

Educación, filosofía e infancia: caminos para pensar un encuentro

Walter Omar Kohan¹

Resumo

Este trabajo afirma la necesidad de poner en cuestión algunos de los supuestos básicos de filosofía para niños (fpn): la forma en que entiende educación, filosofía, infancia y pensar, bien como la relación entre estos términos. Buscaremos problematizar una línea común que diferentes recorridos filosóficos han compartido a la hora de pensar los sentidos educativos de la filosofía. Nos referimos a la idea de que la enseñanza de la filosofía está al servicio de cierto desarrollo del pensamiento y, en consecuencia, de la formación de cierto ideal de persona, en otras palabras, que la filosofía contribuye a una *paidéia* formativa. En un primer momento, precisaremos en qué sentido, en Occidente, la educación ha estado casi siempre asociada a la idea de formación, por lo menos, desde *La República* de Platón. En un segundo momento, daremos algunos ejemplos sobre cómo la filosofía ha estado también comprometida con esta educación formativa. En un tercer momento, nos detendremos en la idea de infancia que sustenta las pedagogías y filosofías formativas. En un cuarto momento, cuestionaremos lo que el filósofo francés G. Deleuze llama “imagen dogmática del pensar”. Esta imagen, lejos de ayudarnos a enseñar a pensar bien, nos impide pensar filosóficamente. Finalmente, esbozaremos algunas propuestas para situar la experiencia del pensar y la filosofía en una lógica educacional no formativa.

¹ Doutor. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2263-9732>. E-mail: wokohan@gmail.com.

Introdução

La filosofía no tiene necesidad de defensores en la medida en que su justificación es asunto suyo. Pero la defensa de la enseñanza de la filosofía tendrá necesidad de una filosofía crítica de la enseñanza (George Canguilhem).

Pensar sobre el pensamiento. De eso nos ocuparemos. En verdad, el tema planteado es el desarrollo del pensamiento. Inmediatamente surgen algunas preguntas: ¿el pensamiento es algo que se desarrolla?, ¿es posible enseñar a pensar?, ¿qué significa pensar? Son estas algunas de las preguntas que intentaremos pensar en este trabajo. Al mismo tiempo, el título de nuestro texto llama también a la filosofía y a la infancia. De forma que al integrar estos dos nuevos invitados a la mesa, nuevos interrogantes emergen: ¿en qué sentido practicar la filosofía puede educar a la infancia, esto es, el pensamiento de quienes son infantes y de quienes pensamos sobre la infancia?

Este texto tendrá entonces cuatro secciones, dedicadas a cada uno de los términos que llaman nuestra atención: educación, filosofía, infancia, pensar y una última sección integradora. Como eje que atraviesa esas secciones, buscaremos problematizar una línea común que diferentes recorridos filosóficos han compartido a la hora de pensar los sentidos educativos de la filosofía. Nos referimos a la idea de que la enseñanza de la filosofía está al servicio de cierto desarrollo del pensamiento y, en consecuencia, de que la filosofía contribuye a una *paideia* formativa.

En un primer momento, precisaremos en qué sentido, en Occidente, la educación ha estado casi siempre asociada a la idea de formación, por lo menos, desde *La República* de Platón. En un segundo momento, daremos algunos ejemplos sobre cómo la filosofía ha estado también comprometida con esta educación formativa. En un tercer momento, nos detendremos en la idea de infancia que sustenta las pedagogías y filosofías formativas. En un cuarto momento, cuestionamos una imagen dogmática de responder la pregunta “¿qué significa pensar?”, y trataremos de mostrar los límites de esta imagen. Finalmente, esbozaremos algunas propuestas para situar la experiencia del pensar y la filosofía en una lógica educacional no formativa.

La educación al servicio de una formación

El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas, desde la antigüedad hasta nuestros días, muestra bien como puede parecer natural querer comenzar un mundo nuevo con aquellos que son nuevos por nacimiento y por naturaleza (Hannah Arendt).

En el libro II de *La República*, Platón discute de qué forma deben ser educados los guardianes de su pólis. El examen de la cuestión podrá determinar, dice Sócrates, la génesis, el punto de partida, la causa, de la justicia y la injusticia en la Atenas de su tiempo (II, 276d); ese examen sitúa tal causa en los relatos de Homero y Hesíodo que sustentan la educación tradicional en Grecia, textos que afirman valores contrarios a aquellos que deben regir en la pólis. Si se quiere pensar en una sociedad más justa, hay que cambiar los textos con los que se educa en Atenas, nos dice Platón. Al discutir qué relatos serán incluidos para substituir a los tradicionales, Sócrates hace el siguiente comentario a Adimanto respecto de aquellos textos con los que los niños entrarán en contacto en primer lugar:

Por consiguiente, sabes que el principio de toda obra es lo principal, especialmente en los más pequeños y tiernos; porque es entonces que se forma e imprime el tipo que alguien quiere diseminar en cada persona (Platón)².

Los primeros momentos son los más importantes en la vida, dice Sócrates. Por eso afirma que no se permitirá que los niños escuchen relatos que contengan mentiras y opiniones contrarias a las que se espera de ellos en el futuro. Porque si se piensa la vida como una secuencia en desarrollo, como un devenir progresivo, como un fruto que será resultado de las semillas plantadas, todo lo que venga después dependerá de esos primeros pasos. He ahí su importancia extraordinaria, por las marcas indelebles que se reciben en la temprana edad (378e). No por lo que los pequeños son, sino por lo que de ellos irán a devenir, por lo que generarán en un tiempo posterior. Al fin, estas pequeñas criaturas serán los futuros guardianes, gobernantes de la pólis. En eso hay que pensar al diseñar su educación, dice Platón. No importa tanto lo que son sino lo que serán, lo que pueden ser y lo que deben ser. Los nuevos son algo a ser. En el caso de este relato platónico, estos niños deben ser en el futuro, reyes que filosofen, filósofos que gobiernen, de modo justo, la pólis.

En este texto de *La República*, es “alguien” externo, un otro, el educador, el filósofo, el político, el legislador, el fundador de la pólis, quien va a pensar y plasmar en cada uno lo que quiere que este sea. Es la idea de la educación como darle una forma a otro. Darle forma. Formarlo. ¿Cuál forma? En el caso de Platón en última instancia es la forma de las Formas, son las Ideas, los priori, los modelos, los paradigmas, los en sí trascendentes que indicarán la normativa de la formación. Así formados, con la forma de las formas, los niños podrán ser los ciudadanos que queremos que sean.

² Las citas de *La República* están tomadas de la traducción de A. Gómez Robledo, México: UNAM, 1971, con leves modificaciones.

En este registro, los niños no interesan por ser niños sino porque serán en el futuro. Y, nosotros, los adultos del presente, los fundadores de la pólis, los que sabemos la ausencia de certezas y los riesgos de ese llegar a ser, queremos lo mejor para ellos que es, al mismo tiempo, lo que nosotros consideramos mejor, lo mejor para nosotros, lo que no hemos podido ser pero queremos hacer que otros sean. Podemos, incluso, acompañarlos, ayudarlos, en ese camino. Para eso los educaremos, desde la más tierna edad. En este acompañar a los nuevos (*boi néoi*) encuentra sentido la educación: en el pesaje de un mundo viejo que ya no queremos a un mundo nuevo – nuevo para nosotros, claro, viejo para los nuevos –, que los otros traerán con nuestra ayuda; o nosotros traeremos con su ayuda, como usted prefiera.

Encontramos aquí los dos elementos básicos que definen una pedagogía formadora (Larrosa, 1996). Por un lado, se educa para desarrollar ciertas disposiciones que, se considera, existen en bruto, en potencia; por otro lado, se educa para con-formar, para dar forma a, un modelo prescriptivo, que ha sido establecido previamente. La educación así es entendida como una tarea moral (Larrosa, 1996), normativa, como el ajustar lo que es un deber ser. Según esta orientación, son nuestros ideales los que encauzan el desarrollo de una práctica educacional. En el caso de Platón, estos ideales son a priori, independientes de nuestra voluntad, y permitirán el imperio, en este mundo, de la razón, del bien, de la justicia, de la armonía, de la belleza. Los niños, al fin, son nuestra oportunidad de realizar esos ideales y su educación nuestra mejor herramienta para tal fin.

Esta educación de *La República* – como toda educación formadora – no resiste la tentación de apropiarse de la novedad de los de la que habla Hannah Arendt en el epígrafe, la tentación de hacer de la educación una tarea eminentemente política y de la política el sentido final de una educación. Se educa para politizar a los nuevos, para hacernos partícipes de una pólis que se define para ellos. Lo nuevo, cada nacimiento, genera esperanza y miedo. Entre una y otro, a partir de su cultivo, se cobija una educación al servicio de la política y una política con fines educativos (Arendt, 1961).

La filosofía al servicio de la formación y la política

Hemos visto que toda filosofía, que la filosofía es, por su naturaleza y en un cierto sentido, pedagógica – de donde podemos inferir que el filósofo, todo filósofo, también en un cierto sentido es pedagogo (José Gaos).

En *La República* no sólo la educación sino también la filosofía está al servicio de la formación y de la política. Doblemente. Por una parte, la filosofía forma a quienes entran en contacto con ella, a quienes la transitan. Es el conocimiento que, según Platón, hará de las mejores naturalezas los mejores gobernantes. Por eso, cuando Sócrates discute con los hermanos de Platón a quienes se formará en los estudios más altos, pone como condición que sean los aspirantes a la filosofía, los filósofos, porque son los de carácter más riguroso entre todos (VI, 503b). En este primer sentido, los conocimientos de filosofía posibilitarán la buena formación, el mejor destino de esas naturalezas mejores.

Por otro lado, estos transeúntes de la filosofía, quienes detentan su conocimiento, aquellos que conocen las realidades en sí mismas, educarán a todos los otros según ese conocimiento en el que han sido formados. No se trata de una opción: serán obligados a ello (VII, 519b). Ante la pregunta de Glaucón sobre la justicia de una tal obligación, Sócrates justifica del siguiente modo tamanã práctica política:

Vuelves a olvidar, querido amigo, que a la ley no le interesa que haya en la ciudad una clase en situación privilegiada, sino que trata de procurar el bienestar a la ciudad entera, estableciendo la armonía entre los ciudadanos, ya por la persuasión, ya por la fuerza, y haciendo que se presten los unos a los otros los servicios que cada clase es capaz de aportar a la comunidad. Al formar así la ley tales hombres en la ciudad, no es para permitir que cada cual se dedique a lo que le plazca, sino para servirse ella misma de ellos, con el fin de asegurar la cohesión del Estado (Platón).

Deber de Estado. El todo es más importante que la parte. La unidad y buena salud del Estado deben ser preservadas antes que nada. Estas naturalezas formadas en la filosofía, los mejores en la visión platónica, en virtud de sus disposiciones naturales y conocimientos filosóficos, deben sacrificarse, en favor del Bien común, serán obligados a gobernar a los otros. Al fin, para eso el Estado los ha formado. Los gobernantes deben filosofar, los filósofos deben gobernar, para que la pólis sea más racional, mejor, más justa, más armoniosa, más bella. No tienen otra opción. De este modo, la filosofía se vuelve una tarea eminentemente política y el ejercicio de la política una forma de filosofía. Se filosofa para politizar a los nuevos, para hacerlos partícipes de una pólis que se define para ellos, se hace política como una forma de extender la filosofía a toda la comunidad.

Ha pasado mucha agua debajo del puente de la filosofía pero no ha cambiado significativamente el color de estas aguas. En los programas de educación para la democracia a través de la filosofía, se impone una lógica semejante. Es verdad, ya no son las ideas o la paz perpetua. Contemporáneamente, son los valores de la social democracia. Ninguna diferencia en cuanto a las relaciones entre educación, filosofía e política. Si se defiende la inclusión de la filosofía en las escuelas

es debido a sus potenciales formativos: la filosofía está al servicio de una ciudadanía crítica, democrática, tolerante, responsable, pluralista, en fin, todos los adjetivos que se quiera otorgar, los más adecuados a cada contexto.³

Acerca de la educación y la infancia

[El niño] como los muertos, como las mujeres, como las mascas, como el objeto, como todas las categorías expulsadas de la razón dominante, conserva todos los medios para vengarse y plantear a los dueños de la realidad un problema insoluble (Jean Baudrillard).

Les hommes sont nés, on ne les fait pas (Jan Masschelein).

La esencia de la educación radica en la natalidad, en el hecho de que los seres humanos nacen en el mundo (Arendt, 1961). Que nace algo nuevo en un mundo significa que mundo y recién llegado son mutuamente extraños; no hay continuidad entre ellos sino ruptura. Nace un inicio, un nuevo comienzo, un ser independiente que se actualiza en cada acción y en cada palabra (Masschelein, 1990). Quien nace, el infans, habla desde su propio nacimiento; con ese nacimiento nos interpela, nos pone en cuestión, limita nuestra libertad, rompe un orden dado, un cierto estado de cosas.

La educación, entonces, es una reacción a la experiencia del nacimiento (Masschelein, 1990), a la irrupción inesperada e imprevisible de otro ser; llega alguien nuevo en un mundo también nuevo a partir de su presencia. Así, la educación sólo se torna posible a partir de la pluralidad. Hay educación porque nace otro y tenemos que responder de alguna forma a ese nacimiento.

Que toda educación es una reacción a la pluralidad, ¿implica necesariamente que toda educación será reaccionaria? La historia de la educación y de la presencia educacional de la filosofía en nuestra tradición parecen responder afirmativamente esa pregunta. Por ejemplo, en la puesta de Platón en *La República*, una educación revolucionaria respecto de los valores tradicionales de Grecia, a contramano de sus libros de cabecera, los poemas de Homero y Hesíodo, subversiva frente a una pirámide social y su economía imperialista y esclavista, es tremendamente reaccionaria frente a la novedad, de los nuevos: no la reconoce, no la percibe, la desatiende, la elimina. Frente a esa novedad, impone un modelo unitario, total, omniabarcante. La filosofía es un instrumento para la emergencia

³ Hemos acompañado de cerca esta discusión en Brasil a propósito de las ambigüedades de la última *Ley Nacional de Directrices y Bases de la Educación* respecto de la inclusión de la filosofía como disciplina obligatoria en la enseñanza media (Ley 9394/96). Hemos organizado un debate sobre esta cuestión en Gallo; Kohan, 2000.

y consolidación de es modelo – nuevo para la tradición, viejo para los realmente nuevos, los que llegan al mundo –, para el mitigarse y apagarse de la pluralidad.

Uno de los desafíos de llevar la filosofía a la educación es reconocer a la infancia como alteridad, como acontecimiento. El nacimiento trae una pluralidad. Esta pluralidad provoca tirantez entre lo nuevo y lo viejo, lo revolucionario y lo conservador, lo privado y lo público; la voz del sin voz (in-fans), que nace, comunica una novedad que el mundo no quiere escuchar porque implica su propia negación. La tensión no es fácil de superar y el hilo acostumbradamente se ha cortado por el punto más débil: el de la novedad: lo que están ya en el mundo, los que educan, acaban siempre por determinar un futuro político que, para los nuevos, los recién llegados, será siempre viejo. La educación acaba por pelearse con la libertad de los nuevos. El problema de la educación puede ser visto, desde esta perspectiva, como el problema de qué espacio se dará a la voz de los sin voz, los que no hablando hablan, los infantes.

Al fin, de qué modo responderemos a la pregunta ¿qué significa educar? ¿Diremos que educar es “callar esa voz con el peso de una tradición”? ¿“Anularla bajo la forma de una apuesta revolucionaria”? ¿“Reconocerla y volverla otra voz de lo mismo”? ¿“Hacer posible su emergencia”? ¿“Darle el espacio de la experiencia”? ¿“Qué tiene que ver la filosofía (¿su práctica, su experiencia?) con todo esto”?

La filosofía como experiencia del pensar. Crítica a la imagen dogmática del pensamiento

No aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: “hazlo conmigo” y que, en vez de proponernos gestos a reproducir, saben emitir señales que se desdoblán en lo heterogénero (Gilles Deleuze).

¿Educar para qué, si no es para desarrollar su potencial y así formar ciudadanos de un mundo mejor? Si no es al servicio de la formación, ¿cómo podemos pensar los sentidos de la filosofía en la escuela? Nos parece que estas cuestiones están estrechamente ligadas a la concepción de filosofía que se afirma cuando se enseña. En este sentido, pienso que la categoría de experiencia desempeña un papel principal, en tanto delimita un espacio que elude las clásicas dicotomías entre profesor de

filosofía y filósofo, filosofía y filosofar, teoría y praxis. Enseñar filosofía tiene que ver con promover ciertas experiencias de pensamiento.⁴

La experiencia es un componente insustituible de la existencia humana (Gadamer, 1999). Es algo que nadie puede dejar de vivir en tanto ser histórico, algo que nadie puede vivir por otro. Somos seres de experiencia. Las experiencias no pueden transferirse ni repetirse. Cuando repetimos una experiencia la tornamos experimento, matamos su carácter de experiencia, la convertimos en repetición de lo mismo. En este sentido la filosofía, en tanto experiencia, es radicalmente diferente de la ciencia. En esta última es precisamente el hecho de que las experiencias puedan ser repetidas por cualquier persona ilimitadamente lo que sustenta su validez. En el caso de la filosofía, la experiencia del pensar es única, irrepetible, intransferible: el pensar no puede ser convertido en ciencia, no puede ser normalizado, uniformizado, estandarizado. En filosofía, nadie puede pensar por otro, nadie puede preguntar por otro.

Ahora bien, ¿qué forma del pensar afirma la filosofía?, ¿Qué experiencias del pensar promueve? Estas preguntas nos llevan a analizar algo que Deleuze llamó de imagen dogmática del pensamiento. Esta imagen del pensamiento nos impide pensar. Es la imagen que usa formas como “todo el mundo ya sabe que...”, “nadie puede negar que...”, “todos reconocen que...”, que ha llevado el sentido común a supuesto del pensar. Esta imagen se sostiene en el modelo del reconocimiento y se desdobra en algunos postulados (Deleuze, 1988). Se presupone que el pensar es recto por naturaleza, que él mismo sabe lo que significa pensar, que está referido a un sujeto, unidad de facultades que el pensar orienta, según el modelo del reconocimiento; que existe una buena voluntad del pensador y de la naturaleza del pensamiento; que la proposición es el lugar de la verdad; que el error expresa todo lo negativo que puede acontecer en el pensamiento por factores externos; que los problemas se definen por su posibilidad de ser resueltos; que el aprender se subordina al saber.

El problema de esta imagen es que impide que surja la diferencia, la alteridad. Cuando se reconoce una diferencia, se la apropia, esta deja de ser tal. El reconocimiento no puede promover otras cosas que lo reconocido y lo reconocible, es incapaz de generar más que conformidades. No se trata de negar que el reconocimiento tenga algún papel en la vida humana o que pueda contribuir a activar funciones vitales. Puede estar en la base de muchas cosas vitales, pero no del pensar, porque, cuando se reconoce, se convalida, se legitima, se confirma, y el pensar tiene que ver con propiciar lo nuevo, con dar espacio a la diferencia.

⁴ Hemos desarrollado más a fondo esta idea Kohan; Leal; Teixeira, 2000.

De modo que en la negación de esta imagen del pensar radica la posibilidad del pensar y de la propia filosofía. Sólo cuando pensamos lo que hoy no es reconocido ni reconocible, lo que actualmente parece impensable, el pensar puede acontecer. ¿De dónde surge el pensar sino del reconocimiento? Del encuentro. Y todo encuentro que se precie de tal no puede ser anticipado, previsto, deducido. Es el encuentro con aquello que nos fuerza a pensar, que nos conmueve, que nos deja perplejos, que nos lleva a problematización, a pensar lo que hasta ahora no podíamos pensar.

En este sentido, el pensar es un acontecimiento, es la diferencia libre y la repetición compleja en lo heterogéneo (Deleuze, 1988). Es el encuentro indeterminado, imprevisto, imprevisible. Esto significa que donde hay formas, ideas o modelos predeterminados no hay pensamiento. Ahora bien, si las experiencias no se transmiten y los acontecimientos no se enseñan, ¿será que es posible entonces enseñar a pensar? ¿Cómo generar el espacio para que alguien aprenda a pensar?

Tal vez podamos comenzar por dejar de enseñar tantos pensamientos, tantos métodos, tantos caminos conocidos. No hay métodos para enseñar a pensar, no hay respuestas que puedan extrapolar una experiencia de pensamiento. No podemos saber por qué caminos alguien llega a aprender a pensar. Pero sí sabemos que sin lo heterogéneo, sin la diferencia, no hay aprendizaje ni pensamiento. Sabemos que no es posible aprender a pensar reproduciendo, sin pensar.

Estas observaciones se dirigen tanto a los alumnos cuanto a los maestros. En este sentido, me parece que todos tenemos que aprender a pensar, alumnos, maestros. Tal vez tengan razón los filósofos que sugieren que, en sentido estricto, todavía no pensamos (Heidegger, Deleuze). Al fin, ¿cómo alguien podrá aprender a pensar con quien no percibe el camino de aprender a pensar como un pasaje de experiencia? ¿Cómo puede enseñar a pensar quien piensa que aprender tiene que ver con formas de imitación, de repetición, de relaciones de causa-efecto, medio-fin u otras afines? ¿Cómo puede enseñar a pensar quien piensa que en quien enseña está contenido aquello que otro aprende?

Por eso, cuando se concibe el pensar como una habilidad o como un conjunto de habilidades cognitivas, como un grupo de herramientas de pensamiento, aprender a pensar se vuelve imposible. Porque el pensar no es una habilidad sino un acontecimiento; no es una herramienta sino una experiencia. Como habilidad o herramienta, el pensar se mecaniza, se repite, se vuelve técnico, repetición espejada de lo mismo. En este sentido, quiero pensar algunos principios para pensar el enseñar a pensar.

La primera pregunta de todo maestro que dice enseñar a pensar es: si acaso es posible enseñar a pensar. Esto tiene que ver con propiciar ese encuentro, pero no hay fórmulas ni recetas para eso. Además, hay una extensa y trabajosa preparación. Por otra parte, no hay bi-condicionalidad entre

enseñar y aprender. Nadie aprende lo que otro enseña, cuando se aprende en serio. Y esto nadie puede enseñarlo.

Para enseñar a pensar hay que aprender a pensar. Se aprende siempre con otros y no de otros. Por tanto, la mejor imagen que puede ofrecer un maestro es la de alguien que piensa con otros sin que importe su edad, que ejercita el pensar como experiencia, que da que pensar a sus alumnos, que no obstruye su camino, que propicia encuentros que él mismo no puede anticipar o prever.

Educación, filosofía, pensamiento, infancia

Si no se espera lo inesperado no se lo encontrará, dado que es inhallable y de difícil acceso (Heráclito).

En las tres primeras secciones de este texto, trazamos una ruta de trabajo para pensar la educación y la filosofía frente a la pluralidad instalada por quienes vienen al mundo. Una y otra han estado guiadas por la idea de formación. Hemos educado – y la filosofía ha cumplido un papel en ese ideal de educación –, para formar personas, para hacer algo de alguien, para desarrollar su pensamiento, sus posibilidades naturales y para instaurar un deber ser ya definido para ellas. Esta estrategia presupone una idea de infancia ligada a la maleabilidad, a la ausencia de forma y a la consecuente necesidad de ser informada. Supone también una imagen dogmática del pensamiento que, en verdad, esconde una ausencia del pensamiento entendido como experiencia, como acontecimiento que abre su espacio a lo diferente.

Sugiero pensar la relación entre los términos que nos ocupan, educación, filosofía, infancia y pensamiento, desde otras bases. Se trata de cuestiones complejas, problemáticas pero al mismo tiempo fundamentales de nuestra experiencia. Por esa razón, no quiero dejar de abordarlas, aunque apenas pueda esbozar, en lo que resta de esta presentación, elementos que nos permitan pensar esas bases.

Propongo que la educación y la filosofía vuelvan a apostar al pensamiento y no a una normativa de algún orden determinante, algún deber ser inmune, en cierto modo, a la problematización filosófica. Cuando se enseña filosofía para afirmar una política – o una moral, una pedagogía, una religión, para el caso es lo mismo, son todos órdenes determinantes –, se imposibilita la filosofía, porque la moral, la pedagogía, la política y la religión son para la filosofía un problema, no un punto de llegada. Cuando se buscan finalidades morales, políticas, pedagógicas, religiosas, la

filosofía se vuelve imposible. En cambio, si la filosofía es posible, eso significa que la moral, la política, la pedagogía, la religión son un espacio, una interrogación, un intervalo.

Entendida como experiencia del pensar, la filosofía no admite ningún orden determinante. Piensa lo impensable. Sospecha que lo imposible es posible. Da testimonio de la soberanía de la pregunta. Afirma la diferencia, las otras bases del orden, sus otras posibilidades, sus punhos negros, sus enfrentamientos, sus exclusiones, sus devenires. Abre las puertas a la pluralidad. Permite un encuentro con la infancia.

La experiencia de la filosofía puede, entonces, en su dimensión abierta, en su carácter de pregunta, de interrogación, facilitar el aprender, albergar la diferencia, la alteridad. Al fin, esto significa aprender: encontrarse con otro, con la otredad. Por eso, el profesor que enseña siguiendo un modelo para imitar nada enseña. No sólo no enseña, obstaculiza el aprendizaje. Porque no hay aprendizaje cuando existe repetición de lo mismo. Una vez más, aprender no es incorporar un conocimiento externo, un saber establecido previamente, ni siquiera construir un conocimiento. Aprender a pensar es abrirnos a la posibilidad de que hoy no parece posible de ser pensado.

¿Cómo se da esta experiencia en una institución superpoblada de órdenes determinantes como la escuela? ¿Es posible enseñar e pensar, en el sentido aquí especificado, en la escuela, o en cualquier otra institución? ¿Es verosímil el encuentro entre filosofía e infancia? ¿De qué forma? Como ustedes saben, en filosofía no está mal terminar con preguntas. Y si el tema es el pensar y el dejar pensar a los otros ya es hora de que ustedes hagan sus preguntas.

Referências

ARENDT, H. The Crises of Education. *In*: ARENDT, H. **Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought**. 1. ed. New York: The Viking Press, 1961, p. 173-196.

DELEUZE, G. **Diferencia y Repetición**. 1ª ed. Gijón: Jucar, 1988.

DERRIDA, J. **Du Droit à la Philosophie**. 1ª ed. Paris: Gallimar, 1990.

FOUCAULT, M. Est-il donc important de penser? **Libération**, Paris, n. 15, 30-31 maio 1981.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GAOS, J. **Filosofia de la filosofía e historia de la filosofía**. 1ª ed. México: Stylo, 1947.

KENNEDY, D.; KOHAN, W. O. (orgs.). **Filosofia e Infância: possibilidades de um Encontro**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; TEIXEIRA, Á. (orgs.). **Filosofia na Escola Pública. Encontro**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. 1ª ed. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, J. **Pedagogía Profana**. 1ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

LIPMAN, M. **Philosophy Goes to School**. 1ª ed. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

LIPMAN, M. The contributions of Philosophy to Deliberative Democracy. *In*: EVANS, D.; KUÇURADI, I. **Teaching Philosophy on the eve of the twenty-first century**. 1ª ed. Ankara: International Federation of Philosophical Societies, 1998, p. 6-29.

MASSCHELEIN, J. L'éducation comme action. A propos de la pluralité et de la naissance. **Orientamenti Pedagogici**, Roma, v. XXXVII, n. 4, p. 760-771, 1990.

PLATÓN. **Gorgias; La República**. Varias ediciones en castellano.

ROGER-POL DROIT. **En compañía de los filósofos**. 1ª ed. México: FCE, 1999.

SALMERÓN, F. **Enseñanza y filosofía**. 1ª ed. México: FCE, 1991.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía y circunstancias**. Barcelona: Anthropos, 1997.