

Compilación de
Sergio Andrade

Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía



Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía

Compilación de
Sergio Andrade

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

**Colecciones
del CIFYH**



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

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1664-1

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

CDD 108

Publicado por

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

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

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

2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



La niñez como hipótesis. Estrategias para encontrar infancias en territorio

Andrade Sergio*

A los cuatro, a los seis, a los diez años, yo lloraba de miedo. Había aprendido a llorar en silencio. En mi casa y con un padre como el mío, estaba prohibido llorar. Se podía guardar silencio, descargar la rabia mientras se hachaba leña, golpearse con otros niños del barrio, pegarle puñetazos a las paredes, pero nunca llorar. Y mucho peor, llorar de miedo. De manera que aprendí a llorar en silencio, en el baño, en mi cuarto, o camino del colegio. Era el uso privado de eso que sólo estaba permitido hacer a las mujeres. Llorar. Me regocijaba en ese llanto, me permitía ser la protagonista de mi melodrama marica.

Camila Sosa Villada, *Las Malas* (2020)

Hace unos días escuchaba a una psicopedagoga de *alto predicamento* -como dicen los medios de comunicación-; es decir, alguien que escuchan y siguen docentes y público en general, en el *prime time* de la televisión por aire del mediodía cordobés, quien refería a la situación de las niñeces en pandemia¹. El zócalo de la nota decía: ¿Quién piensa en los niños?² Título con inevitable reminiscencia a la serie de animación *Los Simpson*.

En uno de los capítulos más recordados y replicados por memes en múltiples ocasiones, la pregunta la dispara Helen Lovejoy, la esposa del reverendo Alegría (Timothy "Tim" Lovejoy). La expresión sería más bien

¹ No es interés de este escrito realizar un análisis de discurso de las palabras emitidas en el noticiero por la panelista, aun cuando el registro es casi textual. El momento televisivo puede rastrearse por las vías virtuales habituales, añadiendo los datos necesarios para ello. Esta situación nos permite reflexionar -ensayar- modos de vincularse con las infancias diferentes al caso descripto.

² Este texto es una reescritura de dos presentaciones lejanas en tiempo y lugar: Andrade (2021) y Andrade (2011). El primero de ellos, hace días en Santiago de Chile; el segundo hace años en unas Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Filosofía en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

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

así: *¿Alguien, por favor, quiere pensar en lxs niñxs?* Nada es casualidad en la serie -que sea este personaje el portavoz y quien profiere esta frase que, a un mismo tiempo, resume y reconstruye sentido común-. Desde el medio de comunicación local, tampoco es casual la consulta a la psicopedagoga, quien respecto a la pregunta; *¿Qué pensarán lxs niñxs sobre presencialidad o no...?* advierta que se trata de *mirar con ojos y corazón de niñx*. Luego presenta una curiosa comparación respecto a la situación que se vive en torno a la discusión política sobre la presencialidad o virtualidad de las clases en las escuelas. Así afirma, es como la de los divorcios: *adultos que no se ponen de acuerdo*.

Por último, y luego de argüir respecto a la dificultad de tomar decisiones frente a la situación de pandemia, recomienda a “los padres” -refiriéndose a la *familia nuclear*-:

[...] que no les lleguen a los chicos las noticias de chicos contagiados... cambiar rituales y que haya alegría... Pensemos en los chicos, tratemos de hacer lo mejor, más o menos como pasaba en *La vida es bella* donde el papá a través de las cuestiones del juego trataba que esa realidad espantosa no llegara tan crudamente a su hijo, bueno, algo de eso tenemos que hacer. sé que es difícil pero no nos queda otra porque no queremos que se enfermen, así que paz, tranquilidad, alegría en lo posible.

Estas declaraciones las realiza una profesional que se encuentra signada por una doble y difusa autoridad - referida a salud/educación- en el informativo central del canal cordobés.

No vamos a analizar el discurso de la psicopedagoga. Tal vez podría indicarse que su propuesta resulta contrastante con el relato de la novela autobiográfica de Camila Sosa Villada. Porque, ¿puede alguien regocijarse con su llanto? Por supuesto, puede. Regocijarse y padecer, al mismo tiempo.

En todo caso podría interrogarse respecto al consejo que la panelista da a las familias respecto al ocultamiento de lo que sucede -¿Se propone hacer una burbuja en casa para que no se cuele lo que ocurre fuera de ella? ¿No contarles a lxs niñxs sobre los contagios de sus compañerxs o amigxs? ¿Y si fallece algunx familiar por Covid? ¿Le prohibimos comunicarse con otrxs en las circunstancias en que esté fuera de casa para que no se contamine de lo que ocurre allí? ¿Apagamos la radio, la televisión, la computa-

dora cuando se trata de noticias del mundo exterior y se encuentran cerca nuestrxs hijxs pequeñxs?

Discusión semejante podría surgir de realizar un análisis de la película del bueno de Benigni, actor y director de *La vita é Bella*. Recientemente hay referencias a que este film fue construido desde fragmentos de vida de Rubino Salmoní, un judío italiano que escribió un libro, *Derroté a Hitler*, quien, sin dejar el humor de lado, retrata su paso por Auswichtz³. Claro que, el hijo implicado en el film surge exclusivamente de la pluma de Benigni, incluyendo ese juego de ocultar las atrocidades de la guerra a los ojos del niñx que, al menos, plantea ciertos dilemas éticos relativos a las decisiones que, amén de las buenas intenciones que las sostienen, se realizan por lxs otrxs.

Entonces, reiteramos: ¿alguien puede pensar en lxs niñxs?

La pregunta no es un simple recurso retórico para convencer y/o convencer a lxs televidentes, oculta algo que no se termina de decir.

Por ello, no sólo hay que advertir que muchxs sujetxs e instituciones piensan en lxs niñxs. Desde una lógica adultocéntrica, anteponen su pensamiento sin permitir que lxs mismxs niñxs se pronuncien y, aún más, sin suponer que lxs niñxs tengan algo para decir, algo propio.

Las instituciones, fundamentalmente la escuela, han establecido sus prácticas sobre las infancias a partir de presupuestos que no toman en cuenta las voces de las niñeces, mucho menos sus posibilidades de acción y decisión. Se ha dicho, escrito y actuado sobre las infancias, sobre y en sus cuerpos, desde discursos que tienen un fuerte carácter performativo. Han inscripto instrucciones, códigos, que establecen modos de ser y hacer. Han establecido límites y contornos de lo normal, lo legítimo, lo posible y lo inadmisible.

Si convenimos con Foucault que la moral en sentido amplio implica dos aspectos: el establecimiento de códigos de comportamiento y las formas de subjetivación, es decir, las relaciones que se establecen con tales normativas; podemos hipotetizar que la escuela fue creada con mayor énfasis en la observancia de los códigos, en su aprendizaje y adopción, al tiempo de ocultar las operaciones de subjetivación que produce (Foucault, 2008, pp. 35-36).

³ Acerca de Salmoní ver https://elpais.com/diario/2011/07/10/necrologicas/1310248801_850215.html

Estas formas de construir infancias se sostienen en consecuentes lecturas de sus acciones como buenas o malas: construyen inocencias y perversidades. Lecturas que luego encuentran correlatos perfectos o casi perfectos en sus observaciones, reflexiones y admoniciones respecto a lxs niñxs. Por lo común, tales lecturas se inscriben en formas dicotómicas, o más, binarias, de construir y reproducir lo real, humano y social.

Entonces, podríamos modificar aquella pregunta que, dicho sea de paso, suele encenderse cuando lo que se pretende hacer con las niñeces rebasan o, al menos, no coinciden con nuestras valoraciones:

¿Acaso hay quienes, adultxs, no estén pensando por lxs niñxs?

Lejos de ser términos fijos e incontaminados “Niñez” e “infancia”, pueden proveernos de datos sobre modos históricos de definir, marcar, sesgar las subjetividades designadas por tales nominaciones.

Para no caer en la remanida referencia etimológica de infancia como sin voz, sin sonido, sin palabra, podemos recurrir a un término más ilustrativo, que refiere a una denominación límite de la niñez: el/la “menor” o el término más usual en ámbitos judiciales, la “minoridad”. No es un tema que vamos a desarrollar aquí, simplemente recuperamos una distinción que plantea Frigerio entre niñxs y niñxs adjetivadx, como es el caso de los minorizados, niñxs que son no niñxs, que a través de la etiqueta que se les ha asignado poseen un halo o una sombra de malignidad, que se encuentran del otro lado de la frontera de la niñez -aislados o asilados del resto-, y que transforma sus vidas -en palabras de la autora- en vidas dañadas (Frigerio, 2008).

Con todo lo hasta aquí señalado importa subrayar que el Proyecto *Filosofar con Niñxs* no postula una determinada idea de niñez.

La práctica de anteponer cierto imaginario relativo a las infancias como punto de partida, es usual en distintas propuestas y proyectos de intervención e indagación sobre las infancias. Incluso en programas de enseñanza de la filosofía que postulan aperturas al pensamiento o la ciudadanía. Resulta curioso que tales presupuestos no sean interpelados.

Desde sus inicios este Proyecto instala el interrogante sobre lxs sujetos que intervienen en experiencias en territorios particulares donde infancia, filosofía y educación se vinculan. Desde una actitud investigativa, procura elaborar estrategias que permitan encontrarse con niñxs “reales”, con infancias posibles.

Para ello, no sólo hace falta ocuparse de los niñxs y sus experiencias con el pensamiento, lxs otrxs y el mundo. Hace falta indagar en los imaginarios de infancia de lxs adultxs que interactúan con lxs niñxs en las instituciones sociales -la familia, la escuela-, en instancias de taller donde los mismos se expresen.

Sostenemos que la infancia, mejor dicho las infancias, a partir de su densidad temática se han constituido en un campo de discursos y prácticas donde la filosofía participa en su enunciación junto a otras disciplinas y prácticas sociales.

Esta actitud interrogativa respecto a las infancias nos permite en un mismo gesto asumir una tarea -el filosofar- propia de una disciplina que se autorepresenta como crítica y cuestionadora de las diversas formas de construir realidades; al tiempo de no predeterminar un juicio sobre la niñez. En vez, se propone una hipótesis de trabajo que nos prevenga de pronunciar carencias, virtudes actuales o en potencia, o la ventura de devenires supuestos a los que habría que arribar para la construcción de un ciudadano determinado.

Asimismo, cabe aclarar que no se postula el dejar un lugar vacío.

Por una parte, requiere del reconocimiento que las prácticas de subjetivación son inevitables, como ocurre con toda interacción en espacios institucionales, donde todxs los participantes intentan influir en lxs otrxs. El tema allí sería reconocer, indagar, interrogar acerca de las prácticas que nos han constituido o nos construyen.

Por otra parte, la puesta entre paréntesis de las infancias que nos han constituido, permite el ejercicio de una serie de tareas propias del filosofar: la escucha, la interrogación mutua, la inquietud. Ese es un principio del *Filosofar con Niñxs*: encontrar los rostros que se preguntan por sí mismos, sus realidades, sus interacciones con otrxs y el mundo.

Es esta estrategia un juego de incitación a tomar la palabra por parte de aquellos que antes, hasta ese momento, no estaban autorizados a hablar.

Junto a ello, el filosofar da cuenta de una imbricación entre lo que se suele llamar contenido y lo que suele denominarse método o metodología. El filosofar no es un mero hacer. Es un modo de hacer filosofía que se resuelve en las alternativas de relación de unxs con otrxs. De allí la relevancia que en nuestro proyecto adquieren los modos de resolución, las estrategias que construimos para que lxs niñxs tomen la palabra.

Tematizar lo inconveniente: Crueldad y niñeces

*La vida no es la cara ni el llanto de la cara ni la mano ni el
golpe de la mano en la cara ni el viaje de la mano ni la estéril huida
de la cara es el hilo de sangre que sale de tu boca.*

Jorge Boccanera

En la escuela hay temas que no suelen abordarse. No se tocan, se eluden o soslayan, no es común que asuman una palabra pública. No hace falta decir que, de todos modos, reaparecen como fantasmas, en los interrogantes, las dudas, los silencios o los cuchicheos que recorren las aulas, los pasillos, las fronteras institucionales.

La crueldad, cuesta reconocerlo, forma parte de la humanidad, como el amor, la tristeza o la alegría. Se trata de una problemática que ha escandalizado hasta a lxs mismxs filósofxs: desde quienes intentan evitar, denunciar y hasta eliminar la crueldad. Planteos que se debaten entre quienes la conciben como algo que aleja a la humanidad de lo estrictamente humano; a quienes encuentran en ella lo más propio de lo humano, un signo de la especie (Dumoulié, 1996).

Quienes trabajamos con niñxs hemos asistido en más de una ocasión a las manifestaciones de placer que un cuento cruel produce, ni hablar de los chistes o las canciones donde el gusto por causar dolor a lxs otrxs se expresa, se hace visible.

Desde el Proyecto *Filosofar con Niñxs* nos hemos propuesto tematizar problemáticas que se inscriben en la tradición filosófica, como es el caso de la crueldad, y asumir que, lejos de cerrarse en una definición que nos tranquilice, acercar interrogantes respecto a su origen, las razones o sinrazones de la crueldad, entre otrxs, nos permite reconocer un contorno humano que, como tal, no escapa a las experiencias que cotidianamente transitan lxs niñxs.

A continuación, se hará mención a un proyecto que, sin intenciones de modelizar o moralizar, permitió a chicxs de quinto grado, desde relatos propios y ajenos, de canciones y chistes crueles, adentrarse en sus propios fantasmas y monstruos.

Lecturas de lo humano, demasiado humanas

Saki (2010) escribió a principios del siglo XX una serie de relatos, que hoy conocemos como *Cuentos crueles*.

En ellos, detrás de una feroz crítica a la sociedad de su tiempo, se tropieza con niñxs capaces de urdir formas de venganza frente al rencor u odio que provocan lxs adultxs, como en el caso de *El cuarto de leña*.

En este cuento, además, Nicholas, el personaje principal, muestra una lógica inapelable, un nivel de argumentación más agudo que el que presentan lxs adultxs -un gesto que se repite en otros cuentos, como en *Los juguetes de la paz*-.

Nicholas es unx niñx que podríamos calificar someramente de *traviesx* -tal vez nuestra contemporaneidad escolar psicopedagógica lo designe *niñx problema*, *niñx con síndrome de déficit atencional*, u otros calificativos similares-. Otro costado de la crueldad según los cuentos de Saki -o de Héctor Hugh Munro, como parece que se llamó quien conocemos bajo ese seudónimo- aparece a través de niñxs que disfrutaban en cometer actos *impropios* o de mentir descaradamente -como en *La ventana abierta*-.

Nuestro sentido común lo repite a menudo, en voz baja, lxs chicxs *son crueles*.

¿Qué hay de cierto en esas presunciones? ¿Qué se pretende decir al establecer este carácter o cualidad?

Thomas Moro Simpson (1993, p. 73), sobre el particular, especula:

He conocido hombres que dominan el arte de combinar una considerable falta de escrúpulos con una gran capacidad de indignación. Esta síntesis me pareció siempre admirable, increíble y nefasta. Pero sólo los niños pueden combinar la mala fe con la inocencia, y lograr un efecto armónico. Un chico a quien pregunté por qué acababa de matar una hormiga me contestó sin titubear: "Porque me estaba mirando".

En la cita se combina una especie de fascinación con la auscultación y el asombro científico frente a aquellas acciones que lxs adultxs difícilmente manifiesten sin generar, por lo menos, antipatía, reprobación, aquello que de expresarse resultaría *políticamente incorrecto*.

Un poco llevadxs por esas inquietudes, un poco interpeladxs por los modos de resolver situaciones que se presentan en la vida cotidiana, o por las formas en que se dirimen conflictos e interacciones entre lxs chicxs,

o en su vínculo con lxs adultxs, la crueldad era una sombra que rondaba sobre nuestras cabezas. Entonces, ¿por qué no asumir tales interrogantes?

Como en otras problematizaciones, comenzamos por instalar la cuestión de definir la *crueldad*. Así lxs niñxs presentaron sus primeras disquisiciones:

El castigo a alguien o algo que no se lo merece.

Gustarle el sufrimiento del otro. Es cuando hacés sufrir a otras personas.

Una persona que le hace una cosa muy fea a la otra.

La crueldad es una cosa fea que le hace a otra persona gozando del sufrimiento, sea físicamente o verbalmente.

Estas precisiones se vincularon con ciertas lecturas, fundamentalmente cuentos de Ana María Shua (2000 y 1995) y de Martín Sancia (2009). Como muestra basta un botón, un cuento breve de este último, con título premonitorio:

Delivery

Apurado por la demora, el venado bajó del ciclomotor y tocó el timbre de la casa del tigre (Sancia, 2009, p. 28).

El escueto relato es elegido porque, entre otras razones, lxs chicxs aseguraban que la situación descripta no puede ser caracterizada como “cruel”, porque ese apelativo corresponde exclusivamente a los seres humanos; no así al resto de los animales.

Curiosa lectura, si recuperamos aquellas apreciaciones de la crueldad que en la historia de la filosofía va acompañada de referencias a contornos bestiales, impropios de la condición humana o, peor, de una disminución o una pérdida de tal condición.

Entonces, contamos chistes crueles. Aquellos que, en una muestra ostensible de discriminación, llamamos *chistes negros*. El reconocimiento de un costado cruel en nuestras vidas se evidenció en el rictus que forma una sonrisa compartida, una vez que miramos en derredor.

Repasamos una serie de esos chistes, algunos de ellos fueron recogidos como tarea del saber cotidiano, otros los escuchamos de boca de un profesional avezado, Luís María Pescetti (1998 y 2003), desde el registro grabado de algunos de sus recitales.

Al respecto, bien vale una reflexión sobre el papel del humor en la vida cotidiana. Pescetti juzga que no es sólo la diversión, la gracia, lo que motiva a lxs chicxs a compartir chistes:

...cuando de niños se trata, esa respuesta es insuficiente. El humor está muy ligado al juego. Para que surja lo cómico, la persona tiene que poder jugar con las cosas y disponerlas de distinta manera. El humor, al igual que el juego, se da en un terreno de “como si”. El juego es una manera de conocer y discurrir el mundo, los chistes son una manera de conocer y discurrir las reglas del mundo y las reglas del lenguaje (Pescetti, 1997, p. 99).

El chiste pone al descubierto las normas y su carácter arbitrario. Entonces juega con ellas, las desacomoda y, en todo caso, permite revisarlas, replantearlas, aunque también sostenerlas en un ejercicio que va del *gaste* al regocijo por la carencia, o la supuesta carencia de lxs demás, por el disfrute al evaluar la situación de desventaja o de minusvalía de unx contrincante o enemigx. Al mismo tiempo, los *chistes negros* exhiben un catálogo de diversas formas de racismo, clasismo, sexismo, desde los cuales solemos reírnos de lxs otrxs.

De tal modo, escuchamos y compartimos las causas de nuestras sonrisas al interpelar a lxs chicxs ¿por qué (nos) causa gracia un chiste cruel?:

Porque lastima a otra persona. Porque nos causa gracia

la discriminación a algo o alguien.

Porque discriminan y faltan el respeto.

Porque nos da gracia el sufrimiento de los otros.

Porque resulta gracioso o cuando discriminan a los negros.

Porque no nos lo hacen a nosotros y porque causan gracia.

Porque mienten y causan una sensación graciosa.

Si bien esta última respuesta es recurrente, pues muchxs chicxs consideran que la alternativa de la gracia tiene que ver con una situación que *seguramente* no ha de ocurrir; muchas de sus respuestas podrían inscribirse como respuestas o fundamentación de la crueldad que adjudicamos a lxs mismxs niñxs.

Por último, lxs chicxs escribieron sus propios cuentos crueles, donde vuelven a surgir formas de violencia sobre quienes son reconocidxs en situación débil, o juegan con la posibilidad de venganza frente a lxs docentes que, entre otros males, les hacen escribir mucho.

Uno de sus cuentos, escrito en forma grupal, luego de compartir personajes y *tramas crueles* pensadas en forma individual y construir una en forma compartida⁴:

Un viejo sin memoria

En un pueblo vivía un anciano con sus nietos, los padres no iban a visitar a sus hijos, los nietos eran rebeldes y no se comportaban, le sacaban mucha plata sin su permiso, lo lastimaban, le decían palabras agresivas y violentas y le faltaban el respeto por su edad. Tenía fallas cerebrales por eso tomaba medicamentos por la noche. Una noche sus nietos le escondieron sus pastillas el pobre viejito, se olvidó de todo y se fue a vivir a la calle porque no prefería estar con los malcriados niños que estaban viviendo con él. Luego de unos días terminó deambulando por la calle. Continuará...

Cabe acotar que, en la mayoría de sus cuentos, lxs niñxs terminaban resolviendo favorablemente la experiencia de crueldad narrada. Dichos cuentos, además, fueron dramatizados frente a sus compañerxs, para su posterior discusión -¿En qué sentidos las historias eran crueles?, ¿cómo se juzga una acción para considerarla cruel?-

El ejercicio sobre un tema que, como decíamos antes, se suele soslayar, permitió releer otras actividades. Por ejemplo, en talleres anteriores, y atentos a la conmemoración de un nuevo 24 de marzo en nuestro país, habíamos leído *La composición*, el relato de Antonio Skármeta (1998). Si bien el cuento nos había permitido reflexionar sobre la memoria, sobre las vivencias de lxs niñxs en la dictadura, sobre lo que puede haber ocurrido en las escuelas en esos tiempos; en una síntesis posterior que se les solicitó

⁴ Por lo común, y a menos que sea parte de un ejercicio relativo a la corrección gramatical, se respeta la producción de lxs niñxs y sus formas de enunciación.

a lxs niñxs, varixs refirieron a esta historia reinterpretándola, releýéndola, como cruel.

Ahora bien, y antes que se cristalice cierto imaginario sobre la naturaleza de la niñez -sea negativa o afirmativamente-, cabe interrogarse: ¿Qué se juega en el reconocimiento o la denegación de la crueldad en lxs niñxs?

Hasta aquí, la crueldad asoma como parte de la piel infantil.

Nada natural es la naturaleza humana

Sandra Carli (1999) realiza una revisión histórica de las tesis sobre la maldad o la inocencia de la niñez. Ubica a Rousseau como un referente del mito de la inocencia infantil; tesis que, según la autora, fue retomada por las pedagogías de corte espiritualista y, más adelante, por el movimiento de la Escuela Nueva, y desde las cuales se discute el uso arbitrario o excesivo de la autoridad escolar.

Por otra parte, la tesis sobre la maldad ha sido enunciada, entre otros, por Lombroso, a quien le permitió plantear la tendencia de lxs niñxs al delito; desde allí se proponen formas de castigo corporal y psicológico para doblegar *desviaciones*, y llevó a los pedagogos positivistas a definir su naturaleza *como la del salvaje de las sociedades primitivas*. O, también, a Freud, al discutir la naturaleza inocente de la niñez y entenderlo como *perverso polimorfo*. La autora sintetiza:

Tema permanente de la historia de la infancia, la bondad o la maldad del niño moduló vínculos educativos de confianza o de control, fue argumento para distintas lógicas de la enseñanza y permea aún los prejuicios sobre lx niñx alumnx (Carli, 1999, p. 30).

La tesis sobre la maldad se reactualiza en momentos en que se declama, desde discursos alentados por los medios de comunicación, bajar la edad de imputabilidad en los delitos donde están involucrados niñxs y jóvenes. En tanto, la tesis sobre la naturaleza inocente de lxs niñxs alentó pedagogías y políticas de minoridad que pregonaban la *protección* de lxs niñxs en instituciones de encierro.

Carli (1999), afirma que estas tesis se sostienen como mitos que se repiten acríticamente y establecen un estatuto rígido -tal vez único, agregamos- a la identidad infantil.

Desde el dispositivo taller, el tratamiento de una problemática como la que hemos advertido en estas páginas no sólo permite el análisis y la

discusión crítica respecto a una experiencia presente en niñxs y adultxs; se constituye en una instancia de redefinición de los modos de interpretar a niñxs y adultxs, sus experiencias, en un ejercicio de desnaturalización de las representaciones que sobre estxs sujetxs se construyen, retirando de ellas todo rastro de esencialismo.

Asimismo, un abordaje filosófico de la crueldad debería contemplar diversas lecturas que revisen los planteos maniqueos, reductores, afiliados a determinada moral o dogma, que registre el carácter revelador de la crueldad, *como penetración de la carne por desgarramiento de la piel*, la experiencia de *la intimidación dolorosa*; que supere esa situación de desborde y fascinación -no sin dejos de horror- en la que se encuentran lxs filósofxs al referir a este problema -como sugiere Camille Dumoulié-.

En tal caso, se trata de vislumbrar en este juego las trampas que advierte un filósofx:

Quien con monstruos lucha cuide de no convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo un abismo, también este mira dentro de ti (Nietzsche, 1984).

Y hay tantxs monstruxs que podrían anidar en nosotrxs, tema que retomamos en otro artículo.

Algunas consecuencias metodológicas relativa a nuestras definiciones

La puesta entre paréntesis de nuestras creencias, interpretaciones, intencionalidades, inferencias, y experiencias previas con las infancias no sólo nos previenen de yuxtaponer esas orientaciones a lxs niñxs que habitan los territorios donde nos encontramos. Estos recaudos nos permiten redefinir las coordenadas de los intercambios que realizamos en cada encuentro y en cada territorio.

Lo resumimos en pocas palabras.

1) En nuestras prácticas de intervención pedagógicas e investigativas se prioriza el encuentro, encuentro entre sujetxs diversxs, con intereses y experiencias propias y colectivas. Si tuviéramos que traducir esta modalidad de trabajo en términos de procedimientos, diríamos que en los encuentros prevalece una lógica inductiva, e implica el diseño de estrategias que parten del dispositivo taller, con la intencionalidad de

una toma de la palabra propia, la palabra singular y, al mismo tiempo, colectiva.

Partimos de problemas inventados o provistos por la experiencia viva de lxs niñxs, de situaciones e imágenes que provee el arte, de interrogantes que se reiteran en las discusiones, de dilemas que se nos cruzan en el camino, de absurdos y disparates también. Desde allí, con lo jugoso que se juega en los intercambios, con lo valioso que se sienten los aportes que sostienen una razón o que derriban otra, no podemos determinar hacia dónde nos dirigimos, no sabemos adónde vamos a llegar.

En tal caso, para que los intercambios propicien auténticamente el encuentro, la centralidad de la discusión tiene que estar en manos, en voz, en los cuerpos de lxs niñxs -más allá de los recursos de los que se eche mano, de la caja de herramientas de la que se disponga-. El docente se desplaza hacia la coordinación, se mueve hacia un lugar más bien opaco, regulador de las participaciones, como propiciador de más y mejores intercambios. Si lxs niñxs no perciben que están en situación de poder compartir con otrxs sus pensamientos, sus ideas y emociones, si no construimos un auténtico espacio tiempo de confianza mutua, tienden a reiterar un orden de lo esperable, no sólo de lo *políticamente correcto*, sino de lo *meramente esperable* como sujetx alumnx.

II) No hay temas inconvenientes o intratables con niñxs. Los temas suelen atravesarlxs, más allá de las prescripciones curriculares o las demandas que históricamente se adhieren a la cotidianeidad escolar -como las situaciones de violencia institucional o familiar-.

Como describimos en páginas anteriores, hemos llevado a la discusión temáticas como la crueldad, entendida como parte de la constitución de los seres humanos.

También nos hemos permitido reflexionar sobre otras experiencias que nos atraviesan a todxs, sin reparar en la situación etaria, como la muerte o la guerra (Andrade y Bartolomé, 1999).

También asumimos aquellas experiencias que nos desafían los sentidos y nos resultan agradables, deseables, apetecibles, como el amor, la amistad.

Ahora bien, no se trata de establecer si las niñeces con las que interactuamos son moralmente valoradas de un modo u otro. O, más aún, son silenciadas, acalladas, por no responder al presupuesto binario. Resulta un desafío interesante intentar superar los planteamientos dicotómicos y binarios donde, entre otras cosas, las infancias son atrapadas entre la inocencia y la perversión.

III) Para que las cuestiones señaladas en los puntos anteriores tengan sentido, es necesario diseñar estrategias similares con lxs adultxs que interactúan con lxs niñxs, sus familiares, sus docentes.

Entonces, realizamos talleres con adultxs acerca de sus imaginarios en torno a las infancias. Como hemos planteado, estas imágenes o representaciones funcionan como lentes desde los cuales se juzgan a lxs otrxs y sus acciones.

Tanto en las propuestas de formación que realizamos, como en las instituciones y organizaciones sociocomunitarias donde el Proyecto se corporiza a través de sus diferentes dispositivos de taller, se reproducen las problemáticas para su asunción colectiva.

El ejercicio de recuperar nuestras infancias tiene, por lo menos, dos significaciones:

a) En primera instancia, permite deconstruir las prácticas que nos han constituido como sujetxs;

b) En segundo lugar, admite la revalorización de la infancia como categoría que excede lo etario y refiere a una dimensión de la humanidad que nos acompaña desde muy pequeñxs pero que subsiste en nosotrxs toda la vida.

IV) El filosofar que nombra a nuestro proyecto desde su nacimiento hace veintiséis años, referencia a acciones que se realizan entre suje-

txs. El filosofar no tiene propietarixs, no requiere saberes predefinidos para su intervención por parte de lxs participantes. Se define por la relación de unxs con otrxs. Una relación de intercambio comprometida en problemas que entre todxs asumimos resolver -sea esa resolución una verdad por descubrir, un conocimiento por producir, o una disolución de aquello que pretendíamos saber, una develación de nuevas incógnitas-.

La apertura al interrogante hacia las infancias y los niñxs que específicamente participan de las experiencias permiten descubrir diversidad de niñxs. Niñxs, que imposiblemente alcancen a ser nombradxs por completo en algún inventario propuesto desde las disciplinas que lxs estudian, analizan, diagnostican, clasifican. Entonces percibiremos niñxs con rostros, nombres e historias, son aquellos con los que nos encontramos en cada dispositivo taller sin definiciones previas.

Es decir, asumir la pluralidad de sujetxs que conforman lo que rápidamente llamamos infancia. Asumir que se trata de descubrir las infancias. Que asumir la politicidad de esxs sujetxs, y no quedarse en un mero discurso declamatorio, implica dejar que sean lxs niñxs quienes se interroguen por sí mismos, por sus acciones junto a otrxs, por sus alegrías, por sus llantos.

Referencias Bibliográficas

Andrade, S. (2021) *La niñez como hipótesis de la infancia. Estrategias metodológicas, teóricas, políticas del Proyecto Filosofar con Niñxs*, en el Simposio En torno a la Educación con Niños y Jóvenes, V Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Mayo de 2021, Santiago de Chile.

(2011) *Crueldad y niñez, entre otros temas inconvenientes*. XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía: Enseñar Filosofía. Enfoques y propuestas, mayo de 2011, Coloquio Internacional, UBA. Buenos Aires.

- Andrade, S. y Bartolomé, O. (1999) *Los niños, la guerra y la paz*, en Nove-
dades Educativas, N° 108, p. 154-155. Buenos Aires. México.
- Carli, S. (1999) *La infancia como construcción social*, en *De la familia a la
escuela, Infancia, socialización y subjetividad*, Ed. Santillana, Bs. As.,
1999.
- Dumoulié, C. (1996), *Nietzsche y Artaud, Por una ética de la crueldad*, Ed.
Siglo XXI, México.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos
Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática
pulsión antiarcontica*, Del estante: Buenos Aires.
- Moro Simpson, T. (1993) *Dios, el mamboretá y la mosca, Investigaciones de
un hombre curioso*, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Nietzsche, F. (1984) *Más allá del bien y del mal*, Ed. Orbis, Barcelona.
- Pescetti, L. (2003) *Boca sucia*, Canciones y chistes, CD
- (1998) *El Vampiro Negro*, Canciones y chistes, CD.
- (1997), *El humor y los niños*, en *Versiones, Publicación del programa
"La UBA y los profesores"*, N° especial 7 y 8, Cap. Fed, Segundo
semestre de 1996, Primer semestre 1997.
- Saki, (2010) *Cuentos Cruels*, Ed. Comunicarte, Clásicos a mano, Córdoba.
- Sancia M. (2009) *Breves Historias de Animales Sabrosos, Engrédidos,
Enamorados, Malditos, Venenosos, Enlatados, Tristes, Cobardes, Cru-
eles, Espinosos... (y otras historias)*, Ed. Sudamericana, Bs. As.
- Shúa, A. (2000) *Botánica del caos*, Ed. Sudamericana, Bs. As.

(1995) *El pueblo de los tontos, Humor tradicional judío*, Ed. Alfaguara, Bs.As.

Skarmeta, A. y Ruano, A. (Ilustrador) (1998) *La Composición*, Ed. Ekaré, Caracas.