



Método arqueológico educativo infantil: “No lo sabemos. No lo queremos saber”

Infant Educational archaeological method: “We do not know. We do not want to know”

Laura Silvia Helou

Colegio Joan Miró, Funes. Santa Fe.

laurahelou_01@hotmail.com

Romina Claudia Magallanes

romina_magallanes@yahoo.com.ar

Colegio Joan Miró, Funes; Universidad Nacional de Rosario.

Carolina Elizabeth Monzón

Colegio Joan Miró. Funes. Santa Fe.

caromonzon@hotmail.com

Jorgelina Russo

Colegio Joan Miró. Funes. Santa Fe.

jorgelinarusso@yahoo.com.ar

Recibido: 29/04/2019

Aceptado: 20/02/2020

Resumen. En el presente trabajo expondremos un recorrido conceptual por el Método Arqueológico Educativo Infantil, que estamos componiendo en nuestra Escuela donde somos docentes y directivos y coordinadores del espacio de Filosofía Infantil, haciendo hincapié en las problemáticas de la educación filosófica, la ciudadanía y la infancia.

Para ello, asimismo, daremos cuenta de los conceptos que nos sustentan en nuestro trabajo: los trabajos de G. Agamben, G. Deleuze, W. Kohan, J. Larrosa, entre otros.

Nuestra exposición estará dividida en tres apartados, el primero “Método arqueológico educativo infantil: ¿educación filosófica?”; el segundo, “Infancia: ¿escuela filosófica?”; y el tercero y

último “¿Ciudadanías infantiles? ¿Infancias ciudadanas?”

Palabras clave. Método, Arqueología, Educación filosófica, Ciudadanía, Infancia.

Abstract. In the present work we will present a conceptual tour through the Infant Educational Archaeological Method, which we are composing in our School where we are teachers and managers and coordinators of the Children's Philosophy space, emphasizing the problems of philosophical education, citizenship and childhood.

For this, also, we will give an account of the concepts that sustain us in our work: the works of G. Agamben, G. Deleuze, W. Kohan, J. Larrosa, among others.

Our exhibition will be divided into three sections, the first "Infant Educational Archaeological method: philosophical education?"; the second, "Childhood: philosophical school?"; and the third and last "Citizenship for children? citizen infants?"

Keywords. Method, Archeology, Philosophical education, Citizenship, Childhood.

Introducción

El presente trabajo es el correlato de lo que llamamos, en una primera instancia, Método Arqueológico Educativo que fue elaborado a partir de la aplicación del Programa de Filosofía Infantil a las áreas curriculares escolares del nivel primario.

Este es un camino de casi dos décadas, en donde comenzamos con la implementación del Programa de Filosofía con Niños, para pasar luego a la instancia de generación de nuestra propia práctica de Filosofía Infantil, continuando con una experiencia llamada Pensar los Saberes que es la que comienza a dar lugar, en este último tiempo, al Método que dimos en llamar Arqueológico Educativo, ya en el marco de una formalidad constructiva metodológica, vivencia que expondremos seguidamente.

Definimos nuestro Método Arqueológico Educativo como aquel que apuesta a abordar el saber escolar tradicional -reflejado en los Programas organizados por los Ministerios de Educación en la Argentina- deconstruyendo, es decir, desmontando y analizando sus distintas dimensiones -la de la Matemática, de las Ciencias Naturales y Sociales, de la Lengua, de la Ética, y demás áreas curriculares-, desde la Metodología de la investigación del Programa de Filosofía Infantil, promovido y sistematizado por M. Lipman y A. Sharp, problematizado por diversos pensadores, como también originado en una inspiración teórica-práctica propia que nuestra Institución Educativa, se permitió realizar (...) Dicho Método es Arqueológico, porque se propone desmontar y deconstruir los saberes en sus condiciones de producción y origen, y mostrar cómo dichos saberes no son conocimientos cerrados ni atemporales sino que nacen de relaciones de poder, de situaciones donde los ámbitos sociales, políticos y económicos, entre otros, se ponen en juego. Y, finalmente, es Educativo porque se despliega en un recorrido centrado en el espacio escolar, lugar justo para pensar éticamente lo real actual, nuestro habitar en él, y a nosotros mismos.

Así, este Método implica en su práctica incipiente la utilización de las herramientas filosóficas o movimientos básicos propios del Programa de Filosofía Infantil más la incorporación de otras afines y que construimos en consonancia al mismo. Estas son la “historización”, “contextualización”, “relativización”, “escepticismo”, “desmanualización”, “rememoración”, entre otras.

Con “desmanualización” nos referimos a desnaturalizar la utilización de manuales como textos absolutos, revisar y contrastar el tratamiento de una temática desde diferentes enfoques y desmontar sus estrategias de producción. La “historización” consiste en situar cada “contenido conceptual” como acontecimiento temporal, no presentarlo como una tema neutro y aséptico frente a los sucesos en medio de los cuales esos temas tuvieron lugar.

Tanto en su momento de formación como en el presente, problemática desde la cual también lo analizamos. Aquí hacemos hincapié en la noción de “rememoración” heideggeriana, que amplía y profundiza la historización, ya que visibiliza cada problemática a abordar no desde una mirada representativa y explicativa, sino dando un paso más hacia atrás, atendiendo a cómo tuvo lugar nuestro habitar entre esas problemáticas, no convertidas en objetos a reducir a un razonamiento sino como textos que nos ligan y que hemos construido, y que nos construyeron como existentes, textos en los que habitamos y debemos vigilar en el modo de la pregunta .

Así, a partir de la reunión de estas herramientas, estos movimientos del pensar, es como concebimos el “contextualizar”, es decir, conducirnos junto a un contenido a su momento y espacio de formación, sus y nuestras modificaciones respecto de él. Tanto la “relativización” como la “escepticismo” son pensadas como actitudes en el abordaje de los textos, de la información, de la circulación de los mismos; una actitud de cautela y de duda, que acompañan a todo el Método en cada una de sus instancias. Así, junto a todas las herramientas, se busca la desnaturalización de las convenciones que están compuestas por “sentidos comunes” y presupuestos no pensados fundamentalmente frente a todo lo instituido” (Helou, Magallanes, Monzón, Russo, 2019, pp. 39, 43, 45-46).

En una etapa siguiente y presente ampliamos conceptual y técnicamente dicho Método al que denominamos ahora Método Arqueológico Educativo Infantil, haciendo hincapié en las problemáticas de la educación filosófica, ingresando las categorías de ciudadanía e infancia.

Seguidamente, daremos cuenta de los conceptos que sustentan nuestro recorrido: los trabajos de G. Agamben, G. Deleuze, W. Kohan, J. Larrosa, entre otros.

En el primer apartado nos preguntamos por lo que puede nuestro método tanto como camino de desvíos, tropiezos, detenciones, experiencias; como *ethos* y actitud de “hacer escuela”, y como tensión entre tres aspectos que están involucrados en su construcción: Las políticas ministeriales educativas de la provincia de Santa Fe donde nuestra ciudad se encuentra; los idearios institucionales de la Escuela; el espacio-momento de Filosofía Infantil que se practica desde los inicios de la Institución. Todo esto enmarcado en un gesto filosófico político educativo que señala el título “No lo sabemos. No lo queremos saber”, que es una cita de un texto de W. Kohan, quien entre otros autores, nos acompañarán en este recorrido.

En el segundo apartado nos preguntamos por lo que puede la Infancia, pensándola como apertura, posibilidad e incumplimientos, mientras atravesamos diversas consideraciones en torno a las perspectivas mayoritarias y minoritarias que se plantean en torno a ella.

Por último, nos preguntamos por la ciudadanía abordando concepciones que la colocan en espacios como el de una “política de la amistad”, como personas que comparten un mundo y a través de la escuela se busca que ese mundo no se deshaga, como un modo de “hacer escuela”, dejando abierta la posibilidad de pensar la ciudadanía en relación con la filosofía, la infancia y la educación escolar como una ética de la impotencia.

En cada uno de estos desarrollos releemos autores como W. Benjamin, G. Agamben, M. Foucault, W. Kohan, J. Larrosa, principalmente, entre otros, como así también experiencias y tensiones entre escuela y filosofía atravesadas en nuestro camino trazado intermitentemente por los estudiantes, los docentes, los directivos y el marco político jurídico que habilitan, obturan, ponen en juego constante nuestro filosofar metodológico.

Método arqueológico educativo infantil: ¿educación filosófica?

(...) ¿cómo hacer filosofía con infantes? No se trata aquí de proponer programas o dispositivos metodológicos alternativos, sino de hacer de la metodología de enseñanza de la filosofía un problema eminentemente filosófico.
Infancia y Filosofía. Walter Kohan.

Comenzamos con preguntas ¿hay otros modos de inventar caminos? Pensamos esta pregunta del apartado, entonces, en diálogo con diversos autores y en experiencias filosóficas infantiles en nuestra Escuela.

Como dice W. Kohan en nuestro epígrafe, la metodología educativa filosófica es un problema filosófico. Por ello, la abordaremos en primer lugar. Siguiendo su modo de preguntar podríamos formular el problema de la siguiente manera ¿Qué puede un método? ¿Qué puede un método arqueológico educativo infantil? Antes de pensar y detenernos en la cita del título de esta ponencia “No lo sabemos. No lo queremos saber”, comenzaremos por andar el camino de las preguntas.

Por un lado, inspiradas por M. Foucault no aspiramos proponer “una nueva teoría ni una doctrina sino una “actitud”, un *ethos* que él caracteriza como “una vía filosófica donde la crítica de lo que somos es a la vez análisis histórico de los límites que se nos plantean y prueba de su franqueamiento posible” (1996, p. 110-11). Como afirma en “¿Qué es la Ilustración?”

Asimismo, un *ethos* que conlleva lo que Kohan denomina “hacer escuela”, en su libro dedicado a Simón Rodríguez, *El maestro inventor*. Allí dice “la idea es que el sentido principal de la tarea docente, de una vida docente, de una vida dedicada a la educación, es hacer escuela” (2016, p. 40). Esto es “la necesidad de generar, crear o inventar algo que no necesariamente está dado por el hecho de existir una institución escolar” (p. 41), repensar la escuela como lo hacían los griegos, como “*scholé*, reparto igualitario del tiempo, separación de un tiempo escolar libre, “improductivo” frente a un tiempo productivo (p. 131).

Así, la idea de *ethos* tanto como crítica de nosotros mismos como escuela, de nuestros límites y franqueamientos posibles, como la práctica educativa filosófica de “hacer escuela” está inscripta en nuestra concepción de método. No pensamos el método como un sistema, como una fórmula a aplicar, sino como un recorrido a través de un camino posible, un camino como desplazamiento y movimiento intenso (Kohan, 2013, p. 163), como piensa Kohan la experiencia filosófica, y también como un error, tanto como un camino por el que se vaga, y en ese vagar se compone, como también como un error en equívocos, en indeterminaciones y oscuridades. Un camino de rodeos, a veces de extravíos que hacen los trazos momentáneos de una práctica. Por esto, tratamos de habitar las etimologías, en este caso de la palabra método. *Metha* y *hodós*: a través de un camino, ese tránsito vibra en la genealogía y en lo vital de la palabra, y se densifica imaginando el “a través” como un trayecto incierto que se va creando a medida que se pisan desvíos, digresiones, irreverencias, y nos vamos liberando de lo que Foucault llamaba “logofobia”, el temor a los discursos solapados, a su exposición y diseminación –como la infancia-; y el camino, entonces, se torna otro, donde los desvíos se convierten en nuevos “a través”, y nuevos caminos, y nuevas palabras.

Entonces, el Método Arqueológico Educativo Infantil, quiere prestar atención al “hacer

escuela” en la escuela que habitamos –“inventar escuela” (to invent school) como traduce Wozniak la expresión de Rodríguez en la introducción al libro *El maestro inventor* (2016, p. 22)-, ser una mirada estudiosa de nosotros mismos, sobre nosotros mismos, como estudiantes-docentes-directivos, y un ensayo educativo filosófico que pueda inventar (aunque tal vez sea muy poco lo que podemos elegir) una escuela cada vez, mirando hacia horizontes que se nos presentan como inspiraciones: la *scholé* griega, la escuela que inventa Simón Rodríguez y Walter Kohan, la arqueología foucaultiana que nos conduce a desmontar estas experiencias pasadas para pensar nuestra contemporaneidad; Agamben, a quien también atendemos y nos conecta con una infancia como potencia a la que se refiere nuestra Filosofía Infantil en la Escuela y de la que hablaremos enseguida.

Como escribía W. Kohan en el prólogo a la edición de las *I Jornadas Internacionales Infancias en la filosofía: pensar la experiencia; experimentar el pensar* explicando el título y subtítulo de las mismas:

En la primera parte (“Infancias en la filosofía”) la idea es dar vuelta el modo más usual de relacionar filosofía e infancia, modo que es posible representar con las expresiones “filosofía para niños” o “filosofía de la infancia”. Es decir, nuestra propuesta es no pensar a la infancia, a los niños –al menos no sólo- desde una lógica del que recibe, de una lógica de la “exterioridad”, sino pensar a la infancia como potencia, como fuerza, como algo que tal vez permita encontrar un nuevo inicio o un nuevo comienzo para la propia filosofía. En la segunda parte (“experimentar el pensar; pensar la experiencia”), pensamos que de la reunión de esas dos ideas: la “experiencia” y el “pensamiento”, con todas las dificultades teóricas y conceptuales en cuestión, pero tomadas como apuestas, no sabidas, no dominadas, no controladas, puede surgir algo nuevo interesante para la educación y para la filosofía (2006, p. 6)

Con todo, este camino se encuentra en estado de impotencia, entendiendo por ella, como indica Agamben, no la imposibilidad que obtura sino más bien la más profunda exposición de la potencia, la posibilidad de no pasar al acto, donde se suspenden las certezas, lo ya actualizado, realizado, y todo se reúne en la posibilidad anterior a toda cronología, a todo decir explicativo, a todo *lógos* y a toda subjetividad pre y pro constituida y “la sensación es constitutivamente anestesia; el pensamiento no-pensamiento; la obra inoperosidad” (Agamben, 2007, p. 361). Así lo potente acoge y deja acontecer la convivencia del no ser y el ser en su pura posibilidad.

Por otra parte, el Método que estamos pensando aloja diversas tensiones. Vive en la paradoja de la convivencia entre estar en la escuela, como institución, como espacio edilicio con reglas y tradiciones, y de “hacer y habitar la escuela”, en el sentido antes mencionado. En esos movimientos se juegan paradojas entre: por un lado, los proyectos políticos ministeriales como se reflejan en los contenidos curriculares escolares obligatorios de la provincia de Santa Fe, de Argentina, y el universo de legalidades y obligaciones que ellos imparten; por otro, el proyecto institucional propio de la Escuela, que tiene como una de sus bases fundamentales el Programa de Filosofía para Niños de M. Lipman y su equipo apuntado al desarrollo de los tres pensamientos –creativo, crítico y ético- haciendo hincapié en las habilidades y el manejo riguroso de las mismas, y que proyecta la idea de futuros ciudadanos democráticos, esto es, dialogantes, investigadores, tolerantes, colaborativos, empáticos; como también, la Filosofía Infantil como espacio y momento rizomático potencial. Esto es, como

red, un espacio sin coordenadas, sin ejes, sin líneas rectas (...) sería un espacio en el que la horizontalidad y la verticalidad ya pierden sentido porque no hay un arriba y un abajo, una misma posición, una referencia que dé sentido a nociones como la de la verticalidad y la horizontalidad (Kohan, 2013, p. 165)

El espacio – momento de Filosofía Infantil como un vacío y apertura, y por ello potencia; donde no formamos, no damos forma, no moldeamos seres para ser lo que según las perspectivas políticas ministeriales, y las institucionales quieren que sean, sino como una experiencia donde no hay fabricación.

En el modelo tradicional de pensar la educación filosófica de la infancia, llevamos la filosofía a la escuela para *formar* infantes que sean adultos más democráticos, tolerantes, responsables... En la forma en que estamos proponiendo que pensemos juntos, también educamos en un contexto “democrático” (con varias comillas), para que ellos puedan pensar con libertad, fortaleza y alegría el tipo de mundo en el que quieran vivir, para que puedan buscarse a sí mismos de otro modo, en los otros, con los otros.

Cuestionamos la *polis* instituida y ponemos a disposición otra *polis* filosofante que tiene marcas que se abren a un porvenir indeseable (¿imposible?) de anticipar. No sabemos lo que va a resultar de encuentro entre filosofía e infancia en terreno educativo. Y tampoco lo queremos saber. Vislumbrarlo requiere tiempo, paciencia y escucha para percibir algunas voces de la infancia. El lema de una “nueva educación” es ya muy viejo. Lo sabemos. Pero creemos que de verdad es necesaria otra educación: otra relación entre educación, filosofía e infancia y otra política, una política infantil. Una política sólo es posible a partir de otra infancia y de otra relación con la infancia (Kohan, 2007, p. 72-3)

La expresión “No lo sabemos. No lo queremos saber”, que tomamos como cita para nuestro título, es un gesto político, filosófico, infantil:

en ese gesto, puede entrar la potencia de la sorpresa, de lo inesperado, de lo no anticipado, de lo que no podemos saber pero también no queremos saber porque si lo supiéramos, habríamos excluido lo que nuestro saber dejó del lado de afuera justamente para saberlo (Kohan, 2009, p. 34)

Y se refleja en el modo de la pregunta:

¿Puede la escuela ir más allá de la formación e “irrupción en lo que está dado y propiciar nuevos inicios”? ¿Puede abrirse la escuela a lo que ella todavía no es? ¿Podremos infantilizar la escuela, preguntarnos infantilmente?:

¿Qué puede la escuela? No lo sabemos.

¿De qué es capaz la educación? No lo sabemos.

¿Qué puede la infancia? No lo sabemos y “preferimos no” saberlo y mantener viva la pregunta.

Errar con Kohan es un ímpetu extra que nos sostiene en nuestras tensiones, tensiones que nutren al método y nos fuerzan a pensar y hacer la experiencia de las paradojas, las contradicciones, los encuentros y la potencia.

Infancia: ¿escuela filosófica?

La infancia es un grito. Seco, prolongado, intermitente. Una voz sin palabra, la infancia es puro grito. Literalmente. La filosofía es también un grito. Igualmente: puro grito. Es la velocidad de un grito que no se detiene, que comienza y recomienza, una y otra vez, en el pensamiento. La infancia es un grito de voz que hace vibrar las palabras. La filosofía es un grito en palabras que hace vibrar la voz. La primera, un rumiar de pensar. Un pensar rumiante, la segunda. Bastaría un grito para decir la infancia y sería también suficiente otro para decir la filosofía. Así, alcanzaría el despliegue de la intensidad de un grito conjugado para decir “infancia y filosofía”.

Infancia y Filosofía. Walter Kohan.

Este apartado también comienza preguntando. La pregunta ¿qué es la infancia? tal vez conduzca a una respuesta que la cosifica. Que la detiene en una definición. Pero hay otra forma de preguntar que pregunta ¿qué puede?

En el ensayo que lleva el mismo título que la obra, “La potencia del pensamiento”, Agamben se propone comprender el sintagma “yo puedo”. Considera que dicha expresión, “que no significa nada, pone al sujeto inmediatamente frente a la experiencia quizás más exigente –y no obstante ineludible- con que le es dado medirse: la experiencia de la potencia” (2008, p. 352).

Seguimos el camino de esa pregunta ¿qué puede la infancia?

Pregunta que involucra la potencia y no la determinación. Pregunta que pregunta infantilmente.

La etimología de infancia nos abre esa posibilidad. In-fancia. Sin *phoné*, sin voz, pero sin la voz que dice algo ya dicho. Por ello Kohan habla de grito. La infancia es un grito anterior al sentido. Un rumiar sin significado establecido. Benjamin se detiene con afecto en el prefijo “in”. Muestra esa zona sin lenguaje, sin razón; esa “falta” en lo humano como una apertura que luego Agamben retomará para mostrar justamente que será la condición de posibilidad de su eclosión. El prefijo “in” que muestra que la humanidad de lo humano tiene que ver en una forma más secreta y esencial con sus faltas y flaquezas, con ese vacío de decir, de palabra significativa, comunicativa -que supone un mundo previo, establecido- que no debería encubrirse o llenarse sino más bien acoger en su abertura, en su incumplimiento.

Una experiencia originaria, lejos de ser algo subjetivo, no podría ser entonces sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje: una experiencia “muda” en el sentido literal del término, una in-fancia del hombre (Agamben, 2007, p. 64)

Lyotard aproxima la infancia a un estado de deuda que se da en el nacimiento “entre el ser que nace y su otro, el no ser, el otro del ser, lo otro de lo humano, lo inhumano que debe ser olvidado para que lo humano pueda nacer” (Kohan, 2009, p. 21). De este modo, infancia es sostener vivo ese olvido que es constitutivo de lo humano, es recordar que no elegimos nacer. “El respeto a la infancia, la persistente sensibilidad a esa deuda, a ese olvido inicial es la condición para una vida que no sea sólo sobrevivencia”.

La in-fancia, entonces, nombra algo que “es”, que existe pero que aún no es “algo”: “un espanto que introduce en el mundo de lo que es aquello que todavía no puede ser identificado”.

Quizás, al seguir rondando estos pensamientos la pregunta por lo que puede la infancia tuerza la dirección escolar que empieza por definirla y a partir de allí desarrolla una posición educativa que la inmovilizará en esa predeterminación; y se pueda dar lugar a lo “extraordinario que introduce en el mundo de lo que es aquello que todavía no puede ser identificado”, la escuela suspendida en la potencia de una resistencia que solo puede gritar y rumiar un no, el de una impotencia: la posibilidad en tanto posibilidad, la indeterminación como invitación a pensar qué puede la escuela infantilmente.

Entre los diversos modos de pensar la infancia encontramos tensiones que las atraviesan. Una de ellas es la diferencia de tres tiempos infantiles.

Kohan, en *Infancia y Filosofía*, va a pensar la infancia desde su lectura de los griegos y pensadores contemporáneos y va a llegar a algunas ideas fundamentales relacionadas con el tiempo (2009, p. 6).

En la Grecia antigua, Heráclito, Platón, entre otros, distinguían, tres modos de tiempo. Por un lado, el tiempo cronológico, el tiempo de *Cronos*, que es el de la sucesión numérica, las horas, los días, los períodos. Por otro lado, el tiempo de *aión*, donde no hay sucesión consecutiva como en el tiempo cronológico, sino la intensidad de una duración. Un instante

inconmensurable. Por último, el tiempo del *kairós*, que es el tiempo de un momento justo, oportuno, un lapso indeterminado en que algo importante sucede (Kohan, 2009, p. 19-22).

De este modo, nos encontramos con la convivencia de dos infancias que nos atraviesan. Una de ellas, sigue Kohan, es una infancia mayoritaria. Que es la infancia de Cronos, la de la continuidad cronológica, de la historia, de las etapas del desarrollo, la que es entendida como primera etapa de una vida que estará marcada por el tiempo de la progresión secuencial: somos primero bebés, niños, adolescentes, jóvenes, adultos, ancianos. Es la que guía y fundamenta las políticas públicas, los proyectos institucionales, culturales, económicos, la educación infantil, las escuelas.

La otra infancia es una infancia minoritaria que se afirma como potencia, como experiencia, como acontecimiento. Es la infancia del *aión* y del *kairós*. La que se manifiesta como ruptura de la cronología, de la repetición, de la historia, una infancia como resistencia de las totalizaciones y como creación, infancia que no se anticipa, que no se fija en determinaciones de modos de ser que vienen desde afuera de ella misma.

Ambos modos de infancia se revuelven, se turban, se confunden. Por lo cual, no se trata de ni de idealizar ni de condenar una u otra. Ellas coexisten.

En nuestro trabajo escolar, en la composición del método itinerante, las tres tensiones que señalamos más arriba entre las políticas ministeriales de los currículos, los fundamentos de la propia institución y la experiencia de la Filosofía Infantil, estos modos de infancia conviven. La unificación, la conservación, la insistencia en lo mismo por sobre lo otro fuerzan muchos momentos tanto de la escritura, del estudio metodológico como en la experiencia filosófica que también repite, a veces, lo que G. Santiago denomina “el discurso escolarmente correcto”. Es decir, como señala Kohan, “que niñas y niños aprenden las respuestas oportunas y necesarias para una vida productiva y eficaz, que les permitan aprovechar al máximo el tiempo, optimizar la información, encontrar estrategias más eficientes para alcanzar los resultados socialmente esperados” (2009, p. 22).

Es que es tanto lo que hicieron con nosotros esos modos expandidos, mayoritarios, en diversos aspectos de nuestro existir, que también es mucho y lento lo que podemos hacer con ello, con nosotros mismos.

No obstante, la otra infancia, la que apuesta a lo singular, a diversificar, a ponerse en el mundo con intensidades se despliega en las voces que gritan, en la escucha que acoge esos gritos con cuidado y afecto. Porque la infancia que está saliendo de “ese”, “su” lugar instituido se despliega en la Escuela y deconstruye esas tensiones y contagia de su fuerza inusitada y nos anima a lo inesperado, a hacer una experiencia filosófica de la propia búsqueda del método. Nos infantiliza.

Si nuestra Escuela, como la mayoría, es lugar de la infancia cronológica, la que asiste a los gabinetes psicopedagógicos, y reproduce dispositivos de control, también se abre, se fuerza, se entusiasma en preguntas: ¿es posible suscitar en la escuela potencias de vida infantil? ¿Son posibles movimientos infantiles que sostengan la suspensión del deber ser y se componga una apertura que lo sea en tanto apertura y no se ansíe su cierre?

Dice Kohan:

Se trataría de indagar si la escuela puede ser algo radicalmente diferente a cualquier fabricación, si es capaz de ser sensible a esos devenires que no aspiran a imitar nada, a modelar nada, sino a interrumpir lo que está dado y propiciar nuevos inicios. Sería una escuela donde más allá de la edad que se tiene, más allá de si se es un niño, adulto, profesor, gestor, orientador, director, — no importa de quien se trate— sería posible habitar un espacio de efectiva creación, de interrupción del orden de cosas establecido, de contestación revolucionaria de las jerarquías y los órdenes sociales que la escuela refleja.

Quién sabe, un tal encuentro, entre un niño y una maestra, o entre una niña y otra niña, o incluso

entre un maestro y otro maestro pueda abrir la escuela a lo que ella todavía no es, permita pensar en aquello que, en principio, no se puede o no se debe pensar en la escuela, y hacer de ella un espacio de experiencias, acontecimientos inesperados e imprevisibles, mundo del devenir y no apenas de la historia, tiempo de *aión* y no solamente de *chrónos* (2009, p. 33) ¹

Si nos abrimos a hacer filosófico el camino metodológico, es decir, si lo potenciamos, lo recorreremos infantilmente es porque en ese movimiento caminante experimentamos y preguntamos por las relaciones posibles entre filosofía, infancia y educación.

Puede que este caminar, este movimiento metodológico arqueológico infantil explore esa ausencia de lugar y de salida a partir del cual Kohan piensa la filosofía. Si ella se manifiesta como *aporía*, esto es, sin salida, y como *atopía*, sin lugar, como también creemos con él, podemos seguir en pleno movimiento caminante. Haciendo método infantil con y contra todo lo que la tradición hizo de nosotros. “Preferimos no” saber, no queremos la filosofía como palabra explicadora y justificadora, no queremos una salida, no queremos un lugar establecido. Preguntamos por el caminar mientras caminamos.

La infancia pregunta. La filosofía también. La infancia crea. La filosofía también. Entre los filósofos, G. Deleuze fue quizás el más explícito y enfático en ese sentido: la filosofía crea conceptos. Tal vez debamos decir que crea otras cosas: estados de ánimo, emociones, afecciones, vibraciones, contornos, mundos, en fin, tantas otras cosas...

Y no sólo crea. También des-crea, des-crea y des-entiende; in-tensifica, inter-rumpe, inter-fiere; sus-pende, sos-pecha; sus-tenta; con-tiene, con-testa, com-plejiza; re-visa; responde, res-tituye.

Y tampoco se agota en la multiplicidad de sus quehaceres.

También por eso es indefinible. Y por lo mismo, la pregunta por sí misma jamás pierde sentido. ¿Jamás? —Sí, jamás—

G. Ferraro, nos recuerda con sensibilidad infantil: la filosofía es la única forma de saber que contiene un sentimiento: el amor. Es verdad, la filosofía es una forma de amor y no sólo de amor de los saberes y del pensamiento, sino también un modo de amar lo imposible de ser amado: el mundo (Kohan, 2009, p. 7)

¿Ciudadanías infantiles? ¿Infancias ciudadanas?

En este sentido, podríamos decir que la filosofía no es útil o instrumental. No es un “instrumento para” la democracia, la formación de ciudadanos críticos, creativos, exitosos o cualquier otra cosa. Al menos, de forma muy fuerte en estos días, la utilidad y la instrumentalidad responden a la lógica de la producción, al diseño de medios y etapas para alcanzar objetivos previamente trazados. Entrar en esa lógica implica restringir nuestra capacidad de percepción, supone reducir nuestra capacidad de ser afectados por el movimiento de ese mundo que está ahí, aunque no logremos pensarlo. Podemos terminar alienados por el interés y por funcionalidad emergentes y corremos el riesgo de no percibir lo que no tiene utilidad inmediata o a largo plazo. Por el contrario, cuando ese impulso se detiene, los intereses utilitarios o instrumentales se relajan y podemos dar lugar a los desvíos que nos tren noticias de ese otro mundo que

¹ En *Profanaciones*, Agamben analiza la idea del tiempo cronológico. El rito de las fechas, que según la definición de rito de Lévi-Strauss “transforma los acontecimientos en estructuras” (en Agamben, 2007, 106), y para Blanchot da orden cotidiano a lo extraño e ilusiona con una vida y una obra, se cruza con otra práctica que siempre va de la mano con él: el juego. Como contracara del rito, el juego “transforma las estructuras en acontecimientos” (2007, 107).

Las fechas como rito se chocan así con la destrucción del calendario. Cuando habitamos la escuela infantil ocurre lo que Agamben comenta en “El país de los juguetes” donde “los habitantes se dedican a celebrar ritos y a manipular objetos y palabras sagradas, cuyo sentido y cuyo fin sin embargo han olvidado. Y no debe sorprendernos que mediante el olvido, mediante el desmembramiento y la inversión de los que habla Benveniste, liberen también lo sagrado de su conexión con el calendario y con el ritmo cíclico del tiempo que éste sanciona, ingresando así en otra dimensión del tiempo donde las horas pasan como “relámpagos” (100-1)

El rito como juego desenfoca la cronología, la trastoca.

habita en éste y que sólo se muestra cuando renunciamos a buscar sabiendo de antemano lo que encontraremos.

La escuela pública apuesta al pensamiento. Walter Kohan.

Así, si seguimos habitando y caminando la tensión metodológica que venimos señalando en este trabajo de modo infantil entre los mandatos ministeriales, el ideario institucional de la escuela y el espacio-momento de Filosofía infantil, podemos plantear que unos de los modos de infantilizar la noción de ciudadanía es pensarla como una “política de la amistad”, como plantea Juliana Mercon, en su apartado, en *La escuela pública apuesta al pensamiento*. La amistad “creadora de tiempos, formas y placeres propias de cada relación no es institucionalizable” (2013, p. 201). Nada hay en ella de prefabricaciones, de medios, ni fines. Sólo ocurre o no ocurre. Sopesada con la “gran política institucionalizada”, la amistad filosófica es antipolítica. Es decir no reproduce la vida útil, no aspira a mandar. Pero pensada desde la “pequeña política como organización de vidas próximas” sí es una fuerza de transformación, “un movimiento de resistencia y creación –la amistad filosófica es la microrealización de la utopía, es eutópica” (p. 202). Aquí, como indica en nota el traductor, la autora pone en juego con el término *eutopía*, la significación griega del prefijo “eu”: bueno, bien hecho, y también la primera persona del singular en portugués “yo”.

La ciudadanía, así, se presenta como una micropolítica de la amistad como buen lugar propio y de vidas próximas, que resiste a determinaciones externas, a la vida preconcebida.

Ubicando esta idea en la escuela, implicaría un “hacer escuela”, un “inventar escuela” que componga relaciones horizontales, entre las tensiones jerárquicas que se imponen desde las obligaciones legales hasta las institucionales mismas, practicando una integración de “potencias singulares al todo común” (p. 204).

Un ejemplo de este punto es el movimiento que realizamos en el Método en el área curricular “Formación Ética y ciudadana”, modificando el término “formación” por el de “construcción”. Con esto buscamos apuntar que la ciudadanía se va haciendo, va ocurriendo a través del camino del filosofar, que, asimismo, se va transformando con “las maneras que conforman nuestras formas de pensar, sentir, relacionarnos, ser o estar” (p. 208).

Del mismo modo, otras áreas como por ejemplo Matemática están atravesadas éticamente por este movimiento horizontal que nos vuelve a docentes y estudiantes hacia el pensar sobre el pensar propio, a un pensamiento que se examina a sí mismo. Una de las maneras por medio de las cuales recorreremos uno de estos movimientos es a través de la formulación de preguntas del estilo de:

¿Qué debemos hacer primero para poder resolver un problema? ¿Cuáles son los datos que brinda? ¿Cuál es la pregunta? ¿Qué datos necesito para resolverlo? ¿Debo hacer alguna cuenta? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Qué es un problema? ¿Qué pienso cuando pienso un problema? ¿Cómo creen que pueden pensar? ¿Qué haces con tu pensamiento cuando haces una cuenta? ¿Usás tu cuerpo para pensar? ¿Qué parte? ¿Pensás lo mismo cuando haces la cuenta que cuando subrayás con un color? ¿Por qué creés que te ayuda el color para hacer cada paso?

Asimismo realizamos un movimiento similar con los números:

¿Qué son los números? ¿Existen? ¿Dónde? ¿En el pensamiento, en los ejercicios, en las cosas, en la escritura?

En el área de Lengua este movimiento tiene lugar en los siguientes interrogantes:

¿El sonido de la letra “a” es parecido a la letra “a”? ¿En qué se parecen y en qué se

diferencian? ¿Se parece la letra al sonido? ¿Con qué partes del cuerpo podemos escribir? ¿Podemos escribir en cualquier lado? ¿Qué hacemos cuando escribimos? ¿Pensar es escribir con la cabeza? ¿Dónde están las letras? ¿Se puede escribir con el pensamiento? ¿De dónde salen las letras cuando escribimos? ¿De las manos, de la lengua, del pensamiento...? ¿Se te ocurre alguna otra opción? ¿Qué preguntas le harías a las letras/al texto/a las palabras/a los signos? ²

Como dice W. Kohan en el libro al que nos referíamos anteriormente, nadie puede hablar o pensar por otro. La alteridad no se anticipa y solo se piensa junto a ella. Por ello “la igualdad, la horizontalidad, son modos de afirmar un espacio en el que todos podemos pensar, de verdad, cara a cara, con lo que nos han hecho de nosotros mismos y lo que podemos hacer con eso” (2013, p. 165)

Otro modo de pensar la ciudadanía es abordándola desde la lectura que realiza J. Larrosa de H. Arendt y Santiago Alba Rico.

Larrosa retoma la función que le atribuye Arendt a la escuela, esto es, la escuela no sólo existe para preparar para la vida, ni para realizar un proceso de socialización que tenga que ver con una forma de humanidad determinada, ni para transformar el mundo. La escuela está para “impedir que el mundo se deshaga”, “salvar el mundo (...) entregándoselo a los nuevos” (Larrosa, 2018, p. 261).

A la pregunta qué es el mundo Larrosa elige tres distinciones que realiza al respecto Santiago Alba Rico, inspiradas en H. Arendt.

Para Alba Rico existen dimensiones de mundo que están compuestas por tres diferentes tipos de cosas.

Las primeras son las cosas de comer, los comestibles, los víveres. Con estas cosas nos relacionamos a través del hambre, que es inmediato, rápido y destructivo, infinito, insaciable. Así, hace desaparecer las cosas incorporándolas y también conlleva a la compulsión consumista y asimismo al hambre que padecen millones de personas. Ambos estados caracterizan las sociedades capitalistas.

Las segundas son las cosas de usar, manejables, durables, las herramientas, que son separadas, ya no inmediatas, y son invisibles en el uso y visibles cuando ese uso se suspende, es decir, cuando dejan de servir, de ser útiles. Esta también es una característica del capitalismo: todo lo convierte en instrumento, en algo eficaz, que sirve y así también el ser humano es cosificado, convertido en pieza intercambiable, prescindible, reemplazable, instrumento o basura.

Las terceras son las cosas de mirar, las maravillas, literalmente “las cosas dignas de ser miradas”, son inútiles, suspendidas del desgaste temporal y no inmediatas ni separadas, sino cosas a distancia. No pueden devorarse ni usarse. No están en la boca ni en las manos, solo se presentan en el espacio público, colocadas entre los seres humanos a la justa distancia que compone el espacio y el tiempo de “la atención, de la contemplación, de la palabra, del juicio y del pensamiento” (p. 264), espacio y tiempo de respeto y cuidado que Larrosa denomina “estudio”.

La tarea de la escuela –dice Larrosa- si no quiere estar (sólo) al servicio de la economía o de la sociedad, es salvar el mundo, es decir, poner algunas cosas a distancia, interrumpir el hambre, suspender el uso, convertir las cosas en maravillas, en materias de estudio, en cosas a las que vale la pena atender, en las que vale la pena demorarse, en materialidades puestas, compuestas y dispuestas para que los niños y los jóvenes puedan (aprender a)

² En el marco de clases planificadas de acuerdo a los contenidos curriculares estipulados por el Ministerio de Educación de nuestro país, estas preguntas son tanto realizadas por los docentes como por los y las estudiantes, un movimiento de hacer escuela en comunidad. Por otra parte, esta lista de preguntas aquí compartidas fueron elegidas al azar dentro de una distinción existente en la que estamos trabajando en el MAEI referentes a los diferentes tipos de desmontajes.

mirar, a hablar, a juzgar y a pensar.

Un espacio que es también ese en el que a-parecen o com-parecen los ciudadanos, los hombres libres, con sus palabras, sus juicios, sus pensamientos y sus acciones. No los esclavos, ni los individuos privados (*idiotés*), sino los ciudadanos, es decir, las personas que comparten un mundo (p. 265)

Este aspecto de la tarea de la escuela está presente igualmente en nuestros viajes metodológicos, como también “hacer escuela” haciendo de la misma escuela una cosa a ser estudiada, una cosa de mirar, una maravilla. Y por esto hay que ir a la escuela, dice Larrosa, no porque nos guste o no, no porque nos sirva o no, no porque se juegue en ella la felicidad o la utilidad sino para “la salvación del mundo: impedir que el mundo se deshaga” (p. 276).

Para terminar este punto recordamos con el autor que para Arendt la educación, como para Kohan la filosofía, tiene que ver con un amor doble: al mundo y a la infancia:

La educación –dice Arendt- es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También la educación es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante nuevo como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (en Larrosa, 2018, p. 276)

Por último, también nos interesa pensar la ciudadanía a partir de la idea que ya venimos anunciando del “hacer escuela” tal como la presenta en *El maestro inventor. Simón Rodríguez*, W. Kohan. Nos convoca porque el movimiento que nos trastoca en el caminar infantil entre estudiantes, docentes, directivos nos recuerda y nos inspira en esa “experiencia filosófica-pedagógica (...) una vivencia que hace cambiar la manera de ver el mundo, que genera un cambio de ritmo, de camino, de paisaje. Una experiencia de vida que impide seguir pensando como se pensaba, vivir como se vivía” (2016, p. 40).

Cuando entramos a la Escuela, cumplimos los ritos, entramos a los salones o a los lugares de trabajo de cada una, las preguntas infantiles se desenfrenan. En ese *kairós*, en un *aión* que suspende el curso de lo mismo del “cada día” se decide si la escuela se abre a la interrogación o se cierra la puerta porque las tareas institucionales cronológicas necesarias para mantener la escuela según las reglas de la legalidad del sistema se priorizan. En esa decisión, si es que lo es plenamente (podemos decidir tan poco) se pone en el centro si la escuela es un lugar ya dado o una búsqueda de sentido, entre otras búsquedas. Por ello nos recuerda Kohan que “De ese movimiento de pensamiento en la experiencia escolar estamos hablando. La filosofía puede ser el nombre de una práctica de pensamiento que hace escuela en las escuelas” (p. 132).

Podemos pensar en qué medida somos capaces de pensar un modo especial, particular, singular de hacer escuela en nuestras sociedades. Para aquellos que trabajamos en educación, en la educación de educadores, la pregunta se multiplica: en qué medida somos capaces de contagiar la necesidad de que cada educador problematice y piense por sí mismo el modo en que está haciendo escuela (...) ¿y si cada uno de los que trabajamos en educación nos propusiéramos ya no ir a la escuela para hacer lo que se nos dice que se trata de hacer en ella sino para inventar una escuela que ella no es? (p. 133)

Finalmente, por ahora, podemos reunir y pensar estas perspectivas de ciudadanía a partir de una ética de la impotencia, un modo de ser común en la escuela, como una comunidad de impotentes.

Tatián en un texto sobre el genial cuento *Bartleby, el escribiente*, de Herman Melville, denominado “Elogio de la incompetencia”, señala:

Un verso célebre de Holderlin dice: “Un signo indescifrado somos, indescifrado, y en tierra extraña casi perdimos el habla”. Tal vez ese signo inapropiable es lo que hay de impersonal –o de sagrado– en cada ser humano; lo indisponible, aquello con lo que nada puede hacerse: lo que hace que un ser humano, en rigor, en realidad, no “sirva” para nada. Por el contrario, la “personalidad”, la persona (“máscara”) es lo que se construye o fabrica (2008, p. 111)

Como sabemos los lectores del cuento, Bartleby dice “no”, prefiere no hacerlo, deja de escribir, se transforma en inservible, no servil para nada ni nadie, incompetente, despersonalizado. Lentos, balbucientes, inoperantes que dicen no, signos indescifrados habitantes de una comunidad ausente de aptos sino una comunidad de “hombres y mujeres que cuidan lo que en ellos no tiene un sentido, no produce, no tiene éxito, no progresa sino que es”.

Para Tatián, el legado de Bartleby es político, una resistencia a la entrega de la vida a las promesas de quienes se alimentan de nuestros temores y esperanzas.

Como Bartleby, tal vez, el “hacer escuela” es similar a su preferir no. El “no” es un lugar y un momento que no retiene, no captura, sino como dice Tatián “vuelve-a-dejar toda cosa en su declinar” (...) un devenir extranjero de todo y así abierto y amigo de todo” (2008, p. 123). Por esto decimos “preferimos no saber”, “preferimos no”.

Como Bartleby, la escuela puede donarnos una condición vacía, una potencia absoluta, una Filosofía infantil de la impotencia. Que no olvide al caminar metodológicamente la resistencia de “no” que la impotencia tuerce hacia la apertura a lo nuevo, a una vida no vivida, que puede en cada tropiezo, movimiento y devenir ser de otro modo.

Referencias

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2008). *La potencia del pensamiento*. Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo.
- Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Alfaguara.
- Foucault, M. (1996). “¿Qué es la Ilustración?”. Alción.
- Foucault, M. (2002)- *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Helou, L., Magallanes, R., Monzón, C. y Russo, J. (2019). Método Arqueológico Educativo. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 10, 37-64. <http://doi.org/10.12795/HASER/2019.i10.02>
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del estante editorial.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. Progreso Editorial.
- Kohan, W. (2006). A título de presentación. Sobre los riesgos y posibilidades de la filosofía con niños@s. En W. Kohan, *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Novedades educativas.
- Kohan, W. (2016). *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Ediciones del Solar.
- Kohan, W. (2013). Un encuentro en la conversación. Una conversación en el encuentro. Diálogo entre Corina Salas y Walter Kohan. En W. Kohan y B.F. Olarieta, *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens.

- Larrosa, J. (2018). Impedir que el mundo de deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunicación y la renovación del mundo. En A. de Carvalho Rodrigues, S. Berle y W. Kohan, *Filosofia e Educação em errância : inventar escola, infância do pensar*. NEFI.
- Melville, H. (2009). Bartleby el escribiente. En G. Deleuze, G. Agamben y J. L. Parto, *Preferiría no hacerlo. Bartleby el escribiente de Herman Melville seguido de tres ensayos sobre Bartleby*. Pre-textos.
- Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro posible*. Paidós.
- Tatián, D. (2008). Tentativas sobre Bartleby. En VV.AA, *Bartleby, preferiría no. Lo biopolítico, lo post-humano*. La Cebra.