès y Michel Foucault en sus análisis de lo que la modernidad hizo con la infancia, para encontrar la base de una propuesta crítica del Programa “Filosofía para niños” (FpN o P4C), del cual hablaremos más abajo. La tesis de su análisis es que “la infancia era parte indisociable de algo que constituyó un problema fundamental para Platón y que en sus *Diálogos* puede reconstruirse una solución conceptual a este problema (W. Kohan, 2004, p. 39 cursiva del autor)”. La preocupación por “entender, enfrentar y revertir la degradación de la Atenas de su tiempo” (p. 39) fue la base de una propuesta para la formación de los ciudadanos que sorteara la preocupante degradación de la juventud, para garantizar que los mejores hombres hicieran el mejor proyecto político. Así, filosofía y política van de la mano desde que el filosofar nació en la *polis* griega.

El pensamiento político de Platón fue estudiado con detenimiento en el ambicioso trabajo de juventud de Giorgio Colli (2011 (1937)). En este contexto, atiende a la relación entre el pesimismo platónico sobre la realidad ateniense y su búsqueda de respuestas en los pitagóricos. La cosmovisión pitagórica estaría en la base de la relación entre política, educación, filosofía e infancia. Esa forma de relacionar los elementos que coloca a la infancia como imposibilitada a definir las cuestiones de la *polis*. Una infancia que puede recibir la educación formativa que los adultos consideren que harán de ellos los hacedores de la polis deseada y diseñada para el futuro.

Al respecto, el análisis de Giorgio Colli (2011) puede reforzar este punto. Escribe:

Quando se considera el estado de ánimo de Platón, se comprende fácilmente qué le llevó a aprobar la educación musical de los pitagóricos; él ya no creía, como había creído Sócrates, en poder inculcar simplemente un determinado conocimiento en el alma del discípulo, y estaba

³ Sugerimos revisar el *Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente* (Castello & Márcico, 1998), así como visitar el minucioso estudio sobre las marcas etimológicas de los términos *país* y *neos* incluidos en “Infancia. Entre educación y filosofía” (W. Kohan, 2004, pp. 41-46).

⁴ Es posible confrontar con el análisis realizado por Maximiliano Durán (2015) titulado *El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular*.

convencido de que para conseguir ese objetivo hacía falta tomar en consideración el elemento pasional, que es contrario al elemento racional y puede obstaculizar el aprendizaje, de modo que vio la solución a su problema en la música, que unía precisamente estos dos elementos antagónicos, sensibilidad y racionalidad, en orden y armonía. Este era el camino para solucionar el doble problema de Platón. Por un lado, existía la posibilidad de educar a filósofos que no renegaran sin más ni más de la sensibilidad, sino que la armonizaran con la facultad superior, y, por otro, se perfilaba la realización de la autoridad de la filosofía en el Estado mediante la creación de una clase conciliadora, que él todavía estudiará y que transformará de clase musical en clase militar. (p. 47)

Teniendo en cuenta esto, parece que el vínculo entre política y educación es entonces comprendido a partir de la cosmovisión pitagórica. La relación entre la educación de la infancia y el futuro de una *polis* justa y bella dio lugar a la preocupación por la infancia, que no fue objeto de estudio en sí misma por Platón.

A su vez, esa preocupación derivó en la construcción de cierto “retrato de la infancia” (W. Kohan, 2004, p. 39) que se configura a partir de cuatro marcas. En palabras de Kohan (2004):

a) la primera marca que distinguimos en el concepto platónico es la posibilidad casi total, y en cuanto tal, la ausencia de una marca específica; la infancia lo puede ser casi todo; esta es la marca sin marca, la presencia de una ausencia; b) la segunda de sus marcas es la inferioridad, frente al varón adulto, ciudadano, y su consecuente equiparación con otros grupos sociales, como las mujeres, los borrachos, los ancianos, los animales; esta es la marca del ser menos, del ser devaluado, jerárquicamente inferior; c) en una tercera marca, ligada a la anterior, la infancia es la marca de lo no importante, lo accesorio, lo superfluo y lo prescindente, por lo tanto lo que merece ser excluido de la *pólis*, lo que no tiene en ella lugar, lo otro despreciado; d) finalmente, la marca instaurada por el poder: la infancia es el material de sueños políticos; sobre la infancia recae un discurso de la necesidad y el sentido de una política que necesita de la infancia para erigirse en perspectiva de un discurso mejor. (W. Kohan, 2004, p. 46)

Podemos leer en algunos diálogos platónicos los trazos de un mito en torno a la infancia, estos son: posibilidad, inferioridad, otro despreciado y material de la política. Así queda delineada una visión de infancia que configura un cierto “mito pedagógico” aunque también este autor nos ha ofrecido una interpretación de un posible “mito filosófico” y otro “mito antropológico” (W. O. Kohan, 2007). La potencia analítica de estas ideas está en que nos permite ubicar la problemática de la diferencia entre infancia e infancias en la relación con la cronología, con la edad antropológica, con la idea de una vida dividida en etapas sucesivas.

Pretendimos en estas páginas recuperar cierta concepción dominante cuyas huellas se remiten hasta la antigüedad griega. Estos sentidos se reformulan en la modernidad europea, donde infancia pasará a ocupar el lugar social que todavía observamos, aunque conserve algunos sentidos que ya estaban en la antigua noción.

Para profundizar en los sentidos de infancia que emergen o son recuperados en la Fcl, será preciso previamente delinear los contornos de las concepciones de las cuales queremos diferenciarnos, o con las cuales queremos tensionar. Recorriendo ese camino podemos encontrar el todavía vigente vínculo entre educación, política e infancia. Éste afecta las posibilidades de desarrollo de las experiencias de Fcl que nos parece interesante conceptualizar y promover. Los

rasgos que configuran cierta visión clásica de infancia son un hilo del cual tirar para problematizar no solo la conceptualización teórica de infancia, sino los saberes del sentido común vigente.

Así como la infancia fue pensada por la filosofía, para delinear esa concepción clásica – frente a la cual emerge la propuesta crítica de la FcN –, las infancias pueden entenderse como beneficiarios o destinatarios de una educación formativa adultocentrada. Antes que la filosofía de la educación pudiera pensar la infancia, la filosofía griega estableció ese vínculo entre infancia, política y educación. Se configuró como objeto de la educación en nuestra cultura occidental, y luego de un cambio de paradigma en ciencias humanas y sociales la infancia pasó a entenderse como sujeta de derechos.

Educar y escolarizar la infancia, o la infancia educada por la escuela

¿Cuáles son las implicancias de estas marcas? Encontramos en ellas el sentido de la asociación entre infancia y educación que se afianzó en nuestra cultura. Es difícil desvincular a la infancia de su destino de destinataria de educación. Pero podemos preguntar ¿cuál educación para cuál infancia?

Como adelantamos en la sección anterior, la forma clásica de pensar la infancia es coherente con la emergencia de espacio-tiempos para niños y niñas producidos en la modernidad europea.

Es bien conocida la tensión existente al interior de los estudios históricos sobre la infancia en torno a la tesis de Philippe Ariès. Éste fue uno de los primeros historiadores que tomó como objeto el ámbito de la vida privada, y así llegó a estudiar el proceso de construcción de la infancia.

A partir de un análisis exhaustivo del arte medieval, Ariès comprobó que la sociedad feudoburguesa representaba a los niños como adultos en miniatura, sin asignarles ninguna fisonomía, vestimenta o expresión propia. (...) Pese a ser reconocida como un período de la vida biológica, Ariès admitía que la infancia carecía de un estatuto propio y de un lugar central en las sociedades medievales, es decir, que los niños no eran pensados como personas diferentes a las adultas, con necesidades y características particulares. (Stagno, 2011, p. 2)

Ariès es conocido por postular que en el siglo XIII emerge el “sentimiento hacia la infancia”, basándose en la observación de cambios en la iconografía⁵. Observó que los niños comienzan a ser representados con vestimentas diferenciadas y desarrollando actividades con su familia, con adultos en liturgias o talleres artesanales, y que se les comienza a suavizar los rasgos faciales.

En general, podemos afirmar que la cosmovisión moderna reconfiguró los lugares destinados a las nuevas subjetividades. Se reorganizaron los espacios público y privado, y se generan los dispositivos institucionales para producir/reproducir las subjetividades modernas.

En este proceso aparece la institución escolar, como lugar diferenciado de la intimidad familiar, con propósitos formativos vinculados a prácticas y conocimientos legitimados en un currículo escolar. Stagno (2011) enuncia que

La escolarización de masas cumplió un papel importante en la consolidación del sentimiento moderno de infancia. Mediante la organización de los tiempos y los

⁵Leandro Stagno (2011, p. 2) menciona que, a partir de las lecturas críticas o ampliatorias de la tesis de Ariès, durante la década de 1960 se comenzó a delinear el campo de la historia de la infancia.

espacios, las exigencias de limpieza, los preceptos ligados a la salud física y a la moral, la construcción de jerarquías y la separación entre espacio público y espacio privado, la escuela produjo una forma particular de vivir la infancia que se difundió como un modelo a seguir (Querrien, 1994). Los saberes transmitidos en la escuela formaron parte de este proceso identitario que, además, incluyó una clara diferenciación entre niños y niñas (p. 5)

En este sentido, remitimos al estudio publicado por Silvio Gallo (2004) titulado *Repensar a Educação: Foucault*. Allí analiza la fecundidad de la producción de Michel Foucault para recuperar la posibilidad del pensamiento en la educación. Es decir, no busca describir cómo funciona el dispositivo escolar, sino ir un paso más allá para encontrar esos intersticios donde pueda ingresar el pensar crítico. A partir de una introducción muy breve sobre el pensamiento del francés, nos ofrece un texto de filosofía de la educación. Nos explica la aparición de la pedagogía como ciencia de la educación, vinculada a la institución escolar y al dispositivo evaluador de los exámenes. En éstos, se corporiza el poder ejercido por los profesores para cobrar los saberes transmitidos. Según su análisis, el examen es fundamental para la lógica de la sociedad disciplinar, más que la transmisión de saberes, o una relación con el saber como algo transferible desde quien lo tiene hacia los ignorantes. Allí se disponen los cuerpos de un modo que separa a alumnos de profesores, jerarquizándolos en relación a la autoridad y propiedad sobre el saber. Como escribe Gallo (2004):

Las tecnologías individuales utilizadas en la escuela, que nos parecen muy naturales, son verdaderamente muy recientes: una de las más simples y eficaces es la disposición estratégica de la clase en filas. Esa disposición permite que todos los alumnos sean vigilados y controlados constantemente por un único profesor. Estas tecnologías afectan a los individuos en sus propios cuerpos y comportamientos, constituyendo una verdadera anatomía política que individualiza la relación de poder. (p. 92 traducción propia)

Quienes enseñan poseen saber, lo transmiten a quienes no lo poseen y la posición de su cuerpo es, como se dice coloquialmente, “frente al aula”. En cambio, quienes deben aprender se ubican de frente a la pizarra y al/la enseñante, en filas de bancos, mirándose la espalda unos/as a otros/as. No puede circular la palabra, solo puede promoverse la explicación unidireccional, la pregunta que espera su respuesta preestablecida, el examen.

Ese poder de cobranza, esa idea de educadores acreedores de saber, nos resulta interesante para pensar en las potencialidades de una práctica filosófica como la “filosofía con infancias” en la cual pretendemos, más que enseñar historia de la filosofía, construir espacio-tiempos horizontales de pensamiento.

En esta línea podemos sumar las palabras de dos profesoras brasileras de nivel secundario – Talula Trindade y Sandra Richter (2018) – sobre los cuerpos infantiles, esos cuerpos que son destinados a la escolarización:

aunque sabemos que ser humano es ser un cuerpo, hay que distinguir entre el cuerpo adulto y el cuerpo infantil. El cuerpo adulto, posiblemente ya pasó por muchas aulas y clases, aprendió a aquietar-se, a silenciar-se, a controlar-se. Es un cuerpo que gesticula menos, que pasa mucho tiempo sentado, que duerme menos, que ocupa más espacio. El cuerpo infantil, suele ser agitado, habla con las manos, cambia de voz, es vigoroso, necesita espacio, tiene mucha energía, corre, se sienta, se levanta, duerme más horas, es pequeño, todavía no aprendió a

silenciar-se. ¿Por qué todavía? Porque los cuerpos son domesticables, y, una vez que ese cuerpo ha aprendido a callar no podrá jamás ser totalmente recuperado. (p. 711, traducción propia)

Niños y niñas a los cuales se les enseña a olvidar sus gestos infantiles, a los que se los educa disciplinadamente, se los pone en el lugar de consumidores y de mercancía, de recursos humanos del mercado de trabajo futuro, de clientes privilegiados, incluso de objeto de protección de políticas públicas bienintencionadas. Lejos están de habitar dignamente un mundo que puedan recrear, en el que puedan crear, inventar, amar, aprender, en definitiva, ser, libremente.

En esta línea, resuenan las palabras de Skliar (2012) cuando enuncia que

lo contrario de la niñez es eso que podríamos nombrar como “una estancia sin gestos”. El adulto sabe cómo confinar la niñez, como derrotarla. Y tal vez esa estancia sin gestos sea una de las metáforas del educar. Una de las más frecuentes. Una de las menos interesantes. Una de las más hirientes. (p. 75)

Ante estas reflexiones nos preguntamos: ¿Cuál escuela podría acoger a la Fcl? Nos interesa reflexionar sobre una escuela que sea potencialmente compatible, aunque no libre de algunas tensiones que, más que desanimarnos, nos invitan a filosofar. Problematicar cuál puede ser el sentido de la escuela en la actualidad, es importante para entender mejor las posibilidades concretas que tendrá la Fcl.

En el campo de la filosofía de la educación, Jorge Larrosa (2019, pp. 19-21) recupera las ideas del famoso texto de Hanna Arendt *La crisis de la educación*. Enuncia el sentido de la escuela como un espacio separado de la cotidianidad. A partir de esa separación puede estar destinado a ofrecer a los nuevos del mundo, los recién llegados, las infancias, la posibilidad de recrearlo. El autor español enuncia que

lo que hace (o hacía) la escuela es abrir el mundo al interés de los niños y los jóvenes, hacer que algo del mundo sea interesante y, desde luego, convertirlo en materia de estudio. Por eso el profesor es (o era) el que ama su materia, el que estudia, y el que es capaz de hacerla hablar para que les diga a los niños y a los jóvenes, algo interesante. Lo que hacen (o hacían) los profesores es tratar de que los nuevos, los que vienen al mundo, se interesen por algo que no sean ellos mismos. (p. 19)

Desde la Academia platónica, el Liceo de Aristóteles, el Pórtico fundado por Zenón de Citio o el Jardín de Epicuro la cultura occidental de raíces griegas gestionó la necesidad de recortar del continuum de la experiencia humana un espacio-tiempo especial para el pensamiento. Jorge Larrosa (2019, p. 45) nos muestra con Jaques Rancière (1988) que la escuela-*scholè* significa ocio. Diferenciada del negocio, vinculada al privilegio de la vida contemplativa de aquellos hombres libres de la *polis*. Posteriormente, en la modernidad, la escuela-*scholè* deviene en institución democratizadora para que niños, niñas y jóvenes puedan sustraerse del mundo del trabajo.

En su análisis de la materialidad de la escuela Larrosa (Larrosa, 2019, pp. 43-53) señala que esta institución regala cuatro cosas a los niños/niñas y jóvenes: en primer lugar, tiempo, tiempo libre para estudiar; en segundo lugar ofrece un espacio, como un lugar separado donde no corresponde que ingresen las familias; en tercer lugar, ese tiempo-espacio es para relacionarse con las materias de estudio; y en cuarto lugar se regalan procedimientos, ejercicios, actividades, modos de relacionarse que tendrán estos sujetos en este espacio-tiempo con esos objetos). Esta

materialidad de la escuela conserva su sentido emancipador si se mantiene separada de la productividad, del consumo, y de la realidad intrafamiliar. Su carácter liberador e igualitario va de la mano de esas separaciones. En palabras de Larrosa (2019):

el camino de la emancipación comienza por la apertura de un tiempo que no se tiene. De ahí que la escuela, en tanto que consiste, precisamente, en un lugar en el que hay tiempo para leer, para escribir y para hablar, sea un lugar en el que los seres humanos pueden salir, por un tiempo, de su condición, pueden ser como cualquier otro, y pueden imaginar la posibilidad de ser cualquier cosa. (p. 47)

Creemos que en estas escuelas-*scholè* la filosofía encontraría un tiempo-espacio favorable, propicio. Sin embargo, sabemos que nuestras escuelas están batallando sus propias dificultades. En tanto dispositivo atencional, nuestras instituciones escolares mantienen disputas por los modos de atención necesario para aprender-enseñar, los objetos a atender, los ejercicios de esa gimnasia de la atención, y también sobre los objetivos o proyectos políticos a los que apuntar. En la actual sociedad del rendimiento “el exceso de positividad se manifiesta, asimismo, como un exceso de estímulos, informaciones e impulsos. Modifica radicalmente la estructura y economía de la atención. Debido a esto, la percepción queda fragmentada y dispersa (Han, 2021, p. 33)”. Este tipo de atención se correspondería más bien con los animales que necesitan el *multitasking* para sobrevivir, que con la humanidad. En ese sentido, podemos entender que estos aportes nos ayuden a visualizar una escuela donde la infancia pueda ser infancia, o una escuela infanciada.

Como dicen Kohan y Fernandes (2020), justificando la aparición de Paulo Freire en su texto – al cual referimos nuevamente más abajo –, se impone pensar en la educación cada vez que nos preocupe la vida. Enuncian:

Sí, tenemos que entrar en la educación, porque se trata de educar a los niños en una relación atenta y sensible a la potencia de la vida de las personas, a la expansión de la potencia, y no al debilitamiento o la estandarización. Educar la infancia o, tal vez mejor, infanciar la educación. (p. 9, traducción propia)

En línea con estas palabras, Carlos Skliar (2012) nos convoca a problematizar nuestra relación adultocentrada con la infancia:

La educación debe a los niños algunos gestos que le han sido sustraídos. Gestos corporales, gestos de atención, gestos de ficción y gestos de lenguaje. Ya no es el caso de contentarnos con no interrumpir. Hay algo más: distender y alargar el tiempo de los niños. Si hubiera que decirlo en una única frase: la tarea de educar a los niños consiste en hacer durar la infancia todo el tiempo posible. Detenerse con ellos en un cuerpo que no sabe de divisiones ni de regiones de privilegio; detenerse con ellos en una atención que es plural, sensible; detenerse con ellos en una ficción de tradiciones, travesías y experiencias; detenerse con ellos en un lenguaje que quiere jugar al lenguaje. (p. 80)

Resuenan estas palabras con la Fcl. Hacer durar la infancia todo el tiempo posible es una idea muy potente para comprender lo que intentamos hacer en Fcl. Una idea que nos ayuda a entender el distanciamiento teórico que representa la Fcl de la “filosofía para niños”.

Una opción pedagógica que encontramos compatible con la tradición de la Fcl, y que puede hacer frente a los diagnósticos angustiantes, es la pedagogía de la esperanza. Este concepto

aparece en la propuesta del famoso pedagogo brasileño Paulo Freire. No solo porque Freire literalmente fue reconocido con un premio al “*bambino permanente*”⁶, sino porque reconocemos en él una inspiración para comprometernos en la lucha política que está implicada en la defensa de prácticas emancipadoras o liberadoras en nuestro presente.

La esperanza como necesidad ontológica que se complementa con la lucha política puede aportarnos un matiz concreto a la dimensión política y pedagógica de la “filosofía con infancias”. Freire (1993) escribía:

Lo esencial, como digo más adelante en el cuerpo de esta Pedagogía de la esperanza, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana. (p. 25)

Aunque reconocemos que puede haber tensiones entre los marcos teóricos referidos aquí, confiamos en el aporte que puede significar la recuperación de algunos sentidos de Paulo Freire. Sospechamos que pueden abonar una perspectiva esperanzadora sobre nuestro trabajo futuro. Que las infancias esperen algo de la filosofía es muy esperanzador para nuestras comunidades. Las infancias tienen derecho a decir qué es la filosofía. Pueden ser sujetas autorizadas para prescribirle a esta forma de práctica/saber lo que se debe esperar de ella. Buscamos despertar una esperanza mutua, de la filosofía en la infancia y de la infancia en la filosofía.

La infancia apareció en la filosofía tradicional como objeto de educación y de la política, como entidad incompleta y potencia sin actualidad. Ahora estamos buscando un lugar de dignidad para las infancias, pero también que la infancia le devuelva a la filosofía cierta esperanza. Queremos no dejar de buscar ese lugar de duración de la pregunta, que la infancia dure lo más posible. Ese espacio tiempo donde el abismo de preguntarnos por la forma de vida posible, deseable, recupere su atractivo. Donde desafiar a los modos automáticos de vida que nos tienen adormecidos como sociedad sea insoslayable. aunque aceptemos que el tiempo de las grandes revoluciones macropolíticas no es contemporáneo a nosotros/as, no podemos renunciar a los espacio-tiempos de insistencia, resistencia, ruptura, y sobre todo de infancia. La filosofía tiene una responsabilidad aquí, porque ella puede hacer algo especial, que es vincular, relacionar, propiciar el encuentro, hacer bailar al pensamiento y a la vida.

Filosofía para y con niños/as

A partir del Programa “filosofía para niños” (FpN) se generó una versión novedosa en Latinoamérica, que nació primero con el nombre “filosofía con niños”, para devenir luego en “filosofía con infancias” (Fcl), con espíritu de problematizar la relación establecida entre la filosofía y la infancia. El cambio de *para* por *con*, aparece como un movimiento sutil y simultáneamente

⁶ “Paulo Freire recibió de la *Biblioteca Comunale de Ponsacco*, en la provincia de Pisa, Italia, el título de Niño permanente (*Bambino permanente*), cuando tenía 68 años de edad, un 31 de marzo de 1990. (W. Kohan & Fernandes, 2020, p. 10)”. Recomendamos visitar el texto profundo, cuidadoso, además de original y novedoso, que escribió Walter Kohan sobre Freire como filósofo, educador e infante titulado *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica* (W. Kohan, 2020).

profundo. Luego de ese giro, en estos años recorridos, va tomando presencia el uso del término infancia, en vez de la traducción de *children* que representaba el término “niños”⁷.

¿Cómo nombrar el encuentro entre filosofía e infancia? Desde la exterioridad del campo de la Filosofía para/con niños/as (F4WC) no se distingue a simple vista entre FpN y FcN. Por el contrario, sí prestan atención a la preposición que vincula los componentes de la enunciación quienes han adquirido cierta cercanía con estas praxis. En este caso, la aparición de la filosofía con niños en Latinoamérica no implicó la desaparición del Programa norteamericano. De hecho, ambas propuestas coexisten y se complementan hasta la actualidad.

En estos últimos años, la escena que había iniciado el, todavía vigente, Programa *Philosophy for Children* ha incorporado nuevos personajes, problemas y práctica a través de la propuesta de la “Filosofía con niños/as”. Esta nueva experiencia – la FcN – problematiza las relaciones entre filosofía, infancia, educación y política del Programa FpN, poniendo en juego los sentidos actuales e históricos de esos conceptos y prometiendo mantener vivo el legado de Mathew Lipman de defender el encuentro entre la(s) infancia(s) y la(s) filosofía(s).

Desde que Lipman fundó el Instituto para el desarrollo de la Investigación filosófica con Niños (IAPC)⁸ en 1974 en el Montclair State College de New Jersey, EEUU, y luego en 1979 publicó el primer número del primer volumen de la revista *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, como editor, se ha venido configurando un escenario global heterogéneo. Esta escena es diversa y prolifera, ya que incluye redes de instituciones que, mediante la investigación, la extensión y la formación docente, multiplican los modos de hacer filosofía con/para las infancias.

En ese sentido, se han consolidado espacios editoriales que acogen las discusiones y los aportes más significativos de este campo de trabajo transdisciplinario. Destacamos la revista *childhood & philosophy* que atiende “las intersecciones y relaciones entre filosofía, infancia, filosofías de la infancia e indagación filosófica con niñas y niños.” (*childhood & philosophy*, s. f.); asimismo, la editorial del Núcleo de Estudos de filosofia e infância⁹ (NEFI) (*NEFI*, s. f.), (*Nefi Edições*, s. f.). También se han generado eventos académicos variados, como los Coloquios del NEFI o los coloquios bianuales del *International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC) (*ICPIC-HOME*, s. f.)¹⁰.

Remitimos a la vasta producción de publicaciones individuales (Agratti, 2020; Berle, 2018; Fernandes Ribeiro Martins, 2021; López, 2008; Olarieta, 2016); colectivas (Achembach et al., 2020; Andrade et al., 2022; da Silva Pinheiro et al., 2022; Filo del cordón, 2021; Macías & Sichel, 2020; Waksman & Kohan, 2000); así como la enorme cantidad de artículos contenidos en las publicaciones periódicas mencionadas que sería imposible referir aquí. Allí se han corporizado numerosos y diversos análisis sobre la relación entre estas propuestas o su lugar en el área de la enseñanza de la filosofía, sobre las conceptualizaciones teóricas centrales en cada una, sobre sus posibilidades de aplicación a los contextos actuales latinoamericanos, muchas veces dando lugar

⁷O “filosofía con niños y niñas” cuando se busca incorporar el gesto del lenguaje inclusivo.

⁸ *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* en Inglés,

⁹ Simone Berle (2018) sistematizó en su investigación doctoral titulada *Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professors* la experiencia del NEFI en su tarea de investigar, formas y hacer extensión universitaria. Recomendamos su consulta para profundizar en la potencia que tiene este grupo ejemplar que ha sido un semillero de ideas, prácticas, publicaciones, eventos académicos, experiencias filosóficas extramuros desde Río de Janeiro hacia todo el mundo.

¹⁰ En el mismo sentido, se dictan carreras de posgrado o especializaciones para docentes centradas en la práctica de la Filosofía con niños.

a las experiencias concretas llevadas a cabo en el ámbito comunitario. Se ha consolidado un área de investigación, extensión y formación docente que fortalece y profundiza página a página su riqueza y potencia teórico-práctica.

Filosofía con infancias

Nos interesa aquí comprender algunos sentidos que fueron apareciendo para llegar a la idea de “filosofía con infancias”, para poder pensar la resonancia de la expresión *infanciar* la filosofía.

Partimos entonces del área configurada por la “filosofía con niños y niñas”. Se reconoce en esta modificación del nombre de la propuesta una huella de tantas otras opciones que diferenciarán ambas propuestas. En una sola preposición de tres letras está la seña de un giro en el marco teórico general, así como de la problematización de la relación entre los/las niños/as y los/las adultos/as, y el propósito general de la propuesta filosófica y educativa.

En el título y en la *Presentación* de uno de los libros icónicos de la FcN – *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase* (Waksman & Kohan, 2000) – se aclara lo siguiente:

En definitiva, lo que se propone es hacer filosofía con niños, y el cambio de preposición puede resultar significativo: no es una filosofía para ellos, no es sólo poner a su alcance algo que antes era inaccesible. Filosofía con niños significa que la filosofía es algo que los niños pueden practicar y que ambos términos se modifican en su encuentro. No se trata de niños prodigio ni de filósofos precoces. Se trata de niños viviendo la experiencia de la filosofía. Experiencia que conlleva algo de riesgo y ausencia de certeza. Que prepara para un pensar diferente. La cuestión es, entonces, propiciar ese encuentro. (p. 8)

Veinte años después de la publicación de Waksman y Kohan (2000), Laura Agratti (2020, pp. 94-95) señala que ese fragmento – referido también en su texto – contiene la única mención al cambio de preposición del libro. Algo tan importante como una nueva denominación puede ser soslayado porque son los mismos representantes de la propuesta los que centran la atención en el gesto de mantener la mirada crítica sobre el vínculo entre filosofía e infancia. Se cambia el nombre, y con ese gesto no se busca definir para siempre una relación entre filosofía e infancia (con). Se cambia el nombre como señal de apertura crítica ante los sentidos que esa relación pueda tener una vez iniciada la aventura de filosofar con infancias.

En este sentido, Agratti (2020) considera que uno de los cambios más significativo en las instancias áulicas de la Fp/cN tenía que ver con la relación entre filosofía y literatura. Reconoce que la FcN proponía explícitamente una forma novedosa de vincular esas disciplinas que, en sus experiencias, mostró mejores resultados. Así, lo importante es visualizar que las aspiraciones del mundo adulto para la infancia deben dar lugar al hacer propio de niñas y niños, a sus intereses, “y dejar que sean ellos y ellas en su relación con el mundo quienes decidan qué necesitan enfocar” (Agratti, 2020, p. 95). Se diferencia del programa FpN que curricularizaba textos producidos especialmente para esa praxis, acompañados de manuales para los/las docentes a cargo de coordinar los talleres (Waksman & Kohan, 2000, p. 40). En cambio, Agratti (2020) afirma que:

El sentido principal pasa a ser de disponer textualidades que tengan la potencia suficiente para despertar su sensibilidad filosófica antes que traducir la filosofía del canon para ponerla a su alcance, como quiere Lipman. En su libro, Waksman y Kohan ofrecen elementos que muestran

otras potencialidades para la relación entre literatura y filosofía, a la vez que dan ejemplos de textos y actividades propicias para un filosofar menos dependiente del canon. (p. 95)

Por nuestra parte, reconocemos que en el diseño de encuentros de FcI los textos utilizados suelen incluir poesías, canciones, relatos literarios, ensayos, dinámicas lúdicas, o simplemente preguntas. En cuanto al canon filosófico, no se rechaza de plano, sino que se eligen las obras que presentan una escritura abierta a las interpretaciones múltiples, que promueven una relación horizontal y cercana entre infancias y filosofía. También consideramos que se debe adoptar una visión crítica sobre el sesgo androcéntrico del canon filosófico.

Por su parte, Maximiliano López (2008) encuentra en la experiencia trágica el sentido del cambio entre “para niños” y “con niños”.

Hacer filosofía con niños no tiene que ver con enseñar historia de la filosofía, sino con hacer de la filosofía una experiencia. Matthew Lipman creó, a fines de la década del sesenta, un método complejo e interesante para dar consistencia a esta idea y lo llamó ‘filosofía **para** niños’. El presente trabajo ha intentado dar visibilidad a un movimiento teórico-metodológico que modificó profundamente la propuesta de Lipman dando lugar a lo que hoy conocemos como ‘filosofía **con** niños’. Este movimiento sutil puede ser sintetizado a través de la sustitución del concepto de ‘experiencia’ – que originalmente Lipman toma de Dewey – por el concepto de ‘experiencia trágica’.” (105 comillas y negritas del original)

El sentido de experiencia es modificado en esta nueva propuesta. López elabora la concepción de experiencia trágica como la característica de la FcN. En nuestro caso remitimos a este análisis, pero consideramos las concepciones de experiencia pueden complejizarse sumando sentidos vinculados a reconocer el carácter subjetivante que pueden tener las experiencias, y no solo su sentido desubjetivante.

Teniendo en cuenta la apertura que significa el cambio de nombre hacia FcN, recordamos que el propio Walter Kohan coordinó una jornada de formación para talleristas en la Provincia de San Juan en el año 2012 de la cual participamos. La experiencia de pensamiento consistía en repasar todas las preposiciones posibles en castellano (a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía), para luego ensayar las diferentes combinaciones que podrían remplazar “filosofía para niños” y “filosofía con niños”. Explorando esos sentidos emergentes pudimos notar que lo importante no era el “con”, ni defender el nombre “filosofía con niños”, sino promover nuevas vinculaciones entre filosofía e infancia en las cuales ambas se enriquecieran y, en particular, las infancias pudieran filosofar libremente, así como cuidar la posibilidad de reinventar la práctica.

La propuesta latinoamericana ha sabido reconocer en Matthew Lipman, principalmente, pero también en Ann Margaret Sharp, a los responsables de institucionalizar la relación entre la infancia y la filosofía en el ámbito educativo. La mirada crítica que se ha desarrollado desde la propuesta de FcN parte siempre de un reconocimiento y agradecimiento genuino, honesto, con admiración hacia su vida y obra (López, 2008, pp. 17-26; Waksman & Kohan, 2000, pp. 9-66).

Por ejemplo, recientemente, para conmemorar el centenario del nacimiento de Lipman la Editorial del NEFI publicó una versión bilingüe (portugués/castellano) de su autobiografía *Una vida enseñando a pensar*. Recuperamos ese gesto de reconocimiento explícito incluido en la presentación (W. Kohan, 2023):

Es una mezcla de homenaje y gratitud a alguien que entregó su vida a una idea pedagógica, filosófica y política: que niñas y niños puedan estar en el mundo de la filosofía. Lipman soñaba con que las escuelas incorporasen la filosofía a la educación de niñas y niños porque la veía como una forma de formar personas más democráticas, más razonables, más éticas. (p. 195)

En esa línea, Magda Costa Carvalho y Walter Kohan escribieron en co-autoría un texto titulado *Atreverse a una escritura infantil: niñas y niños para filosofía o la infancia como abrigo y refugio* (2021). Ensayan este texto al amparo de un enfoque crítico sobre el sentido hegemónico o tradicional de infancia que la condenaba a la dependencia, imposibilidad y falta con respecto de la adultez. Entendiéndola en su carácter de potencia afirmadora de la vida, hablan de celebrar con alegría los comienzos infantiles como una característica de nuestra cultura.

Repitamos, sin repetir: comenzar es un verbo infantil y la infancia es una forma de vida: una vida infantil es una vida que (siempre) comienza, que comienza cada vez, porque la vida ama renacer y así se va nutriendo de infancia. Infancia en la vida y vida infantil... por eso, comenzar es una manera de mantener viva y dar vida a la infancia. (W. Kohan & Carvalho, 2021, p. 57)

En ese sentido celebran el comienzo de la “filosofía para niños” que consideran, además de un comenzar, una idea infantil. En sus palabras: “Celebramos su carácter infantil, osado, irreverente, cuestionador, conmemorando su nacimiento hace casi 50 años (W. Kohan & Carvalho, 2021, p. 57).

Como es sabido, la pregunta por la edad permitida para filosofar fue puesta sobre la mesa de discusión filosófica y pedagógica por Matthew Lipman de una manera que fue disruptiva en su época. Pero, más allá del reconocimiento a la potencia de las infancias para filosofar, no se problematiza al concepto de infancia, no se lo comprende desvinculado de la niñez.

Como sintetiza Berle (2018) en el NEFI no se adopta una línea de pensamiento particular para configurar la relación entre filosofía y educación. Dice:

Podemos destacar, por un lado, la filosofía para/con niños, creada por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, con su influyente paradigma de la comunidad de indagación filosófica. Por otro lado, la filosofía europea, en con algunos filósofos franceses como M. Foucault, J. Derrida, J.-F. Lyotard, G. Deleuze y J. Rancière. Los pedagogos belgas J. Masschelein y M. Simons, por sus contribuciones a la escuela forma y la investigación educativa. Por último, las fuentes del pensamiento latinoamericano como Paulo Freire, Simón Rodríguez y los zapatistas. (Berle, 2018, p. 112 traducción propia)

Desde esos enfoques, con esas inspiraciones, se puede afirmar la filosofía en la educación. En cuanto a la infancia, desde este enfoque crítico, la propuesta de la Fcl avanzó hacia la idea de una infancia no cronológica.

La concepción de una infancia más allá de la edad que se tenga es central para comprender las posibilidades de las experiencias de filosofía con infancias. Si la infancia se entendía como la beneficiaria de una formación para una sociedad democrática, es compatible con un enfoque de derechos humanos que entiende a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho a la educación. En cambio, es interesante indagar en los sentidos compatibles con la visión del derecho a un filosofar irrestricto.

¿Infanciar la filosofía?

Sospechamos que la fuerza gravitacional del término *infanciar* podría radicar en su peculiaridad, en su extrañeza o rareza. Desde su incorrección, nos trae cierta novedad, nos invita al juego de/con las palabras. No es un término que se suele utilizar, tal vez por su incorrección respecto de las normas gramaticales. Sin embargo, creemos que condensa una fuerza interesante que escapa a los prejuicios de los cuales el término “infantilizar” no, ya que éste último se encuentra marcado por la visión clásica de infancia que estudiamos más arriba. En definitiva, nos parece que es una palabra con una particular potencia. Y como dijimos anteriormente, el pensamiento necesita ser forzado desde fuera para ocurrir, y a veces la incorrección del lenguaje tiene ese efecto. El gesto profanador que caracteriza a lo infantil (Olarieta, 2016) aparece nuevamente para recordarnos que podemos inventar palabras (aunque tengamos que señalarlas pintándolas de cursiva).

Recuperamos un fragmento de *El verbo infancia* una pieza literaria escrita por la dramaturga española Ruth Vilar. Se ensaya allí la posibilidad de conjugar el término infancia hecho verbo:

La infancia es un verbo y se conjuga en primera persona del singular del presente de indicativo. A la vez contiene la segunda persona y la tercera. Muchos plurales. El pretérito pluscuamperfecto y los futuros impredecibles. Un hipotético subjuntivo y ese condicional siempre cargado de cláusulas.

Infancio la capacidad de contemplar, maravillarme y aprender.

Infanciaste ese entusiasmo mágico que te impulsa como un muelle ascendente.

Infanciará un sonrojo instantáneo cuando muchos ojos la miren de golpe.

Hemos infanciado confianza en que la esperanza acierta y el desconsuelo, el chaparrón y las paperas se pasan.

¡Ojalá infanciéis vuestro anhelo de cobijo en mitad del temporal!

Infanciarían visiones fantásticas previas a los sueños, inexplicables carcajadas súbitas y la querencia por algunos lugares que huelen a jazmín. (Vilar, s. f.)

Infanciar el lenguaje, jugar con las palabras: a eso nos invita este texto que, desde un registro literario, ensaya lo que puede la infancia. Nos convoca por su riqueza a jugar con la infancia, para repetir la pregunta: ¿*infanciar* la filosofía?

En la Fcl la infancia emerge como categoría filosófica. Cobra centralidad como categoría de análisis fundamental para preguntarnos por las posibilidades mismas de la filosofía, y de la educación o de la enseñanza de la filosofía. si atendemos a la infancia, ella nos mostrará una forma de relacionarnos con el mundo que podemos llamar infantil.

En palabras de Olga Grau (en: da Silva Pinheiro et al., 2022):

Lo que nos muestra y nos mostrará siempre la infancia, sorprendiéndonos permanentemente, es esa pulsación vital de observación, de comprensión inicial del mundo y deseosa de hacer en esa inmediatez que les caracteriza. Nos hacen saber de una mirada que no para de mirar, de una inteligencia aguda y rápida de comprensión acompañada por una agitación anímica y afectiva en movimiento. (p. 20)

Infanciar la filosofía se vincula con la reunión de los caminos que se habían bifurcado en la modernidad. La infancia es vida, y la filosofía se había separado de ella. La agitación de los cuerpos infantiles nos inspira a ejercitar la filosofía también con el cuerpo, interrumpir nuestras poses académicas para pensar con las infancias. En ese sentido, es interesante imaginar la posibilidad de *infanciar* la filosofía como un abrirla a estos gestos infantiles, gestos de infancia.

La filosofía con infancias (Fcl) realiza un rodeo en cuanto a la temporalidad de la infancia. Se propone pensar no solamente la apertura de las puertas de la filosofía para que entren niños y niñas, sino entender a la infancia como una intensidad temporal¹¹. Esta infancia aiónica es también experienciable por personas de cualquier edad. En las experiencias de Fcl la infancia entra en la filosofía y la filosofía entra en la infancia. Las infancias entran en las filosofías y las filosofías en las infancias.

Entre las pocas apariciones del término *infanciar* nos encontramos con un texto escrito en coautoría entre Walter Kohan y Rosana Fernandes en contexto de la pandemia de COVID-19. Es un artículo que explora la reunión entre un poeta – Gonzalo Rojas –, un filósofo – Gilles Deleuze –, y un educador – Paulo Freire – para pensar el valor político de la temporalidad infantil. Basándose en la filosofía deleuziana, haciendo honor al gesto deleuziano de buscar la intensidad del sentido, y no la fijación del ser, y el sometimiento a este proponen una construcción de sentido para el término que estamos explorando aquí. Enuncian:

Infanciar: establecer otras relaciones con la infancia, actuar, crear condiciones y modos de expandir y cartografiar las partículas infantiles que se ramifican, se esparcen por todas partes y trazan otras escenas infantiles insólitas que abren los cuerpos a una infancia no cronológica, molecular. *Infanciar*: ampliar lo vivido y lo dicho sobre la infancia puede promover otras vidas infantiles, crear escenas en la vida, en lo cotidiano, en las pantallas y en las calles, que den paso a una infancia del mundo, de la vida, de nadie en particular, cualquier infancia, de cualquiera, una infancia liberada de los contornos rígidos y enlucidos de lo preestablecido, previsto y prescrito. (W. Kohan & Fernandes, 2020, p. 8 Cursiva en el original. Traducción propia)

Infanciar aparece al liberar a la infancia de su subordinación al ser, infanciar no es ser infantil ni infantilizar, no significa ser infante o ser infancia. Aunque conserva una relación de inspiración con los gestos infantiles que nos traen los/las/les niños/as/es. Esas infancias cronológicas muestran una forma de estar en el mundo que podría replicarse más allá de los límites cronológicos. Esa temporalidad aiónica implica la experiencia de la intensidad temporal. La posibilidad de repetir el juego una vez finalizado, y que emerja algo nuevo – la diferencia del sentido que aparece cada vez que se repite una palabra, como nos mostraba Maximiliano López. Infanciar la filosofía tiene que ver con inspirarse en la infancia de los niños, niñas, niños para animarse a habitar una infancia que trasciende los límites de cronos. Infanciar puede cualquiera, si se dan las condiciones.

Infanciar la filosofía aparece como un sentido para la experiencia filosófica porque las infancias corren riesgos, están en transformación constante. La infancia siempre está creciendo, nunca es dos días igual, desafía el gesto adulto de etiquetar y caracterizar.

Infanciar la filosofía es mucho más que descartar la perspectiva adultocéntrica. Aunque este giro sea necesario, no es suficiente. Infanciar la filosofía es permitirse filosofar desde esos gestos infantiles como comenzar, mirar por primera vez, preguntar irreverentemente.

Infanciar la filosofía es afirmar con el cuerpo que cualquiera es bienvenido/a/e a la ronda de conversación.

¹¹ Desde el famoso fragmento 52 de Heráclito “El tiempo es un niño que juega” (DK 22 B 52), este tema ha sido estudiado con profundidad en (W. Kohan, 2004, pp. 135-168).

Referencias Bibliográficas

- Achembach, G. B., Kohan, W. O., Marinoff, L., Moriyón, F. G., Lahav, R., Rastrojo, J. B., Echeverría, E., Kono, T., Morioka, C., Hirohata, M., Brenifier, O., & Sumiacher, D. (2020). *Prácticas filosóficas comparadas: Filosofía con/para niños*. Consultoría filosófica. Talleres filosóficos. Noveduc.
- Agamben, G. (2008). Notas sobre o gesto. *Artefilosofia*, 3(4), Article 4.
- Agratti, L. V. (2020). Devenir pregunta: Filosofía e infancias entre la escuela y la universidad. NEFI. <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>
- Andrade, S., Branca, B., Cruz, M., Lario, S., & San Pedro, C. (2022). *Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía*. (S. Andrade, Ed.). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/nuevo-e-book-filosofar-con-ninxs-cartografias-possibles-entre-infancias-y-filosofia/>
- Berle, S. (2018). Infância como caminho de pesquisa: O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. NEFI.
- Castello, L., & Márcico, C. (1998). *Oculto en Las Palabras—Glosario Etimológico de Términos Usuales en La Praxis Docente*. <https://es.scribd.com/doc/307233819/CASTELLO-MARSICO-Oculto-en-Las-Palabras-glosario-Etimologico-de-Terminos-Usuales-en-La-Praxis-Docente>
- Childhood & philosophy. (s. f.). Recuperado 6 de julio de 2023, de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood>
- Colli, G. (2011). *Platón Político*. SEXTO PISO.
- da Silva Pinheiro, C. R., de Oliveira, C. F., & Belmont, P. L. (2022). *Trans-cre-ver filosofias com infâncias: Entre a universidade e a escola pública.: Vol. VIII*. NEFI.
- Durán, M. (2015). El concepto de infancia Walter Kohan en el marco de de la invención de una escuela popular. *childhood & philosophy*, 11(21), Article 21.
- Entel, A. M. (2014). *Infancias de Latinoamérica, cultura y derechos*. Fundación Walter Benjamin - Fundación ARCOR.
- Fernandes Ribeiro Martins, F. (2021). *Devir-Pinóquio da educação: Fazer escola através de aventuras*. NEFI.
- Filo del cordón. (2021). *Tramas de la filosofía: Ocho recursos en busca de profesores*. Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Freire, P. (1993). *PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA*. Siglo XXI Editores. <https://sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-de-la-esperanza/>
- Gallo, S. (2004). Repensar a Educação: Foucault. *Educação & Realidade*, 29(1), Article 1. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>
- Grau, O. (2020). Infancia y Género. Exclusiones que nos rondan. NEFI.
- Han, B.-C. (2021). *La sociedad del cansancio (7°)*. Herder.
- ICPIC-HOME. (s. f.). ICPIC. Recuperado 4 de julio de 2023, de <https://www.icpic.org/>
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre Educación y Filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica*. CLACSO.
- Kohan, W. (2023). Una declaración de amor... A la filosofía y a la infancia. En *Una vida enseñando a pensar*. (pp. 195-197). NEFI Edições.
- Kohan, W., & Carvalho, M. C. (2021). *Escritura Infantil: Niñas y Niños Para Filosofía o la Infancia Como Abrigo y Refugio*. En *Tópicos filosofía educación para el siglo XXI* (p. 55). <https://philarchive.org/rec/KOHEIN>

- Kohan, W., & Fernandes, R. A. (2020). Tempos da infância: Entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046236273>
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, Política y Pensamiento*. Del Estante.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- López, M. V. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Noveduc Libros.
- Macías, J., & Sichel, F. (2020). *En Busca Del Sentido: Cruces Entre Filosofía, Infancia y Educación*. [Buenos Aires?]: TeseoPress Design.
- NEFI. (s. f.). Recuperado 4 de octubre de 2023, de <https://filoeduc.org/nefi/home.php>
- Nefi Edições. (s. f.). Recuperado 5 de mayo de 2023, de <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>
- Olarieta, B. F. (2016). Gestos de escrita: Pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. NEFI.
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Ediciones de la Piqueta.
- Rancière, J. (1988). *Ecole, production, égalité*. En *L'école de la démocratie*. Edilig, Fondation Diderot.
- Skliar, C. B. (2012). LA INFANCIA, LA NIÑEZ, LAS INTERRUPCIONES. *childhood & philosophy*, 8(15), 67-81.
- Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. EN: Finocchio, Silvia; Romero, Nancy, comps. (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 41-61
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.520/pm.520.pdf>
- Vilar, R. (s. f.). El verbo infancia. «EL VERBO INFANCIA», POR RUTH VILAR. Recuperado 5 de octubre de 2023, de <http://cosdelletra.blogspot.com/2019/07/el-verbo-infancia-por-ruth-vilar.html>
- Waksman, V., & Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños: Aportes para el trabajo en clase*. Noveduc Libros.