



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades

Aportes de la Fenomenología para una comprensión de la infancia: una lectura de la experiencia de filosofar con niñas y niños

Informe final para optar al grado de Licenciado en filosofía

Simón Salvador Herrera H.

Profesora guía: Olga Grau Duhart

Santiago, 2017

Índice

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción..... | 3 |
| Primera Parte | |
| Delineando una fenomenología que muestre la infancia | |
| La fenomenología como apertura a pensar fuera de la razón moderna..... | 6 |
| La fenomenología de Husserl..... | 10 |
| Tiempo sentido..... | 13 |
| Cuerpo sentido..... | 15 |
| El mundo de la vida..... | 20 |
| Una fenomenología para decir infancia..... | 21 |
| Segunda parte | |
| Filosofía con niñas y niños: bosquejando una experiencia | |
| Una primera propuesta: “Filosofía para niños”..... | 26 |
| Una redefinición: experiencia de hacer Filosofía con niñas y niños..... | 30 |
| Tercera parte | |
| Leyendo la infancia con la fenomenología | |
| Infancia como modo de ser..... | 33 |
| El tiempo de la infancia..... | 36 |
| Extranjería y el rostro de la infancia..... | 38 |
| Experiencia y <i>epojé</i> | 41 |
| Una experiencia de filosofar con niñas y niños: un intento de pensar con el cuerpo..... | 43 |
| Conclusiones..... | 53 |
| Bibliografía..... | 54 |

Introducción

¿Qué intentamos pensar en esta propuesta?

El acto de preguntar aparece como un movimiento hacia algo por lo que uno se pregunta. En este sentido - quizás acercándome a lo que Heidegger señala en la pregunta por el ser- lo preguntado ya debe estar a nuestro alcance para que nos estemos preguntando por él. De modo que el mero hecho de preguntar ya nos acerca a lo que se dirige tal acto. En efecto, una pregunta siempre está compuesta de una dirección: extremo al que nos dirigimos movilizadas por algún interés o deseo de acercarnos. Personalmente y situándome en el contexto de un seminario de filosofía, y en general en cualquier espacio de enseñanza y aprendizaje, muchas de las veces en que nos preguntamos algo no contamos con un deseo que nazca -si es que alguna vez aparece- antes de que nos hayamos tenido que convencer de tal búsqueda. En otras palabras, y parafraseando a Ortega, la mayoría de las búsquedas no nacen de una inquietud propia, que surja espontáneamente en cada uno, sino que intentamos hacer propia una inquietud externa, que surge en otro/a. En este sentido, a pesar de que un ejercicio de búsqueda e investigación pueda llevarse a cabo sin una inquietud auténtica primera, al pretender hacer propio algo externo, tal acción cae en una falsificación. Por lo mismo, arriesga no tener el cuidado que generalmente se expresa en ejercicios que sí son motivados por una inquietud interna y propia.

Teniendo esto presente, vuelvo a pensar en una pregunta, pero esta vez una pregunta que realmente cree una inquietud, o quizás al revés: buscar una inquietud propia que acoja tal pregunta. Quizás de esta manera consiga en efecto una investigación “con todas sus letras”. Sin embargo, al tiempo que redirijo la búsqueda de una pregunta, se vuelve un desafío encontrar y expresar con claridad, tal inquietud interna, que debo enlazar con el espacio que es la filosofía, que indicará también dónde se posará la pregunta o cuestionamiento.

Durante estos últimos años como estudiante de Licenciatura en Filosofía me he topado con diferentes espacios y enfoques respecto a la disciplina y sus autores, con distintos profesores y profesoras, distintas filosofías y distintos modos de entender la filosofía, así como distintas maneras de recibir las dudas y preguntas hacia/desde la filosofía. Como muchos de mis compañeros/as aún no puedo responder qué sea la filosofía, así como

tampoco puedo afirmarme filósofo, tal vez por falta de conocimientos, tal vez por falta de confianza en lo propio. Y es que ¿Será la filosofía algo así como una profesión? ¿Cómo se gana el título de filósofo/a?

En la academia misma se percibe cierta tensión; por una parte nos presentan una filosofía de *la apertura* y de las preguntas que se abren en más preguntas, por otra, nos entregan las comprensiones resueltas de los filósofos (en masculino) que tenemos que comprender y transmitir. Y hasta ahora me pregunto qué lugares son más o menos filosóficos, y en qué lugares se puede afirmar la filosofía: ¿En lugares de indagación y profundización académica, explorando los pensamientos y propuestas de distintos renombres filosóficos? ¿En la práctica misma de tratar estas comprensiones particulares? ¿En el acto de cuestionar y seguir preguntando a tales postulados? ¿En un espacio aislado para nuestro acto intelectual salvo del mundo?

Entre esa tensión y otras diversas fui haciéndome, practicando cerca de la filosofía. Si bien hubo momentos donde pude afirmarme filosofante, todavía muchísimas áreas de la filosofía son recónditas para mí, aún me siento aprendiz en este cúmulo de filósofos/as y filosofías. Por lo mismo, no he podido aclararme en una tendencia o área en la que ahondar y desde dónde asegurar un posicionamiento filosófico. Sin embargo, ¿Vale la pena esa declaración y posicionamiento final? ¿Qué nos asegura tal solidez dentro de posibles categorías filosóficas?

Tal vez la filosofía se trate más de desprenderse que de aferrarse a respuestas que buscan ser las finales. En este sentido, me gustaría que esta pequeña propuesta filosófica sirva también como apoyo para una defensa, para la afirmación de una disposición existencial frente los/as demás y el mundo: la inseguridad como fuerza, como el movimiento de no comprometerse con una última resolución frente a lo que *aparece*. Una manera de presentarse en el mundo que no acepta lo obvio, que desborda la unívoca comprensión de los fenómenos, que cuestiona los relatos masculinos, y molesta a una razón occidental, aún moderna, que impone su perspectiva intacta. Y es que la seguridad, en tanto respuesta final, cierra también la sensibilidad, la intuición y la ternura para/con los/as demás y el mundo. Olvidando entonces los espacios donde reunirnos en razón del conjunto, entorpeciendo la

visión ante las posibilidades para transformar las dinámicas y estructuras que a todos/as nos afectan.

Pero, ¿Desde dónde incomodar lo sentenciado?

Existen espacios de resistencia ante esta razón sentenciosa; las mismas dimensiones sentenciadas a una única definición y lugar. Entre ellas está la infancia, delimitada justamente porque incomoda y escapa a la normalidad adulta, porque no se cierra ante las posibilidades de definirse y definir su relación con el mundo y consigo misma. Pero ¿Cómo vislumbrar esa infancia en movimiento? ¿Cómo acompañarnos de ella para una defensa de la inseguridad? ¿Cómo acompañarnos de una potencia *in-segura* para afirmar la infancia?

En este ensayo, para delinear estas primeras intenciones, nos acotaremos a una instancia específica: queremos apreciar cómo aparece la infancia en la propuesta y experiencia filosofía con niños y niñas, postulando una lectura fenomenológica de tal dimensión. Nos acompañaremos de estos dos fenómenos, porque justamente resuenan con la fuga y defensa implícita que queremos levantar, cuyo cómo iremos esbozando en el texto.

Primeramente, nos adentraremos en algunos conceptos de la fenomenología, que afirmarían la posibilidad de acercarse a *lo otro* y a nosotros mismos/as sin prejuicios o creencias de por medio. Cabe destacar que serán algunos conceptos y no todos, por lo mismo queremos esbozar una forma de la fenomenología, para luego disponernos, junto a ella, en un intento de hacer “resonar” a la infancia *sentida* en tal encuentro con la filosofía. Buscaremos defender la idea de que en un espacio de comunión entre filosofía e infancia, lo que se pone en juego, fundamentalmente, es una disposición abierta a toda posibilidad, disposición infantil que permite salir del lugar común y dejarse inquietar por *lo otro*.

PRIMERA PARTE

Delineando una fenomenología que muestre una infancia

La fenomenología como apertura fuera de la razón moderna

Hacia principios del siglo XX se nos aparece la fenomenología como propuesta filosófica, criticando al psicologismo imperante de la época que excluía cualquier explicación no enmarcada dentro del punto de vista psicológico. Visión que reducía y reduce nuestra relación con el mundo a meros procesos mentales que explicarían nuestra conducta y el cómo nos definimos. En este sentido, la fenomenología re piensa los cimientos del conocimiento, intenta romper la relación sujeto-objeto del pensar moderno, donde la dimensión de lo existente, el objeto, es definida por el actuar cognoscente del sujeto. Para la fenomenología la conciencia no será ya una dimensión cerrada sobre sí, que sale a “captar” al objeto para crear una imagen que luego explicará y definirá, sino que la conciencia siempre estará implicada en algún asunto, siempre conectada con el mundo, y ella misma se definirá a partir de tal relación con el mundo.

Tal autoridad del sujeto sobre, y no con, el mundo, refiere a un estilo de pensar moderno, donde el ser humano gracias a su capacidad racional, con la que explica, mide y define lo existente, estaría al centro de la realidad. Aquí la razón funciona como un arma para interpelar los objetos; herramienta que permite exigir el “qué” de cada cosa, en un gesto afanado en revelar y encontrar fundamento a todo lo que se le aparece.

Descartes inicia la era moderna con ese modo de entender y entendernos. Donde el pensamiento, siendo lo definitorio, se piensa a sí mismo como el único lugar desde donde fundamentar la realidad. En efecto, parece que no existe otro suelo apodíctico e indubitable desde donde pensar, más que el acto mismo de pensar. Pues uno puede dudar del mundo, incluso del propio cuerpo, pero no podemos dudar de que estamos haciendo eso que hacemos con el pensamiento: dudar.

“La duda, la duda metódica, goteando nítricamente ha corroído la solidez, la seguridad del mundo exterior lo ha volatizado; o –en otra imagen- la duda, como la resaca en la baja mar, se ha llevado y ha ahogado en el no ser al mundo íntegro que nos rodeaba, con todas sus

cosas y todas sus personas, inclusive nuestro propio cuerpo que en vano tocamos y pellizcamos para cerciorarnos de si existe indudablemente, para salvarlo –la duda ferozmente lo sorbe y allá lo vemos corriente abajo, náufrago, extinguido.”(Ortega y Gasset, 1958:166)

Como afirma Ortega, con la modernidad la conciencia pierde al mundo y aparece entonces como pura intimidad. Una intimidad que colorea una imagen solitaria del sujeto, flotando sobre sí mismo sin necesidad de nada más. El pensamiento absorbe todo lo que lo rodea: nuestro cuerpo, a los demás, y los hace ideas. El lugar del mundo es donado posteriormente a partir de ciertas inferencias que permitiría el pensamiento. De hecho la dimensión del pensamiento se define en contraposición al mundo, a la materia; el único lugar para el mundo y lo que no somos nosotros mismos, es dentro de la conciencia.

Pero no podemos afirmar al sujeto o la conciencia como un lugar omnipotente, que por sí sólo logra deducir lo demás, sin caer en una paradoja. Descartes presenta la absoluta certeza de mí para mí, como el fundamento sin el cual no habría mundo. Pero ¿es posible sostener al sujeto sobre el mundo? Si tomamos atención el gesto cartesiano aparece artificioso, al intentar deducir al mundo de una serie de síntesis que entrelazarían las sensaciones y elementos que percibimos de él, siendo que tal análisis es posterior a las vivencias primeras del mundo: cualquier análisis del mundo supone su existencia.

Parece claro que el pensamiento es parte de lo que somos: en todo acto de pensar me presento yo quien piensa, sin embargo no soy una realidad aparte. El pensar moderno olvida que, para que haya un pensamiento, se requiere de un lugar desde donde pensar, y desde un mundo que posibilite ese acto del pensamiento. Lo que el sujeto es, es lo que es en el acto de ser y vivenciar en el mundo.

La subjetividad moderna se nos muestra entonces en soledad, primeramente por negar al mundo, pero junto con ello se define por el “desencanto”. Pues así como se desconecta de lo inmediato, a la vez se distancia de los demás entes que no son racionales. Se posiciona como ente privilegiado por su capacidad intelectual, por saberse siendo. Tiene sentido: a diferencia del ser humano, una piedra no le preocupa su ser, nada esconde pues ya es todo lo que es; nunca se sabrá siendo ni le significara un problema existir. Sin embargo, tal lugar

de privilegio sobre las demás cosas en el mundo, conlleva olvidar que también somos entes, somos parte de la naturaleza, somos naturaleza.

En culturas antiguas, como la mapuche, cada espacio tiene un sentido sagrado. Incluso para extraer frutos se pedía y pide permiso a deidades.: “El universo es sagrado como una totalidad, dado que en todo –desde las piedras hasta los dioses- pasa y recorre una misma “sangre”, divina e invisible, porque kom kiñe mew müten deumaley: “todo está hecho de lo mismo”.” (Mora, 2003:122)

Así, todo apuntaba y apunta a un orden cíclico donde cada uno y una es parte de ese todo; de la tierra. Ese sentido sagrado, donde bastaba afirmarse como parte del todo para definirnos, es lo que se ha perdido con el pensar moderno, que se mueve linealmente, y la razón faculta para manipular los espacios, exigiéndoles fundamentos y explicaciones. De esta manera, el pensar moderno, es un pensar de pura actividad que no permite simplemente sentirse parte o estar junto a los fenómenos y los demás. Por lo mismo, es un pensar que cierra al preguntarse: las respuestas a los fenómenos que, por ejemplo, donan las ciencias con sus teorías, tienen clara expectativa de dar punto final a lo que sea cada cosa. Pues para el pensar moderno, el parámetro central, impuesto para transitar el mundo, es el de universalidad; sólo tiene cabida lo que tiene un alcance universal y exacto.

Gesto tal delimita una única forma de acercarse al mundo, y con ello niega cualquier otro ejercicio del pensar que no se enmarque en tal universalidad occidental. Así, visiones de mundo como la mapuche, son negadas y petrificadas en un pasado impuesto, sin cabida en el presente, siendo que muchas de esas culturas, aunque a duras penas, siguen viviendo.

Y es que el pensar moderno se perpetúa, se hereda, porque también es un ejercicio formativo. En nuestros diversos ámbitos vitales se enseña tal disposición ante el mundo; la escuela misma educa en pos de una búsqueda de certeza y progreso hacia lo más racional. Búsqueda evidenciada en la predominancia de contenidos que integrar y captar, en la exigencia de resultados medibles y estandarizados, así como en la acentuación de ciertas asignaturas en desmedro de otras.

En efecto, el pensar moderno también niega a la infancia educada. Y ¿cómo no? Si en tales lugares es donde se replican los parámetros modernos que imponen una meta hacia la que

apuntar; hacia una imagen de hombre racional -masculino y heterosexual- capaz de entender, controlar y delimitar cada lugar del mundo, y con ello predecir los fenómenos de la naturaleza para su utilización. Todo ello enlazado a valores como el de la competitividad, donde lo importante es ser el “mejor” y neutralizar a los “rivales”.

La infancia y las infancias son encerradas en esta única posibilidad de ser, no hay nada más que pensar ni re pensar. Y es entonces que la fenomenología aparece como fuga, pues nos propone la necesidad de “descansar” de tantas miradas adultas, racionales y sobre-elaboradas del mundo y de la misma infancia. Indicando también cierto “Agotamiento frente al pensamiento y frente a una cultura del pensamiento como es la cultura moderna, que de la mano de la ciencia ha extenuado las capacidades comprensivas y sobre todo explicativas frente a los fenómenos.”(López, María, 2003:19)

Esta fenomenología que no quiere más explicaciones ni teorizaciones sobre el mundo, sobre la infancia y sobre lo que se nos aparece, nos invita a recuperar una primera experiencia sobre el mundo, una mirada infantil. Siempre situados en un mundo que continuamente experimentamos y desde el cual pensamos y que nos convoca a acercarnos sin prejuicios, sin verdades últimas ni afanes científicos, convirtiéndonos en un visitante incesante al comienzo del mundo, y desde el que la labor del pensar es siempre la inconclusa tarea de un principiante (Merleau-Ponty, 1957).

La fenomenología de Husserl

Los rasgos de esta fenomenología que invita a infantilizarnos, comienzan a destacar en varios lugares de la propuesta inaugurada por Husserl. Por ello nos detendremos en algunos de ellos, para darle “consistencia” a la primera parte de esta lectura fenomenológica.

La fenomenología trascendental es formulada a principios del siglo XX por Edmund Husserl. Heredera de algunos conceptos de Brentano, se propone fundamentar una ciencia que sea del todo certera. En este sentido, le es menester alejarse de las ciencias atendidas hasta ese momento que empezaban, en general, desde un fundamento empírico, pues caían en prejuicios que no permitirían proceder desde una base indubitable. Es por eso que parece imprescindible derrumbarlas, o más bien dejarlas en suspenso para acceder a un suelo efectivamente cierto.

Pero, ¿cómo alejarse de ellas?

Para ello, valiéndose de una actitud “cartesiana” que buscaba también una reconstrucción y un “empezar desde cero”, nos propone una reducción fenomenológica, la *epojé*; la cual consiste en poner en suspensión o “entre paréntesis” la tesis general del mundo y todo lo que trasciende al ego. De hecho, *epojé* proviene de *ἐποχή*: suspensión, que refiere a abstenerse de afirmar o negar algo. De cierta manera se busca perder al mundo entendido hasta ese momento, pero para ganarlo de otra forma: bajo su aspecto fenomenal. Pero no es sólo el mundo lo puesto entre paréntesis, sino que todas nuestras creencias, nuestra cultura, las ciencias e incluso nuestro yo natural.

Cabe mencionar que la *epojé* equivaldría a la duda cartesiana puesto que cumple una función similar: derrumbar las verdades de las ciencias para recomenzar la construcción de una “verdadera” ciencia. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la reducción fenomenológica, al dejar en suspenso, no niega ni elimina lo puesto en suspenso sino que lo “altera”; la *epojé*, al dejar en suspenso, además, el yo natural nos lo entrega en su dimensión trascendental (lo que no sale del yo);

“Mediante la epojé fenomenológica, reduzco mi yo humano natural y mi vida psíquica –el reino de mi propia experiencia psicológica- a mi yo fenomenológico-trascendental, al reino de la experiencia fenomenológico-trascendental del yo” (Husserl, 1986:68)

Éste yo trascendental será el suelo apodíctico desde donde se podrá sedimentar una ciencia rigurosa. También podemos entenderlo como ego puro, no queriendo decir que sea una realidad vacía, ni una dimensión ajena al mundo. Sino que el yo puro, es lo que es porque es parte de un mundo y se hace en un mundo, ya que siempre está en tensión con algo: el ego o la conciencia es un flujo de vivencias, de recuerdos, de percepciones, de sensaciones, de dolores, entre infinitas otras. Sin embargo, es imposible tener dos de esas vivencias actuales, o al mismo tiempo vivas, sino que toda vivencia descansa en un *horizonte* de vivencias posibles; un fondo de potencialidad. Por ejemplo, cuando tengo la vivencia de una flor, tal vivencia actual aparece sobre un campo visual y sensorial que no vivo en actualidad, pero que refiere a infinitas posibilidades de otras vivencias.

Por esta razón la vivencia es la orgánica interna de la conciencia, es lo que le da un carácter de continuidad o permanencia, que reposa sobre una estructura que la define; la intencionalidad;

“En general, toda vivencia de la conciencia es en sí misma conciencia de esto o de lo otro, como quiera que yo, en cuanto sujeto en actitud trascendental, me abstenga de hacer esta valoración, como de todas mis valoraciones naturales. El título de trascendental del *ego cogito* tiene que ampliarse en un miembro: todo *cogito*, toda vivencia de la conciencia, decimos también, asume algo, y lleva en sí misma, en este modo de lo asumido, su peculiar *cogitatum*.” (1986:79)

En efecto, consiste en que la conciencia siempre es conciencia de algo, es una instancia de relación, y por lo mismo nunca está vacía, siempre está inmersa en lo que no es ella. Así, por ejemplo, cuando tengo una vivencia como recordar, siempre junto con recordar estará algo que es *lo recordado*. Y si por otra parte, mi vivencia es sentir, siempre conllevará algo que es *lo sentido*. Esto que es lo vivenciado, es el *cogitatum* del *cogito*, que a su vez es el acto de la conciencia.

Cabe mencionar que la manera en que el ego puro tiene experiencia de un objeto intencional, es a través de la intuición; para Husserl corresponde a un “ver” pero no sensible, sino que a un dar cuenta de la vivencia tal como se nos aparece y así asegurar que se capte la esencia de aquella en ese primer encuentro.

Para Husserl la conciencia tendrá el carácter de donadora de sentido; ella es la que asigna significados, valores, nombres y relaciones a los fenómenos. Por tanto, no existirían fenómenos sin una conciencia que los asigne como tales. Pero para poder constituir los fenómenos u objetos, es decir, para ser una conciencia que sintetiza, requiere además de un lugar desde donde pueda dar tal sentido:

“Ahora se nos presenta una *segunda polarización*, una *segunda forma de la síntesis*, que abraza las distintas variedades de *cogitationes* todas juntas y de un modo peculiar, a saber, en cuando *cogitationes* del yo idéntico, que en cuanto dotado de actividad de conciencia y en cuanto afectado, vive en todas las vivencias de la conciencia, y a través de ellas está referido a todo polo de objetos.” (1986:120)

Este segundo polo, del que nos habla Husserl, refiere a una segunda síntesis, diferente a la que permite la constitución de los objetos, a un lugar desde donde se pueda asignar el sentido a tales objetos, permaneciendo intacto, es decir, que siga siendo el mismo luego de significar los fenómenos. De este modo nos encontramos con la síntesis pasiva, la que permite que la conciencia se relacione con los fenómenos y les dé sentido. En otras palabras, permite la síntesis activa. Pues entrega un lugar desde donde el ego puede “salir” a constituir sentido y al que puede “volver” y seguir siendo el mismo ego, por esto tal lugar debe ser no-constituido, sino que ser lo que es por sí mismo: la conciencia.

En consecuencia la conciencia además de constituidora, es ella misma síntesis pasiva que posibilita sostener las vivencias. Efectivamente, vivimos entre síntesis activas y pasivas; la conciencia no es pura actividad constituidora, sino que también es afectada por el mundo. Si la conciencia puede sintetizar es porque primeramente tuvo una experiencia del mundo, y por tanto fue afectada por él.

Por otra parte, aunque el ego o conciencia sea este polo idéntico de las vivencias, es decir, el lugar que permite vivenciar las vivencias, ya que sigue siendo el mismo, no es un sitio o

“soporte” vacío, sino que las mismas vivencias que son vivenciadas siempre personalmente por mi ego, dejan cierto rastro o huella en mi ego puro que le otorgan historicidad; es decir, nuestra impronta personal nos la da el mismo encuentro con el mundo.

“Igualmente sucede con toda clase de resoluciones, valorativas y volitivas. Yo me resuelvo y la vivencia, el acto, transcurre, pero la resolución perdura. Lo mismo si, tornándome pasivo, me hundo en la torpeza del sueño, que si vivo en otros actos, la resolución prosigue tendiendo vigencia.” (1986:121)

Aunque nuestras vivencias dejen de ser actuales aún permanecen inactivas en el flujo de nuestra conciencia, que no puede deshacerse de tal “almacén”. De este modo, la experiencia me permite reconocermelo como mí mismo; cada vivencia que vivimos deja una propiedad duradera que nos da cierta consistencia. Pues la conciencia se identifica a sí misma en las vivencias, en los fenómenos que constituye, les atribuye sentido pero al mismo tiempo se ve reflejada en los lugares que recorre, tomando un carácter personal y único, aunque jamás acabado.

En definitiva, todas las vivencias de mi conciencia, en efecto son de mi conciencia y para mi conciencia, se dan de manera personal, y por lo mismo toda nuestra vida en cuanto experiencia va dejando una huella, que permite decir que eso es nuestro yo, y no otro; cada vez que doy sentido, cada vez que tengo una experiencia, puedo seguir diciendo que yo, soy yo mismo.

El tiempo sentido

La conciencia es entonces puro flujo de vivencias, vivencias del mundo, cuya estructura podemos entenderla en dos “momentos”: uno intencional, es decir donde la conciencia percibe los objetos y los constituye sintetizando sus partes. Y otro momento *Hylético* que refiere a datos que la conciencia no constituye activamente sino que se dan en el objeto sintetizado. Por ejemplo, cuando tengo la vivencia de un perro blanco, por una parte le doy sentido a tal fenómeno sintetizando sus partes, desde las variantes fenoménicas: por ejemplo que el perro está bajo una silla o al lado de un árbol. Mas por otra parte existen datos que no constituyo, a diferencia de los datos espaciales. Estos datos no constituidos son datos de sensación, como lo es la sensación del color blanco, en efecto

la conciencia no constituye el color blanco en el perro, sino que simplemente el color se da en él.

En este sentido, los objetos temporales, que en la analítica de Husserl son sonidos, pues son objetos hechos de tiempo, se encontrarían en un acto distinto al de situar o sintetizar un objeto cualquiera y macizo del mundo. Pues el acto de vivenciar sonidos, y por ende temporalizarlos, no ocurre desde un acto perceptivo, sino que se enlaza con el tiempo de la conciencia, un tiempo vivido e inmanente (sentido interiormente en nosotros). Tiempo que posibilita los otros actos de constituir espacio-temporalmente a través de la percepción, que apuntará a su vez a la constitución espacial de objetos en el mundo. Mientras que la sensación se enlazará con la vivencia sensorial de objetos inmanentes, es decir, dentro del flujo de la conciencia.

Nos encontramos así con otro tiempo, un tiempo fenomenológico,

“Lo que nosotros admitimos no es, sin embargo, la existencia de un tiempo del mundo, la existencia de una duración de las cosas, etc., sino el tiempo que aparece, la duración que aparece como tal. Éstos son datos absolutos, dudar de los cuales sería absurdo. Ciertamente que con ello asumimos también un tiempo que existe pero que no es el tiempo del mundo de la experiencia, sino el *tiempo inmanente* del curso de la conciencia.”(Husserl, 2002:26)

Husserl se acerca de este modo a otro tiempo, un tiempo inmanente del sentir que se aleja del tiempo objetivo, trascendente, empírico y medible, enlazado con la idea de sucesión. El tiempo objetivo, que es el cronológico funciona sobre la idea de sucesión lineal, donde puedo distinguir un antes, un ahora y un después, siendo el tiempo la sumatoria de esos +instantes. Por otra parte el tiempo fenomenológico será el tiempo que nosotros sentimos, el cómo sentimos esa duración. Para acercarnos a tal tiempo no cronológico Husserl deja al tiempo objetivo entre paréntesis, al parecer con otro tipo de epojé, aunque el tiempo fenomenológico siempre tendrá una vinculación con el tiempo objetivo, pues siempre sentimos en un mundo fáctico.

Por esta razón el estudio del tiempo que presenta Husserl será de la sensación de la duración y no de la duración de la sensación, ni del acto constituidor (perceptivo) que también define a la conciencia. Será una vivencia del tiempo interna que calificará una

impronta pasiva de la conciencia, una conciencia que se significa mientras se enfrenta con elementos que ella no puede prever. Y es que como hemos dicho más arriba, la conciencia es puro flujo de vivencias, pero esas vivencias son tales ya que duran, tienen tiempo, en este sentido la conciencia o subjetividad es también pura temporalidad, pues duramos siendo los mismos en el tiempo, a medida que vivimos cosas que nos van definiendo.

Con este gesto nos permitimos acoger una dimensión interna que en general tiene un lugar secundario, y es que la sensibilidad, el *cómo* cada cual vive el tiempo, el transcurrir en un mundo, es lo que sostiene nuestros otros movimientos del pensar.

El cuerpo sentido

De esta manera, la fenomenología nos va abriendo un lugar donde volver pensar mucho de lo instituido como válido, respecto a nuestra relación con el mundo, a nosotros y al conocimiento. Y es que el pensar moderno nos ha heredado además, una visión de la relación que tenemos con el medio circundante, en términos de estímulo y respuesta. En este sentido, se ha menoscabado el lugar del cuerpo en nuestra vida, la de cada cual (en términos orteguianos), pues aparece como un simple objeto que contendría lo verdaderamente importante: lo llamado espíritu o conciencia, recibiendo, el cuerpo, pasivamente los estímulos del afuera. Y decimos la vida de cada cual pues se trata de la vida cotidiana, la que nos pasa en la inmediatez. Sucede que en nuestra circunstancia, en distintas regiones de nuestra sociedad occidental y aún moderna, se evidencia un papel secundario y objetivado de la corporalidad: en centros de salud que promueven el silencio y retraimiento del paciente ante la autoridad de quien descifra los cuerpos, lugares donde se enseña que el cuerpo de las mujeres es mero receptáculo de vidas, o aulas donde se exige silenciar nuestros movimientos para pensar.

La fenomenología de Merleau-Ponty re piensa esta concepción científica yendo al encuentro de una corporalidad vivida, donde el cuerpo se muestra como pura actividad ante, entre y con el mundo por el que transita:

“La experiencia motriz de nuestro cuerpo no es un caso particular de conocimiento; nos proporciona una manera de acceder al mundo y al objeto una “practognosia” que debe reconocerse como original y, quizás, como originaria. Mi cuerpo tiene su mundo o

comprende su mundo sin tener que pasar por unas “representaciones”, sin subordinarse a una “función simbólica” u “objetivante”. (Merleau-Ponty, 1957:157).

Si afirmamos que nuestra conciencia siempre es conciencia de algo, y por ende nos reconocemos como seres que nos hacemos en y desde lo que pensamos o vivenciamos ocupados en el mundo, lo que posibilitará tales experiencias de encuentro con lo otro es el cuerpo, como lugar que nos sitúa y nos acerca a las experiencias. Si bien, es difícil afirmar que somos nuestro cuerpo, él mismo, compañía inexorable, hace que transcurramos y existamos haciendo nuestro ser. Más aún, él nos va definiendo con lo que ha tocado o sentido, con sus posibilidades e impedimentos, y al mismo tiempo nosotros lo definimos al realizarnos en él, al hacerlo cada vez más íntimo, al revestirlo de los colores, perfiles y las formas que podemos darle.

Cuando nos detenemos en una experiencia del mundo, y tenemos por ende conciencia actual de un fenómeno, por ejemplo de un paisaje, podemos preguntarnos en qué lugar de tal experiencia está nuestro cuerpo propio. Todo acto de la conciencia reposa sobre un horizonte co-atendido, es decir, inactual, que no lo tenemos presente como acto de la conciencia, pero está ahí. Siendo así, ¿en qué región se encuentra mi cuerpo? ¿En el segundo plano de mi experiencia o en el primero?

Sucede que cuando observo, y tengo experiencia de un paisaje, no estoy vivenciando ni atendiendo a mis ojos enfocando los árboles y las nubes, simplemente el cuerpo se moviliza, se presenta, sin necesidad de hacerlo actual. El cuerpo estará entonces en todos los niveles, pues “encarna el eje mismo de la vida de la conciencia, y de ello depende tanto su discreción habitual ante la atención como la singularidad de su repentina hegemonía en ella.”(Joaquín Xirau, 2010:130) El cuerpo está más allá de las estructuras del vivenciar, más allá de la vivencia actual y más allá del horizonte potencial, pues las experiencias del mundo en su unidad se presentarán en la unidad del cuerpo propio, en el *aquí absoluto*.

Y no será un simple escenario donde el pensamiento hará su acto, sino que la corporalidad misma tiene su inteligencia que, precediendo a la inteligencia racional, comprende al mundo en su mismo acto de ser cuerpo; en la misma acción de situarse y desplazarse en un espacio y entre cosas que no es él mismo. En efecto, ¿Cómo sucede que al caminar

logremos, por ejemplo, esquivar un árbol sin necesidad de detenernos a pensar en esa acción?

Merleau-Ponty al hacer una fenomenología del cuerpo, es decir, de la vivencia corporal, se aleja de las explicaciones científicas, por lo que el cuerpo se ve situado y en diálogo con un mundo y en un sitio específico: el mundo no será más un bloque de estímulos, sino que el horizonte de todos nuestros posibles actos que a su vez significan al mismo mundo.

El cuerpo vivido se nos aparece entonces como una unidad de dos sistemas, uno que viene del interior y otro desde afuera, siendo el equilibrio entre ambos el propio movimiento corporal. El cuerpo propio, adapta sus movimientos constantemente según lo que se le aparece: a medida que la solitud exterior cambia, el cuerpo se moldea respecto a lo otro externo, resultando un diálogo incesante desde que somos arrojados a la existencia. En efecto no cabe intentar viviseccionar el fenómeno del cuerpo, ya que lo que es, es la unidad de su accionar y cada una de sus partes, de sus movimientos, siendo él mismo también mundo. No hay, por ejemplo, una pierna sola sin más, siempre está en algo, ocupada en el afuera, esquivando, danzando, adoleciendo o adormeciéndose.

Sin embargo, tal diálogo no se reduce a una mera relación natural del cuerpo con el mundo, pues el cuerpo en la medida que se relaciona, transita o sortea, al mismo tiempo da sentido al mundo por el que se ve afectado. El cuerpo anticipa al mundo, ya que para desenvolverse requiere de cierta lucidez o inteligencia previa para moverse, que se enlaza con la significación que el cuerpo da a las experiencias, en el sentido de hacerlas orientadoras y que se correspondan entre sí, “El universo entero se incorpora a mí. En tanto que lo cultivo, lo amo o lo odio, me limita o me maravilla, me alimenta o me acongoja, se hace mío, es mío.” (Xirau, 2010:97)

De cierta manera el cuerpo hace manifiesto al mundo en la medida que éste mismo invita a dialogar, a que el cuerpo se organice, se cree, re-cree y lleve a cabo sus acciones a partir de lo que lo afecta, que tendrán entonces el carácter personal de mi cuerpo propio, serán vivencias con un significado para mí y sólo para mí, que sedimentarán mi individualidad.

De este modo, el cuerpo dice la existencia, lo que soy, en su propio desenvolvimiento corporal. “Cuando leemos unas líneas no diferenciamos las manchas de tinta y los espacios

intercalados de aquello que pretenden expresarnos. Si un compañero me deja la nota: “Iré a verte cuando salga de trabajar”, no traduzco esas palabras a otro lenguaje para comprender lo que mi amigo quiere decirme. Simplemente, lo entiendo porque el sentido de los vocablos está a “flor de piel”, radica en ellos mismos y no remite a un estrato distinto en el que, supuestamente, reposaría la significación.”(Karina P. Trilles Calvo, 2004:138)

De igual manera el cuerpo vivido se nos aparece como unidad, no cabe buscar sus partes, pues excede una dimensión *extensa*, es más que el conjunto de nuestras manos con nuestros brazos y cabeza, etc. Todo su conjunto se moviliza para actuar de una manera particular, en diálogo con lo otro que es el mundo, y en ese mismo movimiento se expresa la existencia, lo que soy es ese movimiento hacia lo otro: el cuerpo, siendo cuerpo, indica la existencia.

Así Merleau-Ponty presenta una fenomenología que se acerca a la vivencia de nuestro cuerpo, otorgándole un nuevo lugar: de lucidez, sentido y posibilidad de experimentar. En contraste a la visión mecanicista heredera del pensar moderno, y promovida por variadas ciencias como la psicológica, que han anulado al cuerpo reduciéndolo a un lugar de pasividad, en el sentido de que el trato se limita al estudio de sus respuestas y su funcionamiento mecánico.

Sucede que tal visión del cuerpo se ha colado a otros lugares de nuestra circunstancia, de nuestro vivir cotidiano. Llegando así a los espacios educativos que comenzando de ésta perspectiva, a su vez la enseñan y perpetúan. Sujetando a niños y niñas a bancos estáticos desde donde reciben los conocimientos ya decretados, donde el cuerpo requiere ser silenciado y suspendido para dejar actuar lo que se cree más importante: el pensar racional, olvidando que el mismo cuerpo es el que permite acercarnos a lo que queremos pensar.

En efecto, observamos que en la escuela tradicional las asignaturas enseñan obviando el cuerpo y privilegiando la transmisión intelectual por sobre otras formas de relacionarnos con el mundo, como si nuestra facultad de razonar fuese independiente del cuerpo y a la vez la única vía de aprendizaje. En la mayoría de los casos se exige la mudez del cuerpo y de sus movimientos para pensar, como buscando una artificial pureza del pensamiento que se lograría con tal petrificación de lo corporal y de la sensibilidad, elementos que interrumpirían el transitar del pensamiento.

Se impone entonces un único lugar para el cuerpo infantil: lugar del silencio ante la figura del adulto, al mismo tiempo se enseña una imagen de cómo debe ser el cuerpo de niño o niña, cómo debe verse, cómo puede jugar con su cuerpo; el cuerpo infantil es anestesiado frente al adulto que entrega un conocimiento ya descifrado, masticado, definido y cerrado, sobre el mundo y sobre el cuerpo mismo de cada cual. Se sancionan además los cuerpos que no se aquieten, que no acepten la imagen que deben seguir, que no se desplieguen como se dicta. Se castiga entonces al niño que no gusta de las vestimentas de niño, se castiga a la niña que gusta de juegos de niño y se castiga cuando se cuestionan las verdades del profesor. Más aún se enseña el castigo, la sanción y la negación entre los mismos infantes.

Quizás re posicionar al cuerpo en su lugar de vivacidad potenciaría el mismo acto de pensar el mundo, desde las distintas disciplinas. Pues tal quehacer se presentaría teniendo en cuenta el suelo desde donde se sostiene el cuerpo, sus movimientos y sentires. En efecto todo acto de pensar o crear conceptos, vendrá desde un cuerpo, desde una conciencia encarnada, por lo mismo no existe un momento aislado de puro pensamiento. Estamos constantemente invadidos por sensaciones que no elegimos, que acompañan nuestras reflexiones y encuentros con lo que queremos pensar. Por ende si consideramos lo que nos pasa corporalmente, junto con lo que pensamos, por ejemplo de un suceso histórico, de una teoría o ley científica, tal vez pensaríamos más ampliamente lo que queremos pensar. Más aún, podemos afirmar que pensar es corporal, pues no hay pensamiento sin cuerpo, pensar conlleva el cuerpo y por tanto podemos pensar el pensar como un quehacer corporal como cualquier otro, como sentir una textura o soplar una flor.

El mundo de la vida

Como ya hemos señalado la actitud del fenomenólogo deja en suspenso afirmaciones, juicios y creencias de la actitud natural, para transitar a otra dimensión desde donde pensar. Afirmando un mundo que siempre está ahí, en el que siempre estamos, previo a cualquier reflexión o ejercicio cognoscente. Nos topamos entonces con un primer encuentro ingenuo con el mundo, acercamiento que se enlaza con una descripción directa de la experiencia tal como es, dejando de lado cualquier explicación genético-sicológica o científica que pueda formularse.

En efecto, se trata de describir, no de explicar ni de analizar. Gesto que responde a las pretensiones de las ciencias: no soy el resultado de causalidades que determinan mi cuerpo o mi psiquismo. Todos estos conocimientos científicos particulares son posteriores a una primera experiencia con el mundo que no es reflexiva ni cognoscente, por ejemplo, primeramente y en la inmediatez de la existencia, el mundo no se nos apareció ni se nos aparece como un cuerpo celeste con cierta masa y medida, sino como un algo o fenómeno con el que nos topamos y que puede posibilitar o dificultar nuestros proyectos y movimientos. En la fenomenología volver a las cosas mismas refiere a volverse a ese mundo anterior al conocimiento, mundo ante el cual las ciencias son abstractas, pues se construyen gracias a aquél.

Un mundo que está ahí antes de cualquier análisis que se pueda hacer de él: todo acto de la conciencia, es decir, toda *cogitatio* moviliza irremediablemente a un polo de unidades de sentido, es decir, a *lo vivenciado* por la conciencia. En otras palabras si la conciencia siente, refiere también a algo sentido como contenido de esa vivencia. Entonces el mundo ya no se puede afirmar -al modo de Descartes o Kant- como un mundo fundado en mis representaciones, sino que el mundo es el fondo desde el cual destacan los contenidos posibles de los actos de la conciencia,

“El mundo de la vida es-...- para nosotros lo que en la vigilia siempre está ahí, lo que existe con anterioridad para nosotros, el "suelo" de toda praxis ya sea teórica o extrateórica. El mundo está pre-dado para nosotros, en la vigilia, y siempre para todo sujeto interesado

prácticamente, no accidentalmente sino siempre necesariamente, como campo universal de toda praxis real y posible, como horizonte.”(Husserl, 1991:§ 37)

Este gesto de la fenomenología nos permite mirar al mundo aligerados de verdades y teorías pretendidas últimas, permite en efecto despertar esa mirada primera desde la cual emergen respuestas, pensamientos o conjeturas. Mirada de un mundo que está delante de nosotros, y que somos nosotros, que no se agota en objetos o cuerpos, sino que es además relaciones, impedimentos, valoraciones, etc. Cuando se nos aparece un objeto, un fenómeno, no se nos aparece en soledad, al mismo tiempo “percibo” el contexto que le da sentido, el lugar en el que se sitúa, a su relación con otros objetos o con nosotros: horizonte de posibles vivencias de la conciencia sobre el cual descansa lo que actualmente vivimos,

Una fenomenología para decir infancia

Si bien hemos delineado elementos de una forma de la fenomenología principalmente desde Husserl, que comienza desde una relación principalmente del conocer, con el mundo y las cosas, existen formas de la fenomenología como la de Sartre o Lévinas que comienzan desde otra relación con el mundo, y con ello comprenden otro carácter de lo que somos. En efecto, el pensar de Husserl conlleva que el encuentro con los otros sea desde lo teórico, el ego constituiría al otro también como fenómeno.

Sartre comienza desde otra relación con el mundo y los otros, habla del hombre como un sujeto arrojado a la existencia, que choca con el mundo y con los demás, no hay más espacio para una conciencia que contenga las esencias: estamos existiendo en un choque constante con otras cosas y sujetos que no somos nosotros mismos. En este sentido, nuestro ser, lo que seamos, adquiere otra impronta; somos esa inconclusión de hacer nuestro ser, en ese acto de decidir lo que hacemos, en un mundo que no elegimos y con el que chocamos fácticamente.

Desde este lugar Sartre delinea las estructuras del Ser, escisión que no refiere a una jerarquización de cada lugar en una ontología, simplemente son definiciones para acercarnos y recorrer tal fenómeno. Primeramente nos encontramos con el Ser-en-sí, con lo

que podemos entender a los objetos y cosas que no se saben siendo, en el sentido que ya es lo que tienen que ser y no pueden optar a otra posibilidad. En efecto el Ser-en-sí, está cerrado sobre sí, no puede auto concebirse ni puede devenir.

A diferencia del Ser-en-sí, nosotros como seres humanos, sí nos sabemos siendo, y por ello somos Seres-para-sí. Si somos conciencia, somos una conciencia que estando hacia afuera, sí puede devenir gracias a que puede elegir entre los posibles del mundo. No obstante cabe mencionar que somos una conciencia que no se completa jamás, es difícil pensar que en algún momento seamos del todo lo que tenemos que ser, al menos desde una forma de la fenomenología como la de Sartre, donde no hay esencia que nos determine, somos nuestro constante hacernos (nuestro ser) ante infinitos posibles.

Por último nos encontramos con el Ser-para-otro, momento del Ser que refiere al encuentro con los otros: el Ser que a pesar de estar trascendiéndose, abriéndose a sus posibles, ha sido determinado por otro. Podemos ver reflejado tal momento en el acto de juzgar o petrificar lo que sea o no el otro, momentos en que nos topamos con ese otro que nos puede pensar y calificar. Por lo mismo, tal determinación o “corte” de los posibles del Ser-para-sí puede entenderse como una ampliación de su ser, pues el otro aportaría rasgos que el Ser-para-sí, por sí sólo no podría darse. En este sentido, el *otro* en Sartre, a diferencia del *Alter ego* husserliano, no es ya intuición ni un fenómeno que como ego constituya y pueda analizar en mis vivencias. En efecto, existen vivencias, como la vergüenza, que primeramente no puedo tener por mí sólo, por lo que requieren de otro; no pueden ser vivencias reflexivas ni del orden del pensamiento, sino que lo otro es constitutivo de esas vivencias, las posibilita:

“Así, de pronto, ha aparecido un objeto que me ha robado el mundo. Todo está en su lugar, todo existe siempre para mí, pero todo está recorrido por una huida invisible y fija hacia un objeto nuevo. La aparición del prójimo en el mundo corresponde, pues, a un deslizamiento fijo de todo el universo, a una descentración del mundo, que socava por debajo la centralización operada por mí al mismo tiempo.”(Sartre, 1993:331)

El otro se nos aparece en nuestra experiencia cotidiana, comenzamos a existir junto a la alteridad, y dicha alteridad cuenta con un carácter impredecible ante el cual no podemos hacer nada. En efecto, aunque por un momento podamos objetivar a otro, en el sentido de

detener sus posibles, aquél, al ser un Ser-para-sí, desde su lugar también puede objetivarnos. Así como puede elegirse nuevamente entre los infinitos posibles modos de existir, deviniendo y escapando a nuestra mirada objetivante.

Lévinas, por su parte, nos muestra otro modo de entender al otro, también alejándose de cualquier región trascendental husserliana, nos muestra la alteridad desde un encuentro cotidiano, de la experiencia misma. Primeramente el otro es con quien choco y frente a quien me veo afectado. Y es que ante él no puedo hacer el ejercicio de delimitarlo o recorrerlo con mis facultades cognoscitivas. La relación que establezco con el otro es social, cara a cara, en el sentido de que el otro me afecta y me importa, por lo que tengo la responsabilidad de *encargarme* de él, de modo que se rompe toda posibilidad de indiferencia y soledad.

Podemos entender el otro desde la noción de rostro que Lévinas nos ofrece:

“Esta alteridad, esta separación absoluta se manifiesta en la epifanía del rostro, en el cara a cara, Se trata de una unificación completamente distinta de la síntesis, pues instauro una proximidad diferente de la que regula la síntesis de los datos y los reúne en un “mundo” de partes en un todo. El “pensamiento” que ha despertado al rostro –o que ha sido despertado por él- está gobernado por una diferencia irreductible: un pensamiento que no es pensamiento de..., sino de entrada pensamiento para..., una no-in-diferencia hacia el otro que rompe el equilibrio de alma ecuánime e imposible del conocer.” (Lévinas, 1993:215)

En efecto, el rostro es ante lo que chocamos y donde podemos percibir ciertos rasgos. Pero Lévinas afirma una segunda dimensión del rostro, más allá de la plástica que constituyen ciertas facciones. Es aquella dimensión metafísica que no se me aparece, que no puedo percibir, la que definiría la noción de rostro. De esta manera el rostro es también, frente a lo cual caen las herramientas cognoscitivas que se proclaman con el ego trascendental. Aunque pueda intentar definir a otro según sus rasgos, raza o género, siempre se me escapará su dimensión metafísica. Puedo situar en un espacio y un tiempo a un objeto, y recorrerlo utilizando mi percepción y mis habilidades del conocer, en relación, siempre, a otros objetos como él. Sin embargo, frente al rostro todo ello me es imposible, el rostro no se fundamenta en relación a otras cosas, pues él mismo es lo que es sin la donación de nada

ni de nadie. En este sentido, el rostro es lo contrario a la totalidad. Concepto que podemos entender con las características del ego trascendental que ya mencionamos: un ego cognoscente, constituidor de sentido, capaz de delimitar, disponer en un espacio y tiempo, y contener al otro. La totalidad refiere justamente a eso, al acto de delimitar las particularidades en referencia a un todo.

Sin embargo, el rostro no es posible de delimitar, ante él cae toda la potencia del ego como constituyente de fenómenos, pues el rostro es infinito, él mismo se da su contexto y su sentido, no requiere de otro que se lo dé. Su fundamento, lo que es, se lo da el mismo, independiente del lugar en el que se sitúe. Así, la percepción y todo acto cognoscente no bastan para recorrer todo lo que es el otro. De este modo, además de poder establecerse sólo una relación de cara a cara y por ende social, fáctica, con el otro, se establece una asimetría metafísica, en la medida que el otro, por su superabundancia de sentido, al serme inabarcable, excede a su vez mis capacidades cognoscentes.

Podemos encontrar una crítica común en Lévinas y Sartre, que nos permite delinear de mejor manera la forma de la fenomenología con la que queremos contar para este ensayo. Ambos autores, buscan alejarse de lo que Husserl proponía como relación primera entre el hombre y el mundo: el puro conocimiento. Para ello comienzan desde una relación directamente existencial de lo que vivimos en el mundo y por ende con los demás. Superando también el solipsismo en que Husserl cayó con el ego trascendental. En efecto, como afirmaría Sartre, a pesar de que Husserl afirme la intencionalidad, y con ello una relación irrompible entre la conciencia y el mundo, en su método fenomenológico la trascendencia tiene un lugar secundario; para Husserl lo importante es el mundo que ya está inmanentado, absorbido por el ego. Pues como ya mencionamos, la fenomenología de Husserl piensa la primera relación con las cosas como cognoscente o teórica, comenzando y posándose en el ego como constituyente de fenómenos. En consecuencia tal fenomenología se centraría sólo en el ego y sus vivencias., corriendo el riesgo de caracterizar un ego aislado y desconectado del mundo.

El sujeto que se delinea en Sartre y Lévinas está abierto al mundo, y vivencia siempre desde ese mundo que le afecta. Si bien con Lévinas no podemos decir lo que le sucede o no al otro, podemos afirmar cuánto nos vemos afectados nosotros. Así, ambos autores nos

muestran una subjetividad que ya no se resguarda, intacta, en una dimensión trascendental de certeza, sino que se ve afectada y tocada con lo que se le aparece, y sobre todo por los otros.

De este modo, nos acercamos a la forma de la fenomenología con la que queremos hacer resonar la infancia, aunque cabe aclarar que no nos valdremos de ella como herramienta para “ayudarnos” ni para “ayudar” a la infancia, simplemente será sinónimo de disposición, de modo de situarse, será una caja resonadora de la infancia a la que nos abrimos al filosofar con la infancia misma. Tal fenomenología será aquella que nos abra al origen mismo de los fenómenos, de nosotros, del mundo y los demás, haciéndonos recorrer ese terreno previo a cualquier elaboración teórica: el terreno del vivir, espacio que se da en la experiencia de hacer filosofía con niñas y niños.

SEGUNDA PARTE

Filosofía con niñas y niños: bosquejando una experiencia

Una primera propuesta: “Filosofía para niños”

Entre las propuestas para sacar la filosofía fuera de la academia, nos encontramos con una que junto con buscar cierta apertura de la propia disciplina, busca que la filosofía sea un quehacer, en tanto que el acercamiento a eso que llamamos filosofía sea el acto de filosofar. “Es decir, concibe a la filosofía como una actividad vital, una forma especial de pensar la realidad y no una disciplina de estudio.” (Lopez, 2008:18)

Entonces nos topamos con el programa de Mathew Lipman, “filosofía para niños”, que busca abrir este quehacer humano: la filosofía. No se tratará pues de estudiar la filosofía en los filósofos, sino de estudiarnos y pensarnos a través de la filosofía. Junto con ello, y para Lipman, la racionalidad tiene un papel fundamental, pues lo que aquí se busca es hacer de los infantes sujetos más razonables y dialogantes, cuestionando a su vez la falta de racionalidad de los mismos espacios educativos. De esta manera quiere fomentar la razonabilidad en el sentido de generar la capacidad de dar buenas razones o argumentos.

Pero ¿cómo fomentar tales elementos?

La propuesta de Lipman se consume a través de la “comunidad de indagación”, lugar donde irremediamente cada cual se las ve con otro, para pensar y reflexionar libremente a partir de insumos. En este caso, desde novelas que el propio Lipman creó, las que funcionan como movilizadoras de la discusión, pues en ellas se presentan situaciones y cuestionamientos filosóficos que los infantes de la comunidad deberán elaborar.

No se tratará entonces de una transmisión de saberes o significados. Sino que cada una y cada uno de quienes participan, indagará, pero en comunidad, para descubrir los sentidos de los fenómenos evidenciados a través de las novelas:

“La información puede transmitirse, se pueden inculcar ideas, los sentimientos pueden compartirse, pero los significados hay que descubrirlos. No se puede “dar” significados a otra persona. Se puede escribir un libro que otra gente pueda leer, pero el sentido que los

lectores extraigan será el que ellos mismos saquen del libro, no necesariamente el que el autor puso en él.”(Lipman, 1998:56)

En este sentido, el lugar de la filosofía está en la relación que cada participante de la comunidad establece con las problemáticas, y a su vez con los demás infantes con los que dialoga. Relación que se conecta con un hacer, pues lo que se fomenta es el movimiento del pensar, abriéndose a las preguntas y la reflexión, cada cual está “activo”, es decir, inmerso en una actividad: filosofar. Y siempre dejándose invadir por el pensamiento que no es el propio, el pensamiento ajeno que nos puede tocar y modificar, y por ende nos hace dudar y volver a pensar. En consecuencia para entrar en la comunidad de indagación se requiere una actitud abierta a cambiar, a la “mudanza” del pensamiento: cada una y cada uno, deberá estar dispuesto a desprenderse de los afanes de conquistar las verdades, y de dar “puntos finales” al enfrentarse con las preguntas.

Lipman nos muestra así, elementos que invitan a otra relación con la filosofía y la infancia, como el diálogo, la reflexión en conjunto y la elaboración de conceptos. En la comunidad de indagación el papel del otro es fundamental, los ingredientes de la reflexión vienen del filosofar y del diálogo, de pensar en conjunto desde uno o una, y desde otra u otro. Ya no es más una tarea solitaria de volverse sobre uno mismo, sino que nos sostenemos en situación, en situaciones del mundo cotidiano, donde se nos presentan las preguntas, y frente las cuales actuamos: tenemos la experiencia de filosofar.

En efecto, la experiencia tiene un lugar central en esta propuesta, pues aparece como un lugar que rompe con la verticalidad del espacio educativo que ha hecho y hace del estudiante pura pasividad. En efecto la experiencia podemos traducirla como un intercambio entre el sujeto y el entorno, reciprocidad que conlleva una exploración, una salida a lo desconocido, a lo diferente a mí y diferente a lo que ya he vivido. Nos abrimos así a pensar de diferente modo, por ende, la experiencia consiste además en una modificación del propio pensamiento.

Esta redefinición de la relación con los infantes en el espacio educativo se enlaza con muchos de los conceptos que Lipman hereda de Dewey:

“Sin duda fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos; que no podría haber ninguna diferencia entre el método que el profesorado sigue de hecho en su enseñanza, y el método por el que se espera que enseñe” (Lipman, 1998:23)

Lipman rediseña así la dinámica entre quien enseña y a quien se enseña: ya no es el profesorado el ente movilizador, sino que el propio infante será quien explore y plantee respuestas ante los asuntos, problemáticas y situaciones a las que se ven enfrentados. Si bien para Lipman el lugar del profesor es fundamental para asegurar el funcionamiento de su propuesta, coloca en el niño y la niña la “responsabilidad” de ejercer su libertad de preguntarse y reflexionar. Tenemos entonces una práctica donde cada niño/a será quien piense desde su libre acto de pensar, y donde la filosofía resonará en la actitud de cada cual ante los problemas a re pensar:

“Una experiencia del pensamiento vale o no vale la pena en sí misma, sin recurrir a otra instancia fuera de ella, en la medida en que es generadora e intensificadora de sentido para los que participan de ella, en tanto aumenta la potencia para pensar de sus miembros, si es capaz de generar alegría para seguir pensando y viviendo entre sus actores” (Kohan, 2009:65)

Sin embargo, si nos detenemos en la experiencia que nos propone Lipman, quizás sí habría una instancia fuera a la que recurrir o a la que se apunta. Si bien se busca fomentar el acto de filosofar y de la reflexión conjunta, y critica la falta de participación de los infantes en el aula, junto con ello se busca desarrollar habilidades racionales o intelectuales para aplicarlas fuera de la instancia misma de la comunidad de indagación. Por tanto el lugar de la reflexión sólo sería secundario, en efecto el mismo Lipman señala:

“Es posible, por tanto, acostumbrar a los niños a emplear criterios durante su estancia en la escuela, de forma que mientras se preparan para ser ciudadanos activos, lleguen a capacitarse para evaluar las instituciones, cosa que los ciudadanos democráticos deben ser capaces de realizar.” (1998:42)

En esta frase podemos entrever las motivaciones de Lipman. Primeramente la de “preparar” a los infantes para un orden común, intención que supone la falta de un “algo” en los infantes que el adulto otorgaría, es decir se piensa que los infantes no están aún listos para ser sujetos, o en el caso de Lipman, ser ciudadanos activos. Así el adulto “capacitaría” a los infantes para desenvolverse como se debería: ser razonables.

De esta manera, la reflexión fomentada en la propuesta de Lipman no sería una reflexión del todo libre, pues no es por sí misma, sino que es puesta relativa al uso de ciertas competencias que se quieren potenciar en pos de objetivos como el de “crear” sujetos con mejores habilidades argumentativas, que no son ya filosóficos. Esta forzada “dependencia” de la reflexión a un uso práctico, proviene de una primera preocupación que surge en el propio autor. La preposición “para” de esta propuesta educativa ya da algunas luces de sus inquietudes movilizadoras, en efecto, esta propuesta comienza “preocupada” por la falta de habilidades argumentativas evidenciada en los jóvenes. La práctica de hacer filosofía para niños velaría por estas habilidades desde un principio, evidenciándose una única dirección del gesto educador: desde una dimensión adulta y aparentemente más racional se determinarían las destrezas que deben estar presentes en las niñas y niños:

“Lipman de manera casi experimental, intenta cambiar las bases educativas para obtener mejores resultados a futuro. Proyecta que el infante sin una guía, no llegaría de forma óptima o espontánea a la comprensión de la necesidad o posibilidad de una sociedad que funcione, en base a la comunicación y la razonabilidad.”(Grau et al. 2010:47)

Pareciera que Lipman abraza un compromiso con el cuidado de la sociedad y para ello propone fijar la vista en la formación de los ciudadanos, por ende apunta a la infancia desde su “principio”, para asegurarlos lo más razonables posible. Así, como diría Kohan, para Platón ocuparse de la educación de la infancia es el camino inevitable si queremos una pólis más bella, justa y mejor, Lipman piensa necesaria la intervención de la infancia para que la sociedad asegure su figura democrática.

Es curiosa la similitud con el pensar moderno caracterizado al principio de este ensayo. En efecto, parece que para Lipman el ideal de “hombre” o ciudadano, que quiere formar desde la infancia, refiere a estar lo más cerca de la razonabilidad, que tenga lo más desarrollada posible su capacidad de razonar y de argumentar bien para “funcionar bien” en sociedad. Al

estilo cartesiano lo que definiría al ser humano es que piensa, que es una *res cogitans*, olvidando que lo que somos es estar sostenido en el mundo, en un contexto dentro del cual nos construimos. No existen momentos de puro pensamiento, siempre vendrá de un cuerpo, siempre pensaremos acompañados de sentires que en ocasiones no elegimos. Tal imagen de lo humano es una construcción particular del pensar moderno, que universaliza su visión hacia todas las formas de sociedad, como si fuese la única válida. De esta manera se enaltece y se impone un perfil de ser, negando la capacidad de cada cual de elegirse, de hacerse su propio ser, el que en realidad nunca terminará de hacerse.

En síntesis el concepto de experiencia en la propuesta de Lipman es pensado como una experiencia para formar la infancia, pero entonces ¿dónde fomentar una efectiva experiencia del pensamiento, sin finalidad más que en ella misma?

Una redefinición: experiencia de hacer Filosofía con niñas y niños

Hacer filosofía con niños y niñas no será otro método para hacer de los infantes algo que creemos “mejor” que sean. Sino una propuesta que, no desprendiéndose por completo de la de Lipman, también entiende la filosofía como un acontecimiento que se vive. Mas también podemos evidenciar en la actividad de filosofar con la infancia una transición hacia otra concepción de experiencia que se caracteriza por hacer de la filosofía una intervención: un espacio donde se fomenta la reflexión sólo por fomentar esa reflexión. Con ello se busca afirmar las infinitas posibilidades del pensamiento y de ser en el mundo y con los otros, sin búsquedas de formación o progreso, ni necesidad de otra instancia que la justifique. En este sentido es posible asegurar una experiencia del pensamiento que vale la pena por sí misma, pues no existe un papel de un otro como formador o moldeador de la infancia.

Filosofar con la infancia comprende y “comienza” entonces afirmando que el lugar de la filosofía, y el lugar del lugar que se intenta abrir es el de acompañar y fomentar el pensamiento que en cada cual está transcurriendo; un pensar que ya está ahí por ser seres que experimentan y piensan en el mundo.

En otras palabras, decimos filosofía CON niñas y niños, porque esta intervención que invita a experimentar la filosofía a través del filosofar mismo, se moviliza rompiendo, así como Lipman, la dualidad entre quien enseña y a quien se enseña: se busca una horizontalidad entre los pensares de quien abre ese espacio y los infantes que se invita a participar. En efecto ningún profesorado otorgará herramientas para “ayudar” a pensar o a ser lo que los niños y niñas tengan que pensar o ser; sino que se afirma que cada una tiene la capacidad de pensar, reflexionar y sentir las experiencias, y por ende de decidir cómo posicionarse frente a las situaciones; de elegir qué ser queremos ser.

De cierta manera eso que seamos sólo refiere al movimiento de nuestros constantes haceres en el mundo con nosotros mismos y los demás. Como muestra el existencialismo de Sartre, no existe un momento en nuestra vida en el que podamos decir que seamos lo que finamente teníamos que ser, o lo que efectivamente somos. Sino que lo que somos es ese constante movimiento infantil de elegirse y des-elegirse al existir entre cosas que nos afectan y frente a las cuales actuamos. Por tanto, no hay un lugar de seguridad racional y adulta desde el cual se puedan dispensar las imágenes que se deban seguir en la infancia para ser de una manera específica. Desde esta incapacidad potenciadora de calcular o determinar lo que sea el otro se abre el espacio para la libre reflexión, pero se presenta siempre en conexión con ese otro y otra que nos afecta y mueve a pensar de otras formas, a transitar fuera de lo que pensamos primeramente,

“Se trata, al fin, de abrir el pensar, ensayar con él, intentar pensar en serio con otros: dejarnos y dejarlos pensar. No se busca que los otros piensen de cierta forma sino que de alguna manera, filosófica, piensan y dejan pensar, no se molesten con la diferencia, que permitan que se libere su pensar de aquello que ya tiene de listo, de fijo, de cierto, de previsible, de repetible, de técnica, de no pensar.” (Vera, Kohan, 2000:60)

Como afirma Kohan lo imprevisible y desconocido tiene un lugar fundamental, pues se trata de dejarse invadir por eso otro que no hemos pensado aún, aquello que es novedad y nos modifica, en el sentido de seguir preguntándonos y derribando, para volver a esbozar, lo que parecía respondido. Así quien entra en una experiencia del pensamiento tal, se experimentará a sí misma como puro cambio y mudanza de lo que se creía macizo y claro, para seguir transitando a otros lugares, a otras vivencias del mundo, que por un momento

destacan sobre el horizonte infinito de vivencias que es la conciencia. Para luego regresar a ese flujo que es pura transformación de lo pensado, sentido, vivido, sonreído, querido, odiado, entre las infinitas posibilidades. Eso es lo que somos, el movimiento incesante de chocar con *lo otro*, con las otras y otros, con el mundo, hasta con nuestro cuerpo, y de pensar y vivirlo, y volver a pensarlo luego de haberlo pensado por primera vez.

La infancia como modo de transcurrir en el mundo es la que asegura que tal experiencia valga por sí misma, así como ella es pura apertura -no se cierra a una única posibilidad de ser, ni se encuentra en un único lugar- la actitud de quien se dispone a filosofar con niños y niñas será infantil, pues se desliga de inquietudes y objetivos que puedan someter a la reflexión, a las preguntas y a la filosofía al servicio de un “para”. Y es que se permite el flujo libre del pensamiento y su constante mudanza, que no se detiene ante una certeza última. En efecto, al filosofar con la infancia nos disponemos en una actitud fenomenológica que se acerca a los fenómenos desde un primer encuentro, libre de prejuicios o verdades previas que puedan forzar nuestra reflexión hacia un objetivo particular: la reflexión es por sí misma.

En un primer momento pareciese que la redefinición de filosofar con la infancia no propone tanto más que la primera propuesta de Lipman; en efecto, ¿será que se agota en establecer otra formulación?

Lo que intentamos defender es la transición hacia otra actitud, que se caracteriza por aligerarse de cualquier otro objetivo, como el de formar ciudadanos en el caso de Lipman. Al filosofar con niñas y niños quien invita o guía tal espacio se acercará justamente desde una actitud infantil, ya no nos encontraremos con adultos temerosos por lo que serán o deben ser los infantes, como si nuestra presencia aportara o resguardara que no se “descarrilen”. Sino que, reconociéndonos en una incompletud potenciadora -en constante mudanza simplemente por ser seres en el mundo que eligen su ser continuamente- quien fomenta la reflexión con infantes y la filosofía, será también infantil en el sentido de desprenderse y dejar a un lado cualquier verdad o finalidad previamente establecida. Así, la infancia recorrerá los ingredientes de tal experiencia, fomentando la reflexión en ese acto de volver sobre uno mismo siempre de un modo diferente y nunca acabado, y delineando una filosofía que filosofa en diálogo, preguntando desde la ignorancia, aceptando que las

preguntas y respuestas serán filosóficas porque no combatirán la incertidumbre, no quieren rellenar con una última e inamovible verdad, sino –al estilo socrático- serán como son porque nos movilizan a cuestionarnos y a inquietarnos sin cesar.

TERCERA PARTE

Leyendo fenomenológicamente la infancia

Infancia como modo de ser

Y entonces nos vamos reuniendo con algunas realidades, palabras difíciles de nombrar, más bien con palabras difíciles de aterrizar en el “cuerpo” que ellas mismas nombran: fenomenología, filosofía, infancia. Y es que cada cual, como burlando nuestras mejores habilidades, escapa cuando tratamos de delinear lo que son. Sin embargo, podemos disponernos y sintonizarnos con cierta frecuencia que las recorre; nosotros mismos ir desenvolviéndonos en el mundo en un modo infantil, que resuena y se potencia con muchos elementos de la fenomenología y la filosofía.

Por tanto, ¿cómo es esta infancia de la que nos daría luces la fenomenología?

La manera más común de definir a la infancia es a través de la lógica de las etapas de la vida, según la cual la infancia sería la primera, fase que se relaciona con un cuerpo aún en crecimiento, menudo, inacabado, así como con mentes inmaduras de las que los adultos se “preocupan”. Así, espacios que “se las ven” con la infancia la reconocen como un período que culmina en tanto el sujeto se desarrolla como adulto. En muchas escuelas se diagnostican trastornos e incapacidades para buscar ese “buen comportamiento” que se proclama para el funcionamiento de los establecimientos, y a su vez de una ciudadanía. Dentro de esta misma dinámica se catalogan trastornos y déficits que a su vez ayudarían a delinear un ideal de niño o niña también construido, y es que se busca afanosamente un deber ser de la infancia para lograr esa figura del adulto, también ideal.

Educar se muestra entonces como el hacer que un infante sea lo que otro, adulto, quiere que sea, principalmente porque se tiene la creencia de que el conocimiento ya ha sido

conquistado por la adultez, suponiendo un progreso racional que está lejos de vivenciarse en la experiencia ¿Está tan claro que este ser adulto nos asegure una certeza y una forma definida? ¿Qué es ese adulto en que tenemos que convertirnos?

Creo que basta sorprendernos a nosotros mismos en nuestra cotidianeidad para percatarnos que nuestra vida, la de cada cual, siempre está haciéndose y nunca terminará de hacerse. En ese sentido no existirá un punto cúlmine de conquista alguna sobre cierta área o certeza. De hecho ¿es siquiera posible afirmar un momento donde seamos finalmente lo que efectivamente somos? ¿Dónde terminemos de ser?

Como mencionábamos los colegios y espacios educativos se mueven buscando formar sujetos, lo que supone necesariamente la creencia de que los infantes no tienen la forma que correspondería tener. Se dispone a los infantes y sus cuerpos en bancos estáticos donde puedan recibir pasivamente el conocimiento ya obtenido por el profesor. Se les impone un aspecto, una vestimenta, un modo de enfrentarse las cosas, así como un temperamento.

Y es que existe un prisma dominante a través del cual nos relacionarnos con la infancia, un prisma adultocéntrico y raiocéntrico. Por una parte se erige una adultez que se afirma capaz de designar lo que se debe ser y qué se debe hacer con la infancia. Adultez maciza y completa, que por tanto estaría capacitada para rellenar el “vacío” de la infancia. Principalmente porque la adultez se define por su capacidad racional, capacidad de explicar y definir el mundo en autoridad sobre el mundo mismo, imponiendo y por tanto cerrándose a una única relación con los fenómenos: desde lo cognoscente. Por lo mismo podemos hablar de una adultez en la que resuena un pensar moderno que enaltece al “hombre” sobre la naturaleza, sobre los fenómenos y el mundo justamente por poseer razón, por ser *res cogitans*.

En este mismo sentido, y desde este mismo prisma se impone también una única imagen de la infancia: imagen de falta, de imposibilidad de comunicación, de un vacío de racionalidad, una infancia que no tiene el lenguaje del adulto. De hecho el término infancia proviene de la palabra latina *infans*, que significa ausencia de habla. “Así como los infantes no tienen la misma capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera

que los infantes no pueden saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven”(Kohan, 2007:10).

No obstante, sucede que el intento de delimitar lo que es “estar” en la infancia es excedido por las particularidades del vivir. Kohan nos advierte cómo habitar la infancia no puede reducirse a una lógica de las etapas de la vida, el intento por delimitar la infancia desde una explicación psicológica o evolutiva parece inútil, “los límites cada vez se empujan más hacia abajo y sucesivamente son expulsados de su infancia niñas y niños con edad más baja. Madres con bebés en brazos deambulan en busca de alimento o protección en las grandes ciudades. De modo que no basta tener un número específico, pequeño, de años para “habitar la infancia”. (2007:14)

¿De quienes hablamos entonces cuando decimos “infancia”? ¿Qué es entonces la infancia?
¿Cabe preguntarse lo que es?

En efecto, afirmamos la infancia, nos topamos con ella, nos sentimos infantes o afirmamos que lo fuimos. Hemos vivido la infancia o más bien nos hemos vivido infantes. Cuando sentimos miedo o gozo, el “contenido” o más bien lo experimentado por nosotros (conciencia), a su vez somos nosotros mismos sintiendo. Del mismo modo cuando afirmamos la infancia, cuando nos topamos con el fenómeno de la infancia, nos encontramos a nosotros mismos siendo infantes, viviéndonos infantes frente a un mundo dentro del cual nos elegimos.

De algún modo, la infancia es flujo, es puro transcurrir de una manera de ser –que a la vez no se cierra a un único modo- que no podemos situar para estudiar sus partes. Sin embargo sí es posible detenernos en sus fugaces pasares experimentados en nosotros mismos y en el mundo, en las huellas de su constante huida a nuestros intentos por captarla racionalmente,

“Con todo, es, principalmente, un estado de atención, una forma de sensibilidad, una manera de experimentar el mundo y de relacionarse con quienes lo habitamos. La infancia no es cuestión de medida, de tamaño, de cantidad sino que es un estado de principio, un inicio perpetuo, una percepción sin antecedentes de aquello que nos hace ser lo que somos. Es una fuerza vital, un estilo.” (Kohan, 2009:06)

Tal manera de experimentar y acercarse al mundo es justamente una actitud que podemos afirmar fenomenológica, o viceversa podemos calificar de infantil la actitud fenomenológica. Principalmente porque es pura apertura a las posibles vivencias del mundo –circunstancia de la que no podemos escapar, de la que no nos podemos aislar- vivencias que siempre son novedad, frente a las cuales nos permitimos vivir, acercándonos como si fuera por primera vez, sin verdades ni cerrazones previas.

De alguna manera, lo que ante el prisma adulto es dificultad-acercarse sin afanes de verdad, sin estructuras ni métodos que seguir para determinar lo que sea o no el mundo, sin una última palabra- se nos aparece como oportunidad, como la potencia de vivir, sentir o pensar lo que no hemos jamás vivido o sentido o pensado. La infancia es disponerse ante el mundo liberados de presupuestos, no importa ya cuanta rigurosidad impongan las ciencias, ni cuantas teorías respondan y definan lo que sucede en el mundo y en nosotros. Una actitud fenomenológica, si bien no menosprecia las respuestas de las ciencias, requiere dejar en suspensión todo prejuicio para acercarse al mundo en una primera y nueva relación que también es creación, es vivir algo que no hemos vivido. La fuerza de la infancia es transitar fuera de la adultez y sus verdades que condenan a la clausura, una actitud infantil que crea pensamientos y experiencias que en el lugar de normalidad no podemos tener.

El tiempo de la infancia

La infancia parece ser entonces un modo, un estilo y no un cuerpo u objeto que podamos situar o estudiar en el espacio y el tiempo, como sí lo haríamos con objetos que percibimos. Y es que como mencionamos anteriormente es inútil situar la infancia cronológicamente, ella excede a esa actitud perceptiva porque se aparece como una forma de sensibilidad y de disponerse en el mundo, desde y en un cuerpo; la infancia no es reducible a un segmento de una secuencia, pues rompe con esa temporalidad del reloj, sale de lo que se espera e impone pensar y ser, principalmente porque no se cierra a ese modo de ser clausurador que en la adultez ya se estableció.

Kohan, apoyándose en Deleuze y en Heráclito nos sugiere otra temporalidad infantil, por una parte tenemos una temporalidad cronológica, continua, medible y progresiva. Por otra

el *devenir* que refiere justamente a una intensidad no cronológica, no situable en una linealidad. “Devenir-infante no es volverse un niño, infantilizarse, ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-infante es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo, un salir siempre de «su» lugar y situarse en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro...” (2007:95)

La apertura de la actitud infantil instaaura otra temporalidad que no es la cronológica impuesta en la normalidad, una fuerza que no se espera, que irrumpe, sin ser invitada o anticipada. Y es que junto a Kohan podemos identificar dos infancias, una que sigue el desarrollo de lo que debe ser un ser humano, una infancia normada, educada y formada: la que se intenta formar en los espacios pedagógicos, y la que en psicología se intenta explicar estudiando el desarrollo en distintas etapas. Por otra parte tenemos una infancia como acontecimiento, como disposición que cruza lo cronológico, que se aparece intempestiva y se crea siendo lo que no se ha dicho que se sea. Es lo que López llama eje intensivo o del pensamiento: “Podríamos llamarlo también eje del pensamiento, porque conecta a este con su exterioridad, con aquello que, desde fuera, nos hace pensar. El pensamiento no es una gimnasia o una destreza sino una abertura, un encuentro. Sólo puede pensarse en una relación abierta con lo que todavía no pensamos, con lo que no sabemos pensar porque es heterogéneo.” (López, 2008:68)

Justamente se afirma una particular temporalidad y a su vez una conexión con el mundo que en ocasiones es olvidada, se afirma la intencionalidad, la correlación inexorable de nosotros con el mundo. Nuestro pensar siempre será un pensar del mundo, si somos seres que piensan, siempre pensaremos con, en y desde el mundo. No hay pensamiento aislado del mundo, no hay soledad, pues somos en relación a eso que nos hace transitar, sentir o saborear.

Existe una posible similitud con las dimensiones del tiempo que identifica Husserl, por una parte el tiempo sentido o temporalidad del sentir, refiere justamente a la sensación del mundo y de la duración, así como a la relación con lo que no está disponible desde una actitud natural perceptiva; es lo que vivimos pasivamente, sin detenernos a teorizarlo. Por otra al tiempo objetivo o “mundano”, tiempo secuencial, cronológico, medible y divisible en etapas.

El aparecer del tiempo fenomenológico se da solamente dejando en suspenso el tiempo cronológico, en efecto la relación con un tiempo infantil intensivo resuena en una actitud fenomenológica que no considera análisis sobre su existencia, sino que se abre a la experiencia misma de ese tiempo del sentir que acontece y recorre fuera de secuencias numerables. La infancia se presenta entonces en cada cual como tiempo sentido, no puede ser analizada desde lo cronológico, sino que se vislumbra desde una temporalidad intensiva que, así como el carácter pasivo de la conciencia en Husserl, refiere a una disposición fenomenológica: una subjetividad afectada por aquello que no dispone ella misma, sino que se le aparece siempre como novedad. En otras palabras, el tiempo de la infancia resuena a su vez en el momento pasivo del aparecer del transcurrir en nosotros, momento que se da a sí mismo, y que la conciencia no puede disponer ni crear cognoscitivamente. Y es que el tiempo del sentir abriría y posibilitaría un acercamiento hacia la infancia no ya desde lo cronológico e inspector, sino desde un eje del sentir, nos muestra una infancia desde una afección, desde el sentir lo que aún no se vivencia.

Extranjeridad y el rostro de la infancia

Nos topamos, entonces, con la infancia y con los lugares de la infancia, con los modos de acercarse a la infancia y aun así parece que no podemos definir un qué sobre la infancia, no podemos delimitar una naturaleza infantil. Y es que afanarnos por una explicación, por encontrarle razón, al parecer más nos aleja de ella.

No obstante desde esa misma forma dominante de tratarla y nombrarla se puede encontrar una fuerza contraria. En efecto la forma común de la infancia se construye, como ya hemos mencionado, desde la ausencia, el vacío, la infancia es imposibilidad de movilizarse como un adulto, y es que el infante no tiene lugar siendo infante, siendo extraño al lugar común, siendo extranjero, “Lo mismo es aplicable al extranjero: hay en los dos casos un movimiento análogo que inscribe al otro –el extranjero, el infante– en una lógica de ausencia y negación y que deriva de esa lógica una incapacidad o una impotencia.” (Kohan, 2007:10)

Como Kohan lo distingue, el lugar de la infancia en el lugar común es similar al lugar del extranjero: sujetos que de pronto intentan transitar en un lugar desconocido con un lenguaje

ajeno, con costumbres que no le son propias. Del mismo modo el infante no tiene lugar en el mundo del adulto, en el sentido de participar y ser parte del lugar común. Si en ocasiones el infante tiene un lugar es porque se asimila al adulto, ya que son momentos donde se acerca a lo que se espera de él o ella, cuando se comporta con “madurez” y sin sorpresa. En general la voz de la infancia no tiene lugar donde resonar, no tiene oídos ni manos que la reciban en diálogo. Sólo la voz adulta es la que habla, pero de lo esperable, sobre lo ideal del ser de cada cual. La voz adulta es la que intenta darle lugar a la infancia, pero acallándola y rellenándola con los rasgos del humano que se quiere para el lugar común. Y es que es una acogida tal vez tramposa: la infancia tiene lugar en tanto pronto deje de ser infancia.

Sin embargo, tal lugar de ausencia, de vacío, de supuesta imposibilidad, puede ser redefinido como un lugar de potencia. En efecto, la infancia es lo que no es aún adulto, lo que aún no transita a la normalidad, lo que no adscribe a una imagen impuesta, y justamente por tal gesto es pura apertura a las posibilidades de ser y de la experiencia, “la extranjería sería en cada uno de nosotros una ventana, unas vacaciones, una oportunidad para dejar de hacer lo que normalmente hacemos y liberar las fuerzas contenidas por las exigencias de la rutina y la normalidad.”(Kohan, 2007:13)

En este sentido, la infancia parece ser salida, quiebre, huida y cuestionamiento de la normalidad, pues justamente muestra infinitos otros lugares y posibilidades donde crear nuestro ser. Nos hace afirmar la inconclusión, la inseguridad y la duda: gestos que inquietan y nos hacen salir de la comodidad de lo ya pensado, lo ya vivido. Parece que siempre somos seres inconclusos y he ahí las posibilidades infinitas de elegir nuestro ser, en un mundo que siempre será novedad, si es que nos disponemos abiertos a vivenciarlo.

Y entonces ¿cómo nos acercamos al extranjero? ¿Es posible un diálogo con ese otro?

Desde el pensamiento de Lévinas podemos hablar de la noción de rostro, un rostro que en este caso es el rostro infantil, que refiere a un *otro* que me afecta, pero fenómeno que nunca se me muestra plenamente, siempre quedan recovecos a los que no puede acceder, justamente porque el otro es su propio fundamento. El otro me afecta porque me encuentro con él, se me cruza en el transitar adulto, seguro y racional, y es que esa travesía del “hombre racional” que camina en autoridad sobre el mundo, que va buscando la razón, dando explicaciones y cerrando las experiencias para y con los fenómenos, es interrumpida,

pero sobre todo afectada por el rostro infantil, “como si fuera *otro* de un modo irreductible con una alteridad y una separación refractarias a toda síntesis, anteriores a toda unidad y que posibilitan la relación del yo con otro de una indeseable extrañeza...”(Levinas, 1993:215)

Lévinas nos muestra cómo el rostro infantil es resistencia a la dimensión adulta, a la síntesis, o gesto formador que busca unificar las particularidades. Intentar constituir o definir al infante es inútil, ya que el mismo se hace su ser, escapando a la síntesis o gesto cognoscente. Es un rostro que justamente es infantil porque no se puede medir, ni recorrer con la razón, ni con teorías macizas que proponen descifrarlo. El gesto común es de intentar delimitar lo que sea tal rostro infantil, sin embargo lo único que puedo afirmar es lo que me sucede a mí en ese choque con el otro.

Entonces, parece que la infancia aparece en tanto no logramos llegar a un cuerpo que estudiar, “infancia que resiste los movimientos concéntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes y totalitarios: infancia que se torna posible sólo en los espacios en que no se fija lo que alguien puede o debe ser, en que no se anticipa la experiencia del otro.”(Kohan, 2009:24)

El rostro infantil resiste el transitar normalizador y predictivo del adulto; el “paso seguro” del hombre (masculino)-explicador que queda interrumpido e inquietado frente a lo desconocido de lo que no dispone. Las armas de la razón caen inútiles, y es que ante la infancia y su enigma no aplican los métodos para dar explicación o razón. Y podemos preguntarnos cómo pasamos a ser ese adulto que intenta mantener su “paso firme” frente a las cosas y los/as demás.

Y es que figura del adulto es a su vez quien se impone el rol de “guardián de la verdad”, pues no se permite el respiro de las preguntas, ni el festejo de abandonar lo que se creía eterno y seguro. Justamente se prohíbe la inquietud infantil y su constante mudanza de respuesta a respuesta, de pregunta a pregunta, ante el conocimiento, ante las verdades y creencias.

Experiencia y *epojé*

Nos hemos topado con varios trazos de la infancia, y es que en general se nos aparece como desconocida, como inabarcable, como fuga. Y aún entre tanto enigma podemos entrever la apertura de un posible encuentro con esa infancia, dado en la experiencia que esbozamos más arriba: filosofar con niñas y niños, justamente un encuentro con ese otro/otra junto al cual me dispongo a pensar.

Lévinas nos mostraba que en realidad no cabe esperar una figura definida de lo que es o deba ser el niño o la niña con la cual me abro a pensar. Y es que en el fondo solamente podemos delinear el modo de quien abre ese espacio, de quien choca y es afectado por ese rostro infantil, del “adulto” que contará en este caso con una impronta también infantil. Buscar y esperar una manera específica del ser de la infancia con la que buscamos pensar sería perpetuar una infancia dominante, sería buscar un ideal de niña o niño que en realidad no existe.

En una experiencia de filosofar con niños y niñas, la infancia es la disposición de la experiencia misma, se requiere que quien abra tal espacio se ocupe de no ocuparse, de no falsificar los pensares de la infancia, sino que sólo fomente su creación, pensando también desde la infancia. En este sentido la labor de quien guía tal espacio es abrirse junto a las niñas y niños a pensar desde un espacio común, como fenomenólogos dejamos en suspenso todas las creencias que hayamos adquirido, para así, y siempre en conjunto, acercarnos a los acontecimientos mismos que se nos aparecen. Y es que esta forma de la fenomenología que hemos bosquejado nos dispone siempre en un mundo con el cual nos hacemos, mundo con el que irremediablemente chocamos con un otro, otra, que también perfilan y afectan nuestro ser.

Justamente entrar y abrir un espacio de filosofar con la infancia es dejar en suspenso el prisma adulto, el prisma de la normalidad y la normatividad. Al modo de la *epojé* fenomenológica dejamos entre paréntesis lo que creíamos cierto, los prejuicios y convicciones sobre el mundo y la infancia misma, para acercarnos nuevamente, en conjunto, a los fenómenos. Sin embargo no nos alejamos del mundo mismo ni de los demás; es solamente un cambio de prisma, seguimos en el mundo del que somos parte y en el cual vivimos y nos hacemos. Y es que justamente perdimos el prisma adulto pero

transitamos nuevamente al mundo en su sentido fenomenal, a ese mundo anterior a toda elaboración racional-adulta. Y es que nos permitimos una mirada primera y por tanto en potencia hacia los distintos e infinitos pensamientos, sentires y relaciones con ese mundo, que a su vez modifican cada vez lo que somos. Justamente lo que pensamos no se da desligado en nosotros, siempre refiere al otro con el que pensamos; cada vivencia del mundo se sostiene en un flujo de posibilidades de otras experiencias, flujo a su vez de relaciones, estimaciones, que se entrecruzan con los otros/as.

Entramos entonces a un espacio tejido en este caso por la “comunidad de indagación”, que refiere a la dimensión común, al transitar en conjunto, de acercarnos nuevamente al mundo en una actitud fenomenológica. Y es que junto con abrirnos a la potencia del aparecer primero de los fenómenos que pensaremos, nos abrimos a cambiar junto, por el otro, por lo que el otro piensa, vive y duda sobre el mundo, “La “comunidad de indagación” es un medio en donde la atención que damos a los otros y a lo que dicen genera un clima de cuidado y de intimidad...se transforma entonces en una atmósfera en la que intentamos ser sensibles a lo inesperado, a lo emergente, al sentido como acontecimiento incorporal.”(López, 2008:90)

En efecto, la sensibilidad tiene un lugar fundamental, pues entrar en una experiencia tal conlleva una nueva actitud sensible a uno mismo, al mundo y a los otros frente a los cuales nos mostramos sensibles, receptivos de sus pensamientos y de sus *miradas*; *rostros* que ensanchan nuestro pensamientos más propios. Parafraseando a Ortega, y lejos de pensar con el relativismo, cada cual se sostiene en un cuerpo y en un sitio específico desde donde vive y piensa las cosas del mundo. Y es que estamos forzados a experimentar desde un sólo punto: no podemos acceder a vivir desde todos los lugares un fenómeno. Asunto que nos limita pero a su vez nos abre a lo inagotable de cada realidad o lugar del mundo. Más aun, nos invita además a juntar las miradas de cada cual, a ver si en esa conjunción nos acercamos a un ensanchamiento de lo que vivimos.

Con esta nueva entrada al mundo desde donde pensar, se repiensa también el lugar de quien “guía”; también es cuestionado, también se permite transitar y desandar lo que en algún momento pensó, lo que en algún momento creyó resuelto. Nos abrimos en “desorientación” a la experiencia de pensar con la infancia, desorientación porque como seres del mundo somos constantemente intentos de hacernos y de pensarnos, de orientarnos entre lo que no

elegimos; el mundo, los demás, incluso nuestro cuerpo, para decidir nuestro ser, entre esos intentos que jamás cesarán.

En consecuencia transitamos a lugares donde no es posible establecer jerarquías en tanto transmisión de saberes. Todos nos convertimos en infantes que constantemente vivimos experiencias en el mundo y del mundo, en conjunción con los otros. Ya no hay una única manera de pensar las cosas, sino distintas vivencias con las cuales podemos desplazarnos y transitar en distintas maneras de ser en el mundo. Experiencias que ya no se reducen a la pura actividad teórica de la conciencia, sino que a todo lo que la conciencia vive, lo infinito que puede vivir: dolores, penas, placeres, etc. Otro aspecto de la fenomenología que puede ensanchar una experiencia de filosofar con la infancia: abrir el pensar no sólo a lo racional, sino a acercarnos al aparecer de todas las experiencias posibles.

Una experiencia de filosofar con niñas y niños: un intento de pensar con el cuerpo

Buscando algún suelo desde donde darle consistencia a lo que queremos mostrar con este prisma fenomenológico, quiero dar cuenta de una experiencia de filosofar con la infancia, donde toman más cuerpo muchos de los elementos que hemos tratado en este ensayo.

Este taller que realizamos con mi compañera y amiga Sofía de la Fuente, surgió a partir de inquietudes que ambos teníamos y tenemos respecto al cuerpo, por lo que quisimos hacer un taller donde abrir las reflexiones a partir del tema del cuerpo. Principalmente porque creíamos y creemos que en los espacios educativos en general existe un olvido del cuerpo, siendo éste parte fundamental del acto mismo de conocer, y de cada acto humano sin más.

Al acercarnos a tales espacios, como la escuela tradicional, generalmente se disponen los cuerpos bajo normas que imponen modos de ser y estar, fundamentalmente, y como ya hemos mencionado, porque se ha heredado una visión moderna que presenta la relación que tenemos con el mundo, en términos de estímulo y respuesta, donde nuestros movimientos corporales vendrían siendo sólo reacciones automatizadas. El cuerpo aparece como un simple objeto que contendría lo verdaderamente importante: lo llamado espíritu o conciencia, que será siempre sinónimo de certeza, racionalidad y de explicación última.

Mientras el cuerpo aparece como mero receptáculo pasivo que recibe a su vez los estímulos del afuera.

En este sentido, quisimos crear un taller de filosofía con niñas y niños donde la reflexión girara entorno al tema del cuerpo, intentando a su vez reflexionar con el cuerpo. Lo que se nos hizo difícil, principalmente porque al abrir un espacio como el de filosofar con la infancia, si bien hacemos de la filosofía una actividad y no una transmisión de saberes filosóficos, el pensamiento, el acto de pensar filosóficamente, el diálogo y la reflexión son fundamentales. Por lo que debíamos enlazar dimensiones que, en un principio, parecen disparejas: el pensamiento y el cuerpo.

El taller se llamó entonces “reflexionando con el cuerpo”, y lo realizamos en el colegio El Encuentro. Lugar que nos abrió Paz Irrarrázabal profesora de filosofía en el establecimiento e integrante de CIFICH (Comunidad de indagación en filosofía e infancia en Chile). Constó de 4 sesiones, con niñas y niños de quinto básico.

Mi primer acercamiento, antes del taller mismo, fue de cierta incertidumbre, pues supimos, por algunos comentarios de Paz, que el curso en muchas instancias había sido problemático, que para muchas y muchos profesores era complejo llevar a cabo sus actividades. Entonces si bien no caí ni en pánico ni nada parecido, me preocupó no ser capaz de abrir un espacio como el que queríamos abrir. Pero no pude pensar en estrategias que pudiesen sostener un camino correcto. Y es que en realidad no hay un método, no hay pasos que seguir, ni progreso ni un lugar de conquista donde finalizar, ni verdad que ganar. No obstante parece que sí hay algo que crear, y no crear cualquier cosa, sino el intento mismo de pensar desde la filosofía y la infancia,

La primera sesión trató o quisimos que tratase sobre la identidad y el cuerpo. Para ello propusimos un ejercicio de artes marciales, bastante simple, que se enfocaba más que nada en liberar energía y conectarse con el cuerpo. Para así desde esta disposición corporal, donde uno está más conectado con las tensiones, distenciones y disposiciones del cuerpo, reflexionásemos sobre lo que somos y cómo en esa pregunta entra el cuerpo. Para finalmente plasmar algo de esa identidad en una figura de plastilina, que cada cual hizo.

La actividad resultó muy divertida, todas y todos parecieron interesarse en el ejercicio, les explicamos entonces lo que intentaríamos hacer con ello, les preguntamos cómo sentían su cuerpo, y luego invitamos a la reflexión, que resultó bastante provechosa. Algunas preguntas fueron: ¿Crees que tu cuerpo te define? ¿Cómo? ¿Elegimos nuestro cuerpo? ¿Si tu cuerpo cambiara, serías otra persona? ¿Cómo te sientes con relación a tu cuerpo? ¿Qué te facilita tu cuerpo y qué te impide?

Algunas reflexiones se enlazaron con la distinción entre mente y cuerpo, se pensó la mente controlando al cuerpo, una mente que no tendría limitaciones, al contrario del cuerpo que no puede hacer todo lo que la mente imagina.

Hubo momentos donde se anunció la unión de la mente con el cuerpo y lo complicado de separarlos, así como la necesidad del mundo en el acto de tener ideas en la mente.

Se pensó el cuerpo y su constante y posible cambio, así como la posibilidad de tener dos vidas en una, como en la vida de un travesti. Y en otros momentos cómo se movería la mente de los esquizofrénicos, que ven cosas que están en su imaginación, ven con los ojos de la mente. De hecho tendrían el ojo de la mente abierto todo el tiempo.

Terminada la sesión nos quedamos con unas cuantas figuras de plastilina donde cada uno y cada una intentó plasmar su identidad, algunas flores, un perro, un basurero y un libro abierto a los demás, fueron algunas de ellas. Y nos fuimos entonces con una buena sensación, con entusiasmo, calma y contentas de haber logrado hacer el taller, y es que la reflexión pareció transitar espontánea y sincera. Pero a la vez no pude identificar qué tanto hicimos para que resultase un espacio tal. Entonces me pareció y parece que nuestro trabajo fue más que nada relajarnos, dejar la tensión y la preocupación de que sucediera lo que pensamos que tenía que suceder. Nuestro lugar fue entonces desprendernos de nuestras previas creencias y fomentar el pensar desde la sinceridad de la duda, de la novedad y por ende de la filosofía.



La segunda sesión quisimos que tratase sobre los sentidos y el cuerpo. Y lo hicimos invitando a una actividad de vivenciar objetos sin mirar, para ello les llevamos objetos que tenían que percibir con los ojos vendados, explorando la posibilidad de ver sin los ojos. Para luego plasmar en un dibujo eso que lograron “ver” y compararlo con el objeto original que les revelamos luego. Y finalmente reflexionar sobre el lugar de nuestros sentidos en el choque con el mundo.

La actividad resultó con algunas dificultades, principalmente porque la mayoría no tenía muchas ganas de participar, pero luego de un momento de dispersión y música, que ellos pidieron, logramos iniciar la actividad. La que resultó entretenida y dinámica, muchos y muchas mostraron entusiasmo en esto de jugar y pensar con los sentidos. Algunas preguntas fueron: ¿Es lo mismo pensar y sentir? ¿Podemos pensar sin los sentidos? ¿Son confiables los sentidos? ¿Se puede vivir sin los sentidos?

En algunos momentos del diálogo pensamos la necesidad del mundo y los sentidos para tener imágenes en la mente. En otros, se pensó el cuerpo como lugar que puede cambiar la personalidad: si cambia el cuerpo, también cambia la personalidad, no somos los mismos.

Algunos comentarios, respecto al cuerpo y sus cambios, tocaron el tema de la reencarnación, frente al cual algunos dudaban de su sentido. Pues, por ejemplo Jhonny, no entendía para qué volveríamos a encarnar, si vamos al cielo ¿por qué volveríamos a encarnar de nuevo en otro cuerpo? ¿Nuevamente pasar por el vientre materno? ¿Para luego volver a aprender todo?

La sesión terminó con muchos compartiendo y observando los objetos que tuvieron que adivinar. Y nos fuimos contentos con algo de alivio, pues en algún momento creímos que no lograríamos fomentar la reflexión. Y es que a veces parece que no hay tantos ánimos de reflexionar, a veces no hay muchos ánimos de dialogar. A veces los sentires, los deseos, lo que no elegimos, lo cotidiano se cuele entre los pensares. Y es que ¿existe un pensamiento en soledad?

Incluso me recordé a mí mismo, callado en algunas actividades de mi colegio, con pensamientos dentro que no me salían, simplemente porque no me inquietaba sacarlos. Y es que hay momentos que nos atraviesan otras cosas que padecemos, pues siempre estaremos en un mundo que no elegimos. No estamos siempre abiertos a lo mismo ni de la misma manera, porque somos mundo.

La tercera sesión la propusimos entorno al género y el cuerpo, para ello invitamos a hacer un cuento colectivo, que cada cual debía continuar, imaginando los acontecimientos a partir de la frase anterior. El cuento empezó así: “Había una vez un niño que se sentía niña...”, la mayoría se interesó en ser parte de la construcción del cuento, y terminamos entonces el cuento, pasando entonces al diálogo, donde algunas preguntas fueron: ¿Puedo elegir ser hombre o mujer? ¿Hay diferencias entre los niños y las niñas? ¿Qué hace que un niño sea niño y que una niña sea niña?

En un momento se pensaron algunas cosas que harían a los niños niños y a las niñas niñas. Algunos pensaron que el pelo largo podría definir a las niñas, otros replicaban y afirmaban que eso no tenía sentido. Otras afirmaban que los genitales eran los definitorios. En general

todas y todos se mostraron interesados en participar, sin embargo fue entonces que comienza un quiebre, quiebre abrupto, que nos hizo repensar el cauce del taller. En efecto al abrir un espacio como es el de filosofar con la infancia, debemos estar abiertos a lo imprevisto. En nuestro caso tuvimos que volver a pensar cómo invitar a la reflexión en las dos últimas sesiones. Y es que una de las niñas, identificó muchos de los comentarios de los niños como comentarios machistas, comenzando una discusión entre dos partes, que nos costó apaciguar. Por una, un grupo de niños que defendía el lugar del hombre, entiéndase heterosexual y masculino, con una pasión, que al menos a mí me sorprendió. Sentí mucha angustia frente a tanto esmero de amparar una figura, que creo es construida e impuesta.

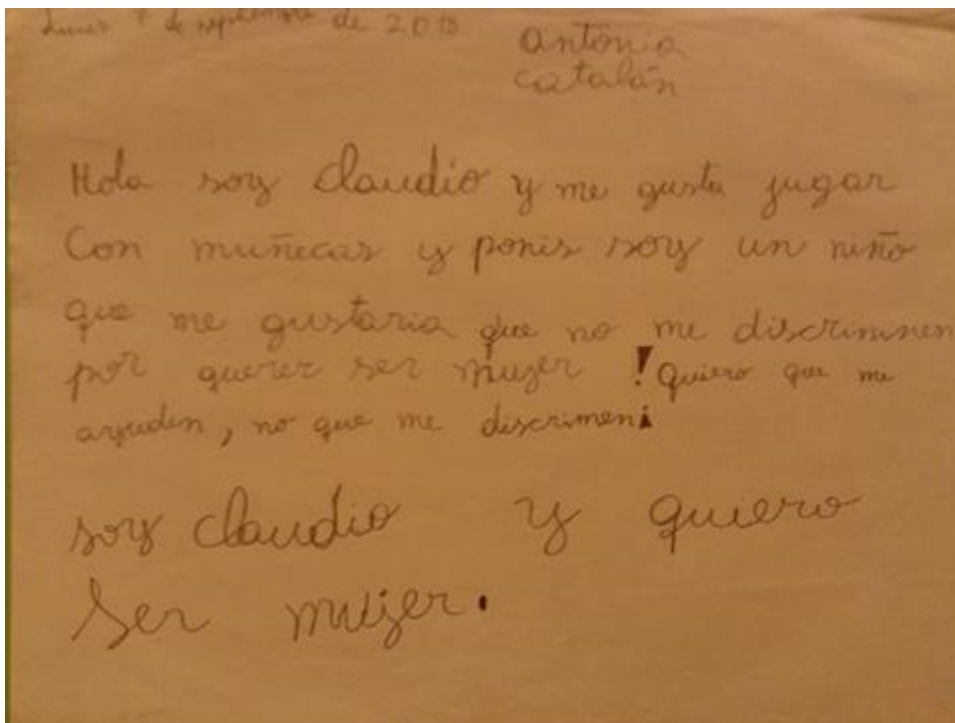
Por otra parte una niña, que claramente afectada cuestionaba los comentarios que catalogaban a las niñas y niños en un lugar específico y normado, reclamaba el lugar de las minorías, frente a la opinión de mayoría que era la que mandaba. En seguida fue necesaria la intervención de Paz, pues el diálogo se transformó en una discusión personal. A grandes rasgos muchos inculpaban a la niña de ser conflictiva y exagerada, delegando en ella el problema.

Claramente no pudimos proseguir con la sesión, y nos fuimos con millones de preguntas, dudas y ganas de hacer algo al respecto. Personalmente no recordaba ni pensaba que en ese lugar de la infancia cronológica, se instalaran ya tales prejuicios sexistas y normativos. Prejuicios que se enlazan de inmediato con una formación implícita, desde una cultura específica, que se acompaña de un marco de creencias, resguardando las estructuras entre las que nos hacemos, y en parte nos hacen. Estructuras como el patriarcado, donde se sostiene al hombre heterosexual y occidental en un lugar de poder; como una economía de mercado sustentada en el abuso de toda una clase social. Así pues, se nos impone una única imagen de ser, hombre, mujer, niño o trabajador/a, una única forma de actuar, de querer, de hablar, de vestir, de caminar, de sentir y de reaccionar. Y es que cualquier otra forma es temida, repudiada y acallada.

La última sesión en un principio la pensamos sobre el tema de la otredad y el cuerpo. Sin embargo debido a la urgencia del conflicto de la sesión anterior quisimos cerrar el taller con la temática del género. Para ello buscamos tres fotografías que mostraran situaciones donde se vislumbrara lo que en general se piensa como contradictorio respecto al género:



Dividimos el curso en dos grupos, y cada grupo dialogó respecto a las imágenes, luego cada participante eligió una y escribió una carta hablando desde el lugar de la persona en la fotografía. A continuación algunas:



Sept 1 de septiembre de 2008 Antonio catalán

Hola soy Claudio y me gusta jugar
con muñecas y ponis soy un niño
que me gustaría que no me discriminen
por querer ser mujer ! Quiero que me
ayuden, no que me discriminen

soy claudio y quiero
ser mujer.

Si bien, aún emergían prejuicios y conflictos respecto a pensar otros lugares, fuera de los roles impuestos, para las niñas y los niños e infantes en general. Siento que logramos movilizar y repensar tales verdades. Muchos comentarios cuestionaron el lugar que se le imponía a la mujer. Otros incluso optaban por apartar la discusión del género mismo, pues pensaban que no era tema para hablar de lo que se puede o no hacer, al final una, uno elige qué hacer y ser, si así lo quiere.

yo Soy florencia y vivo en: India y estoy triste porque ya no quiero estar atrapada en la pobreza y quiero salir adelante jugar a unos juegos entretenidos con amigos pero no puedo si tambien soy dueña de casa con mi mama obio que despues del colegio me tengo que ir caminando a mi casa y hacer el aseo etc y me canso mucho ya no quiero esta vida quiero con lib

Fernanda Baeza A.

La sesión concluyó con el cortometraje sobre género “Vestido nuevo”, que vimos y discutimos sucintamente por tiempo. Y que todas y todos observaron con atención e interés. Terminamos el taller entonces con muchos sentimientos dando vueltas, con cosas que me gustaría haber dicho, con algo de frustración, de alivio y ganas de haber hecho mucho más respecto al tema y conflicto que surgió.

Por una parte, con esa sensación de haber pasado por algo que resonará en otras experiencias. Con incertidumbre, de haber fomentado ese espacio de reflexión con sus oleadas de cambios, desvíos y mudanzas. Y con alegría de que a pesar de los prejuicios e imposiciones normativas, surjan pensamientos que contribuyan a desenmarañar las verdades.

Terminamos el taller, y yo sigo cuestionándome varios asuntos respecto a mi lugar como adulto desconocido que se acerca a ese lugar común, como lo es un curso, e invita a un taller como el que propusimos. En efecto, aunque una se acerque resguardando una

horizontalidad y por ende evitando la imposición y la verticalidad en tal espacio “educativo”, una sigue siendo quien se acerca con esa propuesta, desde motivaciones específicas y siempre esperando algo, tal vez no resultados, pero siempre expectantes de que en efecto logremos ese acto mismo de pensar y reflexionar filosóficamente y no otro. En el fondo parece que de igual modo nos preocupa que lo que hagamos sea ese espacio de comunidad de indagación y no otra cosa, pero ¿Cómo cuidar de que resulte efectivamente de esa manera?, ¿Cómo resguardar tal acto sin dejar de reflexionar también con la infancia y la filosofía, sin la preocupación de que en efecto resulte lo que queremos que suceda?

Parece que en realidad no existe un mismo lugar donde poner las preguntas, no siempre inquietan de la misma manera, no siempre repercuten en la vida de cada cual. Y es que cada uno piensa en un cuerpo, en un sitio, a veces con hambre, a veces con rabia, a veces con sueño, a veces con ruidos, a veces con injusticias.

Este taller fue un intento de abrir los espacios educativos a otras formas de enseñar, donde el cuerpo juega un rol fundamental. Creo que las distintas áreas del conocimiento se verían potenciadas y enriquecidas, al reconocer que la construcción de saberes no puede ser puramente intelectual, y que la reflexión misma debe asumirse sedimentada en la experiencia vital primaria; si pensamos es porque nos disponemos en un mundo donde pensar, siempre desde un cuerpo. No se trata de que el cuerpo ayude al pensamiento a pensar, sino que se trata de reconocer al cuerpo en el mismo pensamiento. En efecto no hay un lugar de puro pensamiento, siempre está acompañado, siempre está siendo pensamiento porque también es un pensamiento que se modifica y re crea según lo que sentimos, hemos sentido y estamos sintiendo mientras pensamos. En efecto, mucho de lo que pensamos se desvía según nuestra disposición corporal, según nuestro sentir.

El cuerpo aparece entonces como lugar que, siendo, normado, moldeado y categorizado desde estructuras patriarcales y hétero normativas, puede a su vez ser lugar desde donde gritar nuestra constante inconclusión como seres que no nacen con una naturaleza específica, como lugar que no es delineable ni definible desde estructuras totalizantes, y es que no existe un punto cúlmine en que terminemos de hacernos, y es que no somos de una única manera, porque no somos esencia.

Conclusiones

Pensar la filosofía y la infancia, pensar el pensamiento y la infancia no es, al menos en la experiencia de hacer filosofía con niñas y niños, un ejercicio de enseñar a pensar, ni enseñar distintos pensamientos que la infancia deba seguir. Este ensayo buscó abrir una ventana para mirar el *cómo* de la infancia, que aparece en una experiencia de filosofar con infantes; ventana enmarcada por la fenomenología.

No quisimos exigir un qué a la infancia, no quisimos cuidar la infancia, ni cuidarnos de la infancia. No quisimos estudiar las partes de una etapa infantil, ni predecir sus movimientos. Ya que, de alguna manera, nadie puede refugiarse del todo en esa adultez certera y sentenciosa. Inevitablemente seremos aquellas y aquellos a quienes se les oculta hasta su propio cuerpo, quienes se orientan entre lo que no eligen, para elegirse.

Sí, quisimos hablar de la infancia, más bien con la infancia, encontrándonos con dificultades y enigmas. Y es que, si bien se oculta al gesto totalizante, la infancia no está en otra ajena dimensión; constantemente somos infancia, se nos cruza, nos inquieta, nos molesta. Por lo que el ejercicio de “hablar con la infancia”, más allá de movernos hacia cierto sitio infantil, trata de que nos dispongamos, cada cual, infantilmente con las y los demás.

Por lo mismo, nos situamos en una propuesta que busca pensar junto con la infancia, filosofar infantilmente o infantilizarnos filosóficamente: filosofar con niños y niñas.

Con la fenomenología quisimos acercarnos a esa experiencia, pues nos permite dejar descansar a la infancia, para que transitemos en su primera mirada, en su constante asombro y creación. Por tanto, lejos de adentrarnos en la fenomenología para buscar “herramientas”- gesto que comprendería una infancia a nuestra disposición- se trata, como ya hemos mencionado, de disponernos en una actitud fenomenológica; un modo de ser, de desenvolvemos, que se sintonizaría con la infancia misma.

En definitiva lo que posibilitaría esta lectura, es afirmar la potencialidad creadora de la infancia, como una actitud, una personalidad que se define por ser un flujo del vivenciar en el mundo. La infancia es un fluir infinito, del que no podemos disponer, en el cual no hay jerarquías entre lo vivido, un transitar desde un cuerpo que nos permite sentir todo lo que sentimos, vivimos, pensamos, imaginamos o teorizamos.

La infancia no tiene entonces un qué, sino un cómo. Y así nos vamos topando con algunas negaciones, pero son impedimentos que refieren a un enigma que en realidad no está cerrado, es él mismo apertura: no existe un momento en que acabemos de ser lo que tengamos que ser, ni momento en que alcancemos lo que realmente seamos, porque estamos haciéndonos constantemente. Por lo mismo invitamos a seguir pensando un cómo, seguir infantilizándonos, continuar preguntándonos sobre los lugares de la infancia, continuar probando prismas para mirar las experiencias de la infancia, mirarnos a nosotros/as siendo infantes.

Al final, sólo nos queda no esperar, no esperar una infancia, no esperar una imagen, pues la infancia no está en un solo lugar. El mismo Kohan nos advierte cómo en la cotidianidad la llamada infancia no vive infantilmente, cómo niños y niñas nacen en lugares que no eligen, donde las posibilidades para elegir lo que son o están siendo, son muchas menos que las imposibilidades. Sucede que la infancia, tal vez, no es siempre una infancia dispuesta a la reflexión con la filosofía. Y no está dispuesta por una imposibilidad psicológica, no por falta de desarrollo, no por incapacidad. Sino porque hay infancias que están exhaustas de su circunstancia, infancias que no tienen lugar donde crear. Y es que quizás al abrirnos a la experiencia de filosofar con la infancia, debemos cuidarnos de no idealizar, nuevamente, a aquellos con quienes nos reunimos a filosofar, a pensar o a llorar. Tal vez esa filosofía que se acerca a la infancia no puede escapar de su circunstancia, de las calles y las poblaciones, “La historia no es un secretillo de adultos, sino una realidad movедiza y envolvente que baña a los adultos lo mismo que a los niños; aunque, tal vez, de distinta manera. Se derrama sobre todos los cercos protectores. Cruza todas las cordilleras verbales. Se filtra a través de los vidrios. Pues son oleajes de sentimientos, de temores, de gestos, acciones e interacciones, voces y silencios que, sobre todo, se aglomeran en nubes, que llegan, flotan y llueven sobre los niños. Nadas es más real e instructivo para los niños que el incesante movimiento de la resaca histórica que, furtiva o amenazadoramente, pincha su sensibilidad todos los días. Cargada de mensajes. Pirograbada en códigos. Llena de pistas a recorrer. Sobre todo si esos niños son hijos de trabajador precarista, de obrero temporal, de padre joven que no encuentra empleo, de militante rebelde perseguido por el sistema, de madre soltera sin proyecto de futuro.”(Salazar, 2006:128)

Bibliografía

1. Grau, O. et al. (2010). *La concepción de infancia en Matthew Lipman*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de filosofía y humanidades.
2. Husserl, E. (1986). *Meditaciones Cartesianas*. México: Fondo de cultura económica.
3. Husserl, E. (1991). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*. Barcelona: Crítica.
4. Husserl, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid: Ediciones Trotta.
5. Kohan, Walter (2009). *Infancia y filosofía*. México D.F: Editorial Progreso.
6. Kohan, Walter (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos aires: Del estante.
7. Lipman, M. (2001). *La filosofía en el aula*. Madrid: ediciones de la torre.
8. Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros, Ensayos para pensar en otro*. Valencia: pre-textos.
9. López, María. (2003). *Ceguera y celebración del cuerpo: lectura de fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty*. Tesis (magister en filosofía).Universidad de Chile, Santiago
10. López, Maximiliano (2008). *Filosofía con niños y jóvenes: la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos aires: Noveduc libros del centro de publicaciones educativas y material didáctico.
11. Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
12. Mora Penroz, Ziley (2003). *Filosofía Mapuche*. Santiago: Cerro Manquehue
13. Ortega y Gasset, José (1966). *Unas lecciones de metafísica*. Madrid: Revista de occidente en Alianza
14. Ortega y Gasset, José (2010). *Cuerpo vivido*. Madrid: Encuentro.
15. Ortega y Gasset, José (1992). *¿Qué es filosofía?* Madrid: Revista de occidente en Alianza
16. Sartre, JP. (1998). *El ser y la nada*. Buenos aires: Losada.

17. Salazar, Gabriel (2006). *Ser niño “guacho” en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago: LOM Ediciones
18. Waksman, Vera. Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clases*. Buenos aires; México: Ediciones novedades educativas.