



Espacios en Blanco. Revista de
Educación

ISSN: 1515-9485

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Kohan, Walter O.; Kennedy, David

La escuela y el futuro de la Scholé: un diálogo preliminar

Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 25, junio, 2015, pp. 213-226

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La escuela y el futuro de la *Scholé*: un diálogo preliminar

The school and the future of *Scholé*: a preliminary dialogue

Walter O. Kohan*

David Kennedy**

Resumen

Este diálogo tuvo lugar por correo electrónico durante algunos meses de 2013 y fue presentado como la Conferencia de Clausura del XVI Congreso Internacional del ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children) en Ciudad del Cabo, África del Sur, en agosto de 2013.

En este caso, la conversación gira principalmente en torno de las siguientes temáticas: a) la relación entre escuela, infancia y tiempo; b) la filosofía como investigación colectiva en la escuela; c) el preguntar como motor de la experiencia educativa; d) la escuela como lugar de justicia. Para pensar esas cuestiones, los autores hacen referencia a múltiples fuentes, antiguas y contemporáneas, como Heráclito, Sócrates, H. Marcuse, M. Lipman y J. Rancière. El inicio del diálogo recupera el sentido etimológico contenido en la palabra griega *scholé* (tiempo libre) para problematizar la experiencia temporal que se realiza en la escuela contemporánea. A partir de allí se despliega un intercambio sobre los efectos políticos de la práctica de la filosofía en la escuela, para lo que son también consideradas y enfrentadas algunas críticas a la investigación filosófica colectiva. El diálogo no busca cerrar las cuestiones que plantea y enfrenta sino más bien pensarlas de modo más complejo y amplio.

Palabras Clave: Diálogo; *scholé*; tiempo; infancia; filosofía.

Abstract

This dialogue took place via email during a few months in 2013 and introduced as the Closing Conference of the XVI International Congress of ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children) in Cape Town, South Africa in August 2013.

In this case, the conversation mainly revolves around the following issues: a) the relationship between school, childhood and time; b) philosophy as collective research in school; c) questioning as an engine of the educational experience; d) the school as a place of justice. In order to think around these issues, the authors refer to multiple sources, ancient and contemporary, as Heraclitus, Socrates, H. Marcuse, M. Lipman and J. Rancière.

The beginning of the dialogue gets the etymological meaning contained in the greek word *scholé* to problematize the temporal experience that takes place in contemporary school. From there the authors develop an exchange on the political effects of the practice of philosophy at school, for which are also considered and faced some critics to collective philosophical investigation. The dialogue does not seek to close the issues raised and faces but rather think about them more complex and widely.

Key words: Dialogue; *scholé*; time; childhood philosophy.

* Doctor en Filosofía (Universidad Iberoamericana de México). Profesor titular de Filosofía de la educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (PROPED/UERJ) Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq) y del programa Pro-Ciencia de la Fundación de Apoyo a la investigación de Río de Janeiro (FAPERJ).

E-mail: wokohan@gmail.com

** Doctor en Social and Philosophical Studies in Education (University of Kentucky). Profesor en el College of Education and Human Services, Department of Educational Foundations, Montclair State University.

E-mail: KennedyD@mail.montclair.edu

Presentación

Este diálogo tuvo lugar por correo electrónico durante algunos meses de 2013 y fue presentado como la Conferencia de Clausura del *XVI Congreso Internacional del ICPIC* (International Council for Philosophical Inquiry with Children) en Ciudad del Cabo, África del Sur, en agosto de 2013. David Kennedy y Walter Kohan, profesores de las Universidades Estadenses de Montclair y Río de Janeiro respectivamente, y co-editores de la revista internacional *Childhood & Philosophy*, han realizado numerosos estudios y publicaciones en un área donde se conectan la infancia, la educación y la filosofía (entre ellas Kennedy, 2006; Kohan, 2015).

En este caso, la conversación gira principalmente en torno de las siguientes temáticas: a) la relación entre escuela, infancia y tiempo; b) la filosofía como investigación colectiva en la escuela; c) el preguntar como motor de la experiencia educativa; d) la escuela como lugar de justicia. Para pensar esas cuestiones, los autores hacen referencia a múltiples fuentes, antiguas y contemporáneas, como Heráclito, Sócrates, Herbert Marcuse, Mathew Lipman y Jacques Rancière.

El inicio del diálogo recupera el sentido etimológico contenido en la palabra griega *scholé* (tiempo libre) para problematizar la experiencia temporal que se realiza en la escuela contemporánea. A partir de allí se despliega un intercambio sobre los efectos políticos de la práctica de la filosofía en la escuela, para lo que son también consideradas y enfrentadas algunas críticas a la investigación filosófica colectiva. El diálogo no busca cerrar las cuestiones que plantea y enfrenta, sino más bien pensarlas de modo más complejo y amplio.

La escuela y el futuro de la *Scholé*: un diálogo preliminar

WK: Por lo general pensamos en ir a la escuela, por ejemplo al enseñar o introducir la filosofía en ella, con el fin de interferir en lo que la escuela está haciendo, para formar ciudadanos críticos o creativos o para fomentar un tipo de pensamiento que no está teniendo lugar allí. En esa línea, consideramos que la escuela está allí, tomamos por sentada su existencia, y postulamos algunos significados y sentidos para introducir la filosofía en esa escuela que la estaría esperando. Pero tal vez podamos pensar la relación entre la filosofía (u otros campos de saber, claro) y la

escuela de manera diferente. Jacques Rancière (1988) señala en un ensayo titulado *Escuela, producción, igualdad*, que en su origen en la *scholé* griega, la escuela era un lugar de separación de dos usos o experiencias diferentes del tiempo: dentro de la escuela, la experiencia de los que tienen tiempo libre, tiempo para el ocio, para el aprendizaje, para el estudio, tiempo para perder o para experimentar por sí mismo y no por ninguna otra cosa fuera de la experiencia misma. Fuera de la escuela, la experiencia del tiempo productivo, de los que emplean su tiempo por lo que pueden obtener de él. En este sentido, en relación con el tiempo, todos son iguales dentro de la escuela, tienen la misma experiencia del tiempo -la experiencia de un estudiante- de ser un estudiante. Está claro que en nuestro tiempo las escuelas, en principio, están muy lejos de esa experiencia. Muy por el contrario, casi todo lo que en la escuela se lleva a cabo parece depender de lo que luego se podrá obtener fuera de ella. Las escuelas nos preparan para el mercado laboral, la universidad, el futuro y así sucesivamente; para muchas cosas, pero no tanto para la escuela misma. Parece que no hay más *scholé*, experiencia de tiempo libre en las escuelas. En este sentido, podemos pensar que la filosofía podría ir a la escuela para restaurar esta escuela (como *scholé*) que no existe más en la propia escuela. En otras palabras, no a partir del supuesto de que la escuela está ahí, sino con el fin de que la escuela pueda ser o volver a ser una escuela, una escuela como *scholé*. ¿Qué piensas acerca de esta idea?

DK : Yo creo que el tiempo de *scholés*, de hecho, el momento de la propia infancia, en el sentido de lo que Winnicott (1971) llama "espacio de transición", y lo que se ha llamado, a partir de Heráclito, *aión*, en oposición a *chrónos* y *kairós*, tres términos griegos para diferentes calidades de tiempo. Espacio de transición es el espacio en el que la relación sujeto-objeto y por lo tanto lo "real" y lo "imaginario" no son fijos y codificados en cualquier forma cultural o histórica. Como tal, es el espacio de lo virtual, de la creatividad y de juegos profundos de varios tipos, incluyendo el juego profundo de la investigación filosófica. Es un espacio en el que el niño se desarrolla como polimorfo. Es el espacio de la relación sujeto-objeto "identidad-con", que Northrup Frye (1947), en su análisis de las canciones de William Blake sobre la niñez, designa como "un estado no simplemente creativo...

sino también un estado moral que corresponde al estado anterior de inocencia, que se ha asociado tradicionalmente con el niño: en el sentido de que el niño, en particular, responde a sus entornos hasta el punto de identificarse con ellos". Otra forma de pensar *scholé* es entenderla como "cerebro-refugio", inventado por la especie en el interés de la transformación personal y colectiva. Con esto quiero decir que el cerebro humano se caracteriza por un alto grado de plasticidad, que el crecimiento cerebral continúa durante los primeros 22 años de vida, y que las vías neurológicas que desarrollamos están moldeadas por la experiencia que tenemos. El cableado particular con que nos encontramos es un producto de la experiencia de los primeros 22 años. *Scholé*, sugiero, es el refugio frente a lo que llamas "tiempo productivo" que tiende a cerrar el espacio de transición a favor de la sobrevivencia y por lo tanto de la eficiencia y lo que Blake (1996) llamó "visión única". Ese tiempo cierra el crecimiento del cerebro hacia abajo, empujándolo intencionalmente hacia su parte inferior, la amígdala, que se ocupa de la percepción de amenazas, por lo que rige la lucha, la huida o el congelamiento como respuesta, en la percepción de decisiones como si fuesen de "vida o muerte". En el refugio del cerebro de *scholé* tenemos el "tiempo libre" para permitir nuevos modelos, nuevas conexiones, nuevos valores y centros de significado y sentido. Pero, ¿cómo puede la filosofía restaurar este espacio en una cultura institucional moribunda, corrupta por el superávit de la represión, de la mercantilización y del simulacro? A veces, la filosofía me parece ser principalmente una fuerza destructiva en nuestro tiempo: toma las cosas separadas y no puede volver a ponerlas juntas de nuevo. De todos modos, ¿cómo entiendes la filosofía?

WK: has realizado una conexión interesante entre *scholé* y *aión* a través de la infancia. Estoy de acuerdo que la filosofía a veces parece estar colocada como un obstáculo para *scholé* y *aión*. Pero la filosofía es múltiple y diversa; y la filosofía es también una experiencia de pensamiento en *aión*. Quiero decir, la filosofía juega el juego del pensar en un tiempo aiónico, al menos cuando se juega como una experiencia viva de poner la propia vida en tela de juicio, en una tradición tan antigua como Sócrates. Sé que la filosofía es practicada de maneras muy diferentes, y todo lo que he descripto podría sonar ridículo o incluso peligroso para

muchos filósofos profesionales de nuestro tiempo, pero también sonó así en tiempos de Sócrates, y probablemente siempre continuará sonando así para algunos. De hecho, es muy difícil pensar en la posibilidad de alguna experiencia de pensamiento aiónico en las actuales instituciones que están tan abrumadas por el tiempo cronológico. Con todo, cómo iniciar ese pensar, no es una pregunta fácil de responder, pero en realidad se trata de una cuestión de práctica y ejercicio. Es cierto que el contexto parece completamente hostil. Pero si, por un lado esto parece ser algo bastante negativo, por otra parte cuando el pensamiento aiónico más parece imposible, entonces más se torna necesario. Y la filosofía tiene también esta dimensión de pensar y hacer lo imposible, de nuevo, por lo menos desde Sócrates. Podría ser considerada peligrosa o vana y sin sentido, pero siempre es posible. Es sólo una cuestión de práctica, de ver cómo se ejercita y cuáles son sus efectos. Pero no estoy seguro de que realmente respondí a tu pregunta. ¿Cómo responderías vos mismo a tu pregunta?

DK: Tal vez pueda llegar a un intento de respuesta a mi propia pregunta, a través de una aproximación genealógica a los argumentos, bastante populares, en contra de la práctica de la comunidad de investigación filosófica en las escuelas. En primer lugar los argumentos de la izquierda contra la investigación filosófica en la escuela: 1) es la socialización de una racionalidad "blanca", "occidental", un discurso normalizador, de los colonizadores, e implícitamente ignora o suprime los discursos alternativos; 2) se reduce a un programa de "pensamiento crítico", una habilidad más, útil para mantener el mercado de trabajo y el statu-quo político; y 3) trivializa los mismos valores que pretende explorar al tomar implícitamente un enfoque de "clarificación de valores" sobre los conceptos filosóficos fundamentales, partiendo de la premisa de que todo el mundo tiene su propia opinión arraigada emocionalmente, que tiene todo el derecho de tener, etc., promoviendo así un falso tipo de tolerancia. Y desde la derecha: 1) se entromete e interfiere contra los derechos de adoctrinamiento de la familia; 2) al problematizar conceptos profundos, erosiona las creencias fundamentales que son la base de nuestra moral común, y desacredita un enfoque religioso de la creencia, que se basa en la fe y la aceptación modesta de una opinión autorizada, sin cuestionarla; 3) en la medida

en que la escuela representa el estado, la práctica de la investigación filosófica se vuela una imposición ideológica del gobierno; 4) deliberar acerca de conceptos que no cambia nada sobre el funcionamiento del mundo es una pérdida de tiempo productivo, o quizás sólo alimenta el descontento: es, en otras palabras, un delito contra el mercado; 5) aliena a los jóvenes mediante la práctica sistemática de un tipo de duda que puede paralizar la motivación y la inocencia saludable de los jóvenes; 6) fomenta una potencial rebelión social y política.

Tal vez tu definición de la filosofía como la práctica de "pensar en el tiempo aiónico" y de "pensar y hacer lo imposible", o lo "inesperado," podría eludir todas estas críticas, pero no estoy muy seguro de cómo. La más obvia es creando un muro entre los tiempos "libre" y "productivo", algo así como un muro artificial, se podría argumentar (después de todo, ¿podemos separar homo faber y homo ludens?). Entonces, podemos decir que, detrás de esa pared, en ese refugio de tiempo productivo, ¿quién sabe qué clase de nuevo cerebro puede surgir?, o, siguiendo a Spinoza (1996), "¿Quién sabe lo que puede un cuerpo?". Quizás otra clave es la identificación de la filosofía con el arte, que es el lugar más tradicional de *aíon* y lo inesperado. Tal vez la forma de filosofía que estás considerando es una forma de auto-realización, que comienza como un proceso de "poner la propia vida en tela de juicio", por lo que la propia vida se convierte en una obra de arte. Pero lo que me llama la atención ahora es que la imagen de la filosofía que esto sugiere es diferente, no sólo de la tradicional, sino incluso de nuestra noción de la filosofía como práctica dialógica en comunidad. Esto parece sugerir que no llevamos la filosofía a la escuela para convertirla en *scholé*, sino que *scholé*, como una forma de experiencia vivida, es intrínsecamente filosófico. Esto sugiere además que *scholé* ya está allí presente en cualquier comunidad de seres humanos, que es inmanente y emergente, está esperando por debajo de la superficie para elevarse en habla y acto.

WK: Permíteme considerar las críticas, empezando por las de la derecha. La primera supone una correcta comprensión de los objetivos de la filosofía: sí, el cuestionamiento filosófico "se entromete e interfiere contra el derecho de adoctrinamiento de la familia" y no sólo contra el de la familia, es difícil imaginar

una tarea más importante que ésta, sobre todo en nuestro tiempo, si es que queremos vivir una vida examinada y no dogmática. La segunda, que está próxima de la primera, también percibe que en la filosofía no hay ningún valor o creencia absoluto o incuestionable, sea moral o religioso. La tercera necesita ser confrontada con algunas distinciones: entre Estado y gobierno, escuela y filosofía, ideología y política. La filosofía es una fuerza política en una institución del Estado como la escuela que puede poner en cuestión diversas imposiciones (ideológicas), incluso de los gobiernos. La cuarta crítica de la derecha sugiera una celebración: ¡sí! La filosofía es una pérdida de tiempo productivo y un fortalecimiento del tiempo libre o aiónico, que afirma otro tipo de vida que una vida entre productores y consumidores. La crítica número cinco debe ser tomada en serio, ya que sostiene que la filosofía es un tipo de práctica inocente (en el sentido de que no tiene otra intención que el propio cuestionamiento filosófico) que puede, al mismo tiempo deconstruir la inocencia infantil e introducir algún tipo de carencia, o alguna forma de caos. Por último, la derecha tiene razón, y de esto se trata finalmente: la rebelión filosófica en sí misma es una rebelión política, probablemente no en el sentido del derecho, sino en que después de la filosofía no hay forma de seguir viviendo de la manera que estábamos viviendo en la pólis.

Las críticas de la izquierda parecen más interesantes. Es cierto que la filosofía se ha practicado como una forma de dominación a través de discursos "colonizadores": "blanco", "occidental", "racionalista", "normalizador", pero también lo es que se ha practicado, en un sentido contrario, a través del discurso del "otro", "anti-colonialista", "anti-hegemónico" y así sucesivamente. Así que la cuestión es controvertida dentro de la filosofía misma. En segundo lugar, si la filosofía se entiende como un programa de "pensamiento crítico" -como de hecho suele ser el caso-, estoy de acuerdo que es una práctica poco interesante, y que podría ser útil para el statu-quo político. En tercer lugar, el enfoque llamado "clarificación de valores" me parece algo muy distinto de la filosofía, o, como mucho, un pequeño aspecto de la misma. Con esto quiero decir que si aclaramos valores puede ser que también no estemos haciendo filosofía. Está claro que no es suficiente. De hecho, la tolerancia, al igual que cualquier otro valor, es un objeto

de crítica filosófica y no un fin en sí mismo. Por supuesto, los críticos pueden no estar satisfechos con estas respuestas y otras críticas se podrían realizar, pero entonces estaríamos dentro del ámbito de esa forma de filosofía que ya he descrito. Y sí, creo que la forma de filosofía que estoy presentando es una forma de "hacerse a sí mismo", que comienza como un proceso de poner en cuestión la propia vida, por lo que la propia vida se convierte en una obra de arte. ¡Lo has expresado con palabras muy bonitas! Hay muchos conceptos interesantes aquí para pensar, como esa forma de "hacerse a sí mismo", donde el sí mismo puede ser algo muy leve y diverso y el proceso de "hacerse" puede ser una manera imaginativa de vivir. Pero yo no veo esta forma de filosofía en conflicto con la práctica dialógica comunitaria. Todo depende de cómo pensamos este proceso de hacerse o inventarse a sí mismo, que podría ser dialógico y comunitario. ¿No te parece? Y también me encanta la idea de hacer un verbo del sustantivo o una acción a partir del *scholé*. No hay nada más estimulante y atractivo para la filosofía. Pero tal vez la escuela no resista este tipo de filosofía. ¿O sí? ¿Qué piensas?

DK: ¿Qué está primero: la escuela o *scholé*? ¿Son las dos formas de comunidad y temporalidad antipáticas? Me gustaría sugerir que la escuela y *scholé* surgen del mismo impulso evolutivo, el de establecer una zona de la cultura que se distingue con el propósito de transformación. Antes de la creación de ese espacio separado, parece que tenemos lo que David Lancy (2008), en su obra magistral *La Antropología de la Infancia*, llama la "ciudad" o el "chore curriculum", característica de las sociedades pre-industriales. Aquí, la educación se pliega perfectamente a las habilidades y los ritmos de la vida productiva diaria. El tiempo aiónico se practica de muchas otras formas, generalmente en rituales colectivos, pero la escuela recorta un nuevo espacio en la cultura, un espacio para la adquisición de nuevas tecnologías que transforman la cultura existente. Sustituye el conocimiento local con el conocimiento abstracto y universal, otras formas de hablar y de pensar y de entendernos a nosotros mismos, incluyendo nuevas formas de tiempo productivo.

Scholés, como aión o la infancia, una aparición más, una radicalización de la escuela como una zona experimental de la subjetividad y la colectividad. La

fuerza de esta radicalización es la filosofía, en la medida en que el impulso filosófico nos vuelve hacia el interior de nosotros mismos interesado, no en técnicas para la mejora del tiempo productivo, sino de un nuevo cerebro emergente: en busca de nuevos valores, nuevas sensibilidades, nuevas capacidades, nuevas conexiones, nuevos centros de significado, nuevos organismos. Por lo tanto, hay una lucha entre la escuela como un vehículo más eficiente, de largo alcance para la transformación técnica del *chore curriculum* y *scholé* como utopía, en el sentido de la utopía que, a partir de Marcuse (1969), "está bloqueada de salir a luz por el poder de las sociedades establecidas (p.4). En la escuela *tout court*, *chrónos* se intensifica aún más porque los adultos se imponen a los niños en este espacio potencialmente aiónico. En *scholé*, como dice Blake (1996), "Eternity [*aión*] está enamorada de las producciones de la época." Aquí aprendemos a resistir las dicotomías corrosivas de juego/trabajo, hecho/valor, yo/otro, y a vivir en un espacio virtual de devenir. ¿Están la escuela y *scholé* perennemente en lucha? Tal vez estén en tensión dialéctica, pues el tiempo, después de todo, es uno, cualesquiera que sean sus modalidades. Así que tal vez podríamos decir que, en la escuela, *scholé* es un resto, y viceversa. Pero hoy estamos en una situación mundial, la del capitalismo tardío y el post-imperio en que la escuela se vuelve contra *scholé* y sin piedad lo suprime, lo que distorsiona su relación hasta volverla casi irreconocible. ¿Cómo vamos a hacer frente a este momento de exceso histórico cuando el impulso filosófico es despreciado como la debilidad del nervio, y el profundo juego de *scholé* es considerado narcisista e incluso autodestructivo por el poder de las sociedades establecidas?

WK: Tus preguntas son cada vez más complejas y difíciles de contestar. Estoy tentado a escribir que siendo esta última pregunta tan buena y poderosa tal vez sería mejor dejarla así como está, sin respuesta y tratar de pasar a otra. De hecho, este tipo de escritura en diálogo es diferente al diálogo oral, ya que aquí el lector puede sospechar que en realidad estamos simplemente respondiendo a las preguntas del otro, lo que no creo que sea el caso. Quiero decir, estamos dando una especie de respuesta, pero no me gustaría que ellas fueran tomadas como formas de cierre a las preguntas o como algo estable y firme. En relación con esto,

me gustaría añadir un par de comentarios: el primero es que ahora estoy recordando la crítica a la escritura en el Fedro de Platón y me siento un poco preocupado porque, en cierto sentido, nuestro diálogo por escrito no podrá reaccionar a las preguntas de los lectores. Pero no hay que ser tan platónico y confiar en el poder de la escritura misma. El segundo tiene que ver con la relación entre preguntas y respuestas. En filosofía, las preguntas prevalecen sobre las respuestas. No quiero decir que sólo cuentan las preguntas o que no cuentan las respuestas para nada, pero que en este ejercicio de preguntar y contestar, las preguntas parecen tener una posición privilegiada: se encuentran al principio y al final, abren y cierran el pensamiento y el diálogo; resisten todo tipo de respuestas; se renuevan en nuevas preguntas, de modo que cualquiera sea la respuesta que estemos dando a nuestras preguntas, una forma interesante de leer este diálogo podría ser a través de sus preguntas, incluso las que aparecen en nuestras respuestas. En cualquier caso, voy a escribir algo acerca de tu pregunta, pero antes de hacer esto, otra corta observación: el tipo de preguntas que comienzan con "¿cómo...?", por ejemplo, "¿cómo vamos a hacer frente a...?" son especialmente difíciles porque están pidiendo algún tipo de camino, método o lo que sea que comporte una dirección determinada, y en este tipo de cuestiones me parece aún más difícil que en cualquier otra tratar de transferir una respuesta de una persona a otra y, en un aspecto, parece hasta sin sentido ya que nadie las puede responder por otro. En este punto me puedo imaginar la ansiedad de las y los lectores con mi tardanza en responder a tu pregunta, y ahora voy a hacerlo. Hay una tendencia a considerar nuestro tiempo un momento terrible, uno de los más terribles de la historia humana. Podría ser, pero no estoy tan seguro. No estoy defendiéndolo, pero probablemente el lugar de la filosofía como cuestionamiento crítico nunca ha sido más cómodo o fuerte, y las fuerzas contra *scholé*, aunque de naturaleza diferente, nunca han sido más débiles. Es cierto que vivimos en una época donde la utopía parece estar perdiendo fuerza y las grandes palabras han sido mal tratadas o capturadas por las fuerzas del mercado, que la filosofía misma, en su aspecto más oficial, se ha reducido a una especie de juego sofisticado, menos preocupado por los problemas de la vida que nunca, pero al mismo tiempo estamos

viendo nuevas formas de práctica filosófica, que vuelven a conectar la filosofía con la vida y al mundo exterior. ¿Hasta qué punto estas prácticas comparten una aproximación a la filosofía como una forma de vida examinada con otras vidas? ¿Hasta qué punto realmente cuestionan y ponen en tela de juicio las fuerzas dogmáticas del presente, o simplemente las refuerzan? En otras palabras, ¿hasta qué punto la práctica de la filosofía es una recreación de *scholé* o una ficción que juega los juegos de las fuerzas dominantes? Tal vez podamos volver a la infancia, el tema principal de nuestro diálogo: ¿cómo crees que la infancia entra en este juego?

DK: Me encanta tu celebración de la pregunta, que es para mí lo más profundamente satisfactorio en la práctica del diálogo filosófico, aunque muchos, al parecer, encuentran irritantes las preguntas persistentes, y una pérdida de tiempo productivo. Pero no estoy de acuerdo en que las preguntas "cómo" son puramente personales y sin sentido. He observado desde hace tiempo que las preguntas de la investigación filosófica en comunidad tienden a converger en sus implicaciones éticas, las cuales a su vez confluyen en Kant y la pregunta de Tolstoi, que es la misma pregunta de Juan el Bautista en el Nuevo Testamento (Lucas 3: 10-15): "entonces, ¿qué debemos hacer?". Juan llamó a sus interrogadores lacónicamente a compartir sus bienes, no engañar, y no abusar del poder, en una palabra, asuntos de *dikaiosyne* y *dikaion*. Me he dado cuenta que Kant (1993) dice "¿qué debo hacer?". En lugar de "nosotros", aparece "yo" como sujeto pero me gustaría hacer hincapié en esto último, porque supongo que los dos estamos entendiendo *scholé* como la situación de un "nosotros", un colectivo, y por lo tanto, una situación ética, porque se trata de la vida con los demás. *Scholé* es también, por definición, una situación filosófica de un "nosotros" en el que la filosofía es, como dices, "una experiencia de pensamiento en *aión*", y *aión* es la marca distintiva de *scholé*. La filosofía como pensamiento aiónico atraviesa lo que se llama "la experiencia vivida de poner la propia vida en cuestión", una experiencia ética, que invoca la acción: "¿qué debemos hacer?". Esto, para mí, es el vínculo entre *scholé* y el mundo del tiempo productivo. En esa filosofía se tiende a buscar la normativa ética así como el agua busca su propio nivel, el producto principal de la filosofía es

dikaiosyne. Yo sugeriría que una escuela transformada por *scholé* proporciona un puente que trabaja entre los dos tipos de tiempo, *aión* y *chrónos*, un espacio donde la tensión creativa entre ambos sugiere nuevos estilos de tiempo productivo fuera de los muros de la escuela.

Tal vez pueda encontrar mi camino de regreso a la infancia a través de la dificultad que señalas para juzgar la naturaleza de nuestro tiempo. Me parece que cuanto peor se pone, más visible se vuelve lo que podría o debería ser. Por ejemplo, considera lo que Zizek (2011) llama la "segunda naturaleza" del sujeto "totalmente mediatizado", completamente inmerso en la realidad virtual, quien mientras piensa que "de manera espontánea" está en contacto directo con la realidad está, de hecho, sostenido por la compleja maquinaria digital, como en *The Matrix*. Para la infancia hay allí simplemente una oportunidad para trascender esa forma de subjetividad a través del juego -o, como dice Heráclito, "niñeando" (*paízon*)-. Así como en *The Matrix*, el niño en la sala de espera del Oracle dobla la cuchara telepáticamente y le dice a Neo, "no hay cuchara... No es la cuchara que se dobla, eres tú mismo". Aquí "un niño niñeando" es visto como el espacio abierto de la posibilidad de la evolución humana. Y por esta misma razón, la muerte de un niño en la guerra es el ejemplo más atroz de los crímenes contra la humanidad que una guerra comporta, porque ese niño representa la posibilidad concreta de un mundo sin guerra. El niño encarna la cuestión moral de los tiempos, y por lo tanto la conciencia de los tiempos. Por lo tanto, si el papel de la filosofía en *scholé* es activo, incluso activista, un papel en el que, como dices, modela "nuevas formas de práctica filosófica que vuelven a conectar la filosofía con la vida y al mundo exterior" y se atreve "a desafiar y a poner en tela de juicio las fuerzas dogmáticas del presente", ¿cuál es el papel del niño en la producción de *dikaiosyne* en la escuela como *scholé*? ¿Los niños pueden ser actores políticos en el mundo del tiempo productivo? ¿Pueden salir a la calle y denunciar a los opresores, los avaros y los belicistas? ¿O deberíamos estar satisfechos con la escuela/*scholé* de Dewey como "vida comunitaria embrionaria", una especie de tanque de pensamiento para el futuro de la subjetividad humana y la identidad colectiva, como en el actual

movimiento de las escuelas democráticas? O, como sospecho que podrías argumentar: ¿no deberíamos tener ninguna expectativa en absoluto?

WK: Yo tampoco creo que las preguntas que inician por "cómo" sean personales o sin sentido (si lo son, lo son tan sólo en un aspecto muy específico), sino simplemente que es imposible o inconveniente que alguien pueda responderlas por otro. Y estoy de acuerdo en que la filosofía como práctica de *scholé* está comprometida con la ética y la política, lo que significa, con el otro, el "nosotros". En castellano esto se muestra con esa misma palabra: "nos-otros", "nos-Otros". A qué tipo de compromiso nos referimos es más difícil de precisar. Parece que la respuesta está abierta a una variedad de posibilidades. Creo que siempre se puede esperar lo "inesperable", como Heráclito dice en el Fragmento 18, habrá que esperar si no queremos dejarlo sin ruta o sin camino. Quiero decir, no sabemos. Nunca sabemos. Este es el único saber filosófico real, y aunque el mundo parece estar en uno de sus momentos más cerrados, sí, hay nuevos seres en cada momento que llegan al mundo y la historia humana nunca se termina. Esta es también la fuerza de *chrónos*. Y también de *aión* y *scholé*: actuamos como si lo imposible fuera necesario, "como si", como diría Kant.

Realmente no lo sabemos. Los niños y las niñas son actores políticos tal y como nosotros lo somos, y lo que me preocupa más es lo que podemos hacer, a través de la práctica de la filosofía como *scholé*, para darles las condiciones o el espacio para vivir la vida política, que es una vida en "nosotros", es decir, una vida que incluye otras vidas, una vida que siente y piensa lo que vale la pena vivir y que está dispuesta a aceptar otras formas de vida colectiva que las que nosotros esperaríamos vivir. Por supuesto, en un sentido somos parte de esa vida política, al menos en ofrecer a nuestros hijos las condiciones para su construcción, por lo que no debemos tener miedo de ello, pero hay que preocuparse por las fuerzas políticas involucradas y el límite de esas condiciones. ¿Cómo pensar a través de estas condiciones políticas? ¿Cómo las practicamos? ¿Son realmente tan diferentes del mundo opresivo que tanto criticamos? ¿De qué manera es la vida filosófica preferible a la vida política? O dicho en otras palabras, ¿por qué la política de la filosofía vale más que la política del orden político? Tal vez niñas y niños puedan

ayudarnos a pensar estas preguntas. Tal vez nos puedan ayudar a cambiar nuestras preguntas, a encontrar otras preguntas. Tal vez lleguen a nuevas preguntas. Quizás puedan ayudarnos a pensar lo que no hemos pensado, o incluso lo impensable. Tal vez nos pueden educar. Esto es de lo que trata la filosofía con niños: no de la educación de la infancia, sino de una educación infantil, una educación a través de las voces de la infancia.

Recibido: 15/11/2014

Aceptado: 21/11/2014

Bibliografía

- BLAKE, W. (1966). The marriage of heaven and hell. In: Blake: The Complete Writings. Ed. Geoffrey Keynes, p. 148-160. Oxford University Press, Oxford.
- FRYE, N. (1947). *Fearful symmetry : A study of William Blake*. Princeton University Press, Princeton.
- KANT, I. (1993 [1785]). *Grounding for the Metaphysics of Morals 3rd ed.* Trans James W. Ellington. Ind: Hackett, Indianapolis, EE.UU.
- KENNEDY, D. (2006) *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. SUNY Press. Albany, New York, EE.UU.
- KOHAN, W. (2015) *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*. Routledge. London.
- LANCY, D. (2008). *The anthropology of childhood: cherubs, chattels, changelings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MARCUSE, H. (1969). *An essay on liberation*. Beacon Press, Boston.
- RANCIERE, J. (1988). "Ecole, production, égalité." In: RENOUE, Xavier (ed.). *L'école de la démocratie*. Edilig, Fondation Diderot, Paris, Francia.
- SPINOZA, B. (1996) *Ethics*. Trans. Edwin Curley. Penguin Books, London.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Playing and reality*. Basic Books, New York, EE.UU.
- ZIZEK, S. (2011). *Living in the end times*. Verso, London.