



Abraham Rodeja, Lucas Martín

Infancia, alteridad y filosofía. Aportes de la ética de Emmanuel Levinas para una proximidad conceptual y práctica en la filosofía con niños



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Abraham Rodeja, L. M. (2026). *Infancia, alteridad y filosofía. Aportes de la ética de Emmanuel Levinas para una proximidad conceptual y práctica en la filosofía con niños. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6159>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Infancia, alteridad y filosofía. Aportes de la ética de Emmanuel Levinas para una proximidad conceptual y práctica en la Filosofía con Niños

TESIS DE MAESTRÍA

Lucas Martín Abraham Rodeja

lmabraham@hotmail.com

Resumen

La filosofía de la alteridad de Emmanuel Levinas ha sido y sigue siendo provocadora para pensar críticamente la cuestión del otro en diferentes campos de conocimiento, en especial en el educativo. El presente trabajo recupera estos aportes, y se propone de manera novedosa relacionarlos con los actuales estudios sobre la relación entre infancia y filosofía, e indagar cómo sería posible la proximidad con la infancia en clave de alteridad radical en la FcN propuesta por Kohan.

En este sentido, sostenemos que la proximidad con la infancia en la FcN no puede alcanzarse ni asegurarse desde una metodología o programa preestablecido, sino más bien desde una disposición ética que le otorga prioridad a lo que irrumpe del otro, y se mantiene abierta y expectante a la novedad que llega. Esto nos conducirá a explorar en la potencia de dos gestos de proximidad con la otredad de la infancia, en el contexto de las experiencias de pensamiento: por un lado, en las preguntas filosóficas, como gestos donde la infancia irrumpe de manera no esperada e introduce la novedad; y por el otro, en la escucha filosófica como gesto de acogida de aquella, que nos invita a transitar en la experiencia de lo imposible, como aquello que fisura lo sabemos y podemos.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Secretaría de Posgrado

Trabajo Final para obtener el título de Magíster en Filosofía

Infancia, alteridad y filosofía. Aportes de la ética de Emmanuel Levinas para una proximidad conceptual y práctica en la Filosofía con Niños

Lucas Martín Abraham Rodeja

Junio de 2025

Directora: Dra. Beatriz Fabiana Olarieta (UERJ)

Co-directora: Dra. Juliana Udi (UNQ)

Contacto: lmabraham@hotmail.com

Índice de Contenidos:

- Agradecimientos p.5
- Prefacio p.6
- Introducción p.17
- Estado del arte p.22
- Primera Parte: La Infancia y la alteridad radical. Un análisis sobre esta relación, a partir de los aportes filosóficos de Emmanuel Levinas
- Capítulo 1: Reflexiones acerca del vínculo entre infancia y alteridad. Entre la imposibilidad de su totalización conceptual y la precariedad del encuentrop.29
 - La “alergia” por el Otro. La crítica de Levinas a la tradición ontológica de occidente.
 - Una proximidad con la infancia desde el lugar del Otro.
- Capítulo 2: Sobre la hospitalidad de la infancia o el carácter ético de su acogida p.51
 - Acoger a la infancia o la primacía de la ética.
 - El rostro de la infancia como Otro y hospitalidad.
 - La experiencia con la infancia y hospitalidad.
- Segunda Parte: ¿Cómo es posible la proximidad con la infancia en la Filosofía con Niños/as? Una exploración sobre los gestos que la posibilitan
- Capítulo 3: La pregunta como gesto de irrupción de la infancia en la FcN p.71
 - Cuando la filosofía se deja interpelar por la infancia.
 - Vínculo entre filosofía e infancia en la FcN.
 - Insurgencias que incomodan a la filosofía.
 - “Que te llamen «no tener nombre». Valentina inquieta a la filosofía.*
 - “Es lo mismo pero no es lo mismo”. Lucio interpela a la filosofía.*
 - “¿Para qué nacemos si nos vamos a morir?” Lorenzo incomoda a la filosofía.*
 - La infancia de la pregunta como gesto que interrumpe a la filosofía.
- Capítulo 4: La escucha filosófica como gesto de hospitalidad de la infancia en la FcN ... p. 90
 - Los límites de la escucha frente a las “insurgencias” de Lucio y de Lorenzo.
 - Sobre la escucha, el lado perdido del lenguaje.
 - Oír y escuchar.
 - La escucha y silencio.
 - La escucha filosófica y hospitalidad en la FcN.

-La escucha filosófica como experiencia de lo imposible en la FcN.

-Conclusiones Finales p.115

-Bibliografía p.126

Agradecimientos:

A Betania y a nuestras hijas Matilda y Alfonsina, gracias por el amor, la paciencia y la comprensión.

A mis padres Miguel Ángel y Beatriz, gracias por la vida, el amor y las oportunidades educativas.

A la Dra. Fabiana Beatriz Olarieta, directora de este trabajo, quien sin conocerme aceptó, me acompañó y orientó en esta aventura de formación y escritura, y fue siempre generosa con sus ideas.

A la Dra. Juliana Udi, co-directora de este trabajo y docente de la UNQ, quien me acompañó con su lectura perspicaz y sugerencias en la escritura del mismo.

A los niños que fueron los protagonistas de las experiencias de pensamiento.

A la Universidad Nacional de Quilmes, en particular a los responsables del programa de Maestría en Filosofía, a los docentes y, en especial, al tutor Mg. Emanuel López Muro por su acompañamiento.

A aquellos y aquellas que de una u otra forma, directa o indirectamente, colaboraron en mi proceso de formación.

Prefacio:

Tejidos de una experiencia en torno a la infancia y la alteridad en la Filosofía con Niños

“Quien escribe, teje. Texto proviene del latín *textum*, que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: Tejidos que andan” (Eduardo Galeano).

El presente trabajo nace de las experiencias de pensamiento de Filosofía con Niños¹ en instituciones educativas y en los vaivenes de la formación sobre aquellas prácticas. En primer lugar, este trabajo se inspira en las prácticas concretas de FcN en escuelas, en la heterogeneidad de sus aulas, con docentes y alumnos singulares y diversos, en contextos específicos que invitan a nuevos desafíos e incesantes exploraciones. En segundo lugar, el trabajo se origina en una experiencia de formación personal, en la que se articulan las lecturas sobre Levinas, la infancia y la FcN, y las prácticas en la formación docente.

Recuperamos las palabras de Galeano, mencionadas en el epígrafe, para precisar los diferentes componentes que inspiraron el presente trabajo, algunos con un mayor protagonismo que otros debido al objetivo y la extensión del mismo. Aquellas palabras nos traen a la mente la imagen visual de un “entramado” de sentidos en torno a la infancia, la alteridad y la FcN, que nos ha desafiado a pensar y, sobre todo, a responder. Hablamos de una entramado porque, al igual que los hilos que forman un tejido, en ella se articulan y tensionan sus diferentes materiales, éstos se anudan y se expanden, se tejen y destejen sucesivamente para volver a unirse de nuevos y múltiples modos. Y este entramado lingüístico se configura en las intersecciones y puntos de fuga de sus hilos: un proyecto formativo situado para docentes, la disposición de algunas condiciones para que las experiencias de pensamiento con los niños y docentes puedan ocurrir, los diversos

¹ En lo sucesivo usaremos la sigla FcN.

² Cabe aclarar que, cuando hablamos de estos elementos que se van entretejiendo en el trabajo, no queremos decir que todos y cada uno de ellos van a ser abordados en profundidad en el mismo: en primer lugar, porque

acontecimientos y experiencias desplegadas en torno a la concreción de aquellas propuestas de trabajo, y las reflexiones sobre los marcos teóricos para abrir lo acontecido y no asfixiarlo².

Profundicemos un poco más esta imagen de tejido o entramado y analicemos dos cuestiones: por un lado, sobre la base de qué estructura se van entretejiendo esas palabras y sentidos; por el otro, cuáles son esos “hilos de palabras que vamos diciendo, con hilos de tiempos que vamos viviendo”.

Con relación a la primera cuestión, sostenemos que la FcN es la estructura en la que se albergan cada uno de los hilos y hace posible que el entramado de palabras y sentidos se vayan tejiendo. Es decir que la FcN ofrece el marco que acoge y promueve los diferentes cruces, anudamientos, articulaciones de sentido, las tensiones y distensiones del acto de entamar y desentamar los hilos que inspiran e intervienen en el tejido general que es este trabajo. Así, la FcN podría ser el telar en cuyo soporte los hilos van dialogando entre sí y se van interpelando constantemente, hasta ir constituyendo un entramado de sentidos y significados que nunca está acabada, sino siempre por terminar.

Antes de dilucidar cuáles son esos hilos que inspiran la trama de este trabajo, consideramos necesario hacer una breve mención del Programa original de “Filosofía para Niños”³ de Matthew Lipman y la resignificación realizada por Walter Kohan en su propuesta FcN, con el objeto de clarificar lo antes mencionado y lo que desarrollaremos posteriormente.

Un programa inspirador: La Filosofía para Niños de Matthew Lipman

La FpN nace a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado y fue creado por el filósofo norteamericano Matthew Lipman, ante su preocupación por los efectos negativos

² Cabe aclarar que, cuando hablamos de estos elementos que se van entretejiendo en el trabajo, no queremos decir que todos y cada uno de ellos van a ser abordados en profundidad en el mismo: en primer lugar, porque queremos mostrar que el texto, el entramado que se ha logrado tejer, ha sido motivado por la reflexión en torno a esos elementos, es el resultado de un recorrido en el que se conjugan experiencias de lectura y experiencias en torno a la práctica de filosofar con los niños; y en segundo lugar porque se excedería el límite y el objetivo de nuestra pesquisa. Sin embargo, como se verá en el desarrollo del presente trabajo, se priorizará el análisis de algunos elementos por sobre otros, dado que adquieren mayor relevancia con relación a los fines de nuestra investigación.

³ En lo sucesivo usaremos la sigla FpN para referirnos a ésta.

que el sistema educativo tenía en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y se fundaba en estas dificultades observadas en sus alumnos de la Universidad de Columbia. Pese a que los estudiantes transitaban por los cursos de Lógica y otras disciplinas filosóficas, éstos no lograban desarrollar mejores niveles de pensamiento. De este modo, Lipman propondrá un programa de educación filosófica que favorezca el desarrollo de sus habilidades de pensamiento y cuya implementación deberá hacerse desde los primeros años del sistema educativo (Lipman *et. al.*, 1992).

La propuesta de FpN está conformada por un currículum estructurado en cuyo interior se desarrollan ocho programas y en los que se abordan diferentes problemas filosóficos. Para su implementación, se proponen novelas filosóficas pensadas para los niños y adolescentes de diferentes edades, presentadas en un formato principalmente dialógico, en el que los protagonistas son niños de las mismas edades que los lectores y en el que recuperan algunos problemas filosóficos de manera accesible y significativa para aquéllos. No es menor decir que estas novelas *ad-hoc* buscan captar el interés de los niños, con el objeto promover el deseo de pensar y desplegar el camino de la investigación comunitaria (Lipman, 1998).

También el programa incluye manuales de discusión para los docentes (Lipman *et al.*, 1992), que orientan el trabajo con las novelas filosóficas y garantizan que se cumplan los objetivos establecidos, sin la necesidad de que aquéllos estén formados específicamente en la disciplina Filosofía. Cabe aclarar que para Lipman es central el proceso de formación de los docentes en el programa, para que el trabajo con el mismo cumpla con los objetivos propuestos. Esta formación radica no sólo en conocer teóricamente los fundamentos y la metodología de la FpN, sino también el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y otras vinculadas con los procesos de indagación e investigación colectivos que allí se llevan a cabo, como la escucha del otro, el respeto por cada uno de los miembros de la comunidad filosófica, etc. Para el filósofo norteamericano es importante que los docentes estimulen a los niños a que examinen sus pensamientos, clarifiquen el lenguaje que utilizan para comunicarlos, recuperen y profundicen sus propios interrogantes, reconozcan cuáles son los supuestos que subyacen en sus posiciones respecto de un tema, anticipen cuáles son las consecuencias posibles de lo que piensan, dicen o hacen, entre otros (Lipman *et al.*, 1992; Lipman, 1998).

El principal objetivo del programa FpN no es que los niños incorporen un bagaje de conocimiento sobre la historia de la filosofía, sino hacer filosofía con ellos; es decir una praxis comunitaria tendiente a que éstos puedan desarrollar habilidades de pensamiento, de descubrimiento de los significados en la propia experiencia y la creatividad, con el objeto de promover el crecimiento interpersonal y el desarrollo de habilidades vinculadas a la participación y el compromiso democrático (Lipman *et al.*, 1992; Lipman, 1998; Pineda, 2004). En este sentido, la FpN recupera las herramientas propias del filosofar para transformar la forma en que se educa, convirtiendo a los niños en los protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Aquí se retoma y se busca potenciar la capacidad de los niños de pensar y hacerse preguntas acerca de la realidad que los sorprende y preocupa, de asombrarse y extrañarse por lo cotidiano y obvio, la curiosidad y el deseo genuino de saber desde “el aspecto lúdico del filosofar” (Kohan y Pineda, 2012, p. 301) y desvinculado de los logros académicos.

También Lipman destaca la importancia que tiene la “comunidad de indagación”⁴ en el desarrollo del pensamiento de los niños, considerando la relevancia de la investigación cooperativa entre pares para que el pensar no sea una tarea solitaria e individual y se vuelva una actividad compartida, en torno a diferentes problemas. Considerando el aprendizaje como un proceso social, Lipman destaca que una clase convertida en una comunidad de investigación posibilita que los niños se escuchen entre ellos, respetando sus intervenciones; así, aquellos “construyen sus ideas sobre la de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos” (Lipman, 1998, p.57).

Para finalizar la referencia a Lipman, podemos decir con Bernardo de Chartres que “somos como enanos aupados en los hombros de gigantes”; es decir que si podemos revisar, resignificar, explorar las diferentes relaciones entre filosofía e infancia, repensar las experiencias filosóficas con los niños, no es porque podemos ver más lejos debido a la

⁴ Al respecto Kohan y Pineda (2012), sostienen que “El programa FpN se funda en una propuesta de pedagogía filosófica centrada en lo que se conoce como comunidad de indagación. Ella reconoce una inspiración vygotskiana en tanto que el aprendizaje es un proceso social en el cual, a través de la interacción con otros (en este caso nuestros pares, nuestros maestros y ciertos modelos ideales de desempeño como los que representan los personajes de las novelas), somos capaces de construir conocimientos, sentimientos y valores que no construiríamos si pensáramos sólo individualmente” (p.305).

agudeza de nuestra mirada o a nuestra propia altura, sino porque nos hemos parado sobre los hombros de Lipman. A él nuestra gratitud.

Una filosofía que se deja estremecer por la infancia: la Filosofía con Niños de Walter Kohan

La propuesta de FcN introducida por Kohan es una recreación del programa original de Lipman, que nace a partir de la observación crítica de algunos límites presentes en la FpN y de la necesidad de adecuarlo a diferentes contextos, debido a la expansión que el programa ha tenido en diferentes países del mundo y a la importancia de seguir potenciando el vínculo entre filosofía e infancia. Es por ello que Kohan desarrolla una propuesta de FcN en la que se consideren las diferencias geográficas y culturales, se recuperen otras perspectivas filosóficas y otros problemas ausentes en el programa lipmaniano⁵. También, la propuesta de FcN promueve el uso de otros materiales, recursos y actividades (por fuera de las novelas filosóficas y los manuales de actividades para los docentes) y “otros modos”⁶ de vincularse con éstos que inviten a los niños a pensar filosóficamente (Kohan, 2013); además, aquélla estimula la formulación de las preguntas que surgen del interés y la preocupación genuina de los niños, en el contexto particular de las experiencias de pensamiento (Dutra Gomez, 2013).

La propuesta de Kohan recupera una problematización de la mirada sobre la niñez que subyace al programa original y la inclusión de las reflexiones sobre ésta y la infancia⁷, inspiradas en la relectura de filósofos clásicos como Heráclito y Sócrates, y el análisis de otros pensadores contemporáneos como Agamben, Derrida, Deleuze, Rancière, Larrosa, Paulo Freire, etc. (Kohan, 2004; 2011; 2013; Waksman y Kohan, 2015; Kohan y Pineda, 2012). Además, la resignificación realizada por Kohan nos invita a desnaturalizar algunos

⁵ Cabe aclarar que Lipman, a partir de la extensión que logró el programa de FpN en el mundo, alentará a otros filósofos y educadores interesados en la temática a llevar a cabo revisiones y ampliaciones a dicho programa, con el objeto de hacerlo más cercano a los diferentes contextos culturales y geográficos. En este sentido, Lipman propone pensar su propuesta como un “proyecto educativo” que, si bien parte de una metodología y un currículum determinado, debe entenderse “como algo mucho más dinámico y abierto”. (Pineda, 2004, p. 104)

⁶ Las novelas filosóficas, para Lipman, tienen la función de ser “un pre-texto para el debate filosófico, y en cuanto tal tienen un valor básicamente instrumental” (Kohan y Pineda, 2012, p. 309); es decir que tienen un valor secundario y al servicio de la Filosofía. A partir de esta observación crítica podríamos pensar otros recursos o materiales y otros modos de vincularse con los mismos, en los que se puedan explorar otras relaciones entre la filosofía y la literatura, el cine, el arte, etc.

⁷ Sobre este tema nos explayaremos en profundidad a lo largo de los capítulos del presente trabajo.

estereotipos de género presentes en los personajes de las novelas filosóficas de Lipman y revisar críticamente ciertos problemas filosóficos que aparecen presentados de “forma ahistórica y descontextualizada” (Waksman y Kohan, 2015, p. 54), o ciertas posiciones y perspectivas que subyacen en el abordaje de los mismos que se presentan como si fueran neutrales; por ejemplo, la diferencia entre “lo real” y lo que “no es real”, el dualismo mente-cuerpo, entre otras.

Tal como sostienen Kohan y Pineda (2012), la FcN intenta recuperar el vínculo entre la filosofía y los niños, no sólo en las formas en que la filosofía va hacia ellos (en la que se podría encuadrar la FpN de Lipman) sino en los modos en que los niños interpelan a la filosofía. Es decir que, desde la perspectiva de Kohan, quien debería ser incomodada, molestada, corrida de sí, no sólo es la niñez sino también la filosofía. En otras palabras, que sea la infancia la que educa a la filosofía, que también sean los niños quienes se tornen en sujetos de cuestionamiento y de conversión de la filosofía.

En relación con lo anterior, Kohan (2006) nos propone un “gesto” que implique una disposición cuidadosa y a la vez expectante de nuestra parte, que convoque a los niños y la infancia a pensar filosóficamente con otros; tal como el mencionado autor sostiene, “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” (Kohan, 2006, p.10). Esta disposición se muestra como un guiño, que alienta (pero no garantiza) lo que viene de afuera, lo que pueda nacer del encuentro. Además este “gesto” que ayuda a pensar con los niños también nos invita a pensarnos y, en este pensarnos, somos pensados (por los niños y por la infancia) y, por ende, transformados.

También es importante destacar la diferencia entre la preposición “para” en el programa original de FpN de Lipman, y la preposición “con” en la revisión crítica de Kohan. Tal como indica Grau (2008), el prefijo “para” establece:

Una suerte de distancia, jerarquía, lugar de administración y/o control de los sentidos y significados, constituyente de un nosotros y un ellos (...). 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* ti. Sin embargo, lo que domina 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 con un mayor carácter democrático y que convoca la participación y la asunción de protagonismo y posición de sujeto individual y colectivo. (p.11)

De este modo, la FcN refiere a los niños viviendo una experiencia de pensamiento caracterizada por el riesgo y la falta de certezas, la aventura de la pregunta que dispara significados impensados en un encuentro con otros; tal como nos invita a pensar Kohan, en la experiencia del encuentro entre filosofía e infancia ambos términos se modifican (Kohan, 2013). Por lo antes dicho, la propuesta de FcN implica una invitación a los niños (y a nosotros mismos) a pensar y a pensarse a sí mismos junto con otros, sin caminos predeterminados. De este modo, la experiencia del pensar en la FcN, como en cualquier experiencia, se origina en el acontecimiento, en aquello que irrumpe en forma no anticipada y desterritorializa al niño, estimulando su capacidad lúdica, su capacidad de asombro y extrañamiento, y lo obliga a la aventura, al riesgo de no saber hacia dónde se dirige, a la experiencia de pensar y de pensarse pensando.

Hilos de palabras y significados en torno a la infancia y la alteridad en la FcN

Vamos ahora a dilucidar, tal como nos propusimos anteriormente, cuáles son esos hilos de palabras y significados que van conformando el entramado de sentidos -en torno a la FcN- que inspiran este trabajo. El primer hilo se origina en una idea inicial de un proyecto en torno a la FcN y que se llevó a cabo en dos escuelas públicas de nivel primario (de la localidad de Santa Rosa, La Pampa), una de gestión estatal y la otra de gestión privada⁸. El

⁸ La primera de ellas, la escuela de gestión estatal, se ubica en una zona periférica de Santa Rosa y atiende una población escolar de condición socioeconómica baja, mayoritariamente perteneciente a los barrios aledaños; algunos de sus alumnos provienen de otras zonas de la ciudad buscando revertir sus trayectorias educativas signadas por la “exclusión escolar”. Esta escuela en particular, fue creada en el marco del proyecto jurisdiccional “escuelas i” y busca generar un contexto educativo significativo para el aprendizaje, apostando a la enseñanza desde la innovación y la inclusión. En esta escuela, el proyecto se desarrolló durante la segunda mitad del 2021 y durante el 2022. Este proyecto se desarrolló a partir de una propuesta de formación para profesores de nivel primario, del Instituto Superior de Formación Docente “Escuela Normal de Santa Rosa”; y se enmarcaba en las líneas de capacitación docente del Ministerio de Educación de La Pampa. Debido a un cambio en la política de la formación docente el proyecto no tuvo continuidad y sólo se logró

mencionado proyecto tenía dos objetivos: por un lado, propiciar para los niños de esas escuelas espacios significativos que los inviten a filosofar y, por el otro, ofrecer una instancia de formación situada para los docentes en la FcN, de manera tal que se pudiera hacer una implementación gradual de esta en la totalidad de los cursos.

El segundo hilo de aquel entramado está conformado por las propuestas específicas para propiciar las experiencias de pensamiento de FcN, pensadas semanalmente para la concreción del proyecto referido. Allí se proponían los temas estructurantes, las actividades y algunas preguntas orientadoras previas para propiciar el diálogo filosófico con los niños, teniendo en cuenta sus intereses y sus preguntas, recogidas con anterioridad.

El tercer hilo incluye los diferentes acontecimientos que se suscitaron en la implementación de cada experiencia de pensamiento con los niños. Siguiendo a Larrosa (2009), entendemos por “acontecimiento” todo aquello que ocurre o sucede independientemente de lo planificado y anticipado, y que dado su carácter disruptivo escapa de lo que podemos comprender con los marcos conceptuales que tenemos.

Hagamos un alto en la particularidad de las “fibras” que componen este hilo. Ingresamos a dos escuelas primarias concretas ubicadas en contextos disímiles y particulares ya referidos, una de ellas en el momento inmediato de la post-pandemia y en el regreso gradual a la presencialidad. Allí circulaban personas concretas, con nombres, historias, sueños, dolores, posibilidades, resistencias, injusticias; y en el encuentro con los otros, algo de lo que sucedía interpelaba eso que esperábamos, sabíamos y podíamos. Allí nos encontramos con docentes expectantes, seducidos por “algo nuevo que llega” y esperanzados de recibir “una bocanada de aire fresco” para sus prácticas de enseñanza (esto no se debe a alguna promesa de nuestra parte); otros desconfiados y atentos a lo que sería un fracaso anticipado o, al menos, poniendo en duda que la propuesta pudiera ofrecer un atisbo de transformación de la realidad de sus alumnos, como quien se cruza de brazos y dice “a ver qué pasa”, “a ver si podés hacer algo de lo que decís”, “a ver si algo cambia”. Y

trabajar con 1er, 2do y 3er grado. La segunda escuela, de gestión privada, se encuentra ubicada en una zona céntrica de la ciudad, atiende una población escolar de condición socioeconómica media, y el proyecto comenzó a desarrollarse en la segunda mitad del 2023 y se sostuvo durante el 2024. La implementación del proyecto en esta institución fue posible gracias a un acuerdo interno con el equipo directivo y docentes que se mostraron entusiasmados con la propuesta.

otros que se manifestaron resistentes a eso que “venía de arriba”, que “no habían elegido”, a eso que “debían hacer como todas las capacitaciones que vienen del Ministerio o que los directivos les proponen”, manifestando cierto agobio por la “falta de tiempo debido a las tareas docentes específicas y la sobrecarga laboral”, anticipando lo que la propuesta podría demandarles.

Entre las “fibras” del tercer hilo, también nos encontramos con las diversas actitudes de los niños frente a la invitación a filosofar. Algunos de ellos, se mostraban convocados a pensar juntos y dialogar con otros, respondiendo las preguntas que iban irrumpiendo en el fragor de la experiencia y tratando de asentir o disentir con las ideas de sus compañeros. Otros se mantenían en silencio, como quien no tiene algo para decir, aunque no sea porque no lo tiene sino que lo guarda o no se anima a decirlo, o en ese momento no puede, o no es el momento de pensarlo y menos de decirlo, y está a la espera de “ese” instante que sí lo es.

Entre aquellas actitudes, otros niños intentaban participar en los encuentros de filosofía con la peculiaridad de instalar sus propios temas y modos de abordarlos, sus propias formas de manifestarse ante una pregunta que no los convocaba (¿Acaso todas las preguntas convocan a todos?) o mediante anécdotas o hechos concretos de sus vidas, por fuera del tema acordado para abordar filosóficamente. Se nos vienen a la memoria las intervenciones de Dylan, quien solía afirmar “yo saco una pistola y los mato a todos”, ante la aparición de algún caso problemático que le generaba incomodidad y lo invitaba a pensar. También había niños que buscaban interpelar las disposiciones de los cuerpos y el límite de los espacios configurados para el desarrollo de las experiencias; tal es el caso de David que buscaba puntos de fuga de lo que estaba ocurriendo, ya sea escapando del aula por la ventana o por la puerta en pleno desarrollo del diálogo, y si permanecía en el salón de clase se sentaba en un hueco de la pared que estaba destinado a una biblioteca áulica, que nunca lo fue. Pero David parecía estar atento a lo que allí ocurría, porque tenía la capacidad de volver a la conversación cuando él quería o se sentía convocado, porque en el momento menos esperado (que no eran tantos) lanzaba alguna frase que abría nuevos sentidos para seguir pensando.

Del tercer hilo de la trama se despliega el cuarto. Tal como nos dice Larrosa (2009) después de lo que acontece hacemos experiencia; como la respuesta ante lo extraño que viene de afuera, la experiencia parte del intento de reflexionar acerca de eso que nos sucede con aquello que no viene ni depende de nosotros. Ante esta necesidad, es que nos propusimos el ejercicio de una escucha de lo que acontecía en los encuentros de FcN, buscando aproximarnos a esas tramas de sentido presentes en las voces y palabras, gestos, silencios, ausencias, disposiciones corporales de los alumnos. Sobre todo, pusimos el oído en aquellas huellas que, por resultar enigmáticas, nos dejaban sin palabras y parecían traer más de lo teníamos.

En este ejercicio de “agudeza auditiva”, de dejarnos conmover por la novedad que viene de afuera de nosotros mismos, se inserta el quinto hilo del entramado. Éste se compone de los marcos teóricos que nos han permitido dialogar reflexivamente con los otros elementos de este trabajo. El quinto hilo del tejido también se compone de diferentes fibras, cada una de éstas con identidades propias, pero que en la interrelación logran formar un cuerpo (el hilo) problemático, dinámico y abierto: “problemático” porque no hay una sola forma de unir/vincular aquéllas fibras de sentido y, además, porque el “hilo” puede ayudar a aumentar la agudeza auditiva de lo que emerge y/o puede ser un factor que condicione y obstaculice nuestra capacidad de oír; es “dinámico” porque siempre puede alterarse la composición de sus partes cuando el hilo es puesto en situación dentro de la trama/tejido más general; y “abierto” porque en el ejercicio de la experiencia se inauguran nuevos caminos, nuevas combinaciones y configuraciones, nuevas lecturas y relecturas. Si tuviéramos que identificar cuáles son esas fibras que componen este quinto hilo del entramado podríamos decir que son tres: la cuestión de la alteridad desde la perspectiva de Emmanuel Levinas, los estudios sobre filosofía e infancia desarrollados por Kohan y otros teóricos y filósofos de la educación; y las reflexiones teóricas sobre la propuesta FpN de Kohan.

Como veremos, este trabajo nace y se nutre dialécticamente de los acontecimientos (tercer hilo), experiencias en torno las propuestas concretas de FcN (cuarto hilo) y las reflexiones teóricas en torno a las mismas (quinto hilo). Sin embargo, ello no significa que los otros hilos de la trama (el primero y el segundo) estén ausentes, sino más bien se

encuentran implícitos. Es decir que no podríamos hacer referencia a la existencia de aquellos hilos, si antes no se hubiera diseñado y materializado un proyecto en torno a la FcN, con propuestas abiertas y flexibles para la concreción de las experiencias de pensamiento desarrolladas semanalmente.

Aventuramos que este trabajo será un ejercicio de tejer un entramado posible de sentido, para que algo en relación a la infancia, la alteridad y la filosofía acontezca. Sabemos que no es la única forma de urdir todos aquellos hilos que lo componen, porque tal como nos dice Galeano “vamos diciendo” a partir de lo que “vamos viviendo” y tanto los textos como nosotros, somos “tejidos que andan”.

Introducción:

La filosofía de la alteridad de Emmanuel Levinas ha sido y sigue siendo provocadora para pensar críticamente la cuestión del otro en diferentes campos de conocimiento, en especial en el educativo. El presente trabajo recupera estos aportes, y se propone de manera novedosa relacionarlos con los actuales estudios sobre la relación entre infancia y filosofía, e indagar cómo sería posible la proximidad con la infancia en clave de alteridad radical en la FcN propuesta por Kohan. En este sentido, sostenemos que la proximidad con la infancia en la FcN no puede alcanzarse ni asegurarse desde una metodología o programa preestablecido, sino más bien desde una disposición ética que le otorga prioridad a lo que irrumpe del otro, y se mantiene abierta y expectante a la novedad que llega. Esto nos conducirá a explorar en la potencia de dos gestos de proximidad con la otredad de la infancia, en el contexto de las experiencias de pensamiento: por un lado, en las preguntas filosóficas, como gestos donde la infancia irrumpe de manera no esperada e introduce la novedad; y por el otro, en la escucha filosófica como gesto de acogida de aquella, que nos invita a transitar en la experiencia de lo imposible, como aquello que fisura lo sabemos y podemos.

Para el tratamiento del problema antes presentado, partiremos del análisis de dos posiciones sobre el vínculo entre la infancia y la alteridad, y este abordaje se llevará a cabo en vinculación con la crítica de Levinas (2002) a la ontología occidental y su concepción de la alteridad radical, cuestiones que son desarrolladas en *Totalidad e Infinito* (2002). A partir de aquella indagación consideramos posible recuperar la crítica de Levinas a la ontología occidental en relación al cuestionamiento de la idea de infancia como carencia y ausencia de lenguaje y de pensamiento, y la alteridad como lo extraño y peligroso, asimilable a la *ipseidad* (Skliar, 2002, pp.108-09). Además, juzgamos potente el planteo de Levinas para profundizar los sentidos de la infancia como alteridad radical, irreductible a toda categoría conceptual que intente atraparla, y como una condición de la experiencia humana que enriquece el pensamiento y lo invita a mantenerse expuesto, abierto, en actitud de salida.

El presente trabajo se estructura en dos partes. La primera parte se denomina “La infancia y alteridad radical. Un análisis sobre esta relación, a partir de los aportes conceptuales de Emmanuel Levinas”, y se conforma por los primeros dos capítulos; éstos

tienen por objeto la indagación conceptual de la “alteridad” y la “hospitalidad” desde la filosofía de Levinas y su relación con la infancia introducida por Kohan.

El capítulo 1 está dedicado a la reconstrucción del concepto de “alteridad” y su vinculación con la infancia como “lo otro”, que escapa a los intentos de conceptualizar y atraparla en los dispositivos de poder que el mundo adulto ha configurado para ello, y como una condición de la experiencia humana asociada al riesgo, a la salida y a la transformación de nosotros mismos. Esta tarea se concentra en la lectura crítica e interpretativa de *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (2002), unos de los textos fundamentales del itinerario filosófico de Levinas, y principalmente de los trabajos de Agamben (2001a), Kohan (2002; 2003; 2004; 2005; 2007), Bárcena (2011); Bárcena y Mélich (2000), Mélich (1995; 2000; 2014), Skliar (2002; 2012; 2015), Skliar y Brailovsky (2021), Durán M. (2015) y Larrosa (2000; 2009).

En el capítulo 2, se indaga sobre la “hospitalidad de la infancia” o el carácter ético de su acogida; es decir que a partir del análisis de la infancia en su otredad radical se cuestionan las formas de proximidad pedagógica, y nos invita a repensar permanentemente las prácticas de hospitalidad y acogida, por fuera de todo intento de fagocitarla y desde una disposición de salida de nosotros mismos. De esto se deriva la necesidad de resignificar las prácticas de acogida del otro desde la responsabilidad por él y el reconocimiento ético de su vulnerabilidad, y aquí se recupera la noción de “rostro” del otro de Levinas (2002) como aquello que irrumpe como una “huella” y “que rompe toda imagen, todo concepto y todo lenguaje” (Melich, 2014b, p. 135).

También, en este capítulo se profundiza el cruce entre experiencia, infancia y alteridad desde las reflexiones teóricas de Larrosa (2001, 2006, 2009), Agamben (2001a), Skliar (2002; 2012; 2015), y Skliar y Brailovsky (2021). En este sentido, se aborda la experiencia como “experiencia con la infancia” y como “infancia de la experiencia”, dado que la irrupción y la proximidad con la infancia nos introduce en un camino sin rumbo certero y nos aventura en un mundo que no le pertenece a nadie, invitándonos a dislocar la mirada, el pensamiento y el oído, para hacer posible el surgimiento de una novedad inusitada y no anticipable. En este sentido, el encuentro con la infancia como alteridad, en

clave de salida y aventura, se encuentra en sintonía con el planteo leviansiano sobre la autoridad del Otro, del Infinito, de la exterioridad.

Cabe aclarar que esta indagación conceptual sobre la hospitalidad de la infancia como alteridad radical, incluye las “curiosidades insurgentes” de Lucio y Valentina; éstas nos inspiraron a pensar junto a Levinas la categoría de rostro, como el modo en el que la infancia como alteridad radical irrumpe, excediendo toda representación plástica o conceptual y la imposibilidad de develarla, y donde su acogida es tal cual se manifiesta, sin mediaciones, es “cara-a-cara”.

En la segunda parte del trabajo se titula “¿Cómo es posible la proximidad con la infancia en la Filosofía con Niños? Una exploración sobre los gestos que la posibilitan”, y abarca los capítulos 3 y 4. En esta parte nos proponemos indagar sobre cómo la infancia se manifiesta y cómo es posible darle hospitalidad en las experiencias de pensamiento propias de la FcN. Para ello exploramos el vínculo entre filosofía e infancia que subyace en aquella propuesta, y nos planteamos la posibilidad de que la infancia sea la que incomode e interpele a la filosofía (Kohan y Pineda, 2012). De este modo, indagamos en dos gestos que nos invitan a la proximidad con la infancia: en las preguntas que irrumpen en los diálogos y en la escucha filosófica. Con este propósito se recuperan las afirmaciones, reclamos y preguntas de los niños que se despliegan en las experiencias de pensamiento y que consideramos potentes para pensar cómo la infancia puede manifestarse y cómo darle acogida a la novedad que aquella introduce.

En el capítulo 3, iniciamos un proceso de indagación tendiente a demostrar que la FcN puede constituirse en una práctica de proximidad con la alteridad de la infancia. En este sentido, exploramos cómo las auténticas preguntas que irrumpen en las voces de los niños pueden ser gestos que interrumpen a la filosofía y la ponen en contacto con la infancia como alteridad radical y la invitan a la infancia de la experiencia; para ello exploramos las voces y sentidos “insurgentes” de Valentina, Lucio y Lorenzo, como signos que pueden inquietar, interpelar y cuestionar a la filosofía y provocar la experiencia de pensamiento. También indagamos en el vínculo entre filosofía e infancia que subyace en la FcN, y en la noción de “gesto” de Agamben (2001b), con el objeto de profundizar el

análisis acerca de cómo aquella podría constituirse en una práctica de proximidad con la otredad de la infancia.

En el capítulo 4, continuamos con la pretensión del capítulo anterior, y nos proponemos analizar cómo la escucha filosófica en la FcN puede resultar un gesto de acogida de la infancia como alteridad radical. Para ello, indagamos sobre las diferentes dimensiones de la escucha, tales como la diferencia entre escuchar y oír y el vínculo problemático entre ambas, la escucha como el lado olvidado del lenguaje y su relación con el silencio. Consideramos que estas dimensiones de la escucha, sumado a los aportes de Levinas, a la indagación sobre la infancia y a los reclamos de Lucio y Lorenzo a nuestra falta de escucha, resultan relevantes para pensar cómo sería posible la escucha filosófica como gesto de hospitalidad de la infancia, y explorarla en el orden de lo imposible.

Este trabajo de investigación se encuentra incluido en la intersección entre el campo de la ética y de la filosofía de la educación; específicamente en los últimos estudios sobre el vínculo entre filosofía, infancia y alteridad, y relacionados con la propuesta FcN de Kohan. Si bien recuperamos la perspectiva de Kohan sobre la relación entre filosofía, infancia y alteridad, los aportes de la filosofía de Levinas nos permiten profundizar aquella posición, ya sea desde el punto de vista conceptual como en las experiencias de pensamiento donde la infancia irrumpe de manera inesperada y enigmática y nos responsabiliza de su acogida.

La metodología de trabajo utilizada es de corte cualitativo y se desarrolla en dos procedimientos correlacionados. En primer lugar, se realiza un abordaje crítico–interpretativo de los textos de Emmanuel Levinas y sus aportes al campo de la educación, y también de los textos que indagan sobre el vínculo entre infancia y filosofía y las formas de proximidad con la misma en la propuesta FcN de Walter Kohan. En segundo lugar, se desarrolla un proceso circular de indagación característico de la investigación educativa, en el que marcos teóricos son interpelados con lo que acontece en las experiencias situadas de FcN y estas son pensadas/revisadas/reformuladas a partir de aquellos; es decir que el pensar educativo no se separa de la experiencia sino que se trata de un saber que intenta iluminar el hacer, “que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos

caminos” (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 21).

En relación con este último punto, se destaca que utilizaremos la información disponible del análisis e interpretación de registros de los diálogos con niños en las experiencias situadas de FcN que se desarrollaron en dos escuelas públicas de la localidad de Santa Rosa (La Pampa).

Estado del arte:

En este apartado, se presenta el panorama de las investigaciones en torno al tema del presente trabajo. En primer lugar, se recuperan los avances sobre el análisis de las categorías levinasianas de “alteridad”, “hospitalidad” y “escucha” para problematizar el vínculo entre “infancia” y “alteridad radical”, e interpelar el encuentro con la misma. En segundo lugar, se introducen las investigaciones y perspectivas que permiten indagar la relación entre infancia y filosofía, y explorar algunos gestos de proximidad con infancia en las prácticas de FcN, en particular la escucha filosófica y las preguntas que irrumpen en las experiencias de pensamiento. Cabe aclarar que en la bibliografía analizada se observa una vacancia en relación al tema específico del presente trabajo, es decir investigaciones que vinculen los aportes de Levinas a la educación con los estudios sobre la relación entre infancia y filosofía, e indaguen -a partir de las categorías filosófica del pensador lituano- cómo sería posible la proximidad con la infancia en clave de alteridad radical en la FcN propuesta por Kohan. Y es en este aspecto donde observamos un intersticio de novedad que nos ha permitido hacer una exploración conceptual y práctica de aquella posibilidad.

Para el análisis de la genealogía del pensamiento de Emmanuel Levinas, la crítica a la filosofía occidental y el abordaje conceptual de las categorías “alteridad”, “hospitalidad” y “escucha” presentes en *Totalidad e Infinito* (2002), son relevantes los trabajos de Charlier (1995), Llewellyn, J. (1999), Sucasas (2006) y Haidar (2008), ya que que nos permiten indagar en el pensamiento del filósofo lituano: el origen y el desarrollo de sus primeras inquietudes filosóficas, las transformaciones operadas en su pensamiento a partir de la experiencia del Holocausto, y su crítica a la filosofía occidental que va desde Jonia a Jena. También consideramos relevante en este aspecto la indagación de Urabayen (2004), que realiza una profundización de las raíces judías del pensamiento de Levinas, desde las que inicia su proyecto para pensar de otro modo; allí se cuestiona la figura de Ulises como el modo de pensar propio de la filosofía occidental, y a ello se antepone una filosofía entendida como ética, como palabra que parte del otro y nos invita a una responsabilidad infinita por él. A la figura de Ulises, Levinas propone incluir la imagen del patriarca Abraham, quien en actitud de salida deja atrás su hogar y se dirige a la tierra prometida. Esta crítica, tal como nos sugiere también Mauer (2009), no implica una separación radical

entre la tradición griega y la judía, y el abandono de una por la otra, sino más bien en poder articularlas e incluir al otro en tanto otro, olvidado por la filosofía occidental.

En relación a la categoría “alteridad” en Levinas, Fernández Guerrero (2015) nos propone profundizar la indagación conceptual de la alteridad desde cinco planos conectados entre sí y que permiten varias perspectivas para reflexionar sobre aquélla; éstos son los planos metafísico, religioso, subjetivo, lingüístico y ético. En este sentido, Gutiérrez (2008) y Pérez Quintana (2008) abordan la complejidad con la que Levinas se encuentra al intentar abordar al “otro en tanto Otro”, es decir un otro radical que preserva su afuera, sin encerrarlo en las fronteras totalizantes del concepto. También la tesis de Ale (2016), nos permite problematizar y profundizar la categoría alteridad levinasiana y la relevancia de introducirla en la filosofía, siendo la ética y no la ontología lo que debe considerarse como filosofía primera.

En relación al análisis del “rostro” como irrupción no-fenoménica, Navarro (2007) y Aguirre García y Jaramillo Echeverry (2010) abordan la complejidad de aquella categoría y su centralidad para pensar la proximidad con el otro, que irrumpe como rostro y excede todo intento de objetivación de parte del sujeto de la recepción; es decir que se niega a ser contenido de la consciencia. Aquí también resulta importante el abordaje de Pinardi (2010), quien analiza los límites del lenguaje para dar cuenta de la experiencia ética, donde el encuentro con el rostro del otro es “cara-a-cara”, es decir sin mediaciones que impliquen su apropiación en la esfera de la Totalidad. En relación con esto, Pinardi (2010) indica la imposibilidad de toda expresión lingüística frente a la proximidad con el otro y es por ello que la autora refiere a que el “Decir” es siempre testimonial.

En lo referido al vínculo entre “infancia” y “alteridad radical”, indagamos en las reflexiones teóricas de Agamben (2001a) que analizan la infancia en su relación con el lenguaje, y donde es posible la experiencia humana, su historicidad; es decir, el proceso en el que la humanidad toda se va desarrollando en la adquisición de una lengua que aún no ha sido pronunciada y que está siempre por crear. En continuidad con esta línea de análisis, Durán (2015) identifica en Kohan una concepción de la infancia como “una afirmación de lo nuevo, una posibilidad creativa del pensamiento” (p.166). Sin embargo, observamos que en esta mirada se encuentra ausente otra dimensión de la infancia que subyace en la

propuesta de Kohan; nos referimos a la infancia como lo radicalmente otro que excede de todo dispositivo de poder y saber, que es introducida por Larrosa (2000; 2009). En suma, consideramos que las dimensiones de la infancia antes presentadas son complementarias y se encuentran presentes en el análisis de la relación entre infancia y filosofía de Kohan (2002; 2003; 2004; 2005) y en su propuesta de FcN. Y también vemos aquí la posibilidad de releer aquella relación en la FcN, a la luz de las categorías levinasianas “alteridad” y “hospitalidad”, y de pensarla como un vínculo de carácter ético, lo que consideramos que incluye una novedad en este sentido.

A partir de lo anterior, podemos agregar que los fructíferos trabajos de Kohan sobre la relación entre infancia y filosofía antes referenciados, ofrecen un importante análisis sobre las perspectivas filosóficas y educativas (históricas y presentes) de entender y vincularse con la infancia. Consideramos que la noción de infancia anteriormente presentada, interpela los modos de acogida de parte de la pedagogía y la filosofía y las interrumpe éticamente; y en este aspecto es relevante la inclusión de Bárcena y Mélich (2000) quienes analizan la educación como un acontecimiento ético, recuperando las categorías de alteridad y hospitalidad de Levinas. En relación con esto, Larrosa (2000) propone hacer “experiencia con la infancia” y ello nos conduce a recuperar las reflexiones teóricas sobre la experiencia de Bárcena (2011) y Larrosa (2001; 2009) y a vincularla con la noción de “infancia de la experiencia” presente en Kohan (2002, 2004). Estas investigaciones nos invitan a pensar que la acogida de la infancia en la FcN es ética, donde la prioridad se ubica en la novedad de lo que aquella introduce y nos obliga a desconfirmar las reglas de nuestra hospitalidad. Es por ello que la acogida es posible en el orden de la experiencia “con la infancia” y “de la infancia” y ella nos exilia de nosotros mismos, implica una decepción (Mélich, 2014b) de lo que somos, pensamos y decimos. En este sentido, se abre la experiencia a lo imposible, se entra en contacto con el deseo constitutivo del Infinito (Levinas, 2002).

El análisis anterior, se complementa con los importantes aportes teóricos de Skliar (2002, 2012, 2015) y Skliar y Brailosvky (2021) acerca de la infancia, la niñez y la otredad, y que consideramos que se encuentran en consonancia con la alteridad de Levinas (2002). También Jaramillo Ocampo *et al.* (2018) nos inspiran a indagar la experiencia “con” y “de”

la infancia desde una pedagogía de la alteridad, y plantean el grado problemático que implica la proximidad que nace de la hospitalidad y que respeta la otredad, en nuestro caso de la infancia.

La indagación conceptual y práctica de la infancia como alteridad radical y de su hospitalidad, introduce el análisis sobre cómo es posible la acogida de la infancia en la FcN. Este propósito, nos conduce inicialmente a pensar el vínculo entre filosofía e infancia en la FcN desde Kohan y Pineda (2012); estos autores sostienen que esa relación debe ser indagada a partir de la infancia incomodando e interpelando a la filosofía, lo que nos permite recuperar el carácter ético del encuentro con la infancia y donde la prioridad la tiene lo radicalmente otro que ella introduce. Aquí analizamos cómo esa relación es posible en las experiencias de pensamiento, donde éste resulta dislocado de lo común (Santos Melo, 2013; Kohan y Costa Carvalho, 2024), o se desplaza por un destino incierto y peligroso (Waksman y Kohan, 2015) y en el que se da lugar a la invención y recreación de conceptos (Deleuze y Guattari, 1993; Kohan, 2004, 2013), o donde se abren “horizontes de polisemia” (Caputo, 2006). Es en este contexto, donde la filosofía y el mundo adulto resultan interpelados a deshacerse de lo que son y piensan, para ir en búsqueda de lo que aún está por pensarse (Bárcena, 2012; Larrosa, 2000, 2009), a esperar lo inesperado y lo imposible (Kohan, 2004).

Observamos que en aquellas investigaciones se recuperan los dos sentidos de la infancia nombrados anteriormente y se despegan de las concepciones ancladas en una mirada adultocéntrica, donde es la filosofía la que educa a la infancia (Kohan, 2004). Además, permiten profundizar cómo sería posible la proximidad y cómo dar hospitalidad a la novedad que la infancia introduce en la FcN.

También, siguiendo a Kohan (2004) nos preguntamos acerca de cómo disponernos para la proximidad con la infancia, en la que ésta sea acogida en su novedad y respetada en su radical alteridad. En este sentido, tomamos de Kohan (2006) la importancia de un “gesto” que haga posible pensar con los niños y pensar la infancia, y que consiste en “vaciarlos” de lo que sabemos para dejar que nos hable y nos interpele. También el análisis de Agamben (2001b) sobre el gesto como “medio sin fin” nos permite profundizar las formas de proximidad y acogida de la infancia en la FcN; y respecto de esto es relevante el

aporte de Olarieta (2017), quien trabaja y recupera aquella categoría de Agamben para pensar los gestos en las experiencias de pensamiento en la FcN. Este análisis nos posibilita indagar en aquellos gestos en los que la infancia irrumpe y puede ser acogida en la FcN, y nos centramos en dos: en las preguntas que irrumpen provocan una apertura del pensamiento y en la escucha filosófica.

Para el análisis de las preguntas en las que la infancia irrumpe desde su radical exterioridad, indagamos en López (2008) la necesidad de distinguir entre las preguntas que permiten desarrollar habilidades de pensamiento, tal como Lipman *et al.* (1992) las entienden, de aquellas que buscan provocar una “apertura trágica del pensamiento” y donde éste es desplazado hacia un espacio de lo que aún no fue pensado o recreado; y es donde creemos que la infancia se manifiesta desde su alteridad. En este sentido, Santiago (2006) y Waksman y Kohan (2015) nos invitan a pensar que las verdaderas preguntas son aquellas que surgen de una problematización genuina de quien se las plantea; además, Kohan (2013) completa esta idea agregando que no hay quien pueda pensar por otro, y da cuenta del carácter irrepetible y único de las experiencias de pensamiento. También recuperamos de Sumiajer (2021) algunas claves para diferenciar las preguntas filosóficas de las que no lo son y la relación entre la pregunta y la escucha, en el contexto de la FcN. Y también retomamos la “devenir-pregunta” que introducen Kohan y Costa Carvalho (2024) y que refieren a aquellas preguntas de la infancia que desafían el pensamiento y lo perturban, invitándolo a abrirse al exterior y dejarse interpelar por él.

Para trabajar la escucha como gesto, se incluyen diferentes investigaciones que proponen un análisis problemático de aquella desde una perspectiva general, en el contexto educativo en particular y en las experiencias de FcN. En este sentido, se recupera la relevante pesquisa de León Suárez (2019) quien realiza una revisión y análisis exhaustivo sobre la escucha en la educación, a partir del estudio de 270 documentos de investigación sobre sobre este tema, lo que permite tener una noción sobre las tendencias y perspectivas investigativas de la escucha en el panorama educativo. En consonancia con esto, abordamos la escucha como el lado olvidado del lenguaje en la cultura occidental y la preponderancia del habla (Lenkersdorf, 2008); y vemos aquí una clara vinculación con la crítica de Levinas

al dominio de lo visual sobre lo auditivo en la tradición filosófica, y las dificultades para acoger al otro por medio de una escucha hospitalaria.

La diferencia entre oír y escuchar también es un aspecto a considerar en las investigaciones sobre la escucha. En principio esta distinción parece estar claramente marcada (Dolar, 2007; Chambers, 2007; Echeverría, 2017), pero hay investigaciones al respecto que la problematizan, ya que los sonidos y los sentidos se entrecruzan y se corresponden. En este último análisis, se incluye el trabajo de Nancy (2007) sobre la escucha como “aguzar el oído” para ir en búsqueda del sonido y el sentido; y el trabajo Ghetti (2013) que recupera el texto anterior para pensar cómo Nancy establece la relación entre la filosofía y el sonido, a partir de la exploración de la forma en que el sentido sensible se articula con el inteligible e intenta comprender la noción de «resonancia» desarrollada por el mencionado filósofo. En relación con esto, es clave el aporte de Costa Carvalho (2022) en relación a la importancia de la escucha en la FcN, dado que la autora nos propone recuperar la materialidad de la palabra y no sólo quedarnos en el sentido de lo escuchado, darle acogida a la física de la voz y que ésta también nos hable. Ella nos invita a pensar que el sentido no es tal sin el aporte de la voz, o que el sentido va acompañado de la voz, y ésta le suma una dimensión de proximidad que respeta la alteridad de quien la emite y tensiona la tendencia a la universalización propia de la búsqueda exclusiva del sentido.

Y este análisis anterior nos permite indagar en la escucha filosófica como gesto de acogida de la infancia. A las investigaciones antes mencionadas, introducimos las reflexiones teóricas de Kohan y Costa Carvalho (2024) sobre el “devenir-escucha”, que propone “des-escuchar” para acoger aquello que irrumpe a partir de una tensión problemática entre el interior y el exterior del pensamiento de los niños, de las expresiones filosóficas de estos, y que desplazan el pensar hacia el encuentro con el exterior, donde se diluyen y fracturan las formas y los sujetos, y aparecen las fuerzas que lo movilizan. También se recuperan los aportes de Blanco y Sierra (2015) quienes nos proponen hacer “experiencia de ponerse a la escucha” (p.7), donde lo que se recibe a través de ella es más de lo que se tiene e implica abrirse, desplazarnos, dislocarnos para dar lugar al otro, a su palabra. También recuperamos los conceptos de “esfuerzo” y “atención” propuestos por

Heynes y Murrís (2012), quienes analizan la escucha en el contexto de la enseñanza filosófica de los niños y a partir de la lectura de la filósofa italiana Corradi Fiumara.

Por último, se analiza la relación entre la escucha y el silencio, desde las investigaciones de Le Bretón (2006); este nos invita a pensar sobre la relevancia del silencio interno y externo para favorecer una escucha atenta que acoja al otro; en este aspecto se suman Jaramillo Ocampo y Cores Morales (2019) quienes abordan las relaciones existentes entre escucha y alteridad, a partir del silencio, las experiencias y los acontecimientos que irrumpen en los escenarios educativos.

Para finalizar, hay que destacar que hemos indagado en el programa original de FpN a partir de los trabajos de Lipman (1988, 2001, 2012, 2016), Lipman *et al.* (1992) y Pineda (2004); allí se exploraron los rasgos centrales de aquel programa, que nos permitieron analizar las continuidades y resignificaciones presentes en la propuesta de FcN de Kohan (2003, 2006, 2007). También se recuperaron otras investigaciones que aportan reflexiones teóricas y prácticas sobre aquella propuesta, llevadas adelante por Kohan y otros investigadores, tales como Waksman y Kohan (2015) y Kohan y Olarieta (2013). También resulta relevante destacar a Grau (2008), quien analiza las continuidades y diferencias entre el programa FpN y FcN, así como trabajos que analizan diferentes proyectos y experiencias de FcN en diferentes contextos educativos formales y no formales, de Puig (2018), Colectivo Filosofarconchicxs (2018), Andrade *et al.* (2022), Macías *et al.* (2023), Suárez Vaca y Pullido Cortés (2018; 2021). Cabe aclarar que estas investigaciones situadas, nos han permitido explorar en diversos contextos, propuestas, perspectivas de análisis y herramientas, que permitan proponer de manera no invasiva gestos que invitan a pensar a los niños en el contexto de la FcN.

Primera parte: La infancia y alteridad radical. Un análisis sobre esta relación, a partir de los aportes conceptuales de Emmanuel Levinas

Capítulo 1: Reflexiones acerca del vínculo entre infancia y alteridad. Entre la imposibilidad de su totalización conceptual y la precariedad del encuentro

“La pregunta acerca del otro no es una pregunta que pueda formularse en términos de, por ejemplo: ¿Quién es, “verdaderamente”, el otro? Tampoco es una pregunta cuya respuesta pueda conducirnos a la apacible y tranquilizadora conclusión de que “todos somos, en cierto modo, otros” o bien “todos somos, en cierto modo, diferentes”. Así expresadas, estas frases no parecen ser otra cosa que una suerte de pluralización de lo mismo, o una multiplicación repetitiva del yo, condescendiente y austera, que sólo intenta generar mayor ambigüedad, quitarle la respiración al otro”. (Skliar, 2002, p. 90)

El propósito del presente capítulo, radica en realizar una reconstrucción conceptual de la “alteridad” y su vinculación con la “infancia” como “lo otro”, que escapa a los intentos de atraparla en los dispositivos de poder que el mundo adulto ha configurado para ello, y como una condición de la experiencia humana asociada al riesgo, a la salida y a la transformación de nosotros mismos. En este análisis recuperaremos los aportes de la filosofía de la alteridad de Emmanuel Levinas, en particular su crítica a la tradición ontológica de la filosofía de Occidente y su indagación sobre el Otro, que se mantiene absuelto de ser apresado teóricamente y cuya radical novedad fisura al yo y lo invita a acercarse éticamente (como respuesta a su llamado). Y luego pondremos en diálogo aquellos aportes con las reflexiones teóricas sobre la infancia, realizadas por Agamben (2001), Kohan (2002; 2004; 2005; 2007), Bárcena (2011), Bárcena y Mélich (2000), Skliar (2002; 2012; 2015), Skliar y Brailosvky (2021) y Larrosa (2000; 2009).

A partir de ello, veremos que la infancia, como lo radicalmente otro, introduce una exterioridad que debilita los intentos de captarla desde el acto de conocimiento que parte del yo, y la proximidad sólo es posible desde la dimensión ética; es decir, desde la prioridad de lo que viene

del otro, de la infancia, que siempre nos resulta extraña/ajena, y es la que en todo momento obliga a reformular las formas de acogida y a ponernos en actitud de salida. Y aquí se produce una tensión constante entre las condiciones que posibilitan la proximidad con la infancia y la alteridad que constantemente las cuestiona.

Recuperamos las palabras de Skliar (2002) presentes al comienzo de este capítulo. Estas son una fuente de inspiración en la tarea de indagar acerca del vínculo entre infancia y alteridad radical, y nos permiten ponerlo en diálogo con los aportes conceptuales de la ética del Otro de Emmanuel Levinas, en un intento de proximidad con la infancia que respete la imposibilidad de su aprehensión. Aquellas palabras, nos ofrecen algunas claves acerca de cómo “no” deberíamos interrogar sobre el vínculo entre infancia y alteridad radical. De este modo, no se trataría de preguntarnos y respondernos “¿qué es la infancia?”⁹ ya que esta pregunta y su respuesta parten de la perspectiva del sujeto de conocimiento, y eliminan su otredad. Por el contrario, en la pregunta por la infancia se debería recuperar la interrogación o la palabra que viene del otro, como interpelación, como una exigencia de acogida que fisura las categorías que intentan darle lugar, como quien irrumpe sin avisar y transforma a quien lo alberga (Levinas, 2002).

Para el análisis sobre la infancia, resulta relevante incluir las reflexiones teóricas de Kohan (2004) sobre su relación con la filosofía, con el objeto de analizar los sentidos que se han construido sobre la infancia y que nos permiten indagar su vínculo con la alteridad, desde los marcos teóricos de Levinas. Sin intención de simplificar la complejidad del tema y de su trabajo, podríamos decir que Kohan (2004) identifica dos formas posibles de pensar la infancia y vincularse con ella, cuyos significados se despliegan en el pensamiento filosófico occidental¹⁰. La primera de ellas¹¹, refiere a una forma dominante en la tradición filosófica, que concibe a la infancia como un

⁹ Aquí la pregunta por el “qué” encierra una pregunta por la esencia, por el fundamento, lo que nos lleva a preguntarnos con Gutiérrez (2008) ¿No es precisamente la esencia lo que designa aquello por cuanto algo es igual a sí mismo, aquello por lo que una cosa no es otra, a saber, el lugar de cierre de la cosa en una totalidad?” (p.102). También en la pregunta por “¿quién es?” radica el riesgo de encuadrar los entes particulares al todo, donde la referencia de pertenencia de éste parte de una noción previa de “ser” como algo universalmente único y fijo.

¹⁰ Cabe aclarar que Kohan no concibe que estas formas de pensar la infancia se desarrollan de manera progresiva en la historia de la filosofía, de manera tal que las concepciones más clásicas sólo se limitan a pensar la infancia desde el déficit. En este sentido, el filósofo argentino recupera las interrupciones provocadas por las referencias heraclíteas y socráticas sobre la infancia, que distan del planteo hegemónico antes mencionado (2004, pp.135-168; 169-201; 2007, pp. 10-13).

¹¹ Kohan (2004) denomina “filosofías de la infancia” (p.27), a aquellas concepciones desarrolladas en la historia de filosofía occidental que la han considerado como un tiempo cronológico, cuyo rasgo central radica

tiempo inferior y deficitario del ser humano, incapaz de pensar por sí misma y de ejercer la racionalidad; por ello debe ser “corregida” por la educación e introducida en la cultura y en la esfera del mundo adulto.

Para profundizar la indagación sobre esta primera posición, recuperamos el análisis que Kohan (2004) realiza sobre la perspectiva de Platón acerca de la infancia y el uso de los términos *páis* y *néos* para referir a los niños. Según el filósofo ateniense, el término *páis* se vincula semánticamente al acto de “ser alimentado” o “alimentar” y, en relación a ello, a la cultura (*paideía*) y al arte de enseñar o instruir (*paidagogéo*); proceso por el cual el mundo adulto propicia dispositivos pedagógicos y filosóficos tendientes a suplir una carencia constitutiva de la infancia y ejercer el dominio sobre su carácter extraño. Cabe aclarar que *páis* adquiere una amplitud semántica: abarca un extenso margen de edades que va de la niñez hasta la adolescencia (previa al acceso a la ciudadanía), también es usado de manera indiferente para referir a hijos naturales o adoptivos y, además, incluye a los niños y niñas en condición de esclavitud (hasta el ingreso a la adultez). El término *neós*, por su parte, tiene una acepción temporal y significa “joven”, “nuevo”, “reciente” pero también tiene la acepción de “inesperado” y puede referirse tanto a niños como a púberes.

Según lo antes expresado, Kohan (2004) identifica en Platón la presencia de cuatro sentidos diferentes sobre la infancia pero interrelacionados entre sí. De este modo, se concibe a la niñez como: a) un estado inicial en términos de incompletud y posibilidad total; b) un estado devaluado e inferior respecto del mundo adulto masculino y en ello se equipara a los esclavos, las mujeres, los ancianos “sin cordura”, los ebrios; c) una etapa de fragilidad mental, se puede prescindir de ella y por ello se encuentra reducida al ámbito doméstico (como las mujeres y esclavos) y excluida del ámbito político; d) materia prima para el ejercicio del poder y destinataria de dispositivos pedagógicos que buscarán modelar según los propósitos de la Polis ideal.

En esta misma línea interpretativa se despliegan los significados de los términos latinos *puer* (niño-a), *lumnus* (niño, pupilo, criado) e *infans-ntis*, que significa mudo, incapaz de hablar o que aún no puede hablar. En ellos, se entremezclan sentidos relacionados con posibilidad a futuro,

en ser una etapa de la vida humana deficitaria y carente de lenguaje; es decir que los niños son aquellos que aún no son capaces de hablar y ni están dotados de pensamiento. Y es por ello que la infancia debe ser sometida a una serie de dispositivos pedagógicos y culturales con el objeto de que puedan acceder de manera gradual a la esfera de los adultos. Cabe aclarar que esta noción de infancia ha sido para Kohan fundante en nuestra tradición filosófica y pedagógica (*Ibidem.*, p. 27).

la acción educativa como un proceso similar a alimentar (ser alimentado y alimentar a otro) y la primacía del carácter externo y encauzado de aquel proceso; a esto también se adiciona la imposibilidad en el presente para desempeñarse en el mundo adulto. En este sentido, la infancia está considerada como un tiempo/momento que no es considerado en sí mismo, sino en términos de potencialidad o lo que está “por-venir” (Kohan, 2004; 2005; 2007).

La segunda perspectiva sobre la relación entre infancia y filosofía, considera a la primera como enigmática y desde una otredad que resulta irreductible a los dispositivos de poder y saber que el mundo adulto ha configurado para apresarla (Larrosa, 2000; Waksman y Kohan, 2015), y también como un momento en sí mismo y por fuera de la edad cronológica, “como una posibilidad afirmativa de pensar, como metáfora de un nuevo pensar” (Kohan 2004, p.28), como una condición propia de la experiencia humana que se desarrolla en la indeterminación de la novedad, el riesgo y apertura. Tal como sostiene Durán (2015), la infancia en Kohan:

Es concebida como metáfora, una afirmación de lo nuevo, una posibilidad creativa del pensamiento. Ella es una imagen porque no es algo que se ofrezca explícitamente a través de conceptos claros y precisos referidos a una cosa que puede ser corroborada en la realidad. (p.166)

A partir de lo antes dicho, planteamos la posibilidad de poner en diálogo esta segunda perspectiva sobre la infancia propuesta por Kohan (2004)¹² con los desarrollos teóricos sobre la alteridad en Levinas. En este sentido, observamos que el abordaje conceptual de la alteridad desarrollado por el filósofo lituano permite indagar sobre la infancia como lo radicalmente Otro, que irrumpe e introduce una novedad inusitada, y excede los intentos de apresarla por parte de la tradición occidental; y también nos invita a pensar las formas de acogida sin anular su otredad (Bárcena y Mélich, 2000). Además, como veremos más adelante, este análisis se vincula con la noción de infancia entendida como un momento en sí mismo, como una condición de la experiencia humana que se desarrolla en la indeterminación de la novedad, la búsqueda del lenguaje, el riesgo y la apertura a lo extraño. En otras palabras, la proximidad y la acogida de la infancia como alteridad radical nos invita a deponer el intento de su dominio conceptual, nos permite recuperar el carácter histórico de la humanidad y nos recuerda que somos sujetos del

¹² Cabe aclarar que esta perspectiva de la infancia también ha sido abordada por otros filósofos, tales como Larrosa (2000), Agamben (2001), Skliar (2002; 2012; 2015), Skliar y Brailovsky (2021) y que también serán recuperados en este trabajo.

lenguaje y de la experiencia, dado que no podemos pensar ni decirlo todo (Agamben, 2001a; Kohan, 2002).

Para profundizar este análisis, se incluyen también otras categorías levinasianas vinculadas al tratamiento de la otredad, tales como “hospitalidad”, “rostro”, “responsabilidad” y “escucha”. Sumado a esto, se aclara que, dado los límites de este trabajo, nos centraremos en uno de los principales escritos del filósofo lituano: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (2002).

Con el objetivo de indagar con más claridad en la perspectiva levinasiana de la alteridad como lo otro radical y clarificar aún más su vinculación con la infancia, consideramos necesario hacer un breve recorrido por la crítica que Levinas le hace a la ontología tradicional, pensamiento que ha dominado la filosofía de occidente por veinticinco siglos.

La “alergia” por el Otro. La crítica de Levinas a la tradición ontológica de Occidente para pensar la infancia

Levinas es un filósofo cuya preocupación principal es la alteridad y acusa a la filosofía occidental de haber dejado de lado la intersubjetividad, para privilegiar el conocimiento y la ontología afincados en el Ser y en el principio de identidad. De este modo, se ha negado todo aquello que pueda subvertir aquellos pilares estructurantes de la realidad por resultar irracionales y carentes de sentido, siendo imposible la aparición de lo radicalmente otro, a no ser que éste se entienda como un “otro yo” (López Saenz, 2001).

El filósofo lituano denuncia la actitud “alérgica” hacia el Otro de parte de la filosofía occidental desde sus orígenes; en sus palabras sostiene que “desde su infancia, la filosofía ha estado aterrorizada por el Otro que permanece siendo Otro, ha sido afectada por una alergia insuperable” (Levinas 1991, p.49). En este sentido, la filosofía occidental, desde Tales hasta Heidegger, se ha refugiado en la Totalidad¹³, es decir que ha intentado reducir lo Otro a la

¹³ Sucasas (2006, pp. 149-154) analiza cinco “figuras básicas” que adopta la Totalidad, según el pensamiento de Levinas: el sistema, la naturaleza, la historia, la política y lo sagrado. Respecto de la primera, Levinas cuestiona cómo el saber encierra a los existentes particulares en conceptos abstractos, que conforman estructuras, para luego constituirse en sistemas que confluyen en una Totalidad. En la naturaleza, la Totalidad se cristaliza en la concepción físico-matemática del naturalismo y la noción mítica de la naturaleza propia del paganismo, que subyace en la ontología heideggeriana. En la historia, la historiografía desvirtúa el acontecer humano desde una objetividad histórica y los existentes humanos resultan cosificados dentro de la impersonalidad de la historia universal (Totalidad). En la política, existe un peligro totalitario en la figura del Estado en el que las voluntades singulares quedan anuladas en las prescripciones del todo. Lo sagrado constituye una figura de la Totalidad en el sentido que lo específico de “las religiones de lo sagrado” es anular la identidad personal de los existentes y subsumirlas a un orden cósmico impersonal, de la que son parte.

Totalidad por medio de la inclusión de ciertas tramas de sentido que hacen de lo radicalmente extraño algo asequible al dominio del pensamiento: la noción de Ser, que sacrifica los entes concretos en provecho de lo general, de lo Uno; y el Principio de Identidad¹⁴ cuyos despliegues epistémicos y políticos¹⁵ buscan la reducción de lo Otro a la primacía de la Mismidad (Sucasas, 2006). Cabe aclarar que tanto la noción de Ser como el Principio de Identidad se sustentan sobre la solidez y el reposo del mundo, donde “el término «sólido» tiene aquí el sentido de fijo y delimitado, y de este modo, «capturable»” (Haidar 2008, p.63); es decir que “el contrato firmado desde siempre entre el ser y el conocimiento del ser se fundamenta en esta identidad-firmeza del mundo” (*ibid.* p. 64).

Desde la perspectiva de la ontología, el conocimiento del mundo priva al ente conocido de su alteridad introduciendo un tercer término que es el “concepto pensado”. De este modo, el concepto permite amortiguar “el choque del encuentro entre el Mismo y lo Otro” (Levinas 2002, p.66), reduciendo la extrañeza del Otro a lo Mismo, a la esfera de lo conocido, en el marco de la Totalidad y del principio de Identidad. Así, el concepto y cualquier definición en la que se quiera encuadrar la alteridad de un ente particular tiene esta doble función: por un lado, convierte en inteligible la extrañeza de lo desconocido, lo hace familiar; y por el otro, elimina todo rasgo de alteridad, lo reduce a lo Mismo, lo hace asequible y dominable. Vayamos a un ejemplo que permita clarificar esta crítica. Pensemos en el concepto “alumno”. Siguiendo a Levinas, éste encierra a todos los individuos concretos y diversos que fueron absorbidos en aquella categoría, pero sin respetar la alteridad de cada uno y ejerciendo violencia sobre ellos; es decir que en el concepto todas las particularidades deben quedar dentro de éste, pero no porque se las reconozca y se las respete sino porque se las suprime en la generalidad. También en la definición se refuerza esta posición alérgica por el otro, ya que en ella se fija “con claridad, exactitud y precisión el significado de (...) la naturaleza de una persona o cosa”¹⁶; entonces en el significado de “alumno” se precisan una serie de rasgos generales bien definidos y se establece cómo “deben ser” los

¹⁴ En este punto, resulta significativo el tratamiento de la crítica de Levinas a la ontología que hace Forster (2009), pp. 111-115.

¹⁵ En relación a este punto, Urabayen (2004) sostiene que “el apogeo de la filosofía de la identidad y del logos ha dado lugar, según Levinas, a la ola de antisemitismo vivida en Europa de los últimos 30 años y especialmente en la Alemania nazi. Esta explosión de racismo y odio significó para el filósofo judío la expresión de la ruptura patente entre las dos tradiciones que él había hecho suyas: la europea y la hebrea. O más concretamente, el fracaso de la cultura y de la filosofía occidental, del humanismo mismo, del triunfador, del retorno a la patria, del apego a la tierra” (p.316).

¹⁶ Definición extraída de la Real Academia Española. Disponible en: <https://dle.rae.es>

individuos concretos allí encuadrados y se niegan otras posibilidades extrañas a la familiaridad de lo conocido. En otras palabras, “los individuos que pertenecen a la extensión de un concepto son uno por este concepto; los conceptos a su vez, son uno en su jerarquía; su multiplicidad forma un todo” (Levinas 2002, p. 84).

Considerando a Levinas (2002), todo intento de tematización del otro, su puesta en perspectiva como objeto de conocimiento, implicaría su retracción al Mismo. En este sentido, en la esfera de la ontología, se sustituyen las personas por los conceptos y las categorías teóricas, los hablantes por el tema, y la alteridad de la interpelación por la interioridad de la relación lógica. Así, los entes particulares pierden su condición de tales y remiten a la neutralidad de la idea o del concepto que los asfixia. Ello implica para Levinas (2002) la inconcebible “renuncia al Deseo metafísico, a la maravilla de la exterioridad” (p.66), a lo nuevo que trae el otro como radicalmente Otro. En continuidad con esta idea, el filósofo lituano destaca que “la ontología supone la metafísica” (p. 71), es decir que el Infinito, en el que se incluye la infancia como alteridad radical, es anterior y fisura los intentos de su aprehensión conceptual y reducción a la Totalidad. Aquí Levinas apela a la autoridad del Infinito, a su exterioridad absoluta, para mostrar la contingencia y los límites siempre franqueables de la Totalidad.

Siguiendo con la crítica de la ontología¹⁷ Levinas (2002) observa que hay en ésta una priorización de la libertad por sobre la ética, pues la primera “es la identificación del mismo que no se deja alienar por el Otro” (p.66) e implica su negación. Toda actividad dadora de sentido que propone la ontología, parte desde la afirmación del yo autosuficiente y hacia éste regresa, sin que pueda ser sorprendido o interpelado por el Otro. El mítico Ulises es la figura emblemática de esta actitud “logocéntrica”, aquél representa la actitud totalizadora donde la alteridad está ausente; lo prioritario del viaje de Ulises no está en la apertura a lo desconocido, en la actitud de salida, sino en el regreso a Ítaca, a lo propio y conocido. Aquí no hay cuestionamiento de lo extraño, sino su asimilación a la Totalidad (Urabayen, 2004).

Para Levinas, la teoría que respeta la extranjería del Otro y cuestiona el ejercicio del Mismo, que interpela la reducción dogmática y arbitraria de la alteridad, es ética; pues la fisura del Mismo sólo puede hacerse desde el lugar del Otro: “El extrañamiento del Otro -su irreductibilidad

¹⁷ Levinas identifica algunos momentos singulares en la historia de la filosofía en los que se desarrollan significaciones de la trascendencia alejadas de la tradición ontológica, aspecto que él mismo viene cuestionando; tal es el caso de algunos pasajes de los diálogos platónicos (la Idea de Bien en *República* o la exaltación de la *manía* en *Fedro*) o la idea de infinito en el *cogito* cartesiano, etc. Para considerar con más detenimiento este punto, véase Sucasas, A. (2006), pp. 68-71.

al Yo- a mis pensamientos y posesiones, se lleva a cabo precisamente como un cuestionamiento de mi espontaneidad, como ética (...) Y como la crítica precede al dogmatismo, la metafísica precede a la ontología” (Levinas 2002, p.67). Si la figura emblemática de la ontología es Ulises, la figura representativa de la ética levinasiana es la de Abraham, quien representa la actitud de ponerse en salida hacia la tierra prometida, salida sin regreso que se abre a la llamada del otro, llamada que interpela y pone al yo frente a sus propios límites (Urabayen, 2004). Aquí, la pretensión de Levinas no es sustituir el *nostos* de Ulises por la figura de Abraham, sino abrir otras posibilidades para la Filosofía incluyendo al Otro olvidado (Rabinovich, 2001; Mauer, 2009).

Levinas (2002) afirma que en la tradición filosófica occidental el conocimiento se sostiene desde una posición “egológica”, donde la centralidad está puesta en el sujeto cognoscente y donde no hay espacio para lo que viene de afuera, pues “la relación con lo Otro solo se realiza aquí a través de un tercer término que encuentro en mí” (p.68). De este modo, Levinas critica la figura de Sócrates¹⁸ cuya lección fue “no recibir nada del Otro sino lo que está en mí, como si desde toda la serenidad yo tuviera lo que me viene de afuera. No recibir nada o ser libre” (p.67). Además, el filósofo lituano agrega que el ideal de verdad sostenido por el maestro de la Grecia antigua se sustenta sobre “la suficiencia esencial del Mismo, en su identificación de ipseidad, en su egoísmo” (p.68), donde la filosofía se constituye en una “egología”, dado que “la relación con lo Otro solo se realiza aquí a través de un tercer término que encuentro en mí” (p.68).

En esta misma línea se apoya el cuestionamiento de Levinas a la filosofía trascendental moderna y que puede extenderse al resto de la filosofía occidental (Pérez Quintana, 2008). En el proceso de conocimiento, el sujeto ejerce una actividad ponente sobre el objeto conocido, lo objetiva y lo constituye, se lo reduce a fenómeno y se lo apropia, y ello implica que lo conocido no pueda manifestarse tal cual es:

Para que el Otro aparezca ante mí tengo que adecuarlo a las estructuras de mi subjetividad. Lo que me aparece ha de tener un sentido y ese sentido se lo doy yo. El Otro que se me manifiesta es, por tanto, el Otro para mí, constituido por mí, no el Otro en sí. Cuando la conciencia convierte al Otro en fenómeno traiciona su alteridad, no accede al Otro como Otro”. (Pérez Quintana, 2008, p. 73)

¹⁸ La posición de Levinas respecto de Sócrates se opone a la valoración que sostiene Kohan (2004) en relación a su figura, cuestión que no podremos desarrollar en profundidad, dado que no forma parte del objetivo del trabajo.

En el marco de esta crítica, resulta pertinente recuperar el vínculo que subyace en el acto de conocer entre el ojo y la mano, ya que ambos hacen lo mismo, toman la cosa y se la apropian. Al respecto, Levinas (2002) sostiene que el conocimiento, en la tradición filosófica occidental, se vincula a imágenes relacionadas con la “visión” (iluminar) y con la “prensión”, por lo que conocer no sólo implica hacer visible y familiar lo que permanece oscuro, extranjero, sino también consiste en poner al alcance de la mano, manipulación y apropiación (aprehensión), dominio, violencia del sujeto cognoscente sobre la alteridad de los entes concretos. Tal como refiere Gutiérrez (2008): “Ese «traer a la luz» como iluminación de lo que es, como fluorescencia de los cuerpos a partir del concepto, es silenciamiento de lo real en tanto presencia de la alteridad en lo que hay” (p.103). En contraposición a esto, el filósofo lituano recupera de la tradición judía la relevancia de la escucha, del oído, cuya dimensión invierte la perspectiva “egológica” por la primacía de la llamada del Otro, de lo que proviene del exterior e interpela al yo¹⁹.

En la crítica a la ontología, Levinas (2002) también incluye el cuestionamiento a “la filosofía de lo Neutro” (p.302) cuyos principales representantes son la razón impersonal hegeliana y la ontología heideggeriana, sucesoras del itinerario de la tradición ontológica iniciada con Parménides; así “los existentes concretos devienen simples hilos con el que se compone el tejido ontológico, con independencia de que sea concebido como devenir dialéctico o como *Ereignis*” (Sucasas, 2006, p.115). En el caso particular de Heidegger, Levinas cuestiona su filosofía de lo impersonal que subordina la relación con el ente particular a la supremacía del ser, donde la alteridad de aquél queda anulada y reducida a la Totalidad; para el filósofo lituano lo omitido por la filosofía occidental no es el Ser, es el Bien y el Otro (Pérez Quintana, 2008).

Seguido de esto podemos preguntarnos acerca de cuáles son las consecuencias de la prioridad del Ser por sobre el ente concreto. En relación a esta incógnita, Levinas (2002) sostiene que en la supremacía del Ser la relación con la alteridad no puede ser prioritariamente ética sino mediada por el saber, donde el otro se reduce a un concepto u objeto de conocimiento, y carente de humanidad. En este sentido, el filósofo lituano denuncia que en Heidegger la libertad está por encima de la ética, pues aquélla implica una obediencia al Ser de parte del ente y es aquél quien dirige su comportamiento en forma totalizante y a quien que nadie juzga (Castro Serrano, 2009). De esta manera, Levinas cuestiona que en aquella posición “no es el hombre el que sostiene la libertad,

¹⁹ La cuestión de la escucha será abordada con mayor profundidad y detenimiento en el capítulo 4, dado que nos permitirá pensarla como una forma de proximidad y de acogida de la infancia como alteridad radical.

es la libertad la que sostiene al hombre” (Levinas, 2002, p. 69) y ello implica asegurar la tradicional “autarquía del Yo” cuya relación con el otro no es de paz sino de supresión y posesión, de injusticia (Sucasas 2006, p.66). En este sentido, la ontología filosófica se convierte en una filosofía de la potencia (como dominio) pues se busca la apropiación y la explotación de la realidad en todas sus manifestaciones, y el saber cristaliza una actividad de conquista. De allí que la ontología, convertida en la posición dominante en la filosofía occidental, haya traído aparejada prácticas concretas de violencia y exterminio del otro²⁰.

Levinas sostiene que la filosofía del poder, propia de la ontología, es una filosofía de la injusticia, dado que no pone en cuestionamiento al Mismo y reduce su relación con el otro al vínculo con el Ser en general (Haidar, 2009, p. 70). De este modo, presenciamos la tiranía del imperialismo ontológico que justificará la injusticia y el crimen cometido por el hombre al otro hombre: “El ser antes que el ente, la ontología antes que la metafísica, es la libertad antes que la justicia. Es un movimiento en el Mismo antes que la obligación frente al Otro” (*ibid.*, p.71). En relación a esto, Haidar (2009) observa el efecto residual de una filosofía afincada en la cuestión del Ser, donde la filosofía y la guerra resultan coincidentes ya que “ambas encuentran en la perfección del ser su fuente de inspiración y en la libertad, entendida como poder autónomo, su traducción humana” (p.74). Si la ontología occidental se constituye en una “egología”, la guerra implica el reconocimiento de la voluntad del otro (como condición de posibilidad) y la posterior negación de la dignidad que le acompaña, cometiendo contra éste un acto de injusticia/su aniquilamiento.

Una vez planteada la crítica de Levinas a la ontología, podemos preguntarnos en relación a la infancia: ¿Cuáles serían las consecuencias que se desprenden de esta posición dominante, “alérgica” por el Otro, para pensar la infancia? ¿Es posible vincularse con la infancia como alteridad radical y acoger su llamada desde una perspectiva que la asfixia y la somete a la esfera de la Totalidad? ¿Acaso esta posición que rechaza y anula la novedad de lo que viene de afuera, de lo extraño, lo imposible, permitiría el encuentro con la “infancia del pensamiento” (Kohan, 2004), a pensar lo impensado, a la experiencia humana como la búsqueda de un lenguaje que aún no hablamos?

²⁰ Al respecto, es importante destacar que la experiencia del Holocausto es central en la lectura que hace Levinas sobre las consecuencias violentas provocadas por la racionalidad occidental y el contraste con la filosofía judía cuya dimensión está puesta en la ética y la paz . Cfr. Sucasas, A. (2006); Bárcena y Mélich (2000).

Como hemos dicho anteriormente, el imperio de la ontología -denunciado por Levinas- puede traer aparejada una forma dominante de pensar y relacionarse con la infancia, mediada por las tramas de sentido que buscan hacer de su alteridad algo asequible y comprensible para el sujeto de conocimiento: la noción de Ser y el Principio de Identidad. El Ser de la ontología aniquila el carácter particular y concreto de los acontecimientos humanos en provecho de lo general, cristalizado en la “tiranía” de los conceptos, de las categorías y las definiciones que se han desarrollado sobre la infancia. El Principio de Identidad postula que todo ente es idéntico a sí mismo, por lo que se anularía la posibilidad de dejar de ser lo que se es para ser otro, o la de pensarnos “siendo”, donde el peso esté en la salida hacia el exterior y en la interpelación de lo que viene de la infancia como otro (y no en la vuelta sobre nosotros mismos). Si estos principios fundantes del pensamiento occidental se sustentan, como dijimos, sobre la solidez y el reposo del mundo, entonces no sería posible atreverse a pensar lo impensable y encontrar lo inencontrable; pues la “infancia del pensamiento”, esa búsqueda constante del lenguaje que siempre debemos “aprender a hablar” y que hace posible la experiencia humana (Agamben, 2001a), se origina en la novedad de lo que viene de afuera, en el dinamismo que inaugura la irrupción de lo extraño e inesperado, en lo insospechado y ajeno a lo dicho, en lo que nos obliga a exiliarnos de nosotros mismos. Tal como analiza Kohan (2004) en el fragmento 18 de Heráclito:

¿Quién podría esperar lo que no se puede esperar? ¿A quién se le podría ocurrir? A un niño, tal vez, a alguien que no sabe que no se puede esperar lo que, aparentemente, no se puede esperar; o quizá, a alguien que no cree que no se pueda esperar lo que, todos dicen, no se puede esperar; o a alguien que, simplemente, no está convencido de los “no se puede”, “no es posible” o “no hay que”. (...) Esperar lo que no se puede esperar es abrir un espacio en la lógica monolítica con la que se presenta lo que es. Lo que Heráclito señalaría aquí es del orden de la actitud, de la relación que tenemos con lo que sabemos, pensamos o valoramos lo que es (p. 167).

De este modo, desde el imperio de la ontología y desde la lógica binaria de las simples oposiciones, desde una mirada adultocéntrica y posicionada en la infancia como ausencia de pensamiento, tampoco sería posible “devolverle la respiración al otro”²¹ y acoger las formas en que la infancia irrumpe y rompe los sentidos esperados por el marco de la Totalidad. Recuperando la

²¹ Parafraseando el epígrafe de Skliar (2002) planteado al inicio del capítulo.

crítica de Levinas, la aprehensión de la infancia en una categoría o definición, en la que se precisa su “ser” -una etapa de la vida bien definida, caracterizada por la ausencia de pensamiento- y su “deber ser” -pura potencialidad/futuro ciudadano a educar- (Kohan, 2004; 2005; 2011), implicaría el intento de aniquilar su otredad/alteridad en los límites conceptuales de la Totalidad; en esta tendencia no se podrían acoger aquellas palabras que interpelan las respuestas esperadas y planificadas en los dispositivos trazados por la cultura adulta. Y como analizamos anteriormente, la ontología es una filosofía de la potencia (como dominio) que busca apropiarse conceptual y existencialmente de los entes concretos y particulares, de la infancia y de la irrepitibilidad de los acontecimientos, es una actividad de conquista y exterminio de lo novedoso y extraño que trae el otro. Según Levinas (2002), en la modalidad del Mismo:

Todo está aquí, todo me pertenece; todo de antemano es aprehendido con la aprehensión original del lugar, todo es com-prendido. La posibilidad de poseer, es decir, de suspender la misma alteridad de lo que solo es otro en el primer momento y otro en relación a mí. (p.61)

Anteriormente dijimos que la introducción del concepto y la definición, permiten amortiguar el choque que implica la irrupción del otro y, en este caso, de la infancia como alteridad radical. Así, los intentos de encuadrar la infancia a través de estos marcos de sentido (el concepto y la definición) tiene una doble función: hacer inteligible la novedad de lo desconocido y volverlo familiar; y por el otro, eliminar los rasgos de alteridad y reducirla a lo Mismo, para transformarla en algo aprehensible y dominable. Y los entes particulares que están comprendidos en la extensión de un concepto se convierten en uno, y los conceptos son uno en su jerarquía por lo que las multiplicidades quedan subsumidas en una totalidad impersonal (Levinas 2002, p. 82).

Levinas (2002) denuncia aquí la renuncia de la ontología a la maravilla de la exterioridad, a lo nuevo que trae el otro como radicalmente Otro (p.66); esta renuncia también implica abdicar a la novedad que introduce la llegada de la infancia como lo extraño y desconocido, y con ello la imposibilidad de la experiencia humana (Agamben, 2001a; Larrosa, 2009; Bárcena, 2002; 2011). En este sentido, para que sea posible la experiencia, para que sea posible la búsqueda del lenguaje, es necesario que “algo previo” ocurra y que este acontecer no dependa ni provenga del sujeto, sino del exterior, sea radicalmente otro respecto de aquél; en palabras de Larrosa (2009) “no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, de un algo, o de un eso, (...) que es extranjero a mí, extraño a mí (...), que está fuera de lugar” (p. 15).

Frente a esta renuncia a la maravilla de la exterioridad, Levinas apela a la autoridad del Infinito para mostrar la contingencia y los límites siempre franqueables de la Totalidad. Con Levinas recurrimos a la autoridad de la infancia como alteridad radical, que siempre es anterior e introduce una novedad inusitada y, por ello, rebasa las teorizaciones que quieran apropiarse de ella. En este sentido, la infancia como lo radicalmente otro, toma la iniciativa y se mantiene siempre en la exterioridad de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad; ésta fisura y debilita constantemente los intentos de colonizarla, mostrando también la contingencia del conocimiento humano. En este sentido, veremos que para Levinas quien toma la iniciativa siempre es el otro y al yo le queda reservado el lugar de la respuesta, de la responsabilidad por ese otro.

Una proximidad con la infancia desde el lugar del Otro.

En este apartado pondremos en diálogo la segunda perspectiva sobre la infancia propuesta por Kohan (2004), con lo reflexionado sobre el tema por otros filósofos²² y el tratamiento teórico sobre la alteridad radical que nos ofrece Levinas (2002). Esta puesta en diálogo, nos permitirá más adelante pensar la infancia de la niñez como alteridad radical en la práctica de la FcN, y los desafíos que implica ensayar alguna forma de hospitalidad con la misma. En este sentido, se asume la infancia vinculada a una alteridad constitutiva, que implica el reconocimiento ético- político de la imposibilidad de su apropiación conceptual, porque excede cualquier intento de apresarla por medio de dispositivos de saber y poder; y también asociada a la experiencia humana, en tanto que implica la búsqueda de un lenguaje que aún no hablamos y aún queda por decir, experiencia que se desarrolla a partir de lo que acontece en términos de novedad, la exposición y el exilio de nosotros mismos.

Para clarificar el concepto de “alteridad” se propone a continuación hacer un recorrido etimológico del mismo. La palabra “alteridad” proviene de los términos latinos *alter*, formado por la unión del sustantivo *alius* (otro, lo diferente) y el sufijo *ter*, que plantea la distinción de un elemento respecto de otro, dentro de un par de ellos. De esta manera, la palabra *alter* se contrapone a *ego*, siendo lo otro lo radicalmente extraño al yo, a lo mismo, a lo uno (Fernández Guerrero,

²² Cabe aclarar que esta perspectiva se enmarca dentro de otros trabajos sobre la infancia se han realizado en de la Filosofía en general y de la Filosofía de la Educación, tales como Agamben (2001), Kohan (2002; 2005; 2007), Bárcena (2011); Bárcena y Mélich (2000), Skliar (2002; 2012; 2015), Skliar y Brailosvky (2021) y Larrosa (2000; 2009) y que también serán recuperados en esta pesquisa.

2015). Sin embargo, ambas partes no se excluyen sino que “se definen de modo relacional, remiten la una a la otra hasta el punto de que la identidad individual no se concibe sin incluir en esa definición la dimensión de alteridad, otredad o diferencia, con la que cada individualidad se relaciona” (*Ibidem*, p. 423). También se destaca que en el lenguaje de Levinas, la alteridad despliega una red de significados en el que interactúan la semántica ético-filosófica con la religiosa, en cuya una dinámica de sentido el *Otro/otro* puede tener connotaciones metafísicas o divinas (lo absolutamente Otro/Dios/Infinito), y/o humanas (el prójimo), no siendo una extensión de mi propio yo sino aquello que lo interpela en su extranjería/extrañeza²³. En este sentido, la relación entre los términos yo-Otro/otro se produce de manera asimétrica, donde es la alteridad quien tiene la prioridad y la iniciativa sobre el yo y nunca resultan elementos reversibles. Al respecto Levinas nos dice que “el Deseo es una aspiración que lo Deseable anima; nace a partir de su «objeto», es revelación” (Levinas, 2002, p.85).

En relación con lo anterior, Larrosa (2000) sostiene que la infancia se presenta como lo radicalmente Otro, más allá de lo que nuestro lenguaje, prácticas e instituciones hayan intentado capturar. Así, la infancia se resiste a su conceptualización y cuestiona cualquier saber acerca de sí²⁴, pone en jaque los saberes que intentan explicarla, los dispositivos de poder diseñados para dominarla y fisura la solidez de las instituciones que la buscan albergar: “Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. Es insistir una vez más: los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua” (pp. 165-166).

Recuperando esta idea del filósofo español, nos preguntamos en qué circunstancias la infancia como extrañamiento radical podría cristalizarse, en qué circunstancias irrumpe ese “algo” desconocido que nos introduce en la inquietud, nos saca de la comodidad, nos cuestiona y nos arroja al vacío. Nos aventuramos a pensar que la infancia irrumpe en la curiosidad que interrumpe

²³ En este punto recuperamos el trabajo de Sucasas (2006), en el que remite a “la dialéctica del palimpsesto” para explicar esta doble connotación del Otro (pp.179-180).

²⁴ Levinas se pregunta ¿Cómo es posible que el Mismo se relacione con el Otro sin absorberlo de su alteridad radical? El filósofo lituano postula que esta relación metafísica no podría darse por medio del conocimiento, donde la relación sujeto-objeto diluye (a través de la sinopsis y síntesis del pensamiento) lo Otro en el Mismo de la representación conceptual (Pérez Quintana, 2008). La alteridad radical es siempre anterior a toda iniciativa, es *an-árquica* (sin fundamento afincado en el Ser) y excede los principios de identidad y no contradicción que regulan el pensamiento filosófico de Occidente: “Lo Otro metafísico es otro como una alteridad que no es formal, con una alteridad que no es un simple revés de la identidad (...) sino con una alteridad anterior a toda iniciativa, a todo imperialismo del Mismo” (Levinas 2002, p.62).

y excede a una respuesta esperada, ante a una pregunta que no sería una verdadera pregunta²⁵, o a una incógnita ya previamente planificada. También la infancia como lo “otro” podría emerger en una afirmación que emerge y sacude lo que se espera de ella y fractura la monotonía del tiempo, o en los silencios, los gestos y posturas corporales que esconden otros sentidos, invisibles a una escucha superficial. Tal como sostienen Skliar y Brailovsky (2021), la infancia “es una curiosidad que busca nuevas figuras escondidas en la nada indeterminada, y por eso es insurgente” (p.15).

A continuación se presentan algunas de las “curiosidades insurgentes” a las que refieren Skliar y Brailovsky (2021), en las que la infancia de la niñez irrumpe de manera inesperada y que nos permitirán seguir avanzando en el análisis de la relación entre la infancia y la alteridad. Estas preguntas y afirmaciones, se despliegan en el contexto del diálogo filosófico con niños²⁶, apareciendo de manera imprevista. Estas curiosidades inauguran otros sentidos que exceden nuestra capacidad para responderlas, porque fisuran lo que esperamos o hemos anticipado, y nos desafían a salir de nosotros mismos para disponernos a la aventura del encuentro con lo desconocido, con algo “otro” de lo que somos.

Retomemos algunas de esas preguntas y afirmaciones “insurgentes”: “¿Por qué el agua está mojada?” se pregunta Valentina (2do grado) sobre lo obvio; “¿Para qué nacemos si nos vamos a morir?” se pregunta Lorenzo (3er grado) sobre el sentido de la existencia humana; “Una cosa es no tener nombre y otra cosa es que te pongan «no tener nombre»” razona Valentina (2do grado) sobre la identidad; “Es lo mismo, pero no es lo mismo. Es como que van por diferentes caminos pero llegan al mismo objetivo y a veces no. Es como tirar una pelotita de tenis de una manera y cae en el tacho de basura y la tirás de otra manera y cae en el mismo tacho y a veces afuera”, intenta clarificar Lucio (2do grado) sobre la diferencia entre imaginar y soñar.

²⁵ Dutra Gomes (2013) indaga sobre la problematización de los textos para provocar experiencias de pensamiento con las infancias y, en relación a ello, recupera la función del preguntar y la necesidad de relacionarnos con las preguntas, que las mismas nos atraviesen, nos conmuevan y nos interpelean radicalmente. Para ello, la autora recupera un artículo de Santiago Kovadloff publicado en el Diario “Clarín”, en el año 1991; éste invita a vincularse con las preguntas desde una posición diferente a la acostumbrada: “En el auténtico preguntar naufragan las certezas, el mundo pierde pie, su origen se desequilibra y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a tener preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado” (pp. 70-71).

²⁶ Como relatamos en la presentación de este trabajo, particularmente en referencia a los “acontecimientos” que suelen irrumpir en el contexto del diálogo filosófico con los niños, estas afirmaciones corresponden a esos momentos en los que la palabra del otro irrumpe de manera desprevenida y fisura el orden de lo que esperamos. Algunos de los temas abordados en dichos encuentros fueron: las preguntas, la identidad, la imaginación, los sueños, la mentira y la verdad, lo justo, la amistad, la familia, si somos iguales o diferentes, los miedos.

Recobremos una de estas “insurgencias” y démosle un tiempo de análisis para que algo en torno a la relación entre infancia y la alteridad aparezca. Analicemos la pregunta de Valentina sobre lo obvio. En el contexto de un diálogo filosófico sobre las preguntas, Valentina (una niña de 2do grado) cuestionaba: “¿Por qué el agua está mojada?”. Quizás esta pregunta podría parecer a simple vista un “sinsentido”, o a la vista de un observador externo (con poca capacidad de extrañarse) una cuestión “inútil”/ “una pérdida de tiempo”. Sin embargo, desde el propósito que nos convoca, consideramos que podría ser un interrogante sumamente potente en el que la infancia (como alteridad radical) irrumpe y fisura el orden del sentido común, de lo esperable, de lo que sería posible preguntar o cuestionar. Este interrogante, como otros que analizaremos en los próximos capítulos, nos corre a la intemperie de no lo pensado y no escuchado, invitándonos a “soportar los enigmas impuestos por una realidad que, rompiendo su cascarón de mansedumbre aparente se planta ante ellos revulsiva, irreductible, misteriosa y desafiante” (Kovadloff, 2001, p.274). La pregunta de Valentina es una pregunta sobre lo “obvio”, sobre lo que pocos podrían preguntarse o sobre lo que no debería preguntarse porque desnaturaliza e incomoda. También podemos sostener que Valentina estaba disfrutando del juego de hacerse preguntas, y lo lúdico la predispuso para debilitar el orden de la pregunta planificada o esperada.

Como puede observarse, esta “curiosidad insurgente” llega de imprevisto y nos invita a pensar la infancia como lo otro, que no se vincula con una entidad que podríamos capturar conceptualmente. Es decir que aquella y las otras insurgencias llegan sin avisar porque lo que irrumpe lo hace siempre como novedad absoluta, como lo imposible de ser esperado, pensado o conocido y dominado. Por el contrario, si aquello fuera esperado, entonces habría una anticipación previa que anula su novedad radical y la asfixia en lo ya pensado, en lo ya sabido, en lo ya dominado, en lo ya hablado y escuchado. Aquí resulta importante aclarar que no es correcto sostener que la infancia “se resiste”²⁷ a ser dominada, pues implica suponer de antemano que ésta

²⁷ Aquí es necesario precisar que la infancia como lo otro no se “resiste”, dado que la “resistencia” implica dos procesos: en primer lugar, que una entidad “soporta”, “aguanta” el peso de las fuerzas que quieren ejercer presión sobre ella o dominarla, en este caso, el dominio de la Totalidad; y en segundo lugar, que aquella entidad se “opone” a la Totalidad, como en una lucha entre contrarios, lo que implicaría ya estar incluida en la esfera del Mismo, es decir perder su alteridad: “La resistencia es aún interior al Mismo. El negador y lo negado se colocan conjuntamente, conforman un sistema, es decir, una totalidad (...) La alteridad de un mundo rechazado no es la del extranjero, sino la de la patria que acoge y protege. La metafísica no coincide con la negatividad” (Levinas 2002, pp.65-66). En este sentido, no es adrede que Larrosa (2000), en la cita que le sigue a continuación, al término “escapa” porque la infancia como alteridad siempre queda fuera del dominio o la influencia de los dispositivos que la intentan apresar; porque ésta excede la esfera del mismo, no se le opone sino que está más allá.

es sometible o susceptible de ser encauzada y de ello se sigue un acto de violencia donde aquélla ya se encuentra incluida en la esfera de lo que se resiste (Levinas, 2002). Aún cuando se imagine que la infancia podría ser capturada por algún dispositivo de poder predeterminado, ésta se presenta en su radical novedad y otredad, e implica su derrumbe. En palabras de Larrosa (2000):

La otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia (...) Y si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre se nos escapa: en tanto que inquieta lo que sabemos (y la soberbia demuestra voluntad de saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla). Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder. (p. 166)

Continuando con la cita de Larrosa (2000), podemos afirmar que la otredad de la infancia no sólo cuestiona los dispositivos que han intentado albergarla (el saber, el poder y las instituciones de acogida) sino que también aquella aparece como condición necesaria para que sea posible la experiencia humana²⁸; pues la novedad y la extrañeza que introduce su llegada en tanto acontecimiento, lo que ocurre más allá de lo que somos capaces de acoger, le recuerda a la humanidad su carácter histórico, que somos seres de lenguaje y que estamos en la búsqueda incesante del mismo, que vamos al encuentro de un lenguaje que aún se está por decir. En este sentido, Agamben (2001a) enfatiza la relación entre la infancia y el lenguaje, como elementos inseparables que hacen posible la experiencia humana, su historicidad; es decir que la infancia no solo refiere a la ausencia de habla (no de lenguaje) sino también al proceso por el que la humanidad toda se va desarrollando en la adquisición de una lengua que aún no ha sido dicha y que está siempre por crear. El lenguaje de la infancia, en palabras de Skliar y Brailovsky (2021):

Expresa no solo la infancia de la niñez sino de la humanidad, o de una cierta humanidad, la humanidad que deseamos, aquel lugar en que el lenguaje todavía no está acabado –en el

²⁸ Acerca del concepto de experiencia, nos remitimos a los trabajos de Agamben, G. (2001a); Larrosa, J. (2001; 2006; 2009) y Bárcena Orbe, (2002; 2011).

sentido normalizador del término y la duración de su acabamiento supone la invención, la creación, la metáfora, la corporalidad, el juego, el arte, en fin, la filosofía del instante. (p.18)

Según lo antes dicho, la insurgencia de Valentina y también las de Lucio y Lorenzo traen una novedad que implica una interrupción en la continuidad de la historia humana y hacen posible la experiencia; es decir la novedad de la acogida que implica el acontecimiento de lo que aparece desde el exterior y “ocurre desde el impacto de lo sorprendente y no planificado, de lo imprevisto” (Bárcena 2011, p. 21); tal como sostiene Kohan (2002): “Sin infancia (y experiencia) no hay historia humana, ni experiencia, ni lenguaje, ni humanidad. Con la infancia (y experiencia) la historia humana, el lenguaje, la humanidad, se tornan posibles” (p. 36).

Agamben (2001a) nos ayuda a pensar la infancia desde el terreno de lo impensado y desde aquello que escapa a toda posible anticipación planificada; la experiencia humana se torna una respuesta a la novedad del acontecimiento, de las “insurgencias” que irrumpen y resultan irreductibles a los intentos de conceptualización y cosificación. En este sentido, la infancia se presenta como una dimensión de búsqueda y de experiencia en el lenguaje y por el lenguaje, porque no podemos preguntar, decir y ni pensarlo todo:

Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía infante, eso es la experiencia (...) La infancia actúa en efecto, antes que nada, sobre el lenguaje, constituyéndolo y condicionándolo de manera esencial. Pues justamente el hecho de que haya una infancia (...) excluye que el lenguaje pueda pensarse como totalidad y verdad. (Agamben, 2001a, pp. 68-69)

La infancia nos recuerda que somos individuos inconclusos, en constante por-venir y que nos constituimos como tales a partir de esa relación originaria con la otredad. En este sentido, somos sujetos de experiencia porque nos constituimos en la respuesta a la novedad de lo que llega o irrumpe desde el exterior (Larrosa, 2009; Bárcena, 2002; 2011), somos seres de lenguaje porque hay algo que de él carecemos, somos seres históricos porque la novedad/la diferencia que implica nuestra llegada o la llegada de otros rompe la continuidad del mundo y nos obliga a replantear sus formas de hospitalidad y acogida. En este sentido, somos “seres (...) de infancia” (Kohan, 2002, p. 40).

En relación a la noción de infancia en clave de alteridad, es relevante el análisis que hace Larrosa (2000) -recuperando las ideas de María Zambrano- sobre la imagen de la infancia como aquello “que va de lo imposible a lo verdadero” (p.175). Según lo referido por Larrosa, “lo posible” se despliega en dos dimensiones, el saber y el poder: la dimensión del saber refiere a que lo posible es aquello que “sabemos que puede acontecer”, remite a lo que es probable y esperable que ocurra porque no escapa a lo real, no está en discrepancia con lo real; en la dimensión del poder, lo posible aparece como aquello que “puede” llegar a serlo y esa posibilidad está supeditada a nuestro poder, a lo realizable a partir de nuestras prácticas/acciones/dispositivos tendientes a ello. Sin embargo, “lo imposible”, por su oposición evidente a lo posible, es aquello que fisura lo que anticipamos y esperamos en relación a la medida de nuestro saber y lo que podemos realizar conforme a nuestro poder. En este sentido, lo imposible brota en la maravilla de la exterioridad, en lo que está más allá de los límites trazados, en la extrañeza del otro que siempre se mantiene en su radical alteridad.

Y si es en la deposición del saber y el poder donde aparece lo inesperado, lo improbable, entonces ésto llega como “milagro”, como aquello que se revela independiente de lo que podemos determinar de antemano. En este sentido, la infancia no aparece en lo dicho sobre ella, sino como acontecimiento, en la novedad de lo que irrumpe y “aunque la infancia nos muestre una cara visible, conserva también un tesoro oculto de sentido que hace que jamás podamos agotarla (...) Lo verdadero a lo que aspira lo que nace se constituye por tanto en algo que nosotros tenemos que ser capaces de recibir y de escuchar.” (Larrosa, 2000, pp. 176-177).

Aquello que la infancia trae consigo con su llegada, el “enigma” de su otredad, nos revela la novedad constitutiva de una diferencia radical e inabordable en términos de apropiación del yo (Skliar, 2002) e implica un “milagro de la donación a la que yo no puedo llegar por mí mismo (...) sería una experiencia totalmente novedosa de la otredad y ella exigiría que el ego sucumbiera a una experiencia originaria” (Sánchez Soberano 2017, p. 60). Para Levinas (2002) esta experiencia es la “experiencia por excelencia” donde “la idea de lo Infinito sobrepasa mis poderes (...) (al cuestionarlo). No viene de nuestro fondo *a priori*” (p.209). Y esta novedad inaugurada por su presencia, provoca el desplazamiento de la prioridad del sujeto autónomo hacia la heteronomía, donde el otro tiene la primera palabra como llamado a la responsabilidad por él; aquí la alteridad se vuelve condición de posibilidad para la constitución de la subjetividad (Bárcena y Melich, 2000).

En relación a lo anterior, Larrosa (2000) sostiene que es la “revelación” la forma en la que lo verdadero se nos presenta, pues la infancia irrumpe y se manifiesta como algo nuevo que viene del exterior; es decir que no se la “reconoce” y ni se la re-adequa a un marco conceptual ya prediseñado para significarla²⁹. Al respecto, Levinas (2002) sostiene que el encuentro con la alteridad es una “experiencia absoluta” que no reside en el “develamiento” sino en la “revelación”³⁰, pues la primacía proviene del otro que se expresa y pone en entredicho al sujeto y a su horizonte interpretativo: “sólo el interlocutor es el término de una experiencia pura en la que el otro entra en relación, al mismo tiempo que permanece *kata autó*³¹; en la que se expresa sin que tengamos que develarlo a partir de un punto de vista, en una luz prestada”(p.90).

Este carácter inabarcable de la infancia como alteridad conduce, desde el planteo de Levinas, a la prevalencia de la ética por sobre la ontología, donde el carácter infinito y la oscuridad del Otro es anterior y excede lo que se nos aparece como lo visible. Tal como dijimos en el apartado anterior, el filósofo lituano denuncia la conexión semántica existente, en la tradición occidental, entre el acto de conocer, la “visión” (iluminar, la verdad como luz) y la “prensión”; por ello conocer es hacer visible y familiar lo que permanece oscuro y extraño, y también implica poner al alcance de la mano (aprehender/aprehensión), manipular y apropiarse de la alteridad de los entes concretos (Sucasas, 2006, pp. 141-142). Por el contrario y frente a la violencia que de ello se desprende, Levinas recupera de la tradición judía la importancia de la dimensión de la escucha, del oído, cuyo sentido subvierte la perspectiva “egológica” por una primacía del Otro que me llama y me exige que me haga responsable por él.

Por ello, el acceso a la verdad de la infancia como alteridad radical tendría que ser desde la acogida a través de la escucha de un lenguaje que todavía no hablamos, es decir de aquello que excede lo “dicho” y lo “escuchado, y donde su otredad se vuelve la condición de acceso a una lengua por “decir” y por “escuchar”. Y el sujeto de la acogida es puesto en posición de “estirar” la

²⁹ Para Levinas, la experiencia de la alteridad surge a partir de la idea de Infinito, que da cuenta de una excedencia y rebasamiento de todo contenido y que es anterior al intento de su conceptualización; el Otro es lo no-representable y es anterior a todo fundamento e intencionalidad representativa. Según Gutiérrez (2008) “cobra sentido la afirmación de Lévinas según la cual *la ética precede a la ontología*, pues la inmemorialidad del otro, del cual soy responsable desde siempre (allí la relación con la ética), es anterior y primera que cualquier ontología. La reflexión ética no se deriva de la ontología; el otro estaba allí desde siempre, como límite de todo tiempo y todo pensamiento” (pp.102-103).

³⁰ Levinas (2002) sostiene que “la idea de lo infinito no parte pues de Mí, ni de una necesidad en el Yo que mide exactamente sus vacíos. En ella, el movimiento parte de lo pensado, y no del pensador. Es el único conocimiento que presenta esta inversión, conocimiento sin a-priori. La idea de lo Infinito se *revela*, en el sentido fuerte del término” (p.85).

³¹ Refiere a mantener al Otro “en sí mismo”, “por sí mismo”, en su alteridad radical respecto de nosotros.

escucha y agudizar el oído, en un exilio constante de sí mismo en dirección hacia una lengua que desconoce. En ello reside la dimensión ética del encuentro con la infancia como lo radicalmente otro, en la que el recién llegado (desde su absoluta extrañeza) nos obliga a revisar las reglas y los dispositivos de la hospitalidad: “Lo verdadero a lo que aspira lo que nace se constituye por tanto en algo que nosotros tenemos que ser capaces de recibir y de escuchar (...) como un puro enigma que nos mira cara a cara” (Levinas 2002, p. 177).

Respecto de lo antes dicho, Levinas (2002) sostiene que lo Otro (en el que se incluye la infancia tal como la venimos analizando) se sustrae a cualquier conceptualización, no ingresa dentro del campo fenoménico ni se constituye en objeto, cuya centralidad está puesta en lo visual y en el acto de develamiento intencional del sujeto cognoscente. De este modo, la posibilidad de una relación con la infancia como alteridad radical no parte del imperio del yo sino del otro, es ética y nos invita a la reflexión desde las categorías provenientes de la tradición judía: el reconocimiento de la autoridad del Infinito (como lo inabarcable, novedad radical, lo imposible, la incompletud, lo aún no dicho), la escucha por sobre el acto de intelección/develamiento/iluminación, la ética como filosofía primera por sobre la ontología. Tal como afirma el filósofo lituano, la presencia del Otro:

Es un acontecimiento irreductible a la evidencia (...) Es, a la vez, una presencia más directa que la manifestación visible y una presencia lejana (...). Presencia que domina al que la recibe, que viene de arriba, imprevista y, en consecuencia, que enseña su novedad misma. (Levinas 2002, p. 89-90)

De esta manera, en la relación ética el sujeto se corre de su lugar constituyente, como dador de sentido, y es el otro quien ocupa el lugar central, pues éste interpela y exige una responsabilidad ineludible, colocando al sujeto en una posición de receptividad pura, una receptividad que acoge desde la escucha y que es anterior a cualquier anticipación de su parte. Así, el sujeto se configura como salida de sí, como expatriación y se asume como “uno-para-el-otro” (López Sáenz, 2001).

Para concluir este capítulo, se propone recuperar el recorrido realizado y anticipando los esbozos de lo que se abordará en el próximo. De este modo, hemos intentado abordar el vínculo entre infancia y alteridad, a partir de dos sentidos: como lo radicalmente otro que excede y fisura los dispositivos de saber y poder, que la cultura adultocéntrica ha configurado para apresarla; y como un momento en sí mismo y por fuera de la edad cronológica, como una condición de la experiencia humana que se desarrolla en la indeterminación de la novedad, el

riesgo y apertura. En este análisis hemos recuperado principalmente las reflexiones teóricas de Agamben (2001a), Kohan (2002; 2004; 2005; 2007), Bárcena (2011); Bárcena y Mélich (2000), Skliar (2002; 2012; 2015), Skliar y Brailosvky (2021) y Larrosa (2000; 2009) y las hemos puesto en diálogo con la filosofía de la alteridad de Emmanuel Levinas. Por esta razón, recuperamos para el mencionado análisis: la crítica del filósofo lituano a la tradición filosófica de occidente, centrada en la primacía de la ontología y la “alergia” a la alteridad; y la indagación sobre el Otro, que se mantiene absuelto de ser apresado teóricamente y cuya radical novedad fisura al yo y lo invita a acercarse éticamente (como respuesta a su llamado).

A partir de lo afirmado anteriormente, podríamos anticipar que el acercamiento a la infancia como absoluta alteridad sería posible desde la dimensión ética. La prioridad de la ética por sobre la ontología, de la escucha por sobre lo visual, nos convoca pensar las formas de proximidad con la infancia en respuesta a una demanda anterior, que interpela la novedad de su llegada. Este cambio de perspectiva que propone Levinas (pasar del conocimiento a la ética, de la libertad a la responsabilidad) otorga anterioridad y prioridad a lo que viene de la infancia, que siempre nos resulta extraña/ajena, y su ausencia de lenguaje es la que en todo momento obliga a reformular las formas acogida y a ponernos en actitud de salida. En otras palabras, la infancia como alteridad, indica una exterioridad que debilita todo intento de aproximarnos a ella desde el conocimiento que parte del yo; por ello, el acceso desde la dimensión ética antepone la alteridad, la infancia como lo extraño y novedoso, al reconocimiento que reduce todo a lo ya conocido.

Capítulo 2: Sobre la hospitalidad de la infancia o el carácter ético de su acogida

“Una imagen del otro es una contradicción. Pero quizá nos quede una imagen del encuentro con lo otro. En ese sentido no sería una imagen *de* la infancia, sino una imagen *a partir* del encuentro con la infancia. Y eso en tanto que ese encuentro no es apropiación ni un mero re-conocimiento en el que se encuentra lo que ya se sabe o lo que ya se tiene, sino un auténtico cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia, un encuentro con lo extraño y lo desconocido que no puede ser reconocido ni apropiado” (Larrosa 2000, p.178).

En el capítulo anterior, reflexionamos sobre el vínculo entre infancia y alteridad, recuperando centralmente desarrollos teóricos de Agamben (2001), Kohan (2002; 2004; 2005; 2007), Larrosa (2000; 2009), Bárcena (2002; 2011), Skliar (2002; 2012; 2015) y Skliar y Brailosvky (2021), y poniéndolos en diálogo con los aportes de la filosofía de la alteridad de Emmanuel Levinas, presentes en *Totalidad e Infinito* (2002 [1961]). En este sentido, analizamos dos perspectivas de la infancia y su relación con la alteridad, cuyos significados se despliegan en el pensamiento filosófico occidental. Por un lado, examinamos la infancia entendida como ausencia de lenguaje y como una etapa cronológica y deficitaria de la existencia humana, y a esta posición la vinculamos con las filosofías de la totalidad que se apoyan en la primacía de la ontología y que Levinas cuestiona; y en relación a ello abordamos algunas consecuencias que se siguen a la hora de pensar la infancia desde aquella perspectiva “alérgica al otro”. Por el otro, indagamos sobre la infancia como lo radicalmente otro que excede y fisura los dispositivos de saber y poder que la cultura adulta ha configurado para apresarla, y en consecuencia arribamos a la imposibilidad de su totalización conceptual y la contingencia del encuentro con la misma; también abordamos la infancia como un momento en sí mismo y “una posibilidad afirmativa de pensar, como metáfora de un nuevo pensar” (Kohan 2004, p.28), una condición de la experiencia humana que se desarrolla en la indeterminación de la novedad, el riesgo y apertura.

En este capítulo nos proponemos indagar sobre la posibilidad de acoger a la infancia, respetando su radical alteridad, en la tensión constante entre las condiciones que la posibilitan y

aquella que constantemente las cuestiona. Es decir, cómo recibir la novedad de lo que viene desde afuera, aquello que excede lo que sabemos y podemos sobre la infancia, sin dejarnos tentar por el intento de dominio y/o exterminio de su otredad. En este sentido, recuperamos algunas “claves” conceptuales de Levinas que nos permitirán profundizar el análisis propuesto; éstas son: la primacía de la ética o la *heteronomía*, el *rostro* y la *hospitalidad*.

Acoger a la infancia o la primacía de la ética

Iniciamos este recorrido, recuperando una pregunta que Levinas (2002) se hace para ponerla al servicio de nuestra reflexión sobre la hospitalidad de la infancia, en clave de alteridad. El filósofo lituano se interroga y nos invita a preguntarnos: “¿Pero cómo el Mismo, que se exhibe como egoísmo, puede entrar en relación con Otro, sin privarlo inmediatamente de su alteridad radical?” (p.62). Y a partir de ello nos cuestionamos: ¿Cómo aproximarnos a la infancia en su radical alteridad sin fagocitarla? ¿Que implicaría propiciar su acogida y cómo ésta sería posible? ¿Cómo dar hospitalidad a la infancia, en la tensión constante entre las condiciones que la posibilitan y la alteridad que constantemente las cuestiona?

Para intentar responder a estas preguntas, retomaremos el planteo levinasiano sobre la primacía de la ética por sobre la ontología en relación con la infancia; e incluiremos el análisis de las categorías de “rostro” y “hospitalidad”, conceptos que nos permitirán profundizar la posibilidad de pensar alguna forma de acogida de aquella que respete su alteridad. En este sentido, al preguntarnos acerca de cómo podríamos aproximarnos a la infancia respetando su otredad, nos urge decir -a partir de Levinas (2002)- que este acercamiento debe ser desde el plano de la ética, desde la responsabilidad que acoge y da prioridad a lo que viene del otro, sin apropiárselo. Si la infancia como lo otro es portadora de una radical novedad que no puede comprenderse ni capturarse conceptualmente, y es ella la que se “revela” como alteridad absoluta, entonces, previo a todo conocimiento se encuentra la ética, es decir la primacía de la palabra que proviene del otro y el llamado a la responsabilidad por él; y aquí la heteronomía se vuelve condición de posibilidad para la constitución de la subjetividad (Bárcena y Melich, 2000).

Por lo antes dicho, la infancia como alteridad radical nos introduce en la preeminencia de la heteronomía por sobre la autonomía y la responsabilidad ineludible a la llamada del otro. Nos referimos a la heteronomía, por un lado, porque la infancia es absoluta heterogeneidad en relación a nosotros, como también respecto a lo que sabemos y podemos sobre ella, ya que

siempre se nos escapa y, al hacerlo, se debilitan los límites conceptuales; es excedencia pura. Por el otro, la infancia nos introduce en la esfera de la ética, porque lo que viene de afuera es siempre algo que rebasa lo que poseo y ello requiere de parte del yo un acto de responsabilidad por el otro. Aquí la responsabilidad es prioritaria sobre ejercicio de mi libertad, ya que su inversión alimentaría el dominio y al exterminio del otro³².

La heteronomía que introduce la infancia como otro, también establece una asimetría en la relación yo-otro. Esto nos permite pensar la infancia como “maestra” del yo. Tal como afirma Levinas “la relación con Otro (...) es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo” (Levinas 2002, p.75). De este modo, la aparición de la infancia como alteridad radical (que podría emerger en una palabra o en una pregunta, en un gesto/mirada o en un silencio) provoca una fisura en el orden de la identidad del sujeto y viene acompañada de una “enseñanza”, que no se corresponde con un proceso de “alumbramiento” o “develamiento” de algo que está dentro de él, tal como Levinas nos mostraba en el capítulo anterior. Para el filósofo lituano la noción de “alumbrar” o “develar” no trae nada nuevo ya que sólo desoculta una realidad que ya fue anticipada; en consecuencia, Bárcena y Mélich (2000) sostienen que “la acogida a la que se refiere Levinas, en la enseñanza, da y recibe más que lo que uno puede dar, más que lo que el yo puede contener” (p.160).

En relación a lo dicho anteriormente quisiera recuperar un diálogo de la película turca “Vidas de papel” de Kan Ulkay (2021). La película relata la vida de Mehmet, el encargado de una empresa de residuos que lucha con sus propios fantasmas ante una infancia signada por el abandono, la miseria y la exclusión; este personaje se encuentra sorpresivamente con un niño que vive en aquellas mismas condiciones y al que tiene que cuidar forzosamente, porque como él es un *atopos*. En el deslizamiento incesante entre escenas de ternura y hospitalidad, escenas de

³² Como dijimos en capítulo 1, Levinas cuestionaba que en la tradición filosófica occidental el conocimiento se sostenía desde una posición “egológica”, donde la centralidad estaba puesta en el sujeto que conoce y sin verse interpelado por lo que viene de afuera; en este sentido se había puesto al saber por encima de la ética, es decir del reconocimiento de la autoridad del otro. Esta tradición llega a su punto cúlmine en la figura de Heidegger para quien -según Levinas- la libertad estaba por encima de la ética, pues la *Seinsfrage* postulaba la obediencia al ser de parte del ente y es aquél quien dirige su comportamiento en forma totalizante y al que nadie juzga (Castro Serrano, 2009). En este sentido, en esta posición “no es el hombre el que sostiene la libertad, es la libertad la que sostiene al hombre” (Levinas, 2002, p. 69) y ello implica asegurar la tradicional “autarquía del Yo” cuya relación con el Otro no es de paz sino de supresión y posesión, de injusticia (Sucasas, 2006, p.66). Es por ello la ontología, convertida en la posición dominante en la filosofía occidental, ha traído aparejada prácticas concretas de violencia y exterminio del Otro; específicamente la experiencia del Holocausto muy cercana al pensador lituano.

crueldad y miseria, se produce el diálogo al que hacemos referencia. Con motivo del festejo de un cumpleaños, sin que nadie sepa quién es el homenajeado (podría ser cualquiera de ellos ya que ninguno de los asistentes sabe la fecha de su nacimiento), se piden deseos y son los niños de la mesa quienes lo hacen:

- “Yo pedí volver a ver a mi mamá”, dice un niño.
- “Siempre deseas lo mismo. Podrías pedir otra cosa, ¿no?”, le contesta Mehmet.
- **“Yo pedí morir”**, le contesta otro niño.
- **“¿Por qué? Eres joven ¿Por qué querías morir? Tienes muchos años por delante. Podrías llegar a adulto”**, contesta desconcertado Mehmet.
- **“¿Sabías que mi mamá murió cuando yo era pequeño?”**- replica el niño- **“Si me muero de adulto, ella no me reconocerá. No me va a conocer ¿no?”**.

Terminadas estas palabras, la imagen se centra en el rostro sufriente de aquel niño que interpela a sus interlocutores. La respuesta rompe el clima festivo, se instala el silencio y esas palabras quedan resonando en aquéllos, así como también atraviesan la pantalla y violentan la tranquilidad (incómoda en partes) de quienes estamos mirando la escena. Siguiendo a Levinas, podríamos afirmar que en aquellas palabras del niño hay un llamado a la responsabilidad por el otro, interpelando a quienes las acogen y, frente a la novedad que introducen, invitan a transitar por una experiencia de extrañamiento, de “conversión que pone toda nuestra vida al revés, cambiando la vida de quien pasa por ella” (Wozniak 2013, p.127). En este sentido, acoger la pregunta, la palabra o cualquier signo espontáneo en el que podría emerger la infancia como lo otro, trae consigo una alteración total del yo, “le demanda un exilio radical, le obliga a un viaje sin retorno. La experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo centrado en el yo” (Bárcena y Mélich 2000, p. 138).

En continuidad con Levinas, decimos que la transformación del yo provocada por la palabra en la que la infancia se manifiesta, es posible desde el plano de la ética, es decir allí donde la prioridad viene del Otro, que se mantiene en su alteridad, y el yo “deja ser al Otro, no lo objetiva, no lo reduce a ninguna otra cosa” (Pérez Quintana, 2008, p. 77). En la relación ética, el sujeto se corre de su lugar constituyente, como dador de sentido, y es el

Otro quien ocupa el lugar central, pues éste interpela y exige una responsabilidad ineludible, colocando al sujeto en una posición de receptividad pura (López Sáenz, 2001), una receptividad que acoge desde la escucha³³ y que es anterior a cualquier anticipación de su parte. Así, el sujeto se configura como salida de sí, como expatriación y se asume como “uno-para-el-otro” (Pérez Quintana, 2008).

La primacía de la ética por sobre la ontología, es decir la prioridad de la llamada del otro/de la infancia por sobre cualquier intento de su conceptualización, remite a otras categorías conceptuales de la filosofía levinasiana que nos permitirán seguir profundizando el interrogante inicial, acerca de cómo sería posible acoger a la infancia desde su radical alteridad y cuáles son las implicancias que se desprenden del intento de darle lugar, sin posicionarse desde una perspectiva “alérgica” a su otredad. Estas categorías son “rostro” y “hospitalidad”.

El rostro de la infancia como Otro y hospitalidad

Para iniciar el análisis, recuperemos algunas de las “curiosidades insurgentes” (Skliar y Brailovsky, 2021) de los niños que fueron presentadas en el capítulo 1. Consideramos que estas palabras pueden resultar potentes para introducirnos en la cuestión del rostro de la infancia, y reflexionar en torno a la posibilidad de darle hospitalidad, desde la primacía de la ética. Cabe aclarar que las “curiosidades insurgentes” pueden irrumpir en forma directa a través de preguntas y afirmaciones sobre el mundo, pero también de manera indirecta en los gestos corporales, y también en los silencios de los niños; y sus sentidos quedan resonando y se expanden en la “nada indeterminada”. Ello se debe a que exceden la capacidad para responderlas³⁴, porque no se las espera o no han sido previamente anticipadas, o porque introducen una novedad en la obviedad de las preguntas (que a veces que no preguntan o que provienen de una pregunta ya planificada), o resultan ser una invitación a hacer una experiencia del pensamiento caracterizada por la aventura y el riesgo.

³³ La escucha como dispositivo de la alteridad de la infancia será tratada en profundidad en el capítulo 4.

³⁴ Aquí tomamos como referencia a adultos y los niños como interlocutores, quienes son interpelados por la palabra de un otro que afirma, pregunta, calla, interrumpe, etc.

Retomemos la pregunta de Lorenzo sobre el sentido de la vida. En una oportunidad, conversando con niños de 3er grado acerca de qué preguntas se hacían y cuáles eran los temas que las motivaban, Lorenzo lanzó el siguiente interrogante: “¿Para qué nacemos si nos vamos a morir?” La pregunta produjo una cierta perplejidad en los niños que intentaban compartir las propias y en nosotros que no estábamos preparados para esa “inesperada provocación”; el silencio se adueñó del ambiente y la pregunta de Lorenzo quedó sonando en el aire, como si ella hubiera adquirido su propio eco. A la brevedad, los niños parecieron recobrar el aliento y continuaron planteando otras preguntas sobre otros temas, y nosotros seguimos adelante con la propuesta general que se había planificado; como una forma de retraerse sobre sí, cuando la novedad de lo que aparece nos desestabiliza, y apelando a la seguridad de lo que estaba pautado. Sin embargo, no logramos recuperarnos de aquella provocación al pensamiento y la pregunta no logró retirarse del todo, quedó flotando en la búsqueda de ser acogida por nosotros en sus múltiples e infinitos sentidos.

Tratemos de indagar algunos sentidos y responder a esa invitación provocadora a la experiencia del pensamiento. A simple vista, aquella pregunta de Lorenzo podría haberse originado en la reciente experiencia de la muerte de su abuelo y la misma apelaba a interrogarse e interrogarnos sobre el sentido de la vida. Pero a partir del intento de pensar la infancia como otro, que irrumpe desde el exterior y reclama una responsabilidad que respete su alteridad radical, aquellas palabras nos interpelan de dos formas (en su alteridad, podría haber otras posibles). En primer lugar, sobre la posibilidad o imposibilidad de dar hospitalidad a su palabra, a una pregunta que encierra un dolor, acogerla por sí misma a través de la escucha, recibir la novedad que introduce y dejarnos cuestionar por ella. En segundo lugar, nos introduce en una búsqueda de nuevos y otros sentidos, en el dolor de la pérdida y riesgo de pensarnos finitos (condición que no en todo momento se tiene presente), en la posibilidad de enfrentarnos a lo radicalmente otro, a la experiencia de lo absolutamente extraño, en la búsqueda constante del lenguaje (Agamben, 2001a); en suma, nos convoca a la “infancia del pensamiento” (Kohan, 2004).

Recobremos la “insurgencia” de Valentina sobre la identidad. Retomemos el diálogo en el que irrumpe la afirmación de Valentina e intentemos que esas palabras nos hablen, luego de haber sido interpelados en el instante de su aparición. En el fragor del

diálogo grupal en torno a la identidad, se produjo un contrapunto entre Valentina y Helena sobre qué pasaría si no tuviéramos nombre. Esta última afirmaba que si no tuviéramos nombre nos llamarían “¡hey!”; en este punto es que Valentina le responde: “No estoy de acuerdo, una cosa es no tener nombre y otra cosa es que te pongan «no tener nombre»”.

Al respecto, consideramos que en las palabras de Valentina irrumpe la novedad y un sentido inesperado por quienes estábamos allí; ya que la intervención de aquélla introduce un tercer término a la discusión sobre la identidad (“tener nombre o no tener nombre”), que es “tener un nombre que sea «no tener nombre»” y ello implicaría una respuesta diferente a la dicotomía anterior, donde se cuestionan los principios rectores del pensamiento tales como el principio de identidad y el principio de no contradicción. En este sentido, podríamos decir que la afirmación de Valentina implica una “curiosidad insurgente” que trae más de lo que tenemos y la alteridad de sus palabras y los sentidos desconocidos que aparecen nos introducen en la esfera de pensar aquello que parecía inverosímil e insospechado de ser pensado, de transitar el peligro que lo que aún no ha sido “empalabrado” y habilitar con ello la posibilidad de la experiencia humana (Agamben, 2001a).

Desde lo referido anteriormente, analicemos a partir de Levinas la fenomenología de la experiencia del “cara-a-cara” con el rostro de la infancia, experiencia que se podría hacer presente en las preguntas de Lorenzo y Valentina y cuyo eje de análisis trastoca la tradición filosófica, centrada en fundamentar el sentido de lo humano a partir del pensamiento ontológico (Sucasas, 2008). Según el filósofo lituano, el Otro irrumpe ante el yo como rostro, siendo éste un modo en el que la alteridad se nos manifiesta (Quesada Talavera, 2011); y la forma en que los términos (yo-otro) se relacionan es cara-a-cara, sin mediaciones conceptuales o representaciones previas que puedan violentar y subsumir la alteridad del Otro en la esfera del Mismo, en la Totalidad:

El modo por el cual se presenta el Otro, que supera *la idea de lo Otro en mí*, lo llamamos, en efecto, rostro. Ese modo no consiste en figurar como tema ante mi mirada, en exponerse como un conjunto de cualidades formando una imagen. El rostro del Otro destruye en todo momento y desborda la imagen plástica que él me

deja, la idea a mi medida y a la medida de su *ideatum*: la idea adecuada. No se manifiesta por estas cualidades, sino *katá autó*³⁵. (Levinas, 2002, p.74-75)

La referencia levinasiana al rostro del Otro, nos permite también pensar que la infancia como alteridad radical irrumpe a través del rostro, en su carácter de exterior y anterior a todo principio y a todo comienzo (materializado en un concepto, teoría o sistema). En este sentido, el rostro de la infancia excede a la ontología (cristalizada en los intentos fallidos de ubicarla en una forma de “ser y establecer su “deber ser”) y la fisura, mostrándole su carácter contingente. Además, para Levinas el rostro no es el fenómeno que depende de la intención totalizadora y unificadora del yo, sino que acontece irrumpiendo y resquebrajando su identidad. Por ello el rostro, en palabras de Mélich (2014b):

Es lo que no se puede comprender, es lo que no se puede asimilar. Por eso es disimilador³⁶. No puede ni contenerse ni reconocerse. Es verdad que el otro siempre es, de una forma u otra, una “imagen-de-otro”, pero el otro, como rostro, es lo que rompe toda imagen, todo concepto y todo lenguaje. El rostro del otro no puede ser expresado, no puede ser dicho. (p. 135)

Si bien los interrogantes planteados por Lorenzo y Valentina materializan las palabras de niños concretos de carne y hueso, allí el rostro de la infancia se manifiesta desde una excedencia que escapa a toda representación plástica o conceptual, hay un sentido “otro” que huye a la posibilidad de develarlo e implicaría intentar recibirlo tal cual se manifiesta, dejar que aquél nos hable. De este modo, la “desnudez” del rostro remite a una ausencia de formas pre-configuradas y su abstracción desborda cualquier horizonte establecido por el pensamiento humano; el rostro, en nuestro caso de la infancia como lo otro, rompe con cualquier clasificación y desterritorializa al sujeto, apareciendo en su total

³⁵ “*katá autó*” es una expresión del griego antiguo y significa “por sí mismo”. Levinas utiliza este recurso para enfatizar que el rostro del Otro se presenta sin mediaciones conceptuales y por encima de cualquier imagen plástica. Porque cualquier concepto e imagen del Otro siempre parte del yo dador de sentido y ello implicaría asfixiar su alteridad.

³⁶ El concepto “disimilación” es introducido por Melich (2014b) para sostener que éste “es lo contrario de asimilar. Ruptura, transgresión, disidencia, fractura, imposibilidad de fusión... son términos que quedan acogidos bajo el vocablo disimilación. De la lectura (y sobre todo relectura lenta y pausada) de las obras de Levinas, así como de los pensadores citados, ha surgido una filosofía de la finitud, una filosofía disimiladora, que no pretende aportar soluciones o reconstruir nada, que no aspira a conclusiones ni a verdades firmes y seguras. En una palabra, (...), es un pensamiento radicalmente antimetafísico” (p.126).

desnudez (Diez, 1992; Mélich, 1997). Así, el rostro se resiste a la visión reductora del yo y rebasa cualquier intento de conversión del Otro y de la infancia como alteridad en panorama; ya que toda donación de sentido que parte de la actividad sintética del sujeto trascendental implicaría la anulación de su alteridad radical (Pérez Quintana, 2008; Sucasas, 2006).

A partir de la noción del rostro como huella del Otro, podríamos afirmar que el rostro de la infancia no es equivalente a una imagen plástica de una cara, sino que es presencia no-fenoménica, una “significación sin contexto” (Bárcena y Mélich, 2000, p.137). No hay acceso fenoménico al rostro, ni hay percepción visible que lo habilite, aún cuando perciba una cara o un rasgo físico tal como el color de los ojos allí no está el rostro, pues el acceso está por fuera del acto de conocer y de toda intencionalidad objetivante (Mélich, 1995; 2014a) Siguiendo a Levinas, no sería posible alcanzar una representación del rostro de la infancia como lo radicalmente otro, dado que “el rostro prohíbe toda representación y, en este sentido, la relación ética no es una variedad de la conciencia, sino todo lo contrario, es su cuestionamiento, un cuestionamiento que parte del otro, que me asalta, me demanda y me inquieta” (Mélich, 2014b, p. 136).

Siguiendo con lo anterior, podemos decir que la imposibilidad del yo de descifrar la alteridad del Otro -en nuestro análisis de la infancia como alteridad radical- y convertirlo en tema, no debe considerarse una debilidad de su parte sino un desafío a su poder. El rostro del otro interpela al yo de manera directa y sin rodeos, por ello decíamos que es “cara-a-cara”, y “su presencia me incomoda y me genera rechazo, porque su alteridad que se sitúa ante mí se me impone, me habla, me interroga desde su otredad radical” (Fernández Guerrero 2015, p. 436). Y aunque el yo podría pensar en el exterminio del Otro, pues éste es “el único ser al que yo puedo querer matar” (Levinas, 2002, p.212), el filósofo lituano resalta la imposibilidad de su aniquilación/supresión³⁷ ya que la fragilidad del rostro del

³⁷ Es importante aquí destacar que el imperativo levinasiano «no matarás», que se impone al sujeto a partir del “cara-a-cara”, marca dos cuestiones a tener en cuenta: por un lado, que este principio ético juzga la imposibilidad moral de eliminar la alteridad del otro; y por el otro, la imposibilidad fáctica de su dominación. En este sentido, el asesinato del otro significa para Levinas la neutralización de la alteridad en sus diferentes manifestaciones; tal como sostiene Navarro (2007) “matar, aparte quitarle la vida a alguien, indica fijar o estabilizar al otro en una forma, es decir, abolir su capacidad expresiva, diferencia e ipseidad. Con el término homicidio, Emmanuel Lévinas reúne todas las formas de violencia, ya sean lingüísticas o físicas, que le permiten al yo imponer su poder sobre el otro” (p.186).

otro -en nuestro caso de la infancia como otredad- remite a una trascendencia absoluta, a su carácter infinito y excedente a todo dispositivo que provenga del Mismo: “El otro se mantiene y se confirma en su heterogeneidad (...); al mismo tiempo que apresado, herido, violentado, es «respetado»” (*ibid.*, p.92).

Para avanzar en este análisis, recuperemos la diferencia entre lo “Dicho” y el “Decir”, que Levinas realiza en *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (2003), y en otras obras previas a ésta, con posterioridad a *Totalidad e Infinito* (2002). Esta distinción realizada por el filósofo lituano, podría resultarnos provechosa para profundizar el análisis de los interrogantes iniciales de Lorenzo y Valentina, cuyas resonancias exceden la mera interpelación de los interlocutores más directos, y de la noción de rostro que venimos desarrollando. En primer lugar, lo “Dicho” para Levinas es la expresión del lenguaje que nominaliza y constituye al ente como lo que es; lo “Dicho” conforma identidades que se subsumen en lo Mismo, incorporando a los entes en el interior de un sistema de conocimiento propio de la ontología. Este es el lugar donde se realiza la designación y donde el acontecimiento es nombrado y sintetizado y se constituye como un “algo”, es decir que aquél es tematizado desde un saber previo al encuentro con el otro (Pinardi, 2010). A partir de Levinas, podríamos afirmar que lo “Dicho” refiere a lo que ha sido capturado por las construcciones teóricas, a los discursos del saber y el poder sobre la infancia que han intentado apresarla, es el mundo y sus significados que nos han sido transmitidos y que transmitimos a los que llegan.

En segundo lugar, el “Decir” refiere a lo que aún no ha podido ser capturado por el lenguaje y requiere de su búsqueda, e implica un exilio de nosotros mismos; en este sentido el “Decir” es la expresión que refiere a dar lugar al otro sin la identificación de éste con “lo Dicho” y sin ingresarlo en el dominio de lo Mismo. En este sentido, el “Decir” es el intento de recuperar la huella de lo infinito que se expresa en el rostro y es su acogida que parte de la responsabilidad frente a lo que es indecible, inenarrable, inexpressable³⁸. En esta

³⁸ Tal como refiere Calin, R. y Sebbah, D. (2016) “El Decir es entonces el fulgor de la significación no sustancial que viene romper la estabilidad del tema o de la sustancia, del logos y del ser –por tanto que es el mandamiento ético- dejando su rastro enigmático dentro de los fenómenos, en tanto que la franqueza de la expresión de un rostro y/o exposición al otro. Levinas identifica luego la tarea de la filosofía como siendo la

responsabilidad por el otro no hay apropiación o comprensión, sino que “el Yo abordado a partir de la responsabilidad para-con-el-otro es desnudamiento, exposición a la afección, pura susceptión (...) que se consume y se vacía, se des-sitúa, pierde su sitio, se exilia, se relega en sí mismo” (Levinas, 2003, p. 213). Si la expresión del “Decir” es aquello que es inenarrable e irrepresentable, es porque el Otro supera toda posibilidad de significación que pueda alcanzarse de sí; y en este sentido el “dar lugar” al Otro es posible desde el “testimonio”, o sea desde el “Decir” ético que acoge lo extraño que viene de afuera y depone toda actividad dadora de sentido que proviene del sujeto, como parte de la esfera de lo “Dicho”. En el testimonio, el sujeto queda ubicado en una actitud pasiva en la que sólo puede ser testigo de lo que acontece. De este modo, el “Decir” ético es un “hablar testimonial”, en el que sólo es posible:

Un señalar, un indicar, lo indecible, lo elusivo, eso que necesariamente trasciende (...) debido a que aquello que se dice nunca puede pertenecernos plenamente, debido a que aquello que se dice es la huella de un evento que nos excede (...) Por ello, el testimonio es siempre pobre, es siempre “menos”, se presenta, a la vez, como inapropiado e inapropiable. Lo indecible que se señala en el testimonio es, por una parte, aquello para lo que cualquier palabra se revela insuficiente, por la otra, aquello que no se presenta como un contenido sino como una significación incesante: aquello que no da nada para conocer ni para realizar y que, sin embargo, convoca auténticamente el ser-para-otro. (Pinardi, 2010, pp. 46)

A partir de lo recientemente planteado, podríamos afirmar que las insurgencias de Lorenzo y Valentina, como el encuentro con el rostro de la infancia, inauguran el “Decir”, o sea un sentido otro que excede el lenguaje y la posibilidad de su apropiación, y marcan el límite de lo “Dicho” por el saber y el poder. En este caso (y en tantos otros), el rostro de la infancia trastoca la seguridad del yo y lo hace deponer en su soberanía, y “le demanda un exilio radical, le obliga a un viaje sin retorno (...) La palabra del otro descentra el orden. La voz del niño es el acontecimiento que obliga a un replanteamiento radical” (Bárcena y Mélich 2000, p.138) de todo intento de acogida. En el dar lugar o responder al rostro de la

de la «reducción al Decir», en el sentido de una reconducción de una «remontada más allá o más acá» hacia el Decir puro desde el orden de lo Dicho” (p.6).

infancia como otro, es interesante recuperar la noción de “testimonio”, que introduce la cita de Pinardi (2010) para nuestro análisis del encuentro con la infancia; dando cuenta que su irrupción siempre excede lo que somos capaces de apropiarnos en la palabra, porque la infancia se manifiesta en la aparición del “enigma” (Larrosa, 2000) y escapa a cualquier intento de dominio conceptual. En este sentido, las palabras de Valentina y Lorenzo irrumpen en nuestro mundo fisurando lo “Dicho”, como una huella del Infinito que está más allá de lo figurado, de las certidumbres y los dominios. Frente a aquellas palabras que indican una excedencia, sólo podemos ser testigos de un evento que “por su particularidad, su riqueza, su exceso, su fuerza vital, escapa y elude la posibilidad de ser «nombrada», de ser constituida como «objeto» o «ser», como representación o símbolo” (Pinardi, 2010, p. 45) y resulta ser siempre más de lo que podemos acoger.

Si las palabras de Valentina y Lorenzo abren una significación que excede el lenguaje de lo “Dicho” e inauguran la posibilidad de explorar un sentido “otro”, entonces la proximidad con la infancia como alteridad radical y su intento de acogida es recibimiento, donde la prioridad la tiene el otro, su palabra, su llamado a la responsabilidad. Al respecto, Jaramillo Ocampo *et al.* (2018) plantean el grado problemático que implica la proximidad que nace de la hospitalidad y que respeta la otredad, en nuestro caso de la infancia; dado que “existe un límite delgado entre proximidad y alejamiento, entre cercanía y distancia” (p.11), aquellos autores se preguntan por si “¿la distancia puede ser cercana y la cercanía distante?” (*Idem.*). Es decir que resultan enigmáticos los intentos de acogida, donde se posibilite que la infancia se mantenga absuelta del yo, es decir por fuera de todo intento de dominarla o de eliminar su alteridad, y sea posible la proximidad no asfixiante con la misma.

En el encuentro “cara-a-cara” con el rostro de la infancia, existe una asimetría radical entre el yo y su otredad que muestra la imposibilidad de un reconocimiento mutuo, donde el yo podría absorber la alteridad dentro de su campo conceptual. Por ello, Levinas sostiene que nunca el yo puede exigirle al otro lo mismo que se exige a sí mismo, su responsabilidad es siempre mayor. Así, en la revelación del otro se origina una responsabilidad que configura una nueva dimensión de la subjetividad, que no es el resultado de una síntesis entre el yo y el otro (Quesada Talavera, 2011). En la acogida del

rostro del otro, hay una apertura hacia la exterioridad que anula al yo como la única fuente dadora de sentido y pone fin a una “identidad ontológica”, caracterizada por la libertad, el poder y la posesión (Sucasas, 2006). Cabe aclarar que este viraje identitario producido por la prioridad del Otro, no implica la alienación del yo por el otro, ni una síntesis entre opuestos, sino que el yo es tal porque hay un otro, cuya interpelación marca un límite a su poder y lo pone en contacto con el deseo constitutivo del Infinito (Levinas, 2002), de aquello que va más allá de lo que se podría anticipar.

En la hospitalidad o acogida de la otredad de la infancia, se manifiesta una constante vulnerabilidad cuando las partes de la relación (el yo y el otro) se encuentran absueltas, tal como lo plantea Levinas (2002). En este sentido, el yo se encuentra vulnerado, cuestionado, ante el carácter imprevisible que implica la irrupción de la infancia y en las palabras que lo revelan. Así, la irrupción de la infancia como alteridad radical, implica un acontecimiento que rompe con la continuidad del tiempo (Jaramillo Ocampo *et al.*, 2018; Larrosa 2000) y nos deja sin palabras³⁹, e introduce la necesidad de hacer experiencia; es decir de acoger aquello que me trasciende, aquello de lo que no tengo el control o el poder del saber. Tal como sostiene Larrosa (2000), se trata de hacer “experiencia *con* la infancia” (p.178) y no experimento “de” la infancia, de disponerse a negarse así mismo, a transformarse en otro, más que a autoafirmarse.

La experiencia con la infancia y hospitalidad

Recuperando la invitación de Larrosa (2000) a hacer “experiencia *con* la infancia”, resulta interesante incluir el análisis de Bárcena (2011) sobre los componentes de la experiencia⁴⁰, para ponerla en relación con la posibilidad de dar hospitalidad a la infancia. En este sentido, el filósofo español sostiene que la experiencia nos introduce en la esfera de lo negativo, porque “nos des-confirma y des-estabiliza en cierto sentido, haciéndonos, sin embargo, crecer logrando que seamos distintos a como éramos hasta entonces (...) una experiencia no se tiene, sino que se hace, o más bien, nos hace —o nos deshace” (p. 24). La experiencia en

³⁹ Aquí se recupera la noción de “infancia del lenguaje” planteado por Agamben (2001a) y que ya fue trabajada en el capítulo anterior en relación a la infancia y la alteridad.

⁴⁰ Para profundizar sobre la experiencia resultan relevantes los trabajos de Agamben (2001a); Larrosa (2001; 2006; 2009) y Bárcena (2002; 2011).

tanto que es “eso que nos pasa” y nos toca, nos sacude, nos deja marcas y al hacerlo nos transforma (Larrosa 2001; 2009); por ello es imposible la experiencia sin “exponernos” a lo que nos deja vulnerables de lo que acontece.

En relación con lo anterior, Bárcena (2011) sostiene que “hacer experiencia” implica salir de todo dogmatismo conceptual y teórico porque el sujeto que la transita “está menos seguro de lo que sabe cuanto más experiencia ha realizado (...), es el que conoce los límites de toda previsión y la incertidumbre e inseguridad de todo plan” (p. 24). En este sentido, la experiencia se asocia al “peligro” y la “aventura”, porque el sujeto que la padece se introduce en una cartografía desconocida e indeterminada en la que se pone a prueba y se expone frente a aquello que le resulta extraño (Larrosa, 2001; 2009). De este modo, la experiencia “con” la infancia (en tanto otredad) resulta ser una experiencia de exilio, de ponerse en salida de uno mismo para que algo de lo que acontece “nos pase”, para que sea posible la acogida de aquello que viene de afuera, del otro.

Y por último, Bárcena (2011) afirma que la experiencia “se padece”, dado que aprendemos en la vivencia del dolor y/o en la fisura del yo ante la irrupción de la infancia que escapa a las certezas de lo prefijado y planificado, es enseñanza de lo que no esperamos y aparece sin previo aviso, para mostrarnos el carácter contingente de nuestro saber y poder. Por su parte, Larrosa (2001) también recupera este sentido del “padecer”, enfatizando que “el sujeto de la experiencia es también un sujeto que sufre, que padece, receptivo, aceptante, interpelado, sometido” (*ibid.*, p.12); y en este sentido, hacer experiencia y acoger a la infancia como alteridad, nos vuelve frágiles a la novedad que implica su irrupción y a su carácter prioritario. Pero también la experiencia nos “apasiona” porque hay algo (que no somos nosotros y está fuera de nuestro dominio) que nos convoca a darle hospitalidad, y en este sentido nos quita posesión de nosotros mismos y nos aliena. Y al igual que “el sujeto apasionado no posee el objeto amado, pero es poseído por él” (*ibid.*, p. 13), nosotros somos poseídos por aquellas “curiosidades insurgentes” de Lucio y Valentina, y de otros tantos niños que irrumpen con sus palabras; pues éstas se asoman sin esperarlas ni planificarlas y despiertan el deseo de poseer sus sonidos y sentidos, aunque sólo podemos “darles lugar” en el testimonio, como testigos de algo que excede nuestra

capacidad de acogerlas en su excedencia (Pinardi, 2010), respetando su alteridad constitutiva. Tal como nos invita Larrosa (2006), de lo que se trata es de:

Pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación (...) como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un *logos* del acontecimiento (...) La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. (p.472)

Aquí resulta importante hacer una breve disquisición, recuperando a Kohan (2002) y desde el tratamiento de la alteridad en Levinas (2002). Kohan (2002) refiere a la necesidad de propiciar las condiciones para que sea posible la infancia y la experiencia, y -podríamos agregar- que se trata de articular el vínculo entre infancia, experiencia y alteridad. De este modo, consideramos que “la experiencia de la infancia” (Kohan, 2002, p.41) posibilita la “infancia de la experiencia” (*Idem.*); es decir que la irrupción de la infancia como lo otro, como alteridad radical, nos interpela y nos desestabiliza, ya que hacer experiencia “de” y “con” la infancia fisura la seguridad anclada en la Totalidad y evidencia los límites y la fragilidad de lo “Dicho”. En este sentido, “la experiencia de la infancia” (y con la infancia) nos invita a introducirnos en la “infancia de la experiencia”, en la experiencia del pensamiento cuestionador, que se abre a pensar lo impensado y a decir lo no dicho, a romper la solidez conceptual, a pensar aquello que “no podría ser de otra manera”, a decir lo indecible, a abrir la experiencia a lo imposible; en términos levianasianos, a entrar en contacto con aquel deseo constitutivo del Infinito (Levinas, 2002).

En relación con lo anterior, Kohan (2002) recupera las ideas de Agamben (2001a) y sostiene que: “sin experiencia de la infancia, somos naturaleza inerte, normalidad inmodificable, pero no historicidad siempre modificable. De este modo, experiencia e infancia (experiencia de la infancia, infancia de la experiencia) son condiciones de

posibilidad de la existencia humana” (*ibid.*, p.35). En otras palabras, “la experiencia de la infancia”, la proximidad con la infancia como alteridad radical, nos permite recuperar nuestra historicidad y nos recuerda que somos sujetos del lenguaje y de la experiencia, en tanto que no podemos pensar ni decirlo todo; y es por ello que somos sujetos de infancia (Kohan, 2002).

A partir de lo referido anteriormente, la experiencia sería la forma en la que el pensamiento se centra en el encuentro con la alteridad de la infancia y no se posiciona desde el reconocimiento⁴¹, o sea desde la apropiación conceptual de la otredad. De este modo, el encuentro con la infancia es “el encuentro con aquello que nos fuerza a pensar, que nos conmueve, que nos deja perplejos, que nos lleva a problematizarnos, a pensar lo que hasta ahora no podíamos pensar. Es la afirmación de lo indeterminado, imprevisto, imprevisible” (Kohan 2002, p.43). Podemos incluir en estas palabras que el pensar debería estar anticipado por la ética del encuentro con la alteridad, por la aparición de lo nuevo que desvíe al pensamiento del acto de apropiación conceptual, que busca dar un sentido previo a la aparición de la novedad. Siguiendo a Kohan (2004) decimos que “no se puede pensar sin lo no pensado, pero también que no se puede pensar si se permanece en lo pensado” (p.253), es decir que la experiencia del pensamiento sólo sería posible a partir de lo absolutamente extraño, y no de algo anticipado previamente. Es por ello que, para que algo “nos fuerce a pensar”, la iniciativa debe provenir del otro que interpela en su extranjería e implica una apertura radical; y en consonancia con esto, Levinas (2002) afirma que “el conocimiento en el sentido absoluto del término, experiencia pura del otro ser, debería mantener al otro ser *katá autó*⁴²” (p.88).

Como dijimos antes, Levinas (2002) sostiene que la epifanía del rostro se caracteriza por la “desnudez”, ya que carece de significación y se produce más allá de las formas plásticas. Al hablar de epifanía, el filósofo lituano nos invita a pensar que el rostro

⁴¹ Al respecto, Larrosa (2000, p. 178) sostiene que “el sujeto del reconocimiento es el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo, el que percibe lo que le sale al encuentro a partir de lo que quiere, de lo que sabe, de lo que imagina, de lo que necesita, de lo que desea o de lo que espera. El sujeto de la apropiación es el que devora todo lo que encuentra convirtiéndolo en algo a su medida. Pero el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida”.

⁴² Refiere a mantener al Otro “en sí mismo”, “por sí mismo”, en su alteridad radical respecto de nosotros y en este sentido como lo extraño, no anticipado e impensado.

de la infancia se presenta por sí mismo, es auto-manifestación y en ésta se inaugura una fuente original de sentido. Aquí también resulta relevante la noción de rostro como “expresión”, que remite a la inmediatez de su aparición sustraída de cualquier esquema representativo o experiencia sensitiva (Navarro, 2007), y “resulta indisociable de la singularidad que en ella se da a conocer” (Sucasas, 2008, p.206). El rostro exige una percepción diferente al develamiento y más cercana a la manifestación, pues en la revelación del Otro éste toma la iniciativa y “se expresa”, su palabra es discurso que se hace oír e interpela al yo. Levinas (2002) sostiene que:

La experiencia absoluta no es develamiento sino revelación: coincidencia de lo expresado y de aquel que expresa, manifestación, por eso privilegiada del Otro, manifestación de un rostro más allá de la forma (...) La forma que traiciona incesantemente su manifestación -petrificándose en su forma plástica, porque adecuada al Mismo- aliena la exterioridad del Otro. El rostro es una presencia viva, es expresión (...) El rostro habla. La manifestación del rostro es ya discurso. (p.89)

De esta manera, el rostro como discurso se despliega a través del lenguaje y éste permite que los términos de la relación se mantengan absueltos en una relación no-violenta, es decir que el otro puede manifestarse como infinitamente Otro (Guillot, 2002) y su epifanía excede todo intento de ser colocado como tema (Aguirre García y Jaramillo Echeverri, 2006). Para Levinas, la función principal del lenguaje es la interpelación, es el vocativo que logra “romper el mutismo de la conciencia solitaria” (Levinas, 2002, p.188); allí el Otro se revela, se manifiesta en sí mismo y por fuera de cualquier representación previamente pensada (Levinas, 2002). Aún cuando se intente anular la heterogeneidad del otro por medio del apresamiento o el asesinato, en el lenguaje su alteridad es respetada y reconocida como tal; y en el discurso lo radicalmente Otro se manifiesta detrás de lo dicho, “aún en el silencio” (*ibid.*, p.208).

Cabe destacar que el lenguaje insta una relación en la que se mantiene una separación radical entre los interlocutores y donde el otro se manifiesta como tal, sin mediaciones; “el discurso es, así, experiencia de algo absolutamente extraño, «conocimiento» o «experiencia» *pura, traumatismo del asombro*” (Levinas, 2002, pp.96-97). A partir de lo afirmado, podemos preguntarnos ¿Cómo es posible darle lugar a la

infancia como otro que irrumpe por medio del lenguaje? ¿Cómo acoger sus preguntas, sus afirmaciones, sus gestos, sus silencios que resultan “disimiladores”? Siguiendo a Levinas, podríamos destacar la importancia de la “escucha”⁴³, como una disposición abierta a la iniciativa del Otro, una receptividad que acoge lo que viene de afuera y donde el lenguaje se priva de ser la forma de apropiación conceptual para volverse interpelación e inquietud.

Si en la esfera ontológica es la visión la que fagocita e intenta absorber al otro, en la esfera de la ética es la “escucha”⁴⁴ la que posibilita la proximidad con el rostro del otro, con el rostro de la infancia. El rostro del otro es quien toma la palabra, inicia la proximidad y nos llama, transformando al sujeto que es interpelado por aquel que rompe con todas las proyecciones que puedan hacerse de sí. Recuperando a Mélich (2014b), podemos afirmar que la ruptura que provoca la llegada de la infancia genera una responsabilidad ética y en este sentido la insta, “el sujeto es una ruptura, una interrupción en el orden del ser. Lo humano surge en la interrupción de la ontología. Éticamente somos seres descentrados, disimilados” (p.136).

Al comienzo de este capítulo nos planteamos tres interrogantes: ¿Cómo aproximarnos a la infancia en su radical alteridad sin fagocitarla? ¿Que implicaría propiciar su acogida y cómo ésta sería posible? ¿Cómo dar hospitalidad a la infancia, en la tensión constante entre las condiciones que la posibilitan y la alteridad que constantemente las cuestiona? En relación al primero de ellos, dijimos –a partir de Levinas- que la acogida de la infancia como alteridad radical nos introduce en la preeminencia de la heteronomía por sobre la autonomía y la responsabilidad ineludible por el otro: en primer lugar, porque la infancia es absoluta heterogeneidad y excedencia en relación a nosotros, siempre se nos escapa y al hacerlo fisura los límites conceptuales que intentan atraparla; en segundo lugar, porque la infancia nos introduce en la esfera de la ética, dado que lo que viene de afuera

⁴³ En relación a la prioridad de la audición por sobre la visión, resulta interesante recuperar el análisis de Sucasas (2006); allí el autor identifica la relación discurso-escucha-epifanía del Otro en la tradición bíblica de la que Levinas se nutre: “Ex. 3,1-6 ofrece una expresión ejemplar de ese proceso: despertada su curiosidad por la *visión* de la zarza ardiente, Moisés se acerca con la intención de descubrir la causa de un acontecimiento insólito, pero únicamente la audición de la Voz hace que se cubra el rostro, reconociendo la santidad del hablante y renunciando a la visión. Salto de lo óptico a lo auditivo mediante el cual rompe el monoteísmo con la religión pagana. Sin estar del todo ausentes, los aspectos visuales se subordinan a la comunicación verbal” (pp. 187-188).

⁴⁴ Cabe aclarar que la escucha como forma de proximidad con la infancia como lo otro, será abordado en profundidad en el capítulo 4. La introducimos aquí con fines de ir presentando algunos avances en relación a las formas de acogida y que se vinculará con el dispositivo de la “escucha filosófica” en la FeN.

rebaso lo que poseo y ello requiere de parte del yo un acto de responsabilidad por el otro, un acto de acogida, un salir de sí para recibir a aquello que trae más de lo que poseemos. En este sentido, a partir de Levinas (2002) decíamos que la infancia se constituye como “maestra” del yo/de nosotros, porque se nos “revela”.

Luego de esto, recuperamos las categorías levinasianas de “rostro” y “hospitalidad”, las que nos permitieron profundizar las implicancias de la acogida ética de la infancia como alteridad radical, teniendo en consideración la tensión constante entre las condiciones que la harían posible y su otredad que las interpela. Para ello, partimos de las “curiosidades insurgentes” de Lucio y Valentina que nos inspiraron a pensar, junto a Levinas, la categoría de “rostro” como el modo en que la infancia como alteridad radical irrumpe como lenguaje, excediendo toda representación plástica o conceptual y la posibilidad de develarlo, por lo que su acogida es tal cual se manifiesta, sin mediaciones, es “cara-a-cara”. También dijimos que el rostro de la infancia como otro, al no poder sujetarse ni reconocerse, resultaba “disimilador” (Mélích, 2014b) y, frente a éste, quedábamos desterritorializados, exiliados de nosotros mismos, debilitados en la posibilidad de sintetizar lo extraño a lo conocido.

A continuación, abordamos la cuestión problemática acerca de cómo propiciar la hospitalidad de la infancia que se manifiesta como rostro, desde una aparición no fenoménica y que implica una forma de acogida diferente a lo “Dicho”, es decir, a lo que ha sido “empalabrado” por los dispositivos de saber y poder. De este modo, dijimos que si la infancia es aquello que resulta indecible e inexpresable, la forma de darle lugar/acogerla es por medio del “Decir” ético, desde un lenguaje “testimonial” en el que sólo es posible señalar o indicar aquello que elude a toda palabra que busque apropiárselo, porque “es la huella de un evento que nos excede” (Pinaridi, 2010, p. 46). En este sentido, afirmamos que el “testimonio” da cuenta de que es posible acceder de manera insuficiente a la infancia como lo Otro, dado que aquél muestra la indigencia de las palabras ante lo que se nos aparece, que es siempre más de lo que podríamos referir. En relación a esto, anticipamos la importancia de la escucha por sobre la visión, dado que la infancia irrumpe como lenguaje y expresión no fenoménica, cuya función principal es la interpelación y la inquietud; y la escucha se vuelve una forma de acogida de la infancia que respeta su otredad radical.

Por último, abordamos la relación entre infancia, experiencia y alteridad para profundizar el análisis acerca de cómo sería posible la acogida de la primera. En este sentido, dijimos, siguiendo a Larrosa (2000) y Kohan (2002) que la “experiencia con y de la infancia” hace posible la “infancia de la experiencia”; porque el recibimiento de la infancia como lo Otro, que excede lo “Dicho”, que es siempre más de lo que podemos anticipar y nos interpela, nos invita a la “infancia de la experiencia”, a la experiencia que nos exilia de nosotros mismos y nos abre a pensar lo impensado y a decir lo no dicho, a fisurar la solidez conceptual y a crear nuevos conceptos (más flexibles), a pensar aquello que “no podría ser de otra manera”, a decir lo indecible, a abrir la experiencia a lo imposible. En suma, a entrar en contacto con el deseo constitutivo del Infinito (Levinas, 2002).

Segunda Parte: ¿Cómo es posible la proximidad con la infancia en la FcN? Una exploración sobre los “gestos” que la posibilitan

Capítulo 3: La pregunta como “gesto” de irrupción en la FcN

En el presente capítulo pretendemos iniciar un proceso de indagación tendiente mostrar cómo la FcN puede constituirse en una práctica de proximidad con la infancia. En este sentido, analizaremos de qué manera las auténticas preguntas que irrumpen en las voces de los niños, pueden ser gestos que interrumpen a la filosofía y la ponen en contacto con la infancia como alteridad radical; para ello recuperaremos las voces “insurgentes” de Valentina, Lucio y Lorenzo, como signos que pueden inquietar, interpelar y cuestionar a la filosofía y provocar la experiencia de pensamiento. También indagaremos sobre el vínculo entre filosofía e infancia que subyace en la FcN, ya que éste se encuentra estrechamente relacionado con el propósito del presente y del próximo capítulo.

En los capítulos anteriores, analizamos el vínculo entre infancia y alteridad⁴⁵, y exploramos los sentidos que se despliegan a partir de este vínculo: la infancia como lo radicalmente otro, que fisura los dispositivos de saber y poder; y la infancia como una forma abierta y positiva de pensar, que nos conecta con una condición de la experiencia humana, con el exilio de nosotros mismos que se desarrolla en la indeterminación de la novedad, el riesgo y apertura.

Luego, indagamos acerca de los modos de acoger a la infancia en su radical alteridad sin fagocitarla y cómo esto sería posible. Partiendo de la filosofía levinasiana, dijimos que la acogida de la infancia como alteridad radical nos introduce en la esfera de ética y nos remite a una responsabilidad ineludible por el otro. También, recuperamos las categorías levinasianas de “rostro” y “hospitalidad”, lo “Dicho” y el “Decir”, que nos inspiraron a pensar con Levinas que la acogida de la infancia es posible sin mediaciones conceptuales y siempre es insuficiente, dado que aquello que aparece remite a algo que nos excede; y de allí la contingencia, la apertura, la vulnerabilidad de todas las formas de hospitalidad de la misma.

⁴⁵ Indagamos en este aspecto los desarrollos teóricos de Agamben (2001a), Kohan (2002; 2004; 2005; 2007), Larrosa (2000; 2009), Bárcena (2002; 2011), Skliar (2002; 2005; 2015) y Skliar y Brailosvky (2021), y lo pusimos en diálogo con los aportes de la filosofía de la alteridad de Emmanuel Levinas, presentes en *Totalidad e Infinito* (2002).

Por último, abordamos la relación entre infancia, experiencia y alteridad para profundizar el análisis acerca de cómo sería posible la acogida de la primera. En relación a esto, dijimos que la “experiencia con y de la infancia” hace posible la “infancia de la experiencia” (Larrosa, 2000; Kohan, 2002); porque el recibimiento de la infancia como lo Otro, que excede “lo Dicho” que es siempre más de lo que podemos anticipar y nos interpela, nos invita a la “infancia de la experiencia”, a la experiencia que nos exilia de nosotros mismos y nos abre a pensar lo impensado y a decir lo no dicho, a la creación de nuevos conceptos, a pensar lo que “no podría ser de otra manera”, a abrir la experiencia a lo imposible. Y, en este sentido, relacionamos el vínculo entre infancia y experiencia con lo que motiva el deseo constitutivo del Infinito (Levinas, 2002).

Cuando la filosofía se deja interpelar por la infancia

A partir de las ideas desarrolladas en los capítulos anteriores, acerca del vínculo entre infancia y alteridad radical, nos preguntamos con Kohan y Pineda (2012) si los niños y la infancia no tienen nada para decirle a la filosofía o si ésta no podría ser enseñada por la infancia de la niñez que le trae lo nuevo, o ser invitada a pensar lo impensado, a la experiencia de la exterioridad. Aquellos autores proponen la posibilidad de que sea la filosofía quien deba ser incomodada, molestada, corrida de sí por la infancia y no solo al revés; que también sea la infancia la que educa a la filosofía, que sea la infancia la que se torne sujeto y no objeto de interpelación, de dominio y de conversión.

En relación a lo anterior, nos interrogamos ¿Cómo es posible esta “inversión”, de la infancia de la niñez interpelando a la Filosofía? ¿Cómo la Filosofía puede, incómoda de sí misma, ofrecer canales dinámicos y abiertos de proximidad con la infancia?

En el prefacio de este trabajo hicimos referencia a una cita de Kohan (2006)⁴⁶, en la que este aludía a un “gesto” que habilite la posibilidad de pensar con los niños y a pensar la infancia; y este “gesto” consistía en una disposición cuidadosa y a la vez expectante de nuestra parte, que convoque a los niños y a la infancia a pensar filosóficamente con otros. Dijimos también que aquel “gesto” se encontraba en el lado opuesto a lo que podría ser una

⁴⁶ “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” (Kohan, 2006, p.10).

metodología que busca el dominio de todas las condiciones posibles en las experiencias de filosofar con niños y anticipa cuál será el resultado esperado. Aquél resulta más bien una disposición cuidadosa que se muestre como un guiño, que alienta (pero no garantiza) lo que viene de afuera, lo que podría nacer del encuentro en el que el otro siempre toma la iniciativa; porque como sostiene Levinas (2002), la aparición del otro (en nuestro caso de la infancia) es experiencia radical que trae una novedad que fractura al sujeto de la relación. Además este “gesto” que ayuda a pensar con los niños, también nos invita a pensarnos y, en este pensarnos, somos pensados por los niños y por la infancia y, por ende, transformados; porque para que algo ocurra en el pensamiento y para que novedad que trae el otro irrumpa, también es necesario deshacerse de lo que sabemos, o creemos saber, y de lo que podemos, o creemos poder, sobre los niños y la infancia.

Antes de continuar, consideramos importante sumar otra dimensión del “gesto”, que también nos permite problematizar cómo éste se despliega en las experiencias de pensamiento con los niños (Olarieta, 2017) y pensar en los modos de proximidad con la infancia. En relación a esta dimensión del “gesto”, Agamben (2001b) recupera el análisis de Varrón en su *De lingua Latina*, quien sostiene que aquel constituye una forma peculiar de acción humana que se distingue tanto del *agere* (hacer sin actuar, como el poeta que crea una obra dramática pero no la interpreta) como del *facere* (actuar sin hacer, como es el caso del actor que representa la obra pero no la ha producido). Entre estas dos modalidades, *agere* y *facere*, Varrón propone una tercera forma de acción, que es el “gesto”, que se caracteriza por sostener (*sustinet*), es decir, tener sobre sí y asumir. No se trata de producir algo externo ni de intervenir directamente sobre el mundo, sino de encarnar una acción, de sostenerla desde sí. El “gesto” se asocia, según la observación del gramático latino, a la figura del emperador, quien no hace (*facere*) ni representa (*agere*), sino que asume y soporta una responsabilidad. El emperador, al realizar la *res gerere*, no actúa ni crea en el sentido convencional, sino que asume una carga, toma sobre sí una acción, haciéndose completamente responsable de ella.

Aquella distinción entre *agere* y *facere* formulada por Varrón remite, como señala Agamben (2001b), a la distinción aristotélica entre *praxis* y *poiesis* presente en la *Ética a Nicómaco* (VI 11, 40b). En la *poiesis* la acción está destinada hacia un fin exterior a la misma, en cambio en la *praxis* la finalidad de la acción se encuentra en sí misma, que es el

obrar bien y por ello no requiere de medios. A diferencia de estas, el “gesto” implica una forma de acción que rompe con la dicotomía entre medios y fines, pues hace visible el medio en tanto que medio y se presenta como una medialidad sin fin; en otros términos, el “gesto” asume una medialidad que no está al servicio de una finalidad externa ni de una utilidad determinada, pues éste se afirma en su propia inmanencia, despliega su medialidad sin clausura. Para retratar la medialidad del “gesto”, Agamben (2001b) recurre al análisis de la danza; ella se inscribe en el dominio del “gesto” porque no persigue un objetivo externo, sino que pone en escena la potencia misma del cuerpo en movimiento, en ella el cuerpo se manifiesta como un medio sin finalidad exterior, revelando su capacidad de sostener y exhibir la medialidad en sí misma.

Según lo dicho por Agamben (2001b) y lo analizado por Olarieta (2017), podemos decir que el “gesto” consiste en sostener, apoyar, en tanto que hace visible su medialidad y además marca nuestro ser en el lenguaje, como búsqueda constitutiva del lenguaje; pero el gesto también genera el movimiento para que esa búsqueda sea posible. Además, el “gesto” es un modo de ser que no está atado a la consecución de un fin o relacionado con él, sino que adquiere una fuerza por sí mismo y su medialidad es activa, provoca un movimiento sin finalidad. Podemos pensar, en relación al tema de nuestro trabajo, que los gestos de proximidad con la infancia no se refieren a la generación de movimientos tendientes a la consecución de un fin, como un método que asegura anticipadamente cuál será el resultado; los gestos introducen otro tipo de movimiento, un movimiento de “medialidad” del que no podemos anticipar cuáles serán las coordenadas en el que se desplegará el pensamiento, un movimiento anclado en el movimiento mismo y no en la consecución de una idea pensada o escuchada de antemano.

Vínculo entre filosofía e infancia en la FcN

Como hemos desarrollado en los dos capítulos anteriores, Kohan propone dos sentidos para pensar la infancia, y como veremos ambos subyacen y se articulan en su propuesta de FcN. El primero de ellos, refiere a la infancia en su relación con una alteridad constitutiva y radical, que implica el reconocimiento ético-político de la imposibilidad de su apropiación conceptual, porque excede cualquier intento de apresarla por medio de los dispositivos de saber y poder (Larrosa, 2000; Waksman y Kohan, 2015); y esta mirada sobre infancia

también fue indagada por nosotros a la luz de los aportes de la filosofía de la alteridad de Levinas (2002). El segundo sentido, se refiere a la infancia como un momento en sí mismo, por fuera de la edad cronológica, y como una condición de la experiencia humana que se desarrolla en la indeterminación de la novedad, el riesgo y apertura; y esta experiencia radica en la búsqueda de un lenguaje que nunca terminamos de hablar y que siempre queda por decir⁴⁷. En relación a esto, la infancia como alteridad radical siempre trae más de lo que podemos anticipar, introduce lo nuevo que llega para interpelar “lo Dicho” (Levinas, 2003), y fuerza a pensar lo impensado, a aventurarse en lo que resulta inesperado e imposible, a la experiencia de la absoluta exterioridad (Levinas, 2002).

Al respecto de lo anterior, observamos que estos sentidos de la infancia se articulan con la perspectiva de filosofía que subyace en la propuesta de FcN de Kohan. En relación a esto, Kohan (2004) refiere a la “infancia de la Filosofía”, como el ejercicio del pensar que va en búsqueda de “un pensamiento por venir (...) de un porvenir siempre presente”, y reclama “un espacio que formas de pensamiento totalizadoras en la filosofía occidental le bloquean de manera obstinada a lo largo de su historia. La inquietud de la infancia resiste, batalla, renace” (*Ibidem*, p.133). En este sentido, la Filosofía que se deja interpelar por la infancia es aquella que trata de desencajar los modos de pensar, de percibir y de sentir de quienes la practican; en la FcN las experiencias de pensamiento propician ese desencaje (Santos Melo, 2013) porque interpelan el saber y nos introducen en la esfera del no-saber, que es exterioridad absoluta respecto de nosotros. Es decir que, en la experiencia del pensar, se problematiza lo que ya se conoce y se reproduce como el resultado de la transmisión de la cultura, mostrando el lado vulnerable y contingente de lo que sabemos y somos.

La filosofía como “experiencia de pensamiento” es recuperada por Kohan, principalmente a partir de sus lecturas de Heráclito (Kohan, 2004), en la figura de Sócrates presentada por Platón, y en Deleuze (*ibid.*, 2004), y Larrosa (Larrosa, 2000; Waksman y Kohan, 2015). Tal como analizamos en el capítulo 2, la experiencia implica recibir aquello que me trasciende, aquello de lo que no tengo el control ni poder por medio del saber; de

⁴⁷ Como analizamos en el capítulo 1, esta perspectiva se enmarca y articula con otros trabajos sobre la infancia, tales como Agamben (2001), Kohan (2002; 2004; 2005; 2007; 2011; 2013), Bárcena (2011); Bárcena y Mélich (2000), Skliar (2002; 2012; 2015), Skliar y Brailosvky (2021) y Larrosa (2000; 2009). También Waksman y Kohan (2015) y Kohan y Pineda (2012).

este modo, hacer “experiencia *con* la infancia” (Larrosa, 2000, p.178) requiere de una disposición a negarse a sí mismo para acoger aquello que me excede, a salir de sí y a transformarse en otro, más que autoafirmarse. En este sentido, la noción de experiencia nos remite a “un movimiento que atraviesa, a un curso que no tiene destino cierto y por eso es incierto, peligroso” (Waksman y Kohan, 2015, p. 70); y este peligro se refiere a que lo que se nos muestra/oculta es radicalmente otro respecto de nosotros y, a su vez, es excedencia pura. Si la experiencia se refiere al pensar, el “padecerla” nos transforma porque nos introduce en lo impensado, en lo que todavía no ha sido captado por el lenguaje, e implica deponer lo que somos y pensamos para acoger lo nuevo y externo que se manifiesta.

En relación a esto, podemos decir que la FcN es una experiencia de pensamiento con la infancia, porque se enmarca en una propuesta que invita a pensar a los niños, no desde caminos trazados y resultados esperados sino más bien desde lo impensado, desde lo que aún no fue dicho, desde la búsqueda de sentidos aún no encontrados: “Un sujeto que piensa no es un sujeto que conoce, pero sí uno que experimenta. Pensar es experimentar con ideas” (Caputo, 2006, p. 37). Es aquí donde emergen preguntas, sentidos, afirmaciones que irrumpen desde la novedad de quien las trae, que rompen con lo que sabemos y podemos de la infancia, y nos convocan a la infancia de la experiencia y del pensamiento (Kohan, 2002), a deshacernos de lo que somos y pensamos para ir en búsqueda de lo que aún está por pensarse (Bárcena, 2011).

Al respecto de lo anterior, Kohan (2004) sostiene que el pensar sólo puede ser movido por lo que no fue pensado aún; permanecer en lo que ya fue pensado o dicho resulta ser un obstáculo para el nacimiento de lo nuevo, que en definitiva es el pensar genuino. También el pensar implica encontrarse con “aquello que no tiene conexión de similitud o continuidad con nada, con aquello que borra todo significado previamente determinado e incluso amenaza con sumir en el olvido el ser de quien habla, de quien piensa” (Kohan y Costa Carvalho, 2024, p. 9). En este sentido, es lo que viene de afuera, la radical exterioridad la que “destruye el significado único, el exterior destruye las identidades fijas, el exterior muestra los límites de los significados atribuidos” (*idem.*). Y como Kohan (2004) recupera de Heráclito, nos podemos acercar a lo inesperable sólo si se lo espera y se lo busca, podemos pensar lo impensado si estamos dispuestos a arriesgarnos a pensar aquello que el sentido común, el *statu quo*, el pensar adulto, no puede ni se atreve.

En la FcN, la experiencia “con” la infancia (en tanto otredad) resulta ser una experiencia de exilio del pensamiento y de nosotros mismos, ya que esa búsqueda de proximidad con aquella invita a ponerse en salida y acoger lo que viene de afuera, lo impensado e inesperado, lo que aún queda por decir, y que algo de lo que allí acontece les y nos pase. De este modo, las “curiosidades insurgentes” de Lucio, Valentina y Lorenzo (introducidas en los capítulos anteriores) desterritorializan al sujeto que intenta atrapar la novedad y la peculiaridad de sus voces en la totalidad de los conceptos, llevándonos a reconocer que solo podemos “darles lugar” en la contingencia del “testimonio”, como testigos de algo que excede nuestra capacidad de acogerlas en su excedencia (Pinardi, 2010) y respetando su alteridad constitutiva.

Como referimos en el capítulo 2, Larrosa (2006) nos inspira a concebir la experiencia de pensamiento en la FcN “desde una lógica del acontecimiento”, donde los individuos que las vivencian están constituidos desde “su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (p.472). En este sentido, el pensar con otros implica también la recreación y la invención de conceptos (Deleuze y Guattari, 1993; Waksman y Kohan, 2015) donde el encuentro con la infancia implica un desbordamiento de cualquier intento de capturarlo por medio de marcos teóricos, con la pretensión de hacerlos universales y necesarios, pues el acontecimiento que se da al pensamiento siempre implica su excedencia. Por ello, Deleuze y Guattari (1993) afirman que “los conceptos no nos están esperando hechos y acabados, como cuerpos celestes. No hay firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos, o más bien crearlos” (*ibid.*, p.11).

De la mano de Deleuze, Kohan (2004) indaga sobre lo que significa “pensar”, un pensar desde y con la infancia, y lo separa de toda actividad que se posicione en el reconocimiento; es decir en el pensamiento que busca convalidar, legitimar, confirmar lo que ya se sabe, lo que ya se ha dicho. De este modo, partir del reconocimiento implica instalarse en “un modelo inquietantemente complaciente” (*ibid.*, p.245), que “no incomoda a nadie (...) y es incapaz de generar más que conformidades” (*idem.*); por el contrario, el pensar implica una actividad dinámica de creación e invención de lo nuevo y de lo radicalmente diferente, provocando “en el pensamiento nuevas potencias de un modelo totalmente distinto al reconocido y reconocible” (*ibid.*, p.246).

Del mismo modo, el filósofo argentino sostiene que el pensar se genera y se produce a partir de encuentros no anticipados con signos que nos desafían y nos invitan a cuestionar la realidad. Es en este encuentro donde se despierta la necesidad de pensar, una especie de pasión que nos desafía a indagar más allá de lo conocido y obvio. Los signos impulsan en nosotros una fuerza irrefrenable para problematizar e interpelar ideas y perspectivas que, antes de aquel encuentro podían ser consideradas naturales, inamovibles o irrelevantes. Así, el pensar irrumpe en respuesta a aquello que nos interpela y aparece como una actividad dinámica y contingente, que se inicia en el encuentro con lo inesperado del acontecimiento y tiene el potencial de abrir nuevas vías de exploración y comprensión del mundo que nos rodea y de nosotros mismos. Tal como nos sugiere Kohan (2004), a partir de su lectura de Deleuze:

El pensar, entonces, encuentra algo, un signo, que lo obliga a pensar. Es un encuentro fortuito, innecesario, producto del acaso (...) Una vez producido el encuentro, él sensibiliza, desencadena una fuerza irrefrenable, para problematizar lo que no era problematizado; el signo fuerza a poner un problema donde no lo había, es portador de un problema. (pp. 249-250)

En relación a lo antes dicho, en la FcN se intentan recuperar esos signos y propiciar una disposición activa para recibirlos y dejarse interpelar por ellos, promover una apertura al misterio y a la exterioridad, en el que el pensar con otros no sea un producto definitivo sino un proceso continuo de descubrimiento, que necesita ser alimentado y desafiado constantemente. Según Kohan (2004) y Kohan y Costa Carvalho (2024), el acto de pensar en la FcN radica en su constante dinamismo y en su ausencia de identidades fijas, es un acontecimiento imprevisible, donde no existen formas predeterminadas que lo definan; por ello resulta crucial que la invitación a pensar con niños sea provocada por la lógica del imprevisto, que aquéllos y nosotros podamos experimentar la desterritorialización del pensamiento, provocado por sorpresa y el asombro ante la novedad y la incerteza, como elementos esenciales para la infancia de la filosofía. Kohan (2004):

Sospechamos que si el pensar es un encuentro, enseñar a pensar -de ser posible- tendría que ver con propiciar ese encuentro, con preparar las condiciones de su

irrupción. Pero no hay fórmulas ni recetas para eso. Sólo una extensa y trabajosa preparación. (p. 261)

De acuerdo a lo antes dicho, el vínculo entre infancia y filosofía, es decir la infancia que incomoda e interpela a la filosofía, se despliega en el desarrollo de experiencias de pensamiento concretas de FcN, que se caracterizan por el riesgo y la falta de certezas; en la aventura propiciada por las preguntas que disparan significados impensados en un encuentro con otros. Tal como sostiene Kohan (2013), en aquella experiencia de encuentro entre filosofía e infancia ambas resultan transformadas, y por ello los niños y nosotros mismos somos invitados a pensar y a pensarnos junto con otros, sin caminos trazados o predeterminados, a partir de lo que acontece en términos de novedad, exposición y salida de sí.

Y como lo confirma la cita de Kohan (2004) antes mencionada, aquella experiencia no se origina a partir de una metodología preestablecida y pensada por adultos para los niños (Waksman y Kohan, 2015), pues lo que convoca a pensar es el acontecimiento, aquello que irrumpe en forma abrupta, no esperada, no anticipada y que desterritorializa a la filosofía, a los niños y a nosotros mismos. Es este movimiento de salida de sí el que estimula la capacidad lúdica, de asombro y extrañamiento, y nos conduce a la aventura, al riesgo de no saber hacia dónde nos dirigimos, a la experiencia del pensar y de pensarse pensando.

A continuación, retomaremos y analizaremos algunos ejemplos acerca de cómo la infancia de la niñez puede provocar a la Filosofía, cómo una afirmación o una pregunta puede introducir una novedad que procede de una exterioridad absoluta, materializando una irrupción de la alteridad de la infancia y que invita a la acogida de la misma por medio de la escucha. Para potenciar aquel propósito, se propone recuperar la noción de “gesto” y cómo éste se vincula con aquellos signos por los cuales la infancia de la niñez se manifiesta y solicita ser acogida por medio de una disposición abierta de quien la recibe (Olarieta, 2017).

Insurgencias que incomodan a la filosofía.

Partimos de la afirmación de que no existe ningún método, camino, regla que asegure la posibilidad de que una experiencia de pensamiento en FcN ocurra; es decir que no hay fórmula preestablecida que diseñe un espacio/clima propicio para que una idea, afirmación o pregunta del orden de lo extraño pueda emerger e invite a la “infancia del pensamiento”, a pensar lo impensado, a escuchar lo inaudible, a decir lo indecible. En este sentido, Kohan (2004) sostiene que:

No hay cómo anticipar los caminos por los que alguien abre su sensibilidad a aquello que lo fuerza a problematizar su existencia, caminos que fluyen entre el saber y el no saber, y también porque no hay producto o resultado dador de sentido fuera del mismo trayecto de búsqueda. Aprender es una tarea infinita. No hay nada prefigurado, predeterminado, previsto, que aprender. Nada que aprender. Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado. El saber y el método no son otra cosa que obturaciones de ese movimiento del aprender que es la propia cultura. (p. 248)

Las palabras de Kohan antes referidas, nos proponen explorar en algunos “gestos” que puedan inspirar/despertar el deseo de pensar filosóficamente con los niños, es decir “abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado” (Kohan, 2004, p. 248) e ir detrás de lo que aún no fue pensado, dicho, percibido, escuchado por aquellos y por nosotros; en términos levinasianos, provocar una experiencia de encuentro con la absoluta exterioridad cuya iniciativa viene del Otro (Levinas, 2002).

Pasemos a continuación a explorar las “insurgencias” que aparecen detrás de los gestos y que fisuran los límites de lo pensado, que invitan a expandir las posibilidades de sentido hacia lo imposible.

“Que te pongan «no tener nombre»”. Valentina inquieta a la filosofía

La afirmación de Valentina “Una cosa es no tener nombre y otra cosa es que te pongan «no tener nombre»”, irrumpió luego de la lectura del del libro álbum *Uno y Otro* (2006) de María Wernicke, y en el marco de un diálogo entre los niños ante la pregunta, provocada por uno de sus pares, acerca de “¿qué pasaría si no tuviéramos nombre?”. Como

planteamos en el capítulo 2, las palabras de Valentina proponían la posibilidad de introducir un tercer término a la discusión sobre la identidad, en relación a “tener nombre o no tener nombre”; y la novedad consistía en “tener un nombre que sea «no tener nombre»” y ello denotaba que “no tener nombre” es un nombre y, a su vez, implicaba la negación misma de sí mismo, es decir un nombre que nombra pero a su vez no nombra, que identifica pero al mismo tiempo niega la misma posibilidad de la identidad. En estas palabras, observamos un estallido de sentidos esperados por el principio de la identidad y del principio de no contradicción, pues en el primero se postula que “todo ente es idéntico a sí mismo” y el segundo que “algo no puede ser y no ser respecto de lo mismo y en el mismo momento”; y Valentina con su afirmación los estaba debilitando.

Cabe aclarar que la afirmación de Valentina marca lo posible en lo imposible, introduce un pensamiento creador que excede los límites de lo que ya fue pensado y dicho. Valentina nos estaba invitando a pensar lo posible en lo imposible, aquello que parecía inverosímil e insospechado de ser pensado; pues tal como sostiene Caputo (2006) del “encuentro con lo diferente nace una auténtica experiencia de pensamiento” (p.37), donde se alimenta la experiencia lúdica de crear nuevas realidades, mostrar y avivar nuevos “horizontes de polisemia” (*ibid.*, p.77); es decir “abrir sentidos respecto a lo que vivimos como real, como yo, como mundo, recuperando el juego en su hacer” (*idem.*) .

Es importante hacer una breve aclaración. Consideramos que las afirmaciones provocadoras e insurgentes como las de Valentina (y como veremos también la de Lucio), promueven una “apertura trágica del pensamiento” (López, 2008) porque detrás de ellas se ocultan preguntas que interrumpen los sentidos pensados sobre la realidad y despliegan su problematización. La afirmación de Valentina plantea una desconfianza ante lo conocido y esconde preguntas que invitan a una apertura del pensamiento a nuevas dimensiones: ¿Por qué pensamos la realidad sólo en términos binarios? ¿Por qué no abrir la realidad y el pensamiento a otros sentidos, a otras posibilidades? ¿Por qué no salir del imperio del principio de no contradicción? Recuperando las palabras de Kovadloff (2001), detrás de la afirmación de la niña se introducen auténticas preguntas que hacen de aquella una forma de inquietud para la Filosofía, es decir “aquellas que se desvelan por dar vida algo que todavía no la tiene, aquellas que aspiran a aferrar lo que por el momento es inasible, aquellas que se inquietan por constituir el conocimiento en lugar de adquirirlo hecho” (p. 189).

“Es lo mismo, pero no es lo mismo”. Lucio interpela a la filosofía

La “insurgencia” de Lucio sobre la diferencia entre imaginar y soñar, se desplegó en el contexto de un diálogo filosófico con sus compañeros, sobre la diferencia entre soñar despierto e imaginar. Esta experiencia de pensamiento se generó luego de la lectura de *Willy el soñador* (Browne, 2011), un texto provocador, rico en recursos visuales y simbólicos que aumentan en los lectores “la sensación de desorientación e incertidumbre” (Keynes y Murrís, 2012, p. 181) y abren “una grieta en la espesura homogénea del mundo de interpretado” (Tissera, 2013, p. 8).

Es en este contexto en el que Lucio arrojó la afirmación: “Es lo mismo, pero no es lo mismo. Es como que van por diferentes caminos, pero llegan al mismo objetivo y a veces no. Es como tirar una pelotita de tenis de una manera y cae en el tacho de basura y la tirás de otra manera y cae en el mismo tacho y a veces afuera”. ¿Por qué esta frase de Lucio podría interpelar a la filosofía? ¿Qué trae de novedoso y extraño el planteo del niño? Porque esta idea, provocadora para el pensamiento, introduce un sentido “otro” a los cánones del pensamiento binario “igual/diferente”, proponiendo una tercera posibilidad que incluye o supera lo que podría resultar una contradicción para aquella lógica: “igual y diferente” o “igual pero también diferente”.

De este modo, es relevante referir a la conexión del sentido insurgente de la afirmación de Lucio con la crítica a la tradición filosófica de occidente de Levinas (2002) y su reconocimiento de la alteridad, presentada en el capítulo 1. Al respecto, recordemos que Levinas denuncia que occidente se posicionó en el imperio de la ontología iniciada por Parménides, donde la perspectiva binaria “ser o no-ser” dominó todas las formas de pensar la realidad y la subsumió en la Totalidad del Sistema; de este modo la filosofía renunció a la posibilidad de reconocer la primacía del Infinito, y con ella la alteridad del ente como parte constitutiva de la realidad y que fisura todo intento de su apropiación conceptual.

Profundicemos un poco más en la interpelación a la filosofía de parte de Lucio. Aquí resulta pertinente analizar cómo irrumpe la infancia en los infinitos sentidos, que podrían desplegarse detrás de la construcción metafórica de la afirmación del niño (“van por diferentes caminos pero llegan al mismo objetivo y a veces no” o “tirar una pelotita de tenis”), y también en la complejidad del planteo: se tira una pelotita de tenis, A) puede arrojarse de una misma forma (igualdad entre imaginar y soñar), B) o de manera distinta

(diferencias entre imaginar y soñar), C) haciéndolo como A, puede caer en el mismo tacho (las similitudes entre imaginar y soñar llegan al mismo objetivo), D) haciéndolo como B, puede caer en el mismo tacho (las diferencias entre imaginar y soñar llegan al mismo objetivo), E) haciéndolo como A puede caer a veces afuera (imaginar y soñar tienen similitudes pero no llegan al mismo objetivo), F) haciéndola como B puede caer a veces afuera (imaginar y soñar son diferentes y no llegan al mismo objetivo).

El análisis de esta afirmación, nos permite observar algunos interrogantes que se despliegan a partir de aquella, y que surgieron en un tiempo posterior a la conversación con Lucio y sus compañeros: ¿Qué significa que imaginar y soñar vayan por el mismo camino y de qué depende? ¿Y que lleguen al mismo objetivo y a veces no? ¿De qué depende ese “a veces no”? ¿Qué sentidos se le podrían otorgar a “tirar la pelotita de la misma manera”, en relación a la similitud entre imaginar y soñar? ¿Y “tirarla de diferente manera”? ¿Qué significa “caer en el tacho de basura” y “a veces afuera”? Quizás estas preguntas, de haberse acogido en el momento en el que se estaba desarrollando la experiencia de FcN, podrían haber potenciado la indagación de otros sentidos. Vemos aquí que el diálogo requiere de una capacidad de escucha atenta y sensible a las voces y significados de lo que se dice, de tiempos de encuentro con lo que sucede y nos interpela, y ello marca el límite de la experiencia humana frente a la alteridad del acontecimiento, que escapa a toda apropiación conceptual y del que sólo podemos ser testigos.

En relación a lo anterior, Olarieta (2008) sostiene que los signos muestran las contradicciones y multiplicidades propias del carácter ambiguo de la realidad, y el pensamiento despliega sus fuerzas a través de las fronteras “de lo que es posible decir o de lo que es posible pensar” (p.37). De este modo, la filosofía como experiencia de pensamiento, como aquella forma del pensar que se deja interpelar por la infancia, es una figura cuyo perímetro “da una cara a su forma estable y otra al fondo del que ella surgió” (*Idem.*). La infancia interpela a la filosofía y la obliga a moverse en esos bordes y la enfrenta “con lo que el pensamiento tiene de vital, con su intensidad. El pensamiento coloca los conocimientos, los saberes, frente al abismo del que han surgido (...) y muestra que sus contornos son frágiles, porosos, y que, si existen, es porque él, este fondo, los amenaza” (*Idem.*). De este modo, la infancia interpela a la filosofía cuando ésta, sacudida por una afirmación o pregunta que corre el límite de lo pensado, la aproxima a la alteridad de lo que

aún no había sido imaginado, sentido, percibido; así, el encuentro con el signo y la experiencia provocada por su carácter imprevisible e impensado, implica el olvido y la ignorancia de lo que sabemos y somos (Waksman y Kohan, 2015).

“¿Para qué nacemos si nos vamos a morir?” Lorenzo que incomoda a la filosofía

Según lo antes referido, ubicamos el interrogante de Lorenzo como una “apertura trágica del pensamiento” (López, 2008) que interpela a la filosofía y debilita los contornos porosos que la separan de otras posibilidades impensadas. Tal como se abordó en el capítulo 2, aquella pregunta se desplegó en el contexto de un diálogo filosófico con niños de 3er grado, sobre los interrogantes que se hacían y cuáles eran los temas que los motivaban. Allí, Lorenzo lanzó la incógnita: “¿Para qué nacemos si nos vamos a morir?”. Las palabras del niño generaron sensaciones de perplejidad en los oyentes, que estaban ansiosos por compartir sus propias preguntas; y en nosotros que estábamos a la escucha de lo que apareciera, pero que no estábamos preparados para esa extraña provocación. Lo dicho por Lorenzo quedó sonando en el aire y ante el silencio de los oyentes; pero a la brevedad, los niños recobraron el aliento y continuaron planteando sus preguntas sobre otros temas.

La inquietud de Lorenzo residía en su experiencia frente al acontecimiento que fue la muerte de su abuelo; la pregunta apelaba a interrogarse e interrogarnos sobre el sentido de la vida, una problematización de la realidad que se había apropiado de Lorenzo y que éste había asumido como propia. Al respecto, Santiago (2006) sostiene que “no hay problema si no hay alguien que se haga problema” (p.118), y López (2008) agrega que “lo único que vuelve activo nuestro trabajo intelectual y dota de sentido aquello que pensamos, es la posibilidad de establecer nuestro propio problema” (p.101); es decir que lo que mueve a pensar, lo que permite propiciar el encuentro con la infancia (como otredad y como búsqueda del lenguaje) son las preguntas que resultan auténticas y novedosas para quien se las hace, para quienes están dirigidas y por lo que ellas interpelan. Esta originalidad del preguntar radica en que su sentido siempre es recreado por quien la realiza, donde las palabras y los problemas que le dan sentido se vinculan (López, 2008).

La pregunta de Lorenzo nos introdujo en la extrañeza de lo que viene de afuera, de lo que no sabemos ni podemos, y operó como un signo que nos llega y que nos conecta con lo que desconocemos, lo que nos resulta ajeno. Aquel interrogante nos invitaba a

introducimos en la esfera de la ética (Levinas, 2002) porque solicitaba acogerla en su alteridad radical: dar hospitalidad a una pregunta que parte de una experiencia de dolor ajeno, recibir su novedad y dejarnos cuestionar por ella. Y también el interrogante nos movilizó (posteriormente) a la búsqueda de nuevos sentidos: la incompreensión de las pérdidas, el riesgo de pensarnos finitos, la posibilidad de enfrentarnos a lo radicalmente otro, a la experiencia de lo absolutamente extraño, a la búsqueda constante del lenguaje (Agamben, 2001a).

A partir de lo anterior, se desplegaron otras “curiosidades” (que podrían ser infinitas), interrogantes que aparecieron en nosotros posteriormente a aquella experiencia: ¿Tiene sentido vivir si ya sabemos que nos vamos a morir? ¿Saber que nos vamos a morir le da sentido a la vida o se lo quita? ¿Tiene sentido buscarle un sentido a la muerte cuando parece no tenerlo, porque es el fin de todo sentido? ¿Es la vida un ejercicio para la muerte? ¿Si la muerte es el fin de todo, tiene sentido que haya un origen? El interrogante inicial de Lorenzo y estas preguntas planteadas en la posteridad de lo acontecido, fueron retomadas en un encuentro posterior con los niños, pero allí no se logró recuperar la intensidad y la fuerza que desplegó planteo original, como si la esta pregunta -que irrumpió por fuera de lo esperado- se hubiera retirado cuando no fue acogida en el instante en que aparece.

La infancia de la pregunta como “gesto” que interrumpe a la filosofía

Después de abordar las insurgencias de Valentina, Lucio y Lorenzo, consideramos pertinente indagar por qué aquellas afirmaciones y preguntas pueden ser un motivo para incomodar, interpelar e inquietar a la filosofía; es decir en qué sentido los interrogantes que los niños y nosotros nos hacemos, o hacemos a los demás, pueden resultar (o no) una provocación para la infancia del pensamiento y posibilitar la proximidad con la infancia como alteridad radical.

Reconocer la potencia de las preguntas para dislocar y provocar el pensamiento, no implica suprimir el valor que otros interrogantes tienen para favorecer ciertas habilidades de pensamiento en la práctica de la FcN (Lipman *et al.*, 1992; Waksman y Kohan, 2015; de Puig, 2018; Accorinti, 1999, 2014). Pero como indica López (2008) “destrezas como distinguir conceptos, dar ejemplos y contraejemplos, reconocer contradicciones, etc., son elementos necesarios en el plano de la significación, de la concordancia lógica o la

argumentación, pero ese tipo de habilidades pertenece al plano del saber, son destrezas que se acumulan” (p.68). Sin embargo, queremos indagar en aquellas preguntas que propicien “el valor y el sentido de lo que se piensa” (*ibid.*, p. 68), y esto se supedita a la relación que el pensamiento “establece con las fuerzas múltiples y heterogéneas que se apoderan de las cosas (...) esa apertura trágica del pensamiento, esa apertura radical que le impide darse su propia verdad. El pensamiento no es un sistema, es una apertura” (*ibid.*, pp. 68-69).

Siguiendo con lo anterior, las preguntas explícitas como las de Lorenzo o que se esconden en las afirmaciones de Valentina y Lucio, producen una apertura del pensamiento porque lo interpelan y lo colocan frente a los límites de lo que fue pensado, frente a una exterioridad antes no captada y lo invitan a la experiencia, es decir a la aventura y al peligro de ponerse en salida hacia lo desconocido, lo no pensado o dicho. En este sentido, aquellos interrogantes promueven la “apertura trágica del pensamiento” (López, 2008), donde es posible la experiencia de la infancia, la proximidad con la infancia de la niñez, como otredad/alteridad radical (Levinas 2002; Larrosa 2000), y la infancia de la experiencia, como la búsqueda constante de un lenguaje que no hablamos (Agamben, 2001b).

Además, las preguntas que convocan a pensar filosóficamente son aquellas que nacen y producen una problematización sobre lo que sabemos y podemos de nosotros mismos o de la realidad que nos circunda; en lo que respecta a los niños, sus preguntas filosóficas resultan del cuestionamiento que ellos se hacen a sí mismos y a los otros, ya sea porque encuentran un problema o lo generan a partir de lo leído, observado o escuchado. En este sentido, las preguntas que nos impulsan a la experiencia de pensamiento convocan al encuentro con lo impensado y con lo no dicho, a fisurar lo establecido y a imaginar aquello que podría ser de otra manera, porque convocan a la experiencia de lo imposible. Estas preguntas producen incomodidad, estremecen e indican el vacío que fisura en aquello que parecía completo y homogéneo. Son preguntas potentes para intensificar el movimiento subjetivo, alterar las seguridades individuales y colectivas del pensamiento anclado en lo conocido. En relación a esto, Kohan y Costa Carvalho (2024) sostienen que estas preguntas provocan un “devenir”, donde el pensamiento es absorbido “por el reino de las cosas sin límites ni restricciones, por lo radicalmente nuevo, por el vacío de todo significado común, por lo inestable o descontrolado (o incontrolado), por el desconcertante movimiento de

rebelión contra el lenguaje?” (p.11) y donde las preguntas abren “puertas por las que entraban tormentas descontroladas” (*idem.*)

La pregunta es un gesto que soporta la intensidad y externalidad de lo que introduce, de la alteridad radical que irrumpe a través de ella y es medialidad sin fin, ya que implica un movimiento cuya potencia no se agota en la respuesta ni la busca, sino que exhibe lo que no puede ser dicho, aquello que permanece inexpresado, es “comunicación de una comunicabilidad” (Agamben, 2001b, p.55) que permanece en potencia y en movimiento constante.

Las preguntas que motivan el deseo de pensar requieren de una dimensión intersubjetiva, que es característica de la FcN; pues lo que interpela siempre viene de afuera de uno mismo y provoca su cuestionamiento; es decir un desplazamiento del sujeto hacia el exterior de sí para abrirse a lo nuevo, hacia lo que no sabemos y escapa a nuestro poder. Por eso las preguntas que movilizan el pensamiento no son del orden de la retórica ni emitidas para validar lo que ya se tiene, no son preguntas que totalizan a la otredad sino que la habilitan para que sea ella el motivo de interpelación. Al respecto, Levinas (2002) nos recuerda que la función del lenguaje es ética, es apertura al otro y fisura de uno mismo; y las preguntas son marcas en el lenguaje que habilitan otras posibilidades que nosotros no hemos sido capaces de pensar:

El lenguaje mantiene precisamente al otro al que se dirige, a quien interpela o invoca (...) El otro interpelado no es un representado, no es un dato, no es un particular, por un lado ya ofrecido a generalización. El lenguaje supone interlocutores, una pluralidad. Su comercio no es la representación del uno por el otro, ni una participación en la universalidad, en el plano común del lenguaje. Su comercio, diremos pronto, es ético. (Lévinas, 2002, p. 96)

De acuerdo con esto, es importante destacar que en las experiencias de pensamiento con niños, donde la palabra y la dimensión del otro es crucial, las preguntas y los diálogos que allí se generan se van adecuando al desarrollo de lo que acontece (Sumiajer, 2021), es decir que adquieren una dimensión ética que es apertura a la infancia como alteridad. En este sentido, las experiencias de pensamiento no se pueden anticipar y planificar, sino que la dimensión de apertura a la infancia de la niñez nos vuelve vulnerables a lo que llega de afuera y posibilita que pueda emerger lo que aún no fue pensado ni dicho. Y en ello radica

la peculiaridad y la contingencia de aquellas experiencias, tal como Kohan expresa, “no hay quien pueda pensar por otro, ni hablar por otro” (Kohan y Olarieta, 2013, p.164), y un pensamiento originado de manera individual o colectiva es único e irrepetible, no existe fuera de un marco en el que se originó o fuera de quién o quienes lo produjeron.

En relación a la dimensión intersubjetiva de las preguntas, es importante considerar que éstas requieren del sostenimiento de una disposición favorable y atenta a lo que sucede para que sea posible la experiencia de pensamiento. En este sentido, Santiago (2006) sostiene la relevancia de que el coordinador en la FcN, que ejerce el rol de mediador del diálogo entre los niños, tenga una apertura y flexibilidad tal para escuchar lo que los éstos dicen y sostenga esta actitud entre los participantes, evitando las interpretaciones apresuradas. También es preciso destacar la importancia de disponer de la sensibilidad y paciencia necesaria para que las preguntas y las afirmaciones puedan desplegarse conforme a los tiempos individuales y grupales, y que las intervenciones sean en el tiempo y del modo adecuado para acoger la novedad que llega en diálogo intersubjetivo.

También López (2008) afirma que el coordinador de las experiencias de pensamiento debe estar atento y ser cuidadoso con las palabras que allí aparecen, dado que éstas “no pueden ser tratadas como si supiéramos lo que quieren decir. Nunca sabemos lo que ellas quieren decir; ellas siempre dicen mucho más de lo que quieren” (p.103). Por ello, el mencionado autor afirma que “saber escuchar es justamente percibir que las palabras son siempre las mismas, pero lo que dicen jamás es igual (...) Tratar a las palabras como acontecimientos nos hace estar atentos a la singularidad de su sentido” (*ibid.*, p. 103). En este sentido, una pregunta no convoca al pensamiento si no se la escucha o no es comprendida, o si no se le da el suficiente tiempo y duración para degustarla (Sumiajer, 2021), por lo que destacamos la importancia de sostener una disposición favorable y atenta a las preguntas y las afirmaciones sobre el mundo que pueden aproximarnos a la infancia de la niñez.

A modo de conclusión de este capítulo, podemos decir que la FcN puede constituirse en una práctica de proximidad con la infancia de la niñez, y donde la infancia se relaciona con la filosofía desde la interpelación e interrupción de la primera sobre la segunda. En este sentido, exploramos la potencia de las auténticas preguntas en las voces de los chicos, y observamos que éstas pueden irrumpir de manera explícita, como en la

interrogación de Lorenzo, o de manera implícita, como en las afirmaciones de Lucio y Valentina. Y a partir de ello analizamos cómo estos interrogantes pueden ser gestos de irrupción de la infancia como alteridad radical que pueden incomodar, interpelar e inquietar a la filosofía, porque promueven una apertura trágica del pensamiento, lo llevan a correr los límites entre lo pensado y lo impensado, entre lo posible y lo imposible.

Referir a las preguntas como gestos en lo que la infancia de la niñez puede irrumpir, también nos condujo clarificar la noción de “gesto”⁴⁸, que lo entendemos en dos sentidos: en primer lugar, como una disposición abierta y expectante que posibilita que la novedad de lo que llega por medio de la infancia pueda manifestarse y acogerse (Kohan, 2006); en segundo lugar, como sostén que soporta y asume el peso de responsabilidad de lo que llega y que siempre es mayor de lo que podemos captar, y que genera un movimiento sin finalidad, es decir que se muestra como medialidad en sí misma (Agamben, 2001b) porque -en nuestro caso- no se dirige a la consecución de una idea pensada o escuchada de antemano. Y consideramos que las preguntas como gestos se vinculan con el segundo sentido, aunque el primero de ellos recupera la dimensión intersubjetiva del preguntar, como apertura y disponibilidad de quien acoge lo que la pregunta introduce.

En relación con lo anterior, observamos que la FcN promueve la experiencia de pensamiento con la infancia de la niñez, donde el pensar es un movimiento constante de aproximación a lo impensado y lo que aún no fue dicho; y esto también desconfirma lo que sabemos y podemos de la infancia, y nos convoca a la infancia de la experiencia y del pensamiento. También sostuvimos la relevancia de la dimensión intersubjetiva de las preguntas, dado que éstas irrumpen desde afuera e interpelan a quien las emite y a quienes las escuchan, por ello es relevante que haya una disposición sensible, paciente y atenta con aquellas palabras y ello nos permite anticipar la relevancia de la escucha filosófica como gesto de acogida de la infancia de la niñez, cuestión que será desarrollada en el próximo capítulo.

⁴⁸ Esta clarificación conceptual, también nos permitirá hacer referencia a la escucha filosófica como “gesto”, cuyo tratamiento corresponde al capítulo 4.

Capítulo 4: La escucha filosófica como “gesto” de hospitalidad de la infancia en la FcN

En el presente capítulo, nos proponemos analizar cómo la escucha filosófica en la FcN puede resultar un “gesto” de acogida de la infancia como alteridad radical. Para ello, indagaremos sobre diferentes aspectos de aquella, que resultan relevantes para, posteriormente, introducir cómo sería posible pensar la escucha filosófica como “gesto” de hospitalidad de la infancia e introducirla en el orden de lo imposible. En este sentido, exploraremos las siguientes aspectos de la escucha: como el lado olvidado del lenguaje, la diferencia entre escuchar y oír y el vínculo problemático entre ambas, y la relación entre escucha y silencio.

Comencemos este capítulo con palabras de Gutiérrez (2008), que nos mueven a analizar la escucha como un “gesto” que implica una exposición y posibilita la acogida de la infancia, como alteridad radical:

Es en la exposición al otro que se agudiza el oído y se logran oír los nudillos de ese otro, de esa alteridad que da sus golpes en mi puerta. Y si logro oírlos y abro la puerta, no es para que el otro entre en mi morada y mi guarida y se haga mi inquilino o mi invitado, sino para mantener esa puerta a la vez abierta y cerrada, para que no sólo sea el otro el que entre, sino yo el que salga, no sólo de la comodidad de mi vivienda, sino de la comodidad de mi ser. Es en la salida del ser que se hace posible la interpelación del otro, la inquietud ante el otro, la epifanía de su rostro. (Gutiérrez, 2008, p.110)

Estas palabras de Gutierrez (2008) nos convocan a indagar sobre la escucha como una exposición al otro, porque se inicia a partir de la primacía de su palabra, y aquella nos introduce en la novedad y extrañeza de lo que se revela, mostrando el límite de nuestro saber y poder. De este modo, la escucha propicia que la acogida de la infancia sea, prioritariamente, desde la esfera de la ética, pues aquella siempre trae más de lo que tenemos y nos transforma. Recordemos que para Levinas (2002), la visión (propia de la esfera ontológica) fagocita e intenta absorber al otro ya que lo somete a las representaciones que parten del sujeto de conocimiento; en cambio, es la escucha la que (en la esfera ética) posibilita la proximidad con el rostro del otro/de la infancia, pues es la forma de acoger la

extrañeza de su palabra y ponernos en salida de nosotros mismos, dejarnos interpelar por aquélla.

A partir de lo esbozado en el párrafo anterior, nos preguntamos ¿Qué implica la escucha como gesto de proximidad y acogida de la infancia de la niñez en la FcN? ¿Cuál es la función del silencio y qué relación tiene con la escucha, para que sea posible el encuentro ético con la infancia? ¿Podemos considerar a la “escucha filosófica” como “experiencia con la infancia” y que propicia la “infancia de la experiencia”? Y a partir de esto ¿es posible referir a una “infancia de la escucha”?

Los límites de la escucha frente a las “insurgencias” de Lucio y de Lorenzo.

Antes de intentar responder los interrogantes planteados, consideramos relevante recuperar las insurgencias de Lucio y Lorenzo, dado que aquellas no sólo resultaron provocadoras para la infancia del pensamiento sino que marcaron, de una manera más o menos explícita, los límites y nuestra incapacidad de acoger la novedad de aquellos planteos a través de la escucha.

En primer lugar, quisiéramos incluir un reclamo de Lucio ante una desafortunada intervención de nuestra parte, luego de que el niño planteara su afirmación insurgente, cuya provocación para la filosofía fue trabajada en el capítulo anterior. Después de que Lucio introdujo un sentido posible sobre la diferencia entre soñar despierto e imaginar⁴⁹, nos apresuramos a recuperar aquellas potentes palabras y preguntamos al resto de los niños: “¿Qué opinan de lo que dice Lucio?” Ante el silencio del resto de los participantes, intentamos recuperar lo que creímos haber escuchado de su afirmación: “Él dice que sí es lo mismo”. Y al instante Lucio nos interrumpe: “No! profe, yo no dije eso. No son iguales pero son parecidos, dije que llegan al mismo objetivo y a veces no”. Estas palabras de Lucio nos estaban marcando una incapacidad de escucha de su palabra, porque en la dinámica del diálogo quisimos simplificar su posición y aquel marcó la complejidad de su idea.

En relación con lo anterior, Lucio nos estaba diciendo es que el tema era un poco más enigmático de lo que parecía, ya que soñar despierto e imaginar tenían algo en común

⁴⁹ Lucio lanzó la siguiente afirmación: “Es lo mismo, pero no es lo mismo. Es como que van por diferentes caminos, pero llegan al mismo objetivo y a veces no. Es como tirar una pelotita de tenis de una manera y cae en el tacho de basura y la tirás de otra manera y cae en el mismo tacho y a veces afuera”.

pero también eran diferentes, y no se trataba de acotar el razonamiento a la dicotomía “igual” o “diferente”. Lo que Lucio nos reclamaba es nuestra falta de escucha y la interrupción de su palabra, mediante la reducción de su sentido “otro” a los cánones del pensamiento binario “igual/diferente”, es decir la anulación de una tercera posibilidad como “igual y diferente” o “igual pero también diferente”. Lucio nos estaba indicando que nuestra incapacidad de escucha respondía a la necesidad de “confirmar” sentidos ya preestablecidos o esperados y no un medio para dar acogida a lo nuevo por venir; en definitiva, lo que marcaba este niño era que su pensamiento había sido apresado, en términos levinasianos, en la Totalidad del pensamiento binario (Levinas, 2002).

Recuperemos la pregunta de Lorenzo “¿Por qué nacemos si nos vamos a morir?” La fuerza de aquel interrogante por el sentido de la vida y de la muerte, generó desconcierto y perplejidad en quienes estábamos escuchando y no pudo ser acogida por nosotros. Consideramos que la pregunta de Lorenzo también marcó un límite en nuestra capacidad de escucha, porque ésta manifestaba una “apertura trágica del pensamiento” e invitaba a inaugurar múltiples e infinitos sentidos. La potencia y profundidad de la pregunta hizo que no logremos recuperarnos de aquella incitación; y aunque nuestro desconcierto se adueñó de aquel signo, este le quitó la intensidad momentánea propia de algo que se ofrece para ser pensado. La pregunta de Lorenzo quedó flotando en nuestra “caja de resonancia” para ser acogida y, cuando quisimos retomarla posteriormente, la fuerza del planteo original disminuyó su capacidad de dislocadora, de corrernos de las formas habituales de percibir y relacionarnos con la realidad. Consideramos que la pregunta de Lorenzo, surgida en la oscuridad de lo inesperado, hizo su retirada cuando no fue acogida en el instante de su aparición.

Estas dificultades en la escucha, planteadas en torno a las insurgencias de Lucio y Lorenzo, nos conducen a considerar la importancia de llevar adelante su indagación conceptual, prestando atención a sus diferentes aspectos. Esta tarea nos permitirá explorar los sentidos de la interpelación de Lucio a nuestra falta de agudeza auditiva o también el límite de nuestra acogida a la potente pregunta de Lorenzo sobre el sentido de la vida. También podremos responder a las preguntas que nos hicimos al comienzo de este capítulo, en las que nos interrogamos acerca de cuáles son las implicancias de la escucha, sus límites y posibilidades, su relación con el silencio y cómo aquélla podría ser un dispositivo de

acogida de la infancia. Y este análisis también nos permite vincular la escucha con la “infancia de la experiencia” (Kohan, 2002) y la posibilidad de referir a una “infancia de la escucha”.

Sobre la escucha, el lado perdido del lenguaje.

Uno de los aspectos a considerar, a la hora de explorar las implicancias de la escucha para la proximidad con la infancia, es el lugar que aquella ha tenido en el pensamiento occidental. Este aspecto es relevante ya que contextualiza la tendencia, en nuestra cultura, a considerar el habla como un aspecto central para la lengua y descuidar la escucha como una disposición necesaria para la comunicación y el encuentro intersubjetivo; en nuestro caso, para las experiencias de pensamiento en la FcN. En relación a esto, Aguilar (2010) sostiene una ausencia y falta de consideración de la escucha en la historia intelectual, como si el acto de hablar trajera consigo la capacidad de escuchar, asociada a “un don natural” y de escasa importancia. También Lenkersdorf (2008), destaca la omisión de la escucha en el lenguaje y el énfasis en la palabra hablada, a pesar de que el lenguaje es un compuesto inseparable de ambos aspectos:

Las lenguas se componen de dos realidades, el hablar y el escuchar. Ambas se complementan y se requieren mutuamente. Surge, sin embargo, un problema que se inicia desde el término de lengua. Es el órgano con el cual articulamos las palabras, por supuesto las habladas. De ahí que el estudio de la lengua es la investigación de las lenguas habladas. La lingüística las estudia. Por eso, ya es el término que determina la concepción del fenómeno de la lengua. Esta noción tiene una larga historia en Occidente. Tanto en el griego antiguo como en latín, la lengua es el órgano lengua, en griego *glossa* y en latín *lingua*. Es decir, lengua es lo que se produce al hablar. El escuchar ni se menciona. Las lenguas europeas contemporáneas mantienen la misma idea. El alemán es más claro aún, la lengua es la *sprache*, sustantivo derivado del *sprechen*, que quiere decir hablar. Dado el predominio del hablar, ¿dónde queda la otra mitad de la lengua, el escuchar? Poco se estudia, poco se investiga, poco se enseña, poco se menciona, poco se conoce y se practica (p.12).

Esta falta de consideración de la escucha en el lenguaje, se encuentra en consonancia con la centralidad de “lo visual” por sobre “la audición” en la tradición filosófica occidental, aspecto que fuera observado por Levinas (2002) en su crítica a la ontología. En este sentido, el filósofo lituano analiza en aquella tradición la vinculación semántica entre el acto de conocer y imágenes relacionadas con la “visión” (iluminar) y la “preñión”; por lo que conocer no sólo implica hacer visible y familiar lo que permanece oscuro, extranjero, también consiste en poner al alcance de la mano, manipulación y apropiación (aprehensión), dominio, violencia del sujeto cognoscente sobre la alteridad de los entes concretos. Al respecto, Levinas propone recuperar la tradición judía donde la escucha adquiere una relevancia central, en tanto posibilita la proximidad con el otro por medio del lenguaje y donde ambos términos (yo-otro) se mantienen absueltos.

Oír y escuchar

Otro aspecto a considerar en este trabajo de exploración semántica y práctica de la escucha, es establecer su diferencia con el acto de oír y analizar cuál podría ser la relación entre ambos. Esta indagación puede ser provechosa para interpelar a la escucha, descentrándola de su actividad inmaterial (la pura captación del sentido de lo que dice) para recuperar también la materialidad de la voz, que la conecta con el contexto y la contingencia del acontecimiento de una palabra que se emite (Costa Carvalho, 2022). Consideramos que en esta exploración sobre la conexión sonido-sentido podemos encontrar alguna respuesta a nuestra incapacidad de escucha y recrearla en pos de acoger a la infancia como alteridad.

Según Rojas Álvarez (2019) existen varios estudios sobre la dicotomía entre oír y escuchar, en los que se le atribuye a la primera “la capacidad biológica” (p.33) vinculada al órgano sensorial y que compartimos con otros seres vivos, es decir con una capacidad más inmediata y literal de captar los sonidos externos e internos. En este sentido, la escucha presupone aquella capacidad biológica pero implica una disposición para interpretar, para penetrar en el sentido de lo que se está oyendo (Echeverría, 2017). Tal como sostiene Chambers (2007), podemos oír los sonidos de las palabras pero ello no implica que estemos escuchando, pues en la escucha hay un dejarse afectar por el otro, que éste ingrese a mi morada no sólo con su voz sino también con los sentidos de su palabra; y aquí también se incluyen otros elementos que acompañan el significado de lo que se dice y que forman

parte de éste, tal como la entonación, los gestos corporales, etc. En relación con esto, la escucha también requiere de voluntad y deseo, ya que implica una predisposición a la misma; a diferencia del oír que, como acto sensorial, no depende de una disposición intencional porque los sonidos y los ruidos nos invaden.

Al respecto, Dolar (2007) sostiene que la diferencia entre oír y escuchar reside en que “oír es ir tras el significado, la significación que puede deletrearse lingüísticamente” (p.174); en cambio la escucha implica “ir en procura del sentido, algo que se enuncia en la voz más allá del significado, (...) implica una apertura hacia un sentido que es indecible, precario, elusivo y que se pega a la voz” (*idem.*). En este último punto, Dolar (2007) refiere a la relación entre el sonido de la voz (lo sentido) y el sentido (lo que abre otras posibilidades a lo estrictamente dicho), donde ambos comparten el carácter fugaz/inaprehensible, dado que la voz se escapa tanto como el sentido de lo dicho.

Recuperemos el análisis de la voz en el ámbito de la escucha, de la materialidad del sonido, ya que consideramos que este abordaje nos permitirá complejizar e interpelar la aparente y lineal distinción entre el acto de oír y escuchar. En el capítulo 2, dijimos que el rostro de la infancia es la manifestación no-fenoménica porque “desborda la imagen plástica que él me deja, la idea a mi medida” (Levinas, 2002, p 74), y su interpelación nos llega como lenguaje, como discurso. De este modo, la acogida del rostro del otro se produce en la escucha, cuya experiencia se origina en la particularidad de un acontecimiento ético (Barcena y Mélich, 2000), de una palabra hablada que parte de los niños concretos, con historias y vivencias particulares. Aquí nace la necesidad de explorar el intersticio entre las palabras dichas y los múltiples sentidos que de ellas se despliegan e introducir la materialidad de la voz, esa primera emisión que invade nuestros oídos y no nos permite resistirnos; en nuestro caso incluir la materialidad de la voz de Lucio, que vehiculiza su interpelación por nuestra falta de escucha, y la materialidad de la voz de Lorenzo, que se cuestiona y nos cuestiona sobre el sentido de la vida

Recuperando la materialidad de las voces de esos niños, podemos preguntarnos con Costa Carvalho (2022) si “puede la voz como vibración sonora ser relevante para el pensamiento” (p.7), si esa materialidad también puede ser significativa para hacer experiencia de la infancia por medio de la escucha. Para ello, la mencionada autora indaga

sobre la prevalencia del uso metafórico de la voz y la desconexión de aspecto físico, de su carácter sonoro, siendo este expulsado de la esfera auditiva. En consecuencia, la voz ha sido utilizada para referir a la interioridad de la persona, como por ejemplo “la voz de la conciencia”, o “tener voz propia” para indicar cierto grado de autonomía en el pensamiento, o la “voz del artista/autor” para expresar una perspectiva o punto de vista, etc. En este sentido, se observa cómo “la voz adquirió un significado moral y normativo privilegiado, de hecho bastante permeable y atractivo en determinados contextos educativos y también espirituales” (Costa Carvalho 2022, p.8).

En relación con lo antes dicho, resulta significativo el estudio realizado por Cavarero, recuperado por Costa Carvalho (2022), respecto del proceso histórico en el que se ha producido la “desvocalización del *logos*”, es decir el decurso en el que la materialidad de la voz (la emisión sonora e individual) es expatriada del habla y ésta se vincula exclusivamente a la esfera del sentido: “esta voz metafórica del alma o conciencia, tan querida por la filosofía, es una figura retórica crucial en la que la voz –a través de su identificación con el trabajo silencioso del pensamiento– se transforma en una negación de la voz” (Cavarero 2005, p. 173, como se citó en Costa Carvalho, 2022, p. 9). De este modo, adquieren importancia los aspectos semánticos y generales de las palabras y, con ello, se produce un olvido y una devaluación de la materialidad de los sonidos en el que se originan las mismas, su carácter individual y concreto:

“Quien habla no transmite al discurso sus particularidades intrínsecas o extrínsecas y busca, a toda costa, borrar todo lo relacionado con el contexto y la contingencia. Los hablantes se reconocen como sujetos modelo universales, modelo de pensador que la modernidad supo perfilar en el ideal de la razón discursiva analítica y abstracta, haciendo prescindible lo que no es extensible a todo lo demás” (Costa Carvalho 2022, p.9) .

Consideramos importante destacar que esta denuncia sobre la negación material de la voz se vincula con la crítica de Levinas (2002) a la tradición ontológica en la filosofía occidental. Como hemos dicho en el capítulo 1, para el filósofo lituano la ontología asfixia el carácter individual y concreto del ente, la alteridad que introduce su llegada, y éste es apresado por el concepto y la definición; del mismo modo, la materialidad y la singularidad

de la voz ha sido excluida del habla y de la escucha y reemplazada por sus aspectos semánticos y generales. Este desplazamiento, del carácter material, concreto y particular de los entes busca hacer inteligible la extrañeza y singularidad de lo desconocido y volverla asequible y dominable. En relación a esto, en el reclamo de Lucio sobre nuestra ausencia de escucha puede observarse un cuestionamiento a una carencia auditiva de la materialidad de su voz (y no solo al sentido de sus palabras), en no considerarla desde su particularidad y desde la novedad física que introduce. La falta de escucha produjo un desencuentro con la infancia introducida por la voz del niño, pues esta había sido anulada por la generalidad, por el apresamiento de su palabra en lo esperable y dentro de nuestros marcos conceptuales.

Al respecto de lo anterior, es notable sostener que en la voz se inicia la proximidad con la infancia porque en ella se origina el cuestionamiento y se vehiculizan las palabras; la voz es la forma de acercamiento sensible, directo y sin mediaciones que afecta al oído, hace resonar las palabras e invita a la escucha. Recuperando la etimología del término latino *vox*, éste proviene del verbo *vocare* que significa llamar o convocar a otra persona, es decir que la voz implica el movimiento hacia afuera, el inicio del habla que parte desde la caja de resonancia del cuerpo del emisor hacia la caja de resonancia del oyente. En este sentido, la voz “es una invocación que se dirige al otro y que se confía a un oído que la recibe. (...) La voz es siempre para el oído, siempre es relacional” (Cavarero, 2005, p. 169, como se citó en Costa Carvalho, 2022, p. 14).

Por lo antes dicho, afirmamos que la proximidad con la infancia a través de la escucha, no es posible sin la corporeidad de la voz que irrumpe e introduce la novedad, la particularidad y lo extraño que llega en las preguntas de los niños o en sus afirmaciones sobre el mundo. Cabe aclarar que la voz tiene una paradoja; si bien es el primer rasgo del habla y su sonido nos estremece, también es la primera en retirarse de escena. De este modo, adquiere aquí importancia su acogida pues quien se pone a la escucha del otro opera como una caja de resonancia, donde la voz emitida se mantiene como un eco que va diluyéndose para dar lugar al sentido de lo dicho, como un testimonio de aquel sonido original que se ha retirado (Pinardi, 2010).

En relación a lo anterior, consideramos la necesidad de incluir una escucha que le otorgue sonoridad a la voz, una escucha que también explore lo que oímos de las palabras,

aquel sonido que acontece desde lo peculiar y diferente, y que puede hacer de aquella disposición una experiencia de la novedad; la voz “representa la encarnación de la palabra que se emite, surge del interior de cada persona, es lo que la hace particular, lo que le da originalidad y marca la diferencia” (Rojas Álvarez, 2019, p. 31). Del mismo modo, Larrosa (2008) nos invita a escuchar la voz como aquel lugar de la singularidad, “como la cara sensible de la lengua, esa que hace que la lengua no sea solamente inteligible, que no esté toda ella del lado del significado,(...) que no sea sólo una voz mecánica, sin nadie dentro” (p. 1). Darle entidad a la voz desde su materialidad nos permite captar cada evento en su originalidad y oír las múltiples y diversas voces del mundo, por fuera de la tendencia a universalizar aquellos sonidos en el imperio de la semántica; es decir que nos habilita para una escucha que bordea lo contingente, lo que no se espera, lo irrepetible (Costa Carvalho, 2022).

En relación al párrafo anterior, podemos agregar que el sentido no es tal sin el aporte de la voz, o que el sentido va acompañado de la voz, que le suma una dimensión de proximidad que respeta la alteridad de quien la emite y tensiona la tendencia a la universalización en la búsqueda del sentido. De este modo, recuperamos las preguntas de Vélez Upegui (2007), que problematizan la escucha y nos invitan a oír los múltiples timbres que se despliegan en la materialidad de la voz, cuando el otro nos habla:

¿Es una especie de saeta irreversible que intenta dar en el blanco de mi oído? Y, una vez ha sido arrojada hacia mí, ¿cómo la percibo? ¿Grave? ¿Aguda? ¿Ansiosa? ¿Pendenciera? ¿Serena? ¿De qué manera la siento? ¿Leve y grácil como el batir de alas de una mariposa o pesada y lánguida como un animal enfermo? ¿Enmascara el sonido de esa voz un propósito que no consigo develar? ¿Qué lleva consigo esa voz? ¿Qué insinúa? ¿Qué querría decirme? ¿Una simple fórmula de contacto? ¿Una notificación funesta? ¿Una información salpicada de imprudencia? ¿Una palabra preñada de desidia? ¿Una buena nueva? ¿Las albricias que estaba esperando? ¿Nada en especial? (p. 7)

Escucha y silencio

En este apartado analizaremos cómo opera el silencio en relación a la escucha y qué relación tiene con esta, para que sea posible la proximidad ética con la infancia. En este sentido, buscaremos indagar si el silencio también podría ser escuchado y si éste podría ser un factor que pueda potenciar la escucha.

Para que sea posible la experiencia de la escucha se requiere de una disposición pasiva, en la que se conjugan el silencio interno y el externo. El silencio interno incluye el intento problemático de disponernos a aplazar el filtro de nuestras representaciones para que la voz y el sentido de la palabra de la infancia como otredad nos lleguen desde afuera, anterior a toda tematización (Rojas Álvarez, 2019). Esta disposición interna radica en la difícil tarea de suspender críticamente las conceptualizaciones previas, que puedan anular la manifestación de la infancia, en su radical alteridad (Jaramillo Ocampo y Cores Morales, 2019). Recuperando la interpelación de Lucio, observamos que sus palabras nos marcan una falta de silencio interno, una carencia de disposición para su acogida; ello motivó que las palabras del niño sean tratadas como ruidos de fondo, sin la fuerza para dislocar el pensamiento, aferrado a lo conocido. En este sentido, el silencio interno propicia que la escucha sea una exposición a la extraña novedad que viene de afuera y hace posible que la palabra nos cuestione y nos disponga a iniciar la proximidad con la infancia; es decir que nos invita a ponernos en salida de nosotros mismos y a hacer “experiencia de la infancia”.

El silencio externo implica una disposición para que la palabra del otro pueda desplegarse sin los ruidos propios de la vida contemporánea, la abundancia de retórica vacía y las palabras superfluas, en las que se repiten significados y sentidos naturalizados. Así, las palabras resultan ser solo sonidos para llenar los espacios vacíos y es allí donde la escucha y la palabra que viene del otro desaparecen y "solo los dardos pronunciados indiscriminadamente se oyen como un estremecimiento, como un entumecimiento de la voz que repite y reproduce sílabas, frases, oraciones, enunciados sin nadie dentro" (Jaramillo Ocampo y Cores Morales, 2019, p.56). Es interesante destacar que el silencio, como parte de la experiencia de la escucha, posibilita el diálogo y para ello es necesario que la palabra que viene del otro nos llegue tal como éste la emite y no tamizada por nuestros marcos conceptuales. En el diálogo, las partes se mantienen absueltas ya que cada uno se expone al

otro desde su desnudez, convocando a una respuesta ética que interpela y jaquea las certezas. Y para ello es necesario que en la escucha haya espacios tanto para las palabras como para los silencios, tal como lo expresa Le Breton (2006) en el análisis etimológico de la palabra “silencio”:

El latín distingue dos formas de silencio: *tacere* es un verbo activo, cuyo sujeto es una persona, que significa interrupción o ausencia de palabra; *silere* es un verbo intransitivo, que no solo se aplica al hombre sino también a la naturaleza, a los objetos o a los animales, y que expresa la tranquilidad, una presencia apacible que ningún ruido interrumpe (...) En los vaivenes incesantes de la conversación, *silere* y *tacere* se alternan...La conversación se nutre de palabras y silencios. (p. 13-14)

Si los espacios de silencio interno y externo no son considerados por quien está a la escucha, es muy probable que esta no se remita a la palabra del otro sino a nuestras representaciones de aquel, o que la palabra se pierda en el laberinto de los sonidos indiscriminados. De este modo, el silencio que es “la respiración entre las palabras, el repliegue momentáneo que permite el fluir de los significados” (Le Bretón 2006, p. 14), propicia que las palabras de los niños aparezcan en momento oportuno, y también acompaña la disposición de apertura para que los sonidos y los sentidos que vienen de afuera sean acogidos y sea posible la dimensión intersubjetiva de las experiencias de pensamiento.

Escucha filosófica y hospitalidad en la FcN

En los apartados anteriores, reflexionamos sobre la falta de reconocimiento de la escucha en el lenguaje ante la prevalencia del habla y de lo visual en la tradición occidental; también abordamos la importancia de recuperar la materialidad de la voz en relación con el sentido, y analizamos el vínculo entre la escucha y el silencio. Este preludeo, nos permitirá explorar la escucha filosófica, como gesto de hospitalidad de la infancia en la FcN. Para ello, recuperemos los interrogantes que nos hicimos al comienzo del apartado sobre la escucha: ¿Qué implica la escucha como forma de proximidad y acogida de la infancia de la niñez en la FcN? ¿Podemos considerar a la “escucha filosófica” como “experiencia con la

infancia” y como “infancia de la experiencia”? ¿Es posible referir a una “infancia de la escucha”?

A partir de Levinas (2002), destacamos la importancia de la escucha como la acogida de la alteridad de la infancia, cuya disposición el filósofo lituano recupera de la tradición hebrea⁵⁰, en la que se destaca la primacía de la audición por sobre la visión. En un viraje hacia sus raíces judías, Levinas interpela los límites del campo visual, característico de la tradición filosófica occidental, y su relación con la ontología que ha traído aparejada la apropiación/dominio y el exterminio del otro. También, el filósofo lituano recupera la centralidad del encuentro ético con el otro donde la escucha es la vía de proximidad con su rostro y, en relación con nuestro tema, con el rostro de la infancia como alteridad. Para Levinas (2002) la función del lenguaje radica en ser la forma de instaurar una proximidad no alérgica entre los interlocutores, en la que se mantiene una separación radical entre ambos, y donde el otro se manifiesta como tal, sin mediaciones⁵¹.

Por antes dicho, la escucha constituye una disposición de apertura hacia el discurso que llega del otro que, en su radical extrañeza, instaura una relación ética; y donde ésta no se origina en “una variedad de la conciencia, sino todo lo contrario, es su cuestionamiento, un cuestionamiento que parte del otro, que me asalta, me demanda y me inquieta” (Mélích, 2014, p. 136). De esta manera, en la relación ética es el otro quien toma la palabra, quien inicia la proximidad y llama, interpela al sujeto de conocimiento y lo transforma, porque interrumpe todas las proyecciones que éste pueda hacer de aquél. Recuperando a Mélích (2014), podemos afirmar que la ruptura que provoca la llegada de la infancia genera una

⁵⁰ Al respecto, Sucasas (2006) analiza la relación discurso-escucha-epifanía del Otro en la tradición bíblica de la que Levinas se nutre, y explora un pasaje del Libro del Éxodo en el que se observa con claridad aquella relación: “despertada su curiosidad por la *visión* de la zarza ardiente, Moisés se acerca con la intención de descubrir la causa de un acontecimiento insólito, pero únicamente la audición de la Voz hace que se cubra el rostro, reconociendo la santidad del hablante y renunciando a la visión. Salto de lo óptico a lo auditivo mediante el cual rompe el monoteísmo con la religión pagana. Sin estar del todo ausentes, los aspectos visuales se subordinan a la comunicación verbal” (pp. 187-188).

⁵¹ Como analizamos en el capítulo 2, en el planteo de Levinas (2002) el Otro se manifiesta como *rostro* e irrumpe como discurso que interpela. Esta epifanía se produce a través del lenguaje, permitiendo que los términos yo-otro se mantengan absueltos en una relación no-violenta, es decir en una relación donde el otro puede manifestarse como infinitamente Otro (Guillot, 2002) y excede los intentos de ser colocado como tema (Aguirre García y Jaramillo Echeverri, 2006). Para Levinas la función del lenguaje es la interpelación; en éste el Otro se manifiesta por sí mismo y por fuera de cualquier representación previamente pensada (Levinas, 2002). Así, en el lenguaje el otro es respetado y reconocido como tal, pues en el discurso lo radicalmente Otro se manifiesta detrás de lo dicho y también en los silencios (*Ibidem*, 2002)

responsabilidad ética y en este sentido la insta, donde “el sujeto es una ruptura, una interrupción en el orden del ser. Lo humano surge en la interrupción de la ontología. Éticamente somos seres descentrados, disimilados” (p.136).

La escucha filosófica implica una disposición pasiva y expuesta que surge como respuesta a una llamada que interpela y descentra al sujeto de la escucha: es pasiva porque quien toma la iniciativa es el otro, es la infancia que irrumpe como acontecimiento y solicita una respuesta; y es expuesta porque lo que irrumpe viene de afuera, de la infancia que es otredad y excedencia, e introduce la novedad frente a aquello que aún no fue pensado ni anticipado. Además, la disposición pasiva y expuesta de la escucha posibilita que el cuestionamiento sea posible, que este opere con una fuerza tal que motive la experiencia de pensamiento. De lo contrario, la voz y el sentido de las palabras se retiran imperceptibles; tal como ocurrió con la pregunta de Lorenzo que, ante la imposibilidad de acogida por medio de la escucha, se diluyó en la nada indeterminada.

También la escucha filosófica requiere de una disposición activa y abierta de quien la practica, para que la infancia de la niñez se manifieste. Al respecto, Nancy (2007) analiza la significación etimológica de “escuchar”, término que proviene del verbo latino *auscultare*, en el que se despliegan y combinan dos sentidos: por un lado, el uso del órgano sensorial oído/ la oreja/*auris* y, por el otro, “una tensión, una intensión y una atención marcadas por la segunda parte del término” (p.16), es decir por *cultare*. El filósofo francés afirma que “escuchar es aguzar el oído -expresión que evoca una movilidad singular, entre los aparatos sensoriales, del pabellón de la oreja- una intensificación y una preocupación, una curiosidad o una inquietud” (p.16). Quien se pone a la escucha del otro, se dirige y se dispone a captar la materialidad de la voz y el sentido de sus palabras. En este sentido, Nancy (2007) sostiene que el par auditivo oír/escuchar, “mantiene una relación particular con el sentido en la aceptación intelectual o inteligible de la palabra” (p.17), ya que “entender” tiene una doble acepción: “tender hacia”, en referencia a que cuando aguzamos el oído el órgano se mueve hacia la tensión, hacia el sonido de la voz; y también quiere decir “comprender”, “entender decir” (p.17) o captar el sentido de lo escuchado. Además, el filósofo francés plantea la necesidad de que el sentido no sólo esté asociado al *logos* sino que resuene como “el eco de la figura desnuda en la profundidad abierta” (p.14), es decir

que “escuchar es estar tendido hacia un sentido posible y, en consecuencia, no inmediatamente accesible” (p.18). En relación a ello Nancy (2007) también sostiene que:

La escucha se dirige a -o es suscitada por- aquello donde el sonido y el sentido se mezclan y resuenan uno en otro o uno por otro. (Lo cual significa que (...) si se busca sentido en el sonido, como contrapartida, también se busca sonido, resonancia, en el sentido). (p. 19)

Esta articulación entre sonido y sentido, nos remite a pensar que la escucha filosófica, como experiencia de acogida de la infancia, implica captar tanto la materialidad de las voces como aproximarse al sentido de las palabras, los silencios y gestos; porque uno no puede darse sin el otro, ya que detrás de los sonidos y silencios hay sentidos y éstos resuenan en aquéllos. En relación a esto, Costa Carvalho (2022) nos exhortaba a considerar a la escucha, no sólo como dar hospitalidad al sentido de lo que se dice sino también como acogida de la corporeidad de la palabra, dar lugar a la física de la voz y que ésta también nos hable. Además, afirmamos que el sentido no es tal sin el aporte de la voz, o que el sentido va acompañado de la voz, y ésta le suma una dimensión de proximidad que respeta la alteridad de quien la emite y tensiona la tendencia a la universalización propia de la búsqueda del sentido.

En la escucha filosófica, la disposición a captar el sonido y el sentido de lo que se dice y buscar otros, requiere de voluntad y deseo de parte de quien la practica; tal como Nancy (2007) nos incita a considerar, en el sujeto que se entrega a la escucha del otro se produce un movimiento producto de una tensión y una preocupación, una curiosidad por la materialidad y el sentido de las palabras. Sin embargo, incluir la dimensión de la voz y la sonoridad en la escucha, nos invita también a pensar que hay un origen no intencional en aquella porque -en primera instancia- los sonidos y los ruidos nos invaden, irrumpen desde el exterior y afectan al oído; esto nos permite considerar que en la escucha existe una exposición inicial a la palabra que viene del otro (su sonoridad) y que escapa a nuestro dominio.

Siguiendo con lo anterior, en la afección auditiva producida por la materialidad de la voz se inicia la proximidad con el otro, que es interpelación externa y moviliza la escucha como experiencia. Además, si “el sonido y el sentido se mezclan y resuenan uno en

otro o uno por otro” (Nancy, 2007, p.19), entonces podemos afirmar que en la escucha filosófica de la infancia, la exposición e interpelación no sólo se produce en la invasión sonora de las voces sino también en la sonoridad del sentido. Es decir que, si hay sentido en el sonido y un sonido en el sentido (Nancy, 2007), ambas sonoridades (la del sonido y el sentido) nos muestran que la experiencia de escucha es experiencia que parte de la otredad de la infancia y nos invita a la proximidad con ella, pero también es la búsqueda de un sonido y un sentido no escuchado. Es en la resonancia del sentido y del sonido, en la que ambas se entrecruzan, que consideramos que se habilita la escucha filosófica y, con ella, la experiencia de pensamiento; tal como nos invita a pensar Ghetti (2013) en el sonido y el sentido que resuenan infinitamente, los límites de la filosofía se estremecen y ésta “es alimentada de la fuerza de la realidad o de la materialidad de la existencia”.

En relación con lo anterior, Kohan y Costa Carvalho (2024) nos invitan a pensar la escucha como un “devenir-escucha”, es decir como el intento acoger las fuerzas que rompen las formas preestablecidas de pensar y escuchar, y donde se produce una transición dinámica entre el interior y lo exterior del pensar, de la infancia del pensar. Este “devenir-escucha” se conecta con la infancia de la escucha, ya que esta nos permite participar de los movimientos que la escucha provoca para ir en búsqueda de lo que aún no fue escuchado y dejarnos transformar por ella.

Las palabras pueden ser las mismas pero en la escucha los sonidos y los sentidos se modifican, éstos mueren y renacen “cada vez en la voz de cada locutor, en cada palabra que se dice o se escucha, en cada palabra que se escribe o se lee” (López, 2008, p. 66); por ello la escucha filosófica implica una disposición cuidadosa, atenta, expectante a la particularidad de los sonidos y sentidos de las palabras y a los gestos de los niños, considerando la imposibilidad de su apropiación total, pero abiertos a la novedad de su recreación. Esta imposibilidad de conquista de los sonidos y los sentidos por medio de la escucha, nos desafía a dejar entreabierta la puerta de nuestra morada para que aquellos ingresen en su alteridad, y nos dispone a mantener una actitud de salida de nosotros mismos (Gutiérrez, 2008), es decir que podamos hacer experiencia de aquello que es excedencia absoluta (Levinas, 2002).

También consideramos importante destacar otra dimensión de la escucha, que parte de la vinculación etimológica y semántica entre los términos “escuchar” y “obedecer”

(Dolar, 2007). Anteriormente afirmamos con Levinas (2002) que la llegada del otro implica una enseñanza en la que se fractura el yo centrado en sí mismo, y se produce una nueva subjetividad a partir de la responsabilidad para con el otro, una subjetividad que se hace cargo del otro, responde a su llamado, posibilitada en la escucha. En este sentido, la escucha filosófica parte de la respuesta ética a la palabra del otro, porque nos interpela y nos invita a la “obediencia”, entendida como un reconocimiento genuino de su palabra, en dejarnos atravesar por ella. Al respecto Dolar (2007) analiza la conexión etimológica y semántica entre “escuchar” y “obedecer”, y que también podemos relacionar con el sentido etimológico de la *voz/vox* (llamar, invocar):

Escuchar entraña obedecer; hay un fuerte lazo etimológico entre ambas palabras en muchos idiomas. Obedecer, obediencia (*obéir, obeyance* en francés), vienen del latín *ob-audire*, que deriva de *audire*, oír; en alemán, *gehörchen, Gehorsam* provienen de *hören*, oír; en muchas lenguas eslavas *slušati* puede significar tanto escuchar como obedecer; lo mismo sucede al parecer con el árabe, y así sucesivamente. La etimología ofrece indicios de un nexo intrínseco: escuchar es “siempre-ya” obediencia incipiente; en cuanto uno escucha ya ha comenzado a obedecer. (p. 92)

A partir de estas palabras, podemos afirmar que ponerse a la escucha del otro es disponerse su servicio, no es un “prestar” atención a la espera de algo a cambio, pues cuando “presto” algo espero que me sea devuelto; disponerse a la escucha del otro se vincula con la “donación”, con un “dar” asimétrico donde lo que recibo siempre es mayor a lo que puedo ofrecer y por ello es obediencia. Es decir que somos obsequiados por las palabras del otro, porque en la escucha “somos como elegidos para escuchar” (Lenkersdorf, 2008, p. 59) y debemos también “reconocer al que nos obsequia y que, a la vez, nos regala lo que no tenemos, lo que nos hace falta y nos enriquece por las palabras que escuchamos, que nos dice y lo que no escuchamos antes” (*ibid.*, p.59).

Siguiendo con lo dicho, la escucha filosófica requiere de una salida de nosotros mismos porque implica el intento de acogida de lo que aún no ha podido ser empalabrado, de lo que escapa al lenguaje, requiere su búsqueda y corresponde al ámbito del “Decir” (Levinas 2003). La experiencia de la escucha es la proximidad prioritariamente ética y no

gnoseológica, donde la primera posibilita a la segunda dado que no es posible la experiencia de pensamiento en el reconocimiento que parte del sujeto, sino en lo que viene de afuera, el punto de partida viene del otro, que es una invitación a exiliarse de uno mismo. De este modo, la escucha implica dar hospitalidad y hacerse responsable ante lo indecible, inenarrable, inexpresable⁵², pues aquí no hay apropiación o comprensión del otro sino siempre excedencia. En este punto es relevante afirmar que aquello que captamos en la escucha se encuentra anclado en la experiencia del testimonio, es decir que el sonido y el sentido de lo que se acoge es siempre limitado y ello permite abrir otros sentidos en el sonido y otras resonancias en el sentido (Nancy, 2007); como Pinardi (2010) nos refería en el capítulo 2, en el testimonio se cristaliza la significación incesante y insuficiencia del lenguaje para dar cuenta de algo que lo excede y se muestra indecible.

Retomando el sentido activo de la escucha filosófica, resulta interesante afirmar a partir de Han (2017) que “la escucha se caracteriza por una actividad peculiar” (p. 117) por varios motivos: porque implica acoger a la infancia de la niñez, darle hospitalidad a su llegada y afirmarla en su alteridad; también requiere “dar atención”⁵³ a lo que se revela, el que escucha se extiende hacia el que está hablando y ello implica una salida de sí para donarse al otro; y por último, la escucha es una disposición para que la infancia nos hable, se manifieste, es una expectación sin expectativas que anticipen lo que se está por decir.

En la experiencia de la escucha, se inaugura la proximidad con una palabra que marca la carencia del propio lenguaje, y habilita una disposición al recibimiento del otro que irrumpe. Tal como sostienen Jaramillo Ocampo y Core Morales (2019), a partir de lo dicho por Gadamer (2004), en la escucha de la palabra del otro, de la infancia como alteridad, debe producirse “un olvido de la propia palabra (...), la relación con el otro implica un olvido de sí en su poder para servir y acoger al otro que llega” (p.62). En la

⁵² Tal como refiere Calin, R. y Sebbah, D. (2016) “El Decir es entonces el fulgor de la significación no sustancial que viene romper la estabilidad del tema o de la sustancia, del logos y del ser –por tanto que es el mandamiento ético- dejando su rastro enigmático dentro de los fenómenos, en tanto que la franqueza de la expresión de un rostro y/o exposición al otro. Lévinas identifica luego la tarea de la filosofía como siendo la de la “reducción al Decir”, en el sentido de una reconducción, de una “remontada más allá o más acá” hacia el Decir puro desde el orden de lo Dicho” (p.6).

⁵³ Es interesante remitirse a la etimología de la palabra “atención”, cuyo origen se remite a los términos latinos *ad* (hacia) y *tendere* (tender, estirar), o sea “extenderse hacia”; y su significado refiere a toda “acción y efecto de tener en cuenta o extenderse hacia lo que se está hablando”. Por otra parte, cabe aclarar que usamos el verbo “dar” (donación, entrega sin esperar reciprocidad) y no “prestar” atención, ya que este último término remite al término latino *praestare* que significa poner algo a disposición de otro y en este sentido se refiere a una entrega que requiere reciprocidad o una devolución.

hospitalidad por medio de la escucha filosófica, la otredad de la infancia no se convierte en huésped de nuestra morada ni se somete a nuestras reglas de acogida; por el contrario, su llamado se mantiene en el límite entre el adentro y el afuera (Gutiérrez, 2008), para que no sólo la infancia se aproxime y nos estremezca sino también para que salgamos de la comodidad de lo conocido y nos aventuremos en la “infancia de la experiencia”, es decir en la búsqueda del lenguaje, en la experiencia de lo que aún no fue pensado, dicho y escuchado.

También es relevante destacar que la escucha filosófica que se despliega en el diálogo con los niños, debe mantenerse absuelta de la búsqueda de resultados o el arribo a una respuesta correcta sobre un tema. Pues esto implicaría introducir la otredad de la infancia en el ámbito de la Totalidad (Levinas, 2002) e incluirla en una dinámica donde no hay acogida para lo nuevo, porque lo que se dice es lo que “debe” decirse o preguntarse; tal como sostienen Skliar y Brailovsky (2021), “la alternancia del acto de preguntar y responder es, en clave infantil, un ritmo que estructura la conversación, un sostén de alteridad, antes que un plan argumentativo o un itinerario que va despejando un asunto” (p.14). Este “sostén de alteridad” se hace posible a partir del gesto de escucha, tanto sonidos de las voces y los sentidos de las palabras que irrumpen a partir de ellas, como también de los silencios y las interrupciones que invaden el diálogo. En otras palabras, una escucha atenta que posibilita la proximidad con la infancia, es la que posibilita que sea ella la que se manifieste y solicite una respuesta que interrumpa las formas establecidas de acogerla, es decir las reglas de hospitalidad de quien la recibe.

Abordar la escucha como gesto de acogida de la infancia, nos conduce a recuperar la noción de “gesto”, desde los dos sentidos que le atribuimos en el capítulo 3: por un lado, la escucha implica una disposición abierta y expectante, caracterizada por suspender/vaciarnos de lo que sabemos y podemos acerca de la infancia (Kohan, 2006), implica un movimiento de salida producto de una tensión hacia la novedad de lo que irrumpe; por el otro, la escucha se constituye en un sostén que asume la responsabilidad de soportar/acoger lo que se muestra absolutamente extraño, imposible, inaudible, y también se muestra como una medialidad sin fin (Agamben, 2001b), pues captar la resonancia en el sonido y el sentido implica un movimiento constante e incierto, una apertura trágica del pensamiento y de los sentidos asociados a su acogida. En este sentido, la escucha constituye

un gesto de alteridad que sostiene, soporta sobre sí la novedad de lo que llega sin previo aviso, como interpelación, como cuestionamiento, como inquietud de la infancia hacia la Filosofía.

En relación con lo anterior, la escucha como gesto de proximidad con la infancia habilita una experiencia en la que, en palabras de Skliar y Brailovsky (2021), coinciden “la infancia con la niñez” (p. 16); es decir una experiencia que propicie todo aquello que está vinculado a la invención, al juego, a la imaginación, a la risa y al disfrute, a la potencia de lo no anticipable, a lo “inútil” en términos del pensamiento utilitario; aquello que permita recuperar las preguntas de la infancia centradas en el “por qué” y el “qué” y no en el “para qué” o en las respuestas ya anticipadas o establecidas⁵⁴. O que la experiencia humana coincida con la infancia, tal como Kohan (2002) expresa y que hemos analizado anteriormente.

También la escucha como gesto de proximidad acoge las palabras que todavía no pueden ser dichas o que aún no son captados sus infinitos sentidos; no porque se considere que aquellas son el resultado de la puerilidad del pensamiento o la precariedad del lenguaje, sino porque lo que allí irrumpe trae más de lo que se puede comprender o capturar conceptualmente, y es una invitación a abrirse a otras posibilidades. Al respecto, Olarieta (2015) sostiene que en la percepción se produce un doble ejercicio, de contracción y apertura, de tensión y distensión, dando cuenta de que “percibimos mucho más de lo que conseguimos pensar” (p.155); en relación a la escucha y parafraseando la frase de Mujica⁵⁵ que dispara la reflexión de la autora, se podría decir que no basta abrir los oídos sino que hay que abrir lo escuchado.

La escucha filosófica nos introduce en la incertidumbre de la novedad, en un encuentro que no podemos esperar porque no lo podemos anticipar, nos inserta en un tiempo y un espacio “otro” que rompe la cronología lineal, la uniformidad espacial, como así también la previsión y la aceleración de los tiempos escolares. Pensamos aquí la necesidad de que la escucha de la infancia sea una práctica filosófica que permita recuperar la potencia de una experiencia del instante (Concheiro, 2017), entendida como “la

⁵⁴ Recuperamos en este punto, las reflexiones en torno al preguntar y el valor de las verdaderas preguntas en el ensayo de Kovadloff, S. (1991).

⁵⁵ La frase de Hugo Mujica que inicia el análisis de Olarieta, dice así: “No basta abrir los ojos / hay que abrir lo mirado”.

suspensión del flujo temporal (...) un no-tiempo: un parpadeo durante el cual sentimos que los minutos y las horas no transcurren. Es un tiempo fuera del tiempo” (p. 14).

En relación a esto, proponemos una escucha filosófica del instante dispuesta a aproximarse al carácter material y efímero de las voces, que va al encuentro de las palabras dichas y silenciadas, y de los sentidos que allí se nos revelan; una escucha que no se deja anular por la aceleración ansiosa de la anticipación de lo que se está por decir o va a ocurrir, o por la planificación de lo que debe afirmarse o preguntarse. Una escucha filosófica del instante es una experiencia de resistencia a la rapidez y previsión de los tiempos actuales, y ofrece un espacio de acogida a lo sublime, a lo sutil y particular de las voces, palabras, gestos, silencios, de la infancia, aunque ellos puedan ser perceptibles por tan sólo unos segundos.

La escucha filosófica del instante es resistente a las formas de asfixiar la alteridad y propone una apertura a otras alternativas de estar en el mundo y aproximarse al otro. La escucha filosófica del instante implica una disposición sensible a dejarse picar por el “aguijón del extraño” (Mélich, 1998, p. 189) que interpela y cuestiona al sujeto, zamarrea sus certezas y lo invita a ponerse en salida, en la búsqueda de otras cartografías de pensamiento que prioricen el encuentro ético con la infancia. Este encuentro puede hacer posible una experiencia de aproximación a lo que aún no se ha pensado, a lo que aún no se ha dicho y a buscar otras formas de ser (o no ser) por sobre lo que se es (Skliar y Brailovsky, 2021).

En la escucha filosófica como experiencia de proximidad con la infancia, se produce el “aprendizaje de la decepción” (Bárcena y Mélich, 2000), ya que en el acto de escuchar como el proceso de aprender “nos decepcionamos porque aquello que queremos aprender oculta su secreto, su misterio, a pesar de nuestros intentos de descifrarlo. Siempre ha de haber decepción en el aprendizaje humano porque si no, no nos daremos la oportunidad de hacer una experiencia” (pp. 176-177). En este sentido, la escucha es una experiencia de exposición a la palabra del otro/de la infancia e implica asumir el riesgo de aquella decepción, ya que la infancia no es tal si nos instala en un terreno de seguridades o en un espacio conocido. Por ello es que resulta imposible alcanzar un horizonte común de significado que indique una correspondencia exacta entre el decir de la infancia (lo que aún no ha sido apalabrado) y lo escuchado.

De este modo, la palabra de la infancia que trae lo nuevo y lo extraño, nos introduce en el acontecimiento y nos invita a hacer experiencia de la escucha, nos convoca a la “infancia de la escucha”; es decir a la escucha de lo impensado e inaudible, a tender el oído hacia un sonido y un sentido que desconfirman lo que percibimos, lo que podemos y sabemos. En otras palabras, lo que viene del otro interpela e interrumpe los sonidos y sentidos conocidos, por ello la dimensión pasiva y activa de la escucha no podrían estar en consonancia con el reconocimiento, la apropiación y el dominio de quien habla. Así, la acogida de la palabra de la infancia fisura al sujeto de la escucha porque lo introduce en un camino desconocido y sin retorno, lo conmueve y transforma, lo afecta, porque “interrumpe el tiempo de la propia subjetividad, del Ego, lo descentra de su individualismo y de su egometrismo, de su logocentrismo y de su narcisismo” (Mélích, 1998, p. 185). Es en este sentido, que podemos referir a la “infancia de la escucha” como condición de posibilidad para la experiencia de pensamiento y la “infancia del pensamiento”.

Para cerrar este apartado, proponemos pensar la escucha como gesto de acogida desde la imagen del tacto, tal como nos invitan a pensar Van Manen (1998) y Bárcena y Mélích (2000); es decir como una forma de hospitalidad que no procede desde su dominio sino como un tocar no invasivo ni poseedor, que recorre la superficie y respeta su alteridad: “como notando el «tono», la «textura», las «cualidades internas» de lo tocado (...) Una forma de proceder que está «atenta» al espacio del otro (...) El tacto es, así, un proceder desde la paciencia, desde la no invasión” (Bárcena y Mélích, 2000, pp.180-181). En este sentido, podemos referir a la escucha como un gesto de “caricia auditiva”, la que es muy diferente de la aprehensión y al dominio cuestionado por Levinas (2002) en referencia a la relación entre la actividad visual y pensamiento. La escucha que intentamos analizar se refiere al acto paciente y refinado, al gesto sutil ante lo imprevisto y que “exige una disciplina delicada” (Van Mannen, 1998, p. 158), que permitiría ir al encuentro de las voces y las palabras, los sentidos, los silencios y los gestos de la infancia de la niñez. Extendiendo el análisis sobre el “tacto pedagógico” (Bárcena y Mélích, 2000) a la esfera de la escucha, podríamos afirmar que ésta sería una modalidad de los sentidos y del lenguaje que nos aproxima a la infancia, y nos permite afinar nuestra disposición para responder por ella.

La escucha filosófica como experiencia de lo imposible en la FcN.

El análisis de la escucha filosófica como gesto de proximidad con la infancia y el reclamo sobre sus límites, presentes en las insurgencias de Lucio y de Lorenzo, nos permiten pensar la escucha como una experiencia de lo imposible. Recordemos que Lucio nos interpelaba exponiendo los límites auditivos entre lo dicho por él y lo escuchado por nosotros; o la pregunta de Lorenzo sobre el sentido de la vida que nos dejaba sin palabras, porque marcaba un desacople entre su novedad y lo esperado por nosotros.

Cabe preguntarnos ¿En qué sentido la escucha se torna una experiencia de lo imposible? ¿Esta imposibilidad anula la posibilidad de acogida de la infancia o marca su contingencia y su límite frente a la excedencia de lo que irrumpe? ¿Puede pensarse que lo imposible se refiera a la imposibilidad de una apropiación total y, en este sentido, podamos aludir a la “infancia de la escucha”?

Como dijimos en los apartados anteriores, el reclamo de Lucio a nuestra falta de escucha y la dificultad para recuperar la potencia de la pregunta de Lorenzo, nos interpelan acerca de los límites de la escucha como gesto acogida de la infancia y nos invitan a pensarla como experiencia de lo imposible, entendida en dos sentidos que a continuación analizaremos.

El primero de ellos, se refiere a la imposibilidad de captar y apropiarnos de la voz y del sentido de lo escuchado, como una experiencia contingente de la que solo podemos ser testigos y que nos permite explorar en las posibilidades de acogida del otro por medio de “la infancia de la escucha”, donde lo que llega es siempre excedencia de lo que somos, sabemos y podemos. Como lo que se acoge por medio de la escucha es siempre mayor a lo que somos capaces de recibir, es excedencia pura (Levinas, 2002), la escucha se mueve entre la contingencia y posibilidad ante lo imposible. Esta dimensión de lo imposible se vincula con la referencia a la imagen de la infancia de María Zambrano como aquella “que va de lo imposible a lo verdadero” (Larrosa, 2000, p.175), que fue abordada en el capítulo 1; en aquella imagen también se evidencia que lo imposible, que proviene de la exterioridad más radical, aparece como milagro porque brota de la maravilla de la exterioridad (Levinas, 2002) e interpela y debilita lo que puede ser anticipado y esperado por la medida del nuestro saber y poder, y es lo que “nosotros tenemos que ser capaces de recibir y de escuchar.” (Larrosa, 2000, pp. 176-177).

Aquí también resulta relevante recuperar la noción de testimonio para referir a la experiencia de la escucha, ésta da cuenta de que lo que se acoge del sonido y el sentido es siempre limitado; tal como nos invita a observar Pinardi (2010) cuando señala que en el testimonio se indica que hay algo del orden de lo indecible, y para nosotros también de lo inaudible, donde cualquier palabra se muestra insuficiente e impotente y porque lo que se nos manifiesta lo hace como “significación incesante” (p. 46).

Lo anteriormente dicho, nos permite introducir el segundo de los sentidos de la escucha como una experiencia de lo imposible y que también remite a la noción de gesto, es decir a la escucha como gesto ante lo imposible e inaudible. En este sentido, lo que irrumpe desde la infancia es del orden de lo imposible porque marca una experiencia de la alteridad que aparece para cuestionar la presunta estabilidad de los cimientos de la filosofía; recordemos la frase de Lucio que fisuraba la dicotomía “igual/diferente”, o la afirmación de Valentina que cuestionaba al pensamiento anclado en el principio de identidad, o la pregunta de Lorenzo sobre el sentido de la vida cuya potencia excedía cualquier respuesta posible. Es en este sentido, la infancia se infiltra desde la esfera de lo imposible para perturbar los límites de lo pensado, lo dicho y escuchado e instaurar el conflicto allí donde la paz estaba garantizada.

Y ante la experiencia de lo imposible, ante aquello que irrumpe desde la pura excedencia, la escucha se constituye en un gesto que asume una medialidad que no está al servicio de una finalidad externa ni de una utilidad determinada, no busca clausurar sino que genera un movimiento de contracción y apertura, de acogida y de salida. Además, la escucha se torna en gesto que introduce un movimiento de “medialidad” del que no podemos anticipar cuáles serán las coordenadas en la que esta se desplegará, ni el sonido y el sentido de lo escuchado, un movimiento anclado en el movimiento mismo y no en la consecución de una idea escuchada de antemano. Recordemos que Nancy (2007) nos invita a pensar la escucha como ponerse a la escucha del otro, cuya disposición implica entregarse al otro, salirse de sí e insertarse en un movimiento producto de una tensión y una preocupación, una curiosidad por el sonido y el sentido de las palabras.

De este modo, la escucha como experiencia de lo imposible intenta acoger lo imposible para fisurar lo posible, donde lo imposible atraviesa todo el reino de lo posible y lo asedia. La escucha se asume como un gesto que soporta la otredad de lo imposible, de

cuya fuente se nutre lo posible; además no es la posibilidad la condición para que algo del orden del pensamiento suceda sino más bien su imposibilidad, es decir la existencia de un espectro amplio e impensado de otras posibilidades, imposibles o irrealizables, que puedan desplegarse sin estar sujetas a predicción ni al cálculo. Kohan (2004) nos recuerda esta idea cuando recupera el fragmento 18 de Heráclito: “Si no se espera lo inesperable, no se lo encontrará, dado que es inencontrable y sin camino”; de lo contrario, se trataría simplemente de algo que se encuentra en la esfera del reconocimiento, o del desarrollo de una única posibilidad ya realizada.

Por lo antes dicho, la escucha filosófica como experiencia de lo imposible no implica su anulación sino que muestra que lo posible siempre puede ser debilitado y puesto en sospecha por lo imposible, en los dos sentidos antes trabajados: respecto de la contingencia de lo que es posible escuchar y el carácter problemático de lo que implica la escucha de los sonidos y los sentidos, o del sentido en el sonido y el sonido en el sentido; y también en relación a aquello que irrumpe de manera no esperada, que es pura excedencia y nos interpela, poniendo en jaque el dominio de lo posible y develando su carácter arbitrario.

En suma, la escucha como experiencia de acogida de la infancia, muestra una imposibilidad como apertura, como hospitalidad de lo que aún no fue pensado, ni expresado, o de lo que aún no fue escuchado. La imposibilidad de la escucha habilita que ésta pueda constituirse en un gesto siempre problemático de proximidad con la infancia y no de clausura y dominio de ésta. Aquí resulta pertinente volver a referir a la “infancia de la escucha”, donde las reglas de acogida son fracturadas por la novedad que irrumpe desde afuera y donde resulta imposible alcanzar un horizonte común de significado que indique una correspondencia exacta entre el decir de la infancia (lo que aún no ha sido apalabrado) y lo escuchado. Y el intento de acogida de lo imposible por medio de la escucha, perturba la estabilidad y se constituye en amenaza a la mismidad (Levinas, 2002), pues cuestiona las reglas de hospitalidad, que nunca están dispuestas ni son capaces de anticipar su llegada.

A lo largo de este capítulo, nos propusimos indagar cómo la escucha filosófica en la FcN puede resultar un gesto de acogida de la infancia como alteridad radical y también, a partir del reclamo de Lucio y la falta de acogida de la pregunta de Lorenzo, indagamos sobre la escucha como una experiencia de lo imposible. En esta tarea exploramos diferentes dimensiones de la misma que resultaron relevantes para aquel propósito, tales como la

escucha como el lado olvidado del lenguaje, la diferencia entre escuchar y oír y el vínculo problemático entre ambas, y la relación entre escucha y silencio, siendo la segunda una condición necesaria para que sea posible la primera.

En relación a la escucha filosófica, dijimos que ésta implica una disposición pasiva y expuesta, que surge como una respuesta a una llamada que llega sin previo aviso e interpela, y también implica una disposición activa y abierta que posibilita que la infancia se manifieste, descentra al sujeto de la escucha y lo pone a la escucha, lo que implica de parte de este una tensión hacia el sonido y una intención de captarlo, y donde donde “el sonido y el sentido se mezclan y resuenan uno en otro o uno por otro” (Nancy, 2007).

También dijimos que la escucha filosófica se origina en una respuesta ética a la palabra del otro, nos interpela y es excedencia, y nos invita a la “obediencia”, entendida como el reconocimiento de la novedad de su palabra y en dejarnos atravesar por ella. Así, la escucha se vuelve un gesto de hospitalidad, un soporte de alteridad que carga con la responsabilidad ante lo indecible, inenarrable, inexpresable; e implica un movimiento que opera desde una medialidad sin fin, es decir por fuera de la consecución de un resultado esperado, porque lo que llega es siempre del orden de lo enigmático.

El análisis anterior, nos condujo a referir a la escucha filosófica como una experiencia de lo imposible, en dos sentidos a saber: el primero, se refiere a la imposibilidad de captar y apropiarse de que lo que llega inesperadamente de la infancia, que es excedencia pura, es decir la imposibilidad de apropiarnos de la voz y del sentido de lo escuchado; el segundo sentido, se refiere a la escucha como una experiencia de proximidad con lo imposible donde lo imposible es quien fisura el reino de lo posible y lo asedia; la escucha como gesto soporta la otredad de lo imposible de cuya fuente se nutre lo posible, es decir su condición de posibilidad. Y explorar en la imposibilidad de la escucha nos permite franquear los límites de lo posible y aproximarnos a otras las posibilidades de acogida del otro por medio de “la infancia de la escucha”.

Conclusiones finales:

En el presente trabajo nos propusimos indagar cómo es posible la proximidad de la infancia como alteridad radical en la FcN, a la luz de los aportes de la ética de Emmanuel Levinas. Para ello, analizamos las categorías de infancia y alteridad, principalmente a partir de las reflexiones teóricas de Kohan y Levinas, para luego explorar cómo se despliega ese vínculo en la FcN y cómo podemos acercarnos a la infancia, desde una proximidad no invasiva ni asfixiante de su alteridad. Ello nos condujo también a indagar en las categorías “hospitalidad” y “escucha” introducidas por el filósofo lituano, siendo estas constantemente problematizadas por las afirmaciones y preguntas “insurgentes” de los niños, que interpelaron a la Filosofía y a quienes estábamos a la escucha de las mismas.

A partir de lo anterior, exploramos en dos gestos que posibilitan pero no aseguran la proximidad con la infancia en la FcN. El primero de ellos, consiste en un gesto en el que la infancia se revela abruptamente y lo identificamos con las preguntas que irrumpen en las experiencias de pensamiento; el segundo, consiste en la escucha filosófica como gesto de acogida y hospitalidad de la infancia. Por último, abordamos los límites de la escucha introducidos a partir de las dificultades de captar los sonidos y sentidos de las palabras concretas de los niños, y ello nos condujo a explorarlas en relación a la escucha filosófica como una experiencia de lo imposible.

Precisemos un poco más este recorrido para poder extraer algunas conclusiones finales, pero no definitivas. En primer lugar, observamos que el vínculo entre infancia y alteridad se despliega en dos sentidos conexos: como lo radicalmente otro que excede y cuestiona el saber y poder, que la cultura adultocéntrica ha configurado para apresarla; y como un momento en sí mismo y por fuera de la edad cronológica, como una condición de la experiencia humana que se desarrolla en la búsqueda constante del lenguaje que siempre debemos “aprender a hablar” y que se caracteriza por la apertura, la salida de sí hacia el riesgo y lo extraño de la novedad⁵⁶.

⁵⁶ En este análisis hemos recuperado principalmente las reflexiones teóricas de Agamben (2001a), Kohan (2002; 2004; 2005; 2007), Bárcena (2011); Bárcena y Mélich (2000), Skliar (2002; 2012; 2015), Skliar y Brailosvky (2021) y Larrosa (2000; 2009).

Hemos observado que este análisis tiene una clara continuidad con el tratamiento de la alteridad desarrollado por Emmanuel Levinas, y además aquel ha podido profundizarse a partir de este. Es por ello que también incluimos la crítica del filósofo lituano a la tradición filosófica de Occidente, centrada en la primacía de la ontología y la “alergia” por el otro; para aquél el otro es siempre excedencia y se mantiene absuelto de ser apresado teóricamente, su novedad radical fisura al yo y lo invita a acercarse éticamente. Esta crítica a la ontología, también puede extenderse a aquellas las perspectivas que han identificado a la infancia como un tiempo inferior y deficitario del ser humano, que resulta incapaz de pensar por sí misma y de ejercer la racionalidad; es por ello que esta infancia, de la que nosotros hemos tomado distancia, debe ser “corregida” por la educación e introducida en la cultura y en la esfera del mundo adulto. En otras palabras, esta última perspectiva ha sostenido que la infancia debe ser aniquilada, en términos levinasianos, en la esfera de la Totalidad.

Siguiendo con lo anterior, la crítica de Levinas (2002) nos incita a no renunciar a la maravilla de la exterioridad que trae el otro en tanto Otro; y en ello vemos también una invitación a no abdicar de la novedad que introduce la llegada de la infancia como lo extraño y desconocido. Esta renuncia implicaría la imposibilidad de la experiencia humana, ya que la misma requiere de un acontecimiento anterior y que no dependa ni provenga del sujeto, sino del exterior, que sea radicalmente otro. En este sentido, la historicidad de la experiencia humana nos recuerda que somos sujetos del lenguaje y de la experiencia, dado que no podemos pensarlo ni decirlo todo (Agamben, 2001; Larrosa, 2009 y Bárcena, 2002; 2011; Kohan, 2002).

En esta misma consonancia, hemos recuperado las palabras de María Zambrano, quien considera a la infancia como aquello “que va de lo imposible a la verdadero” (Larrosa, 2000, p.175); es decir que la infancia es “lo imposible” que, por su oposición a lo posible, cuestiona e interrumpe lo que se encuentra a la medida de nuestro saber y poder. En términos levinasianos, lo imposible fisura la ontología anclada en la Totalidad, pues brota de la maravilla de la exterioridad, en lo que está más allá de los límites trazados, en la extrañeza del otro que siempre se mantiene en su radical alteridad. Y es en la deposición del saber y el poder donde aparece lo inesperado, lo improbable, lo imposible, es donde la infancia se manifiesta como “milagro”, como aquello que se revela independiente de lo que

podemos determinar de antemano y requiere su acogida. Así, la infancia se revela en el acontecimiento, en la novedad de lo que irrumpe y a pesar de que seamos capaces de aproximarnos a ella desde el testimonio (Pinar, 2010) y nos muestre una de sus caras, ésta conserva una dimensión infinita que hace que no podamos vaciarla de sentido (Larrosa, 2000).

En suma, hemos arribado a que la infancia como alteridad y como una condición de la experiencia humana, nos corre de la omnipotencia de creer que lo sabemos y podemos todo, y con ello la tendencia a asfixiar aquello que se nos muestra extraño y con algún rasgo de otredad; y nos recuerda que somos individuos inconclusos, en constante por-venir y que nos constituimos como tales a partir de esa relación originaria con la otredad. Es por ello que somos seres de experiencia y de infancia (Kohan, 2002), dado que nos constituimos en respuesta a la novedad de lo que revela irrumpiendo desde el exterior (Larrosa, 2009; Bárcena, 2002; 2011), somos seres de lenguaje porque hay algo que de él carecemos, somos seres históricos porque la novedad/la diferencia que implica la llegada del otro/de la infancia rompe la continuidad del mundo y le muestra su fragilidad.

Lo analizado anteriormente, nos ha llevado a sostener que la proximidad con la infancia como alteridad es posible desde la dimensión ética, es decir desde el carácter previo y prioritario de lo que viene de aquella; ésta siempre nos resulta extraña, ajena y novedosa, y el límite de nuestro lenguaje nos obliga a reformular constantemente las formas acogida y a ponernos en actitud de salida de nosotros mismos. En otras palabras, la infancia introduce una exterioridad que interrumpe todo intento de aproximarnos a ella desde el conocimiento; y es el acceso desde la dimensión ética que otorga primacía a lo que viene del otro, a la infancia como lo extraño y novedoso, y no al reconocimiento que sintetiza todo a lo conocido y dominable. Y si lo que viene de afuera rebasa lo que sabemos y podemos, se requiere de parte del yo un acto de responsabilidad con el otro, un acto de acogida, de salir de sí para recibir a aquello que trae más de lo que poseemos. En este sentido, a partir de Levinas (2002) sostenemos que la infancia se constituye como “maestra” porque se nos “revela” y, como también veremos más adelante, es quien educa e incomoda a la filosofía (Kohan y Pineda, 2016).

La proximidad ética con la infancia como alteridad, nos desafió a indagar en las categorías levinasianas de “rostro” y “hospitalidad”, y ello nos permitió problematizar las

implicancias de su acogida. A partir de esto, y en diálogo con las “curiosidades insurgentes” de Lucio y Valentina, incluimos la categoría de “rostro” y la referimos al modo en que la infancia como alteridad radical irrumpe, excediendo toda representación plástica o conceptual y la posibilidad de develarlo. La proximidad con el rostro es “cara-a-cara”, por lo que su acogida es tal cual se manifiesta, sin mediaciones, e implica una asimetría radical entre el yo y su otredad que muestra la imposibilidad de un reconocimiento mutuo, donde el yo podría absorber la alteridad dentro de su campo conceptual. En este sentido, el rostro de la infancia como otro no puede sujetarse ni reconocerse, y ello resulta “disimilador” (Mélich, 2014); ante lo extraño e inasimilable quedamos desterritorializados, exiliados de nosotros mismos, cuestionados, debilitados en la posibilidad de sintetizar lo extraño a lo conocido, Como hemos visto, este carácter “dismilador” del rostro tiene una clara conexión con la experiencia “de lo imposible” de los intentos de acogida de la infancia, y ello nos obliga a revisarlos constantemente, cuestión que retomaremos avanzada esta conclusión.

Luego de esto, planteamos cómo es posible la “hospitalidad” de la infancia que se manifiesta como rostro, desde una aparición no fenoménica y que implica una forma de acogida diferente a lo “Dicho”; es decir, a lo que ha sido “apalabrado” por los dispositivos de saber y poder. De este modo, sostenemos que si la infancia es aquello que resulta indecible e inexpresable porque escapa a todo intento de conceptualización, la forma de darle lugar/acogerla es por medio del “Decir” ético, desde un “hablar testimonial” en el que sólo es posible señalar o indicar aquello que elude a toda palabra que busque apropiárselo. La noción de “testimonio” (Pinardi, 2010) da cuenta de que solo es posible acceder de manera insuficiente a la alteridad de la infancia, que dicha experiencia nos reitera que somos seres de lenguaje y que siempre estamos aprendiendo a hablar, porque el otro es siempre más de lo que podemos referir. Dado que la infancia irrumpe como lenguaje, como expresión no- fenoménica y cuya función principal es la interpelación y la inquietud, Levinas nos invita a incluir la escucha como la forma de hospitalidad de la infancia, la que respeta su otredad radical.

El análisis anterior, también nos condujo al abordaje de la relación entre experiencia e infancia como alteridad; y a partir de Larrosa (2000) y Kohan (2002) sostenemos que la

“experiencia *con* y *de* la infancia” hacen posible la “infancia de la experiencia”, porque el recibimiento de la infancia como lo otro es excedencia de lo que somos capaces de anticipar por lo sabido, dicho, escuchado y dominado. Y la infancia nos exhorta a la experiencia que nos exilia de nosotros mismos, que nos introduce en la historia, y nos demanda a pensar lo impensado, a fisurar la solidez conceptual y a la invención de nuevos conceptos, a abrir la experiencia a lo imposible y lo indecible. En suma, a entrar en contacto con la maravilla de la exterioridad y el deseo del Infinito (Levinas, 2002).

A partir de ello, consideramos que en la proximidad con la alteridad de la infancia, el pensamiento no se posiciona desde el reconocimiento, ni desde la apropiación conceptual de su otredad. En este sentido, el encuentro problemático con la infancia implica la acogida de aquello que nos fuerza a pensar, nos conmueve e interpela a pensar lo que aún no ha sido pensado. Además, la “experiencia con la infancia” y la “infancia de la experiencia”, es posible a partir de la ética del encuentro con la alteridad, donde la aparición de la novedad adquiere prioridad y no queda asfixiada por un sentido prefijado. Tal como nos incita a considerar Kohan (2004), para pensar es necesario considerar lo impensado y no permanecer aferrados a lo pensado, es decir que el pensar como experiencia se origina a partir de lo absolutamente extraño y novedoso, de lo que nos genera perplejidad y nos corre de lo conocido y anticipado previamente.

Una vez abordada la relación entre infancia y alteridad radical, e indagado acerca de la dimensión ética de su hospitalidad, analizamos cómo la FcN se constituye en una práctica de proximidad con la infancia. En este sentido, consideramos la existencia de dos gestos que posibilitan pero no aseguran aquella proximidad: las preguntas como gestos que interrumpen a la Filosofía, y que aparecen de manera no esperada en las voces “insurgentes” de los niños; y la escucha filosófica como gesto de acogida de la infancia, disposición que también fue indagada a partir de las afirmaciones y preguntas de los niños en las experiencias de pensamiento. Además, en la exploración de algunas dificultades de acogida de aquellas palabras y en el abordaje conceptual de la escucha es que sostenemos que ésta implica una experiencia de lo imposible.

Antes de profundizar en esta cuestión, nos dedicamos a explorar el vínculo entre filosofía e infancia como alteridad en la FcN y a clarificar la noción de gesto; y en esta

labor recuperamos el recorrido realizado anteriormente, en relación al vínculo entre infancia y alteridad y la posibilidad de su acogida ética.

En relación al vínculo entre filosofía e infancia como alteridad en la FcN, nos preguntamos con Kohan y Pineda (2012) si en esta relación no podría ser la infancia la que incomoda, interrumpe a la Filosofía; dado que la infancia fue explorada como lo radicalmente otro que excede cualquier intento de comprensión que la asfixie y como parte de la experiencia humana que recupera su historicidad, es decir la condición de estar siempre aprendiendo a hablar. A su vez, esta relación de la infancia interpelando a la filosofía nos llevó a analizar las implicancias de las experiencias de pensamiento que se despliegan en la FcN; y observamos que en éstas la infancia irrumpe para desencajar los modos de pensar, de percibir y de sentir de quienes las practican y nos introducen en la esfera del no-saber o sea en la exterioridad absoluta respecto de lo que pensamos, decimos y somos.

Además, consideramos que en las experiencias de pensamiento en la FcN, donde la infancia y la Filosofía se encuentran, se produce un exilio del pensamiento y de nosotros mismos. Allí la infancia introduce lo que viene de afuera, lo impensado e inesperado y nos convoca a la proximidad con ella, a ponernos en salida y acoger lo que aún queda por pensar y decir. De este modo, las “curiosidades insurgentes” de Lucio, Valentina y Lorenzo, cuyos sonidos y sentidos exploramos en este trabajo, desterritorializan a la filosofía y a quienes nos hemos visto en la tentación de atrapar la novedad y la peculiaridad de sus voces en la totalidad de los conceptos, y nos llevan a reconocer que solo podemos darles lugar en la contingencia del testimonio, como testigos de algo que excede nuestra capacidad de acogerlas en su excedencia y alteridad constitutiva.

De acuerdo a lo anterior, sostenemos que el pensar se genera y se produce a partir de los encuentros no previstos con signos que nos desafían y nos invitan a cuestionar la realidad. En este sentido las curiosidades insurgentes de Lucio, Valentina y Lorenzo, resultaron ser gestos portadores de signos que impulsan en nosotros una fuerza incontenible para interpelar lo pensado y problematizar aquello que, antes del encuentro, no era considerado un problema (Kohan, 2004). Y en la experiencia de encuentro entre filosofía e infancia, ambas resultan transformadas; y tanto la filosofía, los niños y nosotros mismos

somos invitados a pensar y a pensarnos junto con otros, sin caminos trazados o predeterminados, a partir de lo que acontece en términos de novedad, exposición y salida.

En relación al “gesto”, identificamos dos dimensiones del mismo. Una primera dimensión que se refiere a una disposición abierta, refinada y atenta que posibilita que la novedad de lo que llega por medio de la infancia pueda manifestarse y acogerse; recordemos que Kohan (2006) nos propone desprendernos y vaciarnos de lo que creemos saber y poder acerca de la infancia, como una condición de posibilidad para aproximarnos a ella. Una segunda dimensión del gesto, según los aportes de Agamben (2001b), vinculado a ser un sostén, un soporte de alteridad que asume el peso de la responsabilidad ante lo que llega, que siempre es mayor de lo que podemos captar; el gesto es movimiento sin finalidad, es decir que se muestra como medialidad en sí misma porque -en nuestro caso- no se dirige a la consecución de una idea pensada o escuchada de antemano, ni garantiza su posesión.

En relación con lo anterior y a partir del análisis de Olarieta (2017) sobre los gestos en la FcN, sostenemos que las preguntas que irrumpen en las experiencias de pensamiento son gestos en los que la infancia nos invade inesperadamente. Y esto nos ha permitido referir a la “infancia de la pregunta”, porque aquellos interrogantes abren los sentidos hacia lo que se revela desde su otredad para ser pensado, es decir que nos fuerzan a ir detrás de lo que aún no fue pensado, dicho, percibido o escuchado por la Filosofía y por nosotros. Recuperando a Levinas, afirmamos que aquellas preguntas son gestos para una experiencia de proximidad con la absoluta exterioridad, donde la iniciativa siempre parte del Otro (Levinas, 2002), y en nuestro caso de la infancia. Es por ello que consideramos pertinente explorar los infinitos sentidos de la pregunta de Lorenzo y de las afirmaciones de Lucio y Valentina que, como vimos, introducen tácitamente preguntas que provocan una “apertura trágica del pensamiento” (López, 2006). Y en este recorrido por las insurgencias de los niños pudimos observar la incomodidad y la interrupción de la filosofía ante aquellas; es decir la provocación al pensamiento anclado en el principio de identidad y de no contradicción (ante la frase de Valentina “tener un nombre que sea «no tener nombre»”), al pensamiento binario ubicado en la lógica “igual/diferente” (ante la afirmación de Lucio “es lo mismo pero no es lo mismo...”); y al pensamiento posicionado en las preguntas con

respuestas anticipadas, y no en las preguntas que introducen incertidumbre y anulan las certezas (ante la pregunta de Lorenzo “¿Por qué nacemos si nos vamos a morir?”).

Referir a la pregunta como gesto nos ha permitido recuperar sus dos dimensiones antes planteadas. Por un lado, la pregunta es un soporte de alteridad dado que sostiene la intensidad y externalidad de lo que introduce e irrumpe a través de ella; y es medialidad sin fin, ya que implica un movimiento cuya potencia no se agota en la respuesta ni la busca, sino que exhibe lo que no puede ser dicho, aquello que permanece inexpresado, es “comunicación de una comunicabilidad” (Agamben, 2001b, p.55) que permanece en potencia y en movimiento constante. Por el otro, la pregunta como gesto se conecta con la disposición abierta, paciente y expectante ante lo que aquella introduce, es decir que nos invita a vaciarnos y a suspender lo que sabemos y podemos para que lo que trae pueda hacer su aparición. En este sentido, la pregunta tiene un carácter relacional e intersubjetivo, pues esta requiere del sostenimiento de quien la recibe, de una atención refinada y paciente que pueda darle continuidad al movimiento y a la fuerza del cuestionamiento que aquella introduce. Es decir que una pregunta se pierde en la nada si no se la escucha o no es comprendida, o si no se le da el suficiente tiempo y duración para degustarla, tal como nos sugiere Sumiajer (2021).

Por último, analizamos la escucha filosófica como gesto de acogida de la infancia en la FcN; y también indagamos en aquella como una experiencia de lo imposible, a partir del reclamo de Lucio y la falta de acogida de la pregunta de Lorenzo. Esta labor nos condujo a recuperar los aportes de Levinas sobre esta cuestión y a explorar en diferentes aspectos de la escucha, que resultaron relevantes para su profundización: la escucha como el lado olvidado del lenguaje, la diferencia entre escuchar y oír y el vínculo problemático entre ambas, y la relación entre escucha y silencio.

El recorrido sobre las diferentes dimensiones de la escucha nos permitió observar su carácter problemático, y parte de su complejidad proviene de su invisibilización en el lenguaje, como si aquella fuera una habilidad connatural al acto de hablar; y este descuido de la escucha fue puesto en relación con la crítica de Levinas a la prevalencia de la vista por sobre el oído, en la historia de la Filosofía Occidental. Además, consideramos que aquel descuido tiene una estrecha vinculación con nuestros límites para la escucha, es decir con el

trabajo que conlleva a disponernos de manera abierta, paciente y refinada para que algunas partículas del sonido y el sentido de las palabras resuenen en nosotros.

En el abordaje sobre la diferencia entre oír y escuchar, observamos que aquella no es nítida, y cada una no se limita de manera exclusiva al sonido o al sentido de las palabras. De este modo, sostenemos a partir de Costa Carvalho (2022) que la escucha como gesto de acogida de la infancia debería otorgarle sonoridad a la voz, pues esta materialidad permite cristalizar lo que acontece desde lo peculiar y diferente, y que puede hacer de aquel gesto una experiencia de la novedad. A partir de Nancy (2007), consideramos que la escucha implica “aguzar el oído” (p.16), donde el sonido externo que parte del otro interpela al órgano sensorial y lo tensiona, provocando una movilidad y una inquietud que va en búsqueda de lo escuchado; es en esa búsqueda donde la tensión ante “lo sentido” se enlaza con “entender” el sentido de lo que se dice, y ambos se despliegan dialécticamente. También recuperamos de Nancy (2007) su invitación a “estar a la escucha del otro”, en nuestro caso de la infancia, a partir de una disposición de salida, donde los límites de lo escuchado se corren y se va en búsqueda de lo imposible, en ese constante movimiento entre el sonido y el sentido, entre el sentido del sonido y el sonido del sentido.

Para que sea posible la escucha filosófica como gesto de acogida de la infancia, consideramos relevante rescatar el papel del silencio. En este sentido, sostenemos que la escucha requiere de una disposición pasiva, en la que se articulen el silencio interno y el externo. El silencio interno implica suspender el filtro de nuestras representaciones para que la voz y el sentido de las palabras nos lleguen desde afuera, anterior a toda tematización. Recordemos que el reclamo de Lorenzo radicó en esta falta de silencio y en nuestro intento de eliminar la novedad de lo introducido en la lógica de lo pensado y esperado. Kohan (2006) se refiere a este aspecto, cuando nos insta a recuperar el valor del gesto, que consiste en despojarnos y vaciarnos de lo que sabemos y podemos para que sea posible el encuentro con la infancia. Y la relevancia del silencio externo radica en la necesidad de suspender los ruidos y la rapidez propia de la vida contemporánea, donde el silencio resulta asfixiado y no hay espacio de respiración entre las palabras (Le Bretón, 2006), donde abunda la retórica vacía y las palabras superfluas, en las que se repiten significados y sentidos naturalizados, donde las preguntas y las afirmaciones se dicen como si nadie estuviera adentro (Jaramillo Ocampo y Cores Morales 2019).

Los aspectos antes trabajados, nos permiten considerar que la escucha filosófica se constituye como gesto de acogida de la infancia en la FcN, y ello nos permitió referir a la “infancia de la escucha”. Cabe aclarar que la escucha filosófica también incorpora las dos dimensiones del gesto, que fueron trabajadas en el capítulo 3 y que también analizamos en las preguntas. En primer lugar, la escucha implica una disposición abierta y expectante, que requiere vaciarnos de lo que sabemos y podemos acerca de la infancia (Kohan, 2006), para que la novedad de lo que llega se pueda manifestar en su radical extrañeza; además la escucha provoca un movimiento de salida, producto de una tensión hacia la novedad de lo que irrumpe. En segundo lugar, la escucha se constituye en un sostén de alteridad que asume la responsabilidad de soportar/acoger lo que se expone como absolutamente extraño, imposible, inaudible; y también se muestra como una medialidad sin fin (Agamben, 2001b), pues captar la resonancia en el sonido y el sentido implica un movimiento constante e incierto, una apertura trágica del pensamiento y de los sentidos asociados a su acogida. De este modo, la escucha constituye un gesto de alteridad que sostiene, soporta sobre sí la novedad de lo que llega sin previo aviso, como interpelación, como cuestionamiento, como inquietud de la infancia hacia la Filosofía y hacia nosotros.

Pensar la escucha filosófica como gesto nos llevó a concebirla como una disposición pasiva y expuesta, pues se origina a partir de una llamada, que anticipa cualquier previsión y nos invita a la responsabilidad. De ello se sigue que la escucha filosófica reside en una inclinación cuidadosa, atenta, expectante a la particularidad de los sonidos y sentidos de las palabras y de los gestos de los niños; considerando que es imposible apropiarnos totalmente de ellos pero abiertos a movernos en los límites entre lo pensado e impensado, entre lo escuchado e inaudible, entre lo posible e imposible. Recuperando a Levinas (2002), podemos agregar que la escucha filosófica se despliega como una respuesta ética a la palabra de la infancia como alteridad, quien toma la iniciativa, nos interpela y nos invita a la “obediencia”; es decir al reconocimiento de la primacía y novedad de su palabra y en dejarnos educar por ella.

Inspirados en Levinas (2002), sostenemos que en la escucha filosófica no hay apropiación o comprensión del otro sino siempre excedencia; y por ello consideramos importante afirmar que aquello que captamos en la escucha se encuentra anclado en la experiencia del testimonio. De este modo, la palabra de la infancia que trae lo nuevo y lo

extraño, nos introduce en el acontecimiento y nos invita a hacer experiencia de la escucha, nos convoca a la “infancia de la escucha”; es decir al aprendizaje de la escucha ante de lo impensado e inaudible, a tender el oído hacia un sonido y un sentido que desconfirman lo que percibimos, lo que podemos y sabemos. Recordemos la referencia de Zambrano, incluida por Larrosa (2000), en relación a que la infancia es un movimiento que va “de lo imposible a lo verdadero” (175), y vemos en esta idea una potencia para pensar que la escucha implica “estar a la escucha”, un movimiento que incluye una experiencia “de lo imposible”, donde ésta fisura lo posible y le marca su contingencia y fragilidad, y no una “experiencia imposible” en la que se anula la posibilidad de toda experiencia humana.

En este sentido, exploramos los límites de la escucha en el reclamo de Lucio y en la pregunta de Lorenzo, que no fue acogida por nosotros y ello nos motivó a pensarla como experiencia “de lo imposible”. Cabe aclarar que esto no implica que la escucha sea imposible, en términos de anulación al intento de aproximarnos a la infancia como alteridad; sino que la experiencia “de lo imposible” en la escucha radica en la radical novedad que introduce la infancia y que siempre es excedencia de lo posible, por lo que la escucha se mueve entre la contingencia y fragilidad de lo posible y la inspiración que trae lo imposible, entre la proximidad con la voz y el sentido de lo escuchado y la infinitud de lo inaudible. Aquí consideramos que la escucha filosófica es una escucha “testimonial”, porque intenta acoger lo imposible frente a los límites de lo posible, donde lo imposible es quien fisura el reino de lo posible y lo asedia. Y explorar en la imposibilidad de la escucha nos permite franquear los límites de lo posible y aproximarnos a una acogida del otro por medio de “la infancia de la escucha”. En suma, la escucha filosófica procede desde la imagen de una “caricia auditiva” que recorre la superficie de los sonidos y sentidos y respeta la alteridad de lo escuchado, atenta a sus texturas, paciente y no invasiva, tal como nos invitan a pensar Van Mannen (1998) y Bárcena y Mélich, (2000).

BIBLIOGRAFÍA:

- Agamben, G. (2001a) *Infancia e historia*. Bs. As.: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2001b) *Medios sin fin. Notas sobre la política* (trad. Gimeno Cuspinera Antonio). España: Pretextos.
- Aguilar, M. (abril, 2010) ¿Qué significa escuchar? *Revista Carta Psicoanalítica*, (4). Recuperado de: <http://www.cartapsi.org/new/que-significa-escuchar/>
- Aguirre García, J. C. y Jaramillo Echeverri, L. (2010) “Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 8 n°. 1 ene-jun 2010.
- Aguirre García, J. C. y Jaramillo Echeverri, L. (2006) “El otro en Levinas: Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las Ciencias Sociales”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, n°. 2, jul-dic 2006.
- Ale, M. S. (2016) *De la responsabilidad por el otro hombre a la responsabilidad por el mundo en la obra de Emmanuel Levinas*. Córdoba: UNC. Libro digital, PDF. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/tienda/publicaciones-de-investigacion/seicyt-posgrado/tesis/%EF%82%A7de-la-responsabilidad-por-el-otro-hombre-a-la-responsabilidad-por-el-mundo-en-la-obra-de-emmanuel-levinas/>
- Alvarez C., J. (2015) “Infancia a destiempo”. En: Pérez, J. E., Álvarez, J. P. y Guerra Araya, C. (Eds.) *Hacer Filosofía con niños y niñas. Entre Educación y Filosofía*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, Facultad de Humanidades, 1era edic., vol. 4, pp. 91-100.
- Andrade, S. (2017) “Filosofar en la peligrosa infancia”. *Revista Artilugio*, año 2017, Dossier, pp. 71-80.
- Andrade, S. et al. (2022) *Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía* (1a ed.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Libro digital, PDF. Disponible en:

https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wpcontent/uploads/sites/35/2022/03/Filosofar_ConNinxs_compressed.pdf

- Aranguren Romero, J. (2008). “El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha)”. Colombia: *Nómadas*, (29), 20-33.
- Bajour, C. (2007) Reseña de “Uno y Otro” de María Wernicke. En *Revista Imaginaria*, N°217, 10 agosto de 2007. Disponible en: <https://imaginaria.com.ar/21/7/uno-y-otro.htm>
- Bárcena, F. (2011) “El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa”. *Revista Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 55, abril-junio, 2011, pp. 14-31 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.
- Bárcena, F. (2002). “El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento”. *Educación y educadores*, ISSN 0123-1294, N°. 5, 2002, pags. 39-64.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, M. y Sierra, E. (2015) “Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa”. *V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces silenciadas*, Almería, España, 26 y 27 de marzo de 2015. Disponible en: <https://www.docsity.com/es/docs/aprender-a-escuchar-cultivar-la-disponibilidad-en-la-investigacion-educativa/5298078/>
- Browne, A y Browne, J. (2011) *Jugar el juego de las formas* (trad. Vinós María). Santiago de Chile: FCE.
- Calin, R. y Sebbah (2016) *El vocabulario de Levinas* (trad. Cécile Furstenberg). Paris: Collections ellipses. Collection dirigée par Jean Pierre Zarader.
- Camacho Crispín, M. A. (2010) “¿Por qué escuchar a Emmanuel Levinas?”. *Revista Episteme NS*, Vol. 30, No 2, pp.1-9.
- Caputo, C. (2006) “Algunas consideraciones acerca de la Filosofía como invitación a pensar”. En: Kohan, W. et al. *Teoría y Práctica de Filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 33-38.

- Castro Serrano, B. (2009) “Las posibilidades del Sentido y la Alteridad Radical: un recorrido arqueológico por el pensamiento de Levinas”. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, N° 48, pp. 81-96.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Charlier, C. (1995) *Levinas y la utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras.
- Colectivo Filosofarconchicxs (2018) *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo imposible*. Bs. As.: Seisdedos. Disponible en: https://ia801901.us.archive.org/10/items/pedagogias-del-caos-sp/PedagogiasDelCaos_sp.pdf
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante, con fotografías de Gabriel Orozco*. Barcelona: Anagrama.
- Contreras, D. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comps) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Costa Carvalho, M. (2022) “Será que a voz que ouvimos por dentro é a mesma que as pessoas ouvem por fora?”. En: Revista *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, V. 18, abr. 2022, pp. 01-26, ISSN 1984-5987.
- Coutinho, A. (2013) “Sobre formação humana e educação em Emmanuel Lévinas”. Revista *Ágora Filosófica*, Año 13 • n. 2 • jul./dic. 2013, pp. 115-128.
- De Puig, I. (2018) *Aprender a pensar. La práctica de la filosofía en la escuela*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993) *¿Qué es la Filosofía?* (trad. Thomas Kauf). Barcelona: Anagrama.
- Diez Cuesta, M. (1992) *Introducción al pensamiento de Emmanuel Levinas*. Madrid: Instituto Manuel Mounier.
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires: Manantial.
- Durán M. (2015) “El concepto de infancia en Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular” *Revista Childhood & Philosophy*, vol. 11, núm. 21, enero-junio, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Maracanã, Brasil, pp. 163-186.
- Dutra Gomes, V. (2013) “Filosofía con niños: ¿Un camino para un pensar transformador en la escuela?”. En: Kohan, W. y Olarieta, F. B. (Coord.) *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Echeverría, R. (2017). *Actos del lenguaje. La escucha*. Buenos Aires: Granica.
- Fernández Guerrero, O (2015) “Levinas y la alteridad: cinco planos”. Revista *BROCAR*, N°39, pp. 423-443.
- Forster, R. (2009) “Los rostros de la alteridad”. En: Skliar C. y Larrosa Jorge (Comps.) *Experiencia y alteridad en Educación*. Rosario:Homo Sapiens.
- Forte, B. (2005) *A la escucha del otro*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método 2*. Salamanca: Sígueme.
- Gamarra, D. (2009) “Emmanuel Levinas: Etapas de vida y pensamiento”. Revista *Acta Philosophica*, I, 18, pp.7-98.
- Garralón, A. (2003). “Anthony Browne: el planeta de los simios de peluche”. Revista *Peonza*. Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, ISSN 1130-8370, N° 64, 2003, págs. 12-22.
- Ghetti, P. (2013) “Uma filosofia que seja o estremecer de um som: sobre o sentido em Jean-Luc Nancy”. *Outra Travessia* 15 - Programa de Posgrado en Literatura, Universidad Federal de Santa Catarina - 1er Semestre, pp. 147-155.
- Grau, O. (2008) “Filosofía, Educación e Infancia”. En Revista *Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*. N° 11, noviembre/2008 - abril/2009, pp. 3-13. Disponible en: <https://philpapers.org/rec/DUHFEE>
- Guillot, D. (2002) “Introducción”. En Levinas, E. *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (traducción Guillot Daniel). Salamanca: Edic. Sígueme.
- Gutiérrez, G. (2015) “La escucha paradójica del otro”. En Giusti, M., Gutiérrez, G. y Salmón, E. (eds.) *La verdad nos hace libres. Sobre las relaciones entre filosofía, derechos humanos, religión y universidad* (pp.189-198). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gutiérrez, M. (2008) “Qué es un otro Otro?”. Revista *Ideas y Valores*, N°136, pp. 101-110.

- Haidar, J. (2008) *La santidad inútil. La relación entre la ontología y la ética en el pensamiento de Emmanuel Levinas*. Córdoba: EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Han, B.C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Haynes, J. y Murriss, K. (2012) “Escuta, hospitalidade e ensino filosófico”. En Müller Xavier, I y Kohan, W. (orgs.) *Filosofar: aprender, ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp.173-188.
- Jaramillo Echeverri, L. y Aguirre García, J. C. (2010) “Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud*, 8(1): 175-188.
- Jaramillo Ocampo, D. y Cores Morales, E. (2019) “Escucha y alteridad en Educación”. *Revista Kenosis. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, vol 7, N°12, pp. 50-72. ISSN:2346-1209.
- Jaramillo Ocampo, D.; Jaramillo Echeverri, L. y Murcia Peña, N. (2018) “Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. Volumen 18, Número 1, Enero-Abril, pp. 1-16. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>
- Kohan, W. (2002) “Una educación de la filosofía a través de la infancia. En: Arpini, A. y Licata, R. (Comps) *Filosofía- Narración-Educación*. Mendoza: Ed. Q, pp.33-44.
- Kohan, W. (2004) *Infancia, entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Kohan, W. (2005) “A infância da Educação: o conceito devir-criança”. *Revista Educação Pública*, Río de Janeiro, v. 2, n° 1, 31 de diciembre. Disponible en: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>.
- Kohan, W. (2007) *Infancia, Política y Pensamiento. Ensayos sobre Filosofía de la Educación*. Bs. As.: del Estante Editorial.

- Kohan, W. (2011) *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos* (2da ed.). Caracas: Fundarte.
- Kohan, W. (2013) “Palabras, pasos y nombre para un Proyecto”. En Kohan, W. y Olarieta B.(Coords.) *La escuela pública apuesta al pensamiento* (1era edic.). Rosario: Homo Sapiens Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Kohan, W. et al. (2006) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Kohan, W. y Costa Carvalho, M. (2024) “Há docentes à escuta? O devir-pergunta de uma criança que ensina a ensinar”. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e86627, pp. 1-15. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86627>
- Kohan, W. y Pineda, D. (2012) “Filosofía e infancia”. En: Hoyos Vazquez, G. (Ed.) *Filosofía de la educación*. Madrid: Ed. Trotta, pp. 293-321.
- Kohan, W. y Waksman, V. (1997) *¿Qué es la Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*.
- Kovadloff, S. (2001) *La nueva ignorancia*. Bs.As.: Emecé.
- Larrosa, J. (2000) “El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero”. En: Larrosa, J. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Bs. As.: Nov. Educ.
- Larrosa, J. (2001) “Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia” (trad. de Suárez Vivas Diego Mauricio). En *Revista Brasileira de Educação*, Septiembre 2018. DOI:10.1590/S1413-24782002000100003. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/327561126>
- Larrosa, J. (2006) “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”. *Estudios Filosóficos*, vol. 55, N°160, pp. 467-480. Recuperado a partir de <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1010>
- Larrosa, J. (2006) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

- Larrosa, J. (2009) “Experiencia y alteridad en educación”. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2008). “Aprender de oído” (Intervención). En: La Central (Organizadora), *Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad*. Ciclo de debates llevado a cabo en Barcelona, España.
- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. (2da ed.). Madrid: Sequitur.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- León Suárez, J. (2019) “La escucha en la educación”. Revista *Lenguaje*, 47(2), pp. 268-305. doi: 10.25100/lenguaje.v47i2.6808.
- Levinas, E. (1991) *Ética e infinito* (Trad. Jesús María Ayuso Díez) Editor digital: Titivillus
Aporte original: Spleen ePub base r1.2.
- Levinas, E. (2002) *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme (6ta edición).
- Levinas, E. (2003) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme (4ta edición) .
- Lipman, M. (2012). Filosofía para niños. Entrevista a Matthew Lipman. Tedium Vitae. Disponible en: <http://www.tediumvitae.com/revista/no-2/filosof%C3%AD-parani%C3%B1os-entrevista-matthew-lipman>
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman* (trad. Pérez Gómez Manuela) Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lipman, M. (1988) *Philosophy Goes to School*. Filadelfia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2001) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: de la Torre.
- Lipman, M *et al.* (1992) *La filosofía en el aula*. Madrid: de la Torre.
- Llewellyn, J. (1999) *Emmanuel Levinas. La genealogía de la ética*. Madrid: Edic. Encuentro.

- López, M. (2008) *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- López Sáenz, M. C. (2001). “El otro en la filosofía de Lévinas”. Revista *Investigaciones Fenomenológicas*, (3), pp. 265–282. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/rif.3.2001.5430>
- Macías, J. (2023) *En busca del sentido. Cruces entre filosofía, infancia y educación*. TeseoPress. ISBN: 9789878645698. Disponible en <https://archive.org/details/macias-j.-en-busca-del-sentido.-cruces-entre-filosofia-infancia-y-educacion>
- Mauer, M. (2009) “Entre lo griego y lo judío. Una relectura de la obra levinasiana”. Revista de Filosofía y Teoría Práctica, 2009, n°40, pp. 91-114. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3909/pr.3909.pdf
- Mélich, J. C. (1995) “La maldad del ser. La filosofía de la educación en Emmanuel Levinas”. Revista *Enrahonar*, N°24, pp.165-154.
- Mélich, J. C. (1997) *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antrophos.
- Mèlich Sangrà, J. (2014) “La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero)”. Revista *Ars Brevis*, 2014, núm. 20, p. 313-31, Disponible en: <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373>
- Mèlich, J. C. (2014b). “Disimilaciones. Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas”. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, VIII, pp.123-141.
- Nancy, J. L. (2007) *A la escucha* (trad. Pons Horacio). Bs. As.: Amorrortu.
- Navarro, O. (2007) “El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas”. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII (2008), pp. 177-194. ISSN: 1136-4076. Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras.

- Olarieta, B. (2008) “Algumas considerações acerca da relação entre a literatura e a Filosofia para crianças”. En *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez.2008, issn 1554-6713, pp. 25-40.
- Olarieta, B. (2015) “Consideraciones acerca de la formación docente para el filosofar”. En: Pérez, J. E., Álvarez, J. P. y Guerra Araya, C. (Eds.) *Hacer Filosofía con niños y niñas. Entre Educación y Filosofía*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, Facultad de Humanidades, 1era edic., vol. 4, pp.151-161.
- Olarieta, B. (2017) *Gestos da escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola*. (1 ed.) Rio de Janeiro: NEFI (Coleção: Teses e Dissertações; 1).
- Ortega Ruiz, P. (2004) “La educación moral como pedagogía de la alteridad”. *Revista Española de Pedagogía*, año LXII, n° 227, enero-abril, pp. 5-30.
- Ortega Ruiz, P. (2014a) “Educar es responder del otro”. En: Ortega Ruiz, P. *et al.* (2014) *Educar en la alteridad*. Colombia: REDIPE. Tomo 1: Colección Pedagogía de la alteridad, pp. 37-53.
- Ortega Ruiz, P. (2014b) “Educar en la alteridad”. En: Ortega Ruiz, P. *et al.* (2014) *Educar en la alteridad*. Colombia: REDIPE. Tomo 1: Colección Pedagogía de la alteridad, pp. 9-35.
- Pérez Quintana, A. (2008) “La crítica de Levinas a la filosofía trascendental moderna”, en Alonso Martos, A. (Ed.) *Emmanuel Levinas: la Filosofía como Ética*. Valencia: Universitat de València.
- Pinardi, S. (2010). “Notas acerca del Decir y lo Dicho en el pensamiento de Levinas” *Revista Episteme*, VOL. 30, No 2, 2010, pp.33-47. Disponible en: <https://philarchive.org/rec/PINNAD>
- Pineda, D. (2004) *Filosofía para Niños: el ABC*. España: Beta Editora. ISBN: 97520 – 1 - 2.
- Poiré, A.(2009) *Emmanuel Levinas: Ensayos y Conversaciones* (Traducción de Miguel Lancho). Madrid: Ed. Arenas.
- Quesada Talavera, B. (2011) “Aproximación al concepto de ‘Alteridad’ en Levinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera”. *Revista Investigaciones Fenomenológicas*, Vol 3: Fenomenología y Política, pp. 393-405.

- Rabinovich, S. (2001) “Levinas, un pensador de la excedencia” (Introducción), en Levinas, E. *La huella del otro*. México:Taurus (traducción Cohen Esther, Rabinovich Silvana y Montero Manrico).
- Robles, D. y Ortiz Granja, D. (2019) “La escucha como apertura existencial que posibilita la comprensión del otro”. Revista *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 27(2), pp. 187-215.
- Rojas Álvarez, G. (2019) *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1753/te.1753.pdf>
- Sánchez Soberano, R. (2017) “Fundamentos filosóficos de la pedagogía de la alteridad”. Boletín Virtual- Enero - Vol. 6 - 1- I S N N 2 2 6 6 - 1 5 3 6.
- Santiago, G. (2006) *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Bs. As.: Paidós.
- Santos Melo, D. (2013) “En Caixas ¿la filosofía «des-encaja»? Filosofar, experiencia de pensamiento y creación”. En: Kohan, W. y Olarieta, B. (Coords.) *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 235-246.
- Seppia, O. [et al.] (2009) *Entre libros y lectores I: el texto literario*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Skliar, C. (2002) “Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?”. *Revista Educação & Sociedade*, XXIII, n° 79, Agosto.
- Skliar, C. (2012) “La infancia, la niñez, las interrupciones”. *Revista Childhood & Philosophy*, Río de Janeiro, v.8, n.15, jan./jun., pp. 67-81. issn 1984-5987
- Skliar, C. (2015) *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Skliar, C y Brailovsky, D. (2021) “Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo”. *Revista Childhood & Philosophy*, Río de Janeiro, vol. 17, e56316, enero-diciembre.
- Suárez Vaca, M. T. y Pulido Cortés, O. (Coord) (2018) *Infancia, diversidad y filosofía. Voces, gritos y reclamos*. Tunja: Editorial UPTC.

- Suárez Vaca, M. T. y Pulido Cortés, O. (Coord) (2021) *Diagramas y Polifonías. Experiencias de pensamiento*. Tunja: Editorial UPTC.
- Sucasas, A. (2006) *Levinas: lectura de un palimpsesto*. Bs. As.: Ed. Lilmod.
- Sumiajer, D. (2021) “El devenir de la pregunta: filosofía para niños, práctica filosófica, mundo de la vida”. En: Revista *Protrepis*, Año 10, Número 20 (mayo - octubre 2021). Disponible en: www.protrepis.cucsh.udg.mx
- Tissera, M. C. (2013) “Filosofía y experiencia: Entre el acontecimiento y la sustracción. Reflexiones en torno a la tarea de filosofía con niños”. *IX Jornadas de Investigación en Filosofía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía, La Plata. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-056/20>
- Urabayen, J. (2004) “La crítica de E. Levinas a la Filosofía occidental: Abraham frente a Ulises”, en *Revista Estudios Filosóficos*, LIII, pp. 131-331.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid: Paidós.
- Vélez Upegui, M (2007) “Dejarse Hablar. Reflexiones sobre la escucha”. *Revista Coherencia*, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007, pp. 1-30. Universidad EAFIT: Medellín, Colombia
- Waksman, V. y Kohan, W. (2015) *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Wernicke, M. (2006) *Uno y Otro*. Bs. As.: Calidoscopio.
- Wozniak, J. (2013) “Ejercicios para tornar el mundo extraño”. En: Kohan, W. y Olarieta, B. (Coords.) *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 117-141.