



El encuentro entre la infancia y la filosofía

Reflexiones sobre una práctica educativa

Pablo Olmedo

UNRC- CONICET

I

Los discursos sobre la infancia abundan en la actualidad. Desde las diferentes ramas de la psicología, desde el campo de la psiquiatría, desde la sociología se habla sobre la niñez. Se habla también a los niños, desde el marketing, por ejemplo. Se habla de la infancia como una categoría filosófica, que no se identifica completamente con el periodo cronológico de la niñez. Estos discursos no solamente producen representaciones de la infancia o la niñez, sino que además sustentan prácticas sobre o con ella. Existen infinidad de proyectos pedagógicos que intentan acercarse a la infancia con las intenciones más diversas. Frente a la polifonía y la multiplicidad de prácticas, quienes practican filosofía con niños deben detenerse a pensar cuál es propósito de su actividad, cuáles son los supuestos que de hecho sustentan sus acciones, en orden a determinar, en la medida de lo posible, cuál es la especificidad de su tarea. ¿Qué enseña la filosofía a la infancia? y, al revés, ¿qué enseña la infancia a la filosofía?, son dos interrogantes que tiene que estar presentes para pensar esta práctica en toda su profundidad.

La filosofía puede representar un peligro para la infancia. ¿Por qué abordar determinados temas filosóficos (temas a menudo ríspidos, tal como el problema de la muerte) con niños pequeños? ¿Es necesario introducirlos tan tempranamente en cuestiones que inevitablemente le tocan de cerca en la vida adulto? ¿No representa esto, acaso, una intromisión en el mundo infantil? Estas objeciones se oyen a menudo. Todas parten de un presupuesto común: el de la existencia de una distancia insalvable entre la niñez y la filosofía. Pero también se dice que ésta última puede realizar un valioso aporte a los niños. ¿A caso la filosofía no enseña a pensar? ¿No puede entonces ayudarlos a

desarrollar un pensamiento más complejo, rico en matices, con una fuerte impronta crítica? La filosofía se erige así como el vehículo para la realización del sueño político democrático. A través de ella es posible enseñar a los niños claves que los ayuden en sus reflexiones y sus acciones éticas y políticas.

Ambas posiciones deben ser sometidas a una serie de cuestionamientos. Respecto a la primera, la que afirma el peligro que representa la filosofía para la infancia, se puede señalar que los niños no solamente en mundo adulto estarán expuestos a problemas como el de la muerte, sino que de hecho en cualquier momento pueden ser afectados por una cuestión semejante. Respecto a la segunda posición, podemos afirmar que no siempre se reflexiona críticamente sobre aquellos fines que se postulan como meta de la educación, es decir, no se cuestiona qué se entiende en cada caso por democracia. O cuando se afirma que la filosofía enseña a pensar no se interroga acerca de qué significa pensar filosóficamente sobre tal o cual cuestión.

Ambas posturas sobre la práctica de filosofía con niños, y las críticas, que aquí apuntamos brevemente, de las que son susceptibles, nos conducen a otro interrogante. ¿Cómo podemos pensar una práctica pedagógica de filosofía con niños en la que la infancia, conservando su especificidad, sea esta cuál sea, enseñe algo a la filosofía? Ciertamente, la filosofía, en cuanto un conjunto de discursos consolidados en una tradición, puede caer sobre la infancia y sustraerla de aquello que le es propio. Pero también, puede suceder lo contrario: que la filosofía, al acercarse a la infancia, se despoje de la complejidad que la constituye y se infantilice. Y esto último, no solamente afecta a la filosofía, sino también a la infancia. Así lo señala Hannah Arendt, en su texto *La crisis de la educación*, en donde, en el marco de una crítica a la aplicación del pragmatismo en las escuelas estadounidenses de la década del '50, escribe: "con el pretexto de respetar la independencia del niño, se lo excluye del mundo de los mayores y se lo mantiene artificialmente en el suyo, si es que se puede aplicarle la denominación de mundo". Esta detención del tiempo en el mundo del niño es para Arendt "artificial, porque rompe la relación natural entre los mayores y los pequeños, que, entre otras cosas,

consiste en enseñar y aprender”.¹ Poniendo en cuestión esta separación artificial de la niñez y la voluntad de perpetuar un estado infantil de manera arbitraria, Arendt intenta señalar una tensión a la que es preciso atender para poder pensar el problema de la educación en toda su extensión: por una parte, reconoce que la esencia de la educación es la “natalidad”, “el hecho de que en el mundo *hayan* nacido seres humanos”², y en esa medida la tarea educativa es responsable de recibir y acoger a “los nuevos”; pero, por otra, la filósofa señala que la educación es también la encargada de proteger el mundo al que llegan los recién nacidos, un mundo que es siempre viejo para ellos, y en esa medida, la tarea educativa adopta también una “actitud conservadora”.³ De este modo, escribe Arendt:

...los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra. La responsabilidad del desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación.

La educación debe, entonces, acoger a los nuevos, preservando su novedad, y, al mismo tiempo, debe cuidar de un mundo que ya es viejo para los que acaban de llegar a él. También en la práctica de filosofía con niños sucede algo similar. Es preciso acoger la voz de los niños, de los nuevos, dentro del ámbito

1Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1996, pp. 195-196.

2Ibid, p. 186.

3Ibid, p. 204.

filosófico; y, al mismo tiempo, es necesario preservar lo específico de este ámbito, aquello que constituye su tradición, sin “infantilizarlo”. A continuación intentaremos echar alguna luz sobre este problema volviendo nuestra mirada hacia algunas observaciones que Walter Benjamin hiciera a finales de la década del '20 sobre la educación infantil.

II

En un breve texto de 1929, titulado *Una pedagogía comunista*, en el que reseña un libro de Edwin Hoernel, *Grundfragen der proletarischen Erziehung*, Walter Benjamin define como “pedagogía burguesa” a aquella pedagogía que se estructura a partir de dos “polos”, la “psicología” y la “ética”:

Por un lado, -escribe- está el problema de la naturaleza del educando: la psicología de la infancia, de la adolescencia; por el otro, el objetivo de la educación: el hombre íntegro, el ciudadano. La pedagogía oficial es el método que adapta entre sí esos dos elementos -la predisposición natural, abstracta, y el ideal quimérico- y sus adelantos siguen la tendencia a sustituir, cada vez más, la violencia por la astucia”.⁴

Los dos elementos que conforman aquello que Benjamin denomina como “pedagogía burguesa” se corresponden, entonces, con dos intereses que deben ser atendidos. La psicología intenta dar cuenta de la “naturaleza” de aquellos a los que hay que educar. Esta disciplina, a través de sus diferentes ramas de especialización, procura elaborar un mapa de desarrollo de los educandos; un mapa que suministre las indicaciones necesarias y precisas para que la tarea educativa pueda llevarse a cabo con efectividad. El otro elemento, que complementa al aporte de la psicología, es la ética. De este modo, la pedagogía burguesa no solamente allana el terreno para aplicar sus estrategias, sino que se asegura una meta para su tarea: la formación del “hombre íntegro”, del “ciudadano”. Benjamin señala inmediatamente que ambos elementos, a los cuales “el método de la pedagogía oficial” pretende aunar, se vinculan por una

⁴ Benjamin, W., *“Una pedagogía comunista”*, en *Papeles escogidos*, Trad. Andrea Nader y Norma Escudero, Imago Mundi, Bs. As., 2011, p. 77.

característica común: su irrealdad. La psicología determina una naturaleza “abstracta” del educando. En correspondencia, la ética establece un “ideal quimérico” para la educación. La pedagogía burguesa intenta, de este modo, formar a los educandos, mediante un método, que, a la vez que se torna cada vez menos violento, se vuelve más astuto. Frente a este panorama, la preocupación de Benjamin es la de delinear los rasgos de una educación diferente en la que los hijos de los vencidos, vale decir, de los proletarios, no sean víctimas de las astucias de la pedagogía oficial, y reproduzcan, de ese modo, el orden establecido. Por eso, postula la existencia de una “pedagogía proletaria”, que a diferencia de la burguesa:

....no parte, en primer lugar, de dos datos abstractos, sino de uno concreto. El niño proletario nace en el seno de su clase y no de su familia. Es, desde un principio, un elemento de esa descendencia, y su futuro no está determinado por ningún objetivo educacional doctrinario, sino por la situación de la clase. Esa situación lo encierra desde el primer momento, ya en el vientre de su madre; la vida y el contacto con ella serán muy propicios para agudizar desde un principio su conciencia, a través de la escuela de la indigencia y del sufrimiento. Y esta se convierte en conciencia de clase. Porque la familia proletaria no brinda al niño mejor protección contra la cortante comprensión de lo social, que la que le brinda su deshilachado abrigo de verano contra el cortante viento invernal.⁵

La contraposición a lo que había sido definido como “pedagogía burguesa” es aquí clara. Para Benjamin la opción por una educación proletaria, significa la opción por un tipo de humanidad. Es decir, no se trata sólo de discutir los beneficios de tal o cuál método educativo -esto, como veremos enseguida, es una preocupación típica de la clase burguesa-, sino de elegir entre un modelo pedagógico que seguirá afirmando la superioridad de los vencedores en la historia, y otro que intentará liberar las potencialidades, ocluidas a lo largo de

Ibid, pp. 77-78.

los tiempo, de los vencidos. Mientras que la burguesía ve en su prole al “heredero”, apunta Benjamin, “los desheredados ven en la suya a los auxiliares, vengadores, liberadores”⁶. No obstante, si queremos evitar caer en una visión reducida y esquemática de la posición del filósofo frente al problema de la educación, es necesario señalar que esta contraposición entre una pedagogía burguesa y otra proletaria, lejos está de reducir el problema de la educación de los niños a una cuestión de clase. Benjamin reclama a Hornele el que omita establecer una distinción entre la educación de los niños y la de las masas adultas, apuntando la necesidad de sentar las “bases preliminares para una antropología marxista, dialéctica, del niño proletario”; dicha antropología, señala, “no sería otra cosa que un enfrentamiento con la psicología del niño”.⁷ El hecho de que un niño pertenezca a la clase proletaria es determinante para pensar su educación. Pero también, y principalmente, será determinante su condición de niño.

En otro texto, también de 1929, *Programa de un teatro infantil proletario*, Benjamin indaga los elementos con los que cuenta la pedagogía proletaria para “educar la conciencia de clase de los niños proletarios”, puesto que el programa del partido no es una herramienta suficiente: “la ideología –escribe-, de por sí misma importantísima, al niño le llega como frase vacía”.⁸ La educación burguesa es calificada aquí como “asistemática”, porque, a pesar de que posee un sistema, “lo inhumano de su contenido se revela en el hecho de que fracasa ante la primera niñez”. La educación no alcanza “lo veraz”, que es lo único que puede surtir efecto en los primeros años de vida. Partiendo de una concepción abstracta de la niñez, la pedagogía burguesa fracasa al querer introducir rápidamente a los niños en el corsé de su ideal quimérico. Cada “seis meses” ironiza Benjamin, intenta aplicar “un nuevo método con los últimos refinamientos psicológicos”, porque:

En todos los terrenos –y la pedagogía no es una excepción- el interés por el «método» es una actitud

⁶*Ibid.*

⁷*Ibid.*, p. 79.

⁸ Benjamin, W., “Programa de un teatro infantil proletario”, en *Papeles escogidos....*, op. cit., p. 69.

típicamente burguesa, es la ideología del «seguir mal que bien como hasta ahora» y de la pereza. ⁹

Frente a este método fallido mediante el cual la pedagogía burguesa pretende asegurarse el camino hacia aquel “*ideal* para el cual educar”, la educación proletaria necesita, antes que nada, determinar un “marco, un ámbito objetivo *dentro del cual* educar”. La meta es, para Benjamin, satisfacer una “dialéctica positiva” que atraviesa a la pedagogía proletaria, y que puede explicarse del siguiente modo: “la educación del niños debe *abarcar toda su vida*” y, a la vez, “la educación proletaria debe *realizarse dentro de un espacio limitado*”.¹⁰ La resolución de esta tensión puede darse en un teatro infantil proletario.

Benjamin afirma que la burguesía no considera nada que sea “más peligroso para los niños que el teatro”, porque éste despierta “la poderosa fuerza de futuro en los niños”:

Cuál no sería su reacción -interroga- si sintiera de cerca el fuego que en los niños producen realidad y juego amalgamados y confundidos de tal modo que los sufrimientos representados, pueden convertirse en verdaderos y que las bofetadas simuladas se convierten en reales.¹¹

El teatro, en cuanto marco educativo, amalgamando la realidad y el juego abre la posibilidad de que el aprendizaje de los niños tenga un mayor grado de realidad. Su meta no es la realización de una gran función, ésta se producirá como “de paso”, “por descuido”, “casi como una travesura de los niños”, dice el filósofo. El propósito del teatro infantil proletario es la de poner en juego las tensiones que se resuelven en las funciones, porque son “las tensiones del trabajo colectivo las que educan”.¹² Es por esto, que este teatro no admite ningún tipo de director que pretenda realizar una influencia moral directa en los niños. El único director que puede llevar adelante un grupo de teatro infantil proletario es aquel que solamente intervenga de modo indirecto en la actividad

⁹*Ibid.*, p. 70.

¹⁰*Ibid.*

¹¹*Ibid.*

¹²*Ibid.*, 71.

de los niños, proporcionándoles algunos materiales o indicando algunas tareas, de manera que los “equilibramientos y correcciones” que deban efectuarse surjan de la “propia comunidad infantil”.¹³ Como correlato de la actividad colectiva de producción de la obra, este teatro exige, para ser fructífero, un “ente colectivo como público”: “la clase”. Solamente la clase obrera que “posee” ella misma el “sentido infalible de la existencia de entes colectivos”, puede prestar atención al “ente colectivo infantil”, al que, por lo demás, “la burguesía no podrá ver jamás”.¹⁴

El director de un teatro infantil proletario, que ha renunciado a ejercer una influencia moral directa sobre los niños, renunciará también “al coraje y las ganas de corregir” y se dedicará a “la observación de la vida infantil”, porque para la observación, apunta Benjamin:

...toda acción y todo gesto infantil se convierten en señal. No tanto en señal de lo inconsciente, de lo latente, reprimido, censurado, como pretende el psicólogo, sino en señal de un mundo en el que el niño vive y manda.¹⁵

El gesto infantil es “inervación creadora exactamente relacionada con la inervación receptiva”. La tarea del teatro infantil es abrir un espacio para que ese gesto infantil pueda desarrollarse, y esto debe hacerlo no a través de un método, sino a través de la improvisación:

...ella -concluye Benjamin- es el estado de ánimo del cual surgen las señales, los gestos señaladores. La representación teatral tiene que ser la síntesis de esos gestos, precisamente porque sólo en esa síntesis se halla esa súbita unicidad que constituye el espacio genuino del gesto infantil. Lo que se obtiene de los niños por la fuerza como «rendimiento» acabado, nunca puede compararse, en cuanto a autenticidad con la improvisación (...) Lo que persigue toda realización infantil no es la «perpetuidad»

13*ibid.*

14*ibid.*

15*ibid.*

de los productos, sino el «momento» del gesto. El teatro, por ser arte perecedero, es arte infantil.¹⁶

Lo que busca el teatro infantil proletario es poner en escena una representación teatral “como resolución de la tensión”. En la realización de este propósito pedagógico no necesita de ningún maestro que actúe como director o guía de la empresa. Los niños, solos, “reunirán, con mil variantes sorprendentes, sus gestos y sus habilidades en una totalidad teatral”. Si para el actor profesional el estreno de una obra representa la posibilidad de poner en juego las variantes más sorprendentes en la representación de su personaje, para el niño no significa otra cosa que la realización plena de su genialidad para la “variación”. Por eso, Benjamin concluye: “La representación es, en oposición a la ejercitación pedagógica, la liberación radical del juego ante el cual el adulto sólo puede ser espectador”.¹⁷ Mientras que la pedagogía burguesa fracasa una y otra vez al pretender aplicar sus métodos innovadores, redundando en una “a-sistematicidad” irresoluble que no toca a la infancia, la pedagogía proletaria “demuestra su superioridad al garantizar a los niños la realización de su niñez”; lo que no quiere decir que dicha realización acontezca en un ámbito abstracto, ajeno a la lucha de clases. Benjamin concluye el texto afirmando el carácter verdaderamente revolucionario del teatro infantil proletario, por ser en él en donde se abre la posibilidad para la inversión de los roles entre los adultos y los niños, inversión en la que la infancia logra desplegar todo su potencial:

La representación teatral -escribe- es la gran pausa creadora en la obra educacional. Es en el reino de los niños, lo que el carnaval era en los cultos antiguos. Se invierten los términos, y así como en las saturnales romanas el amo servía al esclavo, durante la función están los niños en el escenario para enseñar y educar a los atentos educadores. Aparecen nuevas fuerzas, nuevos impulsos que el director a menudo no conocía, que sólo ahora, en esa salvaje liberación de la fantasía infantil, y no

¹⁶*Ibid*, 72.

¹⁷*Ibid*.

durante el trabajo, llega a conocer. Los niños que han hecho teatro de esa manera se han liberado en tales representaciones. Su niñez se realiza jugando.¹⁸

En este breve y complejo texto de Benjamin encontramos condensados algunos señalamientos que son de la mayor relevancia para pensar una práctica educativa que se asiente sobre la premisa de que la niñez pueda habitar en su especificidad desplegando sus posibilidades y, al mismo tiempo, dicha práctica, en este caso el teatro, no pierda lo que le es propio, es decir, el hecho de representar sobre un escenario. Un teatro infantil proletario, no es menos valioso, en su calidad artística, que cualquier otro teatro, es decir, conserva su especificidad teatral. Al mismo tiempo, Benjamin remarca una y otra vez el hecho de que en el marco de esta práctica, se hace posible la realización de la niñez, y en esa medida se supera a la pedagogía burguesa, que con sus métodos anula lo específico de lo infantil. El teatro infantil proletario, redefiniendo el papel del director, procura que los que efectivamente realicen la creación de la obra sean los niños. Intentaremos ahora, a la luz de estas provocadoras sugerencias, retomar las preguntas que hacíamos al comienzo de este texto, a saber: ¿qué lugar ocupa la filosofía en cercanía de la infancia? ¿Cómo puede ser pensado un taller de filosofía con niños? ¿Qué es lo que la infancia puede esperar de la filosofía? ¿Y, a su vez, qué puede esperar ésta de la infancia?

III

Hannah Arendt llamaba la atención sobre un problema que afectaba a la educación norteamericana de la década del '50, la incapacidad de las instituciones educativas de acoger a los niños, a los recién nacidos, e introducirlos en un mundo ya viejo para ellos. Pretendiendo estar al servicio de la infancia, el sistema educativo intentaba apartar al niño del mundo adulto, perpetuando indefinidamente su estado de niñez. Sin embargo, y a pesar de no quererlo explícitamente, introducía al niño en el ámbito adulto, el ámbito de lo público, del modo más irreflexivo. El "siglo de los niños", dice Arendt, aquel en el que se pensaba que se reconocería la especificidad de la infancia, pasó por

¹⁸*Ibid*, p. 73.

alto “las condiciones más elementales y necesarias para el crecimiento y desarrollo del niño”.¹⁹La filósofa pone en cuestión a la educación exigiéndole una tarea que consista en acoger a los nuevos, a los recién llegados y, al mismo tiempo, en conservar el viejo mundo al que aquellos arriban. La educación es responsable ante el hecho de la natalidad y, a la vez, debe conservar su especificidad, su labor de enseñanza.

Nuestro intento aquí es indagar en torno a este problema en el ámbito de los talleres de filosofía con niños. ¿Cómo llevar adelante una práctica de este tipo en la que tanto la infancia como la filosofía conserven su especificidad? ¿Sin que la filosofía eduque a la infancia tornándola adulta de golpe? ¿Sin que la atención por la niñez acabe por infantilizar a la filosofía, empobreciéndola? El texto de Benjamin nos brinda algunas señales de cómo podríamos responder a estos interrogantes. En efecto, el filósofo alemán piensa un teatro infantil proletario, que es una práctica educativa en la cual se realiza la niñez en un ámbito puntual que no pierde su especificidad: los niños hacen teatro al fin de cuentas.

En la medida en que un taller de filosofía con niños intenta abrir un espacio para que puedan desarrollarse voces de la niñez que en otros ámbitos no pueden emerger, o de emerger, son cooptadas por dispositivos médicos, psicológicos o pedagógicos, un taller de filosofía busca también constituirse como un ámbito para la realización de la niñez, es decir, un espacio y un tiempo en el que los niños puedan participar de la reflexión conjunta en calidad de niños y no de adultos pequeños a quienes se quiere conformar según un determinado plan trazado de antemano. Por esta misma razón, un taller de filosofía con niños no puede contar con un método seguro que garantice el cumplimiento de una meta prefijada. De lo que se trata más bien es de entregarse a la experiencia de un pensamiento conjunto, que como toda experiencia del pensamiento entraña el peligro y la incertidumbre de no conocer el puerto en el cual hay que encallar. Por eso el docente a cargo del taller, actuará como el director del teatro infantil proletario, es decir, sin intervenir moralmente de un modo directo sobre los niños, sino de manera

¹⁹Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política....*, op. cit., p. 199.

incidental, su material de intervención serán las preguntas, o las reflexiones que le surjan de la discusión conjunta. En los talleres de filosofía también se pondrá en escena una tensión que será preciso desarrollar sin ocluirla de manera arbitraria por medio de una respuesta ya elaborada. Un taller de filosofía con niños podrá, así, ser un ámbito de acogimiento de la niñez, y a la vez, sin perder su especificidad -la riqueza y la complejidad que caracteriza al pensamiento filosófico-, podrá ser precisamente un espacio de enseñanza de filosofía. Porque el docente de filosofía que se aviene a llevar adelante un taller de filosofía con niños, es portador de una tradición de pensamientos de la cual es responsable, y es también responsable de recibir en esa tradición a los niños y trabajar para que se dé un encuentro fructífero, en el que la niñez, sin dejar de ser niñez, brinde algo al filosofía, y ésta, sin dejar de ser tal, brinde algo a aquella.