

A photograph of a beach scene. In the foreground, the dark, rippling water of the ocean is visible. In the middle ground, a person is captured mid-air, diving into the water. To the left, a person stands on a wooden pier or structure. The background features a sandy beach, a line of green trees, and a blue sky with scattered white clouds. The overall scene is bright and sunny.

OLGA GRAU DUHART

INFANCIA Y GÉNERO

EXCLUSIONES QUE NOS
RONDAN

Infancia y Género
Exclusiones que nos rondan

Títulos da Coleção Ensaios

A escola dos sentimentos. 2018.

Giuseppe Ferraro

Manifesto por uma escola filosófica popular. 2018.

Maximiliano Lionel Durán; Walter Omar Kohan

(em quarentena)

Ensayos *En Lectura*. Inutilidad, soledad y conversación. 2020.

Carlos Skliar

filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outra coisa. 2020.

Magda Costa Carvalho

Ensayos para una didáctica filosófica. 2020.

Alejandro Cerletti

entre apostas e heranças. contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no brasil. 2020.

wanderson flor do nascimento

Infancia y Género. Exclusiones que nos rondan

Olga Grau Duhart

Coleção Ensaio

(em quarentena)

Infancia y Género
Exclusiones que nos rondan

Olga Grau Duhart

Prólogo: Luciana Carrera Aizpitarte

NEFI Edições

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Reitor: Ricardo Lodi Ribeiro
Vice-Reitor: Mario Sergio Alves Carneiro
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Luís Antônio Campinho Pereira da Mota
Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd)
Coordenadora: Ana Chrystina Venancio Mignot
Vice-Coordenador: Guilherme Augusto Rezende Lemos
Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)
Coordenador: Walter Omar Kohan

Conselho Científico (NEFI/UERJ)

Alejandro Ariel Cerletti, Univ Buenos Aires e Univ Nac Gral Sarmiento
Alexandre Filordi de Carvalho, UNIFESP, Brasil
Alexandre Simão de Freitas, UFPE, Brasil
Barbara Weber, University of British Columbia
Beatriz Fabiana Olarieta, UERJ, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLACSO, Argentina
César Donizetti Leite, UNESP - Rio Claro, Brasil
Claire Cassidy, University of Strathclyde, Escócia
Gregorio Valera-Villegas, Univ. Experimental Simón Rodríguez, Venezuela
Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos da América
Jason Wozniak, West Chester University, Estados Unidos da América
Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, México
Junot Cornelio Matos, UFPE, Brasil
Karin Murriss, Cape Town University, África do Sul
Magda Costa Carvalho, Universidade dos Açores, Portugal
Maria Reilta Dantas Cirino, UERN, Brasil
Marina Santi, Università degli Studi di Padova, Itália
Maristela Barenco Corrêa de Mello, UFF, Brasil
Maximiliano Durán, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Olga Grau, Universidad de Chile, Chile
Óscar Pulido Cortés, Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia
Paula Ramos de Oliveira, UNESP – Araraquara, Brasil
Pedro Pagni, UNESP – Marília, Brasil
Renato Nogueira, UFRRJ, Brasil
Roberto Rondon, UFPA, Brasil
Rosana Fernandes, UFRGS, Brasil
Sívio Donizetti de Oliveira Gallo, UNICAMP, Brasil
Walter Omar Kohan, UERJ, Brasil
Wanderson Flor do Nascimento, UnB, Brasil

Conselho Editorial (NEFI/UERJ)

Alessandra Lopes
Alice Pessanha S. de Oliveira
Allan Rodrigues
Daniel Contage
Fabiana Martins
Marcelly Custodio de Souza
Simone Berle

Capa:
Marcelly Custodio de Souza

Diagramação:
Marcelly Custodio de Souza
Simone Berle

Revisão Técnica:
Verónica González

"A comissão para avaliação cega dos trabalhos da Coleção Ensaios em 2020 foi integrada por Maria Reilta Dantas Cirino e Gregorio Valera-Villegas"

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Olga Grau Duhart
Infância y Género. Exclusiones que nos rondan. Olga Grau Duhart. – 1 ed.
– Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaios; 5).

ISBN: 978-65-991017-6-2
1. Filosofía de la Educación. 2. Género. 3. Educación. 4. Estudios de la Infancia. I. Título. II Série.

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Filosofia 370.1

© 2020 Olga Grau Duhart

© 2020 Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)

Site: <http://filoeduc.org/nefiedicoes>

Email: publicacoesnefi@gmail.com



Apresentação da Coleção

O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ), como qualquer grupo de trabalho de uma universidade pública, dedica seus esforços ao ensino, à pesquisa e à extensão da universidade fora dos seus muros. Seu foco temático são as relações entre infância, educação e filosofia, tanto no que diz respeito a experiências filosóficas com crianças e à formação de professoras em escolas públicas quanto ao estudo e ao exercício mais amplos possíveis da categoria de infância. Desde 2003 o NEFI tem estabelecido parcerias de trabalho com grupos de distintos países e acolhido as mais diversas pesquisas com muitas formas institucionais: trabalhos de fim de curso, ou seja, monografias, dissertações e teses de estudantes da UERJ, missões de estudo e de trabalho com outras instituições nacionais e internacionais; pesquisadores visitantes; estâncias de pós-doutorado... o NEFI ensaia uma vida acadêmica outra, a errar no duplo sentido de se equivocar e de vagar em busca dessa vida outra.

Assim, a Coleção “Ensaaios” é um convite a ensaiar-se, na escrita, na leitura, na vida. Os trabalhos que compõem esta coleção são cheios de erros e de errância e chamam leitores e leitoras a ensaiar e ensaiar-se na leitura e também na escrita, confiando no valor educativo tanto do equivocar-se quanto do andar atento aos sinais do caminho.

Nesse ano de 2020 fomos surpreendidos por uma pandemia que se alastra pelo Brasil ajudada pela indecência de um governo que privilegia uma economia para poucos sobre a vida de todos. A pandemia colocou-nos também em evidência o sem sentido de uma forma de vida que aceitávamos e vivíamos. Nas universidades públicas um desafio nos foi colocado: precisamos inventar outras formas de vida em comum, dentro e fora da universidade. O vírus tem nos entregado a oportunidade de um tempo para pensar na vida que estamos vivendo em nome da educação. Em que pese a irresponsabilidade do governo federal, alguns temos o privilégio de poder ficar em casa, como suspensos no tempo. Estávamos habituados a “não ter tempo”, a ter tanto para fazer “em pouco tempo”, a ter que correr daqui para lá, a “perder horas” no trânsito, a ocupar o tempo em exigências administrativas e burocráticas e, de repente, temos tempo para o esquecido, como o cuidado cotidiano das filhas e dos mais velhos, e, sobretudo, temos tempo para pensar a vida presente atravessada pela

Coleção Ensaios

pandemia e a vida que queremos viver quando a pandemia passar, se é que de fato ela vai passar.

No NEFI pensamos que parte dessa tarefa diz respeito a ler, escrever, estudar... com o cuidado que o momento merece e com a atenção voltada para uma realidade devastadora como a imposta pelo governo fascista que padecemos. E pensamos que a coleção Ensaios poderia ser um espaço para fortalecer esse cuidado e essa atenção, consolidando nossas bibliotecas. Por isso, convidamos amigos a nos oferecer suas obras, suas tentativas, seus ensaios, entre filosofia, educação e infância. É nesses tempos que a coleção “Ensaios” encontra seu tempo “em quarentena”. Tempos de pensar em outras formas de vida.

Walter Omar Kohan
Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)
Rio de Janeiro, julho de 2020

A las niñas y niños en tiempos de inquietante encierro

Agradecimientos

Agradezco inmensamente la invitación que me ha hecho Walter Kohan para dar forma de libro a reflexiones que han estado por mucho tiempo girando en mí. Walter es un filósofo muy significativo para muchas personas de Brasil, Chile y muchos países de Latinoamérica y de otros continentes. Viajero errante, con la pregunta en la boca, ha abierto espacios para muchas y muchos educadores, filósofas y filósofos, estudiantes de todos los grados. Con Walter, he compartido un largo y rico camino de amistad personal e intelectual. En nuestro común modo expuesto de vivir, que ha hecho cada quien a su manera, seguimos encontrándonos en esta imprevisible vida.

En noviembre del 2019, en medio del estallido social que partiera el 18 de octubre, vino a Chile solidariamente como lo hicieron otras amigas y amigos de países vecinos. Estuvo en casa y conoció a Matilda, mi nieta de menos de 3 años en ese momento. Inventó un cuento para ella, la que, pese a su timidez para las personas no conocidas, se le entregó completamente. Matilda lo recuerda y recuerda también a la protagonista del cuento: una hormiga. Una escena entrañable que conservaré en la memoria. ¿Cómo no responder, entonces, por todo, a su invitación?

Agradezco también a todas las personas que siento cercanas a estos textos, con quienes he conversado muchas veces o han sido parte de seminarios y talleres. Enumerarlas sería llenar algunas páginas, pero si llegan a leer este libro, sabrán que están aquí de algún modo. Agradezco, especialmente, a quienes me han acompañado en proyectos compartidos, como el de CIFICH, desde hace muchos años y antes, incluso, de constituir esta Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile. Algunos de sus nombres aparecen en este libro.

Agradezco la comprometida presentación de Luciana Carrera, que al leerla sentí que era mejor que el libro.

Agradezco a Verónica González, filósofa amiga muy querida, que hizo una lectura atenta del texto y cuyos comentarios me ayudaron a tomar la decisión final de que podría valer la pena publicarlo, ante mi propia vacilación. Le agradezco también su colaboración rigurosa con algunos aspectos formales de la edición.

Agradezco también la lectura final de Esteban Oyarzún, músico que sabe el modo en que suenan las palabras y filósofo como estilo de vida que conserva la infancia, quien me diera el último aliento. Y a Manuela Oyarzún, las

conversaciones sobre la infancia a las que me ha invitado en la realización de sus trabajos escénicos de *Nunca acabar* y *Alba y los 100 pasos*, que han sido sus propias reflexiones sobre la infancia.

Agradecer es sentir también felicidad.

Olga Grau Duhart
Santiago de Chile, Julio de 2020

Índice

PRÓLOGO

HACIA UNA POÉTICA DEL GESTO INSURRECTO: UN DIÁLOGO CONTEMPORÁNEO CON LAS INFANCIAS.....	13
---	----

por Luciana Carrera Aizpitarte

INTRODUCCIÓN.....	19
-------------------	----

SECCIÓN I

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.....	29
El género excluido de la enseñanza de la filosofía.....	31
Filosofía, infancia y educación. Propuestas inclusivas.....	43

SECCIÓN II

LAS INFANCIAS EXCLUIDAS.....	53
Representaciones sociales de la infancia. Discursos y prácticas.....	55
El ruido incesante de un desacomodo.....	63
Un episodio de infancia.....	73
De infantes expósitos a infantes ciudadanos. De infantas expósitas a infantas ciudadanas.	
De infantes expósites a infantes ciudadanos.....	77

SECCIÓN III

CUERPO, GÉNERO Y SEXUALIDAD.....	87
Darle un lugar al saber del cuerpo en relación con los otros cuerpos. para pensar, enseñar, y aprender.....	89
La infancia en el pensar de Simone de Beauvoir.....	97
Cuestiones de política sexual.....	115
Cuerpo infantil: identidad y política sexual.....	127
La violencia de un olvido.....	141
Tanteos y divagaciones para una política cultural andrógina.....	149

SECCIÓN IV

ENTREVISTAS.....	159
------------------	-----

Entrevista ¿Cómo se puede generar una ciudadanía desde la infancia para deconstruir al niño o niña objeto?.....	161
---	-----

por Fernando Gutiérrez

ENTREVISTA.....	169
-----------------	-----

por Alexis González

HACIA UNA POÉTICA DEL GESTO INSURRECTO:
un diálogo contemporáneo con las infancias

Luciana Carrera Aizpitarte

Corren tiempos difíciles para la humanidad y en especial para nuestro continente latinoamericano. Nuestras vidas y nuestros territorios, nuestros pequeños recorridos cotidianos son asediados por administraciones neoliberales y sus violencias de alcance global. Pero *donde hay poder hay resistencia*. Este libro que presento llega desde Chile, donde el 18 de octubre de 2019 estalló una revolución que venía creciendo desde hacía largo tiempo, en el gesto hermoso de la juventud sublevada. Sublevación contra los múltiples atropellos del capital, contra la mercantilización de la educación, contra la privatización del agua, contra un mar rematado entre pocas familias, contra la expoliación diaria. Las cosas empezaron con un salto al grito de *¡evade!* y pudimos ver a cientos de niños, niñas y jóvenes con uniforme escolar, invitando a trabajadores y trabajadoras, adultos cansados y sobreadaptados, *a saltar*, a saltar como niños para evadir los torniquetes del metro de Santiago, para no pagar otro aumento, saltar con la alegría de la insumisión, con la insolencia de la infancia. Pudimos ver ese modo de ser propagarse rápidamente por toda la población, por todas las edades, por todas las latitudes. Pudimos ver a la gente saliendo a la calle, llevando la imagen icónica del Negro Matapacos, ese otro compañero de subalternidad que es símbolo de ternura y revuelta. Pudimos ver la desproporcionada represión, las violaciones a los derechos humanos, los gases y las balas, y cientos de ojos y vidas arrebatados al pueblo de Chile. Las derechas aprietan sus aceleradores, sus acuerdos multilaterales, sus salvatajes, pero la gente ha aprendido a resistir ahora con infantil desobediencia, a plantar su deseo de vivir una vida digna.

Traigo este panorama para entender el momento histórico en que llega este libro de Olga Grau, un libro que recopila artículos y textos que abarcan diez años de trabajo y que reflexionan, precisamente, sobre la infancia, el género, la filosofía y la política, sobre las subjetividades históricamente aplastadas y criadas para obedecer, haciendo lo que no se espera de ellas, desobedeciendo. Este es un libro que habla de la posibilidad de disputar al discurso hegemónico sus sentidos universalizados, y de que esa disputa la den sujetos históricamente marginalizados, como, en este caso, las mujeres, las disidencias y las infancias.

En efecto, uno de los movimientos políticos que mayor relevancia ha tomado en los últimos años, por su masividad y por las críticas profundas que plantea a sistemas de opresión completamente naturalizados, es el feminismo. Ya no es posible, al menos en nuestro Sur, pasar por alto la capacidad de movilización que tiene este arco político y la fuerza impulsora que supone para otros movimientos. Tanto en Chile, como en Bolivia frente al reciente golpe de estado, como en Argentina y Brasil, los feminismos toman la calle para denunciar violencias públicas y privadas, simbólicas, materiales y estructurales que organizan la experiencia cotidiana y atraviesan todas las esferas, incluyendo la esfera educativa. Retomando su experiencia con la enseñanza y la perspectiva de género, así como su activismo, Olga recupera escenas que va hilando con una crítica precisa a los imaginarios androcéntricos que dominan los ámbitos educativos, los dispositivos epistémicos, los discursos filosóficos y el sentido común. Así reflexiona en primer lugar sobre las resistencias que ofrece la Academia a la hora de alojar la perspectiva de género. Hay dos palabras que se repiten a lo largo de estos textos: incomodidad y perturbación. Efectivamente, la irrupción de la experiencia de las mujeres y las disidencias de la norma heterosexual en el campo de los saberes tradicionales incomoda porque revela el carácter particular de un punto de vista –el del varón blanco heterosexual – que quiere pasar como universal. Como muestra la autora, podemos explorar la dominancia de ese discurso en la enseñanza de la filosofía a partir de ciertas señales: los textos y autores que se leen, el repertorio de expertos a los que se cita (en su inmensa mayoría varones), los problemas que se tratan y el modo en que se interpretan los fenómenos. Frente a ese bloque de aspecto natural, la irrupción de las voces marginalizadas representa una ruptura epistemológica, en tanto permite develar hasta qué punto la idea que nos hacemos de la condición humana está directamente imbuida por representaciones elaboradas desde la masculinidad.

Estas voces otras, que hablan de otras materialidades, locaciones y modos de estar en el mundo, recorren el libro que presento. Gabriela Mistral, Pedro Lemebel, Rosi Braidotti, Donna Haraway, Mary Wollstonecraft, Judith Butler, Simone de Beauvoir, entre otras, aportan a un pensar desde la otredad y permiten visitar la idea de una hospitalidad que acoge a lo extraño como extraño, es decir, que no intenta asimilarlo, convertirlo en un Mismo. En torno a ese Otro u Otra, aparece en la obra el otro tópico central: la infancia. De manera similar a lo que acontece con la perspectiva de género, la consideración

Prólogo

de las infancias por fuera de un relato tradicional, basado en la idea de desprotección, inocencia y falta de autonomía, provoca incomodidad y desafía a los saberes establecidos. Que niños, niñas y niños sean considerados como sujetos de pleno derecho, sujetos autónomos capaces de desear, sentir placer o rebelarse contra el género asignado al nacer, parece impensable para una consideración adultocéntrica de la niñez. Los artículos reunidos aquí dan cuenta de una preocupación de la autora por establecer un diálogo con las infancias tomándolas como interlocutoras válidas, desde un plano de igualdad y de escucha real.

A lo largo de la obra se analizan una serie de cuestiones relativas a la niñez que permiten hacer visible precisamente el contraste de sus vivencias y de sus existencias materiales, con esa concepción naturalizada que los y las ubica en el lugar de la incapacidad y la inocencia. En efecto, tanto la sexualidad como la vivencia de la identidad de género son cercenadas por una mirada que, o bien silencia las experiencias, o bien las atribuye al supuesto inacabamiento o incompletitud de la subjetividad infantil. En este sentido, el libro intenta pensar caminos para devolver a las infancias el derecho de ciudadanía, es decir, de decisión autónoma. Esta problemática aparece especialmente retratada en el debate contemporáneo sobre las infancias trans. En torno a esto, la autora muestra de qué modo los procesos de sujeción que determinan la adscripción de los cuerpos infantiles a un determinado género, son visibilizados y estallados cuando el niño o la niña ejerce la libertad de ubicarse en otra identidad. Algo similar ocurre cuando las infancias dan cuenta de una sexualidad propia y difícil de leer desde el paradigma tradicional. ¿Qué hacemos los adultos y adultas frente a ese ejercicio de autonomía? ¿Cómo nos relacionamos con la incomodidad y la perturbación? Y más aún, ¿hacia qué horizontes queremos orientar nuestras prácticas educativas y nuestra existencia social y política?

Creo con la autora que el cambio cultural al que estamos asistiendo, y del que niños, niñas y niños forman parte de manera activa, exige una revisión de nuestros esquemas de pensamiento y también de nuestras prácticas. A esto nos invita Olga en este inquietante texto.

La Plata, abril de 2020.

Infancia y Género

Exclusiones que nos rondan

INTRODUCCIÓN

Todos los ensayos reunidos en este libro fueron escritos de manera dispersa antes de la pandemia que ha golpeado fuertemente los comienzos de esta década, la que dejará huellas en la historia de la humanidad. La pandemia nos ha puesto a todas, todos y todes en una experiencia infantil. Desconcertados ante el mundo, invadidos de preguntas, intentando respuestas, balbuceando palabras, en el desnudo presente sustantivo, entre la realidad y la ficción, vivimos al día y el día en una intensidad a ratos adormecida, cruzada por fantasmas. Inédita experiencia planetaria que vivimos como experiencia común que nos atraviesa e impregna por igual y, al mismo tiempo, en multiplicidad y desigualdad de formas. Un presente que hace aparecer de manera más radical la realidad de sujetos marginales, desplazados, desvalorizados por una política social neoliberal excluyente y un pensamiento patriarcal heteronormativo, adultocéntrico, racista, que imperan en el mundo; un presente que nos hace aún más palmaria la naturaleza puesta en crisis por la ferocidad del capitalismo como economía devastadora. Entre políticas improvisadas de salvataje se evidencia de manera extendida la precarización de la vida, la vulneración de derechos, la precariedad de los servicios públicos, relativos a la salud, la educación, la previsión para la ancianidad, la seguridad social. Todo parece explotar en nuestras cabezas, ya estalladas en nuestro octubre del año 2019.

Introducción

Si bien a partir del año 2000 la costra del sistema capitalista neoliberal era muy difícil de romper, los movimientos sociales fueron rasmiéndolo progresivamente y en filigranas iban haciendo resquebrajaduras que expelían lo maloliente del sistema encapsulado y cohesionado. En nuestro país, en el año 2006, niñas, niños, adolescentes, estudiantes secundarios realizan la “revolución de los pingüinos”; vestidos en blanco y negro, con sus trajes escolares irrumpen en el espacio público, en la calle. La “revolución pingüina” constituye el primer alzamiento de masiva participación y manifestaciones protagonizadas por estudiantes secundarios a favor del derecho a la educación, en protesta a la privatización del sistema de educación impuesta por la dictadura de Pinochet. El año 2011 acompañarán a los y las estudiantes universitarios en el reclamo de una educación gratuita. En el año 2018, especialmente las niñas y adolescentes, participarán activamente en sus colegios en la revuelta feminista iniciada por las jóvenes universitarias, en lo que se ha llamado *Mayo del 2018*. Y el 18 octubre del año 2019 son nuevamente niños, niñas, adolescentes, quienes, saltando los torniquetes del metro, pondrán el gesto inicial de la manifestación del profundo malestar social que se desencadenará como revuelta de manera masiva, transversal e inédita.

Por fortuna, niños y niñas están hoy más defendidos de la pandemia. Necesitamos más que nunca de su mirada, de sus voces infantiles, no como mera metáfora de futuro, sino como fuerza constructora de mundo en el presente. Nos pueden enseñar qué y cómo hacer, por dónde partir.

Ya la infancia trans nos ha enseñado muchísimo al expresarse fuera de los límites consabidos, aquellos entendidos como posibles. En su hacerse lugar están haciendo lugar a un nuevo modo de concebir los géneros, las sexualidades, abriendo el espectro de posibilidades del sentirse a sí mismos y a sí mismas. De igual manera, las infancias disidentes no binarias que no encuentran en un género determinado la quietud de su sentir, abren caminos a la experiencia humana. Y es ese el sentido fundamental de la infancia, la *apertura* a lo que se manifiesta de una manera y que podría ser también de otra, como cuando las niñas y los niños preguntan por qué las cosas se llaman como se llaman y por qué son del modo en que son y no de otro modo.

Los ensayos reunidos en este libro fueron escritos en distintos momentos, pero insisten en aspectos de algunas cuestiones que me ha interesado pensar. Por ello me parecía que el título del libro podía remitir a la idea de la ronda, porque los textos dan vueltas alrededor de ciertas inquietudes, preguntas,

perspectivas respecto de la infancia, el género sexual y lo excluido, que se han mantenido a través del tiempo. Fueron producidos todos ellos, en su totalidad, durante la última década, la anterior a la que se inicia con la pandemia extendida en el año 2020 a los países latinoamericanos. Tal vez, con este acontecimiento crucial, se abran nuevas conversaciones sobre la infancia y en su relación con el género sexual.

Circunstancias remotas y de actualidad que incitaron los textos presentes

En plena dictadura militar, en la década de los 80, haberme acercado al feminismo y a la filosofía en su relación con la infancia me ensancharon el mundo, lo que significó un proceso de construcción subjetiva de nunca acabar. En el año 1980 tuve noches de insomnio asistiendo al Seminario Internacional Latinoamericano Alternativo que se realizó en Copenhague, de modo paralelo a la Conferencia de Naciones Unidas a propósito del cumplimiento de los cinco años del Decenio de la Mujer comprometido por esa organización para promover el desarrollo de políticas públicas de derechos de las mujeres en los países asociados. Fue el momento de mirar la cultura desde una nueva comprensión crítica de lo político y de la realidad latinoamericana. Y en año 1985 asistí al Taller de *Philosophy for Children* con Mathew Lipman y Anne Margaret Sharp, sus creadores, una experiencia remecedora en el modo de entender la filosofía y de vivenciar de manera muy significativa el sentir la legitimidad de la propia voz en una comunidad filosófica, desde las condiciones que propiciaba ese taller. Sucedió en ese tiempo, y sigue sucediendo, que nuestra voz de filósofas no se escucha del mismo modo que la de los hombres filósofos...

Tanto desde el feminismo como desde las propuestas de Filosofía para/con Niños y Niñas, lo que más me ha hecho sentido hacer es talleres, seminarios, donde cada participante pueda manifestar su virtud de ser pensante. Los talleres en *La Morada*, organización feminista, y el transitar de tantos y tantas en sus diferencias y diversidades con quienes conformamos un espacio único en el trabajo cotidiano de La Morada y su Radio Tierra, fueron decisivos para el entendimiento de situaciones vitales, saberes plurales, estilos de vida relacionados con las exclusiones y la potencia de lo contestatario. Y la determinante experiencia en un taller de filosofía en un jardín infantil durante dos años -desde el Centro de Filosofía Escolar que existía por ese entonces-, mi propia experiencia de madre de hija e hijo pequeños, la memoria de mi

experiencia singular de niña, los sucesivos encuentros en filosofía con niñas y niños, me aportaron las bases indispensables para una comprensión de la infancia. En una mirada y escucha atenta me ofrecieron un universo. Seguiré escuchando sus voces, mirando sus gestos, en cercanía con sus hablas. La infancia es el lugar del lenguaje que nos abre horizontes.

Señalo las procedencias cercanas de los ensayos:

La mayoría de los ensayos fueron escritos para ser comunicados en expresión oral. Por ello, puse atención en que fueran audibles, lo que se tradujo también, al momento de publicarlos, en hacerlos legibles para un público amplio, no entorpecidos con demasiadas referencias. Su tono es más bien reflexivo al preferir pensar algunas preguntas, algunos problemas y, con relación a esas reflexiones más personales, estos textos pueden ser leídos sin dificultad. La escritura de la mayor parte de ellos fue motivada por encuentros con otros y otras, propiciados algunos por personas muy cercanas como Walter Kohan, Alejandro Cerletti, Isolda Núñez, Oscar Pulido, Soledad Larraín, Michele Soriano, Nilda Aves, Catalina Donoso, Cristeva Cabello.

Puestos uno al lado del otro, hacen notar los problemas comunes que se abordan en sus propios énfasis. He dividido el libro en secciones que intentan organizar los ensayos por afinidades temáticas; sin embargo, muchas de las reflexiones que hay en unos y en otros traspasan las delimitaciones de este ordenamiento.

La Sección I, La enseñanza de la Filosofía, se inicia con el ensayo “El género excluido de la enseñanza de la Filosofía”, que abre también el libro, reinstalando el problema del género en un periodo en que ha adquirido gran visibilidad, en el que se ha reclamado con fuerza desde el feminismo una educación no sexista y descentrada de la hegemonía masculina. Fue escrito a propósito de una presentación que hiciera en una de las jornadas sobre didáctica de la filosofía que organiza de manera permanente el filósofo Alejandro Cerletti en la Universidad de Buenos Aires. Es una versión con algunas modificaciones menores respecto de la que fuera publicada anteriormente en Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 2009, con el nombre de “La enseñanza de la filosofía y cuestiones de género”. Su última parte, el que refiere a la *escena pedagógica*, puede ser motivo de un mayor desarrollo posterior, porque abre un campo poco explorado y en el que el

pensamiento de René Schérer sobre la pedagogía pervertida y el de Maud Mannoni¹ sobre la educación imposible pueden ser enfoques muy productivos.

“Filosofía, infancia y educación. Propuestas inclusivas” examina la conexión que puede haber entre filosofía, infancia y educación, y propone comprenderla como una trama entre tres potencias: la filosófica, como potencia del pensar reflexivo; la infancia, como potencia de vida, apertura y descubrimiento; y la educación como potencia transformadora. Asimismo, refiere a la significación de Filosofía para Niños y Filosofía con Niñas y Niños como propuestas inclusivas que le dan lugar a la infancia en su voz propia. Fue escrito, en una primera versión como documento de trabajo para la mención “Filosofía e infancia” del Curso de Especialización de Postítulo “Filosofía y Educación” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, el año 2008, a petición de Isolda Núñez, con quien compartimos esa mención. Para esta publicación el texto tuvo varias modificaciones.

La Sección II, Las infancias excluidas, tiene como punto de partida el texto “Representaciones sociales de la infancia: discursos y prácticas”, que abre el problema de la exclusión de la infancia y los efectos dañinos que tales representaciones tienen al implicar restricciones, imposiciones adultas, invisibilizaciones, discriminaciones y violencias que se dan en un muy amplio espectro afectando a niñas y niños y a la sociedad en su conjunto. Deriva de una ponencia presentada en el Seminario Internacional de Políticas Públicas y Sociales de Infancia, participando como integrante de la Cátedra Unesco de Filosofía y del área de Filosofía e Infancia del Departamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile el año 2010. Publicado en una primera versión en Cousiño, F. Foxley, A.M., *Políticas públicas para la infancia*. Santiago de Chile, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con la UNESCO, 2011.

“El ruido incesante de un desacomodo” es un texto en el que expongo una reflexión crítica respecto del incumplimiento extenso de la Convención de los Derechos del Niño, sobre la cultura de abusos existente y la distancia abismal entre discursos y prácticas. En ese ensayo late una experiencia que conocí en el tiempo que lo escribí, de un abuso intrafamiliar que me hizo saber de los candados que existen al interior de las familias para abrir lo que acontece en ellas en un ámbito tan sensible como son los de la sexualidad y la salud de las

¹ Debo a Matías Marchant, recientemente, conocer los trabajos de esta psicoanalista.

Introducción

niñas. Está vinculado a la presentación de una ponencia realizada en el Seminario Niñez y políticas públicas, organizado por ACNUD, UNICEF y la Universidad de Chile, el que fuera publicado, en una primera versión, junto a las otras ponencias, como pdf digital el año 2011. La invitación esta vez fue de Soledad Larraín y Osvaldo Torres.

“Un episodio de infancia” es un texto autobiográfico, que si bien se relaciona con los ensayos referidos al cuerpo, el género y la sexualidad contenidos en la Sección III, lo avecino al texto anterior como narrativa de la trasgresión de derechos, asociado al padecimiento del goce de los deseos sexuales ajenos sobre el propio cuerpo, sin consentimiento, lo que forma parte de las experiencias de infancia invisibilizadas o puestas en silencio por los dispositivos del poder funcionales a no mostrar o no hablar la sexualidad. La apertura de este ámbito de experiencias pudiera llegar a exponer las prácticas de abusos y daños que ocurren al interior de un sistema que, al mismo tiempo de violar los derechos de niñas y niños, ha ocultado y censurado el deseo sexual de ellos. Fue escrito a propósito de un Taller sobre sexualidad que hicimos, convocado por Catalina Donoso y Cristeva Cabello, en el marco del Proyecto Bicentenario, “Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales”, Universidad de Chile, junio 2015, proyecto en el que participamos como CIFICH, junto con Paz Irrarrázaval, Rocío Consales y Paola López, Juan Pablo Álvarez en sus inicios. Pueden encontrarse algunas referencias de nuestra participación en dicho proyecto en Jenniffer Miranda, Catalina Cortés, Juan Vera en “Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista”. Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad. Vol. 16, N°1, 2017.

“De infantes expósitos a infantes ciudadanos. De infantas expósitas a infantas ciudadanas. De infantes expósitos a infantes ciudadanos” es un texto que puede perturbar en su título y en su desarrollo la insistencia de nombrar e incluir diferenciadamente. Puede exasperar al mundo de la lingüística; de hecho, hemos constatado que en algunas conversaciones sostenidas con lingüistas o profesoras y profesores de castellano, se encuentra un límite intraspasable en la discusión de qué hacer con el lenguaje inclusivo. Se apela a cuestiones de carácter estético, a la no interrupción del discurso con tantas denominaciones específicas y muchas otras razones que resisten el cambio en el lenguaje. Tomo, por lo menos, la posición de seguir planteando el problema para pensarlo en sus múltiples aristas. El texto se relaciona con la ponencia presentada en la XIX

Conferencia Bienal ICPIIC, julio 2019, Bogotá, Colombia en la mesa sobre Ciudadanía e infancia. Con relación a esta ponencia, el profesor Fernando Gutiérrez -docente y productor de Medios de la Universidad UnoMinuto-, conductor del programa “¡Oiga profe!”, me solicitó una entrevista que se incorpora en la parte final del libro.

La Sección III, sobre “Cuerpo, género y sexualidad”, se inicia con el texto “Darle un lugar al saber del cuerpo en relación con los otros cuerpos para enseñar y aprender”, en el que, además de reflexionar sobre el diálogo, se considera la dimensión corporal implicada en la escena dialogal o en el encuentro con el otro, como también en las materialidades corporales relacionadas con el saber, el enseñar y aprender. Fue un texto elaborado para ser presentado en el VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação (Rio de Janeiro: UERJ, 2014), para la mesa final de ese coloquio, en un diálogo con Fernando Bárcena. Con Fernando, en el intercambio recíproco de nuestros textos, escritos previamente para el Coloquio, constatamos que teníamos varios puntos de afinidad, de cercanía más que de distancia, lo que nos colocaba en este diálogo en la tarea de poner los énfasis más propios y entrar en él desde acordes que improvisadamente alcanzaran su sintonía o a-sintonía. Fue una linda experiencia comunicativa.

“La infancia en el pensar de Simone de Beauvoir” destaca los aportes de la filósofa para pensar la infancia en su condición situada, desde el punto de vista del género y la sexualidad. Si bien Simone de Beauvoir no utilizó la categoría de género, que sería una elaboración posterior de la teoría feminista, construyó una perspectiva crítica para el análisis de una cultura de hegemonía masculina que generó las condiciones para la sujeción de las niñas y de las mujeres en las determinaciones de su otredad. El texto forma parte del estudio exhaustivo que hicimos de *El segundo sexo*, en un proyecto de investigación que consideró las relaciones de la literatura, la filosofía y el género en la escritura de Simone de Beauvoir. El tratamiento sobre la infancia que aquí aparece no fue publicado en el libro en coautoría, donde participaron las filósofas Alejandra Castillo, Verónica González, la escritora Gilda Luongo y la profesora Elsa Santander, del que fui su coordinadora, *Simone de Beauvoir en sus desvelos* (Editorial LOM, 2016).

“Cuestiones de política sexual” hace eco con el nombre de uno de los primeros libros que leí a comienzos de la década de los 80’, y que fuera para mí decisivo, *Política sexual*, de Kate Millet, del que tomo esa expresión que señala la incidencia de un sistema de poder político sexual que cala todos los ámbitos

de la sociedad y determina las relaciones cotidianas y sociales entre los sexos. Fue escrito, parcialmente, con ocasión de la invitación que me hiciera Claudia Matus, profesora de la Universidad Pontificia Católica de Chile para participar en la Conferencia Internacional “Ser Normal: Normatividad en la Construcción Social de la Persona” en el marco del proyecto anillo interdisciplinario de investigación Normalidad, Diferencia y Educación, en octubre 2014. De esta ocasión conservo una piedra única de regalo, muy hermosa, con la inscripción de un árbol, que tal vez simbolice el crecimiento y el echar raíces en un campo de cuestiones tan fundamentales como son las de política sexual.

“Cuerpo infantil: identidad y política sexual” es un texto que, al escribirlo, se relacionaba con la producción y circulación de conocimiento respecto de la realidad trans, políticas de género trans ya ganadas en varios países y que han sido conquistas importantes de los movimientos sociales por la diversidad sexual en el marco de las políticas de visibilidad y reconocimiento que han impulsado. En ese sentido esta escritura podría considerarse ya retardada respecto de ese proceso. Sin embargo, mientras exista exclusión, rechazo, aversión, condena, elusión, indiferencia, desconocimiento, sus líneas pueden tener sentido, especialmente en el ámbito educativo, en la escuela, en el jardín de infantes, en que ante la presencia de niñas y niños trans se evidencian actitudes renuentes al reconocimiento de esta forma de sentir y ser. Fue publicado previamente bajo el nombre de “La cuestión de la identidad: política sexual y cuerpo infantil”, en Rodrigues, A, Berle, S., Kohan W., *Filosofia e educacao em errancia: inventar escola, infancias do pensar*. Río de Janeiro: NEFI, 2018, por invitación de Walter Kohan. Para la edición en el presente libro, además de hacer algunas modificaciones y actualizar algunos datos, he hecho otro ordenamiento de los conceptos que aparecen en el título, para acentuar el cuerpo infantil que es el objeto central de este ensayo.

“La violencia de un olvido” es un ensayo, en diálogo con algunas obras literarias y fílmicas, al que le tengo un especial cariño y que me hace saber lo pendiente que queda en seguir elaborándolo en los problemas que plantea, relacionados con el olvido del deseo en la sexualidad infantil. Fue presentado en un seminario relacionado con el Proyecto Bicentenario aludido anteriormente. Tuvo una versión parcial publicada por la revista *Caravelle, Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, 102 | 2014. *Citoyenneté et formes de violence*. El escrito fue solicitado por Michelle Soriano de la Universidad de Toulouse, con

quien tengo una amistad que, aunque no se ha cultivado, permanece de modo vivo en la memoria.

“Tanteos y divagaciones para una política cultural andrógina” es un texto derivado de una conferencia presentada en el Seminario internacional “El otro como legítimo otro”, organizado por la Facultad de Educación de la UERJ, en abril del 2009 y coordinado por la profesora Nilda Alves. Nilda me invitó no sólo a este excelente seminario, sino también generosamente a una visita a la ciudad de Petrópolis, donde en una plaza camino a su casa, conocí la exuberancia andrógina y hermosísima variedad de las orquídeas que estaban a resguardo en una pérgola que era su museo de exhibición. La belleza de su multiplicidad, similar a la riqueza de la diversidad humana.

En la Sección IV, finalmente, he agregado dos entrevistas, una con Fernando Gutiérrez, relacionada con el ensayo sobre los, las, les expósitos, y a la que hiciera referencia más arriba, que ha sido transcrita por Verónica González. La otra entrevista, con Alexis González, recoge algunas de mis reflexiones más generales sobre la infancia en su modo de sentir y pensar. He querido cerrar el libro con esta entrevista, que deja abierto el seguir pensando la infancia. Esta entrevista fue concedida para el documental *Infancia, potencia de un pensamiento*, realizado por Alexis González Candia el año 2016. En este documental se invita a niños y niñas a explorar el tema de la vida y la muerte y se realizan tres entrevistas: Olga Grau, Elizabeth Collingwodd-Selby y Juan Pablo Álvarez.

Espero que el libro pueda servir a la enseñanza de la filosofía con niñas y niños, a la educación infantil, a la enseñanza de la filosofía en la educación media, en el trabajo universitario, a las conversaciones sobre las exclusiones y todo lo que obstruye la realización de nuestros deseos de emancipación, junto con crear maneras de transformar aquello.

SECCIÓN I

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

EL GÉNERO EXCLUIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Abordaré este tema desde una pregunta: ¿qué señas nos da la enseñanza de la filosofía? ¿Qué en-seña esa enseñanza? Es decir, ¿cuál es el movimiento que ella recorre y hace recorrer, a través de qué caminos, de qué voces y gestos, a través de cuáles figuras y formas del pensamiento?

Podríamos considerar, para responder a esa pregunta, los textos que se utilizan, los autores que se tratan, los problemas que se tocan, los estilos y formas en que se comunica el pensamiento de otros, y la propia aproximación que tienen quienes les enseñan. Cada uno de esos aspectos y el conjunto de ellos constituyen las señas peculiares reconocibles en la praxis de la enseñanza de la filosofía ejercida cotidianamente.

Atendamos, en un primer momento, a los textos recurrentes en la enseñanza de la filosofía. En la educación media es frecuente, por parte de los y las docentes, la utilización de textos de historia de la filosofía a partir de los cuales tratan a diversos pensadores de acuerdo con los programas de estudio, poniendo énfasis en los que les son más queridos a ellos mismos o con más posibilidades de atraer a sus estudiantes. **Si observamos esos textos, se pone de manifiesto que estos han sido escritos principalmente por hombres: historiadores de la filosofía, filósofos, profesores de Filosofía. Si los observamos detenidamente, percibiremos allí la ausencia total o escasa presencia de las filósofas y pensadoras que han desarrollado obras de carácter filosófico, como asimismo las referencias bibliográficas a obras escritas por mujeres.**

Habría que leer este hecho como un síntoma de un fenómeno más general que atraviesa los diversos campos de producción y transmisión del saber, relativo al androcentrismo, es decir, la predominancia de la perspectiva masculina en el abordaje de los problemas y la percepción e interpretación de los fenómenos. Este dispositivo de poder epistémico, como podemos reconocerlo en su capacidad productiva de exclusiones en el campo del saber, ha modelado la producción y transmisión del conocimiento desde una perspectiva falocéntrica.

En la historia del pensamiento ha quedado el nombre de Friedrich Nietzsche y no el de Lou Salomé, su gran amiga pensadora, en lo que podemos reconocer la presencia de la lógica falocentrista que ha sido la dominante a través de la historia de la filosofía, pese a que es posible encontrar algunos indicios donde podríamos leer una fisura a la coherencia del sistema y un desvío a la línea de continuidad de la tradición. Respecto del ejemplo dado, es interesante un cierto contrapeso en lo que Lou Salomé, en un fragmento de su diario a Paul Rée, dice respecto de Nietzsche:

Conversar con [Nietzsche] es muy agradable, aunque esto lo sabrás tú mejor que yo. Y existe un encanto especial en la coincidencia de los mismos pensamientos, impresiones e ideas. Casi nos comprendemos con medias palabras. Una vez, sorprendido por esto me dijo: “Creo que la única diferencia entre usted y yo es la edad. Hemos pensado y vivido de la misma manera” (1982: 124).

Nótese que, pese a que Nietzsche ha sido catalogado como misógino, señala como diferencia de él con respecto a Lou Salomé, no el sexo, sino la edad y realza la coincidencia en el modo de vivir y pensar con esta mujer pensadora. Vueltas a la lectura feminista, también podemos ver aquí el carácter de excepcionalidad con que la cultura masculina ha reconocido a ciertas mujeres.

La emergencia del feminismo de la década de los 70 como teoría crítica, que tiene sus antecedentes en otros momentos de la historia occidental, siendo el de los 50 el más reciente a dicha emergencia con la obra *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, funda una nueva epistemología que fragiliza gradualmente la arquitectónica endogamia masculina y el juego de los reconocimientos exclusivos entre hombres. En el campo filosófico se han producido obras contemporáneas de extraordinario valor y de carácter provocativo por parte de algunas mujeres, como también una mirada sobre la historia del pensamiento que gradualmente rescata y valora el pensamiento filosófico de las mujeres a través del tiempo. Es relevante considerar, asimismo, un planteamiento que

hiciera Josefina Ludmer en su hermoso ensayo “Las tretas del débil” en el que afirma:

Ante la pregunta de por qué no ha habido mujeres filósofas puede responderse, entonces, que no han hecho filosofía desde el espacio delimitado por la filosofía clásica, sino desde otras zonas y, si se lee o escucha su discurso como discurso filosófico, puede operarse una transformación de la reflexión (1985: 53)².

Esta consideración supone un descentramiento de los marcos disciplinares y la problematización de los compartimentos estancos del saber sobre la condición humana. Un filósofo chileno, Patricio Marchant, consideraba que la filosofía chilena, salvo excepciones muy contadas, estaba más en su poesía que en los textos propiamente de carácter filosófico. Refería de modo persistente a la obra poética de Gabriela Mistral y Pablo Neruda como escrituras que piensan la lengua en que se piensa Latinoamérica, como lo hicieran también Jorge Luis Borges y César Vallejo³.

La ruptura epistemológica introducida por el feminismo en distintos planos y en distintos campos disciplinares introduce la alteridad en la filosofía, introduce a *la otra* con plena presencia como sujeto pensante que perturba el saber instituido, el lenguaje, los conceptos, los enfoques y las representaciones habituales en torno a múltiples problemas epistemológicos. La inclusión de *la otra* se advierte en los textos de mujeres filósofas que han hecho un trabajo de descubrimiento y exposición de su pensamiento poniendo en cuestión los paradigmas falocéntricos y pretendidamente universales. Este gesto ha llevado a una reconstrucción y deconstrucción significativa de la tradición filosófica. En muchos escritos se dialoga con los textos de los filósofos para rebatirlos, confrontarlos en encuentros y desencuentros, yendo más allá de la exposición de

² En este punto es significativo considerar que Simone de Beauvoir no se pensara a sí misma como filósofa, en el sentido de haber producido un sistema filosófico, al modo como lo hiciera Sartre y Merleau-Ponty, filósofos de gran cercanía con los que compartía sus pensamientos. Puede verse un desarrollo más extenso de este asunto en mis textos “La ambigua escritura de Simone de Beauvoir”, “El pensamiento de Simone de Beauvoir y sus efectos en un modo de entender la filosofía y su enseñanza” publicados en el libro *Simone de Beauvoir en sus desvelos. Lecturas feministas*, Santiago: LOM, 2016, del que fui coordinadora. La filósofa chilena Alejandra Castillo ha dedicado también una reflexión a esa tensión experimentada por Beauvoir en su libro *Simone de Beauvoir. Filósofa, antifilósofa*. Santiago: La Cebra, 2017.

³ Puede verse el desarrollo de su planteamiento en Marchant, Patricio, “En qué lengua se habla hispanoamérica”, en Oyarzún, P., Thayer, W., *Escritura y temblor. Patricio Marchant*. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2000.

sus “perlas misóginas”⁴, la que correspondió a un periodo de la producción filosófica de mujeres que mostraba la existencia de afirmaciones de carácter sexista presentes en las obras de los filósofos.

En nuestra lengua española, Celia Amorós, filósofa del feminismo ilustrado, ha sido quien ha elaborado una crítica de la razón patriarcal⁵, constituyendo el Instituto de Estudios Feministas en la Universidad Complutense para la investigación y enseñanza de la filosofía desde esta perspectiva. Los nombres de Amelia Valcárcel, Luisa Posada, Rosa Cobo, Alicia Puleo, entre otras, siguen una línea trazada por Amorós reelaborada a partir de sus propias reflexiones.

Para Amorós ha existido una pretensión de los filósofos de pensar la *genericidad* de lo humano universalmente, pero lo que han hecho más bien es pensarla desde su particular posición de dominio, desde su propia *genericidad*, olvidando o no tomando conciencia de esta particularidad. La filósofa afirma que, cuando los distintos componentes de la especie humana puedan tomar posiciones de sujeto, será posible reconocer la universalidad. El asunto deviene, entonces, en una complejidad mayor, en tanto el androcentrismo tiene correspondencia con otras formas de puntos de vista particulares que adoptan la forma de punto de vista universal, como son el adultocentrismo, el eurocentrismo, el etnocentrismo, el clasismo, el normalismo, el heterosexismo. Estas formas, además de ser excluyentes, han impedido un horizonte de mayor amplitud en la consideración de la condición humana, en su variación y multiformidad, y en torno a los problemas que le circundan.

Se ha utilizado el término “epistemología feminista” en el campo de los estudios teóricos, pero este no habría que entenderlo como una unidad, un todo, sino más bien como un conjunto heterogéneo de posiciones tanto en lo relativo a diversas concepciones del feminismo como a las que se refieren a consideraciones sobre la epistemología. Unas y otras desarrollan una crítica a la epistemología tradicional que no habría considerado a la y al sujeto situado, encarnado, es decir, al sujeto cognoscente determinado por una diversidad de dimensiones materiales, espaciales y temporales que constituyen su particularidad: su cuerpo sexuado, generizado o desgenerizado, su contexto

⁴ Este concepto, “perlas misóginas”, ha sido de amplio uso en el círculo de estudios feministas liderado por la filósofa española Celia Amorós y citado por muchas feministas de habla hispana.

⁵ Su libro *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid: Anthropos, 1990 ha sido central para entender su posición como filósofa feminista.

social, cultural, económico, étnico, etéreo, con capacidades físicas y psíquicas diferenciadas, dimensiones que afectan su perspectiva. **Requerimos de una episteme contaminada, no pura, historizada, que discuta la visión de un sujeto abstracto con facultades universales de conocimiento.** Marguerite Yourcenar, refiriéndose al condicionamiento temporal de toda obra, afirma que esta tendría “el color y el olor de la época misma” (1993: 15) que la impregna de particular manera y que la hace entrar en el juego de las influencias y resistencias con otras obras de su contemporaneidad. **Parafraseando a Yourcenar, podría afirmarse que la perspectiva y producción de pensamiento y mundo de un sujeto o sujeta, tiene el olor y color de su corporalidad atravesada por dimensiones múltiples en el espacio y tiempo que habita.**

Me tienta pensar en una *episteme contaminada*, como también en una *episteme de lo singular*, que sea productiva para la reflexión sobre el problema de la identidad. Este problema ha sido central en la filosofía y ha dominado una concepción que tiende a pensarlo más bien con un sesgo esencialista, de permanencia, de coherencia interna. A es igual a A, A idéntica a sí misma, transparente y sin pliegues. Desde el punto de vista de las identidades sexuadas, mujer es igual a mujer y hombre es igual a hombre, siendo uno de los primeros ordenamientos y distinciones que hizo la inteligencia humana. Tal como se da en el mito de Adán y Eva, el que nos relata cómo Adán y Eva (que han comido del árbol prohibido del saber), cuando saben de su diferencia sexual que los hace perder la inocencia de la indiferencia entre ellos, *caen* en el mundo de la dolorosa dureza de las distinciones oposicionales que definen la identidad de sí mismos y de las cosas. La mujer pagará su audacia de querer saber con el dolor del parto y de la reproducción de la especie humana, canalizando la fuerza de la naturaleza; el hombre, siguiéndola en su arrojo, pagará con el peso de la cultura. Naturaleza y cultura serán las más primarias significaciones de mujer y hombre respectivamente, que se han mantenido en múltiples versiones hasta nuestros días y que son evidentes en el pensamiento conservador.

La fidelidad a un pensamiento que opone, que distingue con base en el principio binario, nos hace ciegos y también limitados para la inclusión en nuestro horizonte mental de aquello que desacomoda de manera palmaria el pensar dicotómico. Sin embargo, el pensamiento contemporáneo ha mostrado una extraordinaria riqueza y una gran capacidad deconstructiva acercándose a la escritura poética, a la producción artística que difuminan los bordes de lo real y hacen posible acercamientos, fusiones, estallidos entre las cosas. El

malentendido con el cuerpo, del que hablara Nietzsche en la *Ciencia Jovial*⁶, se ha ido reparando en la filosofía contemporánea desde diversas vertientes, siendo una de ellas la relativa al enfoque crítico de género que pone en la mira la cuestión de la identidad sexual, de lo femenino y lo masculino. Michel Foucault, para quien no existe el sexo verdadero, descubre en la Biblioteca Nacional de Francia un manuscrito que publica como *Herculin Barbin llamada Alexine B.* Se trata de los recuerdos de esta joven escritos antes del suicidio, poco tiempo después de que por sus características fuera definida por la institucionalidad jurídica y médica como hombre, y, por lo tanto, cambiada su identidad, su nombre, su profesión, su ciudad. La joven escribe:

No ignoro que soy un sujeto que provoca un asombro singular en todos los que me rodean [...] ¿Cómo definir esta impresión extraña que provoca mi presencia? No sabría decirlo, pero para mí resulta visible e indiscutible. Ellos mismos la sufren y no pueden explicarla (1985: 116).

Pedro Lemebel, conocido y querido escritor chileno, relata en su crónica *Berenice* la experiencia de un muchacho que adopta la identidad de una temporera muerta en la cosecha de la uva:

Él nunca pensó llamarse Berenice, y menos ponerse ropa de mujer. Solamente huir lejos, escapar de todos esos huasos molestándolo, diciéndole cochinas. Porque él era un chiquillo raro, feito, pero con un cuerpo de ninfa que sauseaba entre los cañaverales. [...] Por detrás era una verdadera chiquilla, una tentación para tanto gañán temporero que no veía mujer hacía meses. [...] Se vio reflejado en esa identidad como en un espejo. Y con un poco de imaginación, quizás depilándose las cejas... Podría ser, por qué no. Y no lo pensó dos veces, bautizándose de nuevo con la identidad de la muerta, que agradeció con un beso en la frente aún tibia del cadáver (1996: 165).

La *rareza* ha quedado por largo tiempo fuera del campo de la intelección, porque asoma allí lo inadscribible a una u otra identidad sexual. Ello tiene efectos en el comportamiento social que puede revestir la forma de la aversión, el rechazo, la expulsión, el homicidio en su grado máximo o el distanciamiento en su forma más leve. Tenemos pues una incompreensión en un doble sentido, lo que no puede ser comprendido en el nivel cognitivo y lo que no puede ser

⁶ Tomo el término de la traducción que hiciera el filósofo chileno José Jara del libro de Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft*. Véase: Jara, José. *La ciencia jovial*. Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso, 2018.

comprendido en nuestra experiencia a nivel afectivo. Es indudable que la lógica de la identidad que la piensa como idéntica a sí misma, congruente en todos sus puntos con las adjetivaciones que le son esenciales, no se lleva bien con las figuras descentradas, ambivalentes, confusas. Pensando esto de manera ceñida, ¿existe la mujer verdadera, el hombre verdadero? Tanto una como otro podrían llegar a ser patéticos en la afirmación rigurosa de su identidad sexual.

Personalmente, desde hace muchos años me ha interesado pensar el asunto de la identidad y de la identidad sexual a partir de figuras híbridas, como son las de la Quintrala (una hacendada tremendamente poderosa que asume las formas de ejercicio del poder masculino de la Colonia en Chile, durante el siglo XVII), la Monja Alférez (mujer española travestida de soldado que luchó con valentía en la Guerra de Arauco, cuya mayor pasión era la aventura y trucar a sus prójimos masculinos) y la Monja Suárez (quien llegara al grado mayor de abadesa, gustaba de niña fascinar y engañar a los hombres desde la ventana de su casa, y también, ya mayor, en las visitas de estos al convento). Dichas mujeres, figuras de una diferencia que indiferencia la radicalidad de las diferencias, incitan a pensar en una lógica descalzada del racionalismo habitual, en un ámbito que reclama pensar e imaginar en una comprensión que podría ser incorporada a la enseñanza de la Filosofía.

Consideremos ahora los programas de Filosofía en la educación media con relación a la adscripción que pueden tener a estos los/las profesores/as que la enseñan. Su adscripción al programa puede ser de gran fidelidad o tomarse de él solo lo que se ajusta a la propia elección que incluirá otros autores y temáticas. Podríamos suponer que los programas de filosofía ministeriales, en la medida que se instituyen más allá de la voluntad de los sujetos que la enseñan, coartan ineludiblemente la libertad de elegir los modos propios de enseñar filosofía. Sin embargo, ello más bien dependerá del grado de libertad y autonomía que cada docente se done a sí mismo expandiendo sus propios vectores de fuerza para lidiar con las relaciones de poder institucional.

¿Qué señas da de ello el profesor o la profesora del aula escolar en los libros de registro de sus clases? Si han sido transgresores, pueden dar muestras de honestidad e, incluso, de audacia en su quehacer, registrando lo que efectivamente ha ocurrido; o pueden simular el respeto a las normativas y programas vigentes recurriendo a las “tretas del débil”, dando cuenta de lo que no han hecho. Y si han mantenido lo estipulado en el orden programático, y

viven con satisfacción el cumplimiento de lo instituido, no tendrán que elegir entre las dos formas anteriormente aludidas.

La situación particular del programa de Filosofía en Chile para la enseñanza media pareciera invitar permanentemente a su trasgresión. El programa, y podríamos decir “obviamente”, no hace eco de las elaboraciones producidas desde los estudios de género y del trabajo teórico del feminismo y, por ende, repone lo ya instituido en la tradición filosófica de la dominancia masculina.

Es interesante lo que mostrara un estudio realizado por dos profesoras de Filosofía, Marisol Loyola y Pilar Jarpa, en el contexto del Diploma de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, hace unos años atrás.⁷ En este estudio ellas mostraban una situación que no ha sido alterada mayormente en cuanto al programa vigente: “Las filósofas representan el 3.33%, mientras que los filósofos y otros autores incorporados sobrepasan el 96%. El programa de estudio prácticamente considera sólo una genealogía y producción filosófica de hombres”. Un poco más adelante se refirieron en su estudio a la selección de textos que incorpora a dos filósofas, Hannah Arendt y Carla Cordua, esta última, filósofa chilena.

[Hannah Arendt] sólo es nombrada en la presentación, pero en lo sucesivo se borra de la selección de textos. Podría verse como gesto de desagravio a esta exclusión, la incorporación de un fragmento de la obra de Carla Cordua. No obstante, no deja de llamar la atención que este fragmento sea el más breve de toda la selección. En este punto se abren dos posibilidades de sospecha: por una parte, supuestamente, se concede un espacio de reconocimiento a la obra de una filósofa chilena, como forma de decir que también existen referentes ejemplares en esta área para las mujeres en nuestro país. Pero lo anterior no se condice con el hecho de que la inclusión de Cordua excluye a Arendt, como si sólo una mujer bastara para cumplir con los punzantes requerimientos oficiales de la no discriminación.

⁷ Loyola, Marisol y Pilar Jarpa. “Las brechas del sexismo”, trabajo presentado en el año 2004 para el Diploma en Estudios de Género, del Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, Curso “Disciplinamientos y rupturas en los discursos, prácticas e instituciones de la educación”, coordinado por Olga Grau D. Posteriormente fue publicado bajo el título “Esa punzante brecha de género. Algunas reflexiones sobre género, educación y discurso a partir del Programa de Filosofía para cuarto año medio”, en Olga Grau y Patricia Bonzi (eds.), *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago de Chile: Cátedra Unesco de Filosofía-Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2008.

Con relación a esto último, nos parecen pertinentes las agudas consideraciones de la filósofa Celia Amorós sobre cómo las mujeres constituimos en el universo masculino el continente de las idénticas y, por ello, podemos ser fácilmente intercambiables, sustituibles unas por otras. Como dicen Marisol Loyola y Pilar Jarpa, en las conclusiones de su estudio sobre el programa de Filosofía, se producen y reproducen a través de sus contenidos y el lenguaje mismo los “modelos de valoración y comportamientos arraigados en la cultura, que no permiten la presencia ni la posibilidad de identificación en las mujeres”. De este modo, “... el programa es incoherente con sus propios principios y pretensiones de incorporar las múltiples visiones de la totalidad de la experiencia humana y de propiciar valores como la igualdad, la tolerancia, la no discriminación” (Loyola y Jarpa 2008: 585).

En la enseñanza de la Filosofía en el nivel universitario son pocos los cambios introducidos desde una perspectiva de género. La disciplina, en el nivel de pregrado, incluye escasamente a filósofas y más raramente a filósofas feministas. Pareciera ser que sólo Hannah Arendt ha ganado los títulos de legitimidad en el espacio filosófico desde la teoría política. A través del currículo de los Estudios de género (Diploma y Magíster) sí son incluidas, y los nombres de Luce Irigaray, Rossi Braidotti, Hélène Cixous, Julia Kristeva, Luisa Muraro, Judith Butler, Donna Haraway, Teresa de Lauretis, Silvia Federici, entre muchas otras, se van haciendo familiares junto a los de las feministas ilustradas anteriormente mencionadas.

Estas inclusiones son hechas por académicas filósofas feministas y por quienes pertenecen al campo de los estudios críticos de género desde sus distintas disciplinas, en los análisis propios a su particular ámbito de saber. Existe actualmente un copioso corpus bibliográfico de filosofía feminista que se encuentra en otros idiomas, pero también ha ido creciendo en lengua española, que va desde las antologías de pensadoras feministas a la traducción de obras de filósofas que podrían incorporarse a los programas de enseñanza de la Filosofía. La alusión y el tratamiento de ellas contribuiría, desde luego, a un proceso de cambio del imaginario sociocultural y del saber instituido, que tendría efectos para la constitución de realidades psíquicas y procesos de producción de identidades liberados de los códigos estereotipados de nuestra cultura excluyente y de discriminación simbólica de sesgo androcentrista y sexista. Entendemos como sexista la ideología que supone arbitrariamente la inferioridad o minusvalía de las mujeres respecto de los hombres en cualquier plano de la experiencia y,

como androcentrista, la parcialidad masculina del punto de vista sobre diversos objetos de la realidad con pretensión de universalidad.

La continuidad y permanencia de esos códigos produce la tendencia a una suerte de perspectiva naturalizante y esencialista de los comportamientos sociales e institucionales que se repone persistentemente desde los aparatos ideológicos de la sociedad. A juicio de Pierre Bourdieu, uno de los teóricos de la discriminación sexual desde el campo de la sociología y conocido por su concepto de la “violencia simbólica”, “hay que preguntarse [...] cuáles son los mecanismos históricos responsables de la deshistorización y de la eternización relativas de las estructuras de la división sexual y de los principios de división correspondientes”. Para él es necesario recordar “que lo que, en la historia, aparece como eterno sólo es el producto de un trabajo de eternización que incumbe a unas instituciones (interconectadas) tales como la Familia, el Estado, la Escuela, así como en otro orden el deporte y el periodismo...” (2003: 8).

La violencia simbólica se viabiliza en el conocimiento, en el lenguaje, en las diversas exclusiones, olvidos, invisibilizaciones que sufren los distintos sujetos que no han accedido al lugar de influencia cultural y que siguen siendo el Otro. La violencia simbólica de género, presente en la enseñanza de la Filosofía, no sólo está en la exclusión del pensamiento de las filósofas a nivel del currículo explícito, sino también en lo que constituye el currículo oculto de género, presente en los gestos, las valoraciones, los tonos, el lenguaje utilizado, lo que hace referencia a lo que podríamos llamar la *performance* y el estilo en la institución escolar. Las palabras y los gestos, las entonaciones emotivas, los ritmos, el ánimo, la dirección de la mirada, la escucha son, en definitiva, las materialidades del estilo que impregna la transmisión del pensar, las que se ponen en juego en la escena pedagógica, en la relación entre un sujeto que moviliza la enseñanza de la filosofía, para bien o para mal, y quienes son afectados por ella o permanecen en la indiferencia. Los contenidos de la enseñanza se eligen por quien los transmite y se corporeizan al mismo tiempo que se humedecen con el flujo de los propios pensamientos.

Quisiera insistir en esta idea de la escena pedagógica, que pongo en diálogo con Ricardo Sassone⁸, quien establece relaciones teóricas y prácticas muy

⁸ Hago referencia a su texto “La intervención estético-pedagógica” y su fundamentación en el marco de una “estética aplicada”, en el contexto institucional-curricular, texto que, en la forma de archivo, me fuera facilitado por Walter Kohan. En algún momento quisiera retomar la potencia de la idea de *escena pedagógica* y desarrollarla de manera más extensa.

ricas entre la actividad pedagógica y la actividad teatral. La escena de la clase traza una dinámica de posiciones, de configuraciones en un espacio, de realización de personajes, de actores, de actoras, de autorías. Se ponen en escena cuerpos, voces, textos, pensamientos, imágenes (presentes y evocadas por las diversas interacciones), que tienen efectos de resonancia en los contenidos que se consideran.

En esta escena no es indiferente el cuerpo sexuado. Para apoyar de manera clara esta afirmación, traigo a la memoria una experiencia que relataba una profesora en un taller sobre educación y género: entró a una sala de varones adolescentes que reaccionaron al verla de manera muy entusiasta, silbando y con expresiones que hacían saber de su contentamiento libidinal al verla. Ella fue lapidaria: “A esta clase no ha entrado una mujer. Ha entrado una profesora”. Esta frase se ajusta con la pretendida neutralidad y carácter asexuado de la producción y transmisión del conocimiento, y olvida la dimensión erótica que tiene la escena pedagógica en sus múltiples sentidos y particularidades.

Y para calar más en esto: un profesor de filosofía en un liceo de niñas tenía un código de entendimiento con alumnas osadas por el que, si ponían el lápiz en el medio del cuaderno y lo cerraban dejando asomar la punta del lápiz, le daban señas a su profesor de querer acudir a la cita solicitada por él (no sé con qué recurso). Pueden ustedes imaginar los oídos sordos de aquellas alumnas para la Filosofía, ante la excitante espera de las señas del posible encuentro que, en algún momento, el profesor hacía visibles. Su situación privilegiada, de quien tiene el dominio de la escena, le permite a él articular su propia habla filosófica junto a la expectativa de la respuesta.

Cuerpo, género y sexualidad estaban implicados en las situaciones descritas en los ejemplos anteriores, en aquello que hemos estado nombrando como *escena pedagógica*, en que los modos de lo sugerido y lo manifiesto, lo explícito y lo oculto están intensamente presentes de las maneras más diversas, lo que puede constituir un ámbito fascinante a ser explorado.

Pongo fin a estas reflexiones sobre la implicación del género y el cuerpo en el espacio educativo, que retomaré en la Sección III del libro en su dimensión más cultural y social, pero quisiera cerrar el texto, en una especie de ronda con el comienzo de este, invitando a hacernos algunas preguntas respecto de las propias señas que pudiésemos estar dando al enseñar Filosofía. Interrogarnos sobre la asunción que hacemos de la dimensión política de su enseñanza; es decir, y de acuerdo a lo que hemos tratado en este texto, sobre la inclusión que

I La enseñanza de la filosofía

realizamos en nuestra práctica filosófica de las perspectivas que han desarrollado en nuestro tiempo las filósofas y las teorías feministas y los estudios críticos de género en sus múltiples cruces con la consideración de diversas formas de exclusión.

**FILOSOFÍA, INFANCIA Y EDUCACIÓN.
PROPUESTAS INCLUSIVAS**

La conexión que pueda haber entre filosofía, infancia y educación puede entenderse desde distintas perspectivas. Una de ellas es comprenderla como una trama entre tres potencias: la filosófica, como potencia del pensar reflexivo y creativo, generadora de conceptos y perspectivas de interpretación del mundo; la infancia, como potencia de vida, apertura y descubrimiento; y la educación como potencia transformadora. La vinculación de ellas hace posible una fuerza que las nutre, retroalimentándolas.

Las tres potencias pueden concurrir en un proceso educativo que diseña, proyecta y hace posible, como práctica, la incorporación legitimada y visibilizada de niñas y niños, tradicionalmente puestos fuera del ámbito de la filosofía. La idea de llevar la filosofía a la escuela para ponerla en relación con niños y niñas se transformó en uno de los proyectos más originales en las últimas décadas que permite la recuperación de la figura del maestro o maestra en tanto propiciadores de experiencias reflexivas con sentido vital, desde una actitud indagativa y cuestionadora; asimismo, la comprensión de la educación como dinamizadora de procesos significativos en que niñas y niños están implicados, y la percepción de éstos como portadores y productores de saber.

Hace ya cinco décadas, desde el ámbito de la filosofía emergió esta invitación pedagógica que propuso la práctica filosófica como elemento central del sistema educativo. La propuesta intentó vertebrar los procesos educativos de

la escuela a partir de la inclusión sistemática de la filosofía en los diferentes niveles de la etapa escolar. Esta inclusión no pretendía presentar la historia de la filosofía haciéndola accesible a niños y niñas, sino que tenía el propósito de acercarles la filosofía en su forma primordial: la de preguntarse por las cosas (el ser y el modo de ser de ellas) y por el sí mismo, a partir de la experiencia del pensar. La invención de esta propuesta de articulación entre filosofía, educación e infancia, fue obra del filósofo norteamericano Matthew Lipman, la que ha llegado a ser una de las innovaciones más destacadas en el campo de la enseñanza de la filosofía y con un impacto mundial reconocido por sus proyecciones educativas. Lipman ideó una manera muy particular de relacionar la filosofía con los niños y niñas, cual es la de la narración de carácter filosófico en la que comparecen personajes infantiles que, en las situaciones cotidianas que viven, se enfrentan a distintas preguntas y problemas susceptibles de ser pensados filosóficamente.

La propuesta implicaba un conjunto de asuntos complejos que Lipman precisó tener a la vista e intentar resolver, siendo uno de éstos la resistencia y sospecha generadas en su propia comunidad de pares -es decir, entre quienes están involucrados en el ejercicio de la filosofía o, incluso, en quienes están implicados en la educación- respecto de la relación filosofía e infancia. La pregunta, muchas veces formulada también en nuestro medio académico, ¿qué tienen que ver los niños con la filosofía?, expresa las reservas habituales de quienes piensan de un modo particular la infancia y también la filosofía. La pregunta ¿qué tienen que ver los niños con la Filosofía o la Filosofía con los niños?, contiene el supuesto de que las etapas del desarrollo cognitivo, aceptadas de manera generalizada, harían impensable que existan las condiciones necesarias para el pensamiento abstracto en la niña o el niño pequeños, para la práctica de la filosofía con ellos. Dicho esto, se pueden imaginar las dificultades con las que se ha tenido que enfrentar una propuesta como la de Lipman, y otras que le han seguido en sus diversas variantes y distintas localidades, que relacionan infancia y filosofía.

El *infans*, el que no tiene palabras, corresponde a una tradición de un modo de concebir la infancia que la constituye en su falta de lugar o en su posición inferiorizada en la sociedad. El espacio de los adultos y el “adultocentrismo” como actitud de éstos, han operado una marginalización que deja fuera del espacio del habla a quienes se les ha supuesto una menor capacidad pensante.

Desde el campo de la disciplina filosófica se puede estimar que el diálogo que se da en los talleres de filosofía con niñas y niños, facilitado por quienes lo animan, no alcanza la complejidad y densidad de las disquisiciones filosóficas. Sin embargo, si consideramos la reflexión que en ese espacio se produce efectivamente, podríamos advertir su potencia creativa y sorprendente de imágenes y conceptos, de descubrimiento e invención, y estimarla como una forma de desplegar las posibilidades del pensar sobre asuntos que han interesado de manera tenaz a la filosofía. El ejercicio dialogal que se da en dichos talleres podría redundar en un amor por la filosofía, en hacer de ese misterioso deseo y voluntad de pensar un modo de estar en el mundo, el cultivo de una praxis a seguir ensayando de múltiples maneras, que interroga y problematiza lo que ya se cree comprendido. Asimismo, sensibilizar el oído para lo que nos parece en un primer momento sin cabeza y sin pies, como el chico que dice que el sol se parece a un tren. “Los dos van por un riel”, responderá cuando se le pida el porqué de su decir.

El gran valor del filósofo Mathew Lipman, autor del programa de Filosofía para Niños, es haber producido una ruptura en el modo habitual de concebir la relación infancia y filosofía, otorgando una especial significación a las capacidades pensantes de niños y niñas que pueden ser expresadas y potenciadas a partir de situaciones dialógicas. Podemos tener puntos de vista críticos respecto del programa de Filosofía para Niños tal cual fuera diseñado y concebido por Lipman, pero no tendremos dudas respecto de su valor como giro epistemológico y haber intentado posicionar la filosofía como una práctica articuladora del quehacer educativo que implica dimensiones socioculturales y políticas. Asimismo, el peso de haber ofrecido una concepción de la infancia que la piensa constituida por niñas y niños actores, como sujetos de prácticas interpretativas a partir del pensar propio que hace posible el diálogo de carácter filosófico⁹.

Niños y niñas participan en interacciones e intercambios a través de la palabra reflexiva que se expresa a un otro u otra, adquiriendo una significación particular la experiencia de pensar y hablar con quienes se está involucrado. La participación en un espacio social de intercambio lingüístico junto al encuentro

⁹ Con integrantes del equipo de la Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile (CIFICH), asociado al Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, desarrollamos una investigación sobre la concepción de infancia en Mathew Lipman. Resultados de esta investigación pueden verse en el libro: Grau, Olga, Álvarez, Juan Pablo, Núñez, Isolda, (eds.) *La concepción de infancia en el Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman*. Santiago de Chile: Universidad de Chile – CIFICH, 2011.

significativo con el otro, ofrecen condiciones para la construcción de subjetividad y la generación de una densidad simbólica que organiza sentidos singulares. Niños y niñas son actores, participan de la escena de producción de significados, son en su actualidad hacedores de metáforas y de comprensiones de lo real, y ponen en cuestión la espera adulta de lo que pueden llegar a ser.

En la experiencia filosófica dialogal conducida, es decir, inscrita en el sistema educativo, se da una relación generacional pero también intergeneracional, donde los adultos no son los que tienen la palabra a ser transmitida con el carácter de verdad, la última palabra, sino los que pueden aportar una palabra más, la que proviene de su propio lugar de reflexión. La filosofía como posibilidad reflexivo-educativa en un contexto en el que quienes participan son niños y niñas, permite la manifestación de un modo de ser y estar en el mundo, la constitución e instalación de otra voz en su propia particularidad, la expresión, en definitiva, de un imaginario infantil propio -entendido como trama compleja de representaciones que se constituye en niñas y niños a partir de su particular sensibilidad de percepción de sí mismos y de su entorno próximo, en medio de las interacciones que establecen con los demás y con el mundo que les rodea, y de las influencias culturales directas o indirectas que éste les ofrece.

La filosofía ligada a la infancia y a la educación, conforma un espacio en que niñas y niños dejan de ser la proyección adulta y hacen posible la expresión de su propia representación del mundo. El pensamiento crítico de la filosofía cuestiona el quehacer pedagógico concebido puramente bajo la forma de la transmisión, instalando un quehacer en el que domina la producción colectiva de conceptos, de claves para la interpretación de las cosas. Problematisa, de ese modo, no sólo la concepción habitual que se tiene sobre la infancia, sino también las formas de entender la educación. Relacionar filosofía, infancia y educación, en la época contemporánea, ha llegado a ser un hito de gran importancia para la historia de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

Acercar la filosofía y la infancia requiere vencer, en primer término, prejuicios y prevenciones respecto del supuesto de la posible banalización, puerilización o infantilización de la filosofía a la que conllevaría una propuesta de tal carácter, para luego lograr entrar a un universo de experiencias, pensamientos y hablas de niños y niñas. En el espacio del diálogo filosófico con ellos se valoran sus preguntas, preguntas muchas veces obsesivas que buscan saber, hacer comprensible por qué las cosas son de la manera que son o si puede

haber otra manera de entenderlas; comprender el porqué de los nombres que tienen las cosas o, lisa y llanamente, por qué ellas existen. Estas persistentes preguntas en boca de niñas y niños han hecho que se les vea como filósofos naturales, como la manifestación espontánea de la filosofía, como una filosofía no apropiada por la conciencia.

Walter Kohan, quien ha trabajado de manera notable en el área de filosofía y educación en su cercanía con la infancia, ha advertido algunos riesgos que tiene tal aproximación. Uno de ellos se refiere a lo que considera una suerte de concepción naturalizada de la infancia y también de la filosofía, presente en las expresiones “los niños son naturalmente filósofos” o “los filósofos son como niños que hacen preguntas”, que harían pensar que “filosofía e infancia son naturalmente afines”, “como si fueran prácticamente lo mismo”. Ese riesgo, el del “idealismo” o del “romanticismo”, habría estado, a su juicio, presente en la historia de la filosofía y en la historia de la educación desde hace mucho tiempo, pretendiéndose “desde una visión abstracta, naturalizada, de la filosofía y de la infancia, que el universal niño y el universal filosofía se aproximan naturalmente, es decir, se supone que lo que hace un niño y lo que hace un filósofo se parece bastante” (Kohan, 2006: 9). Aquí estamos en el polo opuesto de aquellas posiciones a las que hacíamos referencia anteriormente, respecto de la completa separación y lejanía que algunos establecen entre filosofía e infancia.

De acuerdo con Kohan, tendríamos que generar una distancia crítica respecto de lo que pretendemos que es nuestro propio saber sobre la infancia y sobre la filosofía. Nos dice Kohan:

pienso que una de las primeras cosas que ayuda para trabajar, en esto de la filosofía con niños, es tratar de desprenderse lo más posible de lo que uno sabe, sobre todo en relación con la infancia. El gesto que, creo, ayuda a pensar con los niños, a pensar la infancia, a dejarse pensar por los niños y por la infancia, es vaciarse, desprenderse de lo que uno cree saber sobre los niños y sobre la infancia (2006: 10).

De esa manera se abre un espacio para el encuentro con la fuerza de una experiencia que no prevemos o suponemos, una experiencia de la filosofía y una experiencia filosófica con niños y niñas que se produce con la sola invitación a pensar juntos, en una suerte de práctica socrática, de imprevisión de su proceso y sus resultados.

Esta perspectiva permite ver la diferencia, o percibir algunas dimensiones distintivas, con relación al modo en que niñas y niños son incorporados a un

espacio que se propone atraerlos a la filosofía como práctica del pensamiento. Desde el planteamiento de Kohan, se afirma la experiencia del pensar por sí misma, en su propia actualidad, independientemente de sentidos u objetivos a largo plazo. Una experiencia que se hace en el momento en que se despliega el pensar junto a otros y otras, sin previsiones. En el programa de Filosofía *para Niños*, hay una expectativa en su carácter sistemático y progresivo, desde el jardín infantil hasta el término de la escolaridad, de que la filosofía es educativa y que lo es fundamentalmente en el ámbito del desarrollo de la razonabilidad conceptual y ética. Lipman propone la filosofía, en su relación con la educación, animado por la necesidad de formar buenos ciudadanos, con disposiciones cognitivas y afectivas que hagan posible un mejor pensar y un mejor obrar, una razonabilidad apropiada en el diálogo con los demás y ante sí mismos. En la medida que la reflexión tiene lugar de manera comunitaria, con los demás, en que el diálogo reflexivo es indagación (de razones, de argumentos, de niveles de comprensión, de comprensión de efectos y consecuencias de lo dicho o hecho, de examen de variables para la inteligibilidad), donde cuenta el otro, se genera un espacio propicio para el ejercicio de una interlocución de carácter democrático, en el sentido de necesitar, de requerir la perspectiva que no es la propia. La intervención razonada de los participantes en una posición común indagativa supone la disposición de apertura, de dar valor a la otra palabra, de darle sitio.

Pese a las diferencias de ambas propuestas, que pueden ser examinadas en sus propios fundamentos filosóficos, interesa aquí señalar que ambas son propuestas inclusivas de la infancia en la filosofía en el espacio educativo. Y en ambas, en sus propios estilos, está presente el reconocimiento de un otro para la posibilidad del propio pensar.

Mijaíl Bajtín, filósofo y lingüista ruso, afirmaba que uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de los otros. Y, más aún: “La única forma adecuada de la expresión verbal de una auténtica vida humana es el *diálogo inconcluso*. La vida es dialógica por su naturaleza” (2000: 165). Este enfoque es completamente sintónico con el de la práctica filosófica para/con niños y niñas, en su carácter dialógico, que se da tanto con ellos como también en los talleres con adultos. Generalmente se habla de los efectos de dicha práctica en los mismos niños o niñas, y no se hace mayor referencia a lo que ocurre en el taller con profesoras y profesores. En ese espacio de trabajo, algo ocurre con ellos, por cuanto se disponen abiertamente para pensar por sí

mismos desde lo que escuchan de otros. La alteridad marca la experiencia dialógica, en contraposición o en afinidad, creando alternativas para pensar los problemas o asuntos que forman parte del diálogo filosófico. Existen momentos de alta energía grupal que pueden ser vividos gozosamente, o en una suerte de tensión dentro de un ánimo de acogida. En esos momentos, el diálogo tiene un momento de suspensión e interrupción, el silencio también hace su sitio, y las palabras que le suceden están cargadas de mayor significación, porque proceden de un lugar de recogimiento, porque algo se nos ha presentado en su novedad, algo ha acontecido y algo que parecía ser nuestro, ya apropiado, ha caído. La expresión “Ya no pienso como pensaba” la hemos oído tanto de parte de niñas y niños como de quienes viven del enseñar a otros. La permanente constitución de nuestra subjetividad se hace en tanto somos sujetos en comunicación con otros sujetos que nos oyen respondiéndonos. El ser propio es afectado por el ser ajeno y ocurre la modificación del sí mismo como efecto de esa afección.

Desde posiciones horizontales, en el espacio de la conversación filosófica, el ensanchamiento de la inteligencia y del ánimo se da notablemente; y es en el espacio de la conversación donde se reconstituye, en términos del filósofo Humberto Giannini, nuestra experiencia. La conversación, “es contar, es rescatar experiencia y si un ser humano no rescata experiencia a través de la conversación, realmente se vuelve una máquina”. En la conversación, todos entran como iguales, no hay jerarquías, es un “encuentro de experiencias”. De ese modo, el lenguaje “es más que el lenguaje, es donde se juega el sujeto con otro”¹⁰.

Los filósofos Deleuze y Guattari también han elaborado la noción de la horizontalidad, privilegiando la metáfora del rizoma por sobre la estructura arbórea, para dar cuenta de los movimientos en el plano horizontal en los que se desplaza el pensamiento. Lo rizomático descentra, desjerarquiza, extiende imprevisiblemente sus raicillas haciendo posibles múltiples relaciones y direcciones de sentido y de significación. Lo rizomático establece polisemias, y abre inconmesurables posibilidades a la creatividad y a la invención del pensar.

¹⁰ Términos que utilizara en una conversación con un equipo de investigación del Proyecto *Contacto: Sexualidades en conversación*, a propósito del significado de la conversación y sus diferencias con el diálogo. Véase Giannini, Humberto. *La reflexión cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Cap. III: “Rutina y transgresión en el lenguaje”. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1993.

También hace posible la comprensión de las conexiones existentes entre diversos campos, de todas las clases de devenires."

En los talleres de filosofía para/con niños y niñas, esa horizontalidad y condición igualitaria es propiciada y forma parte de los fundamentos filosófico-democráticos de estas propuestas; la figura del círculo, en el que se organizan quienes intervienen en la experiencia de pensar juntos, crea algunas condiciones materiales, físicas, para un encuentro de sujetos que rescatan su experiencia y piensan con otros. Nadie le vuelve las espaldas a nadie, las nuca no hacen desaparecer los ojos, cada rostro contiene una historia de vida, refleja un modo de percibir, pensar y sentir, portando un carácter de indispensabilidad. Algunos se escapan del círculo, lo desordenarán, pero es también parte de las posibilidades del encuentro.

En la articulación entre filosofía, infancia y educación, la figura del o de la docente, y lo que pone en juego en el espacio educativo, es clave para que acontezca la reflexión de carácter filosófico. En ese sentido, se hace necesario pensar en las prácticas reflexivas previas que requerirían los y las docentes y que serían básicas para jugar los propósitos de una experiencia filosófica. Las propuestas de filosofía para/con niños y niñas, a las que hemos estado haciendo referencia, no dan como supuestas dichas prácticas que requieren una proximidad con la filosofía. Se ha insistido, en las propuestas de Filosofía para Niños o de Filosofía con niños y niñas, en la necesidad de los talleres para docentes, que tienen el objetivo fundamental de generar una práctica filosófica que redunde posteriormente en la realización de la experiencia filosófica con niñas y niños. Ello se liga con el cultivo de algunas actitudes, como tener una posición activa con vistas a generar preguntas de motivación para la reflexión: preguntas de profundización en la búsqueda de relaciones conceptuales; preguntas para determinar los supuestos de los enunciados o de las argumentaciones en juego; preguntas para la comprensión de las posibilidades y límites de nuestros conocimientos; preguntas para relacionar con situaciones empíricas; capacidad para dar la palabra a quienes no la han manifestado y de suspender el propio juicio o manifestación de un propio conocimiento en aras de privilegiar la dinámica grupal, situación que puede ser modificada si es el grupo quien pide la participación del o de la docente en ese sentido. De ese

" Ver el desarrollo de la idea de *rizoma*, en Deleuze y Guattari. "Rizoma", en *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos, 2004.

modo, en el ejercicio del diálogo filosófico con niños y niñas, se establece una transformación en las relaciones educativas.

El abordaje de las relaciones entre educación, infancia y filosofía llevó en un momento a redefinir la relación de la filosofía y la infancia, estableciéndose una reflexión crítica respecto del programa de Filosofía *para* Niños, tal como había sido concebido y nombrado originalmente por su autor, Matthew Lipman. Walter Kohan, en Latinoamérica, pondría el acento en otra preposición: *con* niños y niñas. El gesto de innovación de Walter Kohan, respecto de la propuesta de Lipman, tiene muchos aspectos a tener en consideración. Entre ellos: la impronta latinoamericana que ha dado a su enfoque; el reconocimiento del valor de la improvisación creativa; la invitación a la inclusión genérico-sexual; y, de una manera relevante por sus efectos, el énfasis en la significación de las preposiciones, conectivos decisivos que pueden cambiar los sentidos de nuestras relaciones.

Alguien, poco atento a la significación del lenguaje y sus formas, podría creer que es algo más bien banal la sustitución de Filosofía *para* Niños (como es la traducción al español de Philosophy for children) por Filosofía *con* niños y niñas. Sin embargo, se juegan muchas dimensiones en este cambio. Si damos importancia a las preposiciones, podemos recorrerlas para seguir abriendo sentidos, dinamismos, en lo que significa el quehacer filosófico vinculado a la infancia: filosofía de, desde y según niños y niñas, por y entre ellos y ellas.

La sustitución de la preposición *para* por la de *con*, tiene lugar desde una reflexión que se pregunta por el lugar de los sujetos que están en una escena educativa de relación intergeneracional: adultos y adultas docentes y quienes son estudiantes de distintas edades. La condición que establece el *para* en esa escena, es de una suerte de distancia, jerarquía, lugar de administración y/o control de los sentidos y significados, constituyente de un nosotros y un ellos, una diferencia categorial, una dinámica relacional. En el mejor de los casos, el *para* puede darse en la forma de un regalo para alguien, que implique un saber del goce posible a ocasionar con la elección del objeto regalado, en el genuino *para* *tí*. Sin embargo, lo que domina en la institucionalidad educativa es el *para* funcional, marcador de fronteras entre quien produce y quien es receptor de aquello que se produce, aún con las mejores intenciones y en los mejores diseños programáticos. La sustitución, entonces, del *para* por el *con* implica un modo de pensar filosófico político que abre posibilidades a la realización de prácticas de mayor carácter

democrático y que convoca la participación y la asunción de protagonismo y posición de sujeto individual y colectivo.

La pregunta es si podemos librarnos del *para*, en el marco institucional donde acontecen nuestras prácticas educativas. Planes de estudio, mallas curriculares, actividades programadas, definición de perfiles, niveles de educación, grados académicos, construyen los andamiajes para un modo de figurar los progresos de una educación continua y codificada. Difícil es pensar en una des-escolarización como algunos han planteado (Iván Illich), la des-institucionalización de la educación. Y aún los modos más informales, como los talleres, los círculos o comunidades de indagación, las actividades extra-programáticas, extracurriculares, que se dan en las escuelas o en las instituciones de educación superior, se estructuran, inevitablemente, en torno a un diseño creado por quienes los organizan para quienes participan en calidad de asistentes; diseño que va desde la elección de la forma a los contenidos con los que se trabajará.

Por esa dificultad de remontar y superar el *para*, los espacios educativos son lugares de permanente tensión, de extraordinario desafío ético, donde se juegan interacciones de alta complejidad. Esto se da con una mayor densidad en las escuelas y colegios, donde la distancia que produce la institución entre docentes y estudiantes se la supone y se la quiere menor que la que se produce en los centros de educación superior. Tal vez habrá que pensar en el carácter imposible de la superación total del *para*, y quizás sólo sea posible pensar en una permanente y sostenida práctica de reducción de nuestro lugar como sujetos de poder -como estrategia pedagógica, en lucha contra nosotros mismos.

Filosofía *con* niños y niñas, como práctica educativa, ofrece posibilidades de ser un instituyente de relaciones intergeneracionales que haga manifiesto lo nuevo de la infancia poniéndola en relación con su propia potencia.

SECCIÓN II

LAS INFANCIAS EXCLUIDAS

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA. DISCURSOS Y PRÁCTICAS

(...) es preciso mirar a la infancia de igual a igual. Dejarse seducir por sus inicios. Empezar de nuevo. Sin parar. Sin fin. Desde esa sensibilidad, hacer filosofía con niños puede ser una forma de restaurar un lugar para los niños y con ellos, para la infancia, en la educación, en la filosofía, en la política, en el pensamiento.

Walter Kohan, *Infancia y Filosofía*.

*Si quieres que sean ellos mismos,
Y no puedes querer sino eso, ponte
En medio de ellos sin armas ni coraza,
Sin castigos ni recompensas.*

Fernand Deligny, *Permitir, trazar, ver*.

Nos ha interesado, desde hace ya un buen tiempo¹², reflexionar sobre la infancia haciéndonos algunas preguntas respecto de su comprensión social y cultural traducida en un conjunto de representaciones sobre lo que son los niños y las niñas, representaciones que circulan de manera naturalizada. En primer término, podríamos considerar una asociación que está inscrita en el propio concepto de

¹² Como dejara consignado en la Introducción.

“infancia”, como nombre, al *infans*, el que no habla y, por ello, del que se ha hablado y del que no se deja de hablar.

Podría pensarse que esa condición de no habla marcada en el nombre en su origen latino, *infans*, se refirió originariamente a la fase de ausencia de lenguaje articulado, a la fase de adquisición de éste, o a la fase de privación del habla al considerárseles a niñas y niños en situación larvaria, de dependencia, a la espera de su adultez, sin derechos como sujetos con voz propia. La inclusión de niños y niñas como sujetos de derechos modifica, en parte, los efectos de una cultura centrada en lo verbal y, sustancialmente, en la dimensión protectora.

Si seguimos en esa línea de interpretación, la palabra *infancia* habría señalado un lugar minusvalorado en una cultura donde las palabras son apreciadas como señal de inserción en el mundo humano, la distancia de lo animal y, donde, si se privilegian las palabras como constituyentes de sentido y significados, niños y niñas que no hablan y a quienes no se les da voz, todavía no parecen haberse constituido como sujetos. Pero ocurre que, de algún modo, a todos no nos alcanza el lenguaje para decir lo que necesitamos decir, nos falta el lenguaje, y en ese sentido somos *infans*, infantes permanentes en la vida. El niño o la niña autista que no hablan y giran sobre sí mismos, del que no sabemos de qué manera existimos para ellos y de los que poco podemos saber, permanecerán en lo indecible y en lo indecidible (Derrida), extremando lo que a todos nos habita, lo sin palabras, pero que queremos de alguna manera desplazar o borrar. Pretendemos borrar al niño o niña que somos, olvidar esa suspensión de dominio concreto del mundo.

A la luz de estas consideraciones, podríamos revertir el sentido negativo y privativo que pudiera evocar el concepto de infancia y traducirlo en aquello que nos depara siempre una novedad, que nos sorprende y nos hace pensar activamente, pero también a lo que le damos un lugar como experiencia o saber significativo.

Tendríamos que revisar la consabida y recurrente imagen del infante como esponja, que refiere a la capacidad de absorción de todo lo que le rodea, pero que deriva, inevitablemente, en ciertas asociaciones preponderantes que son afines a esa marca inicial que conlleva el nombre del que hablamos: la infancia como pasividad, como mera recepción. Revisar también la asociación de la infancia a un tiempo de espera, a la espera de..., un porvenir más que un presente, pura potencialidad, imágenes que representan una ausencia por colmar, una falta a ser superada. Este esquema comprensivo que ha influenciado

nuestras representaciones y prácticas, ha estado presente en los discursos psicológicos, pedagógicos, en los medios de comunicación, en la formulación de los idearios de las instituciones y organismos preocupados de la infancia que acentúan su rol protectorio y su contribución al futuro de niñas y niños; también ha estado presente en las prácticas familiares, sociales y educativas.

El concepto “infancia” ha estado en estrecha relación con las elaboraciones que se hacen en determinados contextos culturales, tiene su historia, su inscripción, y las asociaciones que se le apegan –que tienden por los hábitos mentales a permanecer- no han sido inocuas, sino que más bien han tenido efectos nocivos que derivan en borraduras, exclusiones, violencias, abusos, maltratos.

Creemos como adultos y adultas conocer a los niños y niñas, les suponemos características comunes, nos olvidamos de sus particularidades que cruzan dimensiones económicas, geográficas, de género, clase, raza, diversidad cultural, diversidad sexual, capacidades físicas y mentales diferenciadas. En nuestra época contemporánea se han producido en torno a la infancia muchísimos discursos procedentes del campo de la psicología, la pedagogía, el psicoanálisis, la educación, el arte; también por parte de las instituciones estatales, y de los propios discursos de la filosofía. Podríamos decir que en el estado de saturación discursiva en el que nos encontramos, en un mundo con dificultades de organizar otras lógicas y estrategias políticas que incidan en transformaciones sociales y culturales, valdría la pena detenerse reflexivamente y repensar tanto los enunciados como las prácticas referidas a la infancia o a las infancias, en los planos educativo, familiar, jurídico, político, laboral, cultural, entre muchos otros.

En lo que implica una reflexión sobre la relación entre políticas e infancias, podríamos también tener a la vista aquellos enunciados que forman parte de las misiones, propósitos confesados, expectativas institucionales de los organismos del Estado o de la sociedad civil que se ocupan de la infancia. En un examen general encontramos discursos de apelación a los Derechos del Niño y/o a los principios de respeto, integralidad de desarrollo, protección, equidad social, diversidad, buen trato, calidad educacional. En este ámbito, que es un modo particular de hablar de los niños, se configuran ciertos sistemas de representaciones en que algunos se han constituido como dominantes instalándose de modo más masivo y estableciendo imágenes unificadas de la infancia. ¿A cuáles de estas representaciones adherimos? ¿Cuáles nos permiten

comprender y ver de mejor manera a los niños y niñas concretos, de carne, sangre y hueso?

Cuando queremos genuinamente saber más de ellos y ellas, cómo salvamos la distancia que tenemos como adultos de las niñas y niños con quienes nos encontramos. Un recurso posible es nuestra memoria, el recuerdo, la huella de lo que fuimos nosotros como niños y niñas, pero ese recurso un tanto proyectivo oculta lo que queremos ver en tanto limita la experiencia del encuentro, la estrecha en parámetros conocidos y previsibles. Otra posibilidad es intentar conocerles más allá de todas las codificaciones culturales que impregnan nuestra experiencia, pero eso nos parece complejo y dificultoso en la medida que no podemos dejar de ver, en gran parte, sino a través de muchas de esas determinaciones que hasta se vuelven inconscientes y que tendrían que ser violentadas para su transformación.

Pareciera ser una tarea imposible, pero podríamos suponer que para ver a las niñas y a los niños tenemos que, antes que nada, dejar de ver del modo en el que lo hemos hecho, deshacer una pretensión de conocimiento cierto, en tanto es incierto lo que creemos que es la infancia. Tal vez exigiéramos pensar desde ciertas situaciones que habitualmente olvidamos o dejamos fuera de nuestro horizonte comprensivo en tanto nos perturban, pueda ayudarnos a despojarnos de esa pretensión de saber: el autismo, la ceguera o sordera, el niño o la niña abusados, prostituidos, psicotizados, en deterioro físico o biológico progresivo, niños, niñas, niños de la calle, en libertad vigilada, en centros de rehabilitación. Relacionarnos con esas experiencias, de una u otra manera, es ampliar nuestros límites comprensivos y representacionales.

Emergen algunas preguntas: ¿Hemos tomado los cuidados necesarios para el trato con la infancia? ¿De qué manera podemos estimarnos a nosotros y a nosotras mismas en lo que hemos hecho o estamos haciendo al relacionarnos con los niños y niñas? ¿Qué significa reconocerlos si les privamos de ser en su actualidad, en representarse a sí mismos en las distintas instancias en que están presentes o en que hablamos de ellas y ellos?

Vuelvo sobre algunas de las cuestiones planteadas en el texto de la sección anterior para insistir en que las prácticas filosóficas relacionadas con la experiencia de filosofar con niños y niñas a través de instancias de diálogo, han abierto una experiencia de posibilidades a la expresión de la infancia, a la visibilización y empoderamiento de sus voces que contravienen las representaciones sociales que por costumbre circulan de manera más masiva en

nuestro imaginario cultural. Niños y niñas al comunicar sus pensamientos, reflexiones y experiencias dan cuenta de las complejidades que descubren por sí mismos en la interpretación del mundo que les rodea. La filosofía les ofrece un campo abierto y extenso para reforzar su construcción subjetiva en la indagación de los sentidos y significados de la experiencia, como asimismo para un aprendizaje que es fundamental, cual es el de que constituimos tales sentidos y significados en la experiencia con el otro, el que siempre ofrece una existencia y resistencia en tanto vida independiente. Filosofar con niños y niñas es un modo de estar con otros en una práctica reflexivo-filosófica: “ser con” en esa práctica, que implica una dimensión ética de manera insoslayable. La expresión “estar con”, “ser con”, refiere a un modo de atañernos en que el otro u otra están colocados, como cualquiera de nosotros mismos, en una suerte de expectativa de vida en relación, en la espera de que en esa relación se genere una situación, un modo de ser afectados o afectadas por el otro o la otra, que en lo posible no sea amenazante y que, en vez de debilitarnos, nos potencie.

Una de las experiencias más importantes que uno puede llegar a hacer en la vida es saber de la dimensión intransitiva de ese “estar con”, “ser con”, que requiere una relación de mayor consideración por el otro. Es decir, saber del límite que existe entre el yo y el otro, saber que hace que mi lenguaje, mi palabra, mi deseo no transiten desde el supuesto de su posible y completa espontaneidad o seguridad de llegar al otro desde los particulares sentidos y significaciones con las que me muevo en el mundo, sino que se den, lenguaje, palabra, deseo, en la conciencia de que no puedo transitar tan fácilmente de mí al otro. Una menor espontaneidad, una mayor reserva, una menor pretensión de administrabilidad o de manejo de la relación con el otro, pueden salvaguardarnos de una suerte de seguridad mayor de la que corresponde respecto de nuestras acciones comunicativas e, incluso, limitar un posible daño a cometer.

Emmanuel Levinas, filósofo contemporáneo, en sus reflexiones sobre la alteridad aborda esta cuestión de la intransitividad y hace una importante consideración respecto de cómo la virilidad es el recurso de una subjetividad que se pretende concededora, dominadora y soberana (*El tiempo y el otro*). Por su parte, la filósofa feminista Luce Irigaray ha escrito el libro *Amo a te*, cuyo título en español es *Amo a tí*. No usa la expresión *Ti amo*, sino que deliberadamente viola las reglas de la construcción gramatical para utilizar una expresión que implicaría resguardarnos de una transitividad en que se pudiera pretender absorber o llegar a debilitar al otro en nuestro propio deseo de

relación. De algún modo, se requeriría de un despojarse de poder en la relación con el otro o la otra y trazar una zona de mayor libertad en que cada uno sea por separado, y desde ese lugar de separación y diferencia se sea o se esté con otro.

Filosofía con Niños y Niñas, es una propuesta de pensar en comunidad lo que ésta es capaz de advertir como sus propios deseos e intereses de comprensión. Los espacios de conversación filosófica que se producen, dan lugar a las voces de niñas y niños consideradas como legítimas voces ligadas a sus propias experiencias y transcurrir. Es una forma de encuentro donde se expresan nuevas y diversas preguntas que desplazan los bordes de lo que ya sabemos o creemos saber, donde el movimiento del pensar altera y deconstruye representaciones sostenidas previamente. **Filosofía con Niños y Niñas contribuye a modificar las representaciones sociales solidificadas que puedan tener las y los adultos sobre la infancia y abre una manera de practicar formas comunitarias de construcción del saber desde la diferencia con el otro, en su cercanía, como saber situado.**

En este intento de producir formas comunitarias de producción de saber junto a otras y otros, emergen situaciones que nos interpelan como docentes y a la misma filosofía que se practica con niños y niñas, en el sentido de qué y cómo hacer ante un problema como es el de la violencia creciente entre los escolares, donde el *estar y ser con*, en el sentido que estaba desarrollando, queda puesto en cuestión. Una madre psicóloga solicitaba un día un cuento con el que se pudiera trabajar sobre relaciones de buena convivencia, dado que uno de los chicos de cinco años, en un Jardín infantil, estaba en un grupo de niños que habían decidido molestar a los chicos de tres años. Sabemos del maltrato que se da en las escuelas, no sólo entre chicos y chicas, sino que también de profesores a alumnos y de alumnos a profesores, lo que daría cuenta de un maltrato extendido en nuestra sociedad que puede tener formas muy brutales y sofisticadas. **En todas estas formas, está presente la pretensión de un sujeto conocedor y dominante que se quiere imponer sobre otro. Cómo desbaratar aquello, cómo debilitar las lógicas de dominio que dañan lo individual y lo colectivo.**

Una acotada tarea que podemos realizar con los talleres de Filosofía con Niños y Niñas es el de intentar contribuir a la composición de un sentido de comunidad, de generar una proximidad sin lugares asegurados, cultivar el saber de las propias limitaciones que encuentran formas de superación en el encuentro

con los otros. Los talleres pueden ser buenas ocasiones para pensar lo contingente, lo accidental que nos sorprende intermitentemente.

La filosofía, y quienes la practicamos, requiere pensar también en las propias exclusiones que ésta ha operado, estrechando su propio campo de inteligibilidad del mundo. Se hace necesario insistir en el cuestionamiento de la pretendida universalidad con la que se ha pensado la filosofía, una filosofía excluyente de múltiples sujetos que parecieran no alcanzar el estatuto de sujetos plenos: mujeres, niños y niñas, personas de otras razas y etnias, de diversidad y disidencia sexual, ancianos y ancianas, pobres, no letrados, entre otros innumerables excluidos. Una filosofía que cuestiona el sentido de universalidad que oculta las diferencias y que se basa en el concepto de sujetos situados (Braidotti, Haraway), permite desarrollar una 'filosofía inclusiva' con distintas entradas. Requerimos pensar la 'filosofía inclusiva' a partir de la consideración de la educación como un ámbito siempre en tensión entre el transmitir un orden instituido, con códigos que lo preservan, y el transformar las condiciones que impone ese orden.

Tal vez para pensar adecuadamente la inclusividad no deberíamos situarnos meramente en el terreno de la utopía, en un mundo idealizado que desde el principio de igualdad y la ética del respeto lograra colocar a todos los sujetos en una misma posición de ser. Quizás, más bien, debiéramos considerar que, como educadores y educadoras, y como sujetos en general, estamos siempre instalados en tensiones, desde donde deberíamos mirar lo que cada cual como sujeto se juega en un determinado lugar, y lo que reclaman los otros y otras reivindicando su propia diferencia. Ejercicio posible a ser ensayado y practicado de manera más habitual con quienes compartimos el espacio de la enseñanza de la filosofía que pongan en entredicho el principio de universalidad tan caro a la modernidad, el que invisibiliza las políticas de daño, olvido, sujeción, usurpación y exclusión de otras realidades humanas, de otras y otros sujetos que viven en sus diferencias fuera de la "normalidad". Ello puede favorecer una transformación en nuestro sistema de representaciones sociales, entre las que se encuentran modos limitados de concebir la infancia.

EL RUIDO INCESANTE DE UN DESACOMODO

con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo.

Hannah Arendt, *La condición humana*.

La infancia servida abundante y hasta excesivamente por el Estado, debería ser la única forma de lujo -vale decir, de derroche- que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. La infancia se merece cualquier privilegio.

Gabriela Mistral, *Magisterio y niño*.

Más acá de la institución y la norma: hacia una política de la proximidad

En el año 1959 a través de la Declaración de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, unos enunciados son ofrecidos y dispuestos como principios universales de una preocupación política por la infancia, los que de manera comprimida y condensada declaran al Niño como sujeto de derechos. Evocan tales enunciados el tiempo pasado de su generación – y a varias décadas de elaboraciones que preceden su formulación-, enunciados que permanecen vigentes en el tiempo presente, reafirmados y comprendidos con un sentido institucional vinculante a través de la Convención de los Derechos del Niño de 1989. Esta establece normativas para el cumplimiento y resguardo de los derechos de la infancia, interpelando a los Estados, que mayoritariamente han adscrito formalmente a

sus principios y normativas, para el ejercicio de sus políticas públicas en este ámbito.¹³

La lectura de ambos documentos, la Declaración de los Derechos del Niño y el texto de la Convención, produce una suerte de desazón en tanto es la repetición de una formulación cuyos artículos portan penosa y persistentemente la marca de la demora de su realización, no logrando ser parte de una conciencia social o individual de cuidado y reconocimiento de las vidas en crecimiento.

En ese sentido, una filosofía política que podríamos entender como una política de la proximidad se hace necesaria para una reflexión que oriente las acciones que lidien contra el sostenido incumplimiento de los principios que animan los enunciados de los documentos que se han instituido como referentes centrales para el mejoramiento de las condiciones de vida de la infancia. Entendería por una política de la proximidad la que se hace cargo del presente de los niños y las niñas, de una cercanía con sus existencias que no esté mandatada por una norma prescrita, sino más bien orientada por las actitudes de sentir y comprender que aquellas vidas requieren antes que nada del reconocimiento pleno por parte de quienes conforman el mundo adulto, reconocimiento que necesariamente debiera derivar en la realización concreta de sus derechos. Una política de la proximidad que sepa poner atención a la multiplicidad de variables a partir de las cuales niñas y niños se singularizan, que repare en las determinaciones concretas sobre las que organizan sus vidas. Una política que esté más acá de los enunciados abstractos de los derechos humanos y que implique el interés y la preocupación por la materialidad de sus cuerpos y sus vidas en tiempo presente.

El artículo primero de la Declaración de los Derechos del Niño y el artículo segundo de la Convención indican el tiempo de la forma verbal fundamental en que se enuncian todos los demás artículos, el tiempo futuro: el niño disfrutará, gozará, dispondrá de los derechos; es el tiempo en que se dice el deber ser, la posibilidad de un ideal de existencia, de un bien que se quiere y espera. Ese ideal es, en definitiva, la referencia a la posibilidad del bien-estar de una vida para quien ha comenzado el ser y el habitar el mundo, pero pareciera que la determinación del ideal produce también efectos de somnolencia, de adormecimiento en el actuar político: como el ideal está presente en el acto de

¹³ Debiéramos avanzar a una titulación de ambos documentos que incluyeran la pluralidad y la condición genérica: Declaración de Derechos de Niños y Niñas o Convención de los Derechos de Niñas y Niños, e incluir también a les Niñes.

enunciación de manera reiterada, está allí nombrado, pierde fuerza en tanto imperativo de urgencia en las prácticas cotidianas. El ideal espera la forma en acto y no su mera y descorporeizada forma enunciativa.

Los documentos internacionales trazan un horizonte de promesa de un tiempo porvenir, de un deseo político que espera su realización sosteniéndose en las acciones políticas públicas y sociales, en la familia y en las relaciones sociales cotidianas. Pero los hábitos culturales instituidos resisten a que lo nuevo emerja en plenitud, y alguna responsabilidad nos cabe en la des-intalación de éstos para que las cosas ocurran de otra manera. El estado actual de las cosas, en materia de violación a los derechos de los niños y niñas, reclama el cultivo de una conciencia del tiempo presente, de la acción necesaria en el aquí y el ahora que abra un trayecto de condiciones favorables a la vida; demanda una conciencia respecto de las posibilidades que abrimos o cerramos en el actuar cotidiano, las elusiones y desvíos que ejecutamos o los aciertos en la prontitud de una repuesta o en la solución a un problema.

La palabra que no se escucha o en la que no se cree

La vida nueva espera lo nuevo, nos exige lo que incluso nos parece imposible en medio de las determinaciones y los marcos de lo dado. Niños, niñas y adolescentes (que son niños según convención hasta los 18 años) dieron a Chile el año 2006 una gran lección en lo que se llamó “la revolución de los pingüinos” que reclamaba el derecho a la educación; luego en el año 2011 reclaman la educación gratuita como derecho social y el fin al lucro, poniéndonos frente a lo que habíamos determinado como imposible y colocando en jaque la perspectiva de lo improbable. Luego, el 18 de octubre del 2019, irrumpen evadiendo el pago del pasaje del metro subterráneo, con la consigna “Evadir” y saltando los torniquetes de las estaciones del metro de la ciudad de Santiago, lo que da inicio al estallido social en nuestro país. Malestar teníamos respecto a ese enunciado de hacer las cosas “en la medida de lo posible” que diera comienzo a los gobiernos de la Concertación después de la dictadura militar, fórmula política que dejara atrapada las posibilidades deseadas de transformación profunda; a través de los años se gestó un malestar que cobró los visos de una parálisis de un cuerpo social que desentumecía sucesivamente sus miembros, que salía de

una suerte de somnolencia para despertar y luchar contra las injusticias sociales. Y son las niñas, niños, niñas y adolescentes quienes nos empujan.

Sus derechos están todavía torcidos, como lo refiere en una tira cómica la Mafalda de Quino, y me parece importante, cuando se trata de pensar la nueva vida, hacer alusión a las elaboraciones que ha hecho Hannah Arendt respecto de la natalidad¹⁴, de la acción que celebra y se hace responsable de la vida, del significado de vivir juntos y de la posibilidad de un mundo en común, de pertenencia a una comunidad. Si bien con la vida nueva algo inesperado se abre, también se abre algo, a mi juicio, en los que ya están allí de manera previa a esa emergencia; apertura que puede entenderse como el quedar expuesta la posibilidad de recibir a ese otro -en su afirmación o negación-, una puesta a prueba de la capacidad nuestra de introducir lo nuevo junto a esa novedad que irrumpe, la posibilidad de transformar aquello que limita la vida en su fuerza y en su potencia. Uno de los valores de la filosofía de Arendt es haber indicado el valor de la afección, la no indiferencia, la responsabilidad por el mundo que habitamos en su dimensión pública y política.

También me parece sugerente la reflexión que ha hecho el filósofo Humberto Giannini respecto de que nuestras acciones, las decisiones que tomamos, repercuten en muchas generaciones futuras, indicando de algún modo la responsabilidad que como sujetos tenemos con el mundo¹⁵. Esa perspectiva implica, a mi parecer, situarse en el tiempo de manera imaginativa, en la previsión posible e imposible de nuestro actuar, que advierte la complejidad de los sentidos y direcciones de nuestras acciones deliberativas. Una inteligencia de la proximidad afectiva, por nombrarla así, se puede acercar a la comprensión de los efectos que nuestro actuar realiza a cada momento en la relación con otros y otras.

Llevamos recorridos muchos años desde la Declaración de los Derechos del Niño y de la defensa sostenida de éstos por la Asociación Chilena pro Naciones Unidas y promovida también por otras instancias en nuestro país, pero seguimos asistiendo a su visible incumplimiento cotidiano que muestra una brecha muy grande entre el sentido ético-normativo expresado en sus principios y los sentidos comunes que se reproducen en nuestra cultura, y que parecen

¹⁴ Las reflexiones de Arendt sobre la natalidad se encuentran de manera dispersa en obras como *La condición humana*, *El concepto de amor en San Agustín*, "La crisis de la educación", *Los orígenes del totalitarismo*.

¹⁵ Recuerdo una conversación con el filósofo al respecto, en que consideraba una situación particular.

‘autorizar’ a los adultos y a las instituciones a contravenirlos. Los enunciados de la Convención y la Declaración de los Derechos del Niño, vertebrados en el deber ser, se dirigen al mundo adulto y a sus instituciones, se sitúan en un plano institucional fundamentalmente, pero pueden ser aproximados y vitalizados sirviendo de orientación para las prácticas sociales e individuales cotidianas como señeros de relaciones a ser logradas para configurar un mejor mundo. Su encarnación requiere no sólo de su conocimiento y comprensión, sino de su ejercicio constante.

En el desarrollo de conciencia y autoconciencia de las trasgresiones cotidianas a los derechos de niñas, niños, adolescentes, pudiéramos incluso pensar en ensayos pedagógicos que tuvieran la forma de talleres donde se consideraran situaciones concretas, en los que se actuaran episodios de vida, propios o ajenos, donde se advirtieran los elementos obstructivos que se dan en las experiencias de escuela, de trabajo, de familia, de sociedad. Las situaciones examinadas revelarían las relaciones de poder que allí, en cada caso concreto, se ponen en juego, relaciones de poder que siempre están presentes como juego de potencias y fuerzas, que recorren las afecciones de los encuentros intersubjetivos.

La significancia del cuerpo en una política de la proximidad

En los espacios que compartimos y donde hablamos de la infancia, ¿dónde están los niños y las niñas? ¿Dónde sus cuerpos y sus decires? Es esta descorporeidad de la infancia algo que tenemos que considerar en su falta y ver de qué manera en nuestros encuentros, en nuestros programas, podemos hacerlos hablar y no sólo hablar *de* y *por* ellos y ellas¹⁶.

Desde nuestros marcos sociales y culturales, desde convencionalismos que restringen y reducen posibilidades de la vida, pensamos a los niños y niñas de una manera uniforme y homogeneizada (incluso de algún modo también lo hace el psicoanálisis freudiano), fuera de latitudes y meridianos, sin distinciones culturales, de etnia, raza, clase, género. Se piensa frecuentemente en los niños y niñas a través de las realidades de aquellos que se nos hacen de mayor manera visibles y también admisibles, a quienes se los integra en una cotidianidad que

¹⁶ Este es un asunto del que hemos hablado ampliamente en la Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile, Universidad de Chile, para la organización de nuestras Jornadas. Hemos avanzado al respecto, invitándoles a participar en las mesas de las Jornadas, pero aún nos parece insuficiente esa inclusión.

les hace aparecer como imagen pública aceptable. Los otros, los perturbadores de conciencia, entran a una zona de exclusión, aquellos a los que se prefiere no ver por el tremendo desafío y reclamo que suscitan, de los que se habla sin recordarlos genuinamente, sin conocerlos, sin considerarlos. Son *los otros*, aquellos que ponemos a distancia por pertenecer al ámbito de la dificultad y a una mayor exigencia ética.

Pero también está el silencio de eso innombrable que se da en todos los ámbitos donde niñas y niños están: el abuso de poder, que se da como abuso sexual, como violencia física y psicológica, como explotación, como negación, olvido, abandono afectivo, descuido, omisión, maltrato por falta de paciencia.

Todavía los adultos y adultas podemos ser vistos y sentidos como gorgonas amenazantes¹⁷, olvidados de nuestra propia fragilidad ante las niñas y los niños, a quienes la Gorgona madre o Gorgona padre los ve como prolongaciones propias de sí mismos, como lo hacen también las instituciones del Estado y la Iglesia, como territorio a ser ocupado. Sonrisas domesticadoras o ceños fruncidos, manos airadas que blanden el aire, dedos acusadores o indicadores rigurosos de la ley, vociferaciones con ojos punzantes, caricias intrusas y perturbadoras, voces dulzonas empequeñecedoras, miradas burlonas o sarcásticas; de ese modo, en el supuesto y pretendido resguardo de la infancia queda contenida una densidad perversa.

Si bien la disociación que existe entre principios o enunciados y las prácticas sociales e individuales nos atraviesa como sociedad, cobra una dimensión específica cuando se trata de los derechos de niños y niñas, a quienes se les ha restado su voz, la que no se escucha o en la que no se cree. Y más aún si se trata de las niñas, más discriminadas y violentadas que los niños en un sistema sexista, androcéntrico, machista.

Pensamos generalmente los niños y las niñas en abstracto, fuera de los cuerpos que son sexuados y que lo son no sólo como niño y niña sexualmente

¹⁷ Ese término, "gorgona", fue utilizado por Marcelo Díaz, un estudiante de la Licenciatura de Filosofía, hace ya muchos años, cuando expresó que de ese modo vio a los adultos en su infancia. Ha sido un concepto inolvidable. A Marcelo, Junto a Juan Pablo Álvarez, Pablo Calfa, Rodrigo Bermúdez, estudiantes en ese momento, les invité a participar, al término de un Seminario, en la edición de una selección de textos filosóficos con un acompañamiento de preguntas derivadas de las ideas centrales de los textos, edición de la que fui coordinadora. Fue publicada por el Departamento de Filosofía en su colección de Publicaciones especiales. Grau, O (coord.) Álvarez, J.P., Bermúdez, R., Calfa P.(eds.), *Filosofía para Niños*. Publicaciones Especiales, N°109, Serie Textos, Departamento de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 276 páginas.

diferenciados, sino también en tanto los hay en hibridaciones que desafían nuestras lógicas de identidad sexual y que atraen violencias médicas, jurídicas, físicas, sociales y psicológicas.¹⁸

Las discriminaciones hacia la infancia se dan en particularidades. En la medida que los niños varones prontamente perciben los privilegios que les da su asociación a la masculinidad, se genera en ellos una suerte de sensación de campo protector mayor que el que viven las niñas, salvo en los casos en que quedan expuestos de igual manera al verse involucrados en acciones de abuso y violencia provenientes de un ámbito institucional mayor: estado (como en el caso extremo de ser enviados a la guerra), iglesia (en el caso de abuso sexual ocasionado por curas que pueden ser incluso autoridades legitimadas y de amplio reconocimiento en su medio), escuela (maltratados cuando no cumplen el mandato de “varoncitos” o cuando son abusados también sexualmente).

Es sabido que las niñas padecen de mayor manera y más extensivamente los abusos sexuales por parte de los mayores, situaciones que ocurren en la calle, la escuela, la casa, y es en esta forma de violencia en la que quisiera concentrarme, por ser sintomática de que la violencia sexual forma parte de un sistema que alcanza los cuerpos, violentando la libertad y voluntad de las niñas en tanto ocurren sin su consentimiento y fuera y contra de su deseo.¹⁹

Las experiencias abusivas relativas al sexo que llegan a tener las niñas en la familia se producen bajo el amparo de la idealización de ésta, que es defendida a toda costa, lo que impide verlas, reconocerlas, hablarlas. Simone de Beauvoir consideraba en *El segundo sexo*, que las experiencias sexuales de las niñas tenidas con hombres mayores de la familia o cercanos a ella –tíos, amigos de la casa, primos mayores, incluso padres y abuelos- eran experiencias que quedaban en el silencio a causa de la vergüenza o temor que ellas les producían²⁰.

Ya sea verano o invierno, aquí o acullá...

Son muchos los episodios que podrían ser relatados por las niñas que abundarían en señalar el sistema de abuso de poder masculino, relatos que hablan de

¹⁸ En la Sección III, profundizaré al respecto.

¹⁹ En un sentido distinto, es interesante analizar el filme *La niña santa* de Lucrecia Martell. Véase una referencia a este film en el ensayo “La violencia de un olvido”, en la Sección III.

²⁰ En la Sección III, trataremos más extensamente el modo de pensar la infancia en la obra de Simone de Beauvoir.

maltrato, de violencia encubierta, dentro de las cuales cuenta también la violencia del sospechar de su palabra y de su intención. Una niña da un testimonio, algo le ha ocurrido, algo que ingresa a una zona de sí misma faltándole elementos para su comprensión: un hecho que acontece en familia, relacionado con lo familiar pero que hace estallar en ella lo infamiliar. Y se prefiere no creerle...

Ha costado mirar la familia como un espacio privado que reproduce y genera al mismo tiempo lo que encontramos en el espacio exterior a ella. Si la familia, como se afirma, es la base de la sociedad, tal vez lo es mayormente en ese carácter productor y especular que lo caracteriza. En el caso que nos detiene en este momento, como lugar de violencia sexual, la familia opera mecanismos de silenciamiento y protección para su propia defensa y cohesión, no dejando filtrar lo que acontece en su interior, no queriendo ver, en una suerte de alucinosis negativa, lo que ocurre o ha ocurrido en su interior. Si la violencia sexual que se produce en muchas familias se abriera, éstas correrían fuertemente el riesgo de destruirse. Es la violencia que las habita la que puede producir su propio desmoronamiento si esta violencia no se encubriera. Para que tal situación no ocurra se deja a las niñas en el silencio o en una palabra testimonial en la que no se cree o que se da por falsa. La confusión afectiva que habita la familia se desplaza y se individualiza en el nombre de la niña, la que supuestamente inventa, o se equivoca en la interpretación de los signos del cariño, del "regaloneo" del tío, del abuelo, del padre, e incluso del gran amigo de la familia que llega como a su casa. La amenaza explícita para silenciar, amordazar, es una de las estrategias del abusador, pero es la confusión afectiva asociada a la detentación de un poder en la familia -que puede incluso no ser más que la del adulto respecto de la niña- la mayor arma para defender su propia imagen.

El frote, la mano masculina que coge solapada o arteralmente una parte del cuerpo de la niña, trátase de Ana, Magdalena, Taina, Margarita u otro nombre cualquiera, puede llegar a suscitar excitaciones violando una conciencia que no estaba disponible para ese gesto y que puede inclusive estar fantaseando desde sí otras ocurrencias. La violencia de ese gesto es la de un sujeto que situado en su deseo sexual lo impone solapadamente en el circuito familiar que lo ampara, deseo impuesto a quien es doblemente más frágil, la niña de quien se duda de su palabra y que además es vista ante todo como cuerpo, como posible lugar de dominio masculino.

La familia, puesta en el discurso público siempre de un modo idealizado, casi sin mácula, es un espacio donde ocurre la violencia sexual de mayor silenciamiento y habría que indagar en la lógica que la articula para determinar las razones que allí encuentran los hombres, jóvenes, maduros o ancianos, para el abuso de las niñas. Podría decirse que la familia y la familiaridad de las relaciones hacen confusos los planos que allí se ponen en juego.

Esta dinámica relacional se reproduce en otros espacios e instituciones donde se dan familiaridades, afectos, cercanías, lo que puede llevar a la sospecha de los contactos y alcanzar el extremo de la desconfianza y alerta permanente. Ante esto, más bien debiera suscitarse el saber compartido de la violencia que puede ocurrir en los espacios de familiaridad, y estar dispuestos a que la voz de quien la ha padecido se exprese y se le den los tributos del reconocimiento.

La violencia de género persiste mi amor, oh oh oh oh...

La familia ha sido, y lo sigue siendo en muchas de sus concreciones, un lugar en que niñas y niños han quedado vulnerabilizados y sin ninguna o con escasa autonomía bajo el dominio paterno y materno, dominio que tiene muchas veces por supuesto un sentido de propiedad por parte de quienes se sentían autorizados a ejercer un poder ilimitado sobre sus hijos e hijas. Recordemos que se planteó antaño el derecho de los niños a separarse de sus padres si éstos eran malos educadores (declaración de Moscú de 1919).²¹

Las violencias y violaciones a los derechos humanos ocurren todos los días en la vida de las niñas que no asimilan sin daño lo execrable, y es lo que me hace pensar también en la fuerza trasgresora que requerimos para desarmar una estructura social y también psíquica que se activa de modo permanente vulnerando lo que ya está en condición de vulnerabilidad. Ello implicaría un persistente y sostenido movimiento crítico de nuestra inteligencia, un agudo sentido perceptual y de comprensiones sutiles, una capacidad de nombrar y decir lo espurio, un coraje de asertividad pública, una disposición a la pérdida de lo blando, mullido e indistinto de lo familiar, la capacidad de salir de sus

²¹ Otros ejemplos, respecto de la complejidad de los vínculos familiares, pueden verse en el ensayo "La materialidad de los vínculos para pensar una (im)posible erótica política", escrito para las IX Jornadas de Investigación Filosófica de la Universidad de La Plata, Argentina y presentado el 30 de agosto del año 2013. Fue publicado en la página Memoria Académica. UNLP – FaHCE (http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2910/ev.2910.pdf) y, luego, publicado en Chile por la Revista *Mapocho* N° 74, 2013.

limitaciones. Podríamos hablar de violencia o subversión positiva²² que llegue a deshacer las bases que dejan a las niñas en situación de desventaja, que desarma la normalización de situaciones que atentan contra su dignidad y su propia autonomía, que debilitan su libertad poniéndola en el lugar de la pasividad, cuya mayor expresión es el dejarla sin habla.

La filósofa argentina Alejandra Ciriza ha hecho referencia a la recurrencia insistente con que se construyen los destinos de sujeción en/sobre los cuerpos de las mujeres y cómo es en nuestros cuerpos que debemos dar la batalla de nuestra propia autonomía, sacándolos del estatuto de objetos de dominio, sustrayéndolos de las marcas que, a partir de un episodio de violencia sexual y violación de derecho, impiden el despliegue de una historia personal que habría transitado de otro modo por sí misma.

Requerimos como sociedad de una audacia trasgresora para cambiar el orden de las cosas. Nuestra falta de imaginación asociada a una débil voluntad y a una escasa inteligencia o capacidad de observación para ver y comprender los signos y síntomas de una de las más radicales formas de discriminación como es la de las niñas y las mujeres, nos juega en contra para los procesos de transformación también radicales. Los procesos son lentos, pero podemos intentar que menos niñas y niños sean dañados en el presente.

²² Es lo que se dio en el *Mayo feminista* del año 2018, referido en la introducción de este libro, que copó la escena política, con paros, marchas en todo el país, en que brilló la rebelión de niñas, adolescentes, estudiantes y mujeres. Luego vendría el estallido social con la emergencia de Las Tesis y su reproducción en todas las edades, clases, razas y países. Puede verse mi ensayo sobre el movimiento de mayo feminista titulado "Un cardo en la mano", en Faride Zerán (ed.). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Santiago de Chile: LOM, 2018, libro donde aparecen muchos textos de diferentes autoras y autores que ofrecen distintos aspectos de esta gesta política que da inicio a lo que podríamos entender como una nueva épica de los movimientos feministas.

UN EPISODIO DE INFANCIA

Mi madre me había hecho un vestido rojo que yo misma había elegido de un figurín de modas. La originalidad del diseño le dio más trabajo, esmerándose en serle fiel y responder también a mi deseo. Lo vestí el día del cumpleaños de una de mis más queridas amigas. El vestido perdía algo de su encanto glamoroso al acompañarlo con calcetines blancos de niña. Pero yo era una niña y no podría mi imitación llegar a calzar con la joven que vestía el traje rojo en la foto de la revista.

Antes de partir al cumpleaños, mi madre ordenó mi pelo largo en una “cola de caballo”. Con mi padre caminé las cuadras de distancia que separaban la casa de mi amiga y la nuestra, y quedó de irme a buscar a las nueve de la noche.

Estaba muy orgullosa con mi vestido rojo y me sentía mayor de lo que era. Podría bailar como me gustaba hacerlo y estar con las compañeras y compañeros de curso en esa celebración de los 8 años de mi amiga. En un momento, después de un par de horas de haber llegado, mientras me movía en distintos ritmos con entusiasmo y alegría, me hizo señas su padre, quien estaba en penumbra en una habitación contigua a la sala de estar, el comedor. Lo acompañaba un amigo suyo que estaba de espaldas a la sala; conversaban y bebían algo.

Me acerqué al padre de mi querida compañera; me hizo cariños en la cabeza, diciéndome algunas palabras de qué bonita niña con ese vestido y cosas

semejantes. Luego tomó mi mano derecha y empezó a frotarse con ella su pene, de arriba abajo, por sobre el pantalón, mientras hablaba con su amigo. No sabía yo de qué se trataba todo eso, y estaba completamente sorprendida. Pronto me dijo que volviera a bailar, pero no pude hacerlo de nuevo. Me quedé sentada en un sillón, oyendo la música con mucha tristeza, mientras veía a los demás bailar. En una mesa que quedaba al costado del sillón, junto a otros objetos que no recuerdo, había una calavera pequeña sobre un pedestal también pequeño. Fijé la mirada en esa calavera sin poder volver al baile, hasta que mi padre me vino a buscar.

Era curioso que parte de mi cuerpo sirviera a otros para fines para mí tan incomprensibles, como cuando la inspectora de patio del colegio en el que estaba a los 6 años, utilizara mi cabeza para castigar la cabeza de una niña colorina que gustaba de jugar en vez de venir a la fila en el ritual del ordenamiento de los cuerpos después del recreo.

Esa vez no pude contar esa escena a nadie, porque no encontré las palabras para hacerlo. Esta vez, relaté el episodio a mi padre a la mañana siguiente del cumpleaños de mi amiga, mientras él leía en cama el diario del domingo. Tal vez lo hice porque sentí que era una cosa entre padre y padre, algo entre hombre y hombre en que yo estaba de por medio, como también lo estaba mi amiga. Supe que eso que había hecho su padre no se hacía, por la indignación que vi en mi padre que dijo querer ir a golpearlo. Se lo impedí diciendo que no quería perder a mi amiga. Pactamos que nunca más volvería yo a esa casa.

Y viene también el recuerdo de cuando tenía 12 años. Acompañaba a mi hermana en nuestra sala de estar, que a sus 15 años había comenzado un pololeo autorizado con un joven de 19 que vestía el uniforme de aviador. La visitaba los fines de semana y de vez en cuando iban a algunas fiestas en el casino de oficiales, fiestas a las que mi hermana iba radiante, vestida con los trajes que le hacía mi madre para tales ocasiones.

Una tarde, mientras mi hermana fue a buscar vasos de jugo para beber, él se acercó, se sentó a mi lado y empezó a sobajear mis incipientes pechitos que estaban debajo de una blusa que me encantaba y que tenía unos bordados justo delante de cada uno de ellos. Cada pequeña teta estaba adornada y este tipo me las sobaba hasta que sintió los pasos de mi hermana.

Salí de allí y luego conté a mi padre y madre lo que había ocurrido, con el saber de la anterior situación que venía a rematar en lo siguiente como

experiencia de niña: sobar a alguien o ser sobada por alguien mayor sin que uno lo hubiera querido o esperado no era cosa para niñas.

Distinto fue cuando una amiga, a los 7 años, me contó en el baño de su casa una experiencia, reproduciendo en mi cuerpo cómo un chico, mientras ella estaba en la bicicleta detenida, subió con su mano por la pierna hasta tocarla 'allí arriba'. Esta caricia produjo en mí las sensaciones más placenteras que hubiera nunca experimentado mi cuerpo; ese lugar se convirtió para mí, desde ese momento, un lugar de placeres secretos debajo de las sábanas de mariposas.

**DE INFANTES EXPÓSITOS A INFANTES CIUDADANOS
DE INFANTAS EXPÓSITAS A INFANTAS CIUDADANAS
DE INFANTES EXPÓSITES A INFANTES CIUDADANES²³**

Ya en el modo de intentar resolver un nombre para este texto, se nos presenta un problema que no es sólo una cuestión de formas del lenguaje, ¡y también lo es, ciertamente!, sino que también refiere a las decisiones que tomamos al plantear un asunto y que quedan ineludiblemente expresadas en los sentidos del lenguaje. Este es, sin duda, un punto sensible a la filosofía, la relación lenguaje y mundo, que transita en esta reflexión sobre ciudadanía e infancia y que encuentra un punto de partida en el problema de cómo nombrar las identidades en que el cuerpo y la subjetividad infantil están fuertemente presentes. También el punto es sensible a la cuestión de cómo dar las señales a través del lenguaje

²³ Es un título que puede exasperar al mundo de la lingüística, como dejé dicho en la Introducción. Insistiré en ampliar los modos de decir y nombrar, por experiencias cercanas que me hicieron ver que muchas personas al no ser reconocidas en su diferencia en los modos de nombrar, se sienten completamente excluidas. Lo hemos vivido las mujeres en ese supuesto universal neutro, pero que comporta la forma masculina en sustantivos, adjetivos, artículos, formas verbales. En experiencias escolares con niñas y niños, las primeras no se sentían nombradas en expresiones como las de “Niños salgan al patio”. O el caso en que a partir de la expresión “La abuela invitó a sus nietos a comer pastel”, contenida en un cuento leído en un jardín infantil de niñas, al pedirles que dibujaran esa situación, dibujaron sólo a niños. ¿Por qué? Porque la abuela había invitado *sólo* a los nietos. Como lo político y lo cultural están hechos de lo cotidiano, de las costumbres, cuestiones como estas cobran una especial relevancia para pensar en transformaciones culturales de mayor profundidad.

que conduzcan a la producción de un mundo más abierto a las diferencias genérico-sexuales, junto a otras diferencias que pulsán con fuerza en el tiempo contemporáneo por hacerse sitio. En nuestro idioma, nombramos sujetos masculinos, sujetos femeninos, también los nombramos indistintamente a ambos en una suerte de neutro plural inclusivo; pero hemos empezado también a nombrar las identidades no binarias que están en la búsqueda de su propio nombre (el nombre social) y de su aparición como *legítimos otros* (concepto de Maturana), con las expresiones *elle*, *le*, las terminaciones de las palabras en *e* y no solamente en *a* o en *o* en sustantivos y adjetivos (como por ejemplo, niñe, en vez de niña o niño; o trabajadore, en vez de trabajadora o trabajador).²⁴ La diferenciación de los, las, les sujetos/as/es nos emplaza a modificar nuestras maneras de nombrar, en gramáticas que resultan ser un golpe a la tradición de los usos de la lengua, produciendo resistencia a través de risas o manifiestos desagradados. Cómo nombrar la diferencia es una cuestión que nos acerca a pensar el lugar de las identidades en el lenguaje y en el mundo, y que cobra relevancia cuando se trata de pensar la ciudadanía, la aparición y la presencia activa de las diferencias incluidas en el cuerpo social, en las dinámicas de intercambio justo, de reconocimiento recíproco. La aparición de niñas y niños trans, de niñes y adolescentes no binarios nos interpela de manera contundente y desafía a la filosofía tradicional en sus elaboraciones metafísicas en torno a la identidad. En el pensamiento contemporáneo se ha hecho cada vez más presente la noción de la singularidad, lo plural, lo encarnado de las experiencias que conforman nuestras subjetividades, sus contextos de producción subjetiva. Pero en el lenguaje políticamente correcto que incluye actualmente a ciudadanos y ciudadanas, qué cuerpos y qué subjetividades quedan incluidos, cuáles excluidos en esas mismas designaciones; cuáles incluidos en el discurso y excluidos al mismo tiempo en sus derechos reales. En muchos sentidos, y en lo que es de nuestro interés en este escrito, podríamos decir que la infancia misma nos aparece en su desaparición, incluida y excluida al mismo tiempo.

Respecto a esta paradoja, me gustaría seguir esta reflexión aludiendo a una imagen relacionada con un objeto pretérito, pero que bien nos sirve para pensar y expresar la tensión en que vive todavía la infancia de manera extendida: su abandono y su protección; su exposición y su acogida; su olvido y su lugar

²⁴ Este término me lo hizo saber Shane Cienfuegos, trans no binario, quien adopta el título profesional de *Trabajadore social*, aunque su título profesional oficial esté dado en la forma del masculino *Trabajador social*.

propio. Me refiero a ese torno de antaño o esa ventana abierta para la recepción de bebés que eran depositados allí por sus padres o familiares, o por personas que les habían encontrado abandonados en la calle, en un prado, en las escaleras de una casa o a la orilla de un río. Sólo tocar el timbre o hacer sonar la campanilla y la bebé o el bebé pasan de unos brazos a otros, de una intemperie a otra, podríamos decir, porque no se aseguraban sus vidas en el lugar en que eran recibidos. Maltrechos, desnutridos, a veces moribundos, eran cuidados también dentro de muchas precariedades. O contagiados entre sí, morían unos al lado de los otros. El alto número de expósitos fallecidos da cuenta de esa incerteza en la acogida.

En un agujero se deposita en medio de la oscuridad al bebé o la bebé salvados de su mayor vulnerabilidad, como puede ser la de su exposición a ser devorados por perros hambrientos o aplastados por un carruaje; un agujero, como lugar donde se intenta rescatar de la muerte a vidas que comienzan sin tener lugar. Recibidos en gestos hospitalarios, cobijados en Inclusas, en casas de expósitos o en hospitales, comenzarán un incierto camino de vida.

Me interesa que podamos remirar el afuera y el adentro de este torno, en su muesca histórica, pero también como metáfora que nos torne a pensar el afuera y el adentro de la situación social y política de niñas, niños, niñas hoy en día; pensar la relación de lo privado y lo público que se da en ese paso de cesión de crianza desde lo maternal o familiar en su debilidad (lo privado) y la protección institucional en su pretensión de ofrecer seguridad (lo público).

Se daba en el pasado el nombre de “expósito” a las y los bebés en esa condición general de desvinculación de su origen natal, separados de la madre por decisión de ella misma o por cercanos a ella.²⁵ Llevarán el nombre de expósitos u otros relacionados en su condición de hallados -Benvenuto, Trovado-, o de los lugares en que fueron encontrados -“Del arroyo”, “Del campo” “Del río”-, o el de las inclusas que les acogieron institucionalmente. Un nombre impuesto por la institución de acogida sustituye la anonimía en que les han dejado quienes entregan los pequeños cuerpos a otros con el deseo de que les cuidarán, pero al

²⁵ Circulaba también el nombre genérico de “hijos del vicio”, en los lugares religiosos de acogida, como hijos de una reproducción considerada ilegítima, representación que orientó a que se privilegiara la atención prioritaria de la educación moral por sobre la consideración de las condiciones materiales de la asistencia que se daba a quienes moraban en las Inclusas. Ver en: Sánchez Villa, Mario César. “Los hijos del vicio’. El problema del niño expósito y la modernización de la Inclusa en España durante el cambio de los siglos XIX y XX”. *Cuadernos de Historia Contemporánea* N° 38, 2016, 325-352.

II las infancias excluidas

mismo tiempo se cuidan a sí mismos protegiendo mayoritariamente su propio anonimato. Prácticas recurrentes y admisibles en otro tiempo –causadas por la miseria o por la moral instituida–, que son cuestionadas más tarde en una sociedad moderna que intenta regular los abandonos y las muertes. La caritativa preservación de la vida se va desplazando hacia una responsabilidad del Estado, que quedará registrada en parte en los archivos de las casas de huérfanos, hospicios, centros públicos de acogida. No se elimina del todo la recepción de expósitos en las iglesias. Y en ambas modalidades de custodia de la vida, las niñas eran las más abandonadas, probablemente en esa tendencia de ver en ellas una futura dependencia económica mayor y la posible e inquietante cadena de reproducción de la vida.



Figura 1: La casa de niños expósitos²⁶



Figura 2: Sala del torno de la Inclusa de Madrid en 1861, por Francisco Ortego.

Quisiera llamar la atención a que históricamente se ha eludido o no se ha percibido la dificultad y la intensidad de la crianza, de los primeros meses y años, lo perturbadora que ella puede ser para la madre, para la familia, para la

²⁶ Disponible en: https://www.google.com/search?q=im%C3%A1genes+inclusa+exp%C3%B3sitos++Buenos+Aires&rlz=1CISQJL_e sCL869CL869&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=t6Ouz-5D6ilcDM%252Cajip4-pfmKGWJM%252C_&vet=1&usg=A14_kT7b2BvfPYIDvuF_moOiQ8tiMSaQQ&sa=X&ved=2ahUKewjg4dfiyM3qAhU_EbkGHWlrAGsQ9QEwBH0ECAk QCQ&biw=1366&bih=608#imgrc=4dl7MbO6ydLhhM&imgdii=Nps3oEIM0H2dCM>

pareja. Se ensalza el espíritu materno para liberar al padre de su corresponsabilidad, se idealiza el apego del hijo o hija a la madre para distanciar los fantasmas del desasosiego de aquel cuidado. Múltiples operaciones ideológicas se activan para hacer admisible una de las cuestiones más complejas como es la de la reproducción de la vida.

En pleno siglo de las luces, Rousseau convence a Teresa, su mujer conviviente, de dejar en la Casa de Expósitos de París a los hijos que han procreado. En sus Confesiones relata:

“Formé mi modo de pensar conforme a lo que veía ser corriente entre personas amables, y muy buenos sujetos en el fondo, diciéndome: Ya que son estas las costumbres del país, cuando se vive en él, bien pueden seguirse. He aquí la salida que yo necesitaba, y me resolví a seguirla gallardamente sin el menor escrúpulo; y el único que tuve que vencer fue el de Teresa, por quien me ví en los mayores apuros para hacerle adoptar este medio”. Una vez probada ya esa vía, se siguió repitiendo con todos sus hijos esa acción que era penosa para su madre, según expresa el mismo filósofo (Rousseau, 1978: 34)²⁷.

Un enciclopedista como D'Alembert, contemporáneo de Rousseau, había sido él mismo un bebé expósito. Recién nacido, fue abandonado en la puerta de la iglesia de Saint-Jean-le Rond, de ahí su nombre Jean Le Rond, que luego cambiaría poniendo un apellido. Hijo ilegítimo de Madame de Tencin y de Louis-Camus Destouches, fue recogido posteriormente por una mujer de condición pobre que se ocupó de su crianza. D'Alembert nunca fue reconocido por sus padres; sin embargo, el padre se ocupó de los gastos de su selecta educación. Una tarjeta puesta entre mantas o en la muñeca de las y los bebés, hacía posible relaciones y encuentros futuros.

Podemos pensar que los niños, niñas y niñes abandonados evocan un hecho del pasado, de siglos anteriores, pero todavía ocurre encontrar bebés en bolsas de plástico arrojados en basureros o abandonados con mucho primor y esmero para hacerlos deseables. No parece cumplirse la siguiente premisa, que Matías Marchant²⁸ refería en un texto en el que pasaba inmediatamente a problematizar: “Un niño o niña nunca nace solo, siempre hay una comunidad que lo recibe y que lo acoge para convertirlo en un miembro de ella” (8 de mayo

²⁷ Citado en: Ríos Acevedo, Clara Inés. *De las vidas, las guerras y las ciencias*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2007.

²⁸ Psicólogo, Magister en Filosofía y Doctorando en Filosofía.

II las infancias excluidas

de 2018)²⁹. Marchant ha sostenido un trabajo por muchos años con niñas y niños que viven en el sistema de protección estatal residencial y su problematización tiene la densidad de tal experiencia.

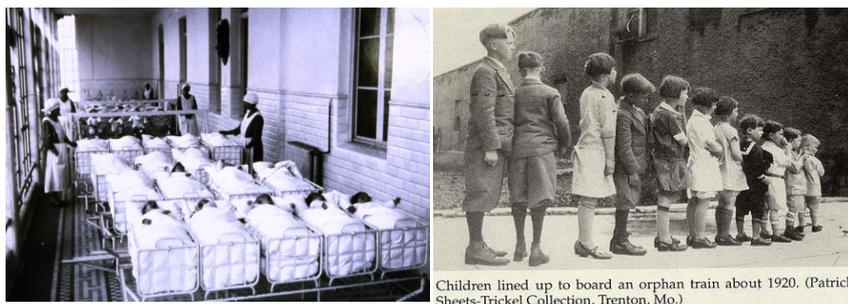


Figura 3 y 4: Niños en el sistema de protección estatal residencial.³⁰

De seguro, exponemos a niñas y niños permanentemente de múltiples maneras. Un abuelo hace mirar a un bebé de año y medio desde la ventana de un piso muy alto de un crucero, y se le escapa de las manos. Una niña viene a abrazar las piernas de su madre mientras ella vierte agua hirviendo sobre un tazón, poniéndola en riesgo. El hogar es también un lugar de exposición, donde ponemos en riesgo a las pequeñas y pequeños con gritos destemplados en maltratos de pareja o exclamaciones encolerizadas dirigidas a ellos mismos. Les exponemos a abusos sexuales sin reconocer las señales de cercanos o sin creer en las palabras infantiles ante los primeros indicios, o sin atender a las manifestaciones de cambios notorios en sus comportamientos. Pero también les exponemos al creer que debemos protegerlos y cuidarlos de manera constante, permanente, en amparo de control que deviene asfixia. Nuevamente, se nos presenta una tensión entre la exposición y la protección. Un torno que gira hacia un muladar, que derrama hacia atrás esa niñez que nos desafía permanentemente en su pedido a existir dignamente y que no consideramos en nuestro imaginario de ciudadanía.

La ciudadanía, podríamos decir, es la realización de la actitud de acogida del otro, otra, otre, que lograríamos hacer posible cotidianamente entre todos,

²⁹ Véase en: <http://www.facso.uchile.cl/noticias/143255/la-comunidad-como-garante-y-protectora-de-los-derechos-de-los-ninos>

³⁰ Disponible en: <http://www.billbaopedia.info/casa-expositos>

en base al reconocimiento y la solidaridad, sin dejarnos a la intemperie, la soledad, evitando la precarización y vulneración, su restricción existencial; hacer posible el ingreso a la experiencia de lo común en la promesa y realización de los derechos en toda su amplitud, vinculados a la expansión del sujeto.

La sociedad se protege de la evidencia de sus acciones de vulneración de derechos y de lo que no ha asumido todavía como tarea básica: ofrecer a niñas, niños, niñas, posibilidades de una vida como parte de un común, con derecho a existir con otros una *vida vivible* (Butler)³¹. Y la sociedad al protegerse a sí misma de tamaña deuda, esconde las comprobaciones del maltrato infantil insistiendo en la belleza e inocencia de la niñez, olvidando esa infancia precarizada, colocada en su mayor vulnerabilidad

En Chile existe el Servicio Nacional de Menores (Sename), que intenta cuidar, descuidando; que aspira a proteger, desprotegiendo. Muchas niñas y niños escapan de los centros de acogida administrados por tal servicio público, a causa de las violencias y abusos de los cuales son objeto, y prefieren la calle. Un documento de la Policía de Investigaciones informó en el año 2019 acerca de la situación que viven niños y niñas en los hogares de acogida del Sename, o en las casas de los centros de colaboración, y reveló que 250 niños o adolescentes de 68 centros se habían fugado sin saberse dónde están³².

Hace poco nos golpearon como sociedad chilena unos informes que daban cuenta de la situación de abandono en que el mismo servicio público tiene a niñas y niños que viven en sus casas de acogida o en las casas de familias de acogida. Y dos casos brutales han quedado en la memoria colectiva: la niña Lissette y la niña Ámbar. Lissette muere asfixiada por descuido y falta de atención y se va a aceptar socialmente que murió de pena. Ámbar es entregada en custodia a una tía y su esposo. Muere con sus dos años violada y asesinada por éste. Dice Matías Marchant:

³¹ Judith Butler ha hecho una relación entre vulnerabilidad y precariedad, que puede verse en: *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

³² Hace algunos años una ONG trabajó para disponer de una casa en que niñas y niños en situación de calle, de alrededor de 13 o 14 años, pudieran vivir de manera autónoma, entregándoseles la administración de la casa y aportándoseles con una economía básica de subsistencia. Luego de ensayar esta experiencia, prefirieron volver a la calle, a un sistema de vida que les era más propicio en lo ya habitado. Esta experiencia nos hace saber de la precariedad de muchas existencias infantiles, invisibilizadas y para las que pareciera no encontrarse solución. Y ese es el problema de nuestras sociedades que han naturalizado la precariedad de estas existencias: cuerpos en esa suerte de abandono, librados a su fragilidad y exposición, que nos hacen saber de ella de manera trágica, casi sin salida.

II las infancias excluidas

Es necesario, [...] pensar y considerar que para que se dé un crimen de esta naturaleza es necesario una comunidad fragmentada, aislada, en tensión y en conflicto, en donde se han roto los lazos de cooperación y apoyo mutuo frente a la ardua tarea que implica la crianza y acogida de niños o niñas que han sido gravemente vulnerados en sus derechos (8 de mayo de 2018).

Vuelvo nuevamente a la imagen del torno, para pensar ahora la autorización que hace la familia a la escuela para la gestión del cuidado y de determinados procesos formativos de sus hijos, hijas, hijes. Podríamos hacernos la pregunta del rumbo de esa protección y acogida formativa, sus efectos en las subjetividades infantiles, las modalidades que toman. El asunto nos instala en esa relación compleja de lo privado y lo público, entendidas de manera dicotómica por tanto tiempo; un criterio oposicional que se deja ver como errado, porque lo público produce modalidades de lo privado y lo privado incide en lo público. Uno resuena en el otro, aun en el silencio. Educadoras y educadores se relacionan con sus estudiantes desde sus ignotas o casi ignotas biografías o situaciones personales; estudiantes se relacionan entre sí y con sus educadoras y educadores, portando sus marcas familiares muchas veces insospechadas. Muchos silencios rondan las aulas, mucho no saber de la encarnación de los, las, les sujetos. El roce cotidiano de lo privado y lo público lima de algún modo los bordes de la ventana que hace el afuera y el adentro, de lo que vemos y no vemos; de lo que vemos afuera y no vemos dentro, y al revés, lo que vemos dentro y no vemos afuera. Juego de lo visible y lo invisible. Todo está allí dado, pero percibido veladamente o en su escasa visibilidad. Pensar la ciudadanía implica tomar en cuenta la experiencia singular de los, las, les sujetos para que no se monte en una abstracción que no considera las precariedades de la situación particular de vulnerabilidad en que niñas, niños y niñas están de distintas maneras, por haber sido y ya estar vulnerados en derechos fundamentales. Podría también afirmarse que todas, todos, todes están vulnerados, en sociedades de ejercicio de poderes autoritarios y poco participativas como las nuestras, y ante esta constatación lo que habría que promover desde los espacios educativos son condiciones para una cultura política participativa. Hacer filosofía con niñas, niños y niñas es una vía que les potencia y permite ensayar ciudadanías puestas en práctica en la discusión de temas relativos a sí mismos y a los otros en el mundo, en una experiencia común de indagación. Sería necesario pensar la ciudadanía en las escuelas como expresión y participación dentro de experiencias de diálogo, de acuerdos o desacuerdos

reconocibles a partir de la expresión de las diferencias, de reconocimientos mutuos en esas mismas, de creaciones cooperativas, de sentidos de vinculación. “Conversar es acoger. Un modo de la hospitalidad humana”³³, decía el filósofo chileno Humberto Giannini.

Habría que pensar filosóficamente una relación entre la infancia como ciudadanía y la ciudadanía como infancia, lo que nos instiga a pensar en una cuestión compleja, dado que no son los recorridos habituales que se hace con estos conceptos. Más bien, la tendencia y el hábito separan la infancia de la ciudadanía: niñas y niños no alcanzan la mayoría de edad, no pueden votar, no tienen capacidad de elegir, de decidir, de participar en la *res pública*, no saben lo que hacen, no están en posesión de la razón. Se les ha fijado en esa condición de menores, de inhabilitados para el ejercicio de sus capacidades sociales ligadas a lo político, a la toma de decisiones que implican a sí mismos y a otros. Se sospecha de ellos y ellas, como inmaduros, como alteradores del orden, de exigencias desmedidas, de reacciones inesperadas, llevados de sus deseos, como pequeños amenazadores que pueden poner en riesgo los poderes instituidos de la familia y la escuela. Desde un saber de su vulnerabilidad, que no es tan distinta a la nuestra, tendemos a protegerles con exceso y les ubicamos en un papel de pasividad, en una *despotencia*, desde la sospecha de su fuerza, de su inteligencia, de la capacidad de imaginar, de decidir. Nos colocamos en el lugar de la dominación, de la *adulocracia*, relevándolos en sus posibilidades de elección, decisión, en las inercias del proteccionismo.

Frente a todos los obstáculos para pensar una infancia ciudadana, bien podríamos también considerar la ciudadanía como infancia en la permanente renovación, la entrada a un tiempo de apertura, de ensayo, de pulsión afirmativa que es lo que la infancia ofrece. Niñas, niños, niñas no llegarán a ser ciudadanos, sino que *ya* pueden serlo. *Ya* intervienen en espacios políticos como Naciones Unidas desde su consciencia y voluntad política de un mejor planeta que no nos enferme. *Ya* han estado presentes en muchas manifestaciones por los derechos sociales. Están ejerciendo una ciudadanía que podría estar inspirada en una *biopolítica afirmativa* (Foucault), una política que afirma la vida.

³³ Expresión que utilizó el filósofo en una conversación con un equipo de investigación en un Seminario interno, en la Facultad de Filosofía, el año 2001. Registro interno.

SECCIÓN III

CUERPO, GÉNERO Y SEXUALIDAD

**DARLE UN LUGAR AL SABER DEL CUERPO EN RELACIÓN CON LOS OTROS CUERPOS
PARA PENSAR, ENSEÑAR, Y APRENDER**

La escena del diálogo

Las reflexiones en este acápite profundizan las ya realizadas en la primera sección del libro a propósito de lo que puede significar la escena de ponerse en diálogo con otro, otra y abren a pensar la materialidad del cuerpo en tal escena como en otras en que se enseña y aprende. El ponerse en diálogo con otro es algo que siempre ha interesado a la filosofía, encontrándose la marca más fuerte de esto en los *Diálogos* de Platón. Como decía Humberto Giannini, filósofo chileno, en la presentación de un texto suyo en un seminario de investigación: “Todo comenzó con Platón”. Sin embargo, sabemos, muchos de esos diálogos se nos ofrecen en buena parte como tramposos, en tanto nos aparecen mayormente como monólogos extendidos de la voz socrática. Y es tal vez esta voz, de memoria y en su memoria, con la que dialoga Platón, interminablemente, construyendo desde ese diálogo fundamental y fantasmal su propio pensamiento filosófico. La oímos también desplazándose con mucha potencia a otras voces, los interlocutores de Sócrates, pero desde sus propios meandros filosóficos, encontrando en tales interlocutores los desafíos y los límites de su mismo pensar.

Humberto Giannini, en un capítulo de *La reflexión cotidiana*, titulado “Rutina y transgresión en el lenguaje”, hace las distinciones entre diálogo,

polémica, y conversación. El diálogo, a su juicio, “es un drama que se prepara, que se convoca, que finalmente, se entabla, en medio de una rutina suspendida y a causa de puntos de vista o intereses que se van explicitando”, que van poniendo en escena y en tensión a los personajes del drama en la búsqueda de una experiencia común (1993: 73). El diálogo supone un conflicto de ideas, y los que concurren al diálogo intentan a través de la argumentación persuadir y atraer al otro a las propias posiciones. Todo diálogo es un riesgo de ser convencido de aquello que en un primer momento no compartíamos; nos exponemos a los enunciados y argumentos de un otro u otra y nos dejamos afectar por ellos hasta el punto de hacerlos propios, “más como huéspedes que como propiedades personales” (75). Para que exista el diálogo, debe existir la disponibilidad de dejarse afectar mutuamente, de producir una experiencia de probable encuentro y también de probable desencuentro como es toda experiencia de comunicación entre sujetos desde posiciones que se sustentan en puntos de mira distintos -cómo no tenerlos- y que se organizan desde interpretaciones confrontadas respecto de un mismo asunto que pueden tener o no la posibilidad de encontrarse en el acuerdo.

En la escena del diálogo ocurre el contrapunto del ‘hablar y escuchar’, pareja del lenguaje que refiere a dos acciones que no nos son fáciles, aunque las quisiéramos de esa manera, en cuanto se juegan procesos de interpretación que mediatizan las palabras que usamos. En el diálogo están involucrados los sujetos con sus trayectorias biográficas propias, con sus inscripciones económicas, sociales y culturales, junto a las de género, raza, etnia, edad, situaciones de discapacidad, que se relacionan entre sí fuertemente. Pareciera que hay brechas permanentes para el encuentro con un otro u otra que nos desafía siempre para hablar (decir a otro/otra) y escuchar (acoger la presencia del otro/otra) de mejor manera. Una pregunta que surge es en qué punto nos encontramos genuinamente con el otro; cómo saber que efectivamente nos estamos comunicando desde un común sentido o una común significación de las palabras si el otro recorta los significados inscribiéndolos en sus propios estilos, códigos, hábitos de comprensión y experiencias de vida. Tal vez nuestra comunicación es siempre más oblicua, ocurre de soslayo por los procesos de interpretación involucrados y no directamente como muchas veces pretendemos.

De manera habitual nos sentimos exigidos a aclarar, a precisar, a contextualizar lo que decimos, lo que hace saber que la indispensable comunicación hablada se configura desde sistemas de significación distintos, por

las experiencias, por la edad, el género, los conocimientos previos, la concepción de mundo, la calidad afectiva, la particularidad de la inteligencia, el modo de hablar la lengua común. Algunos sistemas de significación podemos llegarlos a sentir más cercanos que otros, y hay algunos con los que no queremos ni siquiera abrir nuestra escucha por lo perturbadora que nos pueden resultar ciertas palabras, sus entonaciones y sus cadenas de significación.

Una cierta materialidad

Y en esta comunicación hablada, el diálogo, olvidamos que el cuerpo puede ofrecer indicios más claros de las resonancias o disonancias con el propio decir, en la mirada, la posición de las cejas, las comisuras de la boca, la inclinación del cuello, en la postura del cuerpo de aquél o aquélla con quien hablamos³⁴.

Me han interesado las reflexiones de Jean-Luc Nancy en torno al escuchar en su libro *À l'écoute*, donde se pregunta si acaso el filósofo no puede escuchar o más bien neutraliza en él la escucha para poder filosofar. Tamaña cosa nos plantea, entonces, en la distinción de la “escucha” (*écoute*) de lo “oído-entendido” (*entente*), señalando una tensión o adecuación entre algo que involucra un sentido (que se escucha) con una verdad (que se entiende). Nancy desplaza la atención marcada por el dominio de lo visual como figura de comprensión en la filosofía –lo que se presenta a la vista como forma, idea, aspecto, representación, fenómeno, comprensión, cuadro–, hacia la presencia del acento, el timbre, el tono, la resonancia y el ruido. Nancy entra en el plano de la hibridación, por decirlo así, al referirse a la “visión-sonora” y al “ruido visual” y pone en cercanía la verdad y el eco (2002: 15. La traducción es mía). Para Nancy, la resonancia será, de ese modo, la cuestión a pensar y jugará en su texto con el *entender*, como comprender el sentido, y el *escuchar*, como el estar orientado o en tensión hacia un sentido posible no accesible de inmediato.

Me parece ver en el texto de Nancy la complejización del escuchar, dándole una densidad valorativa poco usual donde no se pone en el olvido la materialidad del cuerpo y del sonido que emana de los cuerpos. Podríamos decir que sonamos

³⁴ También hay que tomar en consideración que es muy distinto el hablar cuando se dirige a una persona a cuando se dirige a muchas otras. Nunca perdemos esa suerte de inquietud inicial de enfrentarnos a un colectivo, que lo representamos como un solo cuerpo y con el que gradualmente ganamos una cierta familiaridad apoyándonos en la mirada del que nos acoge o en la voz del que nos responde.

distintos, cuya evidencia mayor es que cada voz es singular -del mismo modo que lo es la huella digital - y resonamos distintos en las personas con las que entramos en con-tacto.

El cuerpo tiene razones que la razón no comprende

Si entendemos que el cuerpo es frágil, si lo sentimos en su vulnerabilidad, la materialidad y la posibilidad de nuestra comunicación también tienen tal condición. **La materia de la que estamos hechos es también muy enigmática, el cuerpo es principalmente oscuro y lo es la mayor parte del tiempo; nuestro propio cuerpo nos sorprende en sus vacilaciones, variaciones, potencias y debilidades, en sus tremendas posibilidades y falencias. Las nuevas tecnologías médicas aplicadas sobre los cuerpos develan a través de sus minúsculas cámaras introducidas en ellos lo que la sangre y la orina, viejas y permanentes señales del cuerpo, no logran decir. El cuerpo nos aparece él mismo como lugar de aprendizaje, como superficie visible e interioridad oscura. Lo que más hace el propio cuerpo es hacernos saber, pese a su cercanía, de nuestra ignorancia acerca de él y lo hace saber en nuestras preguntas acerca de sus movimientos inesperados, en la vaguedad de sus síntomas, sorprendiéndonos siempre en su infamiliaridad.**

He sabido, por una disfonía que padeciera, que las cuerdas vocales sólo emiten las vocales de nuestro hablar; las consonantes que se ponen en relación con ellas no son emitidas por las cuerdas vocales, sino que las producen el aire pulsado por lengua, dientes, labios, velo del paladar, cornetes de la nariz, lado interior de las mejillas, garganta. Sorprendida por ello y hablando de esto con un amigo³⁵, en esa fecunda asociación de ideas que se da en la conversación, él me ha recordado que el lenguaje de la Torah estaba escrito sólo por medio de consonantes, sin ninguna vocal que hiciera legible y accesible fácilmente el texto. Texto hermético, entonces, que radicaliza y hace presente la dificultad de comprender algo fácilmente, que hace saber de las dificultades del lenguaje y su contenido. La tarea de quien aborda el texto en su lectura es, entonces, la posibilidad de extraer significados a un texto difícil, exprimiéndolos, sacándolos, traspasándolos, o de cualquier otra manera para hacerlo decir. **Pero también ese texto hace saber de un lugar de poder, del que enseña, del que transmite un**

³⁵ Alejandro Madrid, filósofo, traductor chileno.

saber, del que traduce los signos para aprender cómo aplicar los sonidos de vocales en los textos donde las mismas no se escriben. Se pueden aprender unas reglas, para saber cómo aplicar los sonidos de vocales ausentes, pero la palabra última la tiene el maestro que da las claves de su comprensión final.

Más allá de este texto primordial en nuestra cultura judeocristiana, cualquier texto elaborado intencionadamente es siempre un cuerpo que da indicios y también se escapa; así también el habla dispuesta a quienes se dirige. Habla fortuita o planeada, prevista o accidental, apropiada o en la incomodidad de su transmisión, torpe o segura de sí misma, se nos escabulle muchas veces y puede ser recibida hostil u hospitalariamente por quien la escucha.

El cuerpo, el propio y el ajeno, también puede ser concebido como un texto y ser susceptible o no de entender sus señales. En ello nos ocupamos en ocasiones queriendo aprehender sus signos.

Asimismo, muchas veces nos comportamos frente a las materias, en tanto formas corporales, atendiendo a sus trazas: leemos e interpretamos las líneas de las piedras, hurgamos en la tierra su consistencia y humedad para plantar estas u otras flores o arbustos, examinamos las tapas de un libro para determinar su antigüedad, revolvemos la polenta en la cacerola para saber de su espesor y servirla a tiempo.

El saber poético y materialista de Mistral

Y este saber de las materialidades es algo que Gabriela Mistral poseía como poeta y maestra lúcida. En la obra de Mistral está muy presente la relación con la materialidad de las cosas, de los cuerpos, la relación con el propio cuerpo, sin los cuales pareciera no poder pensarse sobre la educación o sobre cosa alguna. Mistral valorará el método Decroly, donde las imágenes en láminas y estampas, las cosas mismas (lana, algodón, arcilla, arena, madera, mármol) son los materiales centrales en la sala de clase, con los cuales los niños y niñas se ponen en contacto aprendiendo. En la escuela Decroly encuentra Mistral que está la vida, “sencillamente la vida”. Y dice:

No hay clase, lo que en todos los tiempos se ha llamado clase; los bancos enfilados con los cuerpos tiesos y la cara vuelta a la maestra-pitonisa; la colección estúpida de interrogaciones formales y el niño de pie, con miedo al aburrimiento haciendo algo tan forzado como la presentación de armas del soldado (1992: 202).

Un lugar especial concede Mistral a la biblioteca en la escuela, a la lectura y al arte de contar. Es su relación con las palabras, lo que -en sus textos relativos a la “Biblioteca en la escuela”, el “Contar”, la “Pasión de leer”- se enfatiza con fuerza, considerándolas como materias elementales que colman el mundo. Para la poeta, biblioteca y escuela “son sinónimos” y nos dice que “el cuerpo de la cultura no puede trabajar como un manco, sólo a base de la última” (1992: 183). Ensanchar la biblioteca, abastecerla en grande, inundarla de géneros serían algunas finalidades de la escuela. La “locura de celulosa que habla”, el “alimento terrestre” que son los libros le es indispensable. Pero no es sólo la presencia de los libros lo que solicita Mistral, sino un modo de leer que tiene para ella un paradigma, el “lector antiguo”, para quien la lectura era una “operación seria cumplida sobre materiales que exigían algo o muchísimo”, la “lectura paladeada”, opuesta a la lectura fácil, trivial, cómoda de los libros populares, de masiva expansión (184). En la lectura reconoce Gabriela Mistral una pasión, una “pasión de conocer que no le anda a la zaga a la de amar, y se halla, por lo tanto, latente en todos” (187).

La lectura de las grandes obras permite liberarse del tedio, atrapa el interés, gracias a los “grandes imaginistas” (185); el “apostolado del libro popular es cosa que pudiera incitar, pues resulta más intenso y fértil que el oficio pedagógico. Explicar libros convidando a leer me pareció siempre una fiesta, y en mí fue hasta una euforia...” (186). Es, **entonces, el universo de las palabras encantadoras, podríamos decir, aquellas que crean mundo**, las que aparecen con un estatuto superior en la escuela a los ojos de Mistral.

Estima esta pensadora que la virtud del “buen contar” sería algo a tomarse en cuenta para la valorización de un maestro, que junto con las “condiciones felices para hacer jugar a los niños” y la “gracia”, constituyen vocaciones raras y preciosas y “quien sabe contar donosamente tiene aprovechado y seguro medio programa”. Llega a decir Mistral que si fuera directora de normal “no daría título de maestro a quien no contase con agilidad, con dicha, con frescura y hasta con alguna fascinación” (189-191).

Contar es para Mistral “encantar” y, por tanto, algo ligado a la magia. La zoología, la botánica, la geografía, la química, la historia son siempre un *contar* y después de decirnos en cada caso lo que se pone en juego en esas materias de contar, nos da las “cualidades capitanas” del buen contador:

El contador ha de ser sencillo y hasta humilde si ha de repetir sin añadidura fábula maestra que no necesita adobo; deberá ser donoso,

surcado de gracia en la palabra, espejeante de donaire, pues el niño es más sensible que Goethe o que Ronsard a la gracia; deberá reducirlo todo a imágenes, cuando describe, además de contar, y también cuando sólo cuenta, dejando sin auxilio de estampa sólo aquello que no puede transmutarse en ella; deberá renunciar a lo extenso que en la narración es más gozo de adulto que de niño; deberá desgajar en el racimo de fábulas que se ha ido formando las de relación caliente con su medio: fruta, árbol, bestia o paisaje cotidianos; procurará que su cara y su gesto le ayuden fraternalmente el relato bello porque el niño gusta de ver conmovido y muy vivo el rostro del que cuenta. Si su voz es fea, medios hay de que la eduque siquiera un poco hasta sacarle alguna dulzura, pues es regalo que agradece el que escucha una voz grata y que se pliega como una seda al asunto (191).

Enseñar es para Mistral dar el apetito de leer, dar ese placer hasta convertirlo en pasión, hacerlo hábito como promesa y placer. La pasión de leer es una “linda calentura que casi alcanza a la del amor, a la de la amistad, a la de los campeonatos”. El leer es ensanchamiento del mundo propio, pasión que nos permite “recorrer lo no recorrido en sentimiento o acción”, soñar sueños diferentes a los propios, seguir un idioma hablado de manera más ágil y rica que lo que hacemos nosotros, leer “en escritura un logro del prójimo (...) que nos llega a producir una alegría pasada corporal, a fuerza de ser tan viva” (193).

Los maestros y maestras deben saber iniciar a los niños haciendo las primeras lecturas muy cercanas a la oralidad, a “los cuentos de vieja y los sucedidos locales”(192) y, en ese sentido, próximos al folklore, valorando a éste de tal manera que lo considera digno de llegar a ser cátedra de la escuela normal. Se debe cuidar los comienzos de la lectura sin hastiar al “recién llegado”, de no desalentarle y producirle el bostezo.

A Mistral le importa mucho también el ánimo alegre de los maestros para enseñar y piensa que el “oficio lateral” -expresión en español con la que traduce la expresión francesa “métier de coté”- le es preciso al maestro, cuyo oficio le es duro y le causa agobio, para darle cierto solaz. Refiere la experiencia de maestros que al tener un oficio lateral (jardinería, huerta, artesanías, música, escritura, pintura, decoración, carpintería) se salvaban del cansancio, mostraban salud corporal “en vez del aire marchito de los maestros cargados de labor unilateral, y la conversación rica de quienes viven, a turno, dos y no un solo mundo”, haciendo “el casorio de inteligencia y sentidos” (207).

Ya habíamos aludido anteriormente al lugar que tiene la presencia material de las cosas, de los cuerpos en la reflexión poética mistraliana, ya sea ésta dada

en prosa o en poemas. Y esto también tiene su lugar cuando hace referencia a la infancia. Su modo de valorar la infancia tiene relación con aquello, en tanto para el niño todas las cosas valen en sus materias para construir lo que se propone, aunque sabe escoger aquello que le sirve a sus propósitos (“Elogio del niño”). Dice del niño que tiene su cuerpo “libre de atascos y toxinas”, el que “le da alegría sin causa que es la única fiel”, al que “le hace gracia lo suave como lo erizado de las cosas” (1992: 161) y que no separa el mundo visible del otro mundo. Inventa tanto como aprende a partir de ellas, ve y adivina, y gusta de andar suelto por entre las cosas. Sus héroes también son “el viento huracanado, el mar lenguaraz, las nubes folletinescas, la lluvia y las nieves ciegas” (162). De sus alegrías los mayores “les perdimos el rastro y ya se nos olvidó la constraseña” (Ibíd.).

Es conocido el *Poema de Chile* en el que recorre el largo camino de toda su tierra con un niño nortino e indígena al costado, dándole las palabras para que aprenda a nombrar lo visto. Son las cosas vivas, vivientes, sobre la tierra chilena y sus nombres de oída e inventados lo que pone en movimiento los distintos homenajes que hace al país natal en el recorrido como mujer poeta a través del tiempo, que no olvida los ojos de su niñez y sus ancestros indígenas. Dice en el poema que trama distintos tiempos: *Mi infancia aquí mana la leche/de cada rama que quiebro/y de mi cara se acuerdan/salvia con el romero/y vuelven sus ojos dulces/como con entendimiento* (2013: 87). Si bien el primer poema se llama “Hallazgo”, es el hallazgo de esta tierra chilena lo que Mistral emprende en su andanza, en su hazaña de ver, oler, tocar, gustar, oír las cosas y traducirlas en palabras. Mistral no sólo ha recorrido extensamente Chile, en sus distintos paisajes nortinos, centrales y sureños, de punta a cabo, del sol al hielo, sino que a través de lecturas documentadas e imágenes que le dieron estampas y fotos ha podido saber de lo no andado directamente en su búsqueda de las cosas de esta tierra a las que nombra también muchas veces en lengua indígena. Y en el poema recorre construyendo, haciendo ver a quien lee el país entero, desde la mirada de niño y de mujer poeta, desde el recorrido de sus propias vivencias nombradas poéticamente.

LA INFANCIA EN EL PENSAR DE SIMONE DE BEAUVOIR

Cuando un niño ha acabado un dibujo o una página de escritura, corre a mostrársela a sus padres; tiene necesidad de su aprobación tanto como de bombones o juguetes. El dibujo exige un ojo que lo mire: es preciso que, para alguien, esas líneas desordenadas se transformen en un barco, en un caballo. Entonces el milagro se cumple y el niño contempla con orgullo el papel garabateado: ahí hay, de ahora en adelante, un verdadero barco, un verdadero caballo. Sólo consigo mismo, no hubiera osado enorgullecerse de esos trazos dudosos. Sin duda, tratamos de cambiar así en un duro diamante todos los instantes de nuestra vida; frecuentemente buscamos cumplir nuestro ser sin ayudas: ando por el campo, me encuentro con un tigre, arrojó una piedra, trepo a una colina; todo eso sin testigos. Pero nadie se satisface la vida entera con semejante soledad.

Simone de Beauvoir, *Para qué la acción.*

En Simone de Beauvoir encontramos un doble registro para referirse a la infancia, dos modos de escritura que son los que constituyen el cuerpo escritural de toda su vida: el ensayo y los escritos autobiográficos. Encontramos reflexiones precisas acerca de la infancia en los ensayos *Para una moral de la ambigüedad* y *El segundo sexo*, y en los textos autobiográficos relativos a su propia infancia, especialmente en *Memorias de una joven formal* y *Final de cuentas*. Trazar el desarrollo que tuvieron sus reflexiones en torno a la infancia y a su propia infancia mostraría algunas contradicciones en su concepción de la infancia, las

que más bien habría que leer como momentos distintos de su reflexión. *El segundo sexo* constituye un hito en su concepción de la existencia humana, a partir del cual ya no se referirá a la infancia de una manera universal, indiferenciada sexualmente.

En su libro *Para una moral de la ambigüedad*³⁶ encontramos una visión un tanto reductora de la infancia, en el sentido de que es concebida como un momento de la vida en que se está en dependencia de los otros, en la pura inmanencia, donde, a juicio de Simone de Beauvoir, no habría acciones propiamente tales en el sentido de acciones auténticas en que se trascienden las condiciones limitantes presentes en la infancia.

Al hacer algunas consideraciones respecto de la libertad, afirma que la voluntad que le es indispensable, como voluntad de libertad, se desarrolla a través del tiempo: “es a lo largo del tiempo que el fin es entrevisto y la libertad se confirma”. Para Beauvoir, “el niño es incapaz de formularse ningún interrogante moral, pues no puede reconocerse en el pasado ni preverse en el porvenir; tan solo cuando los momentos de su vida comienzan a organizarse como conducta puede decidir y escoger” (1956: 28).

Beauvoir destina varias páginas al significado del ser niño, donde puede leerse derivadamente su concepción de la existencia, de la libertad. Considera que:

Lo que caracteriza la situación del niño, es que él se encuentra lanzado a un universo que no ha contribuido a constituir, que ha sido formado sin él y que se le aparece como un absoluto al cual sólo le cabe someterse; a sus ojos las invenciones humanas, esto es, las palabras, las costumbres, los valores, son hechos dados, tan inevitables como el cielo y los árboles; es decir, que el mundo donde vive es el mundo de lo formal, pues lo propio del espíritu que se atiene a lo formal es considerar los valores como cosas definitivas (36).

Lo cultural se naturaliza desde los primeros años y las costumbres vienen a ser como el aire que se respira. Llegamos a ser, devenimos, en medio de las normas instituidas y presionados por ellas, y sólo serán las acciones libres, las que trasciendan esos límites. El niño y la niña pueden proponerse metas, jugar a que las cosas son de otro modo al permitido, pero pesará de gran manera la carga normativa que se le impone. Dirá Beauvoir:

³⁶ Uno de los libros importantes de su reflexión ética junto a *Para qué la acción* y algunos de los textos de *El existencialismo como sabiduría de los pueblos*,

El mundo verdadero es el de los adultos, donde no le cabe más que respetar y obedecer; víctima candorosa del para-otro, cree en el *ser* de sus padres, de sus profesores: los toma por esas divinidades en las cuales éstos procuran, en vano, transformarse, y de las cuales, ante sus ojos ingenuos, se complacen en adquirir la apariencia; las recompensas, los castigos, los premios y las palabras de elogio o de censura le insuflan la convicción que existe un bien, un mal y fines en sí, como existen, igualmente, un sol y una luna; en este universo de cosas definidas y plenas, él también cree *ser* de manera definida y plena (36-37).

El niño, la niña, se sienten protegidos contra el riesgo de la existencia por ese “techo” que las generaciones humanas han edificado por encima de sus cabezas, su condición es “metafísicamente privilegiada” (37), escapando a la angustia de la libertad, a la moral.

El mundo infantil no se mantiene más allá de la adolescencia y, nos dice Beauvoir, poco a poco comienza el asombro, la rebeldía, la irrespetuosidad y el niño se pregunta por la necesidad de obrar de una manera, la utilidad de tal obrar, la posibilidad de ser otro. Descubre, según Beauvoir, su subjetividad, la suya y la de los otros. Y en la adolescencia el mundo se le resquebraja y los adultos se le aparecen en sus debilidades descubriendo el carácter humano de las realidades que lo rodean: el lenguaje, la indumentaria, la moral, los valores que proceden de esos adultos, “esas inciertas criaturas” (40).

La *situación infantil* para Beauvoir, sería la de la docilidad, la pasividad, la aceptación adaptativa, rasgos de este ser infantil que no rompe ese “techo” que existe sobre su cabeza, pese a juegos de libertad y realización imaginaria de deseos. Lo infantil se relaciona, de este modo, con la irresponsabilidad de los propios actos que, en analogía, según la filósofa, la viven también los esclavos, los negros, las mujeres, que soportan dócilmente la “férula paterna” (38).

La infancia en *El segundo sexo*

Beauvoir desarrolla otro enfoque en *El segundo sexo* que referirá a las condiciones culturales que determinan la constitución del ser niña y niño a partir de la diferencia sexual, tal como es concebida y practicada de múltiples maneras por la estructura social. En su análisis considera las ventajas iniciales que tienen los niños sobre las niñas, las valoraciones culturales y sociales que los diferencian, y que favorecen a unos y perjudican a otras.

III Cuerpo, género y sexualidad

De acuerdo con las determinaciones culturales, a la niña y a la mujer “femenina” se les asocia con la pasividad, la adaptación disciplinada, rasgo que es desarrollado y determinado desde los primeros años:

Pero es falso pretender que es un dato biológico; en verdad es un destino que le imponen sus educadores y la sociedad. La inmensa buena suerte del varón es que su manera de existir para los demás le estimula a plantearse para sí. Hace el aprendizaje de su existencia como un libre movimiento hacia el mundo; rivaliza su dureza e independencia con los otros varones, y desprecia a las niñas (Beauvoir, 1965: 24).

Podemos relacionar este texto con lo que Beauvoir planteaba en torno a la infancia en *Para una moral de la ambigüedad* como una etapa de dependencia generalizada, donde no hacía distinciones entre niñas y niños en ese acontecer. Han pasado algunos años entre ambos ensayos y en *El segundo sexo* ha hecho un profundo y exhaustivo análisis sobre la condición de lo femenino como lo Otro, su carácter objetual y el efecto especular que tiene su existencia como niña, joven o adulta, con respecto a la existencia masculina. Aunque, afirma, en la primera fase de crecimiento no pareciera haber mayores diferencias entre niñas y niños en el trato con las cosas del mundo, prontamente empiezan a configurarse sus subjetividades a partir de los mandatos de los adultos y adultas en orden a diferenciar roles, identidades, gustos, juegos, comportamientos, modos distintos de relacionarse con sus propios cuerpos, con sus genitales. Las estimulaciones y los mandatos de género se socializan de manera diferenciada, los que van gradualmente constituyendo las diferencias de los sexos entendidas como identidades, como condiciones naturales:

Cuando [el niño] trepa a los árboles, como cuando pelea con sus amigos o los enfrenta en juegos violentos, capta su cuerpo como un medio de dominar a la naturaleza y un instrumento de combate; se enorgullece tanto de sus músculos como de su sexo, y a través de los juegos, deportes, luchas, desafíos y pruebas, encuentra un empleo equilibrado de sus fuerzas; conoce al mismo tiempo las elecciones severas de la violencia, y aprende a recibir los golpes y despreciar el dolor y las lágrimas de la primera edad. Emprende, inventa, se atreve. (...) Se hace ser al hacer, con un solo movimiento. En la mujer, por el contrario, hay desde el principio un conflicto entre su existencia autónoma y su “ser-otro”; le han enseñado que para agradar hay que intentar agradar y hacerse objeto, por lo cual tiene que renunciar a su autonomía. Es tratada como una muñeca viviente y le niegan la libertad, con lo que se anuda un círculo vicioso, pues cuanto menos ejerza su libertad para comprender, captar y descubrir el mundo que

la rodea, menos recursos encontrará en sí misma y menos se atreverá a afirmarse como sujeto; si la estimulasen, en cambio, podría manifestar la misma exuberancia, el mismo espíritu de iniciativa y la misma audacia que el varón. Eso es lo que sucede a veces cuando se le da una formación viril y se le ahorran muchos problemas. (...) Pero las costumbres se oponen a que las niñas sean tratadas del todo como varones. (...) Una de las maldiciones que pesa sobre la mujer – Michelet la ha señalado con justeza- es que, en su infancia, queda abandonada en manos de mujeres. También el niño es criado al comienzo por su madre, pero ésta respeta su virilidad y él escapa muy pronto de su lado, en tanto ella entiende que debe integrar la niña al mundo femenino (Beauvoir, 1965: 25-27).

Al primer capítulo, “Infancia”, le antecede una pequeña “Introducción” que Simone de Beauvoir escribe para el Tomo II, muy breve y compacta, donde pone énfasis en el propósito de que “es necesario estudiar con cuidado el destino tradicional de la mujer”. Este tomo es el intento de una *descripción* de “cómo hace la mujer el aprendizaje de su condición, cómo la experimenta, en qué universo se encuentra encerrada y *qué evasiones le están permitidas*” (II). Esta última expresión que utiliza Beauvoir es reveladora de que la condición de la mujer está cerrada en sus posibilidades en una cultura viril y que, en ese cierre, las salidas y escapes que la mujer puede ejecutar lleguen a conformar, incluso, una suerte de mala fe respecto de sí misma, cuando cree liberarse y supone liberación en aquello que la sigue atando³⁷. Beauvoir se encarga de mostrar las enormes dificultades que debe sobrepasar la mujer para lograr “vivir integralmente su condición de ser humano”. Condición femenina versus condición humana; condición femenina que es vivida como parte de un destino tradicional, pero que no constituye esencia inmutable o verdad eterna. En el Tomo II Beauvoir hace explícito no pretender verdades eternas, consciente del carácter de historicidad de la experiencia humana, y lo que hará será más bien *describir* “el fondo común sobre el cual se yergue toda existencia femenina singular” (Ibíd.). Desde el análisis fenomenológico de esas situaciones particulares de ser mujer, Beauvoir irá ofreciendo elementos críticos que harían posible la liberación a partir de la autoconciencia. Su libro podría concebirse como un texto que entrega un aparato crítico fundamental para dicha liberación

³⁷ Es significativa la expresión que muchas mujeres contemporáneas a Beauvoir utilizaron al leer *El segundo sexo*: haber quedado en “estado de shock”. La alteración de la conciencia, podríamos decir, que se produjo en ellas, al leer su propia vida y la vida social de una manera nueva, movilizó actos emancipatorios individuales y colectivos. Beauvoir fue, es y será un referente histórico y decisivo para el feminismo, una figura simbólica para muchas mujeres en la construcción de sus genealogías.

y que posee vigencia en muchos de sus desarrollos, considerando las dificultades actuales que todavía tenemos para realizar cambios culturales profundos en las sociedades patriarcales y heteronormativas en las que vivimos. Los movimientos feministas extendidos por todo el mundo han mostrado esta realidad social que persiste y contra la que se lucha en el presente³⁸.

El capítulo “Infancia” está precedido por una frase que ha llegado a ser inmortal, que ha devenido la huella más definitiva de Simone de Beauvoir -lo que muy bien respondió a su deseo de inmortalidad y a la marca cultural que pretendió dejar-, casi constituyendo un sinónimo de su propio nombre: “No se nace mujer: llega una a serlo” (1965: 13). El conocimiento de la frase y algunos de sus periplos, traducciones o interpretaciones que han circulado, ha dado lugar en muchas ocasiones a que se descarte una lectura más atenta de la obra *El segundo sexo*, o no se opte por el recorrido meticuloso, detallado y extenso que ella impone.³⁹

Lo femenino, producto de la civilización y no de un destino biológico, físico o económico, se define aquí como una zona intermedia entre el macho y el castrado, es decir, dos modos posibles del cuerpo masculino, en el que este último, en la pérdida de lo que constituye la virilidad, se identifica con lo femenino: el Otro que resulta de la mediación de un ajeno. Luego de hacer esta observación, Beauvoir considera la relación del niño y la niña, y la de las jóvenes y de los adolescentes con su cuerpo: en el primer caso, el niño y la niña no se captarían sexualmente diferenciados; en el segundo caso, para las jovencillas y los jóvenes el cuerpo es en primer término “irradiación de la subjetividad”, instrumento de la comprensión del mundo “más a través de los ojos y de las manos que de las partes sexuales” (Ibíd.). Esta última afirmación puede sorprender y podría ponerse en relación con la desconsideración de la dimensión de la sexualidad por parte de la filósofa en su obra temprana, desatención de la que ella misma tomará conciencia posteriormente al reconocer, en uno de sus

³⁸ Ya hemos hecho anteriormente referencia a la emergencia feminista en la actualidad, a partir de mayo del 2018 en Chile. La revuelta del *Mayo feminista* se inició en las universidades impactando a la sociedad en su conjunto y, luego, en el estallido social iniciado el 18 de octubre, Las Tesis impulsaron la expresión nacional y mundial del feminismo de manera transversal en su crítica al patriarcado y el poder masculino violador de derechos. Actualmente, en medio del encierro obligado por la pandemia, el feminismo, en múltiples feminismos y en múltiples formas, sigue trabajando en horadar el sistema.

³⁹ Incluso, la filósofa francesa Geneviève Fraisse confiesa en una ocasión no haber leído completamente el libro. Ello ha ocurrido a muchas feministas en la actualidad ante un libro que puede resultar de pronto hasta tedioso.

escritos autobiográficos tardíos, no haberla abordado de manera más directa y sustantiva.⁴⁰

Simone de Beauvoir toma ciertas representaciones de la indiferenciación sexual, en bebés y en niñas y niños, de concepciones que han cobrado un peso en la cultura de su tiempo, especialmente las que proceden del psicoanálisis, como la de la similitud del drama del nacimiento y el destete, los mismos goces e intereses en los bebés indistintamente de su sexo: succión, destete, exploración genital no están diferenciados. Se podría hablar de una experiencia común, como la que se produce en la estrecha relación con la madre, experimentándose la misma cólera, enojos y regresiones ante la presencia del nacimiento de un hermano o hermana. Por otra parte, dirá que tanto niños y niñas son coquetos esmerándose en tener la atención de los adultos.

En este ámbito de la indiferenciación, las niñas (hasta los 12 años)⁴¹ son tan robustas como los niños y tienen las mismas capacidades intelectuales y rivalizan con ellos en todos los dominios. Y si la 'especificación sexual' se hace presente es por la intervención de terceros que modelan un destino (vocación insuflada) que no está determinado. Beauvoir no alude a las condiciones que harían que esa especificación sexual sea más temprana en algunas más que en otras, como asimismo la mayor permanencia de la indiferenciación en algunas respecto de otras. En su experiencia personal, tal como lo deja consignado en sus *Memorias de una joven formal*, Simone de Beauvoir ha tenido el privilegio de ser tratada de manera viril por su padre y la forma en que su padre la percibe, en sus condiciones particulares, influye significativamente en su autocomprensión más próxima a lo viril que a lo femenino, o a una condición no castrada. Los ordenamientos familiares conformarían los ruidos para el juego de la indiferenciación sexual o de su especificación, y podríamos contrastar la situación de independencia vivida por Beauvoir, incentivada por su padre, a la

⁴⁰ Por otra parte, a través de sus textos autorreferenciales aparecen algunas alusiones a su temor a la experiencia de la carne o a la alienación que puede vivirse en la experiencia sexual, y al dominio de lo intelectual por sobre lo sexual en su relación permanente con Sartre. Su intensa relación con el escritor Nelson Algren, le ofrecerá unas dimensiones inexploradas de la sexualidad, una experiencia afectiva que la arrasará y le hará expresar frases en las cartas dirigidas a él que las feministas no le perdonan, donde podría verse una suerte de mimesis de la mujer caída y subyugada encantadoramente por el otro ("fregaré los pisos"), aunque fuera incluso en el plano de la representación humorística. Véase: Simone de Beauvoir. *Cartas a Nelson Algren, un amor transatlántico 1947-1964*. Barcelona: Lumen, 1999.

⁴¹ Esta afirmación contrasta con otras que aparecen más adelante respecto de los momentos en que se producen los fenómenos de diferenciación y la construcción de las subjetividades de niñas y niños.

trágica desventura vivida por su gran amiga Zaza, que en la libertad y el espíritu transgresor que la caracterizaba, mayor incluso que el de Simone misma, fue incapaz de contravenir, finalmente, las normativas impuestas por su madre, devorándose a sí misma.

En el capítulo “Infancia”, Beauvoir reproduce algunas de las representaciones habidas sobre el imaginario infantil y de la condición humana, sobre la experiencia dolorosa de la separación, de la experiencia fundamental y fundante del Otro, de la angustia del desprendimiento. Y, nuevamente, para desplegar sus argumentos, Beauvoir recurrirá a los relatos autobiográficos de múltiples sujetos, que constituyen en sus elaboraciones teóricas una fuente legítima de develamiento de la experiencia humana, y así dará cuenta de la experiencia infantil con relación a los adultos ejemplificando sus propias fabricaciones.

Para Beauvoir, niñas y niños entre los 3 y 4 años no tienen diferencia de actitud, seducen y ostentan, deseosos de agradar y hacerse admirar, negando el desgarramiento y prefiriendo la petrificación por la conciencia de un tercero. La mirada adulta ejerce una magia poderosa en el niño, lo metaforsea en ángel o monstruo; es también caprichosa, contradictoria, lo sigue en sus juegos o los reprime, se ríe con ellos o se irrita. Y los niños y niñas, prefieren no crecer para evitar la angustia del desamparo.

Al niño varón se le privan de las caricias de manera más temprana que a las niñas con las cuales sus padres y madres permanecen más tiempo vinculados a través de miradas complacientes y “contactos carnales”, protegiéndola de la angustia de la soledad. A los niños se les prohíbe la coquetería, la manifestación de debilidad o reclamo de afecto. La dureza de la experiencia de ser “hombrecitos”, de la independencia a la que se les condena, les llevará, según Beauvoir, a desear ser niñas: “Algunos eligen obstinadamente la feminidad, y ésta es una manera de orientarse hacia la homosexualidad” (1965: 16).

No habría que confundirse respecto de la posible desventaja de los niños con relación a las niñas en esas mayores exigencias, porque el cumplimiento de éstas implica, finalmente, la lograda valoración. Se le persuade de que se le exige más, por su superioridad. La noción abstracta del orgullo de su virilidad toma la figura concreta encarnada en el pene, orgullo que se le insufla desde su entorno. Fallo y macho son asimilados por la tradición, la que es mantenida por madres y nodrizas “que tratan al pene infantil con singular complacencia”. El pene deviene “personita” (17), se le dan nombres y se le habla como siendo otro o el mismo

que él, convirtiéndolo en un *alter ego* del individuo masculino (Beauvoir en este punto citará a Balint, *La vida íntima del niño*). El pene se presenta como juguete natural, “como una especie de muñeca” y se valorizará al niño valorizando su doble. El prestigio que se le confiere será la compensación a la dureza del último destete y así “encarnará en su sexo su trascendencia y su soberanía orgullosa” (18).

En la niña no hay “reverencias ni ternuras” para su sexo, “órgano secreto del cual sólo se ve la envoltura y que no se deja empuñar”. No tiene sexo y esa diferencia puede transformarse a sus ojos en una inferioridad. Sin embargo, Beauvoir ha afirmado que la niña “no experimenta esa ausencia como la falta de algo” (ibíd.), al ser para ella su cuerpo una plenitud. Sin embargo, también dirá que los genitales de la niña serán un tabú, lejos de la experiencia del derecho del niño a tocar su pene y jugar con él.

Beauvoir señala que el *complejo de castración* instituido por los psicoanalistas ha sido enormemente discutido y la experiencia de las niñas respecto del deseo del pene o de su presencia se da de modo diverso: indiferencia; no percatación de su distinción; considerado una excrescencia anómala, etc. que no lleva necesariamente a los celos o la envidia. El deseo de apropiación que puede surgir puede ser superficial y en absoluto decisivo. Su perspectiva se apoyará en el estudio de relatos de mujeres, como también en perspectivas como la de Helen Deutsch y Karen Horney.

Las funciones urinarias muestran una diferenciación que organiza actitudes y valoraciones distintas. La postura de encucillarse o estar parado constituye para las niñas la “diferenciación sexual más chocante” (1965: 19), asociable al sentimiento de vergüenza que estará más por detrás, en la exposición de las nalgas, que por delante, en la exposición del pubis; los niños, por su parte, pueden demostrar mayores capacidades manipulando su pene, ejercitando una libertad que a ella no le es permitida, compitiendo por sus chorros de orina, otorgándole al niño un sentimiento de omnipotencia. En la mujer será la manguera en la mano regando el jardín la que dará un especial placer a ésta (Abraham), aunque Beauvoir matizará esta afirmación y dirá que “el privilegio urinario del varón es algo muy secundario como para que engendre un sentimiento de inferioridad” (22). Simone de Beauvoir resta predominancia a los efectos que pueden tener las funciones urinarias o a la autopercepción genital por parte de las niñas en lo que significa la formación del sentimiento de inferioridad, y en ello pareciera que Beauvoir va a privilegiar más bien los efectos

de la intervención cultural y social externa -a través de los procesos de simbolización y socialización, la lectura de los cuerpos que ejecutan los adultos sobre niñas y niños-, determinantes en la elaboración de tales fenómeno, por sobre los efectos primarios del cuerpo en la conformación de la subjetividad.

Beauvoir hará una crítica a los psicoanalistas que especularon sobre el traumatismo producido en las niñas a causa del descubrimiento del pene, y dirá que “desconocen profundamente la mentalidad infantil que es mucho menos racional de lo que suponen, *no plantea categorías decididamente opuestas y no se fastidia con la contradicción*” (Ibíd. La cursiva es mía), donde la ausencia y la presencia no se excluyen. Beauvoir coincidirá con Helen Deutsch de que el efecto traumático de la vista del órgano del macho sólo se experimenta “a condición de que *la haya precedido* ‘una cadena de experiencias anteriores aptas para crear ese efecto’” (Deutsch, en Beauvoir, 1965: 23)⁴². Por ejemplo, si a la niña se le ha reprimido la masturbación, la exhibición, si siente que se la ha querido menos que a sus hermanos, la valoración diferenciada efectuada por los padres, si se ha dado todo eso y más, el prestigio del varón podría quedar explicado y simbolizado por la niña en el pene. La envidia del pene sería un efecto.

La ausencia de pene ejercerá un papel importante en “el destino de la niña”, aunque no desee seriamente poseerlo y tendrá un “temor difuso” respecto a su “interior”, que permanecerá en su vida de mujer como opacidad. No puede encarnarse en una parte de su cuerpo y “en compensación le ponen entre las manos un objeto extraño a fin de que cumpla ante ella el papel de *alter ego*: una muñeca”. Juguete artificial versus el juguete natural en el niño, juguete pasivo, inerte, con el cual se identificará llegando ella misma a considerar “una muñeca maravillosa” (Beauvoir, 1965: 24). De ese modo aprende la significación de la imagen, de la proyección de sí como imagen, de ‘ser imagen’, podríamos decir, lo que alimentaría su narcisismo.

La pasividad será un rasgo que se desarrolla en ella desde los primeros años, que da cuenta del destino que le impone la sociedad, que reduce sus posibilidades de concebirse en un para sí, en una autonomía. Se le trata como a una muñeca. Si el varón “se hace ser al hacer”, en la mujer “hay desde un principio un conflicto entre su existencia autónoma y su “ser-otro” (28), enseñándole que para agradar y hacerse objeto debe renunciar a su autonomía. No encuentra los recursos en ella misma para afirmarse como sujeto en la

⁴² Cita de Beauvoir de la obra de Helen Deutsch, *Psychology of women* (sin referencia específica).

medida que no se le estimuló en su libertad para descubrir y comprender el mundo. Y si se le ha estimulado en su infancia en su capacidad activa respecto del mundo, puede lograr la misma audacia viril que un niño, asunto que se complicaría en la adolescencia.

Beauvoir estima como maldición que pesa sobre la mujer el ser criada por mujeres, que la integran al mundo femenino. En contraposición, una educación paterna crearía mejores condiciones para las niñas ofreciéndoles una “formación viril” y escapar de ese modo, en gran parte, a las “taras de la feminidad” (26). En este punto, Beauvoir escribe un párrafo que podría ponerse en relación con la educación que ella misma recibe de su padre, como veremos más adelante en *Memorias de una joven formal*, en la que ve una importante base para su condición que llamará privilegiada. En “Infancia” afirma:

Es interesante señalar que ése es el tipo de educación que un padre le da con mucho gusto a su hija, y se observa que las mujeres educadas por un hombre escapan en gran parte a las taras de la femineidad. Pero las costumbres se oponen a que las niñas sean tratadas del todo como varones (Ibíd.).

Y en sus *Memorias*, dirá Simone:

Desde que iba al colegio mi padre se interesaba por mis éxitos, mis progresos, y contaba un poco más en mi vida. Me parecía de una especie menos corriente que el resto de los hombres. (...) Nadie a mi alrededor era tan divertido como él, tan interesante, tan brillante como él; nadie había leído tantos libros ni sabía de memoria tantos versos, ni discutía tan fogosamente (2010: 28-29)⁴³.

Beauvoir alude también a las complejas relaciones entre madre e hija, en las que “ésta es su doble y otra al mismo tiempo y la madre la quiere imperiosamente y le es hostil a la vez. Impone a la hija su propio destino y ésa es una manera de reivindicar orgullosamente su femineidad, y también una manera de vengarse” (1965: 27). La niña por su parte construye un imaginario matriarcal y supone a la madre una autoridad mayor sobre el padre, la imita, la reproduce en ella en su relación con la muñeca, a través de la cual se le transmite un destino, el de los hijos. Las niñas se representarán como dadoras de vida a futuro, lo que las complace, y en los varones esa imposibilidad les creará una frustración que se compensará en el ánimo destructivo de la vida (31).

⁴³ Por otra parte, su padre hacía teatro y se travestía en personajes femeninos.

La cadena de transmisión de la condición femenina operada fundamentalmente por las mujeres, madres y educadoras, se rompería con el feminismo. En el capítulo al que estamos haciendo referencia, Beauvoir alude al feminismo valorándolo en sus conquistas, que han motivado a las mujeres al estudio, a los deportes, aunque estima que sigue permaneciendo la falta de estímulo para el éxito y la expectativa social de que preserve su femineidad.

Beauvoir hace un repaso a todas las desventajas que viven las niñas y los problemas que se les suscitan en el medio de los niños, sintiendo la mayor valoración y atención que se les da a éstos como también la mayor permisividad e incluso el permanente estímulo a su libertad (32). El poder subir a árboles, escaleras, techos, por parte de los niños, simbolizaría una superioridad, en la medida que lo alto, la elevación espacial significaría la superioridad espiritual, los desafíos, la soberanía, tal como, a su juicio, lo ha mostrado Adler y los mitos heroicos. Prohibida la altura para la niña, tendrá un sentimiento de inferioridad que le hará admirar a los hombres: “La consideración emocionada que las mujeres adultas demuestran sentir por el Hombre bastaría para alzarle sobre un pedestal”. La jerarquía se justifica constantemente a través de diversos recursos de la cultura, que lo colocan como hacedor (34). Dice Beauvoir: “La superioridad viril es aplastante” y se expresaría en los relatos bíblicos (Eva), en la literatura infantil, la mitología, relatos múltiples, donde todos los acontecimientos importantes ocurren por intermediación de los hombres (35-36), donde permanentemente son su exaltación. Y “la realidad confirma esas novelas y leyendas” (36) y los hombres se hacen admirables.

La niña, en tanto madre a futuro, puede sentir su superioridad, asentada en la condición femenina, reina del espacio doméstico, y dice Beauvoir: “pero cuando sus relaciones, estudios, juegos y lecturas la arrancan del círculo materno, comprende entonces que los amos del mundo no son las mujeres, sino los hombres. Esa revelación –mucho más que el descubrimiento del pene- modifica imperiosamente la conciencia que adquiere de sí misma” (33).

En general, la mujer que se acepta como tal sabe que ello significa “renunciar a sí misma y mutilarse, y si la renuncia es tentadora, la mutilación es odiosa” (41). Esta representación de la mutilación habría que ponerla con relación a la imagen del eunuco presente al comienzo del capítulo, de modo que la mutilación aludiría al principio fálico de actividad y posesión del mundo de la que es privada y se priva. Como ser humano la niña busca la actividad y la autonomía, antes de llegar a ser mujer, y ejecuta una rebeldía del dominio

materno que aspira afirmarse a través de la hija. Dirá Beauvoir que “el espontáneo impulso hacia la vida, su gusto por el juego, la risa y la aventura, determinan que la niña encuentre estrecho y sofocante el cerco maternal” (Ibíd.). En la sociedad contemporánea al texto que escribe, las niñas no son dichosas como los varones, les perturba ser “detenidas en sus impulsos”, y las encuestas muestran que “se sienten desoladas por no ser varones”. Cita las estadísticas de Havelock Ellis en las que se aprecia que “sólo un varón de cada cien querría ser una niña, y más del 75 por ciento de las niñas hubiesen preferido cambiar de sexo” (1965: 43). Afirma Beauvoir que hacia los 10 o 12 años la mayoría de las niñas son “varones frustrados”, es decir, “varones a quienes les falta la licencia para ser varones, y no sólo lo sufren como una privación y una injusticia, sino el régimen al cual se les condena es malsano” (Ibíd.). Enumera un conjunto de efectos de esta situación, hablando de la generación de neurosis, melancolías, aburrimiento, evasiones y pérdida del sentido de realidad. Su conclusión a este respecto será: “No hay que buscar la razón de tantos fantasmas, comedias, pueriles tragedias, falsos entusiasmos y actitudes raras en una misteriosa alma femenina, sino en la situación de la niña”. Cuando la niña “hace el aprendizaje del mundo y se capta como mujer” descubre en sí la inferioridad “a título de esencia dada” y se revela a sí misma como alteridad, y “encima de su cabeza siempre habrá un cielo raso y paredes que obstruirán su camino” (1965: 44). La niña “sabe que, por ser mujer, el mar y los polos, y mil dichas y aventuras le están prohibidas: ella ha nacido del lado malo” y la mujer, a diferencia de los negros en su rebelión, “es invitada a la complicidad”. A las niñas desde su más tierna infancia se les ha hecho gustar de la renuncia y de la huida, “delicias de la pasividad”, aceptando un destino que se le impone desde afuera de manera limitada y que reproducirá rutinariamente (45).

Hemos querido citar ampliamente a la misma autora, intentando producir el efecto que produce la lectura de su texto, que irá agudizando la conciencia del malestar en una cultura que ha dominado el mundo y que ha costado tanto destruir. Finalmente, en una de sus referencias a la educación que ha desplegado en el capítulo “Infancia”, consignamos esta cita:

Ninguna educación puede impedir que la niña adquiera conciencia de su cuerpo y sueñe acerca de su destino; a lo sumo se le puede imponer una serie de estrictas represiones que luego pesarán a la largo de su vida sexual. Lo que sería deseable es que se le enseñase, por el contrario, a aceptarse sin complacencia y sin vergüenza (74-75).

Memorias de infancia en Memorias de una joven formal

Al ser el sentido de liberación y emancipación respecto de la situación que le ha sido impuesta a la niña lo que mueve a Simone de Beauvoir a escribir aquello que hemos señalado, se hace atractivo tener noticia de cómo experimentó la filósofa su propia infancia, cómo es leída en su adultez e insertada retrospectivamente en su proyecto existencial y político feminista.

Si los celos interesaron tanto a Simone de Beauvoir como experiencia de las niñas cuando nacen sus hermanas o hermanos, ella dice haberlos experimentado “durante poco tiempo”. “Por muy lejos que vaya en mis recuerdos, me sentía orgullosa de ser la mayor: la primera”. “Tenía una hermanita: pero este angelote no me tenía a mí”. Simone tenía 2 años y medio cuando tiene la experiencia de tener una hermana y la ve como a “un lactante preso en su cuna” (2010: 9). Parece decirnos, entonces, que tempranamente contrastó el principio activo y de libertad en comparación con la alteridad pasiva que le mostraba otro ser.

En el adquirir conciencia de su propio cuerpo, su experiencia primera y más íntima de relación con el mundo Simone la centra en la boca: “Por la boca el mundo entraba en mí más íntimamente que por mis ojos y mis manos”⁴⁴. La boca, instrumento de la función alimenticia, le permite las primeras discriminaciones de materias, de sabores, de rechazos, de repulsiones, pero también la conecta con los placeres, la belleza y la felicidad en relación con esas otras materias que ofrecen las confiterías. A propósito de esa experiencia Beauvoir nos dice algo de la infancia:

Aprovechaba apasionadamente el privilegio de la infancia para quien la belleza, el lujo, la felicidad, son cosas que se comen; ante la confitería de la rue Vavin quedaba petrificada, fascinada por el brillo luminoso de las frutas confitadas, los oscuros reflejos de los dulces de fruta, la flora abigarrada de los caramelos ácidos, verde, rojo, naranja, violeta: yo codiciaba los colores por sí mismos tanto como el placer que me prometían (10-11).

Comer no era solamente para Simone niña una exploración y una conquista, sino el más serio de sus deberes. Deberes para crecer, que le imponían

⁴⁴ Repite aquí esa expresión que ha utilizado en el capítulo “Infancia” del Tomo II de *El segundo sexo*, donde ha dicho que para las jovencillas y los jóvenes el cuerpo es en primer término “irradiación de la subjetividad”, instrumento de la comprensión del mundo “más a través de los ojos y de las manos que de las partes sexuales”.

sus mayores, crecimiento que la atemorizaba porque ya no podría sentarse en las rodillas de su madre. Crecimiento entre orgullo y temor: “De pronto el porvenir existía y me transformaría en otra que podría decir Yo, pero no sería ya la misma. Presentí todos los rompimientos, los renunciamientos, los abandonos, y la sucesión de mis muertes” (11). Esta conciencia del crecer interesa a nuestros propósitos de articular su reflexión conceptual sobre la infancia con su experiencia existencial, el percibir la tensión entre crecimiento y pérdida, donde la *intensidad* de lo vivido, cuando la vida deja sus huellas, es lo que puede ser conservado en la memoria e impregnar otras materias que ofrece la vida: “Debo de haber vivido ese conflicto con *intensidad* para recordar tan minuciosamente el álbum donde Louise me leía la historia de Carlota” (Ibíd. La cursiva es mía).

En otro orden de cosas, el hecho de que se la considerara “una especie no común”, por ser morena de ojos azules, le hizo experimentar a Simone un gusto y agrado por sí misma, “y yo ya había aprendido a considerar preciosas las cosas singulares” (2010: 12). También parece haber aprendido la mayor fascinación por los hombres a los que le importaba interesar, quienes la alababan y la mimaban, teniendo con las mujeres más bien experiencias superficiales de tacto y con los hombres experiencias más bien cinestésicas:

Yo me acariciaba contra las pieles, contra los vestidos sedosos de las mujeres: respetaba más a los hombres, sus bigotes, su olor a tabaco, sus voces graves, sus brazos que me levantaban del suelo. Me importaba particularmente interesarles: tonteaba, me agitaba, acechando la palabra que me arrancase de mis limbos y me hiciese existir, de veras, en el mundo de ellos (Ibíd).

Pero pronto aprende Simone que el encanto que pude producir en los hombres es efímero: “Descubrí con despecho lo efímero de la gloria” (Ibíd.).

En *Memorias de una joven formal*, vuelve también Simone al tema de la mirada, como lo hizo en “Infancia” en *El segundo sexo*. Refiriéndose a la relación con los adultos y su constante actitud de contrariar su voluntad y experimentar sentirse “la presa de sus conciencias” refiere: “A veces éstos hacían el papel de un amable espejo; también tenían el poder de embrujarme; me transformaban en animal, en cosa” (2010: 16). Contra ello, a los 3 años, aprenderá algunas “defensas”, “limitada en mis conocimientos y en mis posibilidades, no por eso dejaba de considerarme una verdadera persona” (16-17). A los 5 años, Simone se considera un individuo completo, y siente un agudo sentimiento de superioridad

III Cuerpo, género y sexualidad

en conocer su interior al que no alcanza la mirada externa de los demás. Se pregunta respecto de su tía que la lleva de la mano:

“¿Cómo me ve?”, y sentí un agudo sentimiento de superioridad: porque yo conocía mi interior y ella lo ignoraba; engañada por las apariencias, no sospechaba, viendo mi cuerpo inacabado, que dentro de mí nada faltaba; me prometí no olvidar cuando fuera mayor que a los cinco años uno es un individuo completo. Era lo que negaban los adultos cuando me demostraban condescendencia y me ofendían. Tenía susceptibilidades de inválido (17).

Como signo de resistencia al dominio familiar y las imposiciones del mundo adulto, Beauvoir comenta sobre sus rabetas en varias ocasiones, y relata que a los 3 años y medio recuerda haberlas experimentado fuertemente, pese a considerarse una niña alegre. Interrogándose por su razón y sentido, sus furias le parecen ser, en parte, como “una vitalidad fogosa y por un extremismo al cual nunca he renunciado del todo” (15), la expresión de la completa falta de indiferencia y de imposibilidad de no afección por el mundo que se experimenta, descubriendo la fuerza de las palabras y la arbitrariedad de las obligaciones impuestas:

Aferrándome al suelo, pateando, oponía mi peso de carne al etéreo poder que me tiranizaba; lo obligaba a materializarse; me encerraban en un cuarto oscuro entre escobas y plumeros; entonces podía golpear con los pies y las manos muros verdaderos, en vez de combatir contra voluntades inasibles” (16).

Simone dirá que muchas veces que sentía que: “estaba vencida; pero no me rendía. Cumplía el trabajo de la derrota.” Y las derrotas, “no engendraban en mí ni humillación ni resentimiento” (17), lo que, podríamos decir, la deja en situación de potencia y afirmación de sí misma, indemne para no quedar reducida en la inmanencia.

Las rabetas pasan a llamarse también “violencia”: “Mi violencia intimidaba” (Ibíd.)⁴⁵. Simone considera que sus pequeñas “victorias”, “caprichos”

⁴⁵ Este aspecto es central, a mi juicio, para profundizar en las relaciones violencia y feminismo, relación que es de algún modo evitada en su verdad. El feminismo opera determinadas violencias simbólicas para instalar otros significados: en el lenguaje (creando palabras o modalidades de palabras que pertenecen particularmente a su ámbito, que para muchos pueden considerarse violencia lingüística), en gestos políticos (la quema de sostenes de antaño, el aparecer con el torso descubierto o completamente desnudas en las manifestaciones callejeras en la actualidad), las expresiones colectivas vociferantes, la creación de nuevos y provocadores paradigmas de interpretación de la realidad cultural que se hace cargo de la diversidad y diferencia entre las mujeres.

y “desobediencias” que le dan el “placer de no obedecer”, la alentaron “a no considerar como insalvables las reglas, los ritos, la rutina: la raíz de cierto *optimismo* que sobrevivió a todos los adiestramientos” (Ibíd. La cursiva es mía)⁴⁶. Las “furias” “compensaban lo arbitrario de las leyes que me esclavizaban; me evitaron hundirme en silenciosos rencores” (2010: 18). La violencia, entonces, que se opone a la ley, a las normatividades impuestas, es el salvataje para la condición de ser humano y de no reducción a la “condición femenina”, de la pasividad y la inmanencia, contra la que tanto brega Simone en *El segundo sexo*.

Beauvoir, en toda su obra, combate la concepción esencialista de la vida y repugna de las coordenadas fijas e inamovibles, los clisés, los marcos rígidos que se imponen a partir de la infancia, y es atraída por los matices, lo entremedio, los grises más que los absolutos negro y blanco, la complejidad del existir humano expresado en sus variaciones y en sus devenires singulares.

⁴⁶ El optimismo es algo que es completamente manifiesto en Beauvoir, a lo largo de su obra, afirmación positiva de la vida que no se concilia, a su entender, con la mal interpretada frase con que termina una de sus obras: “He sido estafada”.

CUESTIONES DE POLÍTICA SEXUAL

Normalidad como semejanza y frecuencia

Al pensar en las complejidades de lo que suponemos como normal, en tanto criterio de juicio y de comportamiento, tendríamos que advertir que una de las particularidades más inquietantes y asombrosas, que se manifiesta permanentemente en la vida social, es la disociación entre norma y vida; prescripción y experiencia; y junto a ello, pretender olvidar su evidencia. **Las normas, en cierto sentido, son camisas de fuerza para contener y apresar lo que bulla en el vivir cotidiano en su diversidad ilimitada, las que se activan especialmente cuando emerge lo infamiliar, aquello que nos asalta inesperadamente como porción de fuego gélido o de suave arañazo en una presencia que alborota signos, sentidos y significados.**

En la modernidad esas camisas de fuerza se instalaron como un conjunto de operaciones de normalización asociadas a una racionalidad taxonómica, que logró sustraer de alguna manera la experiencia y la conciencia de lo heteróclito y que puso a resguardo un ideal social que se había instalado con el asentamiento de la burguesía económica y de su poder político, traspasando todas las instituciones y formas sociales. **Roberto Echavarren, filósofo, ensayista y poeta uruguayo afirma que durante el siglo XVIII se llamaba libertino al individuo que se excedía en los placeres. Pero, nos dice que en el siglo XIX se le llama perverso.**

Para Echavarren ese “encasillamiento medicolegal lo convierte en anómalo, en enfermo; sus prácticas son pausibles de castigo” (2014: edición sin número de página). Este ejemplo nos sirve bien para comprender la instalación de la razón moderna.

La educación vendrá a ser decisiva en los nuevos ordenamientos y en generar dispositivos para mantener privilegios incluyendo y excluyendo al mismo tiempo. Antonieta Vera nos muestra, en uno de sus textos (2016: 211-240), cómo la educación de normalistas era, en definitiva, educación para formar educadoras normalizadoras y que la política pública incluía a las niñas provenientes de sectores de pobreza para ascender, a través de la educación de las escuelas normales, a una posición media, pero, en definitiva, para educar a futuro a sus semejantes. Conocedoras de una realidad volvían a ella para educar a quienes podían ‘mejorar’, tal como ellas lo habían hecho.

Las semejantes educan a las semejantes y quienes pertenecían a la fronda aristocrática y a la burguesía se libraban en gran parte de educar a los diferentes. En este sentido, el principio de semejanza social pareciera ser menos inquietante que el de la diferencia: el parecerse a; ser prójimos en virtud de compartir lo semejante; cercanos, de acuerdo a este principio de homogeneización y uniformidad de la experiencia de los sujetos, que genera circuitos de reproducción de lo similar en una suerte de igualdad reductiva a lo mismo.

Podría entenderse la normalidad como lo que se nos presenta de modo frecuente; la habitualidad de la experiencia, de manera que cada cual puede tener su propio contorno de frecuencias de trato con el mundo social; pero habría que observar que la misma frecuencia, entendida como repetición de un acto o suceso de manera habitual, depende también de los límites que imponemos a nuestra propia experiencia. Si relacionamos frecuencia con hábito, Montaigne nos proporciona una consideración de interés: afirma que la costumbre lleva al prejuicio y que lo natural no existe para la experiencia humana fuera de la costumbre. Costumbre en el sentir, en los modos de actuar, en los modos de percibir y conocer. Montaigne, en su reflexión sobre la costumbre, renuncia no solamente a los juicios absolutos, sino incluso a afirmar la unidad del género humano: la diferencia cultural prevalece sobre la “identidad natural del género” y afirmará que existe una mayor distancia entre tal o cual hombre que entre tal hombre y tal bestia. Todo juicio, dice Montaigne, y diríamos, toda norma, son únicamente expresión de la costumbre.

Las leyes de la conciencia que decimos nacer de la naturaleza, nacen de la costumbre. Dado que cada cual venera en su interior las opiniones y los comportamientos que se aprueban y admiten en torno a él, no puede desprenderse de ellos sin remordimiento, ni aplicarse a ellos sin aplauso (Montaigne, 2009: 138).

Es importante considerar, de acuerdo con esto, que para Montaigne tanto leyes y costumbres son artificios y es despreciable quien no sabe valorar más que lo familiar.

Nosotros y los otros. Políticas de la proximidad y la distancia⁴⁷

En el hecho de vivir con otros y otras, podríamos preguntarnos quiénes son esos otros/otras que forman el 'nosotros' y quiénes son esos otros/otras que se quedan fuera del circuito de lo semejante. **Nuestro grupo social y cultural va a primar generalmente en nuestra experiencia social y también política, de modo que se ausentan esos otros/otras que podrían hacernos saber de la realidad en su manera propia de estar en el mundo. Lo otro diverso a nosotros mismos, diverso a ese *nosotros*, podría tener un lugar de visibilidad y consideración vital, de reconocimiento, que se haría posible sólo con la caída de la horma-norma que normaliza la experiencia de lo mismo. Para ese acercamiento con lo otro se requeriría una libertad anormal, un alejamiento de lo que se repite en nosotros.** No se trataría de esperar, entonces, ser atraídos por lo semejante, por lo próximo, sino por lo que se separa de mí, se aleja de mí, lo que no puedo decir qué es (lo indecible en términos de Derrida); "dejar venir al otro" (Derrida, 1998: 62), la plena alteridad donde no es posible la hospitalidad sin que conviva con la hostilidad. Decía Spinoza que al ser humano lo une al resto de los hombres un vínculo ambiguo de necesidad y hostilidad mutua.

Uno tendería a pensar en la necesidad de una política de la proximidad, que nos acercara unos a otros, en una correspondencia de legitimidades recíprocas que nos diéramos mutuamente. Sin embargo, lo que Derrida propone, leyendo a Nietzsche, da a pensar una política no de la proximidad sino de la separación, lo que, diríamos, nos haría más lúcidos de que siempre hay una distancia, aún con ese que pretendemos semejante, la misma que podríamos tener con aquellos que no reconocemos en el nosotros. Dice Nietzsche: "No es

⁴⁷ Este acápite profundiza en un desarrollo anterior que hicieramos en el texto "Representaciones sociales de la infancia: discursos y prácticas".

en la manera en que un alma se acerca a otra, sino en la manera en cómo se separa de ella, en lo que reconozco su afinidad y parentesco con ella” (citado en Derrida, 1998: 73). De ese modo, se haría necesaria una cierta no correspondencia, una interrupción de la reciprocidad, de la confusión o de la identificación o intercambiabilidad entre tú y yo, so pena de ser “mortalmente parecidos” (utilizo esta expresión aludiendo al título de un film de David Cronenberg, basado en un caso real de gemelos relatado con anterioridad por Bari Wood en la novela “Twins”).

Luce Irigaray, filósofa feminista, afirma la necesaria intransitividad entre el yo y el tú, la conciencia de la inadministrabilidad del otro, su cercana distancia. Irigaray, quien inspirada por algunas de las ideas de Emmanuel Levinas, desarrolla su pensamiento pensando el vínculo amoroso desde la diferencia sexual⁴⁸. Y podemos ir más allá de ella: pensar todo lazo afectivo profundo desde las categorías que esa concepción instala, lazo que no fija ni detiene, que más bien es lazo en el movimiento de soltura más que de atadura. Luce Irigaray piensa en dos de sus obras el lazo afectivo amoroso, en *Amo a ti* y *Ser dos*, que ya nos dicen en sus títulos la necesaria preservación de la diferencia. En *Ser dos* afirma: “Cuando percibo al otro, si anulo la distancia y la diferencia entre nosotros, me convierto en el otro o lo hago mío. Ya no somos dos” (1999: 64). En Irigaray la preservación de la distancia, de la diferencia, es indispensable en la relación amorosa, pero podríamos extender su argumento a toda forma de relación. En el mismo título *Amo a ti*, en castellano, a través de la preposición *a*, señala la intransitividad de la relación. Hay algo que siempre se nos escapa del otro, del control del conocimiento y de la previsibilidad, en una suerte de juego de las diferencias y de las resistencias, revelándonos en la relación una dimensión de inaprehensibilidad e ininteligibilidad. Es decir, para los propósitos de nuestra reflexión, el saber de una extrañeza con lo cercano podría ser una experiencia para que la extrañeza de los distantes nos los hiciera más cercanos, pero fuera de la tendencia a la homogeneización o neutralización de la diferencia, o por la negación excluyente que opera de ese modo por la imposibilidad de absorberla.

⁴⁸ En el ensayo sobre “Representaciones sociales de la infancia”, se ha hecho también breve referencia a las reflexiones sobre intransitividad y alteridad en Irigaray y Levinas, y que aquí cobran un nuevo sentido.

Las emociones en lo político

Me interesa pensar la relación que tienen nuestras emociones con las acciones y actitudes de exclusión que se dan en los procesos de marginación, sujeción, asimilación y dominio y algunas de las ambivalencias que se presentan en los procesos de inclusión⁴⁹. A la base de estos procesos y, por ende, a la base de la misma exclusión, podríamos reconocer algunas emociones primarias de temor, rechazo o aversión. Podríamos considerarlas en sus estrechas conexiones y correspondencias, pero también en sus distingos. Es posible preguntarnos si el temor funda el rechazo y la aversión, en el sentido que les antecede, o si el rechazo y la aversión preceden al temor: temo a lo que reacciono espontáneamente rechazándolo; temo los efectos del rechazo o la repugnancia que otro me produce⁵⁰.

En la exclusión quizás pudiéramos reconocer un cierto temor al desorden de nuestros esquemas de relación con el mundo, a la perturbación o perjuicio de la economía mental en la que habitamos, al desafío a nuestras inercias del pensar, a la exigencia para nuestra imaginación política en la consideración social del otro. Toda exclusión, en las distintas gradaciones que puede presentarse, implica a mi juicio una doble violencia, la que se ejerce sobre la persona excluida y la que ejercemos sobre nosotros mismos en términos de excluirnos de un saber de otro diferente, en su diferencia inquietante y desestabilizadora. ¿Qué sitio hacemos en nuestro pensamiento para pensar y sentir esa diferencia? ¿Es posible hacerlo en toda su proporción? ¿Desde qué condiciones?

Respecto a las emociones de rechazo y aversión las distingo en sus diferentes grados de negatividad: el rechazo pudiera incluso presentar grados de admisibilidad del otro que es percibido como otro, ajeno, extraño o extranjero, en la medida que se administra su “rareza” o “anomalía” con determinados recursos de poder de carácter individual o estatal. Piénsese, por ejemplo, en lo que afirma Antonieta Vera respecto a las políticas públicas que a través del higienismo y la puericultura civilizaban al pueblo para incluirlo y donde maestras y asistentes sociales habrían jugado un rol fundamental de inclusividad. O, actualmente, lo que sucede con la ley Zamudio o con la regularización de los papeles de residencia de los y las inmigrantes como política estatal, que se

⁴⁹ Tal como ha mostrado Antonieta Vera en su texto, en una de las dimensiones de la exclusión.

⁵⁰ Por otra parte, cabe la pregunta si son emociones de reacción natural, o si forman parte de construcciones que se han naturalizado y que hemos hecho propias.

contradice con las actitudes de homolesbofobia o xenofobia que generan en parte importante de la población esos modos de existir que permanecen en una forma de exterioridad respecto de quienes les rechazan mirándoseles de reojo, sustrayéndoseles de un mayor contacto. El modelo de sociabilidad, entonces, podríamos decir que ocurre en una suerte de política de oxímoron que excluye e incluye al mismo tiempo, y que se sigue dando de múltiples maneras. La misma demanda de inclusión presenta a veces aspectos problemáticos, como en el caso de la demanda de gays y lesbianas por el matrimonio y la parentalidad homoparental que, por una parte, apelan al orden jurídico reafirmando las instituciones formales tradicionales, pero, al mismo tiempo, las hacen reventar, porque se altera completamente el imaginario heterosexual y familiar.

Si consideramos ahora la emoción de la aversión, en sus sinónimos de asco y repugnancia, ella, en su mayor negatividad excesiva, adquiere relieves tales que lo que se desea es que el otro esté lo más lejos posible y, en definitiva, que más bien no exista: sería preferible no verlo, que no tuviera presencia ante nuestra vista, oído, olfato o tacto. **La aversión es al mismo tiempo repulsión, donde la exclusión del otro es completamente material, corporal. Se repele el cuerpo del otro expulsándolo de lo que quisiéramos como campo de experiencia propia. No se desea al lado el cuerpo del mendigo pestilente, o del borracho sin destino que quiere entablar una conversación, o del que perturba en su diferencia sexual soberana que se impone en su radicalidad de diferente. Estos ajenos y no próximos rompen los hábitos y rutinas de las relaciones cotidianas, de nuestros modos de pensar e imaginar. En estas dinámicas del rechazo y de la aversión se implica un problema ético de envergadura. De qué nos defendemos, contra qué, a través de este Otro concreto que constituye parte del paisaje humano con el que nos encontramos. Qué porta ese cuerpo, esos gestos, ese modo de estar y de ser, qué amenaza de nosotros mismos.**

El rechazo y la aversión lo que hacen es ponernos a distancia de otro, y en ese distanciarnos lo que estaríamos haciendo es precavernos de un cierto riesgo o amenaza que esos extraños nos infunden. Hasta dónde admite nuestra afectividad la disposición de proximidad con los otros. Algo que pareciera sólo del orden de las emociones implica de manera significativa lo político. **Ya decía Spinoza que los seres humanos tenemos una constitución afectiva, "pasional", pasiones que no comprendemos absolutamente y, por ello, además de la razón hacemos intervenir la imaginación, que viene a ser el correlato de esa condición afectiva.** Esta constitución imaginaria, inscrita en la naturaleza humana, es

constitutiva del orden político. Lo político es afectivo, que se da en un aspecto pasivo (en las pasiones de la esperanza y el miedo) y en un aspecto activo (en las capacidades racionales del hombre) que forman parte de la existencia singular de los individuos.

Binarismos y dicotomías de género

Quisiera referirme ahora a la exclusión que las mujeres han vivido y señalar algunos aspectos que han sustentado dicha exclusión. La inclusión gradual de las mujeres en la época moderna, es decir, la gradual admisión de estas en la esfera de lo público, en virtud de sus luchas emprendidas por el reconocimiento, efectúa una mayor presencia y participación de las mujeres que lidiará con el rechazo de la hegemonía masculina a su inclusión. Por parte del propio poder masculino surgen argumentos que generan márgenes de contención mayor de sus existencias como mujeres, como por ejemplo el que dice relación con la superioridad moral de ellas en tanto se vincula a valores como los de la maternidad y el cuidado del otro. Argumento que construye socialmente una subjetividad mujer que tranquiliza el temor de la hegemonía masculina al contener a las mujeres en la moralidad del bien que buscará la conciliación. La afirmación de que las mujeres son moralmente superiores es performativa, y las hace actuar como tales, y dentro de esa moralidad estará su capacidad de asimilarse o ajustarse a la normalidad del sistema cumpliendo los roles asignados por dicha hegemonía. Argumentos de este tipo serán tomados como suyos por las propias mujeres y, como bien lo establece Antonieta Vera en el texto referenciado, para algunas feministas siguen teniendo validez, especialmente para las que afirman un feminismo de la diferencia sexual.

El proyecto de invención de la modernidad, pese a instituir los principios de igualdad y libertad universales, aún incumplidos en su concreción particular, es el afianzamiento y estructuración racional de una perspectiva de diferenciación sexual que establece una separación rigurosa que descansa en lo que podríamos llamar una analítica sexual que tiene su soporte en el cuerpo concebido bipolarmente como masculino y femenino, hombre y mujer sexuados diferencialmente y con una desproporción de ventajas y desventajas de todo orden.

En aquel fundamento, que adquiere una fuerza enorme para resolver las dinámicas de lo público y lo privado, que es central a las definiciones de la

modernidad en su proyecto político, social y cultural, tienen un lugar importante las elaboraciones filosóficas de Jean Jacques Rousseau que marcarán por muchas generaciones un modo de entender las relaciones entre los sexos masculino y femenino y los atributos sustantivos de éstos que supuestamente constituyen su ser propio. Rousseau deja trasuntar el espíritu de la época e inventa un campo de carácter utópico que es coherente con su modo de entender el cuerpo social y político. Creará un modelo educativo que, más que pretender su concreción, organiza los referentes para entender la sociedad humana desde la naturaleza humana que es diferenciada, en definitiva, de acuerdo con el sexo: Emilio y Sofia serán sus invenciones ideales, como los dos pilares de la institución del género sexual cuya educación diferenciada servirá a la formación del ciudadano (sólo hombre) y de la mujer dependiente de aquél.

Contemporáneamente, se le opondrá, de manera fuerte, Mary Wollstonecraft, una voz que queda subsumida en el dominio discursivo masculino, fuera de la historia de las ideas hasta el momento de su recuperación feminista. Al *Emilio* de Rousseau, Wollstonecraft contrastará la *Vindicación de los derechos de la mujer*, proponiéndose “hacer más respetables a las mujeres” y señalando que el “primer objetivo de una ambición laudable es obtener el carácter de un ser humano, sin tener en cuenta la distinción de sexo, y que las consideraciones secundarias deben conducir a esta simple piedra de toque”. Mientras Rousseau afirma la distinción de los sexos, Wollstonecraft pretende suprimirla bajo el principio de una verdadera igualdad que se fundaría en el uso igualitario de la razón y la capacidad de verdad:

Espero que mi propio sexo me excuse si trato a las mujeres como criaturas racionales en vez de hacer gala de sus gracias *fascinantes* y considerarlas como si se encontraran en un estado de eterna infancia, incapaces de valerse por sí solas. Deseo de veras señalar en qué consiste la verdadera dignidad y la felicidad humana. Deseo persuadir a las mujeres para que intenten adquirir fortaleza, tanto de mente como de cuerpo, y convencerlas de que las frases suaves, la sensibilidad de corazón, la delicadeza de sentimientos y el gusto refinado son casi sinónimos de epítetos de la debilidad, y que aquellos seres que son sólo objeto de piedad, y de esa clase de amor que ha sido denominada como su hermana, pronto se convertirán en objetos de desprecio (Wollstonecraft, 2014: 46).

Rousseau, en oposición a una educación de autonomía de las mujeres, instala muy fuertemente la condición de su ser para otros, esposo e hijos. Hace una fuerte crítica a las madres burguesas que dan sus hijos a las nodrizas para

ser alimentados; los pechos maternos, en función nutritiva, quedan desde sus argumentos como garantes de virtud femenina⁵¹. La leche es, se podría decir, la sangre blanca legitimadora de una sociedad que basa su pacto social en la naturaleza humana. Como afirma Rousseau en *Emilio o la educación*, el traspaso de los hijos a las nodrizas debilita los vínculos y altera el orden moral, que se repararía si las mujeres cumplieran la obligación *tan suave* que les impuso la naturaleza⁵². La reproducción de la vida humana, la crianza, es uno de los aspectos más idealizados por la cultura patriarcal, la que ha sido fuertemente contestada por el feminismo que ha visto en la maternidad uno de los pilares de la inequidad en la división sexual del trabajo doméstico y de la subordinación de las mujeres. Los ideogramas de la maternidad y de la crianza siguen siendo parte del imaginario social que piensa que las madres son las que deben criar a sus hijos, en la medida que les alimentan y a las que se les supone el deber de mayor cercanía con ellos en la domesticidad cotidiana, en tanto los padres participan del espacio público.

Mientras exista una ideología conservadora que afirme que la esencia de la mujer es el ser madre, que su naturaleza implica necesariamente la maternidad y que es a través de ella donde cumple la condición más propia de la feminidad, estaremos sometidas a un dominio masculino que nos considera incapaces de autonomía y de decidir y adoptar acciones consecuentes con esas decisiones. El vientre de las mujeres, como su cuerpo, no le pertenece en plenitud a ellas mismas. Pertenece muchas veces de manera impúdica a los medios de comunicación de masas que se apropian de los cuerpos-mujeres para exhibirlos clasista y blanqueadamente en tanto cuerpos sanos, alimentados, gozosos en una preñez que derivará, se supone, en maternidades cálidas, seguras, sin riesgos ni impedimentos. En el cuerpo de la mujer se sellan los candados de su autonomía, y desde ese cuerpo se hace una lectura privativa de derechos.

Cuestiones de política sexual referidas a la infancia: la violencia adultocéntrica

Me parece que podría hacerse un enfoque común considerando el problema de la violencia que existe en los modos de concebir tanto la infancia como el género

⁵¹ Véase otra referencia a Rousseau, en el ensayo “De infantes expósitos a infantes ciudadanos...”, que hace risibles estos enunciados.

⁵² Véase los desarrollos en torno a los enunciados de Rousseau en: Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio o la educación*. www.elaleph, 2000.

sexual, los que comportan violencias reales y simbólicas expresadas en los estilos del trato social en los más diversos ámbitos. La violencia implica la exclusión en el lenguaje, en los espacios, en la participación, en la atribución rígida de ciertos rasgos asignados arbitrariamente a niños, niñas, mujeres y hombres, y en los efectos que ello tiene en los procesos de construcción subjetiva que realizamos como sujetos sociales inhibiendo o reprimiendo sentires, deseos, expresiones, movimientos del cuerpo, comprensiones del mundo, acciones y decires. En esa construcción subjetiva, la diferencia sexual es decisiva y el propio cuerpo pesa con todo lo que a él se le asocia. Masculino/femenino serán los soportes constitutivos de oposiciones y jerarquías identitarias a las que se agregan las de adulto(a)/niño(a) y las de heterosexual/homosexual, raza superior/raza inferior, clase superior/clase inferior, normal/anormal. Las violencias derivadas de esas arbitrarias jerarquías dan cuenta de operaciones biopolíticas de sujeción a normas y poderes (Foucault), donde se activan los sentidos comunes de una cultura fundada en la distancia negativa con el otro u otra, en el no reconocimiento de la presencia de su singularidad y en el no favorecer condiciones para la igualdad.

Con relación a quienes estamos con la preocupación por la infancia, nos parece que el adultocentrismo se suma al conjunto de las formas de discriminación y exclusión que existen en nuestras sociedades y que cuesta enormemente erradicar dadas las inercias y hegemonías de formas de pensar y accionar. Son muchos los aspectos que se implican al considerar a la infancia como a las y los infantes que no tienen voz -*in fari* significa eso, no hablar-, como también concebirlos como tablas rasas o meras esponjas sobre las que se escribe o queda absorbido el mundo pasivamente por parte de niños y niñas. El adultocentrismo se liga con el sexismo, el racismo, la discriminación por capacidades sustitutas a las consideradas normales y tenemos de ese modo comportamientos que se riñen con maneras de entender lo educativo y lo político desde el principio de igualdad. La educación –tanto formal como informal- es tremendamente restrictiva y en lugar de expandir la experiencia de los sujetos desde sus modos particulares de ser, los someten a distintos embates inhibitorios de sus potencialidades, empequeñeciendo sus posibilidades de existir.

Una máxima violencia en ese no poder hablar de la infancia, la encontramos en ese radical silencio utilizado adultamente para normalizar los cuerpos infantiles de los intersexuados. Se entiende, por lo general, como intersexo la presencia de genitales indefinidos que no permiten la clasificación

inmediata de hombre o mujer, sexo masculino o femenino, que hace saltar los mecanismos ordenadores de la identidad, de un modo de trato, de un modo de nombrar. El poder parental y el poder médico, en estrecho secreto, se hacen cómplices de esta violencia sobre el cuerpo del nacido intersexo, uno entre dos mil, que en un tiempo más, antes de los dos años la mayoría de las veces, sufrirá las intervenciones quirúrgicas que pueden repetirse y donde el niño-niña no ha tenido la menor injerencia. Se considera la cirugía con carácter de urgencia, pese a que no hay riesgos de vida, salvo en algunos casos muy delimitados. **La innombrabilidad de los sujetos como niño o niña -en la disyunción indispensable para la lógica clasificatoria-, inquieta la escena de la política sexual de control del sexo, que no tiene la cifra para definir, de acuerdo a la lógica de la identidad y de la “normalidad” corporal.**

Pese a que las combinaciones de los diversos individuos pueden ser infinitas entre órganos genitales, cromosomas, gónadas, hormonas y aparato reproductor interno, y dan cuenta de la singularidad de cada persona, se sigue estableciendo la diferencia sexual en forma dicotómica y binaria basada en los genitales y en los estereotipos de género e identidad sexual. En ello habría que ver una política sexual que resiste la diversidad, estableciendo las disonancias de los cuerpos con la norma y respondiendo de esa manera a las políticas de normalización. Adriana Agramonte Machado, psicóloga clínica, afirma que:

El nacimiento de un niño con genitales ambiguos es considerado en la endocrinología pediátrica actual como una emergencia social y clínica, que debe resolverse a la mayor brevedad mediante la asignación de sexo y de una categoría de género clara y sin ambigüedades, a pesar de que es solo en la hiperplasia adrenal congénita (HAC) en individuos que presentan la variedad perdedores de sal donde el riesgo de crisis adrenal puede ser una urgencia de extrema gravedad (Sep.-dic. 2006)⁵³.

En el texto en referencia, hace alusión al sufrimiento psicológico que experimentan quienes fueron sometidos a la normalización, en lo que podríamos considerar como una suerte de “extrañamiento corporal” técnico-político, sin capacidad de haber elegido posibilidades de vivir la ambigüedad fuera de la corporalidad normativa, en la *variación* más que en el trastorno o anomalía. Mauro Cabral, filósofo argentino, afirma que: “No hemos de hablar de bebés con

⁵³ Véase en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-29532006000300004

genitales indefinidos sino con un cuerpo que varía respecto a la norma social” (14 de noviembre de 2010)⁵⁴.

Existen en la actualidad organizaciones de intersexuales que reclaman ser reconocidos en su diferencia, como cuestión de derechos humanos. Mauro Cabral ha sido por muchos años activista y ha participado incluso en las instancias académicas cuando éstas tienen una clara posición política de considerar los problemas que implica todo binarismo y resisten a la normalización en esa clave. Afirma Cabral:

Pensar la intersexualidad hoy, demanda por tanto la consideración de un cierto entramado de imaginarios culturales, instancias normativas y binarios genéricos que se desplazan indefectiblemente y con una consistencia siempre distinta, de las discusiones académicas a los comités de bioética, de las aulas universitarias a los quirófanos, de las decisiones consensuadas de los comités interdisciplinarios a la soledad de la experiencia personal, de los gráficos en un papel a las pulsaciones de la vida, de las palabras y los libros a las personas y sus cuerpos (Ibíd.).

En esa búsqueda, tendríamos que dar los impulsos cotidianos a una cultura que ponga en el centro la vida digna de las personas, cuales quieran sean sus diferencias de género y diversidad sexual, empujes que podrán descalzarnos de un dominio cultural heteronormado, de las normas que asfixian la vida. Disidencias múltiples, de la mano de la afirmación de las diferencias, constituyen un campo de resistencias que, en la forma colectiva de su manifestación política y en complicidad con los movimientos por la diversidad de género y la disidencia sexual, y con los feminismos, pueden ir torciendo ese dominio impuesto, de larga data, tan difícil de mellar. Las niñas y niños intersexuados, como toda la infancia que no se ajusta a la normatividad genérico sexual, tienen que llegar a encontrar en los espacios de lo familiar, la escuela, las calles, los lugares de recreación, espacios para un respirar que no amenace sus vidas y las haga crecer sin miedo.

⁵⁴ Véase en: <https://www.pikaramagazine.com/2010/11/%E2%80%99Cla-cirugia-recuerda-al-intersex-que-tuvo-que-ser-modificado-para-poder-ser-amado%E2%80%9D/>

CUERPO INFANTIL: IDENTIDAD Y POLÍTICA SEXUAL

Este texto propone pensar filosóficamente lo que implica la cuestión de la identidad, la inscripción naturalizada o la consideración crítica de la identidad de género que cada cual realiza, o la decisión de transitar de una identidad de género a otra. Asimismo, el texto señala el significado político-sexual que estas operaciones involucran. El escrito responde al interés social y a la discusión política que se ha suscitado en Chile y en otros países a propósito de un ámbito relacionado con la política sexual que ha resultado problemático: el del abordaje y comprensión de la identidad transgénero en niñas y niños, que toca las dimensiones filosóficas, políticas, educativas, psicosociales y jurídicas.

Siempre hay un más allá que desafía al pensar, que saca al pensamiento de sus casillas. Y en esto, la dimensión sexual ha sido permanentemente una provocación. Cómo pensar lo sexual, la diferencia sexual, el género, el deseo sexual, el placer y el goce, los imaginarios sexuales, han sido interrogaciones que han estado presentes en todas las culturas a través del tiempo y que, asimismo, se han hecho presentes a los sujetos en distintos momentos de sus vidas. Preguntas que han inquietado y perturbado la *inteligibilidad respecto del ser humano* (Butler, 2006: 89-112), cruzado por las regulaciones políticas en torno a la diferencia sexual. La filosofía contemporánea ha abordado tales cuestiones rompiendo una tradición filosófica de no considerarlas como asuntos centrales

para la comprensión de la realidad humana, y ha recuperado así las aproximaciones que hicieron respecto de ellas algunos de los filósofos a través de la historia de la filosofía como también las que han surgido desde el espacio del arte y de la literatura.

La reflexión que hiciera Foucault en la *Historia de la sexualidad*, hizo ver las relaciones históricas entre poder y discurso que determinan los contenidos y representaciones del sexo y la sexualidad, configurando las prácticas sexuales, las formas del placer y del deseo en determinados regímenes de verdad. Y en un brillante y breve texto sobre “El sexo verdadero”, Foucault se pregunta:

¿Verdaderamente tenemos necesidad de un sexo verdadero? Con una constancia que roza la cabezonería, las sociedades del Occidente moderno han respondido afirmativamente. Han hecho jugar obstinadamente esta cuestión del “sexo verdadero” en un orden de cosas donde sólo cabe imaginar la realidad de los cuerpos y la intensidad de los placeres (2007: 11).

De este modo, señala las decisiones político-sexuales que determinan como problemáticas y espurias las experiencias de cuerpos y sujetos no definidos en una identidad unívoca y, por tanto, mirados como cuerpos abyectos.

El pensamiento feminista hizo su propia crítica a la política sexual fundada en el sexo como origen de las diferencias de las identidades de género concebidas como dicotómicas, complementarias, fijas y jerarquizadas, en un sistema de hegemonía patriarcal y en un orden simbólico basado en el principio lógico de no contradicción. Judith Butler, filósofa con una perspectiva interdisciplinar, realiza una lúcida crítica a la idea esencialista de que las identidades de género son inmutables y que encuentran su arraigo en la naturaleza, en el cuerpo o en una heterosexualidad normativa y obligatoria.

La pregunta ¿qué soy?, en términos de identidad de género, se ha contestado de manera clara y distinta a partir de un pensamiento que se sustenta en una concepción del ser humano en su diferencia sexual leída como unitaria, natural, esencial y que tiene su fundamento correlativo en la morfología del sexo. Hace unos pocos años atrás, en Chile, a propósito del recorrido de un bus que tenía como slogan de su campaña itinerante “las niñas tienen vagina, los niños tienen pene”, se animó una discusión mediática de relevancia⁵⁵. En la

⁵⁵ En el mes de julio del año 2017, un bus recorrió el centro de la ciudad de Santiago, que sería llamado “Bus de la libertad”, que intentaba reponer en su tránsito la dicotomía normalizadora heterosexual de la diferencia sexual fundada en la diferencia genital con el slogan ya citado, entre

comprensión de claridad distinta y voluntad política de quienes agenciaban este recorrido sobre la identidad de género, no hay posibilidad de admitir un desorden en la evidencia de la diferencia sexual y de género fundada en la naturaleza y su normalidad. **Todo desvío respecto de la morfología sexual binaria tipificada de los cuerpos implicaría anormalidad, como también serían anormales los deseos de identidad de género que no coincidan y sean congruentes con lo morfológico del sexo.**

Asistimos en nuestro presente a un estallido de las diferencias, entre ellas las relativas a las identidades de género que producen debates inéditos, entre argumentaciones conservadoras fundamentadas en criterios esencialistas y naturalistas, y las que han hecho suyos los aportes de las filosofías de la sospecha y el cuestionamiento al principio de identidad y de lo mismo. En **estos debates hay quienes llegan a aceptar la posibilidad del cambio de identidad registral en quienes tienen mayoría de edad, pero no en niños y niñas menores de 18 años.** Habría al parecer, según esta posición, deseos de mayoría de edad y deseos de minoría de edad, y **estos últimos no tendrían la consistencia, definición, coherencia o densidad que se les supone a aquellos que son mayores. Un interesante asunto a ser pensado es este del deseo de niñas y niños. ¿Por cuáles razones los deseos de acuerdo a la edad tendrían distinto estatuto de legitimidad y de densidad subjetiva? ¿Qué concepción de la adultez y de la niñez están en juego en esas declaraciones y ordenamientos normativos? ¿Se presume acaso que los deseos de los mayores serían estables, porque la misma mayoría de edad propiciaría subjetividades sólidas y consistentes que no serían hallables en la niñez?** De acuerdo al contenido del debate que se ha suscitado, la mayoría de edad hace suponer que la decisión adoptada en lo relativo a la identidad de género, a partir de los 18 años, tiene su cimiento en la razón y en la certeza completa, en una suerte de *tempo* detenido. **Ello significaría que al adulto se le juzga de acuerdo a una sobreentendida solidez en que no cabe duda alguna, sin**

otros lemas que fueron utilizados en la campaña conservadora en contra de lo que entienden por "ideología de género". Esta acción política fue promovida por la organización CitizenGO, nacido en España, que tenía como vocera en Chile a Marcela Aranda. Luego, este bus también recorrería Valparaíso y luego buses clones lo harían en otras ciudades de Chile. En todos los sitios de su transitar tuvo la oposición de colectivos y grupos sociales críticos al binarismo de género, los que fueron enfrentados de manera iracunda por quienes simpatizaban con la propuesta. Véase el artículo de Leonardo Arce. "La 'ideología de género' y la embestida mediática: crítica de un discurso falaz". Revista *Nomadías* N° 24, 2017. Disponible en: <https://revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/download/49970/52397/>

punto de retorno al estado anterior de una decisión adoptada. La voluntad determinaría una ruta en la que no es pensable volver atrás. Esta concepción de la adultez tendría su contrario correspondiente en la manera en que se conciben los deseos y la expresión de la voluntad en niñas y niños como caprichos transitorios. En la niña o niño la decisión del cambio de nombre registral no tendría la fuerza de la convicción, y se percibe como mera fantasía extravagante a la que habría que poner atajo.

Ha acontecido en Chile que algunas escuelas han expulsado a niños o niñas que deseaban ser llamados por el nombre social de su elección y que resentían ser considerados como niñas pese a sentirse niños o, al revés, ser considerados como niños sintiéndose niñas⁵⁶. Sin duda, se develan en tales decisiones institucionales dos sentimientos relacionados con la resistencia a la aceptación y admisión de lo *trans*: temor y angustia que expresan con mayor o menor violencia tal resistencia y la transfobia existente. Surgen actitudes, posiciones discursivas, expresiones emocionales que confluyen en el rechazo, en el impedimento de compartir el espacio de la escuela con quien estiman ser una especie de “manzana podrida” de la que más vale la pena alejarse. La transfobia es fobia a la libertad de la no adscripción o alineación determinada del género conforme al sexo, a una forma de la libertad que pone en entredicho la localización previsible de la identidad, que le hace perder su dramatismo y que la vuelve cuestión de posible alteración en su previsibilidad. La materialidad del órgano genital pierde su consistencia como signifiante y también como determinante de comportamientos de género. El amor al principio de identidad cerrada sobre sí misma y sin contradicción se contrapone y toma distancia respecto del principio de lo fluyente, del dinamismo de la identidad y sus posibles desvíos de la normatividad político-sexual dominante.

⁵⁶ La Superintendencia de Educación sancionó con una multa de 5 millones de pesos al colegio Pumahué de Chicureo por discriminar a la niña transexual Andy Escobar Escalona, medida que fue festejada por los familiares de la alumna y por el movimiento de la diversidad sexual (agosto 2015). A sus cuatro años Baltazar se sentía y decía ser una niña. Con el apoyo de sus padres, se cambió el nombre a Andy y pese a que presentaron certificados médicos de especialistas, el establecimiento rechazó aceptar su nueva identidad. Ver en: <http://www.movilh.cl/superintendencia-de-educacion-sanciona-a-colegio-pumahué-de-chicureo-por-discriminar-a-nina-transexual/>
En julio del año 2018 fue lanzado un documento educativo, de la Fundación Transitar “Transitar. Niñez y Juventud trans” que contiene testimonios, ensayos, cuentos ilustrados y dibujos de personas trans entre los 5 y los 82 años de edad, revisando especialmente, etapas de niñez y juventud. Pueden escucharse también las voces testimoniales de los propios niños en el documental “Niños rosados y niñas azules”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WfBuMoSjSTo>

El comportamiento *trans* puede significar vestirse de acuerdo a un sentir, producir gestos espontáneos, un modo de hablar y de relacionarse no alineados al supuesto género correspondiente al sexo genital. El padecimiento tanto de niñas y niños -como de sus madres y padres que tienen que vivir la situación de rechazo y burlas hacia sus hijas e hijos- se relaciona con el debilitamiento de los vínculos, con el aislamiento, en la familia extensa o en la escuela. Muchas veces el aislamiento o rechazo se vive con mayor dolor si se produce en la propia familia nuclear, extremándose la vulnerabilidad de quien sobrelleva la aflicción. Es ese dolor el que puede llevar a la generación de trastornos psicológicos y a la toma de decisiones de autodestrucción y lo que, a nuestro juicio, debería ser el sustento del empeño de muchos y muchas para que la realidad *trans* desafíe las capacidades pensantes ampliando las formas habituales del entendimiento de lo sexual genérico desde otras coordenadas.

Desde la filosofía podemos reflexionar sobre el carácter problemático de la noción de identidad, las identidades de género, la experiencia *trans*, y las conexiones de todo ello con la educación. Se hace necesario pensar en políticas de reconocimiento, donde se acepte la diferencia y se reconozcan las diferentes identidades que en la actualidad se vuelven más híbridas y complejas, requiriéndose la comprensión de éstas conforme a un principio igualitario y de no homogeneización. Para la filósofa Nancy Frazer, el discurso de la justicia social, centrado en otro momento en la distribución, está cada vez más dividido en la actualidad entre las reivindicaciones de la redistribución y las reivindicaciones del reconocimiento. A su juicio, cada vez más, tienden a predominar las reivindicaciones del reconocimiento lo que le parece discutible desde una política de justicia social que exige tanto la redistribución como el reconocimiento y donde ambas operaciones políticas requieren ser integradas en un único marco global que considere sus aspectos emancipadores.⁵⁷

La política del reconocimiento tiene como objetivo un mundo que acepte la diferencia. Una política sexual del reconocimiento y de igualdad en el trato social, en el que la diferencia *trans* sea considerada una realidad positiva que dé cuenta de la riqueza de la diversidad humana, abre las posibilidades para una sociedad de mayor justicia. Felipe Berríos, sacerdote chileno comprometido con la pobreza y el combate a la exclusión, entrevistado a propósito de las

⁵⁷ Ver Frazer, Nancy. “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época ‘postsocialista’”, en *Redistribución o reconocimiento. Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños, 2016.

experiencias *trans*, afirma que “tenemos que buscar, promover la diversidad y verla como un don, al revés de la uniformidad” (junio de 2018: 11)⁵⁸ y recordará a Luis Alonso Schökel⁵⁹ quien tenía la convicción de que “en la diversidad está la huella de Dios” (Ibíd.). En términos laicos, diríamos que se trata de la extraordinaria y grandiosa variación de la vida que se da en bifurcaciones, desvíos y encrucijadas, desafiando al pensamiento para ser aprehendida y comprendida en su vastedad. *El ser se dice de muchas maneras*, afirmaba Aristóteles. Y la filosofía de la diferencia en Deleuze señalará la manera de experimentarse uno mismo como multiplicidad en devenir; si se quisiera hablar de identidad, la única identidad posible es la del cambio y la del devenir. Para Deleuze, que pone en cuestión las teorizaciones del principio de identidad, “Toda diversidad, todo cambio, remiten a una diferencia que es su razón suficiente” (1998: 357). Deleuze, demuestra en su libro *Diferencia y Repetición*, que detrás de la subjetividad no es la identidad del ser consigo mismo lo que aparece, sino la diferencia, en tanto el ser es heterogéneo respecto de sí mismo, múltiple y variable. Y lo que se repite no es lo mismo sino la diferencia radical.

Volviendo a lo que ocurre en Chile, los discursos que circulan en nuestra sociedad van desde el proponer la “coherencia” y la “corrección” del sentir transgénero en niñas y niños hasta el otorgar legitimidad y reconocimiento al derecho de cambio de nombre y de vivenciar de manera libre la experiencia trans -que será siempre una singular experiencia subjetiva y la manifestación propia de una subjetividad. Los discursos dominantes, aquellos que logran imponerse en la sociedad y que se basan en el sentido común tradicional, son sostenidos por políticos, religiosos, y “especialistas” procedentes del campo de la psicología y la medicina, son los que apelan a los principios de la mismidad, la coherencia, la congruencia y a la necesidad de la corrección⁶⁰. En estas discusiones, las posiciones que siempre abogan por los derechos de la familia a educar y tomar las decisiones respecto a la educación de sus hijos e hijas, le restan poder a la familia, paradójicamente, en lo que se refiere a acompañar la decisión de sus hijas e hijos en sus experiencias trans. Pese a que en tales locuciones la invocación a la familia es un permanente recurso argumentativo conservador, en este ámbito

⁵⁸ Véase en: http://www.revistaetrans.cl/pdf/le_trans_04.pdf

⁵⁹ Sacerdote jesuita español que hiciera la traducción del Antiguo Testamento a la lengua española, experto en profetas, y que visitó Chile cuando Berríos era novicio influyendo de manera profunda en su perspectiva del mundo.

⁶⁰ Sebastián Piñera, Presidente actual de Chile, cuando fue candidato se refirió a la realidad de niñas y niños trans como “algo que se corrige con la edad” (diciembre 2017).

específico referido a la realidad trans, ni madres ni padres tienen la potestad de que puedan decidir acompañando el deseo de cambio de nombre ajustado a la experiencia trans de sus hijos o hijas. Menos aún podría suceder que niños o niñas decidieran al respecto. La mayor parte de los sectores conservadores hablan de inclusividad y lo hacen de manera abstracta, y al momento de participar en los debates mediáticos se transparentan sus criterios segregacionistas referidos a las personas trans, consideradas con menos status ontológico, tal como ocurre también con los migrantes⁶¹. Hasta hace poco, en la sociedad chilena tuvimos una discusión importante respecto de la discusión de la ley de identidad de género que, tras fuertes polémicas y el empuje del movimiento activo de la diversidad y disidencia sexual organizado, la ley fue, finalmente, aprobada.⁶²

La disconformidad de género y sexo biológico provoca una especial inquietud en tanto la materialidad de los genitales pierde su significancia determinante, lo que desarma los códigos de la naturaleza sexual entendida como destino. Las clasificaciones pierden su fuerza, la realidad no queda contenida en ellas, los ordenamientos se debilitan, se pierden los referentes de lo estable y permanente. Las coordenadas temporales y espaciales se desquician y se pierde el sentido autoritario y lineal del significar.

En junio del año 2018, la Organización Mundial de la Salud ha eliminado de su lista la transexualidad como enfermedad mental que estaba catalogada como trastorno psicológico en tanto “incongruencia de género”: el género, como configuración psíquica del sentirse a sí mismo en una identidad particular, entra en conflicto con el sexo con el cual se nació. **El principio de la no contradicción está a la base de esta catalogación que tiene una de sus máximas expresiones en la concepción binaria de la realidad de la diferencia sexual: se nace mujer o se nace hombre, siendo el sexo la determinante de identidad. Este principio es alterado por las identidades trans, produciendo turbación en una cultura que piensa desde el sistema oposicional en que A no puede ser B,** principio que también ha sido puesto en entredicho desde la poesía, el arte, la literatura: Orlando se despierta un día después de un largo periodo de sueño transformado en mujer (Virginia Woolf, 2018); Magritte traiciona las imágenes afirmando que

⁶¹ Véase en: <http://www.eldesconcierto.cl/2018/07/12/claudia-nogueira-implacable-con-los-migrantes-tienen-mas-derechos-que-los-chilenos/>

⁶² La Ley de identidad de género N°21120, que fue promulgada el 28 de noviembre del año 2018, establece la facultad de toda persona cuya identidad de género no coincida con su sexo y nombre registral, de solicitar la rectificación de estos. Publicada en el *Diario Oficial*, 10 de diciembre de 2018.

lo que uno ve no es aquello que ve (bajo una pipa se lee “Esto no es una pipa”⁶³). La identidad se desplaza en las metáforas poéticas, como el niño transformado en “corderito” o en “rocío” en Gabriela Mistral (Ortega Larrea)⁶⁴. **La imaginación traspasa los límites identitarios y ensancha el mundo, desata nudos y teje imaginarios disolviendo fronteras. Y la aplicación de la razón binaria también se ha visto dificultada ante algunas elaboraciones científicas que consideran aspectos complejos de la realidad que no pueden ser comprendidos desde tal razón.**

El problema de la inadmisibilidad del vaivén o temblequeo de la identidad se asienta en el orden de la representación unívoca, estable, fija y unitaria. La representación concebida de esta manera es histórica y nos ha marcado culturalmente, por tanto, *hace* nuestro sistema de significación y connota las simbolizaciones que hacemos de una manera determinada. Los ejes de organización y comprensión de la realidad que la hacen entrar en un sistema previsible, permiten un mundo ordenado, ajustado, de coherencias, congruencias y correspondencias, continente de lo que puede ser comprendido en la lógica binaria de las oposiciones. La in-mundicia de realidades humanas que no ajustan con el principio binario son alejadas y desagregadas del mundo. Lo que se sale de la norma es puesto al margen, vilipendiado. Sin embargo, la realidad nos hace saber, una y otra vez, de otras maneras de ser, manifestando permanentemente su variedad y su diversidad, haciendo problemático tal ordenamiento. **Los cuerpos humanos nacen con genitales de una multiformidad extraordinaria y algunos de ellos llevan a la duda respecto de su asignación estricta en el paralelismo de sexo masculino y sexo femenino en el momento del nacimiento, provocando una extraordinaria inquietud, e incluso zozobra, de madres y padres para los que la M (sexo masculino) y la F (sexo femenino) quedan suspendidos, irresueltos.**

Tamara Adrián Hernández, en su artículo publicado en la revista *Gehitu Magazine* N° 89 decía: «No es verdad que las personas trans hayan nacido en un cuerpo equivocado, sino que han nacido en un mundo equivocado» (en Montes, 2015: 156). En su texto “Desde el activismo trans...Los derechos de las personas

⁶³ La traición de las imágenes se da en una serie de cuadros surrealistas de René Magritte. Una de ellas es “Ceci n'est pas une pipe” (“Esto no es una pipa”) pintada al óleo entre 1928 y 1929, ubicada en el Museo de Arte del Condado de Los Ángeles.

⁶⁴ Véase en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_35.pdf

transexuales en el mundo” Sarai Montes, Presidenta de Errespetuz y vocal en la ejecutiva de la FELGTB⁶⁵ imagina el futuro de un paisaje humano inclusivo:

“El día que seamos capaces de aceptar que existen hombres con pene y hombres con vulva, mujeres con pene y mujeres con vulva. El día que seamos capaces de aceptar que cuestiones como la capacidad de gestar no es algo exclusivo de las mujeres y que también existen hombres que nacen con la posibilidad de crear una vida en su interior, ese día estaremos más cerca de ser una sociedad y más lejos de ser una «suciedad». Pero para ello aún nos queda mucho por aprender y más aún por «desaprender». Tenemos que «desaprender» todas las normas sociales de género pues ninguna de ellas tiene sentido y tenemos que aprender que todos, hombres y mujeres, transexuales y bisexuales aunque seamos diferentes y nuestras diferencias nos hagan únicos e irrepetibles, en lo que a derechos se refiere tenemos que ser todos iguales” (2015: 158).

La educación tiene esa posibilidad de hacer desaprender y puede generar y favorecer espacios de juegos teatrales de género que eduquen en la versatilidad de la representación del género y en el saber de la simulación y la actuación de éste. A comienzos de los 90', yo misma hice el ejercicio, en un 5º año básico de un colegio, de invitar a niñas que hicieran de niños y a los niños de niñas, simulando la identidad de género ajena tal como se la representaban a sí mismos. Jugaban, de ese modo, a ser un personaje, a realizar gestos de traslación, hacer la inversión de roles en la actuación del género, a ensayar el travestismo en el lenguaje de los gestos y del habla. Esta experiencia, en la que niñas y niños entraron divirtiéndose y que compensaba la angustia de un niño al que lo consideraban marica por sus gestos y maneras de comportarse, fue considerada por la institución como una situación que favorecía la homosexualidad y de manera indirecta fue censurada por la autoridad en la voz de una profesora de ese nivel que me lo hizo saber. Experimentar con los gestos del otro, sus formas de relacionamiento y expresión, ensayar modalidades de ser se veía como amenazante. Y mientras las personificaciones cruzadas en el aula de ese colegio aliviaban al chico discriminado por sus pares y del que se burlaban diciendo que era cola, estas perturbaban a la institución. Ahora me hago la pregunta de si ese chico era homosexual o transgénero. El concepto de homosexualidad ha encubierto muchas veces la experiencia trans, dada la similitud en los gestos y las maneras que adopta el comportamiento. A muchos homosexuales les gustan

⁶⁵ Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (España), un espacio de coordinación e intercambio para el movimiento asociativo LGTB que reúne a más de 50 asociaciones.

los hombres desde un sentir femenino, pero también a otros les puede ocurrir desde un sentir masculino y, de pronto, puede gustarles también alguna mujer a unos y otros. Lo mismo ocurre entre lesbianas, en tanto que a muchas les gustan las mujeres desde un sentir masculino y a otras desde un sentir femenino, y también algunos hombres a unas y otras. Se enmarañan las cercanías y se hace más compleja la cuestión de los deseos y las identidades.

En el ejercicio escolar realizado, las niñas y los niños no vivieron la experiencia de representación de los géneros como amenazante, lo que puede ser así por su especial cercanía con la simulación, con el juego de ser un otro, actuar un personaje, o un animal, una cosa, un vegetal o mineral. A niñas y niños les fascina la narradora o narrador de cuentos que entran en el orden de lo teatral actuando los diversos personajes que aparecen en las narraciones. La niña pequeña que mira el rostro de su abuela que actúa el personaje de un cuento, sigue el juego y ve lo que quiere ver, desprende el cuerpo de la abuela para la materialidad imaginada del personaje, entra en ese juego en que la actora desaparece de alguna manera y es reemplazada por un otro. Pero también la niña mira profundamente los ojos de la abuela que hace en una ocasión de lobito, escudriñando, como para descubrir dónde está quien actúa y dónde está el lobito. No está el cuerpo del pequeño animal en el cuerpo de la abuela, está en la voz, en los gestos. Y entra en sus ojos para saber si ellos le pueden hacer saber dónde está una y dónde está el otro⁶⁶.

En la experiencia de aula que describimos anteriormente, relacionada con la representación cruzada de géneros, el colegio aplicó la censura, pero en la historia del teatro este tipo de experiencias de travestismo, el afeminamiento del hombre o la masculinización de la mujer, la parodia en su actuación, de los ademanes o el timbre de la voz⁶⁷ podían tener relación con la comicidad. “Los espectadores no confundían la identidad de género del actor o de la actriz, esperaban ver la destreza de éstos en sus caracterizaciones de otro género sexual” (Rodríguez, 20 de julio de 2008)⁶⁸.

⁶⁶ Matilda Pérez Oyarzún, la niña, y Olga Grau, la abuela.

⁶⁷ “lo más difícil era la voz”, dice uno de los personajes en la obra contemporánea de Max Linden, *Los arrepentidos*, que testimonia la experiencia de dos transexuales, representada en Santiago de Chile, año 2019. Puede verse un ensayo de la autora de este libro, en: Grau, Olga. “El agujero de la identidad en *Los arrepentidos* de Marcus Lindeen”. Revista *Nomadías* N°25, 2018, 135-142.

⁶⁸ Véase en: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/24-histcinema/93-paula-rodriguez-marino>

Robert Allen, quien analiza el burlesque como fenómeno cultural, considera que la declinación del burlesque ocurrió a fines del siglo XIX y que:

“Este género tiene un carácter subversivo, se mofa de la llamada “cultura alta”, cuestiona los límites de los roles de género sexual y de las jerarquías sociales a través de los estereotipos de la cultura occidental. El burlesque como entretenimiento popular es complejo y ambiguo y todo el tiempo se pregunta ¿Qué significa ser hombre? y ¿Qué significa ser mujer?” (en *Ibíd.*)

La fluidez de los géneros siempre se ha celebrado en las obras de Shakespeare, allí encontró una legitimidad cultural que daba cuenta de la ductibilidad interpretativa en la representación teatral, de la mimesis, la imitación, del *ser como* el otro género, en los gestos, en la comunicación oral, en los movimientos del cuerpo. Performances que pueden dar lugar a una parodización de la gestualidad y de la conducta, una exageración de los rasgos o atributos del otro género, que se los extrema hasta la ridiculez. Pareciera poder desprenderse de esto que todo género sexual en su actuación tiene algo de ridículo, lo hace caer en su pretensión de verdad y hace saber de su artificio como modelo de comportamiento.

Avances de política sexual para la autodeterminación y la libertad

Existen a lo largo del mundo muchos países que han establecido ciertas disposiciones jurídicas de inclusividad, aunque en muchos lugares con limitaciones. En Chile, el 27 de abril de 2017 se lanzó la Circular del Ministerio de Educación N° 0768 sobre los “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación” que expresa lo siguiente:

“Esta exige el respeto del nombre social de niñas y adolescentes trans, junto al uso de uniforme y servicios higiénicos de acuerdo a su sentimiento de género. Reconoce y respeta como parte de la dignidad de los estudiantes el desarrollo de su identidad y expresión de género y la comprende como un proceso dinámico, personal y que debe ser apoyado y protegido en los espacios educativos”.

Poco a poco se generan condiciones de una educación igualitaria y libre de discriminaciones referidas al género. El principio igualitario empieza a regir para situaciones anteriormente no nombradas, invisibilizadas, sacadas fuera de la escucha y de la visión. Y se va estableciendo un enriquecimiento y concreción

del principio igualitario distinguible de la noción de igualación que no resguardaría las diferencias y la diversidad de la experiencia humana.

Sin embargo, por el momento, los intentos de legislar sobre los casos trans y darles realidad en el mundo social coexisten con las violencias adultas y la violencia de pares de niñas y niños que constituyen el entorno escolar y social de niños trans. Las violencias se inscriben en los cánones excluyentes basados en la discriminación clasificatoria que olvida las singularidades en que se constituyen los sujetos, las niñas, los niños en sus diferencias. ¿Con qué figura antropológica se establecen tales cánones? Parecieran constituirse sobre la base de una reducción de la diversidad humana, su constricción, la supresión de la variación que puede tener la existencia en sus raíces contextuales, en la pulsión de género más allá de la voluntad, de los dones particulares de cada cual, de la fuerza de las propias orientaciones en la vida.

El concepto de “infancia de género no conforme” sustituye al de “incongruencia de género” que es más bien un concepto elaborado desde fuera del sujeto y situado en la norma desde el exterior, a diferencia del primero que indica la no conformidad, que declara y explicita un desacomodo y la legitimidad de tal desacomodo con la norma. Despliega las posibilidades del devenir infante en las múltiples posibilidades que tiene el ser infantil en su particularidad de vivirse el género. La inclusión de esa diversidad hace necesario abrir la conciencia afectiva, de simpatía, empatía, de apertura a lo que no vivimos o no hemos vivido desde nuestras individualidades, en ese menos ser que cada uno y cada una es, en ese ser que no se es, en el *ser y no ser* de nuestro existir. La misma voluntad puede quedar interrogada en sus posibilidades de normalización a las pautas convencionales y ceder su dominio a la pulsión. Felipe Berríos, a quien nos refiriéramos anteriormente, afirma que:

“es tan fuerte la orientación del género que no es algo que externamente alguien te presione; por mucho que hubiera alguna clase de presión, el impulso del género es algo que se va a imponer sí o sí, que es lo que han demostrado niños o niñas que son transgénero, que aunque todo el ambiente cultural les dice que tienen que responder a un tipo de sexo, sin embargo, a pesar de eso, una y otra vez vuelve a aflorar esa fuerza de orientación que implica el género” (junio de 2018: 9).

La falta de adecuación del género con los cuerpos con que nacen las niñas y los niños, que se da en la experiencia temprana trans o en la intersexualidad, o en la infancia de género no conforme, requiere de una sociedad inclusiva y

democrática, del respeto y valoración de la diversidad corporal de los cuerpos sexuados y sus procesos propios de (des)identificación.

Por otra parte, es la niña o niño quienes deben decidir cómo quieren ser. Ni el Estado, ni siquiera sus padres, pueden decidir por él o ella y esto implica que desde la autopercepción del género que hacen niños y niñas se respete el interés de éstos en decidir sobre su futuro, dando lugar al ejercicio de su autonomía sobre la base del presupuesto del desarrollo de su personalidad en libertad, sin impedimento o menoscabo por parte del ambiente social y educativo.

LA VIOLENCIA DE UN OLVIDO

Interesa en este texto pensar la violencia que puede estar implicada en un tipo de olvido social: el deseo sexual de niños y niñas y las perturbaciones que les recorren. Algunas producciones culturales en el arte y la literatura han evidenciado ese deseo y sus complejidades. Aunque lo hizo presente también el psicoanálisis, sigue siendo esquivado aún por su condición inquietante.

Este tipo de olvido puede entenderse como un modo de negación que hacemos en el lenguaje y en el cuerpo de la vida. Las representaciones habituales que tenemos de la infancia olvidan el deseo sexual de niñas y niños, olvido que limita una noción de ellos como sujetos y que restringe, al mismo tiempo, el que sean considerados en las complejidades de su vivir con otros y otras de distintas generaciones. En el acercamiento que propongo a ese deseo, está implicada una dimensión y comprensión política que se coloca en un extremo de aquello que no se quiere nombrar haciéndolo desaparecer de la conciencia normal: realidades que se constituyen en una suerte de ausencia-presencia, donde habita lo fantasmal. En ese olvido del deseo sexual infantil se da el ocultamiento de una verdad turbadora y, por ello mismo, la existencia de una estrecha manera de comprensión de lo político en su relación con la infancia.

El libro de la escritora chilena Eugenia Prado, *Objetos del silencio. Secretos de infancia*, hace saber del silencio o de “la palabra cercada” (2007)⁶⁹ de niñas y niños en el despertar de los primeros deseos experimentados en sus cuerpos sexuados. La condición de víctima de la niña o el niño es la noción en la que más se ha insistido para la defensa de sus derechos, cuando se ha tratado del abuso sexual ejercido por personas adultas sobre niños y niñas. Junto a las situaciones de abuso condenables, infligidas desde una relación de poder que violenta al niño o niña y que reclama justicia, se hace necesario también dejar oír sus voces que develan modos particulares en que ellos se relacionan con sus propios deseos, y hacerlo de manera tal que una violencia, la del abuso, no oculte otra forma de violencia que existe en nuestra cultura que es la del olvido de ese deseo. No son, sin lugar a duda alguna, fenómenos que podamos vincular, sino que trato de señalar que en ambos casos ocurren violencias distintas cometidas desde el mundo adulto que aquejan a niñas y niños en el ámbito de la sexualidad.

En la búsqueda de esas voces infantiles silenciadas, nos parecen también muy significativos los modos de aproximación a los deseos de los niños y niñas que hacen la escritora italiana Simona Vinci con su novela *De los niños nada se sabe*, y la escritora chilena Andrea Jeftanovic en algunos de los relatos de su libro *No aceptes caramelos de extraños* y el filme *La niña santa* de Lucrecia Martel. Asimismo, el filme *La cacería*, del director danés Thomas Vinterberg, ofrece otro borde a tener en cuenta, por el carácter problemático que puede cobrar una voz de denuncia de un supuesto abuso sexual y lo que el film devela como presencia de un deseo infantil censurado y no admitido.

El olvido de la infancia

La sexualidad es quizás uno de los primeros silencios potentes que nos constituyen en esa brecha entre uno mismo y los otros. La memoria propia queda articulada en el silencio del no decir, del no poder nombrar, del saber de la soledad de una experiencia subjetiva que se entiende a medias.

Se puede sentir desde temprano la potencia de las ocurrencias imaginarias, y no se sabe a quién o por qué pedir perdón, porque parece que hubiera que hacerlo..., como cuando se desea besar la boca de la hermana o del hermano, o se mira a hurtadillas y con fascinación el pene salido de su capucha en un perro

⁶⁹ Término utilizado por el poeta Diego Ramírez en el texto de la contratapa.

callejero, o se escucha en la noche a los cuerpos de los padres haciendo movimientos, ruidos y gemidos turbadores, o se tiene una fantasía de seducción con el amigo de la tía; o lo que nos suscitó el niño, hijo de la mujer que aseaba la casa, que invitaba a chupársela; o la caricia inolvidable desde el tobillo a la entepierna recibida y actuada por parte de una niña que reproduce performáticamente una escena vivida por ella con un joven que la toca de ese modo mientras estaba montada en una bicicleta.

Tantos besos y caricias que no se dieron y tantas caricias que ocurrieron bajo las sábanas para descubrir olores y texturas del propio cuerpo, moviendo imaginarios que contravenían lo que a cada niño o niña se les supone que pueden hacer y decir. Silencios y secretos de unos actos compulsivos a los que se les supone el mal, un mal difuso, porque nadie ha hablado de ello. **La sexualidad de niñas y niños es observada desde ojos u oídos adultos que esperan no ser perturbados por la ocurrencia del deseo sexual en esos cuerpos que tendrían que seguir declarando una ausencia, una de tantas, quizás la mayor. Luego, ya crecidas y crecidos, entenderemos que las promesas de la intimidad son ilimitadas y que cuando se encuentran dos cuerpos se abre un hoyo negro donde desaparecer. Las posibilidades de esas promesas podrían multiplicarse, pero tenemos de su despliegue produciendo un hábito restrictivo modelador de la medida de continencia.**

El libro de Eugenia Prado, *Objetos del silencio. Secretos de infancia*, desata las voces de quienes fueron niños y niñas y las acoge en una escritura que testimonia los secretos guardados de unos sujetos que, en un cierto gesto de indocilidad respecto del tabú, los disponen consentidamente a la luz pública. **Eugenia Prado hace un trabajo con la palabra adulta recogiendo la palabra aconchada, impedida, la palabra no dicha, la que no se quiere oír. Saca a los niños y niñas de la condición de objetos de silencio, situándolos como sujetos con voz propia, en un decir incómodo para los modos de representación de la niñez. Les restituye y repara en su realidad infantil que ha sido entendida como negación del habla, del saber, de la voluntad, del deseo.**⁷⁰ Les escucha produciendo esas voces que quedaron silenciadas, las hurta del silencio para dejarlas leer, hacerlas saber bajo la forma testimonial retrospectiva, tramada con

⁷⁰ La palabra misma "infancia", como hemos reiterado a través de los distintos ensayos, se relaciona con el término latín *In-Fari* (sin voz) que señala a niños y niñas desde una carencia, la del lenguaje, privados de aquello que confiere los títulos de pertenencia a la comunidad social, en un tiempo de espera de la madurez, de su reconocimiento como adultos.

III Cuerpo, género y sexualidad

un decir literario, para hacer saber de un modo de desear. En una composición discursiva que agrega después de los relatos dice:

Los niños no son ángeles, ni seres asexuados, sino niños y niñas habitados por un cuerpo, una mente. Caen allí sobre la tierra marcados por el sexo, obligados al silencio. Constituidos como secretos, es desde allí que elaboran su mínima identidad, desde movimientos desplazados bajo las insidiosas miradas de sospechas de los adultos. Sus sexualidades infantiles, deseosas, están habitadas por fantasías, que buscan goce y nuevas formas de placer. Viven y habitan una realidad infantil con características, dimensiones, tiempos, espacios y principios propios, diferenciados de manera radical con los mayores (2007: 143).

En su escritura rescata los primeros silencios, trabajándolos, exprimiéndolos, haciéndolos expresarse. En el producir los espacios adecuados para permitir esas hablas de secretos de infancia, Prado ejecuta una acción de política sexual, en una suerte de desobediencia y complicidad compartida con quienes relatan, la de permitir el nombrar y el decir, en contraste con un sistema de prácticas y significaciones que no permite escuchar esas reservas subjetivas. La autora se dispone impudicamente para recibir el relato sin pudores, en una comunicación que no bloquee, que no restrinja esas hablas. Su iniciativa tuvo tropiezos iniciales por la “reticencia de los adultos a relatar sus experiencias infantiles” (140), la dificultad de entregar el detalle, recogerse hacia el silencio entre culpas y desasosiegos recordados; el permanecer en el secreto de familia, aquella que tanto se defiende y ensalza, desconsiderando los abusos sexuales de padres, padrastros, tíos y abuelos.

A Eugenia Prado le interesan los relatos que narran momentos en que niños y niñas aprenden el goce, aun en su tormento inquietante, goce que los abre a una experiencia de sensualidad y erotismo, la “exploración de texturas y sensaciones, juegos y experiencias lúdicas destinadas a producir placer, indispensables para la construcción y estructura de su identidad sexual” (147). **Los adultos, salvo los pedófilos y pederastas, no quieren saber de la sexualidad infantil, la niegan; confinan al olvido lo que han percibido en niños y niñas, dejando esa sexualidad en el mismo sitio de silencio en que arrinconaron las propias escenas lúdicas que comprometieron intensamente sus cuerpos sexuados.** Prado urde los relatos de realidad-ficción que cuentan el deseo y el placer que pudo experimentar una niña con un viejo que la manoseaba. No se sintió abusada, como tampoco un hermano por otro hermano. Una chica tiente

a la mujer que la acompaña en casa a experimentar una experiencia lésbica; un chico demasiado mimado ambiguamente por su padre tiene a los doce años su primer amor con un cura habiendo experimentando el deseo antes por amigos de su sexo; a los nueve años una chica vive intensamente las caricias con otra niña “naciendo a una sexualidad que fluía a manantiales” (48); una niña permite que un perro doméstico vecino la lama hasta tener orgasmos exquisitos, lo que le hace decir: “Menos mal que el perro no podía hablar” (67).

En el filme, *La Niña Santa* de Lucrecia Martel, la directora pone en escena el abuso inicial por parte de un médico hacia una niña, mientras escuchan en medio de una multitud el asombroso instrumento theremin, cuyos sonidos musicales son ejecutados por un hombre. El manoseo artero se traduce en la activación del deseo de la niña adolescente, quien someterá al hombre acosador a una suerte de persecución que reclama en el cara a cara una sexualidad entre dos voluntades, dos deseos, lo que se hace intolerable para el hombre, quien buscaba en el anonimato y en lo subrepticio su ventaja en el ejercicio de poder.

El film *La cacería* de Tomás Vinterberg refiere también al deseo infantil, en este caso al deseo de una niña por su profesor, su deseo de ser amada y su deseo de cercanía física con él. Sorprende al profesor con un regalo luego de besarle en la boca y ante el rechazo de éste, da inicio a una pequeña e ingenua venganza que los adultos y adultas se encargarán de acrecentar y darle proporciones criminales. La manera que escoge la niña para el desagravio, como lo haría una niña cualquiera, suscita en los adultos un recelo respecto del profesor iniciándose una persecución llevada a extremos. Se le supone un abuso sexual cometido contra la niña, cae bajo sospecha generalizada, el pueblo entero se vuelve contra él, llega a la soledad más extrema. Nadie cree a la niña cuando ella dice que ha mentado, porque los adultos prefieren proyectar todas sus fantasías y temores sexuales en un chivo expiatorio de sus propias imaginaciones. La desgracia autoproducida cubre al pueblo entero y si bien todo se restituye finalmente y el profesor, contra él mismo, violentamente restituye la verdad y la niña puede volver a sus brazos en gesto inocente, el film expresa lo inquietante de la sexualidad, vivida como amenaza y peligro. La inducción que hacen los adultos y adultas para que la niña vaya construyendo la narrativa de supuesto abuso, narrativa forzada por ellos, se realiza a partir de la negación del deseo posible de la niña; todos han cometido una violencia de olvido, del deseo infantil

y del de ellos y ellas mismas cuando fueron infantes. “De los niños nada se sabe”⁷¹... porque también han sido olvidados...

El libro de Simona Vinci, *De los niños nada se sabe*, construye un mundo de niños y niñas que descubren placeres corporales en un sitio que se donan a sí mismos, un lugar propio que visitan diariamente, separado del mundo adulto, donde los mayores no acceden en absoluto. Allí constituirán una suerte de comunidad de aprendizaje sexual, rituales de iniciación, experiencias lúdicas que alcanzan lo trágico. Espacio cerrado de una barraca y tiempo de dos meses de verano en que exploran sus cuerpos, sus gestos, sus sexos, ensayan formas de relacionarse, juegan, se fascinan y se espantan; curiosidad, miedo, asco, se hacen presentes; imitan las imágenes de las revistas pornográficas, a través de las cuales el mundo adulto inevitablemente interviene en ese mundo infantil y lo proveen con sus imaginarios sexuales. Finalmente, los niños y niñas prescinden de la mimesis, apropiándose de sus cuerpos, haciendo penetrar en ellos hasta objetos infantiles, como lo es un cepillo de dientes color rosa con dibujos de gatitos acompañando a Hello Kitty introducido en el ano de una de las niñas. Han comprendido en el propio cuerpo el sentido de la penetración, el encuentro en el cuerpo con cuerpos de diversa índole. “Los chicos permitieron a las niñas introducir también ellas, los dedos en aquel sitio y descubrieron que eran más o menos todos iguales, Cualquier diferencia quedaba anulada en aquella zona minúscula de los cuerpos. Lo único que no comprendían era cómo esa fisura tan estrecha podía dilatarse tanto como para recibir sexos de todas las medidas” (Vinci, 1999). Niñas y niños descubren que el ano se constituye en una zona que anula la diferencia sexual, lugar de posibilidades de indiferenciación sexual; el ano es hecho zona erógena fundamental de comprensión de aquello junto con lo enigmático de ella misma. El ano, más que en su significancia con las excrecias del cuerpo, con el resto de éste, revela su sentido erótico que potencia su densidad simbólica al estar justamente próximo a esa materia desechable.

Andrea Jęftanovic confiesa su admiración por Simona Vinci y hace su propio trabajo de escritura sobre trasgresiones a los tabúes sociales en la colección de cuentos *No aceptes caramelos de extraños*. En su relato “Árbol

⁷¹ Frase de Marguerite Duras en *La lluvia de verano*, que es recogida por Simona Vinci en su novela *De los niños nada se sabe* que provocara en Italia una gran polémica a fines de la década de los 90' al ser leída “moralmente”. Supe de ella a través de mi amiga Raquel Olea, quien me entregara un ejemplar.

genealógico” la trasgresión tratada es la del tabú del incesto en que el padre es seducido por su hija de 15 años: “Era absurdo, pero me sentía acorralado, acosado por mi propia hija. Me la imaginaba como un animal en celo que no distinguía su presa. Se arrastraba por los muros con el pelaje erizado, el hocico húmedo, las orejas caídas. Cómo decirle que se buscara un muchacho, un novio” (2015: 12). Como parte de la seducción la hija compartirá con su padre la fantasía de una estirpe endogámica. Afirmó Andrea en una ocasión, en una entrevista de la que ahora no tengo la referencia, que **la literatura es un espacio donde podemos explorar sin límites morales, un campo abierto de deseos y fantasías, desprendidos de las convenciones sociales que nos hace posible entrar a la psiquis humana en su extensa profundidad, en esas zonas de trasgresión que develan la ambivalencia, lo oscilante en nuestra condición humana, en los vínculos que establecemos.**

En el cuento “No aceptes caramelos de extraños”, la narradora es la madre, a quien le han raptado su hija de 10 años, pese a las insistentes advertencias que recibió de la madre en esa frase que pretende conjurar algunos de los peligros de la calle, condensados en el “viejo del saco”. El filósofo René Schérer ha escrito que: “El niño está hecho para ser raptado, nadie lo duda. Incitan a ello su pequeñez, su fragilidad, su hermosura. Nadie lo duda, comenzando por el mismo niño” (1979: 9). “En lo más íntimo de los sueños de infancia, siempre centellea la idea fascinante del rapto”, “Pues el rapto, es para el niño tan temido como deseado; deseado por el temor mismo que inspira; por la irrupción a la vez de lo extraño en lo extraño” (Ibíd.). Dirá Schérer que nuestra época es indulgente con la fuga, pero no perdona el rapto y su irremediable violencia; sin embargo, es allí donde situaríamos su seducción (1979: 10). Entre las tres formas de la educación, la de los padres, madres, pedagogos, familiares; la de los pares; la de las cosas, Scherer privilegia la de las cosas del mundo, esa exterioridad violenta que está presente allí.

La densidad de los asuntos tratados en este ensayo, hacen posible una elaboración más extensa, que queda prometida.

TANTEOS Y DIVAGACIONES PARA UNA POLÍTICA CULTURAL ANDRÓGINA

En este texto me propongo relacionar, desde el punto de vista de los estudios de género, la figura del andrógino con la del niño o niña, como figuras que en la sociedad moderna han sido administradas por expedientes de racionalidad ilustrada que no admiten el ruido simbólico o real que dichas figuras puedan introducir desestabilizando las identidades coherentes con los andamiajes que se construyen burguesamente. **Andrógino y niño revisten, en la emergencia de la modernidad, una condición de otredad que debe ser regulada, controlada u olvidada para dar curso al despliegue de la lógica de lo adulto, blanco, masculino, civilizado, racional, capaz, en sus sentidos hegemónicos y excluyentes.** Luce Irigaray, filósofa francesa feminista, encuentra una suerte de vasos comunicantes entre algunos de estos sentidos y verá en el sexismo, por ejemplo, “la forma más inconsciente del racismo” (1992: 116).

La diferencia sexual queda extremada en su bipolaridad, encerrada en sus límites, erigiéndose la lógica del género sexual basada en el principio de identidad en versión rigurosamente femenina o masculina. El principio disyuntivo de la identidad sexual genera ámbitos de distinción esencializada, lo que configura órdenes espaciales, discursivos, afectivos y prácticos, constreñidos en sus rasgos definidos como propios. Esta lógica instituye e institucionaliza un rango de

valores en que unos cobran el carácter de superiores por sobre los otros y de mayor determinación en el ordenamiento político, cultural, económico y social.

Es en medio de esta lógica bipolar referida a la diferencia sexual que me interesa instalar la figura de lo andrógino, la que hasta la Edad Media y el Renacimiento, incluso hasta el siglo XVII, gozó en Europa de un alto valor simbólico sagrado. Luego, en su carácter profano se preservó en la literatura y en el arte, alcanzando su culminación en el romanticismo, y posteriormente se recuperó en el siglo XX en la teoría de las religiones y en la psicología arquetípica. También es necesario tener a la vista, en una investigación de más largo aliento, las figuras andróginas que dominaron en las culturas precolombinas, las que sufrieron importantes transformaciones en el proceso de colonización y que actualmente son recuperadas en sus referentes más originarios.

Por otra parte, en la instauración de los límites estrictos de la modernidad, el ámbito de la infancia se percibe en el marco de un pensar biográfico que tiende a concebir las edades de la vida como grados de una evolución paulatina, adscribibles a espacios y experiencias propias, con etapas definidas, las que se harán coincidir en la educación moderna con grados de educación sistematizada y progresiva. Quienes no logran adaptarse a los niveles y estadios de maduración o exigencias determinadas por rígidos patrones evolutivos, quedan devaluados, estigmatizados o excluidos.

Para la consideración de ambos aspectos, la diferencia sexual y la niñez, me interesa introducir la categoría de “conciencia apolar” (Mircea Eliade, 1969: 126), que hace posible la consideración de la realidad en su manifestación múltiple, liberada de determinaciones tan restringidas y de diferencias dicotomizadas. Una conciencia de este tipo la encontramos existiendo en muchos de los mitos arcaicos de diferentes contextos culturales y épocas históricas, donde las hibridaciones y las mezclas alcanzan no sólo al ámbito de la diferencia sexual. La “conciencia apolar” nos puede permitir pensar en una política de la alteridad que aproxime en su plenitud lo que queda en el afuera del campo de lo familiar, de lo similar; saberlo también irreductible en su diferencia concebida no en la lógica de la oposición, sino en la lógica de lo múltiple en su índole singular. El entendimiento reducido en su comprensión bipolar de lo real (en nuestra preocupación actual: niño/adulto; femenino/masculino) es, de algún modo, indiferente a la diferencia. Para reparar esa violencia de darle las espaldas, se requiere pensar la diferencia desde la

conciencia de la alteridad irreductible del otro en su propia dignidad y condición singular de ser.⁷²

Quisiera echar mano a algunos elementos conceptuales procedentes del estudio de la mitología y de algunas imágenes de la historia del arte, que puedan ofrecernos representaciones significativas para pensar la androginia y la niñez en sí mismas y en sus posibles relaciones. Desde un lugar más cercano a la poética podemos intentar una política de recuperación de la infancia y de lo andrógino, de esa otredad excluida, o incluida sólo restrictiva y prejuiciosamente. Una apuesta que introduce algunas dificultades y desafíos en su tratamiento, señalándonos una investigación posible a recorrer.

La relación que establezco entre androginia e infancia no deja de tener su compañía. Preparando este escrito y desarrollando el tema de preocupación⁷³, me encuentro gratamente con la existencia del libro de José Ricardo Chaves, *Andróginos. Eros y ocultismo en la literatura romántica*. En su Prefacio, Chaves afirma: “En la medida que el andrógino es expresión de lo que no somos, o mejor, y como dirían sus fieles, de lo que ya no somos (de lo que tal vez volvámos a ser), entonces sin duda tiene que ver con la infancia, hunde sus raíces en ese barro matricial de nuestra personalidad” (2005: 5). Y en la referencia a la conexión androginia e infancia alude, en la misma sección de su libro, a que Mircea Eliade ubica justamente en su infancia el surgimiento del interés por lo andrógino, ante su fascinación por un reptil azulado hermafrodita que produce en él una tal conmoción emocional a la que luego daría forma intelectual. Chaves ubica en su propia adolescencia el origen de su interés por la androginia ante las lecturas de Madame de Blavatsky y de Oscar Wilde.

La clave andrógina para pensar una política sexual

Se hace necesario considerar dos dimensiones que involucra de modo importante la figura andrógina, y que tienen efectos diversos para el imaginario sexual: la particular dimensión de trascendencia que tiene como posible superación de las

⁷² La filosofía de Levinas nos entrega valiosísimos aportes contemporáneos para pensar esa condición de irreductibilidad con la que Luce Irigaray dialoga en su libro *Ser dos*, para pensar la diferencia sexual.

⁷³ Agradezco una conversación con el profesor e investigador en culturas andinas, José Luis Martínez, de la Universidad de Chile, quien me hizo referencia a lo andrógino de muchas configuraciones en tales culturas. De esas conversaciones al paso, en la escalera del edificio compartido, que tienen el afecto del encuentro ocasional, también se derivan ahondamientos en los temas en que una anda.

limitaciones de la diferencia sexual, como fusión de los opuestos; y la dimensión de indecidibilidad, como indefinición e indeterminación sexual que implica la expansión del ser sexuado en un juego de posibilidades y variaciones. La fusión ya había sido pensada en *El Banquete* de Platón, en el relato mítico de Aristófanes, antes de la separación, como androginia material y, con posterioridad a la escisión, como ideal de fusión de los amantes en su *manía* por unirse plenamente a su amado o amada, fusión similar a la manía que experimenta el hombre separado del hombre o la mujer de la mujer. El mito de Aristófanes, desde ya, hace posible pensar el deseo erótico no meramente en registro heterosexual, sino como multidiversidad de la sexualidad. La idea de la fusión formará parte también, más tarde en la historia, de la concepción del amor romántico, en que los amantes desfallecen por la imposibilidad de la realización completa de su unión.

José Ricardo Chaves señala que en muchos autores la referencia andrógina o hermafrodita apunta a la “ampliación de las fronteras sexuales”, que, en nuestros términos, entenderíamos como escape a la racionalidad clasificatoria de las diferencias simplistas reducidas a un principio de identidad restrictivo y limitante. Chaves alude a Hebreo, neoplatónico renacentista, quien a su juicio:

traslada la androginia, de un plano exterior que tiene que ver con las relaciones entre los sexos, a uno interno, en donde la polaridad masculino-femenino se da al interior de cada ser humano, independientemente de su sexo apariencial. Habrá pues una potencia andrógina en cada individuo. [...] De esta manera la androginia no aparece vinculada sólo con el pasado, con lo mítico, sino que pasa a ser metáfora de una condición presente en todo humano, en la que debe haber una subordinación del cuerpo al entendimiento, de lo femenino a lo masculino (2005: 117).

Tanto en el mito del andrógino de Aristófanes como en el del mito de Hermafrodito relatado por Ovidio encontraríamos la expresión simbólica del deseo desbordado de las limitaciones de la diferencia sexual, y las manifestaciones antiguas del deseo en distintas configuraciones a través del tiempo.

De acuerdo con el estudio de Mircea Eliade, el autor romántico Franz von Baader concedió especial importancia al problema del andrógino, para quien “el andrógino existió en el comienzo, y existirá de nuevo al fin de los tiempos” (1969: 128). Baader se habría inspirado en el teósofo Jacob Boehme, para quien la primera caída de Adán es el sueño durante el cual se separó Eva. Lo divino es entonces la indeterminación adánica, la mezcla fusionada de lo que entendemos

como opuestos, la máxima potencia de lo humano. Quizás podríamos decir que lo masculino y lo femenino son más bien juego de variaciones de poder ser al interior del mismo ser, y no polos opuestos. Se trataría entonces de afirmar la máxima potencia de lo humano, tal vez como presencia de la indeterminación, como ilimitada presencia. Para Ritter, de acuerdo a Eliade, la humanidad del futuro será andrógina, esplendorosos cuerpos perfectos e inmortales (ver en 1969: 127). La abolición de los contrarios pareciera señalar una vía de ensanchamiento de nuestra experiencia. Situarnos en la paradoja, en lo interseco, en lo indecidible.

Adrián Cangi, pensador argentino, en su texto titulado "Criaturas célibes. Aproximaciones al sentir de la cosa y al dominio de la paradoja"⁷⁴, refiere a un ensayo de Michel Serres contenido en su libro *Le Tiers-Instruit* (1991) donde dicho autor alude a Arlequín, quien, a juicio de Cangi, es una de las figuras paradójicas más provocadoras de las fábulas infantiles. Cangi sintetiza el relato de Serres: decepcionado el público que espera oír maravillas y sucesos extravagantes después del viaje de Arlequín a las tierras lunares, y que a cambio sólo oye frases de que nada nuevo hay bajo el sol y que nada nuevo hay bajo la luna y de que todo es como en la tierra, entre el público

alguien grita ¿usted quiere que la gente crea que su capa está hecha de una misma pieza tanto de frente como en la parte trasera? La ropa del rey está compuesta de pedazos, trapos de distintos tamaños, de mil formas y variados colores, provenientes de distintos destinos y tiempos, yuxtapuestos sin armonía y sin atención. [...] No sin sorpresa por la interrogación, Arlequín enfrenta a su pueblo haciendo caer su saco para dejar ver que por debajo del primer traje usa un segundo idéntico. La platea asombrada ríe, aunque le resulta imposible describir lo que ve sin repetir de forma similar el multicolor y morisco envolvente. Arlequín, como una cebolla, retira sus múltiples capas iguales a sí mismo hasta que de repente el rey está desnudo. Estupefacto, el público ve un cuerpo multicolor tatuado. El cuerpo es como una tapicería morisca equivalente a sus trajes apilados en el piso. Hasta la piel de Arlequín desmiente la unidad pretendida por su palabra de poder. La piel también es un equivalente de su saco. Lo que el poder de la palabra del relato unifica, el cuerpo lo desmiente. El cuerpo múltiple y diverso desvela el enigma. Se trata de un hermafrodita, cuerpo mezclado de hombre y mujer al mismo tiempo. La audiencia percibe perturbada una mezcla de géneros sin que se puedan distinguir donde comienzan y terminan los sexos: hombre perdido en la mujer, mujer mezclada con el hombre. Arlequín desmiente toda unidad y toda naturaleza. El rey de la luna reina en el

⁷⁴ Texto que me compartiera generosamente Adrián Cangi como archivo Word. Inédito.

III Cuerpo, género y sexualidad

artificio. Arlequín hermafrodita es una mezcla, un mixto o híbrido indecible que habita como una superficie sin fondo, como en el juego de los *dobletes* de Carroll (Cangi: texto inédito).

Al final de su texto Cangi, afirmando la paradoja, nos entrega la incerteza de la forma y de la representación. Podríamos quizás decir que, si la forma ha descansado y ha estado contenida en su múltiple diferenciación en la lógica de las oposiciones, el socavamiento de ésta abre un nuevo espacio psíquico más cercano a la imaginación poética que a la lógica racional.

Si hacemos referencia a lo andrógino en nuestros Andes, un texto relativo a ello está en el libro *Más allá del silencio. Las fronteras de género en Los Andes*, compilado por Denise Y. Arnold⁷⁵. Susan Paulson reseña el libro y con respecto al ensayo de Isbell, “De inmaduro a duro: lo simbólico femenino y los esquemas andinos de género”, afirma:

Isbell también ve más allá de las categorías convencionales para identificar el dominio simbólico del ‘andrógino’, y para reconocer que en Chuschi cada varón y hembra vive varias identidades sexuales y de género durante el ciclo de su vida - una observación también hecha por Spedding, Arnold y Yapita en otras regiones” (Diciembre de 1998: 482).

Alternancia entonces, tal como se da en el juego travesti de las identidades sexuales practicado en muchas festividades religiosas. O la presencia yuxtapuesta de lo masculino y lo femenino, como también de las edades, para la necesidad de articulación de la comunidad, como en el pueblo Mapuche. El pueblo Mapuche representa en el cultrún⁷⁶ a sus deidades en parejas de dobles: joven mujer, Ülcha, y joven hombre, Weche; Kúshe, mujer vieja, Fücha, hombre viejo. Esta composición sugiere la significancia integrada de ambos géneros en esta cultura y de las sabidurías de las distintas edades.⁷⁷ También el ave sagrada de los mapuches, el Choiqué, suele considerarse, en distintas referencias, un ser primordial andrógino.

⁷⁵ Ver Arnold, Denise Y. (comp.). *Más allá del Silencio: Las fronteras de género en los Andes*. La Paz: Biblioteca de Asuntos Andinos CIASE/ILCA, 1997.

⁷⁶ Cultrún: instrumento musical que consiste en un tambor ritual de madera y cuero que se golpea en los oficios religiosos practicados por la machi (curandera) seguida por su comunidad.

⁷⁷ Ver Citarilla, Lucía (comp.). *Medicinas y culturas en La Araucanía*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 1995.

Niños andróginos

Si nos volvemos a mirar las figuras de la mitología, vemos representados a los niños y jóvenes en toda su potencia, en su propio tiempo de esplendor⁷⁸. Charles Kéryeny nos dice en su texto “El niño divino” que:

El hecho curioso de [las] acciones infantiles y juveniles [de los dioses] reside en esto, que el dios figura allí ya en la plenitud de su estatura y de su poder y que, por eso mismo, el modo de pensar biográfico, - es decir la tendencia a pensar en las edades de la vida como siendo grados de una evolución-, está propiamente excluida (1968: 43. La traducción es mía).

En nuestros tiempos se interpreta habitualmente la potencia de los niños y niñas no en su tiempo presente, sino como promesa de futuro. De acuerdo con los desarrollos que se han hecho en nuestro ámbito de preocupación respecto de la relación entre filosofía e infancia, la infancia ha sido concebida no como tiempo cronológico, sino más bien como un tiempo de intensidad, como un tiempo *aiónico*⁷⁹. **Y es en ese sentido que es posible borrar los límites etéreos, de modo que un adulto puede ser niño, en el sentido de la disponibilidad ante la vida, en la potencia de su actualidad.** La racionalidad ilustrada pone camisa de fuerza al adulto o a la adulta que de manera individual quieran jugar a dar saltos pública e intempestivamente en la calle, en una plaza, o girar vertiginosamente dando vueltas sobre su propio eje manifestando su alegría, o a que canten impudicamente, o chillen en un tranvía. So pena de ser considerados locos, inhiben su despliegue expresivo. **Nuestro deleite en mirar a los niños y niñas no es sólo, tal vez, el placer de tenerlos cerca en la manifestación libre y nueva de su vitalidad, sino también el placer del recuerdo de nosotros mismos, en una suerte de nostalgia de lo que hemos dejado fuera como posibilidad de experiencia actual.**

Me gustaría traer acá una imagen, la de Eros que preservó iconográficamente su apariencia de niño, de niño alado y de ser andrógino, cuyos

⁷⁸ Muchos de los cuentos de hadas muestran a niños y niñas que enfrentan con su creatividad las pruebas más duras y vencen los obstáculos más terroríficos. Habría que indagar cómo esta manera de concebir la niñez se entiende en la configuración moderna de la infancia y ver la tensión de este modo representacional con otros que en ese mismo tiempo tienen lugar, y en el que niñas y niños son salvados por sus mayores. Tal vez en los cuentos de hadas que coinciden en el mismo tiempo de creación, se ponen en conflicto modos de concebir la infancia ocurridos en tiempos históricos distintos.

⁷⁹ A este respecto pueden verse los desarrollos de Walter Kohan, Maximiliano López, Carlos Skliar, entre otros y otras investigadores, que han escrito sobre la relación tiempo *aiónico* e infancia.

antecedentes los encontramos en la cosmogonía órfica, emergiendo del huevo primordial.⁸⁰ El huevo contiene ya en sí mismo la idea de unión de los opuestos, día y noche, femenino y masculino, vida y muerte, cuerpo y espíritu, y de esa materia está hecho Eros que preservará en su cuerpo la materia primordial del caos primitivo.⁸¹ Habría que leer el caos como confusión de los opuestos, como la indeterminación, la fuerza de lo que es algo y también otra cosa, indistinción de la forma que puede tener vías de manifestación que no son sino eso. Podríamos pensar que el cuerpo humano es siempre una ficción, que contemporáneamente ha revelado con más propiedad esa condición por las tecnologías disponibles para su transformación radical, ficción que ha estado siempre presente en la vida humana en tanto el cuerpo no es pura naturaleza, sino construcción de sí, a partir de imaginarios que nos rondan y que nos constituyen. En ese sentido, las narrativas míticas, las leyendas o las ficciones poéticas señalan el carácter de invención en que lo humano se ha pensado: Adán-Eva, el Hermafrodito, el Arlequín, Eros, Rebis, Seraphita, Orlando, entre tantos otros seres confusos en su hibridez y de una potencia particular.

Actualmente asistimos a una suerte de androginización de muchos y muchas jóvenes y se configuran niños y niñas andróginos que lo que estarían haciendo no sería sino transitar transgenéricamente, en el juego de las diferencias sexuales y de género despolarizadas. Desde el campo de la educación y de algunos enfoques de los estudios psicológicos se hacen propuestas de androginización de niños y niñas, estimulándose a madres y padres a ofrecerles posibilidades abiertas de composición de sus caracteres como personas, más allá de los imperativos y prescripciones de género tradicionales. Es lo que hace Philip F. Rice en su libro *Desarrollo humano: Estudios del ciclo vital* (1997: 312-313), quien propone educar las actitudes de autoasertividad para niñas y las de integración para los niños. No hay duda de que en estas propuestas se está pensando en personas en su potencial transgresor que puedan trascender las limitaciones culturales que comenzaron un día a constreñirnos severamente.

Desde el feminismo se planteó, y en eso ya hay un importante recorrido, la necesidad de intervenir el orden simbólico, de violentar el mismo lenguaje

⁸⁰ Recuérdese el grabado de William Blake en tal sentido.

⁸¹ Eros ha estado en el discurso filosófico ligado al saber, como deseo, y a una ambigüedad de origen, teniendo el saber esa misma condición dual entre ser y no ser. Eros como nos lo describe Platón, a través de Diotima en *El Banquete*, es un ser masculino y femenino, carente y rico en recursos, maltrecho y firme.

para propiciar imaginarios que desestabilicen y minen los códigos dominantes del sexismo y el androcentrismo. En el espacio simbólico tienen una especial relevancia de significación y sentido las performances travestidas en los comportamientos, vestimentas, actitudes que desgenerizan los cuerpos sin adscribirlos fácilmente a las clasificaciones y sistema de atribuciones calcificadas del género sexual. No habría que desestimar los gestos de las tribus urbanas por propiciar otras representaciones culturales, que en su potencia y calidad simbólica incumplen las formas convencionales del hacer, actuar y decir. Sería de importancia saber también de los sentires en sus reales fantasías y aproximarnos a las transformaciones subjetivas que se están dando tras esos modos de aparecer, en esa lúdica presencia social des-generizada. Tal vez esas transformaciones sean un lenguaje del que podamos apreciar nuevas señales respecto de los ensayos androginizados de la década de los 60' y 70' por parte de la juventud de las flores, la de la revolución sexual, la de las modas unisex, la de los cuerpos provocadores en su ambigüedad.

La actuación androginizada que podemos advertir en las apariencias y arreglos de algunos cuerpos de adolescentes y jóvenes que transitan en una suerte de exhibición ambulante de signos transgresores, de fiesta de ornamentos atípicos que recuerdan los carnavales y los rituales de iniciación, parecieran retornar al sueño mítico de una realidad unitaria y total que se hubiera dado previamente a la diferencia múltiple de las cosas y a la diferencia sexual. Tal vez antídoto para el dolor de sobrellevar una dura diferencia, tal vez un nuevo deseo utópico.

Quisiera cerrar esta reflexión teniendo en mente el fragmento de Anaximandro sobre el *ápeiron*, el principio de lo indeterminado, de aquello de lo que todo parte y a lo que todo retorna, después de una duración de expiación en la determinación, en la separación.

SECCIÓN IV

ENTREVISTAS

ENTREVISTA

**¿CÓMO SE PUEDE GENERAR UNA CIUDADANÍA DESDE LA INFANCIA
PARA DECONSTRUIR AL NIÑO O NIÑA OBJETO?**⁸²

Por Fernando Gutiérrez

Fernando Gutiérrez: Amigos televidentes del canal Zoom, les damos la más grata bienvenida, qué rico que estén con nosotros acompañándonos a través de nuestra señal satelital del streaming y de los diferentes videos en YouTube. Nuestra invitada de hoy: la profesora Olga Grau. Profe Olga, bienvenida, qué grato que esté con nosotros.

Olga Grau: Muchas gracias, para mí también es algo muy grato estar con ustedes, compartiendo este programa, esta manera de trabajar que ustedes tienen, de entrevistar a personas y conversar con ellas.

F. Gutiérrez: Bueno, esa ponencia suya maravillosa me motiva a una primera pregunta para calentar, de arranque, y es ¿cómo recuerda su infancia y qué significó llegar a la mayoría de edad? Un poco como para calentar esa época.

⁸² Entrevista realizada por Fernando Gutiérrez, docente y productor de medios, el 13 de julio de 2019, en la XIX Conferencia Bienal ICPIIC, realizada en Habitel Hotel, Bogotá D.C., en el marco del programa *¡Olga Profe!* Emitido a través del Canal Nacional Universitario ZOOM TV, Archivo UNIMINUTO Televisión. Imágenes de internet. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=e5omOwzROZ0>> Transcripción de Verónica González.

O. Grau: Yo le tengo mucho cariño a mi infancia, porque me dio un saber particular. En qué sentido: yo vivía en un barrio de clase media popular donde acontecían muchas cosas que eran bastante sorprendentes para mí como niña. Había muy cerca de la casa una hospedería, donde iban mendigos a pasar la noche; nos pedían muchas veces poner algo en sus tarritos de comida. Recuerdo que tenía una cierta prohibición en la casa de no dejar la puerta abierta cuando iba a buscar algo para traer de regreso, pero yo encontraba que era ofender el cerrar la puerta, que era una ofensa ¿no?, era como bloquear algo. Había gente que se sacaba piojos en la calle, ahí sentados en unos bancos, y todo eso a mí me hacía pensar muchas cosas. Entonces, agradezco mucho a mi barrio, aprendí muchas cosas ahí y... ¿qué conservo de eso?, yo creo que tal vez una manera de mirar, desde la carencia, desde la falta, de aquello privativo en que a veces se montan las existencias, y pienso que algo de mi ponencia tiene que ver con eso, un lugar específico de la infancia. La infancia no podemos entenderla de una manera universal, tenemos que pensar en niños y niñas en su contexto, en sus corporalidades propias.

F. Gutiérrez: Pues, ese es precisamente el tema que vamos a abordar con nuestra invitada de hoy, conozcamos entonces a la profesora Olga Grau que es especialista en infancia, filosofía y ciudadanía... En la conferencia de la profe Grau hay un tema donde trabaja el concepto de la protección, el niño protegido, a veces sobreprotegido, pero me impresionó ese arranque con el tema de la confesión que hace Rousseau y la situación de D'Alembert, esa situación de sus infancias, el uno que decide regalar sus niños y el otro que fue un niño regalado. Hablemos un poquito de eso, porque precisamente ese es el marco que nos habla de ese marco aparente de protección.

O. Grau: Se llamaba a esos niños abandonados por sus madres, por sus padres también, “expósitos”, porque justamente eran expuestos. Así los concebían aquellos que los recogían, y a mí me interesó pensar el tema de la ciudadanía desde esa especie de gozne, de lo que procede de una completa precariedad o de un no deseo de ser acogido, a una protección y a un ser acogido, pero que también tiene componentes de mucha desprotección. Es decir, creo que uno podría leer desde ahí lo que es nuestra existencia, desde la vulnerabilidad, porque somos todos seres vulnerables, aunque no todos estamos en esa precariedad a la que quedaban expuestos estos chicos. Y, claro, es bien desconcertante esa reflexión que hace Rousseau, esa confesión que hace...

F. Gutiérrez: Y como validación.

O. Grau: Exactamente, como que son los otros los que de alguna manera le autorizan, ¿cierto?, y me llama la atención cómo Rousseau, que piensa en el contrato social, tiene ese tipo de prácticas, es como que el contrato social se hiciera sólo entre algunos también. Siempre lo político implica pensar aquello que es incluido y lo que es excluido, y por eso, cuando me invitaron al panel de ciudadanía, dije: qué voy a pensar, la ciudadanía no está dada, es algo que siempre hay que conquistar y hay que crear condiciones, generar condiciones para que sea posible a quienes no están en ella, porque, digamos, siempre existen unas relaciones de poder, hay quienes tienen más poder y pueden generar o no esas condiciones, y, si no las generan, en algún momento esa población excluida se vuelve contra ese sistema, ese ordenamiento que la deja fuera.

F. Gutiérrez: Y en Colombia los niños, por ejemplo, aparentemente no son ciudadanos, porque uno se vuelve ciudadano con la mayoría de edad, cuando cumple los 18 años.

O. Grau: Claro, la ciudadanía está muy definida desde una cuestión jurídica, de la posibilidad de votar, y no se piensa que ciudadanía es el ahora también de niñas, niños, niñas, en el ejercicio de derechos, en la adquisición de derechos. Ayer veía un grafiti que era bien interesante, en la calle, que decía: “Hoy es el futuro”. Es muy interesante pensar el tiempo en el presente, porque también se dice: “Los niños van a ser tal cosa”, como que todo es promesa hacia adelante, pero no se piensa en el presente y en su actualidad. También había una figura en el grafiti, que no era muy definida, si era mujer u hombre, y decía: “A mi manera”, que también da cuenta de la diferencia, de la necesidad del reconocimiento de la diferencia que es algo que nos cuesta.

F. Gutiérrez: Hablando de esa diferencia, cómo le ha ido con los lingüistas cuando se trabaja el término de “les niñas”, que es yo creo que la gran discusión con los lingüistas...

O. Grau: En este momento...

F. Gutiérrez: Y es que ellos no aceptan este tipo de postulados que permitan precisamente generar esas identidades y el nombrar esas identidades, como lo dice la profa Grau, que están en el cuerpo y en la subjetividad, que están fuertemente presentes.

O. Grau: Hace poco estuve conversando con un lingüista que es miembro de la Academia de la Lengua, en Chile, y le proponía que hiciéramos en conjunto un documento para ir reflexionando esto en la universidad, porque es algo que ya están reclamando *les estudiantes*. Hace poco tuvimos un paro y una toma

donde participaba –hay que empezar a tener mucho cuidado con cómo dice una las cosas– *le directore* o *le representante* de la asamblea de *les disidentes sexuales*, entonces, esa diferencia que se posiciona políticamente nos exige, nos desafía a poner mucha atención en cómo nombramos, porque si nosotros, nosotras nombramos el grupo general como “los estudiantes”, *aquelles estudiantes* que están en esta otra postura sienten que les dejamos fuera. Entonces, si queremos hacer ciudadanía, tenemos que también ser bastante cautelosos con las maneras de nombrar, porque también la realidad se juega en el lenguaje, el lenguaje hace realidad, y la realidad se manifiesta en el lenguaje. Es un asunto de interés en este momento, en el que vamos a ir trabajando e irá saliendo alguna publicación al respecto después, de quienes trabajen en ello.

F. Gutiérrez: Volvamos un poco a la protección, lo privado y lo público, lo de adentro y el afuera, estar protegido y estar expuesto, estas dicotomías tan fuertes...

O. Grau: Sí, yo propongo pensarlo no en términos dicotómicos y binarios, porque, por ejemplo, en las familias se está muy desprotegido también, hay una cierta ideología de la familia, en que se pretende que en ella estamos todos muy bien acogidos y eso no es así...

F. Gutiérrez: Esa es la ironía, porque ese es el lugar primario, el lugar donde se supone que uno no tiene ninguna vulneración...

O. Grau: Exactamente, se supone también que las instituciones de protección van a dar protección y tampoco se cumple; por eso insisto en esta idea de que todos, todas, todes, estamos en una cierta vulnerabilidad en el existir y en estas precariedades que cada cual tiene; entonces, ¿la protección desde dónde surge?, ¿cómo se puede proteger?, y ¿qué significa proteger, también? El concepto mismo de protección es problemático y atañe a situaciones particulares. En cierto orden de cosas, pienso más bien en el concepto de cuidarnos ¿no?, en poder considerar a las otras personas en una reciprocidad de significancia existencial, pero que sea legítima realmente, no la fantaseada, la ideológica, porque tenemos tanta carga ideológica; se habla mucho del reconocimiento, de la ciudadanía, pero lo importante son las prácticas cotidianas. En nuestra historia de la filosofía, en Chile, tuvimos un excelente pensador, Humberto Giannini, que trabajó mucho con la idea de la cotidianidad. Era una persona que pensaba la ética no de una manera, digamos, tan abstracta; tenía elaboraciones conceptuales bien profundas, pero él era carne viviente de una ética que tenía que ver con ese reconocimiento, y ese reconocimiento pasa de

alguna manera por no juzgar. Nosotros en general tendemos a ser muy enjuiciadores, a juzgarnos, a tomar distancia, en vez de tratar de entender, por ejemplo, ese planteamiento o perspectiva que puede que nos abran a un lugar que no sabíamos, y que esa persona por su propia biografía y experiencia lo ha vivido.

F. Gutiérrez: Aquí hay una parte que además me sonó, hablando de la inspiración poética, porque nos dice la profe Olga: “Lo público produce modalidades de lo privado y lo privado incide en lo público, uno resuena en el otro, aun en el silencio”.

O. Grau: Claro, las primeras reflexiones que hice en esto de salir de la dicotomía de lo público y lo privado fue desde las teorías de género, desde las teorías feministas, porque justamente se tenía tan clausurado el espacio de lo privado donde acontecía violencia -de eso no se hablaba-, la que se mantenía en un silenciamiento y en una invisibilidad completa, no se le daba palabra y no se le daba tampoco forma de imagen; entonces, tuvo que acontecer una suerte de rebelión de las mujeres para que se empezara a considerar aquello que era privado como un problema público, un problema cultural, un problema social, un problema político. Y también lo público se infiltra en lo privado desde sus propias violencias, desde sus exclusiones, es decir, si hay tal violencia en el espacio privado es porque también la hay en el espacio público que enseña ciertas formas del poder y autoriza al sentimiento viril a ejercer poder de una cierta manera en lo privado, pero también ese poder viril se ejerce de maneras más sofisticadas en el afuera público. Hay un transitar de un lado a otro que va mostrando que las fronteras no son nítidas, sino que más bien hay unos pasos, unos vasos comunicantes. Ver esa complejidad creo que nos sirve para mirar posibles procesos de modificación, de transformación cultural.

F. Gutiérrez: En la conferencia, la profe Grau nos lleva... y el análisis viene desde lo histórico, desde cómo a través de la cultura se ha contemplado el niño expósito, pero pensando en estos desarrollos culturales, pensaba en la contracultura donde el joven logra una identidad, porque aparentemente era el único que estaba excluido, porque el niño tenía clara su identidad aparentemente y el adulto y el mayor también. Pero lo que también nos expone la profe Grau es que, si bien es cierto que se reconocía la identidad del niño como infante que estaba creciendo, también era tratado como objeto, no como sujeto.

O. Grau: Exactamente. Es que también ahí entramos en esto que llamamos campo ideológico. Un ejercicio que me ha gustado hacer con estudiantes de la

universidad es establecer una especie de listado de lo que van diciendo ellas y ellos respecto de las asociaciones que tienen con la palabra infancia. Muchas veces se asocia con inocencia, o se define la infancia como esponja, o como alegría, y todo eso para mí son maneras o momentos particulares en que se puede vivir la infancia, pero no es así necesariamente. Entonces, el asunto era buscar una palabra, un concepto que pudiera nombrar mejor lo que era la infancia, hacer un desmontaje crítico en ese sentido, y creo que hay mejores palabras como, por ejemplo, apertura. Pienso que la infancia se puede definir como una disposición a estar abierto al mundo, porque uno lo ve en las chiquitas y los chiquitos, que son eso: una disposición de apertura a mirarlo todo, a un saber de las cosas, a relacionarlas; las preguntas insistentes que hacen van en ese sentido ¿no?, una apertura que se daría también en niñas, niños muy precarizados, esa particular atención, porque el mundo se les está ofreciendo; incluso, ya mayores, cuando estamos cerca de niños y niñas, podemos volver a aprender de ellos y ellas esa disposición a la apertura. La infancia no deberíamos perderla nunca.

F. Gutiérrez: Una de las invitaciones es a romper esas inercias del proteccionismo, vivimos como en un mundo de la “adulocracia” como dice la profe Grau.

O. Grau: Sí, adulocracia, se me ocurre esa palabra porque, como digo, estamos siempre en relaciones de poder, necesariamente es así; entonces el poder de los adultos y las adultas pesa mucho sobre la infancia, sobre las niñas y los niños, porque es como que quisiéramos sustituirlos y eso ya marca una violencia tremenda, en restarles parte de su existencia y muchas veces no comprender y no darnos el tiempo necesario para comprender la génesis de su disconformidad, o de sus deseos, o de las representaciones propias que van haciendo y van construyendo del mundo, porque ahí se da una impresionante velocidad en cómo están constituyendo mundo.

F. Gutiérrez: Hay un libro de un profesor uruguayo que durante muchos años recogió las frases que los niños decían en las diferentes clases y el título del libro, a raíz de una de las frases, es *¿Qué porquería es el glóbulo!* ¿Qué frases, de pronto, puede en este momento traer, recordar de los niños que sean muy llamativas, que sean precisamente esa capacidad de sorprendernos, esa capacidad de construir esas metáforas y que se le ocurrirían ahora?

O. Grau: Yo me acuerdo de un chiquito que en un momento estaba frente a un espejo y se preguntaba: “Cuando yo hablo, ¿también habla?”, te fijas, la

expresión de un pensamiento donde no están los límites tan separadores de lo que es el reflejo y la realidad, en este caso, si acaso el reflejo puede ser lo real también, y lo real, el reflejo. También recordaré siempre a Franco de 4 años – yo trabajé dos años en un jardín infantil haciendo un taller–, y él encontró que el sol se parecía a un tren...

F. Gutiérrez: El sol se parece a un tren...

O. Grau: Claro, entonces tú dices: “¡Oh!, este niño está desvariando”. Y, preguntándole por qué se parece, en qué se parece el sol al tren, él dice: “Los dos van por un riel”.

F. Gutiérrez: ¡Qué maravilla!, ¡qué lógica tan gigantesca!

O. Grau: Claro, ahí se está dando cuenta de una analogía riquísima ¿no?, está pensando en la elipse del sol y también en el círculo del trencito o en la elipse que recorre el trencito. Y te quedan grabadas para siempre y uno recurre a esos recuerdos tan hermosos, porque realmente te han enseñado, te han mostrado de una manera el mundo. También un chiquito preguntaba: “¿Mamá, esta vida es verdadera o yo la estoy soñando?”

F. Gutiérrez: ¡Qué bonito!

O. Grau: Entonces, la infancia te sorprende permanentemente, y hay que estar atentos a esa reflexión y a esa manera de pensar, porque yo insisto en que es una manera de pensar más cercana a lo perceptual que a la lógica racionalista, digamos, de pensar; por lo tanto, más cercana al ser afectado por el mundo.

F. Gutiérrez: Yo creo que nos podríamos quedar eternamente hablando de la infancia, de la filosofía de los niños, de esa capacidad, de esa metáfora que es esa construcción de los niños en la ciudadanía, en la infancia. Muchas gracias, profesora, por habernos acompañado, por haber estado con nosotros.

O. Grau: Muchas gracias a ustedes por este programa, personalmente a usted, Fernando, ha sido muy bonito poder conversar.

F. Gutiérrez: Para nosotros, muy grato. Amigos televidentes, los invitamos a que continúen con la programación del canal Zoom. Muchas gracias.

ENTREVISTA⁸³

Por Alexis González Candia

Alexis González: Es un placer grande estar aquí. Muchas gracias por permitirnos venir y concedernos esta entrevista para integrarla al documental que se llama, *“Infancia, potencia de un pensamiento”*. Estamos indagando en la potencia del pensamiento infantil, y en ese sentido, la pregunta de investigación de nuestro cortometraje y la pregunta central de esta entrevista es: ¿Qué se entiende por pensamiento infantil? Y para comenzar a indagar, primero, nos gustaría hacer la siguiente pregunta: ¿Qué es la infancia? La idea es hablar de la infancia en el sentido en que la misma entrevista sería una oportunidad para decir algo sobre la infancia a la sociedad en su conjunto, y que usted pueda mostrar su visión sobre la infancia.

Olga Grau: La infancia es una experiencia que no solamente queda alojada en un período cronológico de la vida. Por eso mismo es que me interesa la

⁸³ Entrevista, en versión corregida, concedida para el documental *Infancia, potencia de un pensamiento*, realizado por Alexis González Candia, año 2016. La transcripción de la entrevista fue hecha por Jorge Gutiérrez Pizarro y se publica con pequeñas modificaciones. En este documental se invita a niños y niñas a explorar el tema de la vida y la muerte, y se realizan tres entrevistas: Olga Grau, Elizabeth Collingwodd-Selby y Juan Pablo Álvarez. Las tres entrevistas serán publicadas en un libro en que Alexis González es su editor. El documental está disponible en: www.hojasenelviento.cl.

expresión *potencia del pensamiento* en lo que dices. La infancia es la potencia de una experiencia, pero: ¿qué significa eso? Una posible respuesta es que hay una vitalidad y una energía particular en la infancia. El mundo está por descubrirse y, por lo demás, podríamos siempre sentir el mundo como ancho, o ajeno, o próximo. La infancia tiene esa particularidad de estar instalada en la vida de una manera, podríamos decir, muy adherida a las cosas. Eso le da una fuerza especial. Este último tiempo, he estado pensando en la palabra *adherencia*. Implica una fuerza vital particular para sentir, accionar, pensar, imaginar. Vi un insecto el otro día que me hizo reflexionar sobre eso. Era impresionante la capacidad que tenían sus patas para adherirse a la madera y al piso, en donde tenía que ir sorteando una serie de dificultades. Me pareció que era parecido a lo que hacemos en la vida: adherirnos. Y creo que las niñas y los niños tienen esa capacidad muy grande de adherencia. Y puede que la vayamos perdiendo. ¿De qué manera? Por desencanto, por escepticismo, o por nostalgia. Por muchas causas podemos ir la perdiendo. La infancia es transitar en esa potencia de estar en la vida mirando lo que emerge y surge. Todos los días y en todos los espacios se puede percibir algo nuevo. Henri Bergson hizo una reflexión muy interesante -que nuestro filósofo Luis Oyarzun cita en algunos de sus textos- en que señala que el pensamiento a veces es muy utilitario, porque la vida práctica requiere también cierto espíritu utilitario, en la medida que tenemos que pensar y actuar conforme a ciertas necesidades. Cuando el pensar está ceñido de manera utilitaria a la realidad, a la inmediatez de la acción, o a búsquedas que sólo aprehenden el mundo y lo cooptan o lo fijan de alguna manera un tanto funcional, ahí, se pierde algo de la realidad, que es justamente -dice Bergson- *la duración*, el tiempo en que están las cosas. Sabemos de la realidad cuando pensamos y sentimos en ella la duración. Eso significaría, entonces, que el pensamiento tendría que ser un *pensar moviente* (otro de sus términos). Y sintiente, podríamos decir. Es muy bonito eso. El pensamiento, de ese modo, no se enrigidece, no se pasma. Tendemos permanentemente a clasificar, a esquematizar u ordenar el mundo. Nos cuesta vivir en ese movimiento, en el borde, o en esa dimensión inestable, o más caótica, si quieres. Por eso, Bergson recupera mucho la imaginación y el pensamiento de quienes están en el arte. Claro, podemos encontrar muchas semejanzas entre las maneras en que las y los artistas miran, piensan o imaginan, con la infancia, con las niñas y los niños, pero también con las y los poetas, y con quienes están en el mundo de una

manera más vacilante, o sin tanta fijación, ante los desplazamientos y movimientos a los que la vida nos puede invitar.

A. González: Sí. Qué bonita la imagen de pensamiento moviente con la cuestión de la adherencia. Quedé impresionado, porque revela una cualidad de existir muy singular.

O. Grau: Así es. Creo que podemos aprender de lo que hacen niñas y niños, que están en la atención de aprender de insectos, hormigas, abejas o de las cosas más variadas. Eso que se ha dado en llamar *pensamiento animista* se da en la capacidad de ver en el objeto algo que está presente de alguna manera. Los objetos también tienen una vida. También pueden ser reconocidos en lo que los anima. Se dice que una piedra no está animada y que es inerte, pero, en otro sentido, en otra dimensión, podríamos decir que sí está animada.

A. González: Es intrigante. El otro día escuchaba un coloquio de Simondon, y un profesor de Buenos Aires decía que la silla estaba viva, y que mientras estamos en ella está muriendo, porque la estamos matando. Esa formulación me intrigó mucho. ¿Cómo el pensamiento es capaz de reconocer esa dimensión? Es difícil para mí poder vitalmente llegar a ese lugar.

O. Grau: Por eso, el lenguaje del arte, o el lenguaje literario, donde están la poesía y los relatos narrativos, por ejemplo, son extraordinarios, porque muestran esas multiplicidades de relaciones en que podemos reconocer a las cosas. Porque, claro, si las reconocemos solamente en su funcionalidad, la silla es la silla y me sostiene. ¿Te fijas? Pero, si empiezo a pensar qué relación puedo tener con la silla, o qué relación puede tener la silla conmigo, se abre un abanico de posibilidades.

Una filósofa francesa que además es danzante, Marie Bardet, ha grabado algunos videos, que se pueden buscar en Internet, y tiene uno justamente con una silla que es bien extraordinario. El video muestra todo lo que le acontece a ella con relación a la silla. Y también se podría decir sobre lo que le pasa a la silla en relación con ella. Ese yo creo que es el asunto del pensar. Y en las niñas y los niños eso está muy vivo como capacidad de transitar y ver relaciones ahí donde un ojo ya más ordenado, o más conceptual, o de más interés en lo abstracto, o desatento a la corporeidad de las cosas, no las reconoce.

Es muy importante y muy curioso esto. ¿Cómo se llegó a valorizar el pensamiento adulto por sobre el pensamiento de niñas y niños? Se decía que el pensamiento concreto era propio de niñas y niños, y que en la adultez el pensamiento era de carácter más abstracto, lógico racional, entendiéndose que

se debía recorrer una vía como en una suerte de curva ascendente y hacia la cual deberían tender las infancias. ¡Eso!, cuando aquí en la infancia hay una potencia que podría preservarse en la adultez...que no se perdiera allá. Por lo demás, habría que reconocer cada una en su propia cualidad, porque también allá hay una potencia diferente. Me parece también que habría que pensarlas, más bien, fuera de las dicotomías habituales tan estrictas. Ese es el asunto. En el pensamiento infantil podemos encontrar también elaboraciones complejas de gran riqueza, que dan cuenta de niveles de abstracción particulares.

La infancia nos hace no olvidar las cualidades singulares y los matices de las cosas. De lo multívocas que son, de la ambivalencia de los significados y los sentidos. Y, por eso, las niñas y los niños son extraordinarios, porque nos muestran aquello que se nos va ocultando, de alguna manera, aquello de lo que nos hemos ido olvidando, un modo de percibir las cosas, pero que está allí ofreciéndose en la captura propia que cada cual puede hacer, desde su pensar sintiente.

En ese sentido, también sería más, digamos, inteligente, remarcar estas cualidades, y no pensar la infancia desde valores morales, que muchas veces las restringen a determinados sentidos, como, por ejemplo, que la infancia es buena o inocente, etcétera, etcétera. Ocurre que también niñas y niños se dejan habitar por lo que es el deseo, y el deseo tiene muchos rostros. Una niña se puede fascinar con las hormigas y las alimenta, poniéndoles té con leche azucarado, y encantarse en ver cómo las hormigas rodean esta mancha de té con leche. En cambio, a otra niña, o a la misma en otra ocasión, puede gustarle aplastarlas, que el dedo le quede con ese olor del ácido fórmico que tienen las hormigas, y que eso sea lo que le fascine. Entonces, no es que esté el mal ahí, son otras maneras de explorar. Eso está muy presente en la infancia, como distintas modalidades de búsqueda y de ensayo, que son procesos reflexivos también. Cuando la niña hace eso de aplastar las hormigas, y le queda ese olor particular en el dedo, eso, precisamente, es algo muy fuerte como experiencia. Hay niños que le aprietan el cuello a los pajaritos, o matan un gato. En esta experiencia lo que podríamos decir es que, más que esté el mal, se dan impulsos violentos, en donde está presente el *thánatos*, sí, pero está también la vida.

La educación, en lo que son las escuelas y en lo que es la educación familiar, también tiene, muchas veces, una mirada muy restringida. Trata de orientar de acuerdo a las normas y costumbres en que vivimos. Respecto a la mirada unilateral de la educación hegemónica sobre la infancia, podríamos hacer

ciertos alcances. No hay *la* infancia. Lo que acontece son *las* infancias, múltiples y diversas de acuerdo con determinadas condiciones culturales, socioeconómicas, raciales, étnicas, si es ciega o no esa niña o ese niño, si escuchan o no. También nos olvidamos de eso. Habría que plantearse, imaginar más bien, cómo se percibe cuando se tienen otras condiciones. ¿Y las niñas y los niños en dictadura? ¿Qué pasó? ¿Cómo se vive desde la infancia una dictadura? Nos olvidamos de una infinidad de marcas que reciben tanto la infancia como las infancias.

A. González: Quiero hacer una pregunta que se escapa un poco del planteamiento que llevamos, pero vamos a llegar a retomar estos puntos. La pregunta es ¿en qué medida podemos decir que pensamos?

O. Grau: Es interesante como lo planteas. Creo que el pensamiento también tiene múltiples formas. Porque, en general, nuevamente desde las miradas restringidas, a los animales se les reduce al instinto. Creo que hay cierta reflexividad también en los animales, que se da, incluso, en la reflexividad que tiene que ver con cómo sienten su cuerpo. Es completamente reflexivo eso: cómo reconocen su cuerpo y el mundo. Eso es también el pensamiento nuestro. Reconocemos el mundo en nuestro cuerpo, y, desde ahí, pensamos. El pensar es completamente situado y corpóreo. No podemos pensar sin que pase por el cuerpo de alguna manera.

A. González: En ese sentido, ¿los robots podrían pensar algún día?

O. Grau: Depende de qué estemos entendiendo por pensar. Pienso que tanto en animales como en la humanidad el pensar es una relación de respuesta a lo que acontece. En el caso del robot, en términos de que está más programado, sus respuestas pueden estar más ceñidas a los códigos que están en el programa, en la computadora que lo anima. No lo anima una relación con la vida. Podríamos preguntarnos: ¿Qué anima a un robot? Ya. Concedamos la palabra: ¿Qué lo pone en movimiento de acuerdo con sus mecanismos? La computación está relacionada con mecanismos. Claro, puede haber, de repente, fugas. Y ahí, en esas situaciones, tenemos que aprender algo de lo que está pasando. Por ejemplo, esta película maravillosa: *Blade Runner*. ¿La conoces? Tienes que verla. Ahí aparecen los replicantes, que son seres creados por la humanidad y que han ido a descubrir el universo con sus distintas galaxias, y retornan. Pero están programados de tal manera que no es posible que tengan sentimientos. Se supone que, por lo tanto, no tienen consciencia ni preocupación de su finitud. Se produce una línea de fuga ahí y, de pronto, saben de la muerte, pero no quieren morir. Están programados para morir, para que mueran en un momento

específico. Siempre puede haber líneas de fuga en las invenciones humanas. Pues, son invenciones también.

A. González: Entonces, ¿en qué medida podemos decir que las niñas y los niños piensan, tomando y recogiendo estos planteamientos?

O. Grau: Podríamos decir que el pensar es una inclinación y que tiene que ver con un ir más allá de sí, pero también retornando a sí. Nos ponemos en relación con algo interior o exterior. Es curioso: ahí está lo subjetivo en sí mismo. Y diría que el pensar tiende a un movimiento o a una relación porque la vida anima a eso. Pensemos en un ejemplo: cuando alguien pierde vitalidad, la vida se va apagando, y hay personas en que se nota que la vida se va apagando. Muchas veces ocurre por la edad, pero también puede ser por una depresión bárbara que se esté viviendo. Sí, la vida se apaga. Eso es desconexión inmediata con el alimento porque se pierde el *apetito*, o se produce una desconexión con el mundo porque no se quiere salir, o una desconexión afectiva porque no se quiere estar con quienes forman parte del entorno más cercano, etcétera. Es como una especie de aplanamiento del pensar y, por lo tanto, del sentir, del imaginar y del accionar, de todo. Porque pensar implica esas distintas dimensiones que tienen que ver con la inclinación a la vida y a la relación. Con esa *adherencia* de la que hablamos anteriormente.

A. González: Ahí, ¿cómo podríamos pensar la cualidad del pensamiento infantil? ¿En esa inclinación?

O. Grau: Diría que es una inclinación sin tanta mediación, ahora que estamos conversando sobre eso y que pienso en eso, porque, claro, me parece que el pensamiento nuestro tiene más mediaciones, porque estamos más transidos por todo lo que hemos ido viviendo. En cambio, las niñas o los niños tienen menos mediación y son una proximidad más descarnada, podríamos decir, en cierto sentido. Aunque no sé si es la palabra adecuada. Podríamos pensar otras más adecuadas: más cruda, más despojada. Pero, quiero decir que eso que le aparece, aparece de manera más inmediata. Es capaz así de observar ciertas relaciones que la mediatización borra un poco.

A. González: Estando en el atravesamiento de la metafísica, y también pensando que el pensamiento infantil tendría un límite o un borde en donde empezaría y acaba: ¿Dónde termina el pensamiento infantil? ¿Cuándo un pensamiento deja de ser infantil?

O. Grau: Cuando se etiqueta o esquematiza. Ahí deja de ser infantil. Cuando, justamente, esa vibración, podríamos decir, que te entrega el mundo,

apelando a lo imprevisible que el pensamiento tiene, no te mueve. En esa inmovilidad creo que vamos alejándonos de lo que podría ser la infancia. Creo que una buena o un buen docente es quien es capaz de estar en esa proximidad, de que no se acabe ese vínculo, del dejar y dejarse afectar. Por ejemplo, recuerdo a Victoria Olmos, profesora de mi enseñanza básica. ¿Por qué la recuerdo, y con tanta viveza? Porque propiciaba experiencias de intensidad en que nos dejaba observar y encontrar nuestros propios lenguajes para decir lo que observábamos y pensábamos. Eso creo que es una marca importante como experiencia.

A. González: Pienso en la dificultad de plantear un pensamiento que no esté esquematizado. Pareciera que, sin embargo, necesita el pensar un esquema mínimo. ¿Cómo pensar ese problema?

O. Grau: Necesitamos de conceptos. El lenguaje se apoya mucho en conceptos y en los nombres de las cosas. Pero creo que tenemos que pensar en un borde, por decirlo así, en una proximidad con los nombres singulares más que con los nombres generales, porque esos nombres generales esquematizan de alguna manera la vida y lo real. Es lo que señala Bergson. En cambio, lo singular, y el poder reconocer rasgos de singularidad, hace que tengas que nombrar de algún modo las cosas en su singularidad y no desde el concepto o desde la dimensión más abstracta que te exige la razón, porque la razón exige ese poder de clasificar, ordenar. Sería una cosa impresionante vivir en esa singularidad absoluta. El mismo tiempo presente ya es esa singularidad sin poder nombrar algo más general de ella. Al menos, sabemos que podemos tocar esa zona...que podemos reconocer en el mundo también esa cuestión caótica, informe, alucinante y alucinada.

A. González: Abordamos un poco ya la diferencia entre pensamiento infantil y pensamiento adulto. Entonces, saltaré a otra pregunta. A menos que quiera hablar sobre esta diferencia.

O. Grau: No... Pasemos a otra.

A. González: ¿Cuál sería la importancia de escuchar a las infancias?

O. Grau: Porque es justamente con ellas que podemos aprender. Más fácilmente pueden llevarnos a esas tramas posibles que encuentran entre las cosas. Se mueven en relación con el principio de homogeneidad o de heterogeneidad, como opera nuestra razón diría Kant. Eso es así. Y tendríamos que ver cuál predomina más en el pensar de niñas y niños. Tal vez, hay una especie de mayor facilidad para ver las relaciones de semejanza, especialmente cuando son más chiquititos. No sé. Habría que abordar mejor eso, porque pienso

que las relaciones pueden hacerse en razón de sus semejanzas y en sus diferencias al mismo tiempo. Recuerdo, en este sentido, un ejemplo que daba Piaget: el de una niña que conocía gatos y que, de repente, ve una ardilla, un animal que nunca había visto. Entonces, nombra la ardilla como si fuera gato, pero señalando la diferencia con el gato. Lo hace desde el principio de la semejanza: es un gato, pero con la cola de otra manera a la que corresponde a un gato; parada, por ejemplo. Podemos recorrer estas percepciones desde el principio de semejanza, pero en ese mismo sector de la realidad que se está abordando, ver, de igual modo, el principio de diferencia.

Eso hacen niñas y niños, y tienen mucha agudeza para hacerlo. O para definir las cosas, porque lo hacen más metafórica o poéticamente y, muchas veces, en virtud del principio de analogía. Me acuerdo de una chica que definió la sombra como la que sale de los pies, o como la que no se ahoga con un balde de agua. O las mismas cosas que ahora tú has oído de Darío o de Antonia. Tú te quedas bien maravillado. Y es porque son capaces de encontrar las relaciones más raras. A nuestra mentalidad, claro, son raras: nos desconciertan porque ya se nos hicieron raras. Tal vez nos asombren menos si hacemos por nosotras y nosotros mismos tales relaciones.

A. González: En el documental visualizamos, puede ocurrir que los que enuncian los niños y niñas se vea como raro o como una anécdota simplemente. ¿Cómo visibilizar que lo que está en juego no es sólo una anécdota?

O. Grau: Claro, es un modo de pensar que tiene que ver con transitar de una manera dinámica y agitada esas relaciones de semejanzas y diferencias. Por eso, pueden hacer comparaciones muy rápidamente.

A. González: Esa forma de pensar, ¿en qué medida podría transformar nuestra sociedad o impactarla?

O. Grau: Sería una sociedad más poética. Claro, más poética, en donde la imaginación estaría palpitando muy fuertemente. Podemos aprender mucho de las niñas y los niños. Por eso es importante que su voz sea escuchada, como dices tú, y que también se generen espacios para que se expresen sin tantos condicionamientos. Que puedan diseñar cuestiones en la escuela, por ejemplo, sin que se les digan las bases para que hagan y creen. Que inventen todo. Pero, eso se hace muy poco, porque se teme, se teme a los desboques.

A. González: ¿En qué medida la infancia es un problema político?

O. Grau: Un libro de William Golding, *El señor de las moscas*, nos sirve para pensar un aspecto de ese problema. Es bien complicado el sentido de ese

libro: hay un accidente, un naufragio, y llegan niños y niñas a una isla. Tienen que convivir y enfrentar desafíos de la naturaleza conformando sociedad. Al final, lo que se va mostrando es que reproducen todas las coordenadas y los parámetros de la sociedad que conocían. Entonces, ahí surge la pregunta de cómo abrir el espacio de participación de niñas y niños, que les permita y nos permita transitar a otras formas.

Se ve a niñas y niños como quienes pueden poner en peligro la vida social. Muchas veces he pensado que las escuelas son grandes contenedores de energías infantiles y de adolescentes, en compresión y en ordenamiento. Hay experiencias muy violentas de las escuelas para lograr eso. Ya no está el puntero a la mano o la regla larga, con los que se golpeaban los cuerpos que se desnormativizaban, pero igual hay otros mecanismos tan violentos como esos. Y a veces, también físicos, porque no han dejado de existir.

A. González: ¿Cómo no reproducir el mundo que ya conocemos?

O. Grau: El problema es ese: que podrían reproducir lo mismo que ya conocieron. Ese problema está siempre presente, y lo tenemos actualmente también. ¿Cómo incidir de tal manera de romper lo que existe para transitar a otro mundo? Ese es un problema. Por ejemplo, el presentismo que existe ahora, eso de que como que todo está detenido, y que no puede haber cambio⁸⁴. Por eso la gente ha estado tan desalentada, porque pareciera que nada puede modificarse. Pero, tendremos que encontrar las vías y, en eso, escuchar a las niñas y a los niños sería muy bueno.

A. González: En términos generales, ¿cuál sería un diagnóstico de las condiciones de creación del pensamiento en la escuela respecto a aquello de que el pensamiento infantil tendría que ver con una inclinación o adherencia con la vida?

O. Grau: ¿Cómo agenciar eso?

A. González: ¿Cómo ve las condiciones de la educación y de las escuelas en torno a eso?

O. Grau: Desgraciadamente, las escuelas son muy conservadoras en sus formatos y sus métodos de trabajo. Siguen siendo las sillas ordenadas de cierta manera lo más dominante y que quien es docente dicte la clase. Sigue siendo así eso también. Es interesante la experiencia de ambientes rurales, en que los

⁸⁴ La entrevista se realiza antes del estallido social en Chile y de la pandemia mundial por coronavirus. Todavía no sabemos sus efectos en la particularidad de los cambios que acontezcan.

grupos son heterogéneos, y no está todo tan compartimentado. Son grupos de niñas y niños de todas las edades y que aprenden entre sí. Esa modalidad a mí me gusta. Me interesa como modalidad de trabajo y aprendizaje. Pero eso es muy difícil en las escuelas típicas de las ciudades. Creo que ahí hay un potencial interesante. Vigotsky probaba ese formato y Dewey también, de alguna manera. Pero, en general, la escuela es muy convencional y conservadora. Muy temerosa. Es impresionante. Creo que eso es lo que más aplasta: el temor a probar otras formas y a arriesgarse.

A. González: Hay algo interesante en eso de que puedan inventar el punto de su creación y aprendizaje, el punto de partida de su creación. Quizá, podríamos pensar, que es como un abismo o un vacío de descontrol. ¿Cómo guiar aquel momento sin imponer nada en el instante mismo de creación de ese punto de partida? ¿Cómo no imponer nada? Está muy interesante ese punto, y pareciera que queda en blanco.

O. Grau: Pensaría que no todo puede o tiene que acontecer de esa manera, pero que sí haya muchas experiencias en ese sentido. No de vez en cuando, una vez al semestre, o al año, sino que en modalidades buscadas porque son interesantes por sí mismas y abren nuevos modos de aprender. Podríamos proponer, por ejemplo, que un grupo invente su propio punto de partida, y que invente el camino que se le vaya ocurriendo. Hacer más este tipo de cosas es importante, porque ahí sentirían su potencia más en pleno.

A. González: ¿Cómo podríamos pensar la relación de la potencia de la infancia con las condiciones en las que acontece? ¿Cómo pensar la relación entre las potencias de la infancia y sus condiciones? Pienso en este discurso que dice que esa relación es automática, que no hay salida, y que se es lo que se es por el lugar en que se nace. ¿Piensa usted que estas relaciones pueden ser pensadas de otro modo?

O. Grau: Recuerdo a Simone de Beauvoir en su concepto de *situación*. La situación tiene que ver con las diferentes circunstancias y condicionantes en que habitamos, pues estamos siempre en un contexto. Nunca estamos desprendidos de un contexto, siempre estamos en una situación, situados. El pensar, la afectividad, y lo que se siente. Se siente del modo en que se siente, porque hay una historia de ese sentir, cultural, pero también personal, según los datos biográficos de cada quien. Eso es inevitable. Siempre se está en un pensar situado.

Ante esto, nuevamente, pregunto: ¿Cómo juega la potencia y la vitalidad en el sentido de traspasar los límites de las situaciones? Para eso, el pensamiento imaginativo es fundamental. Imaginar. En ese sentido, creo que a la política le falta mucha imaginación. También a las instituciones. Chocamos con las rigideces de las instituciones, como que les costara transformarse, porque prefieren la lógica de lo conocido, pese a que ocurren experiencias extraordinarias que están desafiando a que se corran los límites. ¡Pero cuesta tanto correr los límites! Creo que en ello entran las dimensiones emotivas y afectivas, especialmente temores y aprensiones.

A. González: ¿En qué sentido entran las dimensiones afectivas y emotivas?

O. Grau: En el sentido de que hay cierta tendencia a la preservación, de temor al cambio. Entonces, por eso, la gente joven, adolescentes, niñas y niños tienen sus rabietas y enojo: hay rabias, porque las instituciones tienden a clausurar las posibilidades de corrimiento y modificación.

A. González: ¿En qué sentido el pensamiento imaginativo podría ser fundamental para resistir?

O. Grau: El pensamiento imaginativo te lleva a pensar alternativas. No están cerradas las cosas. Pero el pensamiento adulto o maduro dice que hay que adaptarse: va al principio de la adaptación. En cambio, el pensamiento más vital va hacia el apostar alternativas a lo que el mundo ofrece. Es como poner más cosas en el mundo de las que hay. Ese sería el pensamiento creativo o imaginativo: poner algo más de lo que hay. Un pensamiento jovial, al modo de Nietzsche.

A. González: Ahora, para terminar la conversación que está muy interesante, quisiera ir tratando de envolver todo lo que hemos conversado, con la siguiente pregunta: ¿En qué momento o momentos usted se siente niña?

O. Grau: Hartas veces. Por ejemplo, ahora, ese fin de semana, cuando descubrí y miré ese insecto, me sentí niña de nuevo, siguiéndolo por mucho rato... Descubriendo qué me enseñaba ese insecto, porque en verdad me enseñó muchas cosas. Pero, claro, para eso tenía que mirarlo, seguirlo, tenía que ver cómo es que buscaba un lugar, descubrir que siendo una insecta, lo buscaba para ovar. Me impresionó mucho cómo respiraba, agitadamente. Y también me pasó lo siguiente: cuando la veía transitar y equivocarse, ir de acá para allá, ir y venir, mucho rato, encontré que se parecía mucho a nuestras vidas, en que vamos y volvemos, equivocándonos, buscando, no encontrando, y tratando y ensayando una y otra vez. Encontré que se parecía tanto, tanto.

A. González: Dentro de su experiencia con niñas y niños, ¿hay algo que la haya transformado, por ejemplo, algún encuentro que la haya impactado o conmovido en su trabajo?

O. Grau: Muchas cosas han quedado en la memoria. Tienen que ver, justamente, con relaciones. Con cómo descubren o cómo hacen relación de una cosa con otra que, aparentemente, no tienen ninguna semejanza, pero que la descubren.

Siempre digo dos cosas, que las recuerdo de inmediato, pero igual podría recordar otras. Un chico de cuatro años compara el tren con el sol. Se parecen. Podríamos preguntar: ¿Qué tipo de pensamiento es este? O decir: está errado. Pero, ante la pregunta en qué se parecen, él dice que ambos van por un riel. Ese ejemplo a mí me desconcertó. Me pregunté al principio: ¿Dejo pasar esto? ¿Qué hago con esto? Preferí preguntarle: ¿En qué se parecen? Y ahí surgió la respuesta. Quizá eso fue un hito para mí, y por eso lo recuerdo de esa manera, y lo he repetido muchas veces, porque me hizo pensar mucho respecto de la apariencia en que las cosas a veces se nos ofrecen. Aparecen como errores de pensamiento, como fallas, o equivocaciones. Es preciso ir más allá de la apariencia, pero no platónicamente, no, todo lo contrario: para hendir más la experiencia vital, sensorial, perceptiva.

A. González: Me gustaría que comentara lo último, respecto de lo que hablábamos la otra vez sobre la infancia como apertura. Me gustaría si pudiera aparecer ahora esa idea.

O. Grau: Tiene mucha relación con lo que hemos estado hablando. Es una experiencia sin tantos referentes, más desnuda, más vinculada a lo singular que se ofrece a través de la percepción del mundo, con menores previsiones y resguardos. Es una experiencia en el ensayo de tocar el mundo. Es la apertura a lo que se muestra, y en la que debiéramos, frente a lo que se muestra, cultivar la acogida, por decirlo de alguna manera, para pensarlo. La infancia tiene una apertura, porque hay acogida del mundo. Creo que por ahí va la cosa.

A. González: Muchas gracias.

O. Grau: Gracias a ustedes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, Celia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid: Anthropos, 1990.
- Bajtín, Mijaíl. *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus, 2000.
- Barbin, Herculine. *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Presentado por Michel Foucault. Madrid: Editorial Revolución, 1985.
- Beauvoir, Simone de. *Para una moral de la ambigüedad*. Buenos Aires: Editorial Schapire, 1956.
- Beauvoir, Simone de. *El segundo sexo* (Tomos I y II). Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1965.
- Beauvoir, Simone de. *Memorias de una joven formal*. Buenos Aires: Editorial Debolsillo, 2010.
- Bourdieu, Pierre. "La eternización de lo arbitrario", en *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2003.
- Butler, Judith. "Hacer justicia a alguien: la reasignación de sexo y las alegorías de la transexualidad", en *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Cangi, Adrián. "4. Invocar el mixto como figura", en *Criaturas célibes. Aproximaciones al sentir de la cosa y al dominio de la paradoja*. Texto inédito.
- Chaves, José Ricardo. *Andróginos. Eros y ocultismo en la literatura romántica*. México: UNAM, 2005.
- Deleuze, Gilles. *Diferencia y Repetición*. Barcelona: Júcar Universidad, 1998.
- Derrida, Jacques. *Políticas de la amistad*. Madrid: Editorial Trotta, 1998.
- Echavarrén, Roberto. "La sombra de Michel Foucault: Herculine Barbin y Lautreamont", en *Fuera de género. Criaturas de invención erótica*. Montevideo: La flauta mágica, 2014.
- Eliade, Mircea. *Mefistófeles y el andrógino*. Madrid: Guadarrama, 1969.
- Foucault, Michel. "El sexo verdadero" (presentación), en *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid: Talasa Ediciones, 2007.
- Giannini, Humberto. *La reflexión cotidiana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1993.
- Grau, Olga. "Un cardo en la mano", en Faride Zerán (ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Santiago de Chile: LOM, 2018.
- Grau, O., Álvarez, J.P., Núñez, I. (eds.) *La concepción de infancia en el Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman*. Santiago de Chile: Universidad de Chile – CIFICH, 2011.
- Irigaray, Luce. *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.
- Irigaray, Luce. *Ser dos*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Jeftanovic, Andrea. *No aceptes caramelos de extraños*. Barcelona: Editorial Comba, 2015.
- Kérenyi, Charles, Carl Gustav Jung. *Introduction à l'essence de la mythologie*. Paris : Editions Payot, 1968.
- Kohan, Walter et al. *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, 2006.
- Lemebel, Pedro. "Berenice", en *Loco afán. Crónicas de Sidario*. Santiago de Chile: LOM, 1996.
- Loyola, Marisol y Pilar Jarpa. "Esa punzante brecha de género. Algunas reflexiones sobre género, educación y discurso a partir del Programa de Filosofía para cuarto año medio", en Olga Grau y Patricia Bonzi (eds.), *Grafas filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago de Chile: Editorial Atenas, 2007.
- Ludmer, Josefina. "Tretas del débil", en Patricia González y Eliana Ortega (eds.), *La sartén por el mango*. Puerto Rico: Huracán, 1985.

Referencias

- Mistral, Gabriela. "El método Decroly", en *Prosa*. Santiago de Chile: Editorial Cochrane, 1992.
- Mistral, Gabriela. "Elogio del niño", en *Prosa*. Santiago de Chile: Editorial Cochrane, 1992.
- Mistral, Gabriela. "Valle del Elqui", en *Poema de Chile*. Santiago de Chile: La Pollera Ediciones, 2013.
- Montaigne, Michel. *Los Ensayos*. Barcelona: Acantilado, 2009.
- Montes, Sarai. "Desde el activismo trans...Los derechos de las personas transexuales en el mundo", en Pablo Peinado (ed.), *Universo Trans. Análisis pluridisciplinar sobre transexualidad y transgénero*. Madrid: Transexualia, 2015.
- Nancy, Jean-Luc. *À l'écoute*. Paris: Editions Galilée, 2002.
- Paulson, Susan. "Las fronteras de género y las fronteras conceptuales en los estudios andinos". *Revista Andina* N° 2, diciembre de 1998, 481-497.
- Prado, Eugenia. *Objetos del silencio. Secretos de infancia*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2007.
- Rice, Philip F. *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 1997.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Las Confesiones*. México: Editorial Magisterio, 1978.
- Salomé, Lou v., Friedrich Nietzsche, Paul Rée. *Documentos de un encuentro*. Selección, prólogo y notas de Ernst Pfeiffer. Barcelona: Laertes ediciones, 1982.
- Schérer, René, Guy Hocquenghem. *Álbum sistemático de la infancia*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1979.
- Vera, Antonieta. "La superioridad moral de la mujer': sobre la norma racializada de la femineidad en Chile". *Historia y Política* N° 36, 2016, 211-240.
- Vinci, Simona. *De los niños nada se sabe*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Wollstonecraft, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Ediciones Akal, 2014.
- Woolf, Virginia. *Orlando*. España: Alianza Editorial, 2018.
- Yourcenar, Marguerite. "Prólogo", en *Fuegos*. Madrid: Alfaguara, 1993.

Referencias bibliográficas electrónicas

- Agramonte Machado, Adriana. "Tratamiento quirúrgico de los genitales ambiguos: fundamentos e implicaciones psicológicas y sexuales". *Revista Cubana de Endocrinología Versión On-line ISSN 1561-2953*, V. 17 N° 3, Ciudad de la Habana, sep.-dic. 2006. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-29532006000300004>
- Berrios, Felipe. Entrevista por Armando Scoffier: "En la diversidad está la huella de Dios". *Revista Le Trans - Asociación OTD Chile* N°4, Santiago de Chile, junio de 2018. Recuperado de: http://www.revistaletrans.cl/pdf/le_trans_04.pdf
- Cabral, Mauro. Entrevista por June Fernández: "La cirugía recuerda al intersex que tuvo que ser modificado para poder ser amado". *Pikara Magazine*, 14 de noviembre de 2010. Recuperado de: <<https://www.pikaramagazine.com/2010/11/%E2%80%99Cla-cirugia-recuerda-al-intersex-que-tuvo-que-ser-modificado-para-poder-ser-amado%E2%80%9D/>>
- Marchant, Matías. "La comunidad como garante y protectora de los derechos de los niños y niñas: algunas lecciones que nos deja la tragedia de Ámbar". *Uchile.cl/noticias*, 8 de mayo de 2018. Recuperado de: <<http://www.uchile.cl/noticias/143255/la-comunidad-como-garante-y-protectora-de-los-derechos-de-los-ninos>>

Olga Grau Duhart

Ortega Larrea, Ana Lucía. "Metáforas del niño en *Desolación* de Gabriela Mistral". Recuperado de:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_35.pdf>

Rodríguez, Paula. "Antecedentes del travestismo femenino y masculino en el cine". *Mnemocine*, 20 de julio de 2008. Recuperado de:

<<http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/24-histcinema/93-paula-rodriguez-marino>>