



*DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR*

*Tesina de Licenciatura en Filosofía*

*La infancia situada* como concepto para pensar la experiencia del filosofar  
latinoamericano

Giordano Montenegro María Paula

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2018



Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de *Licenciada* en *Filosofía* de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por *María Paula Giordano Montenegro*, en la orientación filosófica teórico-práctica, bajo la dirección de la Profesora *María Belén Bedetti*.

## *Índice*

Introducción.....	2
<b>1. PRIMERA PARTE</b>	
1.1 Infancia y experiencia.....	4
1.2 Juego e infancia .....	9
<b>2. SEGUNDA PARTE</b>	
2.1 El concepto de situacionalidad en la Filosofía de la Liberación .....	14
2.2 La noción de situacionalidad en filósofos de la Liberación: Rodolfo Kusch, Enrique Dussel y Mario Casalla .....	15
2.3 Algunas delimitaciones en torno al concepto de situacionalidad en los filósofos de la liberación.....	23
<b>3. TERCERA PARTE</b>	
3.1 Infancias situadas: filosofía con niños y para niños .....	25
3.2 Infancias situadas: prácticas filosóficas.....	31
Algunas consideraciones finales.....	38
Fuentes principales .....	41
Bibliografía.....	42

## ***Introducción***

La subjetivación, como parte del paradigma de la modernidad, colapsó cuando sucesos históricos demostraron que ese dominio europeísta de aquellos tiempos, afianzado en Latinoamérica con los procesos de colonización, ya no tenía tanta firmeza y poder. Filósofos contemporáneos a estos acontecimientos comenzaron a poner en palabras lo que se gestaba y propusieron instancias de reflexión filosófica, entre ellos Walter Benjamin. En *Infancia en Berlín hacia 1900* (1982) y *La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (1989) explicita algunas experiencias de des-subjetivantes que traspasan el planteo de la modernidad.

Uno de los objetivos de este trabajo es detallar el enfoque de dichas obras, ya que en las mismas se enuncia un proceso de des-subjetivación a partir de una noción central: la de infancia. La infancia, como entramado de experiencias y juegos, logra des-configurar y configurar un nuevo sentido al concepto para correrlo de ciertos cánones y estructuras. Por lo tanto, para desarrollar el mismo, se expondrá cuál es el lugar de relevancia de la experiencia en Benjamin, en relación a la infancia, y cómo el juego aporta a estas experiencias.

Luego de realizar este recorrido, a partir de lo investigado en los escritos de Benjamin, se desarrollará cómo esta noción de infancia se gesta en un marco o lugar delimitado. Así, se presentará una noción propia del pensamiento latinoamericano: la de situacionalidad. Filósofos como Kusch, Casalla y Dussel detallarán distintas perspectivas en relación al término y, luego de explicitarlas, se expondrán las potencialidades y relaciones que tienen las nociones de situacionalidad e infancia en esta investigación. Este desarrollo, señalado por los filósofos, permitirá unir perspectivas y generar un marco conceptual que acompañe a las relaciones entre infancia y situacionalidad. El pensar situado comprende una mirada filosófica anclada en la experiencia y afirma una perspectiva del pensar activo. Por ello, detenerse en este término de situacionalidad afirmará la búsqueda de un pensar presente, es decir, aquel pensamiento que no escapa a las realidades sino que se funda a partir de ellas. Así, se puntualiza en un recorrido desde nuestra situación y no sobre ella.

Ahora bien ¿cómo relacionamos los términos benjaminianos de infancia y la noción de situacionalidad que se irán trazando? ¿En dónde se conjugan la experiencia,

el juego y el entramado contextual que concilia ese infante? ¿Podemos pensar estos términos en un ámbito específico, es decir, enmarcados en un contexto?

Para abordar estos interrogantes se propondrá enlazar esta noción de infancia con la de situacionalidad, a fin de crear la de *infancia situada*. Así, se plantearán prácticas que pongan en juego estas relaciones entre infancia y situacionalidad.

Es por ello que se dará cuenta de prácticas que den testimonio de estas relaciones entre los términos. Por un lado, se presentarán las propuestas de filosofía con y para niños como prácticas que plantean, más allá de sus diferencias, miradas que condicen con la invitación de articular infancia y situacionalidad. Así, se desarrollará la perspectiva filosófica de Matthew Lipman llamada Filosofía para Niños para luego contrastar con la iniciada por Walter Kohan y Vera Waksman en Latinoamérica de filosofía con niños. Por otro lado, se dará cuenta de una mirada filosófica diferente a la universal de la filosofía, que se relaciona con estas prácticas mencionadas. La misma se especifica bajo el concepto de filosofía filosofante que es formulado y practicado por el grupo de Extensión de la Universidad Nacional del Sur: “Filosofía con niñas, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo” que genera prácticas en consonancia con este enfoque filosófico.

## **PRIMERA PARTE**

### ***Infancia y experiencia***

Giorgio Agamben ha dado comienzo a su obra *Infancia e historia* (2011) retomando el diagnóstico de Benjamin (1982) sobre “la pobreza de la experiencia” que se transitaba en la realidad del primer tercio del siglo XX. Esta reflexión se ajusta al planteo inicial de la obra, donde se afirma que las catástrofes que se vivieron en la modernidad señalaban este decaimiento de la experiencia. Agamben agrega que en la actualidad vivimos la misma pobreza porque el hombre contemporáneo no tiene nada que pueda traducirse como experiencia.

Esta preocupación que señala Benjamin presenta un sentido penoso que se transformará rápidamente en positivo, porque reconocer que la experiencia ha decaído permite una nueva alternativa, un nuevo camino, es decir un nuevo comienzo. Pero esta experiencia debe fundarse en la otredad y en la diferencia, y solo la infancia tendrá las herramientas para hacerlo. Es decir, un infante que se despierte en el hombre más allá de cualquier cronología, etapa o proceso; esto es, como una afirmación de la vida del incitar nietzschiano.

En su texto “Experiencia” en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (1989), Benjamin deja entrever esta noción de experiencia y la enuncia a partir de la distinción entre la de un viejo burgués y la de un joven. Para el burgués la experiencia es lo eternamente ayer, ya que justamente radica en la incapacidad que tiene de *experimentar*<sup>1</sup>. El joven, por el contrario, asume el vértigo de la vida y se deja llevar por ella como un niño y, agrega, como un bárbaro. Así, habita el mundo problematizando sus reglas y abre otros mundos posibles en la medida que deja de focalizarse en sí mismo para sorprenderse por lo que lo rodea. El joven, como el infante, tiene la experiencia de destruir la subjetivación burguesa. Es la vertiente no contaminada que desploma la subjetivación del colonialismo, que desde su inocencia rompe y captura la novedad. El infante es la potencialidad de la experiencia auténtica, ya que tiene la habilidad de construir el mundo destacando todas sus potencialidades sin prejuicios.

---

<sup>1</sup> Aclaremos que introducimos este neologismo en lugar de experimentar para desatar los lazos que tiene el término con el ámbito de las ciencias naturales y con corrientes tales como la empirista.

En el mismo escrito, pero en el apartado “Viejos libros infantiles de 1924”, se analiza el lugar del coleccionista de libros infantiles y se tematiza sobre lo que se encuentra en estos libros. Una de las problemáticas que se observa es el lugar del ilustrador de cuentos y la conexión que tiene con aquel que escribe. En este señalamiento que realiza Benjamin relaciona la idea de infancia con la noción de experiencia. Justamente, agrega el autor, la pretensión de aquel que ilustra o escribe el cuento pierde de vista la estrecha conjunción entre infancia y experiencia: “Cada vez más tanto el escritor como el ilustrador se dirigen al niño a través del medio deshonesto de las preocupaciones y modas del día. Anida en las estampas un gesto empalagoso que no corresponde al niño, sino a las ideas corrompidas que de él suelen hacerse. Su forma pierde la noble sencillez y se vuelve pesada” (Benjamin, 1989: 71). En este pasaje señala la distancia entre su mirada de la infancia que piensa con el niño y la del escritor/ilustrador que piensa para él.

Benjamin demuestra que esta potencialidad que destaca de la infancia sólo es advertida en la medida en que se separa de la perspectiva del para el niño y se enfatiza el con el niño. Estas referencias se irán ilustrando a la largo de sus escritos y permiten trazar relaciones con los marcos teóricos que después se desarrollarán de la Filosofía para Niños y de la filosofía con niños. En el marco de una introducción de las propuestas, la Filosofía para Niños es un programa educativo que busca brindar herramientas para que los niños interpelen el mundo que los circunda y que potencien sus capacidades críticas, creativas y cuidadosas del otro. La direccionalidad condicionada por el “para” supone una reflexión exterior de la filosofía respecto a la infancia. La propuesta del “con” implica un “junto con” el otro y enfatiza el encuentro por sobre la distancia o la jerarquía en la relación.

En *Infancia en Berlín hacia 1900* (1982), se exhibe un pasaje en la forma de escritura que alude al sentir filosófico despojado de cualquier estructura sistemática. A algunos de los textos que componen esta obra, Benjamin los presentó en revistas para obtener una cierta paga y, junto a los inéditos, son publicados en 1950 por Adorno. Este libro lleva en su interior pequeños relatos que tratan de viajar en el tiempo y recuperar la mirada de la niñez configurada por un pensar adulto sin perder de vista a aquel niño que se fue. En la obra se plasma a esta noción de experiencia auténtica que enuncia el filósofo ya que, más que aludir a recuerdos, especifica una manera de cómo recordar los mismos. Así lo formula en “Juego de letras”: “La nostalgia que se despierta en mí demuestra cuán estrechamente estaba ligado a mi infancia. Lo que busco realmente es



ella misma, toda la infancia, tal y como sabía manejarla la mano que colocaba las letras en el atril, donde se entrelazaban las unas con las otras” (Benjamin, 1982:77).

La noción de experiencia está presente también en otros textos de Benjamin y la misma se entreteje a partir de distintos personajes que muchos críticos relacionan con la noción de infancia que presenta el filósofo. Uno de estos casos se encuentra en “El narrador”, compilado en *Iluminaciones IV. Para una crítica a la violencia y otros ensayos* (2001). La narración ha entrado en crisis, ya que casi no hay narradores porque ha decaído la facultad de intercambiar experiencias. Esto sucede, según Benjamin, porque la cotización de la experiencia quedó perdida y se disipa cada vez más llegando hacia un vacío. Benjamin refuerza en la figura del narrador la reproducción de la técnica: “la dimensión temporal que habita en la experiencia narrable y narrada es eliminada en el sistema de la comunicación mediática en favor del valor inmediato e instantáneo de la noticia. El fetichismo de lo actual inherente a su valoración mercantil aparece, desde esta perspectiva mediática, como el reverso de un tiempo presente vacío desde el punto de vista de la vida” (Benjamin, 2011:18). Esta experiencia de la narración es la que el mismo niño elabora sobre su propia experiencia, porque la experiencia de narrar, ya perdida según Benjamin por la perspectiva mediática, radica en la posibilidad de contar las experiencias como novedades, en otras palabras recuperar los momentos como nuevos acontecimientos. El niño atraviesa el mundo desde ese lugar, es un continuo narrar y un continuo experimentar. La narración es un tránsito, es encontrarse en el mundo en un momento y en ese instante traer a florecer los recuerdos que se entremezclan en las palabras. Lo que hace el narrador es restituir la vida y es por eso que el niño cuenta con su compañía desde sus primeros años, cuando se encuentra con los primeros cuentos de hadas.

Tanto el niño como el narrador proponen una conciliación entre el hombre y la naturaleza. Benjamin encuentra una estrecha relación entre el hombre y sus contextos, ya que no escinde la realidad circundante que el hombre habita con lo que él mismo es o con las acciones que realiza. Esta postura de conciliación entre el hombre y su naturaleza se relaciona, en cierta manera, con la mirada de Matthew Lipman de la infancia. El filósofo norteamericano, creador del programa Filosofía para Niños, advierte que el desarrollo del pensamiento del niño debe ser formador de la sociedad. Es decir, que exista una formación crítica para que el sujeto pueda juzgar por sí mismo los acontecimientos que lo atraviesan. La autonomía crítica de este sujeto está netamente ligada con el contexto en el cual se desarrolla sin poder deshacerse de él. La

situacionalidad, en este caso una sociedad democrática, repercute directamente en el sujeto-niño y se entrelaza con esta conciliación que Benjamin expone entre el hombre y la naturaleza, aludiendo a esta palabra como el contexto que lo traspasa y condiciona.

Por otra parte, el narrador personifica un entrelazador de historias, alguien capaz de tejer una red en la que se conectan los recuerdos y los olvidos. El niño, para Benjamin, especialmente en *Infancia en Berlín hacia 1900*, desafía a los recuerdos y al olvido; teje memorias, lugares, personas, sentidos y los pone en juego. La mirada adulta y la del niño se conectan cuando Benjamin narra sus propias historias de vida. Él logra, por un lado, hacer consciente las experiencias de su niñez y recupera en ellas una forma distinta de encuentro con la vida y, por otro lado, remarca a esto como un evento vivificante y por eso señala la necesidad de no desprendernos del niño, ni aún en nuestra adultez. Los niños se interesan por los deshechos y los combinan de manera siempre nueva; en general sustraen las cosas del ámbito mercantil y las insertan en el ámbito simbólico dándoles un contenido onírico y el narrador hace lo mismo con las partes de lo vivido.

Otras de las figuras que se entrelazan con la de infancia es la del coleccionista, que tiene puntos en contacto con lo que representa para Benjamin la riqueza de configurar el mundo desde la experiencia auténtica.

El coleccionista está presente en el *Libro de los pasajes* (2005); aquí se describe el acto de coleccionar como la posibilidad de despojar al objeto de su lugar utilitario. “El coleccionista lo que hace es compilar. Es el grandioso intento de superar la completa irracionalidad de su mera presencia [la del objeto] integrándolo en un nuevo sistema histórico creado particularmente: la colección” (Benjamin, 2005: 223). Así, el coleccionista encuentra en cada objeto un mundo detrás que se conjuga en la adquisición del mismo y hace patente una mezcla de universos. Estos universos están ordenados para el coleccionista, pero no de un modo kantiano, como esa aprehensión del sujeto al objeto, sino que ese orden tiene un tinte mágico o una manera sorprendente de recibirlo.

Además, este despertar que se despliega en el objeto se aleja de la visión negativa con la que se ata al coleccionista. Esta visión peyorativa radica en observar en él un compulsivo recolector y, por ello, una disposición a acumular sin sentido. Por el contrario, Benjamin, denota en él una actitud de liberación de las cosas en el sentido de la utilidad o también, en sentido marxista, de mercancía.

Ricardo Forster, que analiza las obras de Adorno y de Benjamin, dedica un capítulo especial a la noción de infancia. Desarrolla esta relación que muchos proponen entre la noción de niño y del coleccionista. En *El libro de los Pasajes* (2005) Benjamin dejó patente este vínculo, así Forster agrega que “el niño descubre la ‘autenticidad’ allí donde el adulto no ve otra cosa que un objeto carente de vida. (...) Benjamin se resiste a ese pasaje en que el niño al devenir adulto abandona la complicidad con los objetos, (...) sin embargo, aún puede ofrecer para quien sabe observar imágenes relampagueantes de lo pasado. Ese ir al ‘rescate’ de lo desechado, (...) será recuperado por el coleccionista, es una suerte de un entrometido en el mundo de los adultos que aún sostiene la mirada del niño” (Forster, 1991: 114). Lo que hace el coleccionista es exteriorizar aquellas experiencias tal como en la niñez, ya que cada objeto guarda en su interior una propia historia que no puede ser perdida en una clasificación. Es así que el coleccionista rompe como el niño con la historia lineal y con la continuidad de un tiempo cronológico que se sucede incesantemente. De esta manera está presente esa actitud de leer las huellas de aquello que marcó al objeto porque puede detenerse en él y recoger esa experiencia suspendida en su interior.

Walter Kohan (2005) también enfatiza esta mirada que activa la experiencia tal como lo señala Benjamin. La experiencia como un movimiento, un desplazamiento, una vivencia del pensar que implica un pensarse a sí mismo de una manera que ya no pueda seguir siendo del mismo modo que era. La actitud del coleccionista, del narrador, del miope o del propio niño en los relatos de Benjamin, desencadena un pensamiento que intenta desestabilizar o perturbar lo que permanece. Hay una disposición frente al mundo para verlo con otra sensibilidad.

Así, la figura de la infancia, en trazos que especifica el niño, se plantea en Benjamin para señalar cuál es el lugar de experiencia que se ha empobrecido. Esto es para reconocer el decaimiento que la experiencia ha tenido a lo largo de la historia y para pensar cómo podemos volver a reconciliarnos con aquella experiencia auténtica e intentar alcanzarla.

## *Juego e infancia*

Benjamin afirma que el juego es apertura que permite relaciones con el otro o los otros en un activo crear, sin que exista una limitación de normas. Estas son recreadas en continua tensión, se dibujan y desdibujan en la vivencia mimética. Por eso la constitución del mundo se le presenta al infante como contingente, como devenir puro y no se condiciona a ninguna situación histórica, política o económica de una época. La infancia crea un tiempo excepcional, profanador y, por lo tanto, es un irracional peligroso para la norma.

En este trabajo para analizar el juego se parte de la noción de experiencia mimética postulada por Benjamin. Para el filósofo la mimesis es una condición humana y, por lo tanto, reúne lo diferente en un espacio común, ya que el hombre desde su individualidad participa de la experiencia del mundo. La capacidad mimética constituye un mecanismo fundamental con el que los individuos se apropian de la naturaleza y dan sentido al mundo a la luz de sus certezas e incertidumbres. El principal contacto con la experiencia mimética se efectiviza en el juego, por eso el infante imita al mundo y se apodera de él en el mismo momento; vive las cosas desde su singularidad; así las normas quedan supeditadas a este encuentro. Es decir, tiene esa particularidad de entregarse a lo otro y de irrumpir en la novedad presentándosele sin tensión, sin ataduras y sin normas que lo condicionen. Lo mimético tiene un impulso interno que trata de apoderarse de la existencia y percepción del objeto que se imita. Entonces logra que lo exterior se convierta en algo interior y lo hace suyo sin ningún tipo de preconcepciones, porque para él el mundo es asombro y es un descubrir constante (Amar Díaz: 2011).

En relación a la noción de norma y el lugar que tiene para el infante, en *Infancia en Berlín hacia 1900* (1982), Benjamin deja entrever su lugar y la posibilidad de desarmarla o de configurar algo nuevo más allá de ella. En “El pupitre” se narra la creación de una ingeniosa mesa para que Benjamin pudiera lidiar con su miopía. Este pupitre fue el despertar de nuevas acciones que no fueron pensadas por la mirada adulta y es por eso que el sentirse a salvo en él podría ser pensado como algo “irracional”. Así el texto explicita “De suerte el pupitre se asemejaba al banco del colegio, aunque en el pupitre estaba a salvo y tenía la libertad para cosas de las que el banco no debía saber nada. El pupitre y yo éramos solidarios frente a él. Y cuando lo acababa de recuperar después de una jornada aburrida de colegio, me daba nuevas fuerzas” (Benjamín, 1982:

97). Esta escena señala la posibilidad de hacer algo nuevo de la norma, es decir, una manera de encontrarse con ella desde un enfoque diferente. Esto es porque el infante tiene la posibilidad de encontrarse con los objetos y crear un sentido, un tiempo y un vínculo normativo diferente. Es así puesto que realiza una torsión a lo sagrado de la ley y de la norma en el juego, es decir, pone en tensión toda una estructura que la modernidad ha cristalizado y consolidado porque en el acto del juego lo mágico es parte de su ejercicio. Por ello se señala que en el juego se funda el acto que rompe con lógica instrumental y, por ende, que profana la norma.

En otro apartado, “La despensa”, se aborda nuevamente esta tensión con la norma, a partir de la magia de abrir otro camino en lo inhóspito que puede resultar hurgar por la noche en una despensa. “Cual amante, por la noche, mi mano penetraba por la rendija apenas abierta de la despensa. Una vez que se había orientado, palpaba el azúcar y las almendras, pasas o confituras. Y como el amante abrazara a la amada antes de besarla el contacto del tacto se daba cita con esas cosas, antes que la boca probara su dulzor” (Benjamin, 1982: 42). Esta narración juega entre lo posible y lo correcto y dibuja un mundo donde la irrupción de límites se presenta en la acción del niño que hace palpar un lugar mágico en un sitio cotidiano. Benjamin, desde su mirar adulto, traza con delicadeza un momento tan ordinario al equiparlo con la pasión de un encuentro amoroso. Esto sitúa al filósofo como un observador cauteloso de las experiencias.

Para articular esta tensión con la norma y este actuar del niño en relación al juego, en “Juegos y juguetes” deja entrever ambos planteos. Así expresa: “Por último, semejante estudio tendría que profundizar en la gran ley que, por encima de todas las reglas y ritmos aislados, rige sobre el conjunto del mundo de los juegos: la ley de la repetición. Sabemos que para el niño esto es el alma del juego, que nada lo hace más feliz que el ‘otra vez’” (Benjamin, 1989: 93). En este fragmento se vislumbra la posibilidad de recuperar esa experiencia perdida con la modernidad. La infancia es un empezar de nuevo y articula en el juego este recomenzar. El infante se reencuentra con la experiencia, aquella de la que el hombre se ha empobrecido en la modernidad, y alcanza en ese reencuentro, una apertura para el logro de nuevos descubrimientos. Esta aceptación de la repetición es el placer de hacer en el juego del infante, que permite romper con la vacuidad y la homogeneidad que el hombre moderno ha construido.

Estos relatos de Benjamin muestran una alteración en las estructuras normativas y, por lo tanto, en el tiempo como en la historia. Por un lado, rompe con la estructura de

las normas en el sentido de considerarlas inalterables y lo manifiesta en este juego configurador de alternativas. Por otro, al pensar un tiempo que altere el cronológico, se convierte en un tiempo experiencial con características de contingente.

Agamben señala las relaciones benjaminianas de juego y temporalidad en “El país de los juguetes” en *Infancia e historia* (2011): marca una escisión entre la noción de rito y de juego. Es oportuno mencionarla, ya que la misma traza categóricamente cuál es el sentido en el que se habla del juego. Ambos conceptos, rito y juego, mantienen una relación con el tiempo, pero cada uno de manera inversa: el rito estructura y fija, en cambio el juego altera y destruye. Es decir, que por un lado se distancian pero hay algo en común entre ambos términos. En primer lugar, tienen un nacimiento en lo sagrado. Agamben relata algunos juegos actuales como la ronda en un rito matrimonial y los juegos de azar de las prácticas oculares, entre otras. Ahora bien, el juego irrumpe en lo sagrado y lo tensiona generando una inversión, esto es porque el hombre cuando juega se aleja del tiempo sacro y llega a un tiempo humano. Es decir, que el juego puede iniciarse en lo sagrado pero no se agota en él.

El juego, recupera Agamben, es el tiempo en su carácter originario, por eso no es irrelevante que en el momento inaugural del pensamiento occidental, de la mano de Heráclito “figure como un ‘niño que juega a los dados’ y se defina la dimensión abierta por ese juego como ‘reino de un niño’. Los etimologistas remiten la palabra *aión* (...) que significa ‘fuerza vital’, y ése sería, según ellos, el significado de *aión* en sus apariciones más antiguas en los textos homéricos, antes de adquirir el significado de ‘médula espinal’.(...) Cuando Heráclito nos dice que *aión* es un niño que juega, representa entonces como juego la esencia temporalizante del ser viviente, su ‘historicidad’” (Agamben, 2011: 105). Es decir, lo que hace el juego es transformar las estructuras en acontecimientos, ya que intenta destruir la relación lineal del pasado y del presente y construye un tiempo diacrónico. El acontecimiento es de creación y se trazan acontecimientos en la experiencia que le brinda el juego. En el juego se encuentra el acto justo para atravesar el momento exacto de lo que se vive.

El juego, tal como lo especifica Agamben y conceptualiza desde la narración Benjamin, es un momento de creación y de apertura para poder encontrarse con nuevas experiencias. Por lo tanto, el juego habilita el tiempo *aiónico*: aquel en donde se destacan las acciones en sí mismas y se intensifican los momentos. La temporalidad se vuelve un concepto central en el juego, tal como en las rondas de filosofía se juega con las palabras y se van armando nuevos conceptos a partir de las opiniones conjuntas. El

tiempo de filosofar es aquel que logra detenerse para construir un tiempo común y experimentar ese momento como único. El filósofo Walter Kohan (2007) especifica a la temporalidad como la base de ese marco contextual para desplegar el pensar filosófico. Para ello remonta a tres tiempos que distinguían los griegos de la antigüedad: *aión*, *krónos* y *kairós*. Por un lado, el *krónos*, tiempo medido y lineal, acorde a las agujas del reloj, es aquel que tiene un comienzo y un fin y marca la exactitud de los momentos. El *kairós*, es el tiempo de la atención, ya que se valora el momento o la circunstancia que se está transitando. Es el tiempo de la oportunidad porque destaca, entre otras cuestiones, aquello que parece mínimo, es decir los gestos que hacen a los grandes momentos pero a veces se pierden en la inmensidad de la situación general. Por último, el tiempo *aiónico* que señala la intensidad de la experiencia, o en otras palabras, destaca el momento y se detiene en él.

Este tiempo es aquel que resalta Agamben cuando comenta el fragmento de Heráclito sobre el juego de dados. La distinción, empleada por Kohan, ayuda a profundizar el recorrido filosófico de Rodolfo Kusch, que permite afirmar que el estar como estar siendo se desarrolla en un tiempo *aiónico* o se destaca en el tiempo del *kairós*. Esta mirada del pensar latinoamericano se aleja del tiempo cronológico, *kronos*, del ser europeo, ya que se desenvuelve en una temporalidad situada. En este mismo sentido, Kohan valora el lugar de la experiencia como el entramado que compagina otros tiempos y que, en su caso, conducen a un pensar filosófico más situado y con mayores oportunidades.

Las siguientes consideraciones tienen dos finalidades: por un lado, ser una síntesis de esta primera parte de la tesina y, por otro, vislumbrar relaciones de los marcos teóricos aquí expuestos con prácticas educativas que los ponen en juego.

En lo presentado se trató de exponer la noción de infancia en Benjamin y descubrirla a partir de la figura del niño. Para ello se rastreó, principalmente, en *Infancia en Berlín hacia 1900* y *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, algunos desarrollos conceptuales que aluden a esta temática. Así, se trazaron dos relaciones que son, por un lado, la de infancia y experiencia y, por el otro, la vinculación entre infancia y juego.

Con respecto a la primera se partió de la problematización de Agamben sobre la idea benjaminiana de *la pobreza de la experiencia* y se continuó señalando la posibilidad que plantea el filósofo alemán de encontrar una experiencia auténtica. Para ello se investigaron distintas figuras utilizadas en los escritos mencionados en el párrafo anterior y algunos personajes de otros textos que vinculan la experiencia con la noción de infancia.

En la segunda de las relaciones, la vinculación entre infancia y juego, se presenta por un lado el juego en relación a la afirmación mimética y, por otro, al niño como negador de la norma o ley. En relación a la afirmación mimética se explicitó este concepto y se intentó vivificarlo en el juego del niño.

Para finalizar se enunció la distinción que expresa Agamben en *Infancia e historia* donde deja entrever una tensión entre el juego y el rito. El objetivo de presentar esta idea fue, sobre todo, para delimitar la noción de juego en relación a lo sagrado, ya que es algo que aparece destacado en las obras de Benjamin.

Lo aquí reseñado tuvo por finalidad dar cuenta de la tesis benjaminiana de que el niño expone la importancia de la infancia como accionar transgresor y afirmador de la vida fundada en la experiencia. Como se aborda más adelante, pero cabe aquí introducirlo pues es central para esta tesis, tanto las nociones de experiencia como la de juego, en conexión con la de infancia, enmarcan la importancia de acciones o prácticas. En otras palabras, los conceptos en sí mismos demandan un despliegue que los vivifique o los vuelva “palpables”. Por lo tanto, los conceptos de experiencia y juego van a sostenerse en prácticas específicas que materializan su sentido. Tal es el caso de las prácticas de filosofía con niños que son una posibilidad de mostrar el sentido primordial de la experiencia y del juego. Para ello, en el siguiente apartado, se señala otro de los conceptos que ayudan a remarcar estas prácticas: el de situacionalidad.



## **SEGUNDA PARTE**

### ***El concepto de situacionalidad en la Filosofía de la Liberación***

Las relaciones abordadas entre las nociones de infancia, experiencia y juego permitieron trazar algunos marcos conceptuales y señalan un camino a seguir. ¿En qué medida esta infancia, planteada por Benjamín, ayuda a pensar una *infancia situada*? ¿Cómo las relaciones expresadas por Benjamin permiten pensar en una infancia propia de Latinoamérica? ¿Qué sentido le damos al concepto "situacionalidad" en este marco? ¿Qué resonancia tiene la situacionalidad al pensar en prácticas de filosofía con niños concretas?

En primera instancia la pregunta acerca del *desde, con y para* nuestra situación ha sido uno de los grandes debates que dejaron entrever los filósofos de la liberación. La situacionalidad es un concepto que no se ha tematizado como tal dentro de los debates de los filósofos más representativos de este grupo, pero ha sido retomado como una temática filosófica conjugada con otras nociones, tales como las de estar, alteridad, periferia, entre otras, dentro de la filosofía Argentina y latinoamericana.

Los filósofos de la liberación fueron una nueva generación filosófica de finales de los sesenta, que buscaban ahondar en temáticas sobre la problematización de la identidad latinoamericana. Además, es conveniente señalar que lejos de ser homogénea, era campo de disputas, tensiones, uniones y desacuerdos. Por lo tanto, el intentar ordenar o sistematizar a este grupo de pensadores ha causado pugnas y se han formulado más de una respuesta.

Beorlegui, en su texto *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad* (2004), rescata dos acepciones de Filosofía de la Liberación expresadas por Schutte. Una de estas recupera un sentido amplio para entender a esta grupalidad, al afirmar que sus integrantes "buscan una nueva forma de filosofar, desde la situación latinoamericana, y desde la opción por la liberación del pueblo y de las capas más desfavorecidas" (Beorlegui, 2004:68). La otra propone entenderla en sentido estricto como filósofos argentinos aglutinados luego de las Jornadas Académicas de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador, en donde se destacaron Kusch, Casalla, Cullen, Scanonne, Cerutti y Dussel, entre otros. Estas dos acepciones luego fueron retomadas por estos mismos filósofos que trazaron

otras demarcaciones que aquí se dejarán de lado, pero sí es interesante la definición en su carácter más general, la delimitación que se enuncia al acotar este pensar a la situación latinoamericana. Este dato, no casual y tampoco accesorio para lo que se pretende investigar, advierte que el pensar en la situacionalidad es un rasgo constitutivo de los filósofos de la liberación.

A continuación Beorlegui señala algunos rasgos comunes que podrían ser coincidentes dentro de la heterogeneidad que presenta la filosofía de la liberación. Entre ellos, la “aceptación de que la ‘filosofía’ tiene que hacerse desde el análisis y compromiso con la propia situación latinoamericana, y entenderse el filosofar como instrumento de iluminación teórica de la praxis o acción liberadora” (Beorlegui, 2004: 694). Una vez más, la situación se hace eco en el filósofo y refuerza el lugar de relevancia que este grupo filosófico le ha dado a la situacionalidad.

Para rastrear esta noción es necesario recorrer algunas miradas filosóficas, ya sea porque podemos reconocer en ellas algunas coincidencias que nos parece relevante apreciar en relación a la situacionalidad, o por el acercamiento que encontramos con nuestra<sup>2</sup> concepción de *filosofía situada*. Entre ellas se retoma el pensamiento de varios de los representantes de la filosofía de la liberación: de Rodolfo Kusch, tanto en su conferencia del II Congreso Nacional de Filosofía (1973) como en *Geocultura del hombre americano* (1976); de Enrique Dussel, en una de las conferencias del mismo congreso, así como en su libro *Filosofía de la liberación* (1996) ; y, por último, de Mario Casalla en su texto *La filosofía latinoamericana como ejercicio universal-situado* (2004). Todos estos filósofos tematizan, de una manera u otra, la situación de Latinoamérica desde sus perspectivas a partir de los conceptos que van fundando.

### ***La noción de situacionalidad en algunos filósofos de la Liberación: Rodolfo Kusch, Enrique Dussel y Mario Casalla***

Uno de los primeros filósofos que expone la necesidad de la situacionalidad es Rodolfo Kusch. En las actas del *Segundo Congreso Nacional de Filosofía* (1973) se publica una conferencia que destaca la fuerza de su propuesta. La misma se titula “El estar-siendo como estructura existencial y como decisión cultural americana” y retoma nociones de otras de sus obras en las que entrelaza y conjuga nuevas articulaciones.

---

<sup>2</sup> En este caso se pasa a la primera persona del plural en la enunciación para dar cuenta del involucramiento personal en tanto quien escribe esta tesis reivindica su identidad latinoamericana.

En primer lugar remite a la distinción en la lengua española entre el ser y el estar. Por un lado, el ser define y hace referencia a la esencia; por otro, el estar señala y hace alusión a la condición, es decir a la ubicación del ente. Esta clásica distinción de Kusch recupera las diferenciaciones que Heidegger traza en su obra *Ser y tiempo* (2004). Para ello el filósofo argentino profundizará en la temática de la caída del *Da-sein* y en el ahí del mismo, ya que para él pensar en Latinoamérica es pensar en un ahí puro. Es aquí donde se funda el estar-siendo de Kusch: nuestra cultura se diferencia de Occidente, tensiona todos los opuestos casi como si pretendiera que todo fuera parte de lo mismo.

Para Kusch el estar aquí es previo a ser alguien, ya que entre el estar y el ser hay una conjunción que se pronuncia en este estar siendo. El estar siendo es la situacionalidad de latinoamericana, es la tierra emocional, el hedor, la naturaleza y lo simbólico del mito. Al decir de Kusch, la situacionalidad se nos escapa como pueblo latinoamericano: cuanto más se define, se traza, más nos alejamos de nuestra situación, más nos acoplamos a la situación de Europa y, por lo tanto, al ser. Así, en la conferencia mencionada, el filósofo expresa: “De ahí podemos explicarnos (...) la ausencia de un filosofar en América. Dicha ausencia no es sólo porque realmente no se hace filosofía, sino también porque se imita el pensar occidental a pie juntillas, lo cual conduce también al hecho de que tampoco por ese lado tengamos filosofía. Pero esto no significa que estemos condenados a una ausencia de una actitud filosófica, sino que simplemente Occidente no tiene el instrumento adecuado para pensar a nivel filosófico el ‘estar’ que caracteriza nuestro vivir” (Kusch, 1973: 577).

Esta caracterización del estar siendo para Kusch es producto de nuestra hibridez: no hay una única expresión cultural que pueda cristalizar nuestra vida en el estar siendo. La autenticidad radica en invertir la figura de Occidente, ya que la formulación de nuestra autenticidad se encuentra en reconocer nuestro horizonte abierto, que se descubre gracias al estar.

Otra noción que como el estar siendo representa en cierta manera a nuestra cultura es, justamente, la de geocultura. En su libro *La geocultura del Hombre Americano* (1976) se conjugan algunos de los trazos que se entretajan en el estar siendo. Para pensar y sentir la geocultura de Kusch hay que desensamblar la historia del pueblo latinoamericano, decodificar lo propio y lo ajeno para exteriorizar lo que somos.

La geocultura depende, en un primer momento, de una cultura americana que es nada menos que un sacrificio del hombre americano por su propia cultura. Pensar en el

término cultura es ubicar, por un lado, su sentido antropológico-biológico, que señala su mirada externa; y, por otro lado, el quehacer intelectual y artístico de un pueblo. Esta última acepción traza la relación de pensar lo cultural desde el cuerpo del hombre pero también más allá de él; este trascender el cuerpo presenta, en cierta manera, el sacrificio americano que se señala. Evocar al cuerpo es llamar al suelo, porque en el arraigo es donde se posiciona. Es decir, el arraigo al suelo es lo que da sentido a la vida latinoamericana, porque la cultura condiciona el estar en el mundo y crea un lugar en él que lo hace parte del mismo. Si no hay arraigo, si no hay situacionalidad, si no hay suelo, no hay aquí y ahora que son la marca específica de la cultura.

En *Geocultura del hombre americano*, Kusch expresa otro dato significativo a la hora de pensar en lo cultural. Cuando se habla de cultura se habla de una decisión. Esta decisión tiene sus límites: “Uno inferior, que sería el suelo o hábitat, y el otro superior, o sea el horizonte simbólico” (Kusch, 1976: 123). Ambos límites señalan la constitución de este sujeto cultural. Pero en Latinoamérica, no podemos ser el sujeto cultural, ya que somos siendo siempre otro que nos presiona y nuestros vaivenes históricos-políticos señalan esto. Por ello, concibe que debemos pensarnos como sujeto filosofante, ya que no podemos acceder a un sujeto, sino a un campo de problematizaciones que marcan nuestra relatividad. No somos un ser acabado, un horizonte al cual llegar, algo racional, unívoco e infinito. Estamos siendo, reflexionando y filosofando, comparando lo vivido para poder alejarnos de lo que creemos ser y adentrándonos en lo que somos. Por ende, somos situacionalidad, porque no podemos desprendernos de la inexactitud, la desproporción, la disparidad, la diversidad y, así, nos vamos constituyendo.

Para continuar con lo señalado por Kusch en relación a la situacionalidad, se puede rescatar la mirada de otros dos representantes de la filosofía de la liberación. En primer lugar, la propuesta de Enrique Dussel que si bien es muy vasta y abarca grandes temáticas, su tratamiento se delimitará aquí, en primera instancia, a los conceptos de totalidad y alteridad. Dussel expresa, especialmente en “Eurocentrismo y modernidad. Introducción a las lecturas de Frankfurt” (1995) una tensión explícita entre estos dos términos. Por un lado, la totalidad como el sistema que piensa a lo otro como lo mismo y, por otro, la alteridad como lo otro del sistema y como aquello que se encuentra en la periferia.

Para pensar en la modernidad es necesario afirmar que la misma está constituida a partir de la mirada que Europa tiene sobre lo moderno, pero su afirmación se configura a partir del distanciamiento, y a su vez de la relación, que presenta con la

noción de periferia. La centralidad que se le otorga a Europa en la historia está constituida y condicionada por el concepto de periferia, que es lo que la auto-define. Es decir, Europa se define, para Dussel, a partir de la creación de un mito irracional -el de la modernidad- que se esconde en ella y su marca genocida se quiere disimular bajo los parámetros de la racionalidad. Europa es moderna en el mismo momento que es colonialista, explotadora, conquistadora y, sobre todo, negadora de un reconocimiento no-europeo. En otras palabras, solo por la alteridad que presenta con el concepto de periferia Europa y la modernidad constituyen “la historia mundial” que nos han mostrado en sus grandes enciclopedias.

Esta nueva forma de pensar lo moderno es lo que hace remarcar o señalar una perspectiva diferente de lo que somos o fuimos para muchos, en tanto pueblo latinoamericano. Así, expresa Dussel: “Creo que entender esto permite a Latinoamérica también redescubrir su ‘lugar’ en la historia de la modernidad” (Dussel, 1995: 59).

Análogamente algunas de las tensiones que menciona Kusch son retomadas por Dussel cuando aborda la temática del desarrollismo. Para este último, pensar en desarrollo es afirmar una falacia, ya que se lo hace desde un plano ontológico y se le da sentido sosteniendo que el desarrollo queda supeditado a la necesidad de comparaciones entre culturas. Esta idea se entrelaza con el hecho de pensar que Latinoamérica no se desarrolló por ser inmadura y, por ende, no es parte de la Historia Universal, tal como lo apreciaría Hegel.

Por eso Latinoamérica es la periferia, es el resabio de un mito no narrado en la emancipación europea, porque es rechazada por el centro, por la razón y la totalidad. Comprender esto radica en observar que la situación de Latinoamérica, por el hecho de ser “otro”, reafirma la supremacía del centro. Esta situacionalidad periférica no sólo es propia de Latinoamérica, según Dussel, sino también de todos aquellos países rechazados por el mismo mito; es decir, por la misma irracionalidad dada desde un discurso con relieve universal que se presenta como racional.

Dussel, así, marca la alteridad como condición de Latinoamérica y formula una mirada distinta de ella dentro de este gran sistema, que constituye así una situación social, económica y política diferente. En las conferencias del II Congreso Nacional de Filosofía desarrolla algunas otras afirmaciones en relación a lo señalado en párrafos anteriores. La conferencia que se titula “Metafísica del sujeto y liberación” (1973) comenta algunas distinciones importantes de destacar. En su inicio retoma el análisis que Salazar Bondy realizó sobre la filosofía en Latinoamérica. El filósofo peruano

concibe a la misma como carente de pensamiento genuino y original, es decir sin autenticidad y, sobre todo, como imitación de la europea. Pero Dussel agrega la posibilidad de salir del análisis y pensar en la praxis, ya que para él salir de esta condición implica tener conciencia de la enajenación, opresión y sufrimiento latinoamericano para pensar una filosofía liberadora de dicha opresión. Esta necesidad es esencial y, de este modo, es posible sobrepasar la dialéctica de dominador-dominado para llegar a una interpretación ontológica diferente del hombre latinoamericano. Es decir, hacer conscientes los sucesos que acontecieron para poder forjar una nueva concepción latinoamericana. Para ello la filosofía es la herramienta que permitirá despertar este proceso de liberación. “La filosofía viene a desempeñar un papel histórico en el proceso de liberación. Al pueblo puesto en movimiento, al hombre de acción viene el filósofo a agregar lo nuevo, lo Otro, lo que interpela como siempre más allá y que sólo habla al que tiene adiestrado su oído” (1973: 32).

En otros escritos de Dussel se encuentran rasgos que permiten especificar el concepto de situacionalidad, por ejemplo con en el término geopolítica: “El centro se impuso sobre la periferia desde hace cinco siglos. Pero ¿hasta cuándo? ¿No habrá llegado a su fin la preponderancia geopolítica del centro? ¿Podemos vislumbrar un proceso de liberación creciente del hombre de la periferia?” (Dussel, 1996:15). Se observa nuevamente esta distinción entre el mundo de centro y la periferia y se destaca el modo en que la constitución geográfica y política se hacen eco de esto. Dentro de esta tensión Dussel hace alusión al lugar de la filosofía como clave para salir de la dualidad, “[ella] piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre su propia realidad parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad” (Dussel, 1996: 15). De este modo, el pensar filosófico se desarrolla en la situación, es decir en una realidad enmarcada y situada. Por eso en su sentido crítico nace en la periferia, pero se dirige luego hacia el centro y acaba definiéndose por lo periférico. Esto enfatiza la posibilidad de demarcar más tajantemente dos distinciones: en las fronteras se encuentra el no-ser, la barbarie, y en el centro el sistema, la totalidad y el sentido de toda cultura humana. La ontología es la filosofía que se dedicó al centro en tanto saber académico, y se olvidó de las periferias, es decir que hay que pensar en una filosofía que deje a un lado las grandes ideologías y se haga eco de un hacer filosófico situado.

Luego de exponer las distintas perspectivas de la historia de la filosofía que ha destacado la filosofía del centro, de la hegemonía, Dussel se propone delimitar el campo

histórico donde se da la filosofía de la liberación. Así, en el apartado “De la fenomenología a la liberación” de *La filosofía de la liberación*, profundiza la posibilidad de pensar en una epifanía y no ya en una fenomenología apoyada en el desarrollo crítico de la filosofía latinoamericana como saber. “La fenomenología, como su nombre lo indica, se ocupa de lo que aparece y cómo aparece desde el horizonte del mundo, el sistema, el ser. La epifanía, en cambio, es la revelación del oprimido, del pobre, del otro, que nunca es pura apariencia ni mero fenómeno, sino que guarda siempre una exterioridad metafísica. (...) La epifanía es el comienzo de la liberación real” (1996: 28).

Para dar cuenta del concepto de epifanía se retomará el apartado “Libertad situada”. En él se enuncia la posibilidad de pensar la necesidad que tiene el hombre de proyectarse y afirma que lo hace en relación a lo que lo rodea. La libertad del hombre consiste en poder elegir, más allá de que puede o no ejercerla, ya que se encuentra con un abanico de posibilidades. Así, le da sentido al hombre en el mundo y a su mundo, en su contexto y en sus propios sucesos. Aquí se manifiesta la importancia del concepto de situacionalidad en relación al accionar del hombre y a las posibilidades que va forjando en su andar.

Así, es necesario presentar un nuevo concepto del autor que reafirma la importancia de la situación: el de exterioridad. Esto “Se debe a que simplemente cuando nos volvemos a la realidad, como exterioridad, por el solo hecho de ser una realidad histórica nueva, la filosofía que de ella se desprende, si es auténtica, no podrá menos que ser igualmente nueva. Es la novedad de nuestros pueblos lo que se debe reflejar como novedad filosófica y no a la inversa” (Dussel, 1996: 55). Esta característica es la más importante para pensar el sentido de la Filosofía de la Liberación pues enuncia que la exterioridad marca la novedad y teniendo en claro a este rasgo, los latinoamericanos podemos ser una realidad histórica nueva. Esto será parte de lo que constituye al pueblo latinoamericano porque la exterioridad permite remarcar la alteridad en la totalidad.

Como se observa en el recorrido trazado, tanto Kusch como Dussel consideran la noción de situacionalidad. Cada uno propone perspectivas diferentes y alternativas de filosofar sobre la situación de Latinoamérica, pero ambos dan por sentada la necesidad de reflexionar con otros cánones acerca de nuestras propias experiencias y nuestras vivencias para lo que sacan los rótulos asignados por los colonialismos y las dominaciones que sufrió Latinoamérica. Todo esto resalta que la filosofía latinoamericana debe enunciarse a partir de las experiencias de la *praxis* cotidiana.

Por su parte, Mario Casalla también enuncia alternativas para este pensar situado. La relevancia del mismo radica, además de mostrar una nueva mirada entre los filósofos de la Liberación, en la utilización del término “situado” como parte de su problematización filosófica.

En “La filosofía latinoamericana como ejercicio de lo universal-situado” (2004) aporta nuevos enfoques a la búsqueda. Aquí la situacionalidad se hace explícita y se anexa al concepto de universalidad, que en cierta manera remite a la noción de exterioridad de Dussel. El título del texto expresa un binomio peculiar: lo universal-situado, por ello será necesario explicitar algunas tensiones y relaciones expuestas por el filósofo.

Casalla “exige abordar de raíz el tema de la universalidad de (y en) la filosofía. No por cierto para negarla sino, por el contrario, para *situarla*” (2004: 57). En esta expresión se advierte una tensión y, por esta razón, inicia su texto haciendo algunas distinciones entre reflexión y situación. El filósofo expresa que el concepto de universalidad debe ser pensado en tres aspectos: uno abstracto, otro concreto y, por último, situado. La situación marca para Casalla la oportunidad de ser. Es por ello que esta posibilidad de situar la reflexión viabiliza el abordar los hechos desde una doble situacionalidad: por un lado, saber que se debe investigar en relación a los hechos que van aconteciendo y, por el otro, la de tener presente que al investigar se cruza la repercusión que tienen esos hechos con nosotros mismos como sujetos. Ante ello se advierte que no se puede escapar de la situación, ya sea individual, personal, histórica, porque esta misma atraviesa el propio pensar.

Estas ideas no intentan reemplazar el hecho por la situación, sino que puntan la imposibilidad de abstraerlo. Más allá de que muchas veces el rigor científico lo hace, se niega la posibilidad de una auténtica respuesta porque no hay una aproximación neutral ni consideraciones desinteresadas. Por lo tanto si se piensa a todo hecho unido a una situacionalidad se concibe una relación directa entre lo real y el pensar.

Para Casalla revalorizar este lugar de la situación permite una lectura culturalmente situada y se aleja de aquellos quienes se inclinan por concebir al pensamiento como bastardo. Estos últimos buscan en el pensar “una suerte de entelequia incolora y aparentemente universal, que suele hacerse pasar por ‘la verdad’” (Casalla, 2004: 63). Este es un tipo de discurso monadológico que escapa de lo histórico y de la situación, ya que sólo le da a estos aspectos una mera alusión anecdótica o mítica.



A esta propuesta del pensamiento bastardo, Casalla, agrega una perspectiva extrema que es la del pensamiento historizante. A partir de esta mirada los aspectos se relativizan, los hechos se pierden en el contexto y lo singular se desdibuja en la generalidad. Es decir, llega a la misma secuela que trae aparejada la del pensamiento bastardo que es, nada menos, que el de la desolación del concepto y de lo real. La situacionalidad no deja de estar, pero está vista desde una configuración incorrecta e incompleta de la misma.

Luego de desarrollar el análisis de ambas posturas extremas, Casalla configura y puntualiza la acepción mencionada anteriormente: lo culturalmente situado. Para ello especifica que “Situación un pensamiento es comprenderlo dentro de aquella estructura histórica (es decir, no meramente formal) en relación con la cual éste se expresa y dentro de la cual adquiere su especificidad” (Casalla, 2004: 64). Por lo tanto emprender una filosofía situada es abrirse al otro en la historia, donde todo se hace acontecimiento porque se desprende una conformación nueva con cada otro. La situación pone en juego lo histórico, lo discursivo, el pensar y lo real.

¿Cómo se incluye en el pensamiento de Casalla la relación entre la situación y lo universal? Para él el universal situado surge cuando filósofos como Salazar Bondy y Leopoldo Zea interrogan la posibilidad o imposibilidad de una filosofía latinoamericana. Sin embargo, éstos sólo la comprendieron como un universal concreto, que no niega lo particular sino que parte de él para configurar sentidos. Pero este universal concreto desprende aún una mirada sustancial e imperial. Para evitarla se debe salir de la dialéctica hegeliana y comenzar a repensar: “Este doble movimiento, por un lado ‘enraíza a toda existencia en su hoy concreto y, al mismo tiempo la traspasa mucho más allá de éste hacia su destino y fundamento históricos y sociales’; permitiéndole, a su vez, a esa cultura dentro de la cual opera, ganar una cierta identidad (ya que la totalización, al superar toda unilateralidad de partida, singularizada), al mismo tiempo que el mecanismo de trascendencia (que reenvía la anterior identidad hacia su fundamento en lo otro) la universalizaba (situada y no ya abstractamente)” (Casalla, 2004: 70). Esta visión permite enmarcar la situación de Latinoamérica al resaltar su identidad cultural, pero, a su vez, teniendo presente que su propia situación no puede escapar a las tensiones universales que tiene el hecho de afirmar una filosofía latinoamericana. Es decir, la filosofía es un universal (en tanto implica pensar en el concepto, en su historia) pero a su vez no deja de singularizarse por el hecho de ser latinoamericana.

Esta propuesta de Casalla pretende pensar un esquema categorial diferente, una metodología de investigación distinta y propone un proyecto que descubra una mirada anclada en Latinoamérica.

### ***Algunas delimitaciones en torno al concepto de situacionalidad en los filósofos de la liberación***

A modo de conclusión se realiza un breve punteo de los conceptos trabajados y se exponen algunas consonancias trazadas en relación a la noción de situacionalidad.

En una primera instancia se ha desarrollado el concepto a partir de lo expresado por Kusch al resaltar las nociones de estar y ser como también la del estar siendo. En el estar y el estar siendo se anuncian algunos rasgos sobre la situación, ya que se trata de resaltar, a partir de las mismas, el distanciamiento del término ser propio de la visión europeísta que ilumina la oportunidad de pensar en la propia situación latinoamericana. Kusch deja claro cómo el pensar latinoamericano, con su manera de comprender y habitar el suelo, condiciona las maneras de sentir y del hacer latinoamericano. Esta mirada se complementa con la noción de geocultura, donde especifica esta perspectiva situada y resalta que como pueblo latinoamericano somos lo que somos por nuestras condiciones históricas, geográficas, de suelo, de estirpe y étnicas. No se puede negar el pasado que constituye al pueblo, porque todo es parte de una historia para problematizar y generar una actitud filosofante de la vida.

Este rasgo de situación, señalada desde la dicotomía que Kusch imprime entre el ser y el estar, es expuesta de igual manera por Dussel con las nociones de centro y periferia. Esto se puede afirmar porque distintos eventos políticos, geográficos e históricos, condicionaron al hombre americano a alejarse del centro del sistema y quedar relegado a una marginalidad que lo constituye. Esta periferia que es lo que hace ser al centro (es decir, lo auto-define), esconde en la marginalidad sus rasgos de colonización. Pensar desde la periferia es hacerse eco de esta situación y sobre todo poder construirse a partir de ella. Por ello es importante salir de la fenomenología europeizante para hacer una epifanía de nuestro pueblo. Dussel resalta, a partir de este análisis, una problematización que no escapa a la situacionalidad latinoamericana y sobre todo la constituye.

Por otro lado se puede destacar, en relación a Kusch y Dussel, la similitud del concepto de geocultura de Kusch y el de geopolítica de Dussel. La noción de

geopolítica contiene los fundamentos de centro y periferia, ya que las relaciones políticas han señalado el lugar político del pueblo latinoamericano. Es decir, las decisiones del centro hicieron colocar a Latinoamérica en esta condición. Pero, para Dussel, es la posibilidad de lograr la liberación construyendo la propia libertad situada. Se es libre en la medida en que se reconoce lo que otros han enunciado sobre lo que “somos”, es decir cuando se advierten las situaciones en las que se vive como pueblo. La posibilidad política, condicionada por lo geográfico, también facilita poder salir de lo que se cree que es Latinoamérica para poder convertir esa política en una respuesta a la realidad latinoamericana actual.

Estas problematizaciones de Kusch y Dussel son demarcadas en la filosofía de Casalla. En su texto pone en palabras lo que ambos filósofos expresaron sobre la situacionalidad, sólo que no conceptualizaron específicamente sobre la misma. Casalla expresa en lo culturalmente situado la síntesis que Kusch y Dussel planteaban. Pensar en lo histórico es tener en cuenta la especificidad que se da en la historia y lo real que se va configurando en ella. Es decir, esta es la situacionalidad, es no aislar lo que acontece como algo objetivo, anacrónico, arcaizante y definido, sino que se busca despertar lo que se va gestando en ese suelo cultural que Latinoamérica transita.

Este recorrido posibilita la afirmación de que no se puede enunciar el pensamiento de la Filosofía de la Liberación sin pensar la situación del propio pueblo. La situacionalidad roza en cada argumento de cada filósofo que pretende interrogar la historia, el pasado, para poder comprender qué es el pueblo latinoamericano hoy. No se puede definir a la situacionalidad pero si se puede presentar el concepto que esclarece la problematización que subyace a la filosofía en Latinoamérica. Las experiencias no escapan a la realidad y tenerlas en cuenta es hacer una filosofía más real, cuestionadora y profunda. Despertar el filosofar latinoamericano es traer a luz sus situaciones, creando nuevas categorías o haciendo uso de otras pero desde lo latinoamericano. La situacionalidad abarca todos los elementos de una filosofía reflexiva e interrogadora y sobre todo visualizadora de lo que acontece en el andar latinoamericano.

Toda práctica que se funde en este pensamiento debe estar trazada desde una reflexión que se profundice en la experiencia. Por ello es importante resaltar, en lo que sigue, el lugar de la filosofía con niños como espacio donde se logra la situacionalidad de una experiencia que cuestiona filosóficamente la realidad en que se constituye. Esta perspectiva nos ayuda a resaltar que existen prácticas que vivifican una *infancia situada* latinoamericana y que se alejan de cierta infancia ideal universal.

## **TERCERA PARTE**

### ***Infancias situadas: filosofía con niños y para niños***

Anudar conceptos, crear caminos y trazar nuevos recorridos es parte de la tarea propuesta. Benjamin desarrolló el concepto de infancia remitiendo a sus experiencias. Entretejer el concepto de infancia con los de experiencia y juego permite concebir una perspectiva más cercana de la infancia tratando de alejarse de aquella universal, procesual y cronológica. La infancia se vuelve un término vivo y dinámico. Por ello, pensar la infancia es unirla a una situación cotidiana, a una anécdota, a una instancia casi irrecuperable y vivencial. Benjamin, logra ese gesto movilizador de los conceptos comprendidos en sus cambios, situaciones y alternativas. Así, se puede afirmar que la noción de infancia traza ya en Benjamin un aire de situación y contexto, es decir que permite comprender la certeza de que sin aludir a la situacionalidad el concepto se pierde, se aísla y se desarma.

La situacionalidad, por otra parte, es un término pensado desde la filosofía latinoamericana, casi como un punto indiscutible que caracteriza el estar latinoamericano. En este sentido, es la situación la que ayuda a enfrentar el término infancia a otras configuraciones que lo enmarcaron como universal o estadio cronológico, ya que pueden desvirtuar este concepto si no se tiene en cuenta su contexto. Por esta razón, aquí se propone pensar que los conceptos no están aislados ni descontextualizados.

Los conceptos generan lo que Deleuze y Guattari llaman *constelaciones de conceptos*. En *¿Qué es la filosofía?* (1991) exponen, a partir de teorizaciones en torno a las artes, que los conceptos pueden atenerse a tres situaciones: derivarse unos de los otros y conformar universos, o entrar en relaciones de captura y formar constelaciones de universos o, en último lugar, dispersarse en nebulosas o sistemas estelares diferentes. Por esta múltiple realidad, o los universos se concatenan o se separan.

Los conceptos provienen de una historia y se hacen en ella: son pensados en una situación y por ello deben comprenderse en esta. Pensar en este sentido el término infancia remarca la mirada de Benjamin en su situacionalidad, especialmente aquella que desarrolla en sus obras -antes destacadas- de niño, miope, coleccionista, entre otras. A su vez permite especificar que estas características se entrelazan con el concepto de

infancia arraigado a situaciones, miradas y contextos. Poner en tensión esas características hace que se pueda reconfigurar el concepto en un sentido desnaturalizado, en tanto el mismo se funda en relación a la situación en la que se encuentre. La situacionalidad marca la perspectiva y permite tomar el concepto como novedad sin olvidar la experiencia transitada a través de él. La mirada conceptual se abre, se repliega y logra tener una dimensión que estará expuesta a cobrar perspectivas distintas a las que ya se abrieron.

Si se parte de estas ideas iniciales, se pueden trazar algunas relaciones para pensar la *infancia situada* como categoría. En primer lugar, la necesidad de unir la universalidad del concepto infancia con la contingencia que el concepto situacionalidad enuncia. Es decir, dilucidar que ya no se habla en este texto de “La” infancia, sino que se debe pensar en *infancias* constituidas en situaciones, en momentos, en experiencias y en juegos. Esto señala una infancia metamorfoseada que permite desarticularla, armarla y volverla a desarticular.

En segundo lugar, la propuesta remite a un contexto particular. Cuando se habla de infancias se acentúa en un marco: Latinoamérica. Esta perspectiva logra un concepto específico del pensar latinoamericano. Las infancias que se transitan son aquellas que atraviesan lo cotidiano, las que están a la vuelta de la esquina, en el barrio, en la calle, en las instituciones que habita. La infancia no es un ideal ético ni un material para la política (Kohan, 2004), ya que estas infancias van aconteciendo. Es así que las infancias no son sólo aquellas cronológicas centradas en la idea de niño y niñez, también son las que se experimentan en el adulto, en el anciano o en el adolescente. Estas *infancias situadas* son su situacionalidad y por ello escapan a cualquier cronología de un tiempo medido.

En tercer lugar, los conceptos integrados en forma de archipiélagos o constelaciones permiten alcanzar el pleno entendimiento de uno de ellos al dar cuenta con que otros se liga o comunica (López, 2008). Pensar a la infancia situada es una invitación, una manera de conformar nuevas configuraciones conceptuales y prácticas alternativas. Así, es imprescindible detener la mirada en aquellas propuestas donde ya existe esta infancia situada y tomar elementos de ellas para poder nutrir este concepto.

Luego de este recorrido es importante afirmar otras propuestas que se acercan a conceptualizar las *infancias situadas*. Este trabajo busca sumar a la perspectiva de Benjamin la especificación de la situacionalidad como marco para pensar en una

infancia latinoamericana o por lo menos sujeta a perspectivas que nos señalan cómo alcanzarla.

Es momento de presentar cuáles son aquellas perspectivas que se relacionarán con la visión de la infancia benjaminiana y con la situacionalidad. Para ello, se dará cuenta de algunos aspectos de la propuesta de filosofía con niños en relación a las prácticas de indagación filosófica y las distinciones y acercamientos que tiene con el programa Filosofía para niños. En un primer momento se expone un marco general a partir del desarrollo de algunas nociones teóricas de la propuesta y, en otro apartado, se dará cuenta de algunas prácticas en el marco del grupo de extensión de la Universidad Nacional del Sur: “Filosofía con niños, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo”.

Para comenzar resulta importante presentar a la sesión de indagación filosófica, que es una práctica enmarcada en el programa Filosofía para Niños y que luego es retomada en la propuesta de filosofía con niños. Su puesta en juego implica la conformación de una comunidad de indagación, que, en el programa de Lipman, lleva como principal objetivo construir un sentido de educación que enfatice ciertos ideales y valores: se busca que los niños sean personas razonables y partícipes de un modelo ideal bajo los presupuestos de justicia, tolerancia, respeto, entre otros.

En *Filosofía en el aula* (1992) Lipman señala las bases de su programa. Su trabajo parte de un análisis minucioso de la educación de su época y busca dar fundamento a una enseñanza de la filosofía de manera alternativa. Su metodología atraviesa el currículo de la enseñanza tanto para la formación docente como para la formación elemental y secundaria. Para ello pretende entrelazar esta idea de filosofía alternativa con el saber filosófico canónico para que cualquier sujeto -aún quien no tiene formación disciplinar- pueda abordarlo, pues es necesario que los niños piensen filosóficamente en el marco de la educación institucionalizada.

Esta perspectiva se instaura en una visión sistemática que da cuenta de un determinado orden secuenciado en un currículo propio con un tipo de enseñanza filosófica específica. De modo que el autor y sus colaboradores han dispuesto una serie de materiales, como novelas filosóficas junto con los manuales de apoyo al docente, que guían la propuesta áulica de las comunidades de indagación. “Convertir las aulas en comunidades de indagación significa enfatizar la necesidad de abrir al diálogo a todos los miembros de la comunidad. En otras palabras, enfatiza el cuestionamiento compartido entre el educador como moderador y guía, y los niños y niñas como agentes

activos del diálogo contruidos por todos” (Grau, 2010: 184). De esta manera se secuencian los materiales del currículo según las distintas franjas etarias, complejizando los razonamientos para buscar una mejora en la capacidad de razonar, aguzar las inferencias, desarrollar la creatividad, lograr un crecimiento personal e interpersonal, desplegar la dimensión ética, encontrar el sentido a la experiencia, descubrir las alternativas, la imparcialidad y la coherencia, poder dar razones, entre otras cuestiones. Esta perspectiva filosófica implica un corrimiento de una educación centrada en la pasividad del niño y transforma a las aulas en espacios de actividad incesante.

Más allá de los lineamientos de la dinámica, se piensa en una infancia cronológica donde se atiende a los niños en tanto se busca “(...) ayudarles a pensar más, a ser unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables” (Lipman y otros, 1992: 67). Por más que la mirada adulta sea la que demuestre la posibilidad a ese otro -niño- la perspectiva sobre él cambia. Hay una intención política que atraviesa a la acción educativa e implica que la niñez ya no sea vista como una infantilización de la infancia porque su falta del desarrollo se ve como posibilidad. Lipman tematiza el razonar del niño y abre las puertas a una infancia pensante. Además agrega la importancia de la pregunta como apertura a descubrir el mundo y, sobre todo, el mundo en el que habita. Esto también implica un corrimiento epistemológico, ya que el planteo de adquirir conocimiento siempre ha sido el de acumular respuestas y Lipman lo pone en debate. Es decir, en su propuesta adquiere importancia central el lugar de los interrogantes y de las preguntas. Así, el programa de Filosofía para Niños es tributario del pragmatismo de John Dewey.

Grau en *La concepción de la infancia de Matthew Lipman* indaga en las novelas del programa y observa que “se muestra (...) una infancia con ganas de aprender, buscar, explorar, pensar, razonar” (Grau, 2010: 17-18). Por supuesto que esto no diluye el rol del adulto como incentivador del niño, pero sí consigue entregar la palabra y afirmar que la infancia tiene la capacidad de pensarse a sí misma.

El programa de Lipman tuvo sus modificaciones a lo largo del tiempo, en cambio Waksman y Kohan plantean una corriente renovadora como es la propuesta de filosofía con niños y no para niños. El cambio en la preposición, como ya se mencionó en el primer apartado, pone su énfasis en un ida y vuelta de la palabra entre los miembros de la comunidad de indagación. En ambos posicionamientos los integrantes de la indagación filosófica comparten un tiempo, el valor y la escucha atenta de la palabra y se ejercita, por lo tanto, el cuidado del otro y el tiempo que unos a otros se dan

en la sesión genera un clima cuidadoso para el tratamiento del propio contenido del diálogo. En ese marco, en Filosofía para Niños se pretende una recomposición del sentido de la palabra, mientras que en la nueva conceptualización de la infancia de filosofía con niños “El sentido muere y renace en cada palabra, se compone con nuevos elementos y da lugar a un sentido nuevo que, al mismo tiempo que guarda una relación con aquel que le dio origen, transporta una diferencia que le es propia (...) Por eso, el sentido es acontecimiento, no contenido” (López, 2008: 91). La propuesta de construir nuevos conceptos se debe pronunciar dejando de lado la concepción de crear nociones universales: lo que se genera en la ronda de indagación es que el concepto se renueva o se reinventa de palabra en palabra, dando lugar a una mutación conceptual a lo largo de la indagación. Por lo tanto, la comunidad no es un sistema, es “(...) una constelación, [que] no tiene como base la plenitud de un concepto común” (López, 2008: 95). La indagación hace patente este requerimiento, ya que el preguntar filosófico pretende enriquecer el sentido del cuestionamiento y ampliar la dimensión de las respuestas ocasionando la necesidad de los miembros de re-preguntar.

Para aclarar el sentido de cada una de las perspectivas se detallarán algunas delimitaciones específicas en cuanto a la planificación de la indagación de filosofía y sobre el rol del coordinador en dichas indagaciones, pues en estos dos aspectos se pueden encontrar más claramente las diferencias entre ambas. En filosofía con niños la planificación es elaborada por el mismo docente en función de las características particulares de cada grupo y su contexto. En cambio, en Filosofía para Niños la planificación es elaborada por expertos y aplicada por el docente. El programa de Filosofía para Niños está compuesto tanto por una serie de textos de presentación y fundamentación teórica de la propuesta, como el ya mencionado currículum con sus novelas y manuales de apoyo. En estos últimos se planifica el uso de las novelas, pues se considera que es tarea de los expertos. Las novelas están, a su vez, divididas en capítulos y episodios que son pensados como unidades para el trabajo en una sesión de indagación.

El docente, en su rol de coordinador de la indagación, se limitará a orquestar un diálogo entre los participantes, sin perder de vista las características del pensar y el preguntar filosófico. Tales características, que corresponden a los objetivos que Lipman propone en su programa, son el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso.



Por su parte, la propuesta ideada por Waksman y Kohan tiene como objetivo posibilitar la experiencia del filosofar en las aulas haciendo hincapié en una planificación más libre y a su vez, más situada. En tal sentido, se propone que sean los propios docentes quienes escojan los disparadores textuales que serán utilizados y planteen ellos mismos el tipo de actividades a realizar. Como consecuencia de esto se considera necesario que el docente pueda sostener una actitud filosófica a la hora de planificar, para crear su plan de discusión a partir de su propio cuestionar filosófico. Esto es significativo para la experiencia de la indagación, “como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica. (...) La experiencia constituye algo de lo cual se sale transformado y el punto final de esa transformación no puede anticiparse” (Kohan y Waksman, 2005: 70-71).

En ambas propuestas se rompe con la concepción del docente tradicional en tanto transmisor de contenidos pues su tarea es la de incentivar las preguntas y lograr que los que se interrogan, lo hagan en un marco dialógico constructivo; esto despierta ciertas incomodidades, ya que no se deben “manipular” las palabras y el sentido que les dan los miembros, tanto a las preguntas como a las respuestas. Igualmente en una, el coordinador acompaña para nuevos acontecimientos y en la otra, busca un objetivo explícito con reglas sujetas a una planificación.

A modo de síntesis, cabe reafirmar que esta propuesta, la de filosofía con niños, ha traspasado las demarcaciones cronológicas de lo que concebimos como niñez y se ha planteado el filosofar con y desde la infancia. Esta se identifica con aquel que nace, que por primera vez surge en el mundo, con aquello que irrumpe en la cotidianidad como novedad, es decir, “un auténtico cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia, un encuentro con lo extraño y lo desconocido que no puede ser reconocido ni apropiado” (Larrosa y Pérez de Lara: 1997). Por eso despertar a la infancia es afirmarla más allá de cualquier edad cronológica y experimentar de este modo la indagación filosófica.

## *Infancias situadas: prácticas filosóficas*

La propuesta de indagación filosófica como experiencia de filosofar con niños se vincula con la noción de *infancia situada* presentada. Así, se funda en una mirada de la infancia diferente y presenta a la filosofía como la posibilidad de generar un espacio para que los participantes de la experiencia vivan la actitud infante. El dinamismo que adquiere el término desenvuelve una faceta distinta a la que muchas veces se tiene del infante y la filosofía. La red de conceptos se hace presente, ya que la constelación de algunas nociones logra trazarse: infancia, situacionalidad, experiencia, juego y filosofía son nociones nodales en tanto podemos unir las, tensionarlas y conjugarlas. Esta constelación nos da lugar a decir que el *infante situado* filosofa en la experiencia del juego del pensar, es decir que hace filosofía. Así, la novedad irrumpe y cuestiona al canon porque afirma que el que hace filosofía es un infante.

Para ampliar esta noción de filosofía, se pueden resaltar cuestiones analizadas por Kusch. Su perspectiva enmarca a esta filosofía situada, en tanto se debe explicitar en una cultura y ello da argumentos para establecer las relaciones con el término *infancia situada*.

Rodolfo Kusch afirma que “La cultura constituye la forma en la que se completa la vitalidad natural de una sociedad” (2007:80). Por ello señala que la cultura latinoamericana está en proceso de construcción y aún no ha desplegado sus mayores atributos a conocer. En el prólogo a su obra *La seducción de la Barbarie* (2007), Carlos Cullen reafirma que la postura de los filósofos de la liberación no es homogénea en torno a qué se entiende como filosofía latinoamericana y, en el caso de Kusch, la entiende como categoría de pensamiento no aislada, en tanto pensamiento plenamente comprometido con lo real. La filosofía situada constituye la realidad como una red de posibilidades que no buscan “ser” porque siempre “están siendo”. Esta visión de la filosofía arraigada en la cultura propone dos vertientes: aferrarse al ser en tanto “ser alguien” y afrontar este estar originario y permanecer en él. Estas dos perspectivas, asegura Kusch, son parte del hombre latinoamericano. Destacar alguna sobre la otra, en mayor o menor medida, implica cómo este hombre habita el suelo americano. Kusch afirma que no podemos desprendernos de ninguna, ya que son parte de nuestra cultura del mestizaje. Al igual que con el concepto de infancia no se puede resumir a un universal en tanto la situacionalidad excede a “La” filosofía.

La propuesta es develar la complejidad del pensamiento latinoamericano para describir las tensiones que presenta el pensar en una filosofía como experiencia situada y, también, asumirlo es reconocer la necesidad de convivir con ellas.

En el recorrido que desarrolla Kusch se logra divisar este planteo de un “hacer” filosófico para no limitarnos a un mero “ser” filosófico. La noción de *infancia situada* involucra una práctica, un hacer; es decir, que el término pierde relevancia en la medida que se lo teoriza y no se efectúen prácticas que lo revivan. Por lo tanto, se considerarán algunas prácticas y se explicarán nociones necesarias para hacer un análisis de las mismas.

En primer lugar, se sostiene que la filosofía con niños entreteje en sus prácticas filosóficas una *infancia situada*. Para afirmar dicha premisa hay que destacar que insiste en una mirada de la infancia que ha traspasado las denominaciones cronológicas y se ha planteado el filosofar con y desde la misma.

Es por esto que las planificaciones de las indagaciones filosóficas son una instancia de reflexión por parte del docente que las piensa. Este docente se desata de su rol rutinario para pasar a ser un coordinador de las indagaciones filosóficas y planifica en un espacio de creación y de atención. Es decir, está abierto a generar reflexiones filosóficas y aceptar la novedad en la experiencia. Por ello, es importante que aquel que planifica la indagación no sea un reproductor de una práctica sistematizada, si no que la invitación hacia otros sea primeramente una invitación de reflexión para sí. Esto implica que no hay especialistas o filósofos académicos expertos encargados de incentivar el indagar filosófico. La invitación a pensar, recrear, inspeccionar o deliberar, no puede estar planteada en abstracto. Es así que la tarea implica conjugar una doble pretensión: primero, el crear una propuesta que pase de una reflexión interna a una proyección hacia otros; y segundo, que dicha proyección no esté pensada en vacío sino que esté dirigida a un grupo determinado y a un contexto específico. Por lo tanto, las infancias se vuelven rostros en instituciones, con distintas situaciones y eventualidades. Así, las planificaciones son campos abiertos, alternativas para poder atravesar espacios de pensar con otros y, por supuesto, como posibilidades para generar encuentros de diálogos con la idea de poder seguir indagando. Las posibilidades implican sostener las alternativas que vienen aparejadas a la invitación a pensar, esto es abrirse a las potencialidades y tensiones que pueden tener las experiencias de indagación. Estas múltiples direcciones son parte de las diferentes situaciones que se recorren en las

sesiones filosóficas y se decodifican en reflexiones que los infantes expresan al habitar las mismas.

Como se explicita, las planificaciones de las indagaciones filosóficas deben estar realizadas por docentes que conocen, vivencian y perciben las realidades del grupo con el que se va reflexionar, ya que no hay “experto en filosofía”. La propuesta pone el énfasis en la disposición del pensar y, sobre todo, en concebir a la filosofía como actitud filosófica. El docente tiene una mirada situada para poder, a través del contacto con la filosofía, problematizar sus propias prácticas. Es decir que logrará desprenderse de “formar las infancias” para comenzar a pensar prácticas que se dispongan a cuestionar con las mismas. Este planteo implica el generar una incomodidad en el pensar y las preguntas serán el principal aliado de los docentes. El carácter cuestionador del coordinador dejará a un lado al docente como poseedor de una verdad indiscutible y lo motivará a que la mirada de las infancias -y por supuesto su propia actitud “infantil” de mirar- problematicen en las experiencias de las indagaciones filosóficas. El rol del docente ayudará a que la situacionalidad de las infancias sea la circunstancia preponderante para poder desafiar la actitud filosófica del pensar.

Recuperar este sentido de *infancia situada* en las prácticas de filosofía con niños tiene su reflejo en la necesidad de retomar las voces de quienes argumentan o preguntan. Para ello están los registros de las indagaciones que son una herramienta que da cuenta de las distintas perspectivas que se van conjugando en estas experiencias: estos constituyen las notas (tanto en formato audio, audiovisual o escrito) en las que se plasma todo lo que acontece en el espacio de la indagación. Dicho de otro modo, los registros de las indagaciones intentan retomar las palabras de los que comparten el diálogo filosófico. Cada registro deja ver inquietudes, oportunidades a nuevas reflexiones, pluralidad de miradas y construcciones de un sujeto que es protagonista del proceso filosófico. Todas estas voces se entrecruzan en un pensamiento común que se altera según el contexto que las circunda. Por ello, son registros que deben dar cuenta de las voces sin alterar lo que cada uno va enunciando. La posibilidad de su análisis permite pensar a partir de las experiencias realizadas y proyectar futuras experiencias e intervenciones docentes.

A fin de ahondar en el análisis se detallarán algunas prácticas compartidas dentro del grupo de extensión de la Universidad del Sur: “Filosofía con niñas, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo” donde se dará cuenta de las concreciones en la práctica de estos

conceptos. El grupo inicia en el año 2005 cuando integrantes estudiantes, docentes y egresadas del Departamento de Humanidades de la Universidad del Sur, se reúnen por inquietudes y experiencias previas, para formarse y trabajar en la escuela primaria N°74 de Bahía Blanca. En el año 2006 este proyecto es avalado por el Departamento de Humanidades como Proyecto de Extensión en el marco de la materia “Didáctica Especial de la Filosofía”. En la actualidad el grupo está compuesto por docentes de nivel inicial, primario, secundario, superior y estudiantes universitarios.

Como ya se afirmó, el grupo fue generador de distintas prácticas. Para entender el recorte situado de las mismas es importante destacar un concepto vertebrador, creado por el propio grupo, el de *filosofía filosofante*. Esta idea de filosofía reafirma la postura de una actitud filosófica y no de una filosofía académica cristalizada. Esto es así porque es una filosofía que se construye en tanto transforma al sujeto que la realiza y, además, porque aporta a la transformación de la situación cultural latinoamericana. Es decir, es una filosofía que se sitúa en la realidad socio-histórica y se construye en un pensamiento con otros (Morales y Rodríguez: 2012).

El concepto de filosofía filosofante es uno de los motivadores para el desenvolvimiento de múltiples experiencias. Cada una de ellas tiene un eje vertebrador que las articula y que, a su vez, las moviliza. La propuesta es una invitación a pensar con otros que refuerza la idea de “invitación” porque la práctica no puede estar condicionada a imposiciones o cualquier exigencia que se desligue del deseo de querer pensar con otros. Por lo tanto, para esta invitación se presentaron distintas propuestas de trabajo articulado con escuelas, grupos artísticos, bibliotecas, institutos de formación, otras universidades y quienes quisieran conocer la propuesta de filosofar con niños.

Una de las prácticas puestas en juego por el grupo a lo largo de su trayectoria, fue la conformación de una red de instituciones interesadas en llevar a cabo indagaciones filosóficas en sus aulas. Esta Red Institucional de Filosofía con Niños y Adolescentes, está formada por el grupo de extensión y distintas instituciones educativas de nivel Inicial y Primario de Bahía Blanca y la zona.

Los integrantes de la Red se reúnen con diferentes frecuencias, en función de las actividades que proyectan y ejecutan. En los encuentros las docentes que la integran comparten las experiencias de las indagaciones filosóficas y los interrogantes que surgen a partir de las mismas. Además, se generan espacios de formación acordes a las inquietudes que se presentan en los encuentros de la red y, sobre todo, en el ejercicio del rol de coordinador de filosofía en torno a la planificación de indagaciones filosóficas.

En síntesis, la red está conformada por todas aquellas instituciones que, de una manera u otra, llevan a cabo la filosofía con niños en sus instituciones. Esto amplía la participación del grupo universitario y resalta una mirada más situada del filosofar con niños.

Es así que la red de filosofía pone en juego algunas de las ideas pensadas sobre las *infancias situadas*, ya que la misma es un sostén de acompañamiento en la formación y en la construcción de espacios escolares donde se prioriza el acercamiento, el diálogo y, sobre todo, el compartir un espacio cara a cara con otros. Por ello la red, además de ser una manera de encontrarse y de buscar contacto para repensar prácticas y motivar a nuevas ideas o propuestas, es también un símbolo de ejercicio de prácticas situadas. Pensar en redes es afirmar tensiones, nudos, acuerdos y compromisos de acción. Así, la red de filosofía pone en juego una mirada situada de las infancias, es decir una construcción colectiva de las mismas escuchando sus voces, propuestas, atendiendo a sus contextos inmediatos y sumando en la medida que las oportunidades surjan. Por eso, cada invitación a estas prácticas filosóficas, ya sea para conocer la propuesta como para sumarse a ella, están pensadas a partir de las experiencias con los niños. Las teorías no son abstracciones sino que son reflexionadas a partir de estas situaciones cotidianas y, de este modo, no dejan de estar ancladas en experiencias concretas.

Otra de las prácticas que ayudan a entender estas *infancias situadas* fueron las Olimpiadas de indagaciones filosóficas, donde distintos grupos de estudiantes, de distintos niveles de la educación, se juntaron a pensar con otros; es decir donde las experiencias se potenciaron y abrieron a nuevas posibilidades. Los dos encuentros de Olimpiadas de indagaciones ayudaron a reflejar y a motivar las afirmaciones de la propuesta. En 2015 se desarrollaron las 1º Olimpiadas de Indagación Filosófica de Niños y Adolescentes de Bahía Blanca y su zona de influencia, organizadas por el Proyecto de Extensión de Filosofía con niños, niñas y adolescentes del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Luego de la primera experiencia, en el 2016 se replicó. Estas prácticas, primeramente, se separaron de aquel sentido más asociado al término “olimpiadas”. Esta afirmación se sostiene en la experiencia de los encuentros y en las expectativas de su organización, ya que las mismas se alejaron de la competencia, de las acciones individuales y destacaron las construcciones colectivas. Por supuesto, estos fueron reflejo de un trabajo cotidiano de docentes en las instituciones, ya que remarcaron que los encuentros con los otros no deben ser

idealizados si no ser concretos, situados, cara a cara y en un contexto que acompañe a la reflexión con otros.

La propuesta, como se afirmó, se aleja del término cristalizado de olimpiadas y, también, descarta la idea convencional de filosofía, infancia y universidad. En el caso de la filosofía porque se construyó a partir de una mirada de *filosofía filosofante*; de infancia, porque el encuentro fue pensado con trabajos previos de los alumnos y no con un “alumno ideal”; y de universidad, porque las puertas de esta institución se abrieron para que estudiantes de nivel primario y secundario pudieran filosofar entre ellos apartándose de aquella idea de ser una institución para eruditos adultos. Por supuesto se sostiene que el trabajo previo ayudó a dichos encuentros, es decir no se afirma un encuentro aislado, alejado o excluido, lo que se destacan son planificaciones previas, con momentos de articulación primeramente en las escuelas, entre los coordinadores, a partir del conocer las realidades de los grupos y de las instituciones. Es decir, partió del supuesto de que el rol del docente y la planificación de cada indagación y del encuentro en general no pueden darse en vacío sino que deben situarse. A esto se le suman las elecciones de las temáticas vertebradoras y todos aquellos detalles que posibilitaron estas experiencias de filosofar con otros.

Para culminar con la presentación de algunas de las prácticas concretas, se destaca el evento realizado en marzo de 2017: Primer Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía con y para Niñxs. El mismo se realizó en la ciudad de Bahía Blanca y posibilitó que distintos grupos que en el país practican tanto el filosofar con niños o para niños se reunieran para tematizar acerca de los ámbitos y los recursos de trabajo, el diálogo y el pensamiento filosófico, la formación y otras nociones vertebradoras del trabajo que realizan. Es así que se generaron intercambios de posturas, planteos de propuestas teóricas y experiencias. Este encuentro buscaba, más allá de las diferencias teóricas y de trabajo cotidiano, compartir reflexiones filosóficas con niños y, por lo tanto, teorizar a partir de las experiencias concretas que se tienen con ellos. Esto reafirmó las perspectivas del grupo de extensión, ya que permitió ver que las temáticas en torno a las infancias siguen en pie en propuestas concretas. Compartir con otros grupos, sobre todo aquellos seguidores de la Filosofía para Niños, posibilitó reafirmar conceptualizaciones teóricas diferentes al interior del grupo de extensión. Por un lado, el remarcar que todo el recorrido se construyó en base a *infancias situadas* y no a infancias universales. Esto es, dar fundamento a cada una de las prácticas del grupo y reafirmar este posicionamiento de que las mismas deben estar trazadas a partir de lo

cotidiano. Por otro, continuar la articulación con otras instituciones ayuda a que la mirada acerca de extensión y el rol social de la universidad sea una realidad y no un ideal. Esto es no aceptar la idea de que expertos universitarios van a modificar a la sociedad, sino que se construya a partir del entramado social y de esos otros que habitan las distintas instituciones. En pocas palabras, el encuentro confirma, al interior del grupo, que las infancias de Latinoamérica aún son parte de un desafío para reivindicar y para seguir potenciando sus voces, ideas y miradas.

Por último, es importante señalar que cada una de las prácticas presentadas han podido llevarse a cabo en la medida que hay prácticas situadas en escuelas, universidades, bibliotecas o cualquier ámbito donde puedan encontrarse las infancias. Por ello, las prácticas de filosofía con niños son aquellas que se entretajan en espacios colectivos comunes y que están abiertas a los desafíos, deseos, gustos de cada encuentro específico. En definitiva estas son una invitación a filosofar con otros en un espacio de interacción e intercambio, de diálogo en un momento específico y apropiado en una experiencia específica. Las prácticas filosóficas del grupo que fueron analizadas son acordes a *infancias situadas* y no así a una infancia universal ideal, es decir que no hay aspiración para alcanzarla si no que hay experiencias a compartir.



## *Algunas consideraciones finales*

El recorrido hecho en esta tesina busca exhibir un planteo de relaciones filosóficas conceptuales. Este intento proporciona algunas aclaraciones y, también, nuevos interrogantes. En primera instancia, expresar el desafío de trazar vínculos con la tradición filosófica sin perder las delimitaciones del marco situacional de Latinoamérica. Esto implica una posición en torno a la tensión señalada por Salazar Bondy al presentar el debate acerca de si es posible pensar en una filosofía latinoamericana y si se puede reflexionar sobre la tradición occidental para generar posibles relaciones. Tomar a Benjamin como parte de la tradición hace que su posición en torno a la infancia sea una mirada filosófica para articular y tensionar con la noción de *infancia situada* que se construye. Benjamin posibilita señalar acercamientos a determinados conceptos que ayudan a marcar algunos puntos de relación con la noción de infancia. En este caso las referencias conceptuales del filósofo pueden conjugar una perspectiva de la infancia que escapa a la universal-cronológica y acentúa aquella contextualizada, como actitud filosófica del pensar y acorde a un tiempo *aiónico*. El lugar de lo lúdico y de las experiencias se constituye en el marco conceptual necesario para delimitar a la noción de infancia que se deseaba alcanzar.

En segundo lugar, la teoría desarrollada por los filósofos de la liberación traza referencias conceptuales que delimitan y sostienen al término de infancia propio del contexto latinoamericano. Los marcos teóricos que aportan Kusch, Dussel y Casalla habilitan la posición de asumir la situacionalidad latinoamericana. Los filósofos de la liberación citados teorizan en un acto revolucionario este concepto, articulado con la situación Argentina, de un país movilizadopor momentos políticos de tensión. Este encuadre político-social enfatiza el desarrollo de esta noción en torno a dichos filósofos, ya que se proponen la posibilidad de enunciar teorías que demuestren un pensamiento distante al eurocéntrico y se formule un pensar a partir del propio estar latinoamericano. El término situacionalidad se conjuga con el de infancia de una manera articulada y proporciona una herramienta teórica indispensable.

En tercero y último lugar, la necesidad de ilustrar a partir de prácticas este concepto teórico de *infancias situadas* es la herramienta última de análisis. Cada una de las prácticas presentadas fue pensada a partir de las perspectivas de la Filosofía para y con niños, a fin de ilustrar el concepto y no dejarlo en una posición vacía. Todas las

prácticas se anudan en torno a nociones teóricas explícitas que sirven para dar sustento a cada una de las experiencias desarrolladas. Así, las *infancias situadas* quedan vislumbradas en acciones específicas, y se destaca la propuesta del filosofar con niños en el marco de un grupo de extensión que realiza experiencias que nos ilustran esta noción.

Todas estas relaciones construidas a lo largo de la investigación posibilitan especificar constelaciones conceptuales articuladoras y sobre todo pensarlas desde realidades cotidianas. Las teorizaciones se hacen en vía de fundamentar las prácticas y dan cuenta de un recorrido de lo planteado. Por supuesto que esto no frena los interrogantes y lleva a formular nuevos: ¿Cómo realizar prácticas, a partir de esta demarcación de *infancias situadas*, en marcos institucionales con otras formas de concebir las infancias? ¿Hasta qué punto este pensamiento situado no queda subordinado a perspectivas innovadoras y no así transversales a cualquier práctica filosófica? ¿Cómo nuestra propia tradición filosófica, en este caso la enunciada por la filosofía de la liberación, potencia puentes de concepciones más cercanas y acordes a nuestras realidades? Pero, ¿son tenidos en cuenta como cánones destacados en cualquier teorización filosófica?

La propuesta de este trabajo busca invitar a incentivar las experiencias aquí presentadas y afirmar construcciones políticas acordes a planteos colectivos. Las acciones políticas serían los compromisos efectivos para realizar cambios concretos en la situacionalidad latinoamericana. Pensar en las *infancias situadas* implica investigar pensamientos filosóficos que nos acerquen a reflexiones que sean acordes a aquellos lugares comunes que se comparten socialmente y, sobre todo, que cuestionen el pensar filosófico para ayudar a debatir el modo del hacer filosófico. El objetivo fundamental, entonces, es conjugar un pensar filosófico con una actitud filosófica del pensar. Por lo tanto, la propuesta es construir, a partir de nociones o constelaciones de conceptos que no sean idealizadas en abstracto, sino que se tejan en concreto, posibles modificaciones en la realidad de las instituciones. La construcción es un trabajo que profundiza acciones colectivas por sobre las individuales, conectadas a tareas específicas para realizar ámbitos propiciadores de estas acciones. Por supuesto, que el protagonismo principal es de las infancias, mientras se recupere la novedad del concepto que aquí se traza: aquella actitud que señala la posibilidad de creación, de incomodar y hacer una forma distinta de involucrarnos en los espacios y tiempos que habitamos. Estas delimitaciones que acá se presentan son parte de las acciones concretas, de aquellas

prácticas que se fueron puestas en juego desde el grupo de extensión. Las mismas son acciones comprometidas para generar una *infancia situada*, es decir para atravesar el concepto y ponerlo en juego en las experiencias concretas. Planificar indagaciones filosóficas acordes a contextos y potenciar las construcciones colectivas es situar las infancias. También, afirmar que la práctica docente es indagar, cuestionar e investigar con otros, ya que no implica una formación unilateral, dirigida y restringida entre los que más y menos saben. Esto destaca a las infancias como otredad, es decir como aquello que siempre se escapa y vivir en este movimiento ayuda a pensar propuestas que buscan desnaturalizar la realidad en el diálogo colectivo. Es importante pensar que *infancias situadas* es una noción que intenta afirmarse en el movimiento y dinamismo de los contextos que se transitan cotidianamente. Por ello, el concepto teórico rescata la situacionalidad y no se piensa como un universal abstracto. La situacionalidad latinoamericana otorga la posibilidad de crear un horizonte propio donde las infancias concreten ese pensar con otros a partir de sus recorridos, caminos y proyectos sin dejar de tener presente el contexto latinoamericano.

## Fuentes

- CASALLA, Mario (2004). “La filosofía latinoamericana como ejercicio de lo universal-situado”. *Cuadernos del Sur - Filosofía* 33. Departamento de Humanidades. Universidad del Sur, Bahía Blanca.
- BENJAMIN, Walter (1989). *Escritos. La literatura infantil, niños y jóvenes*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1982). “Experiencia y pobreza”. En *Discursos interrumpidos I*. Taurus, Madrid.
- (1982). *Infancia en Berlín de 1900*. Ediciones Alfaguara S.A, Madrid.
- (2005). *Libro de los pasajes*. Ed. Akal S.A, Madrid.
- DUSSEL, Enrique (1996). *Historia de la Filosofía y Filosofía de la liberación*. Nueva América, Bogotá.
- (1995). Eurocentrismo y Modernidad. Introducción a las lecturas de Frankfurt en *The Postmodernism Debate in Latin America*. Duke University Press, Durham and London.
- (1973). “Metafísica del sujeto y liberación” en II Congreso Nacional de Filosofía, Actas. Editorial Sudamericana, Buenos Aires. Tomo 2.
- KOHAN, Walter (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- KUSCH, Rodolfo (1973). “El ‘estar- siendo’ como estructura existencial y como estructura existencial y como decisión cultural americana”. *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires. Tomo 2.
- (1976). *Geocultura del hombre americano*. Colección de estudios Latinoamericanos, Buenos Aires.
- (1962). “Sabiduría de América” en *América profunda*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- ROIG, Arturo (1973). “Necesidad de un filosofar americano” en *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires. Tomo 2.
- WAKSMAN, Vera y KOHAN, Walter (2005). *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase*. NOVEDUC, Buenos Aires.

## Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (2011). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.
- AGUDO, Silvina. *et alt.* (2006). “Proyecto de Extensión Universitaria Filosofía con niñas, niños y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público educativo”. Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. (Mimeo.)
- AMAR DÍAZ, Mauricio (2011). “El niño en Nietzsche y Benjamin. Una búsqueda de la experiencia”. Disponible en:  
[http://www.biopolitica.unsw.edu.au/sites/all/files/publication\\_related\\_files/amar\\_nino\\_en\\_nietzsche.pdf](http://www.biopolitica.unsw.edu.au/sites/all/files/publication_related_files/amar_nino_en_nietzsche.pdf) (Última consulta 20 de junio de 2018).
- BEORLEGUI, Carlos (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Un búsqueda incesante de la identidad*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- BENJAMIN, Walter (1998). *Dirección única*. Ediciones Alfaguara S.A., Madrid.
- (2010). *Obras IV*. ABADA Editores, Madrid. Vol.2
- BUCK-MORSS, Susan (1995). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. Ed. Visor, Madrid.
- CULLEN, Carlos (2007). “Reconocer que estamos” en KUSCH, R. *Obras completas*. Editorial Fundación Ross, Rosario. Tomo 1.
- DÍAZ, Esther (2010). *Entre la tecnocracia y el deseo*. Biblos, Buenos Aires.
- DELEUZE, Gilles y GUATARI, Félix (1991). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama, Barcelona.
- FORSTER, Ricardo (1991). *W. Benjamin. TH. W. Adorno: El ensayo como filosofía*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- GRAU, Olga y *et. alt.* (2010) *La concepción de Infancia en Matthew Lipman*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- HEIDEGGER, Martin (2004). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- LARROSA, Jorge. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes, Barcelona.
- LIPMAN, Matthew, SHARP, Anna y OSCAYAN, Frederick (1992). *Filosofía en el aula*. Ediciones De La Torre, Madrid.

- LÓPEZ, Maximiliano (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- (2008). *Infancia y colonialidad*. traducción cedida por el autor: “Infância e colonialidade” en Vasconcellos, T. (org.), *Reflexões sobre Infância e cultura*. EdUFF, Niterói.
- MENNINGHAUS, Winfried (2013). *Saber de los umbrales. Walter Benjamin y el Pasaje del Mito*. Ed. Biblos, Buenos Aires.
- MORALES, Laura y RODRIGUEZ, Laura (2012). “La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los 90 Un análisis desde la filosofía filosofante”. Ponencia presentada en el XVIº Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía. Coloquio Internacional 2011. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- MASSUH, Gabriela (1993). *Sobre Walter Benjamin; vanguardias, historia, estética y literatura*. Alianza, Buenos Aires.
- NIETZSCHE, Friedrich (1995). *Así habló Zaratustra*. Alianza, Buenos Aires.
- PARDO, Rubén (1997). “La problemática del método en ciencias naturales y sociales” en DÍAZ E. (editora), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Biblos, Buenos Aires.