

LA URGENCIA DE LA INFANCIA COMO TIEMPO NECESARIO

Marilina Hernández¹

Resumen:

A quienes nos dedicamos a la educación, la pandemia nos ha quitado lo más íntimo y lo más público: el aula. También ha borrado el cuerpo, sus gestos, todo eso que no se dice expresamente pero igual sucede en las clases. Si no tenemos el aula ¿qué nos queda, entonces? He aquí mi propuesta: jugar con el tiempo. Para lograr mi objetivo, intentaré recuperar formas no modernas tanto de *Escuela* como de *Infancia*. Por un lado, siguiendo a Jacques Rancière, revisaré la *scholégriega* como tiempo libre; por el otro, volveré sobre el concepto de infancia propuesto por Giorgio Agamben. Ambas conceptualizaciones se enmarcan en el contexto educativo que propone Walter Kohan para construir una infancia que trasciende al tiempo cronológico. Finalmente, decidimos retomar la propuesta de Isabelle Stengers que nos invita a desacelerarnos esto es, “olvidarnos” de lo urgente y volver a lo importante (Quino *dixit*). Una propuesta que propicia la necesidad de ralentizar el tiempo, con el fin de crear, de dar lugar, a otros razonamientos y a una sensibilidad diferente. La trama dialógica de este texto pretende hacer de todos esos elementos principios políticos irrenunciables y urgentes en nuestras prácticas educativas.

Palabras clave: pandemia, clima, escola, infância, desaceleração.

Resumo:

Para aqueles de nós que se dedicam à educação, a pandemia tirou o que é mais íntimo e público: a sala de aula. Ele também apagou o corpo, seus gestos, tudo o que não é dito expressamente, mas o mesmo acontece nas aulas. Se não temos sala de aula, o que nos resta então? Aqui está minha proposta: brinque com o tempo. Para atingir meu objetivo, tentarei resgatar formas não modernas da Escola e da Infância. Por um lado, seguindo Jacques Rancière, revisarei a *scholégriega* como tempo livre; por outro, voltarei ao conceito de infância proposto por Giorgio Agamben. Ambas as conceituações se enquadram no contexto educacional proposto por Walter Kohan para construir uma infância que transcende o tempo cronológico. Por fim, decidimos retomar a proposta de Isabelle Stengers que nos convida a desacelerar, ou seja, a "esquecer" o urgente e voltar ao importante (Quino *dixit*). Uma proposta que estimula a necessidade de abrandar o tempo, para criar, para fazer surgir outros raciocínios e uma sensibilidade diferente. A trama dialógica deste texto tenta tornar todos esses elementos princípios políticos irrevogáveis e urgentes em nossas práticas educacionais.

Palavras-chave: pandemia, clima, escola, infância, desaceleração.

I. A urgência da infância como tempo necessário

*“No mezclamos el cielo y la tierra,
lo global y lo local,
lo humano y lo inhumano.
Pero ¿esas madejas constituyen la mezcla,
tejen nuestro mundo?”*

Bruno Latour

A quienes nos dedicamos a la docencia, la pandemia nos ha quietado el aula. En la escuela, ese espacio integra dos ámbitos que parecen contradictorios pero que no lo son: lo íntimo y lo público. En este sentido, entiendo que el diálogo entre lo público y lo íntimo, constituyen dos dimensiones inextricables de toda educación pública que se piense como derecho; razón por la que es de suma importancia recuperar algo del aula en este contexto.

Así pues, si la pandemia nos arrancó el cuerpo del aula, esto implica que nos arrancó los gestos y todo aquello que no se dice explícitamente y que, sin embargo, sostiene a las clases en la encrucijada entre lo íntimo y lo público. La ocurrencia de la expulsión del aula, invita a una pregunta *cortés*: si aulas, ¿qué nos queda, entonces? Antes de responder este interrogante cuya respuesta pretende recuperar la dimensión simbólica del aula, me gustaría explicar por qué a esta pregunta le llamo “cortés”.

Recordemos que en su libro *Pensar con Whitehead*, I. Stengers sostiene que la filosofía de este autor no es una filosofía a la manera de las dogmáticas que pretenden lograr salir de la caverna y convencer a todos de cómo vivir y pensar. Por el contrario, la filosofía de Whitehead apuesta por hablar como si fuera la obra de un soñador que se dirige a otro. De esta manera, la pregunta no es universal, sino más bien particular, contextualizada, situada. No

hablamos desde cualquier parte, sino desde un lugar específico de enunciación. Por lo mismo, mi pregunta es una pregunta de este tipo. Así lo explica Stengers (2020):

“¿Cuáles son tus requisitos aquí?” afirma y presupone que los sueños del otro, como los de ustedes, son creados según los medios de su propia aventura; en esa medida, esa pregunta constituye una prueba: es una pregunta que difícilmente soportará un ser de poder, que procede en nombre de un derecho intangible que debe satisfacerse por doquier, que no reconoce, entre aquí y allá, otra diferencia que la de los parásitos que hay que eliminar para que él mismo sea confirmado. Pero es una pregunta que un soñador puede dirigirle a otro soñador, pues los sueños no hacen abstracción de los medios, sino que por el contrario disuelven la identidad del soñador en aventuras que le restituyen a los “medios” su modo de existencia efectivo: el de proposiciones que poseen al individuo y no que él posee (p: 680).

Decíamos entonces que, en este contexto, es posible recuperar algo de la dimensión simbólica del aula, aunque físicamente no estemos allí. El primer paso consiste en despojarnos de la noción de Tiempo o, al menos, de una noción de tiempo. En la que, como indica Estefanía Lando: “...entender el tiempo como instantes diferentes y distintos, es entenderlo cronológicamente, como el tiempo del reloj, el tiempo medible, y el tiempo manifiesto en la separación pasado- presente- futuro” (2020). Aquella noción, en principio, que remite a la concepción moderna de un tiempo que define y condiciona nuestra vida:

“Vísteme despacio, que tengo prisa.” Según el imaginario popular, estas palabras fueron pronunciadas por un gran emperador a su paje mientras éste, en su apuro, no hacía más que retrasar a su amo. Creo que este refrán resume toda una concepción y una estrategia en torno a la experiencia del tiempo en la modernidad. Frente a un contexto donde todo se desenvuelve velozmente, los sujetos se ven paradójicamente constreñidos a medir y planear cada una de sus decisiones sin dejarse llevar por sus pulsiones: mientras haya que actuar con prisa se debe resolver con pausa (B.Larghi, 2011: 949).

Ahora bien, habrá que preguntarse de qué manera es posible desarmar el tiempo de *cronos*. Ese tiempo lineal, de reglas y plazos; el tiempo productivo que se introdujo en nuestras

vidas en general y en la escuela en particular, como dispositivo de disciplinamiento moderno, debe comenzar a resquebrajarse para que la experiencia educativa acontezca en pandemia.

En este sentido,

El resquebrajamiento del que hablábamos líneas arriba, tal vez pueda producirse si comenzamos por ese punto de atención desplazada de la que habla Bruno Latour (2007) en *Nunca Fuimos Modernos*: “¿Qué hacer, sino podemos avanzar ni retroceder? Desplazar nuestra atención. Jamás avanzamos ni retrocedimos, Siempre seleccionamos elementos pertenecientes a tiempos diferentes” (p: 114).

En este texto propongo dos formas que nos permitirán llevar adelante la operación de desplazar nuestra atención. Por un lado, presentaré la temporalidad de la escuela como fuera planteada por la *scholégriega*; por el otro, abordaré el concepto de infancia en relación a la experiencia.

II. Respecto al primer punto, mi propuesta radica en pensar la *escuela* como forma y no como institución moderna. Es decir, pensar qué otras formas de hacer escuela existen más allá de la propuesta de la Modernidad. Aún más, qué otras formas no modernas de hacer escuelas existen. El soporte teórico para esta indagación, es la obra de Jacques Rancière, *Escuela, Producción, Igualdad* (1988). Allí, el autor retoma el origen de la escuela como forma educativa, remontándose a Grecia.

En este contexto, observamos que la escuela griega fue creada con el objetivo específico de separar dos usos del tiempo, diferenciando el tiempo productivo (o del trabajo) del tiempo de ocio. De este modo, la *scholégriega*, rompe con el primer uso del tiempo, para introducir a quienes la habitan en uno nuevo: el tiempo libre, el tiempo de aprender. Así, quienes asisten a la escuela, se transforman a su vez en iguales en tanto tienen la posibilidad de tener la misma experiencia de y con el tiempo.

Si teniendo el aula física, esta forma del tiempo escolar era importante, en pandemia se intensifica su función simbólica. No es menor la tarea de las y los docentes quienes debemos encontrar la forma que ese tiempo de ocio que aumentó de manera exponencial, se encuentre con

el tiempo de aprender y el tiempo de pensar. Allíes donde, como educadores y educadoras, podemos proponer constantemente determinadas experiencias para restaurar la escuela como *scholé*, como forma de estar en un tiempo no productivo, como forma de perder el tiempo siendo estudiantes.

La tarea de restaurar una consideración distinta sobre la escuela, necesita de la introducción de un segundo elemento tomado de un tiempo diferente que, sin embargo, coopera para tejer la trama de nuestra propuesta: la infancia. Una infancia, por lo demás, ya no concebida como infancia cronológica, sino como experiencia de pensamiento. Perspectiva que vuelve a alejarnos de la modernidad.

Como hemos dicho, esta forma alternativa de conceptualizar la infancia fue propuesta por Agamben en su obra *Infancia e Historia*(2007). Eneste texto, el autor sostiene que:

La idea de una infancia como una "sustancia psíquica" pre-subjetiva manifiesta por ende que es un mito como la de un sujeto pre-lingüístico, e infancia y lenguaje parecen así remitir una al otro, en un círculo en que la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje el origen de la infancia, Pero quizás sea justamente en ese círculo donde debemos buscar el lugar de la experiencia en cuanto infancia del Hombre. Porque la experiencia, la infancia que está aquí en cuestión, no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que, en determinada ocasión, deja de existir para verterse en la palabra; no es un paraíso que en determinado momento abandonamos para siempre para hablar, sino que coexiste originalmente con el lenguaje, antes bien ella misma se constituye mediante la expropiación que el lenguaje efectúa al producir cada vez al hombre como sujeto (179).

Walter Kohan, quien respalda su intervención en esta concepción de la infancia, afirma que, si como sostiene Agamben, “la experiencia es la diferencia entre lo lingüístico y lo humano, entre lo dado y lo aprendido, entre lo que tenemos y no tenemos al nacer” (2004: 271); la experiencia, en última instancia, se da en la tensión entre infancia y lenguaje, y por tanto es irreductible a la infancia cronológica.

Como vemos, tanto la idea de escuela como de infancia que estamos reponiendo, nos permite pensar que la experiencia de pensamiento bien puede tener lugar, habilitando un tiempo más allá de *cronos*: un tiempo libre, un tiempo, sin tiempos, para pensar y aprender.

Sin embargo, esta dupla se completa, entiendo, con un tercer elemento: la invitación que nos hace Isabelle Stengers a desacelerarnos (una propuesta temporal también, no moderna). La desaceleración está presente en varios de sus textos, pero aquí retomamos “La Propuesta Cosmopolítica”, específicamente, la decisión de conjurar la figura del *idiota* que Gilles Deleuze pide prestada a Dostoievski.

Se preguntarán ¿por qué el idiota? Porque para la autora, el idiota siendo como es “...un personaje conceptual, es el que siempre ralentiza a los demás, el que se resiste a la manera en que se presenta la situación, o en que las urgencias movilizan el pensamiento o la acción” (Stengers, 2014: 19). Es decir que la figura del idiota corporiza la propuesta stengeriana de un tiempo ralentizado.

Y es precisamente, desde la reivindicación del Idiota que este trabajo pretende recuperar algo de nuestro rol como educadores y educadoras: un tiempo ralentizado que en tiempos (y formas) pandémicas nos permita crear y dar lugar a otros razonamientos y a una sensibilidad diferente.

III. Recapitulando, nos preguntamos:

“¿Cómo presentar una propuesta cuyo cometido [*enjeu*] no sea decir lo que es, ni tampoco decir lo que debe ser, sino hacer pensar? Que no pida más verificación que la manera en que habrá “ralentizado” los razonamientos, en que habrá creado la ocasión de una sensibilidad un poco diferente frente a los problemas y situaciones que nos mueven” (Stengers, 2014: 17).

Una vez que hemos combinado los tres elementos mencionados (escuela, tiempo, desaceleración), entendemos que es posible recuperar algo de lo simbólico del aula. Así, ponemos en diálogo el tiempo de la *scholé* griega que se enfrenta al tiempo productivo, la infancia

como experiencia de pensamiento que escapa de la infancia cronológica, y la imagen del idiota que descrea de lo urgente. Todo ello para detenerse y exhortar a detener con él a las y los demás, en lo importante.

De este modo, los tres elementos que aquí proponemos llegan desde sus locaciones temporales para constituirse, al menos desde nuestra perspectiva, en principios (¿cosmo?) políticos irrenunciables y urgentes en nuestras prácticas educativas actuales.

Por último, en las formas educativas que la pandemia admite como posibles, nuestro gesto de resistencia (que invita a sostener la transtemporalidad del aula, en tiempos y formas pandémicas); se compone final -y provisoriamente- de estos tres elementos:

1. El tiempo libre que nos permite aprender.
2. La infancia como metáfora que interrumpe en los puntos fijos del pensar para volver a mirarlos como si fuera la primera vez.
3. Y el idiota que murmura con el objetivo de que en lugar de pensar en el “y entonces...” nos quedemos en el acá.

De este modo, como educadores y educadoras en clave cosmopolítica, nos permitimos abrir y abirnos a la sensibilidad para que el murmullo del *idiota* y las formas no modernas de *escuela* e *infancia* tengan lugar, en un tiempo sin tiempos, en un tiempo ralentizado sin el cual no puede haber creación ni pensamiento.

Sólo así “otro terreno, mucho más vasto, mucho menos polémico, se -abrirá- a nosotros, el de los mundos no modernos. Es el Imperio de los del Medio, tan vasto como la China, tan desconocido como ella” (Latour, 2007:79).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e Historia: Ensayo sobre la destrucción de la Experiencia.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.

- BENÍTEZ LARGHI, Sebastián. *Tiempo y clase en la modernidad*. Una visión a partir de Elias y Foucault. In **Estudios Sociológicos**, vol. XXIX, núm. 87, septiembre-diciembre, 2011, pp. 949-980. El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- KOHAN, W. **Infancia entre educación y filosofía**. Barcelona: Laertes, 2004.
- LATOUR, Bruno. **Nunca Fuimos Modernos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007
- LANDO, Estefanía. *Vivir en el tiempo: entre la libertad y la condena*. In **DasQuestões**, Vol.8, n.2, abril de 2021. p. 262-267.
- RANCIÈRE, Jacques. *Escuela, Producción, Igualdad*. In **Renou, X.** (ed.), *L'école de la démocratie*. París: Edilig/Fondation Diderot, 1988. Recuperado de <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>
- STENGERS, Isabelle, *La Propuesta Cosmopolítica*. In **Revista Pléyade** 14/ISSN:0718-655X/ Julio-diciembre 2014 / PP. 17-41.
- STENGERS, Isabelle. **Pensar con Whitehead. Una creación de conceptos libre y salvaje**. Buenos Aires: Cactus, 2020