
INFANCIA, TIEMPO Y ESCUELA: LA POSIBILIDAD DE LA EXPERIENCIA DENTRO DEL ESPACIO ESCOLAR

Bruno Pino¹

RECIBIDO: 31.10.2017 ACEPTADO: 05.12.2017

RESUMEN

SE VE A LA INFANCIA COMO ADULTEZ EN POTENCIA, por lo que debe ser formada pensando en una imagen de ciudadano ideal. La escuela es la principal formadora de la infancia, y la concepción cronológica del tiempo es la que rige. Lo que pretende este artículo, es resignificar la idea de infancia, así como reconocer otras formas de concebir el tiempo, dándole cabida a la experiencia y al devenir infante dentro de la escuela.

Palabras clave: infancia, tiempo, filosofía, experiencia, escuela

CHILDHOOD, TIME AND SCHOOL: THE POSSIBILITY OF EXPERIENCE IN THE SCHOOL SETTING

ABSTRACT

Childhood is seen as potential adulthood, so it must be formed thinking of an ideal citizen image. The school is the main trainer of childhood, and the chronological conception of time is what governs it. What this paper intends is to resignify the idea of childhood, as well as to recognize other ways of conceiving time, giving room for experience and to becoming infant inside school.

Keywords: childhood; time; philosophy; experience; school

¹ Licenciado en Filosofía, Titulado en Pedagogía en Educación Media. Universidad de Chile.
Correo: bpinoc@hotmail.com

1. INFANCIA, CIUDADANÍA Y ESCUELA

Es difícil hablar de infancia. Es difícil porque quien habla al respecto no es un infante y se hace aún más difícil debido a que tenemos muy poca relación con la infancia. Todos fuimos niños o niñas, pero una vez que dejamos de serlo, buscamos dejarlo en el pasado. Esto no es azaroso, sino que podrían considerarse ciertos motivos. Infancia viene de *infans*, compuesta de *in-*, que implica ausencia, y el verbo *fari*, que significa hablar, por lo que *infantia* sería ausencia de habla (Kohan 2007, 2). Y cómo no buscar dejar de lado nuestra infancia, si es aquella época donde no hablamos, no podemos hacernos escuchar y por lo mismo se nos dificulta comunicar lo que queremos y sentimos. Pero esto va más allá de una ausencia de habla literal, ya que cuando el niño/a puede hablar, su voz no es escuchada y sus opiniones no son respetadas, con argumentos como “solo es un niño” y similares. El niño es otro, es un extranjero, podríamos decir que no habla nuestro idioma, lo que dificulta la comunicación. Pero a este otro, en vez de intentar entenderlo, se le suprime, se le ignora. Infancia sería uno de los nombres del otro, lo que haría imposible comprenderlo. El otro siempre se presenta como experiencia, escapa a lo conceptualizable, a lo medible. Tanto así, que el niño se concibe como un adulto en potencia, un ser incompleto, a quien le falta algo para poder pasar a formar parte de la vida como un igual. La infancia es una categoría política donde se da o se niega la palabra. Al infante se le niega la palabra, se niega al otro, es un ejercicio de poder, de darle o no darle la palabra (Álvarez 2015). A pesar de esto, la infancia abre la posibilidad de lo desconocido, si pensamos la falta de habla como falta de lineamientos que rijan el pensamiento y lo encaucen en ciertas direcciones. Si pensamos como hablamos, entonces el no hablar evita limitar el pensar, pero es en este momento donde el infante se vuelve peligroso y se decide anularlo, ya que lo que pueda expresar no será válido, al no estar dentro de nuestros cánones de pensamiento y por lo mismo no lo entenderemos. Es en este marco donde tenemos la escuela, la cual está llena de infantes, desde el primer hasta el último año de enseñanza, en ese límite de la mayoría de edad, donde incluso aquellos que son legalmente mayores de edad siguen siendo considerados infantes por estar en la escuela. Por supuesto que el carácter de infante no se reduce a la escuela, sino que también invade lo que consideramos privado.

El infante vive en un estado de opresión, entendido como un estado en el que no puede tomar sus propias decisiones, ya que sus actos están subsumidos a las determinaciones de un otro que se manifiesta como autoridad. Shulamith Firestone (en *La dialéctica del sexo*) hace un breve recorrido por esta historia de opresión hacia el infante. Algo a destacar es el nacimiento de la palabra familia:

El término familia fue utilizado en primer lugar por los romanos, a fin de designar una unidad social cuyo jefe gobernaba sobre la mujer, los hijos y los esclavos (según la ley romana poseía derechos de vida y muerte sobre todos ellos) (Firestone 1996, 96).

Pareciera que la familia juega un rol preponderante en esta opresión. Cabe mencionar que esto se justifica en ver al infante como un ser inferior, al ser dependiente y no aportar económicamente a la familia, al no tener las mismas condiciones biológicas para trabajar (aunque Firestone aclara que esto se da en el caso de las clases media y alta). La familia es un ámbito propicio para la opresión, la cual ha ido avanzando a lo largo de la historia, al ir diferenciando cada vez más al niño del resto de la sociedad, al hacer vestimenta específica para ellos, al igual que juguetes o literatura destinada para ellos, lo que le sitúa en un rango jerárquico inferior, como un ser distinto, que no es parte de una comunidad de iguales, sino que es objeto de protección y carente de herramientas para valerse por sí mismo.²

Illich considera que:

Se excluye a los niños de la mayoría de las cosas y lugares con el argumento de que son privados. Pero incluso en las sociedades que han declarado el término de la propiedad privada se aparta a los niños de las mismas cosas y lugares porque se les considera como un ámbito especial y peligroso para el no iniciado (Illich 2017, 121).

2 Esto puede verse en la actualidad tanto en la literatura como en el cine, donde los contenidos y particularmente la forma de tratar estos contenidos, son tratados de una forma más cuidada, sin exponer al infante a situaciones que puedan perturbarlo. Un ejemplo claro de esto son las adaptaciones de los cuentos de hadas de autores como los hermanos Grimm o Andersen, lo cuales, teniendo finales trágicos en sus versiones originales, se modifican por el clásico “y fueron felices para siempre”.

Para él, los niños deberían ser responsables de su participación en la vida de la comunidad. Sus preguntas suelen ser más incómodas y ponen en jaque a la burocracia. “Debería permitirseles llegar a la mayoría de edad de modo que pusieran sus conocimientos y capacidad de indagación a trabajar en servicio de un gobierno popular” (Illich 2017). El infante es peligroso, hay temor en que se involucre políticamente y la sociedad se escuda de esta peligrosidad arguyendo que no hay preparación para tomar decisiones.

El infante pareciera ser un ser inferior. La infancia se ve cronológicamente, es una etapa de la vida que se abandona, que debe dejarse atrás para crecer correctamente y no quedarse estancados. Es una etapa en el desarrollo humano. Como tal, es el momento propicio para empezar a moldear al ciudadano que concebimos como ideal. En esto la educación juega un papel preponderante, ya que muchos ven a la escuela como formadora, no solo del individuo, sino también del ciudadano, del futuro integrante de nuestra sociedad. La idea de formación en ocasiones incluye la idea de lo inacabado, de lo que debe llegar a ser y que todavía no es. Lyotard nos dice:

Sabemos que en torno de la palabra formación, Bildung, o sea en torno de la pedagogía y la reforma, se juega una parte importante de la reflexión filosófica desde Protágoras y Platón, desde Pitágoras. El supuesto en ella es que la mente de los hombres no les ha sido dada como se debe y, por lo tanto, ha de ser re-formada. El monstruo de los filósofos es la infancia (Lyotard 1996, 115).

La escuela como formadora de ciudadanos es algo que puede verse en Chile desde el nacimiento de la república. Ya para Juan Egaña y Camilo Henríquez la educación tiene el rol de formar la virtud cívica de los ciudadanos o en el caso de la infancia, de los futuros ciudadanos. Esta idea va ligada a la del control, se busca formar sujetos que conserven el orden social y de las instituciones. Los hermanos Amunátegui consideraban que “la instrucción primaria es la piedra angular de la República” (Amunátegui 2010, 29). Ellos piensan en el orden social y en el apaciguamiento de las revoluciones, por lo que el Estado debe hacerse cargo de educar.

Con esta idea de formar ciudadanos, se puede apreciar a la escuela como reproductora de cultura, de lo ya instituido, en tanto se toma un concepto de ciudadanía muy clásico en torno a una democracia representativa, donde el ejercicio ciudadano en la escuela básicamente se basa en reproducir el sistema imperante, la escuela pasa a ser un microcosmos dentro de lo que ocurre en el país. Ciudadanía y vida democrática no se separan, incluso en el Decreto N°524 del 20 de abril de 1990, enmarcado en el Reglamento de Centros de Alumnos de Enseñanza Media, se declara que la organización escolar es un “medio de desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en cambios culturales y sociales”. El problema que se da no es el educar para la democracia, sino que se replica un tipo de democracia en particular que limita la posibilidad de transformación, al limitarse el acto democrático a marcar una tendencia, por sobre desarrollar un debate entre iguales, donde se puedan tomar decisiones en conjunto. Esta práctica se da en la mayoría de las escuelas, se imita el modelo predominante. Patricia Soto plantea que:

La asamblea ha sido una de las prácticas centrales del sistema político que se sustenta en la idea de democracia; y las asambleas representativas elegidas por votación popular pasan a ser una de las imágenes prototípicas de la democracia como sistema de participación de los ciudadanos. Tal organicidad es tomada por el sistema escolar en forma y contenido, es decir, como práctica legítima para la participación de los alumnos, así como un procedimiento a enseñar.

(...) la asamblea propicia, o lleva implícita, una forma de comunicación de carácter especialmente unidireccional, entre dirigentes y dirigidos, principalmente convocada a dar informaciones de parte de la directiva hacia los asambleístas, y/o de carácter especialmente resolutivo, pero no necesariamente propicia para las conversaciones. Estas asambleas, en otros ámbitos de participación social, son generalmente de representantes, que como mandantes de las bases llevan su opinión, de manera que se supone que previamente las bases se han reunido (y consensuado con éstos sus opiniones), lo que no sucede con los alumnos de un grupo curso. (Soto 2009).

La clásica disputa de pensar la escuela como reproductora o como creadora de nuevas posibilidades, en este caso se ve ganada por la reproducción, donde se sigue un sistema que está en una profunda crisis en la actualidad, pero el cual no pareciera querer cambiarse y se repiten los mismos vicios.

Se busca, tanto en la familia como en la institución, crear un ser bueno moralmente, imponiendo formas de actuar y pensar más que abriendo paso al libre pensamiento: "...proyectamos nuestra polis ideal y pensamos que una educación filosófica de la infancia nos acercará a esa polis (...) Queremos formar infantes a "nuestra" manera, la que consideramos mejor" (Kohan 2007, 69). Se busca imponer una visión de mundo y establecer un camino a seguir. Al infante se le controla en todo momento, no se permite un libre desarrollo de sus capacidades y se le censura constantemente, calificando ciertas actitudes como anormales. El desarrollo de la psicología infantil ha contribuido a esto, ya que ante cualquier conducta que escape de la normalidad, se le da un diagnóstico, como lo es el déficit atencional o la hiperactividad. El infante, vive en un constante estado de imposición:

la motivación de su aprendizaje pasó a ser controlada desde fuera y susceptible de las influencias aprobatorias, muerte segura de la originalidad (...) Se obligó a los niños a pensar de acuerdo con pautas jerárquicas, montadas con relación a la unidad de medida 'cuando sea mayor (Firestone 1976)

Hay distintas formas de mantener a la infancia en este estado de inferioridad, de ausencia, una de ellas en muchas ocasiones es la institución escolar, donde parte de los mecanismos implicados en esto es la consideración que se tiene del tiempo.

1. TIEMPO, EXPERIENCIA Y ACONTECIMIENTO

a. *Chrónos, Aión y Kairós*

La forma más clásica de concebir el tiempo, aquella forma que la escuela también adopta, es la del tiempo como *Chronos*, el tiempo cronológico, aquel que le da números al tiempo, que busca medirlo, es una línea imaginaria y estática donde solo

existe el presente, ya que pasado y futuro solo son presentes que pasaron o que serán, el presente se concibe como de mayor o menor extensión (López 2008). Este tiempo es el de la historia. *Chronos* “necesita engullir y matar a todo lo otro para que permanezca su poder” (Núñez 2017), en este sentido, la vida también va devorando el tiempo, la infancia devora la lactancia, la adolescencia devora la infancia, la adultez devora la adolescencia, la vejez devora la adultez. Lo llamativo de esto, es que una vez que es devorada, no puede volver, con lo que la infancia es un momento de la historia de una vida que desaparece, que se deja en el pasado. El tiempo cronológico es el tiempo del progreso, el que también se ve lineal, donde solo se puede avanzar y que lleva consigo la idea de producción, en la cual hay momentos limitados temporalmente para realizar un trabajo, los cuales deben cumplirse a cabalidad y se vuelve imposible darse el lujo de dejar pasar el tiempo, ya que hay que regirse por plazos, por producir grandes cantidades al menor costo, lo que implica a su vez menor tiempo y “bien aprovechado”. Si bien muchas veces se ha considerado a la escuela como ligada a la producción del país, es con Frei Montalva que la idea de mano de obra calificada cobra mayor relevancia, bajo el marco del modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización, la educación pasa a ser inversión en capital humano (Ruíz 2010). Esta visión, con algunos retoques, se mantiene hasta el día de hoy, por lo que no debiera extrañar que en la escuela el tiempo cronológico siga devorando, siga siendo lo principal, debe ir acorde a la producción con sus tiempos diferenciados y que no permiten detenerse ni retroceder. La forma más explícita con la que se expresa el tiempo cronológico en la escuela es con el timbre, aquel sonido que delimita nuestros tiempos, que nos dice cuándo se produce y cuando no, que no le importa si una clase está en su esplendor ni si debió haber terminado.

Maximiliano López plantea que la educación se juega en dos ejes. Uno es el eje cronológico, acorde a *Chrónos*, donde el saber y las palabras se transmiten, se acumulan o se olvidan y es el eje predominante, mientras que por otro lado está el eje intensivo, donde el sentido debe ser establecido en cada oportunidad por primera vez, donde no se transmiten saberes y palabras, sino que sentidos, eje que pertenece al tiempo del *Aión* (López 2008).

Aión es una concepción del tiempo distinta a *Chrónos*, pero que convive con él. Es el tiempo de la vida eterna, no de aquella vida que muere con el paso del tiempo como sucede con el tiempo cronológico. Aquí se puede ser viejo y niño a la vez, adulto e infante (Núñez 2017). “Dios del pasado, de la vejez y de la eterna juventud, del futuro, a la vez. Un futuro y un pasado liberados de la tiranía del presente de *Chrónos*” (Núñez 2017). Para *Aión*, solo pasado y futuro existen y se devoran el presente entendido como extensión, lo que entra en clara contraposición con el tiempo cronológico donde solo existe el presente, el cual no dura nada como extensión, ya que deja de ser a todo momento. Así las cosas, hablar de infancia como situado en un momento de la vida, como una etapa de ésta, es absurdo, ya que no se trata de etapas, sino que de intensidad. Para ser infante no se requiere una edad específica, sino una intensidad en particular. Un adulto puede ser infante, al situarse fuera del tiempo que lo obliga a considerarse adulto, con lo que la infancia ya no es una etapa, sino que es una metáfora. Ya Lyotard plantea que “El pensamiento tiene quizá más infancia disponible entre los de treinta y cinco años que entre los de dieciocho, y fuera del curso de los estudios más que dentro. Nueva tarea del pensamiento didáctico: buscar su infancia en cualquier parte, incluso fuera de la infancia” (Lyotard 1996, 22).

Hay un tercer tipo de tiempo, que es aquel correspondiente al *Kairós*, que es el tiempo de la oportunidad, el momento exacto para que algo pase. Es un tiempo que media entre los otros tiempos, nos arrebatada de *Chrónos* y nos sitúa en *Aión*, es el acontecimiento que nos permite vivir la experiencia. La experiencia se vive en *Aión*, en el tiempo de la infancia: “Que el hombre no haya sido siempre hablante, que haya sido y todavía sea infante, eso es la experiencia” (Agamben 2007)

B) EXPERIENCIA, ACONTECIMIENTO Y ESCUELA

Podría considerarse natural concebir a la experiencia como parte del tiempo cronológico, ya que la vida es vivir distintas experiencias. Podemos entender la experiencia como aquello que nos constituye como sujetos y que al hacerlo nos abre al mundo y al conocimiento de este, siendo la condición de posibilidad para abrir el mundo y seguir viviendo experiencias. Sin embargo, existen voces disonantes, algunas de las

cuales plantean que actualmente es imposible vivir una experiencia, que estamos tan habituados a la atrocidad del mundo que cuando nos enteramos de una guerra o del sufrimiento de un pueblo, es solo una información más dentro de una sobrecarga de información que vivimos diariamente, a lo sumo nos conmueve unos segundos y luego lo olvidamos, sin modificarnos a nosotros como sujetos ni lo que entendemos del mundo. Para Agamben, la ciencia moderna —aquella que se ha consolidado como única fuente fiable de verdad y en la que la escuela pretende basarse— hace de la experiencia el lugar del conocimiento (Agamben 2007), pero irónicamente, al hacer esto se pierde la experiencia, al tratar de delimitarla, de racionalizarla. Al buscar que experiencia y conocimiento vayan de la mano, que remitan a un sujeto único, da el espacio a la conciencia, al yo pienso cartesiano (Agamben 2007), pero López plantea que “la conciencia es cronología. Aquello que llamamos Yo, conciencia, no es más que una promesa. Es decir, la espera de la concreción futura de una imagen del pasado” (López 2008). Se busca domesticar la experiencia, direccionarla, no dejar que escape de límites establecidos, negando su carácter de apertura.

En la escuela, todo está planificado. Los profesores tienen planificaciones para sus asignaturas, hay fechas especiales para inicio de clases, fin de clases, aniversario del colegio, día del alumno, del profesor, etc. Con documentos como el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia o el Manual de Evaluación, se busca que nada escape a ciertos protocolos establecidos. No hay espacio para lo no planificado, para lo inesperable. Se busca tener la mayor certeza posible y es lógico, son instituciones donde muchas veces hay más de 1000 estudiantes y se vuelve imposible atender a cada una de las necesidades o cosas que vayan surgiendo, por lo que se intentan homogeneizar las necesidades y establecer criterios en común a seguir. Incluso a nivel estatal ocurre esto, ya que el mismo currículum nacional trata de evitar imprevistos. Sin embargo, como ya veremos, es imposible cerrarle el paso a la experiencia, ya que se da exista o no la intención de que se dé. El problema que ocurre con la planificación es que se le intentan cerrar las puertas a la experiencia: “la experiencia es incompatible con la certeza, y una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad” (Agamben 2007). Ya veíamos previamente cierta relación que establece Agamben con la experiencia, pero realiza un paso más, que es relacionar la infancia con la experiencia pura o experiencia

muda, aquella previa al lenguaje y que por lo mismo sería como la experiencia en sí. Retomando la idea de infancia como ausencia de habla, se le da un giro a la visión negativa en torno a esto para verlo como la posibilidad de vivir una experiencia originaria, que, al no poder ser verbalizada, tampoco puede enmarcarse dentro de un Yo, escapa a la conciencia y por lo mismo se mantiene como experiencia. La infancia de la experiencia precisamente sería la experiencia muda (Agamben 2007). Estas serían experiencias que no nos pertenecen, que no podemos denominar como nuestras, al no poder llevarlas a la conciencia, pero en eso mismo radica su potencia, considerando que, en palabras de Agamben, la experiencia nunca se tiene, sino que se hace. A tal extremo llega el autor, que plantea que “una teoría de la experiencia solamente podría ser en este sentido una teoría de la in-fancia” (Agamben 2007). Esto no quiere decir que una vez que se adquiere el lenguaje es imposible vivir experiencias, sino que no está la posibilidad de vivir experiencia muda/pura/originaria. La experiencia se juega precisamente en esta relación entre infancia y lenguaje, la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje el origen de la infancia. La infancia no es solo lo que precede al lenguaje, sino que coexiste con él. En el lenguaje la experiencia se vuelve verdad, ya no como experiencia muda, sino como experiencia verbalizable. La experiencia es la infancia del hombre y que el hombre tenga infancia, que no sea hablante desde siempre, es lo que nos separa de los animales, ya que reconocemos un yo en la medida en que hablamos.

Retomando la dificultad de que haya experiencia en la escuela, al ser todo planificado, hay una postura que propone a la escuela como uno de los únicos lugares donde puede haber realmente experiencia, como único lugar donde puede darse un acontecimiento, entendido como aquello que irrumpe, que ocurre sin la pretensión de que ocurra y que puede (o no) modificar lo planificado y llevarlo por lugares inesperados. Propondremos que el acontecimiento es lo que prepara para la experiencia, en este sentido, el acontecimiento se da en el *Kairós*, y nos prepara para entrar en el *Aión*, el tiempo intensivo de la experiencia. Es en la escuela donde circula la palabra, el conocimiento, pero a la vez se le pone límites, al ser esta circulación planificada, institucionalizada. A pesar de esto, para que haya acontecimiento, para que algo irrumpa, debe haber primero planificación, algo que se espera que salga de cierta forma y que un suceso lo atraviese y cambie el rumbo. La posibilidad del acontecimiento

se da en las grietas que tiene la escuela, aquellos momentos que son inplanificables, inesperados. Cerletti plantea que “Lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción” (Cerletti 2015, 22). Cuando se quiebra lo planificado, se abre el espacio a la experiencia: “la ausencia de camino (la aporía) es la única experiencia posible para el hombre” (Agamben 2007). Con la irrupción del acontecimiento, se pierde el sentido que espera la escuela, pero a su vez se construye un nuevo sentido. López dice “Cuanto más se contacta el pensamiento con ese abismo, mayor es su potencia creadora” (López 2008, 48). Si bien podría pensarse que la escuela pretende esto, cuando la planificación está atravesada por la formación de ciudadanos que respeten las reglas del país y por lo mismo no las perturben, hace dudar de que sea este el fin escolar. Pineau plantea que la escuela moderna “nació como máquina de educar: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población... todas (las pedagogías) compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil” (Pineau 2001, 22).

Que la escuela sea el espacio para el acontecimiento y sucesivamente la experiencia, no quiere decir que lo haga con intención, sino que es algo que no puede evitar. En efecto, la escuela como reproductora no busca que haya irrupciones, sino mantener cierto *status quo*. La ciencia que persigue la escuela le cierra el paso a la imaginación como parte del conocimiento, pero ya con Kant vemos a la imaginación como posibilitadora o mediadora del conocimiento. La imaginación reúne el mundo sensible y el inteligible. La imaginación está ligada al acto de creación, el cual sería imposible sin el pensamiento. El tiempo cronológico, el eje extensivo, es el que se preocupa por los saberes, mientras que el tiempo *aiónico*, el eje intensivo, es el eje del pensamiento. El pensamiento es potencia creadora, principalmente cuando se enfrenta al abismo, cuando se enfrenta a lo no planificado o no planificable. El pensamiento es apertura ante lo no pensado, no es sistematizable y por lo mismo no es evaluable, característica muy ligada a la educación escolar. Cerletti asume que pensar significa intervenir propiamente los saberes que circulan o se ofrecen. Se recrean y apropian a su manera los conocimientos, no se repiten mecánicamente. Aquí, lo que acontece, el pensamiento, tiene mayor importancia que lo planificado en la enseñanza. Educar y enseñar sería ofrecer ciertos saberes que puedan ser interferidos, interpelados y

apropiados, que sean pensados. Siempre hay algo que escapa al orden institucional, incluso dentro de ese mismo orden.

2. DEVENIR INFANTE

Estrechamente ligado a la idea de acontecimiento está la de instante, el cual también escapa al tiempo cronológico y en extensión se hace nada, al ser devorado por pasado y futuro. Sin embargo, su valor radica en la intensidad de ese momento. “El instante condensa toda la creación y toda la destrucción. El tiempo pasa y en ese pasar todo se corrompe y muere” (López 2008, 35). El instante también nos abre paso, también podríamos situarlo en el tiempo del *Kairós*. El instante es irrepresentable, no puede medirse, es el devenir mismo. La conciencia no puede pensar el instante, debido a lo fugaz que es, no es capaz de racionalizarlo. El instante/acontecimiento como devenir, rompe con la historia, le da un nuevo inicio, deja de lado las concepciones cronológicas. Lo que veíamos del acontecimiento como irruptor sucede a su vez con el devenir. De lo que se trata en este caso, en el caso de la escuela y del pensamiento, es de devenir infante.

Devenir infante no significa volver a ser niño ni volver a la etapa cronológica de la niñez, sino que es intensidad, salirse del lugar propio y situarse en otros lugares. El devenir niño se da con la irrupción, con el enfrentamiento ante aquello que no debería estar ahí, que nunca estuvo planificado. Devenir infante implica pararse frente al mundo desde otra posición, desde otra perspectiva:

...a fuerza de empujar el lenguaje hasta un límite, haya un devenir animal del lenguaje mismo, y del escritor, haya también un devenir niño, pero no se trata de su infancia. Deviene niño, sí, pero no se trata de su infancia, ya no se trata de la infancia de nadie: se trata de la infancia del mundo, la infancia de un mundo (Agamben 2001, 120-122)

Retornamos a la idea de volver a la infancia fuera de la cronología, de un retorno a la infancia como momento originario, antes de tener un recorrido en el mundo que

nos permite anticiparnos a lo que vendrá y que podamos tener todo bajo control, en base a una planificación específica. Podemos considerar a la infancia como potencia, pero ya no aquella potencia que implicaba que los niños no son en este momento, sino que llegarán a ser adultos o ciudadanos. En vez de ver la potencia como algo inferior, se revaloriza y se reconoce su valor de posibilidades múltiples ante lo desconocido. La potencia infantil “interrumpe la normalidad de lo pensado y hace visibles las condiciones para la creación de un mundo nuevo” (Kohan 2007, 83). Agamben plantea que “Lo que caracteriza al infante es que él es su propia potencia, él es su propia posibilidad” (Agamben 2001), hay una absoluta inmanencia que es inmanente a nada, la infancia como pura posibilidad, como posibilidades eternas, es lo que se busca con el devenir infante, es lo que abre el paso a pensamientos nuevos, que no sean mera reproducción.

Devenir infante sería un requisito para poder vivir experiencias como se ha estado entendiendo a lo largo de este escrito. Nos permite abordar el mundo sin estar bajo ideas y conceptos arraigados, se abandona por un momento la lógica del saber para situarse en la lógica de la ignorancia, se abandona la verdad para situarse en la experiencia misma y comenzar a jugar, crear y recrear conceptos. Ante la infinidad de mundos posibles que se le abre al infante, incluso puede parecer deseable permanecer en un estado de infancia, pero con el carácter de irrupción que tiene el devenir infante esto no se hace posible, ya que de ser un estado permanente, perdería sentido el ir en contra de lo planificado. En este sentido cabe destacar que el instante, así como tiempo aiónico, tiempo de la experiencia, no es ni puede ser eterno, no se puede estar siempre en Aión, sino que son estados, intensos, pero que si lo consideramos cronológicamente solo responden a espacios extensivos breves. A pesar de que devenir infante sea un requisito para la experiencia, no se puede estar siempre teniendo experiencias.

Se produce una dicotomía entre una escuela planificada, reproductora de cultura, pero que a su vez le abre paso, quiera o no, a la experiencia, a la posibilidad de irrumpir su planificación. ¿Puede la escuela tratar con esta nueva forma de entender la infancia? ¿Puede la escuela asumir la irrupción del acontecimiento? Si la escuela se prepara para la irrupción, ¿no estaría planificándola y a su vez negándola? Estas son preguntas que no pretendo responder, pero que cabe tener en cuenta.

3. INFANCIA Y FILOSOFÍA

El inicio de este escrito muestra una visión de infancia indeseable, como un momento en el que no se tiene una voz validada por el resto, como un momento en que uno está en tránsito a ser algo importante. A lo largo del mismo, esta visión de la infancia, como ausencia, se ha puesto en cuestión hasta poder llegar a una visión de la infancia como creadora, como potencia de múltiples posibilidades, sin dejar de ser válido e importante el momento mismo de la infancia. Incluso se ha visto a la infancia como fundamental y como necesidad para poder tener experiencia. Lo que se ha intentado hacer, es recrear el concepto de infancia, deconstruirlo para volverlo a construir con un carácter positivo, para que pase a ser presencia. En “¿Qué es la filosofía?”, Deleuze y Guattari plantean que “La filosofía, con mayor rigor, es la disciplina que consiste en crear conceptos.” (Deleuze 1999, 11). Este concepto se crea en base a un plano en el cual se establece un problema y el concepto viene a resolver ese problema. Precisamente eso es lo que se ha buscado hacer, dejar de lado el antiguo concepto de infancia para resignificarlo. La verdad o la filosofía ya no son correspondencia, sino que creación. Para poder hacerlo, se hizo necesario devenir infante, situarse en el mismo concepto que aún no era creado e intentar pensar desde ahí. Kohan plantea que “La infancia será nuestro motivo, aquello que buscaremos desplazar, reterritorializar, situar en otra tierra, en otro lugar, en otro espacio del pensamiento” (Kohan 2007, 87). Con esto, Kohan, haciendo una lectura deleuziana del asunto, plantea que es necesario cambiar el plano y el problema, para establecer las condiciones que permitan crear nuevos conceptos.

Resignificar la infancia también nos ayuda a resignificar a la filosofía, devenir infante permite abordar la filosofía desde otra posición. Lyotard nos dice “el monstruo de los filósofos es la infancia. También es su cómplice. La infancia les dice que la mente no es dada, sino que es posible” (Lyotard 1996, 115). La infancia es monstruosa para la filosofía en tanto no hay certeza, no hay determinaciones que permiten guiarse a paso firme en un conocimiento. Abordar la filosofía con infancia, permite disponerse a la búsqueda de lo impensado. Si devenimos infantes, ya no vemos a la filosofía como un sistema de pensamiento que estudia la realidad y busca interpretarla y corresponderla, sino que, de la mano de Deleuze, busca construir esa realidad, trabajar

con ella en lugar de solamente contemplarla. La filosofía empieza a ser experiencia en la medida en que se lleva al acto, en que se comienza a filosofar. Filosofar es autodidáctica: “la lectura es filosófica sólo si es autodidáctica, si es un ejercicio de turbación en relación con el texto, un ejercicio de paciencia” (Lyotard 1996). Esto también nos permite abordar la clase de filosofía como un filosofar, ya no como una historia de la filosofía. A medida que se enseña a filosofar, se está filosofando, lo que implica que en las salas de clases se vuelve necesario asistir como infante, al menos retornar a la infancia del pensamiento.

El rol del profesor de filosofía en este caso es abrir el espacio para que el pensamiento emerja, para que se elaboren palabras propias, lo que implica que debe intentar que la clase se salga del tiempo cronológico, propiciar que *Kairós* tenga cabida, para situarse por un momento en el *Aión*. Es cierto que el profesor por sí solo no puede situar la clase en el tiempo *aiónico*, ya que la irrupción es externa, pero sí puede propiciar una clase en la que se de cabida a la ruptura, a hacer evidentes las grietas del sistema escolar que abran el paso a lo que la escuela no quiere, que abran el paso a un pensamiento original que deje de lado la certeza y la ciencia pretendida por la escuela.

4. LA PRÁCTICA DE LA TEORÍA

Como ya se ha dicho, la escuela responde principalmente al tiempo cronológico, de la producción, donde busca estar todo planificado y lo principal es la transmisión de saberes. A esto Rancière le llama sistema explicador, donde el rol del profesor es principalmente explicar lo que otros pensaron, algo que se hace principalmente evidente en la filosofía académica, donde hay que “bajar” los conocimientos debido a su supuesta alta complejidad, con conceptos que se estudian por años y de los cuales solo pueden darse esbozos en la escuela. Si bien no se niega el valor de esta forma de hacer filosofía, escapa a lo planteado por Deleuze de una filosofía creadora de conceptos. Hay más de una forma de hacer y de entender la filosofía. En el caso de la escuela moderna, se asume que los estudiantes no pueden alcanzar conocimientos por ellos mismos, pero uno, como profesor, sí. En ese sistema explicador, es el profesor quien decide hasta dónde es suficiente explicar, al ser la máxima autoridad del

conocimiento. Si el profesor toma un texto de un filósofo, que de por sí es una explicación, y lo explica a un estudiante, se lo está explicando bajo sus propios términos, por lo que se hace demasiado difícil que el estudiante cree sus propios conceptos, se hace demasiado difícil filosofar. La idea de la explicación supone un progreso, se va progresando en el conocimiento y quitando un velo, muy de la mano del tiempo cronológico como progreso también.

A pesar de lo anterior, las consideraciones que se han hecho respecto a infancia, tiempo y experiencia permiten ir dejando de lado el sistema explicativo. Si vamos a la sala de clases como infantes, nos enfrentamos a otros infantes, lo que permite que la jerarquía que produce el sistema explicativo vaya menguando. Podría hacerse el símil entre la infancia y la ignorancia, en un sentido más socrático (al menos de palabra) que vejatorio, permitiendo que la sala de clases se componga de ignorantes. Algo como esto es lo que plantea Rancière en “El maestro ignorante”, donde se toma como base la igualdad de las inteligencias, como algo previo a la clase, no como una meta a alcanzar. El que el maestro sea ignorante, implica que no hay un contenido específico que se quiera enseñar, sino que el estudiante aprende aquello que quiere aprender o que por casualidad aprende. En este sentido, lo planificable de la escuela no sirve de nada, ya que lo aprendido no es necesariamente lo planificado y tampoco puede medirse mediante una evaluación. Mientras el sistema explicativo es considerado embrutecedor, esta nueva forma de ver las cosas busca la emancipación intelectual de los estudiantes. Para que el estudiante entienda lo que dice el maestro debe ser igualmente inteligente que él, si no, no tendría sentido. El intentar dejar de lado el maestro explicador y volverse infante en la sala de clases, implica aceptar la apertura, abrirse paso a la posibilidad de que mis pensamientos cambien, en vez de solo buscar cambiar los pensamientos de los estudiantes. Esto no implica dejar de lado contenidos, pero sí pasan a un segundo plano, la forma en que se tratan los contenidos y en las que se relacionan con ellos maestros y estudiantes es la que cambia.

El asumir la igualdad de las inteligencias y pretender la emancipación engloba gran parte de lo que se ha dicho en este escrito. Asumir esta igualdad es una forma de darle cabida al acontecimiento, es escapar de cierta forma a la planificación y esperar

lo inesperado, es abrirse a la posibilidad de la experiencia, a la posibilidad de entrar en el *Aión*.

La conclusión de estas consideraciones, en consonancia con la práctica, es que “A fin de cuentas, tal vez de eso se trate: de dejar un poco tranquila a la infancia de tanta educación, filosofía y política y comenzar a molestar a la educación, la filosofía y la política con, al menos, un poco de infancia” (Kohan 2007, 87).

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben Giorgio. 2007. *Infancia e historia: destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben Giorgio. 2012. *For a Philosophy of Infancy*. Toronto: Public Access Collective.
- Álvarez, Juan Pablo. 2015. “No hay quien pueda pensar por otro”. Entrevista a Walter Kohan. En Álvarez, J.P., Guerra, C., Pérez, J.E. (Editores) *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía*. Valparaíso: Instituto de filosofía. Universidad de Valparaíso.
- Cerletti, Alejandro. 2015. *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*. En Cerletti, A.; Couló, A. (Compiladores) *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Deleuze, Gilles - Guatari, Félix. 1999. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Firestone, Shulamith. 1976. *La dialéctica del sexo*. Barcelona: Kairós.
- Illich, Iván. 1985. La sociedad desescolarizada en <http://www.ivanillich.org.mx/desescolar.pdf>
- Kohan, Walter. 2007. *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- López, Maximiliano. 2008. *Filosofía con niños y jóvenes: la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico
- Lytard, Jean Francois. 1996. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa
- Núñez, Amanda. 2007. *Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós*. Paperback no 4 <http://www.artediez.com/paperback/articulos/nunhez/tiempo.pdf>
- Pineau, Pablo - Dussel, Inés - Caruso, Marcelo. 2001. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós
- Ruíz, Carlos. 2010. *De la república al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Santiago: LOM Ediciones
- Soto Rojas, Patricia. 2001. “Una mirada al tradicional Consejo de Curso en la Educación Media.” En *Reflexiones pedagógicas*. Docencia n°15.