



Kohan, Walter Omar. (2003). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.

264 pp.
ISBN 85-7526-073-1

Reseñado por Maximiliano López

6 de enero de 2004

Se trata de un libro curioso, por demás interesante, cuyos temas centrales son, la infancia, la educación y la filosofía. Entre sus páginas se desenvuelve una inquietud, un gesto, un ejercicio filosófico que tiene por territorio la educación y por vehículo la infancia. Un movimiento que disloca cada uno de estos términos para producir un pensamiento nuevo, confesadamente infantil.

Sus reflexiones se aventuran en la historia de las ideas filosóficas, políticas y pedagógicas en busca de material histórico que permita pensar el presente. Dicha reflexión es desarrollada a su vez en dos registros. Uno más amplio, el de un pensamiento dominante acerca de la infancia, en la filosofía de la educación de nuestro tiempo y, otro más acotado, el de las posibilidades educativas de la filosofía con niños.

El trabajo presenta dos partes. En la primera, “Filosofía clásica de la educación”, se estudia la constitución histórica de una cierta imagen de la infancia que ha encausado fuertemente los modos dominantes de pensarla en nuestra cultura. En la segunda parte, titulada “la infancia educa a la filosofía”, se desarrolla una idea diferente de infancia. Los elementos para pensar dicha infancia serán desarrollados a partir de las figuras de Heráclito y Sócrates, por un lado y Ranciere y Deleuze por otro.

El capítulo inicial de la primera parte, busca, en algunos de los *Diálogos* platónicos, las raíces del modo dominante en nuestra cultura de pensar la infancia. Se analizan entonces, las principales marcas de lo que constituye una idea de infancia que ha sido fundadora en nuestra tradición. Esa idea de la infancia se encuentra caracterizada por cuatro trazos esenciales: la infancia como posibilidad,

inferioridad, otro desplazado y materia prima de la política. Escuchemos por un instante al propio autor:

“G. Deleuze y F. Guattari afirman que entender a un filósofo comporta comprender los problemas que ese filósofo trazó y los conceptos que creó para tratar de resolver tales problemas. Nuestra tesis es que la infancia era parte indisoluble de algo que constituye un problema fundamental para Platón y que en sus *Diálogos* se puede reconstruir tanto los trazos fundamentales de ese problema como la solución conceptual propuesta por Platón.” (Kohan Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica. Kohan. 2003. p. 27) (Nota 1)

El problema al cual se alude es concreto y situado: Platón busca entender, enfrentar y revertir la degradación cultural, política y social de la Atenas de su tiempo. La visión platónica de la infancia se encuadra entonces en un análisis educativo con intencionalidad política.

Aun cuando, como bien señala Kohan, la infancia no sea, para Platón, un objeto de estudio en sí mismo, se transforma en un problema filosóficamente relevante en la medida en que se tenga que educarla de manera específica para posibilitar que la *polis* actual se aproxime lo más posible a la normatizada. De esa manera, Platón sitúa a la infancia en una problemática política y la inscribe en el juego político que dará lugar, en su escritura, a una *polis* más justa, más bella, mejor.

El concepto platónico de infancia es analizado, como señalamos anteriormente, a través de los siguientes elementos: a) la primera marca que se distingue es la posibilidad casi total y como tal, la ausencia de cualquier marca, la infancia no es nada y, por ende, es sólo lo que se proyecta en ella, la infancia es puro deseo adulto; b) la segunda marca es la inferioridad frente al hombre adulto, ciudadano y su consiguiente equiparación con otros grupos sociales como las mujeres, los ebrios, los ancianos, los animales -esta es la marca del ser menos, del ser desvalorizado, jerárquicamente inferior-; c) en una tercera marca, ligada a la anterior, la infancia es lo no importante, lo accesorio, lo superfluo, es aquello de lo que se puede prescindir, lo que merece ser excluido de la *polis*, lo que no tiene lugar en ella, el otro desplazado; d) finalmente, la infancia tiene la marca instaurada por el poder: ella es el material del sueño político, sobre la infancia recae un discurso normativo, propio de una política que necesita de la infancia para afirmar la perspectiva de un futuro mejor.

En el segundo capítulo se ve cómo ciertos trazos de esta idea se consolidaron, cristalizaron y sofisticaron con la emergencia de algunas instituciones en las sociedades modernas europeas. Michel Foucault y Philippe Ariès acompañarán a Kohan en este tramo para mostrar de qué modo las sociedades modernas prestaron una especial atención a la infancia y más aún, hasta cierto punto inventaron una infancia cuyo significado no puede ser comprendido con independencia de cuatro

elementos señalados y analizado por el autor: la disciplina, la escuela, el profesor y la pedagogía.

Ariès señala el hecho de que el sentimiento de la infancia, la forma en que hoy concebimos y experimentamos la infancia, es histórica y su elaboración tiene mucho que ver con el tipo de ideas y dispositivos de relación social que se desarrollaron en las sociedades industriales modernas. Michel Foucault aportará elementos para analizar estos dispositivos modernos que dan forma a un determinado modo de producción y circulación de los saberes, las relaciones de poder y las identidades.

En el tercer capítulo, se analizará un caso contemporáneo, el programa *Filosofía para niños*, procurando problematizar el concepto de infancia que en él subyace y los caminos y sentidos definidos por éste para hacer de la filosofía una herramienta escolar. Se intentará mostrar en qué medida ese programa, presentado como “innovación educativa”, reviste un carácter bastante tradicional en sus modos de pensar la infancia y la filosofía, como así también en los sentidos propuestos para una educación filosófica.

En la segunda parte, titulada “La infancia educa a la filosofía”, se afirma otra imagen de la infancia. Esta otra infancia es presentada como un símbolo de la afirmación más radical, figura de lo nuevo, espacio de libertad. En su relación con la filosofía aparece como posibilidad afirmativa del pensar; imagen de ruptura y discontinuidad y gesto inaugural de un nuevo pensar filosófico. Algunos de los elementos que permiten pensar este nuevo concepto de infancia son encontrados en la antigüedad clásica y otros en la filosofía francesa contemporánea. En la primera, Heráclito y Sócrates; en la segunda, Jacques Rancière y Gilles Deleuze. Serán cuatro formas “infantiles” de pensar, cuatro expresiones de filosofía.

A partir de los fragmentos de Heráclito será posible pensar una serie de cuestiones. El primer motivo de reflexión es desarrollado a partir del fragmento 12: “Para aquellos que se bañan en los mismos ríos, fluyen aguas distintas y distintas” Según la edición de M. Marcovich, a la cual Kohan hace referencia, existen tres fragmentos que contienen la imagen del río, de los cuales, sólo el que acabamos de presentar es auténtico, los otros dos serían deformaciones tardías de este. (Cf. Kohan p.128) El problema más relevante que traza este fragmento, señala Kohan, no es el de un supuesto movimiento o fluir universal, sino el problema del modo de ser de las entidades (en este caso los ríos) que se presentan ante una perspectiva humana como algo uno y al mismo tiempo múltiple, idéntico y también diferente, el problema de entidades que muestran un modo de ser contradictorio. Heráclito afirmará, al mismo tiempo, la identidad de la unidad y la totalidad así como la naturaleza contradictoria y conflictiva de todo lo que es, percibiendo lo real como algo en lucha, una disputa necesaria entre contrarios y, simultáneamente, como la reunión de esos contrarios en la unidad.

Por otra parte, y en estrecha vinculación con lo anterior, aparece considerada la cuestión del lenguaje. Se señala que la gramática consagrada, adulta, de cuño aristotélico que consideramos hoy tradicional, resulta inadecuada para leer las sentencias heracliteanas. El lenguaje de esos fragmentos es de yuxtaposiciones. Un lenguaje de oposiciones para mostrar la lucha de opuestos, tanto como un lenguaje de unidad en la totalidad para señalarla. Un examen minucioso de la utilización que hace Heráclito de las palabras griegas como del momento histórico y las circunstancias de su escritura le permitirá a Kohan mostrar la estrecha y conflictiva relación del efesio con las palabras, que dicen y no dicen el ser de las cosas. Puesto que los nombres, en muchos casos, solamente dicen parcialmente las cosas. El nombre, como la cosa, no puede ser cabalmente conocido si no reconocemos su carácter opuesto y contradictorio. Las cosas son la unidad que los nombres sugieren, pero también son la multiplicidad de diferencias (oposiciones) que están abrigadas en esa unidad.

Por último, se aborda el tema del devenir, metaforizado en el fragmento 52 de Heráclito que dice: "El tiempo de la vida es un niño que juega un juego de oposiciones. De un niño su reino" (Kohan p. 147). Asociando al tema del devenir, aparece el de la espera o la actitud humana ante el venir a ser. La infancia simboliza en este fragmento la novedad de un tiempo que no es un tiempo de desarrollo, de continuidad, de inicio, de medio y fin sino de una temporalidad de la irrupción, del instante, de lo siempre presente. Infancia sin tiempo, sin cronología, infancia como figura del devenir.

Heráclito ilustra un tipo de pensamiento y una actitud que afirman una lógica que no es la lógica clásica de Occidente, aquella de los principios de identidad, no-contradicción y tercero excluido sino una lógica que piensa lo ilógico, lo impensable, lo que no se puede o no se debe pensar y que espera lo inesperable. Como bien señala Kohan, Heráclito se encuentra, desde un punto de vista filosófico, en la infancia del pensamiento.

Con Sócrates, asistiremos a un gesto político inaugural de la filosofía que es, al mismo tiempo, el gesto afirmativo de la pregunta como potencia del pensar. Lo que posibilita a la filosofía transformarse en una pedagogía y una política no totalizadora, ni totalitaria.

Sócrates inaugura una filosofía que tiene la forma de un cuestionamiento radical. La piedra fundacional de esta filosofía la encontramos en un saber negativo, "saber que no se sabe", a partir de esta única certeza se inaugura una filosofía que puede ser definida como filosofía de la pregunta, una pregunta siempre abierta que perpetúa a la filosofía en el reino de la infancia.

Sócrates es el creador de una nueva filosofía política, nacida del desencuentro entre la política y la filosofía, el encuentro de un preguntar radical con lo instituido que se resiste. Más que cuestionar un sistema político para implantar otro, lo que

pretende es mantener viva la inquietud frente a cualquier orden que pretenda saberlo todo, manteniéndose así en la infancia de la política.

Su filosofía de la pregunta, del saber que no se sabe, será también el punto inicial de una pedagogía. Sócrates no enseñó jamás, por lo menos no en un sentido tradicional. Es un educador que no enseña, que no transmite ningún saber, sino una inquietud, la inquietud por sí mismo. Como él mismo afirma jamás se ocupó de nadie más que de sí mismo e instó a todos a hacer lo mismo.

Así lo refiere Kohan: “la filosofía de Sócrates se condensa en tres personajes conceptuales: el político, el filósofo y el sofista: el otro, el yo y su doble. Estas tres figuras afirman tres personajes pedagógicos: el político, no sabe nada y hace creer que sabe todo; no cuida de nadie y hace creer que cuida de todos; el filósofo, sabe lo que nadie sabe y hace creer que nadie sabe nada; cuida de sí y hace que todos cuiden de sí; por último, el sofista, sabe todo y hace creer que todos necesitan de su saber; dice cuidar de todos y hace que todos los otros cuiden de él.” (Kohan p. 180)

Como dijimos anteriormente esta nueva imagen de la infancia que Kohan viene desarrollando en esta segunda parte recoge elementos del pensamiento y la figura de dos filósofos antiguos Heráclito y Sócrates, que acaban de ser presentados y de dos filósofos contemporáneos. Entre los contemporáneos, Jacques Rancière es motivo para pensar otra vez, de nuevo, el enseñar y el aprender y para considerar en su radicalidad filosófica y política estas dos actividades. Con Deleuze se denunciará una imagen del pensamiento que impide pensar y se afirmará de forma irrestricta la creación como forma específica del pensar filosófico.

En este capítulo, titulado *Infancia de un enseñar y aprender (J.Rancière)*, se abordará, fundamentalmente, la pregunta por el sentido de tales actividades. Interrogación que irá a profundizar en la dimensión filosófica del aprender y el enseñar. Será, nuevamente, un ejercicio infantil, entendiendo por infancia ese gesto inaugural y discontinuo del pensamiento. Gesto a partir del cual será posible pensar otro sentido para estas dos tareas.

Abrirá la interrogación la pregunta ¿qué significa enseñar?. La historia de Joseph Jacotot, presentada por Rancière en su libro *El maestro ignorante* servirá de base para pensar dicha cuestión.

Jacotot fue un profesor de literatura francesa que, en 1818 debió enfrentar una situación particular que lo llevó a concebir de modo muy diferente lo que hasta ese momento había significado para él la enseñanza (es decir, brindar algún conocimiento a alguien que no lo posee, de la forma más ordenada y simple posible). El regreso de los Borbones lo obliga a retirarse al exilio, momento en el que recibe una invitación para ser profesor en la Universidad de Louvain, en los Países Bajos, allí lo esperaba una sorpresa: sus alumnos hablan una lengua que él

desconoce y no comprenden la suya. Entre enseñante y aprendices no existen signos comunes. Pero Jacotot consigue encontrar algunos signos comunes en una edición bilingüe del *Telémaco* de Fénelon. Por medio de un intérprete solicita a sus alumnos que aprendan por sí mismos el texto en francés (lengua de Jacotot). Los alumnos lo hacen y luego Jacotot pregunta, por etapas, lo que ellos han aprendido, además, verifica que el trabajo sea realizado con atención. Los alumnos aprenden el contenido del texto sin que Jacotot haya podido explicarles nada. Esta experiencia lo deja sorprendido, por otra parte advierte que hay otra experiencia educativa, de singular importancia donde las personas aprenden sin ningún tipo de explicación: el aprendizaje de la lengua materna.

A partir de esta singular experiencia, Rancière-Jacotot desenvolverá una crítica de la razón explicadora. Dirá entonces que la explicación es el arte de la distancia entre el aprendiz y la materia a aprender. El secreto de la explicación es presentarse como la que reduce esa distancia a su mínima expresión. Sin embargo, la verdad es que la explicación, primero crea la distancia y luego, en vez de reducirla, la amplía cada vez más. La explicación es entonces, básicamente embrutecedora, dado que somete una inteligencia a otra. Explicar algo a alguien equivale a decirle que no es capaz de comprenderlo por sí mismo, paralizando su pensamiento y dinamitando la confianza en su propia capacidad intelectual. Es la misma lógica de la explicación la que supone, y necesita suponer la incapacidad de comprender de los otros, la explicación no existe en función de la ignorancia sino a la inversa. La explicación divide a los seres humanos en sabios e ignorantes, superiores e inferiores. Cuanto más explicación exista, más inferiores los inferiores y más superiores los superiores.

La crítica desarrollada por Rancière lo lleva a postular como principio necesario la igualdad de las inteligencias. Entonces podrá afirmar que una educación es emancipadora en la medida en que no da a los otros la llave de ningún saber sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando considera todas las inteligencias iguales. Para emancipar es preciso emanciparse y para eso basta un solo principio, un solo gesto, una sola actitud: aceptar que todas las inteligencias son iguales.

Aprender será entonces, según Rancière-Jacotot, una virtualidad que se verifica en el encuentro con los otros iguales. Así, una comunicación razonable se funda en la igualdad entre la estima de sí y la estima de los otros.

Por último, se señalará que la emancipación intelectual no constituye un método capaz de ser institucionalizado sino un principio que, sin embargo, podría ser capaz de generar algunas prácticas. Principio que, por otra parte, puede ser enunciado, compartido, pero jamás otorgado o enseñado, en el sentido de ser transmitido a otros. La emancipación, como la libertad, será siempre algo que se toma y nunca algo que se otorga.

El cuarto y último capítulo, se propone pensar en torno a una nueva pregunta: ¿qué significa pensar?. Pregunta infantil, de esas que cuesta escuchar porque parecen

obvias. Gilles Deleuze será en esta ocasión el autor escogido para inquietar tal obviedad.

Resulta por demás difícil definir el pensar, sujetarlo a una única imagen, puesto que cada nuevo pensador no sólo piensa lo que significa pensar, sino que también traza una nueva imagen del pensar. El pensamiento se renueva y con él también lo hace la imagen de lo que significa pensar. Es preciso entonces retomar la pregunta y mantenerla aun como problema. ¿Qué significa pensar? No aceptar dócilmente ninguna imagen naturalizada del pensar y enfrentar de nuevo la pregunta.

Como bien señalara Heidegger, no hay garantía alguna de que pensamos, tal vez todavía no pensamos, aun en la propia filosofía. El mismo tema es tratado por Deleuze para decir que cierto trato con la historia de la filosofía puede imposibilitar, mucho más que facilitar, la emergencia de un pensar en el pensamiento. Lo que retrata Deleuze es una imagen de la filosofía como policía del pensamiento. Aquella que dice: ¿Cómo usted se atreve a pensar sin haber leído Platón, Aristóteles, etc.?, ¿Cómo se atreve a pensar sin la legitimación institucional del pensamiento? ¿Cómo usted se atreve a pensar? Esto no implica en absoluto afirmar que el contacto con la historia de la filosofía tenga algo intrínsecamente pernicioso sino que lo que importa es establecer un tipo de relación con los pensadores de la historia que afirme métodos propios y estilos nuevos.

En *Diferencia y repetición*, Deleuze ofrece una crítica rigurosa de lo que llama “la imagen dogmática, ortodoxa, moral, prefilosófica o natural del pensar” y asegura que cuando esta imagen está en la base del pensamiento, impide pensar. Esta imagen se desdobra en ocho postulados [\(Nota 2\)](#):

1. Afirmación de la buena voluntad del que piensa y de la buena naturaleza del pensamiento.
2. Del ideal del sentido común como aquello que da unidad y armonía a las facultades.
3. El modelo de la reconocimiento, que consiste en suponer la unidad del sujeto y del objeto como base del pensamiento ¿quién puede asegurar que pensamos cuando reconocemos?
4. El de la representación, que subordina la diferencia a las dimensiones complementarias de lo Mismo, de lo Semejante, de lo Análogo y de lo Opuesto. La imagen dogmática no permite pensar la diferencia en cuanto diferencia, la diferencia como tal, la diferencia en cuanto concepto. Es siempre en relación con una identidad concebida, una analogía juzgada, una oposición imaginada o una semejanza percibida que la diferencia se torna objeto de representación.
5. De lo negativo o del error. Todo lo negativo que puede ocurrir en el pensamiento se lo atribuye a mecanismos externos al pensamiento. Así, la imagen dogmática cae en una doble reducción: pretende que el error es la única figura de lo negativo en el pensamiento (desconsiderando formas

como la tontería, la maldad y la locura). Por eso el error se atribuye siempre a causas externas.

6. La función lógica o de la proposición que designa la proposición como el lugar de la verdad.
7. El postulado de las modalidades o de las soluciones. La imagen dogmática apenas consigue construir los interrogantes que las posibles respuestas permiten suscitar. Bajo esta imagen sólo se pregunta lo que se puede responder. Así, se sitúan los problemas como obstáculos y no como productores de sentido y de verdad en el pensamiento. Es en el seno de los problemas que la verdad es producida. Problemas y soluciones son de distinto orden: los primeros son universales y las segundas preposicionales. Son los problemas los que dan sentido a las soluciones y no al contrario.
8. Postulado del fin o del resultado, o del saber. Este postulado subordina el aprender al saber y la cultura al método. El saber y el método no son más que obturaciones de ese movimiento del aprender que es la propia cultura.

En estos ocho postulados se desenvuelve la imagen dogmática del pensamiento y según el Deleuze de *Diferencia y repetición*, en la destrucción de esta imagen que se presupone a sí misma, se encuentra la posibilidad de una verdadera crítica y una verdadera creación en el pensamiento. La posibilidad de que pueda emerger el pensar en el pensamiento. Pues el pensamiento no está dado. Él nace, se genera, se produce, a partir de un encuentro contingente con aquello que nos fuerza a pensar, aquello que instala la necesidad absoluta de un acto de pensar, de una pasión de pensar. El pensar encuentra entonces algo, un signo que lo obliga a pensar. Pensar es experimentar, problematizar.

Las condiciones para producir ese pensar en el pensamiento, para poder generarlo, están dadas, hasta aquí, por la destrucción de aquella imagen dogmática del pensamiento que la filosofía occidental fue consolidando a lo largo de muchos siglos.

En las primeras obras de Deleuze la crítica tiene un peso propio, que va gradualmente disminuyendo, hasta subsumirse en la creación. En su último libro, escrito con Felix Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, los que critican sin crear serán considerados la plaga de la filosofía, los discutidores, comunicadores del resentimiento. En las primeras obras se perseguía un pensamiento sin imagen, un nuevo pensar, que no se deja representar. Pero en *¿Qué es la filosofía?* La imagen que el pensamiento se da a sí mismo pasa a ser uno de los componentes insustituibles de la filosofía. En verdad, lo que hay es una multitud de imágenes: cada gran filósofo establece una nueva imagen, un nuevo plano de inmanencia sobre el cual pensar. Transformar la imagen del pensar, trazar nuevos planos, colocar problemas, crear nuevos conceptos. Ésta es precisamente la tarea de la

filosofía. Es el movimiento lo que resulta infinito. La imagen que Deleuze busca no es la de un pensamiento sin límites, sino la de un pensar sin puntos fijos.

Entonces, es posible retomar la cuestión que se proponía al comenzar este capítulo: ¿es posible enseñar a pensar?

Por último dirá Kohan, sospechamos que el pensar es un encuentro, enseñar a pensar tiene que ver con propiciar ese encuentro, con preparar las condiciones para su irrupción. Mas no hay fórmulas ni recetas para eso. Sólo una extensa y trabajosa preparación.

Tal vez una bella imagen de un profesor sea la de aquel que piensa con otros, sin que importe su edad, su color, su género, su biografía. Él ejercita su pensar y da que pensar a sus alumnos. Propicia encuentros que él mismo no puede anticipar. Aun cuando prepare cada detalle de su clase con la meticulosidad de aquél que se prepara largamente para improvisar y no con la superficialidad de aquel que improvisa por falta de preparación.

De la mayoría a la minoridad. Filosofía, experiencia y afirmación de la infancia.

Finalmente, se propone, de alguna forma, un cierto concepto de infancia que recrea la forma dominante de pensar esta categoría. Allí se estudia, junto a Giorgio Agamben, conexiones entre los conceptos de infancia, lenguaje, experiencia e historia. Se propone una política de la infancia que permita pensar una educación y una filosofía abiertas y no totalitarias.

De modo general en los discursos pedagógicos se percibe la infancia en términos de alguien que es llevado de la mano. La infancia es asociada a inmadurez, a minoridad y este sería un estado del cual abriría que emanciparse para tornarse dueño de sí mismo. La minoridad es una figura de la incapacidad, de la falta de resolución en el uso de las capacidades intelectuales.

El iluminismo sería aquel movimiento histórico que permitirá a la humanidad en su conjunto salir de su minoridad y valerse de la fuerza inscrita en su propia razón.

La infancia como fase a ser abandonada fue objeto de las más variadas tentativas de silenciamiento, como de los más diversos sueños de emancipación, libertad y racionalidad que fue capaz de pensar el hombre moderno.

En los tres primeros capítulos de la primera parte de este trabajo se analizaron trazos de algunos de esos sueños antiguos, modernos y contemporáneos. En los capítulos 4 al 7 de la segunda parte, se afirmó otra imagen de la infancia. En lo que sigue, esta imagen será justificada, desarrollada, expandida.

Lyotard da una primera alerta: hay signos evidentes que contradicen el proyecto iluminista. Por un lado, a quedado claro que el desarrollo no amplía la libertad. Por otro, parece que la infancia no nos abandona. Dirá Lyotard: "por infancia entiendo que nacemos antes de nacer para nosotros mismos. Y, por tanto, nacemos a través de otro, mas también para otros, entregados, sin defensa, a los otros" [\(Nota 3\)](#). La infancia es la condición de ser afectados que nos acompaña toda la vida; una condición de ser afectados que no puede nombrar o reconocer esa afección.

Infancia, experiencia, historia, lenguaje

Las pretensiones de emancipación de la infancia acostumbran a esconder su negación. Se sabe por ella, se piensa por ella, se lucha por ella. Paralela a esa negación de la infancia es la negación de la experiencia. La ausencia de espacio para la experiencia en las sociedades modernas es un motivo de distintas tendencias filosóficas actuales.

Georgio Agamben, en un libro llamado *Infancia e historia*. (Nota 4) se propone realizar un proyecto teórico tendiente a revertir la pobreza de experiencia de nuestro tiempo. Inscribe su trabajo en el programa benjaminiano de una filosofía por venir, y se propone preparar el lugar lógico donde esa semilla pueda alcanzar su madurez.

El rechazo contemporáneo de la experiencia se origina en la desconfianza de la ciencia moderna frente a la experiencia. Las pretensiones de objetividad, universalidad y certeza de esa ciencia son incompatibles con el carácter subjetivo, incierto y particular de la experiencia. Por eso, la ciencia la instrumentaliza y la cuantifica bajo la forma del experimento. La filosofía moderna acompaña ese movimiento de silenciamiento de la experiencia, su punto más alto es la formulación husserliana de una experiencia muda.

Agamben responde negativamente a la posibilidad de una experiencia sin lenguaje. La idea de una infancia pre-lingüística es un mito: infancia y lenguaje se remiten mutuamente. Infancia y lenguaje coexisten mutuamente, nunca encontramos al hombre separado del lenguaje y nunca lo vemos en el acto de inventarlo. En la medida en que el ser humano no llega al mundo ya hablando, la infancia es ausencia y busca de lenguaje. Es en la infancia que se da esa discontinuidad específicamente humana, donde se produce el pasaje de la lengua a la palabra (Saussure), de la semiótica a la semántica (Benveniste), o del sistema de señales al discurso.

No es éste un trazo cualquiera para el ser humano: es aquello que lo constituye como tal: el ser humano es el único animal que necesita aprender a hablar, que no está inscripto en la lengua desde siempre. Es esa la que funda su historicidad.

Pero no se trata solamente de una cuestión cronológica. La infancia no funda la historia y se retira de ella. En un cierto sentido estamos siempre aprendiendo a

hablar, nunca sabemos hablar de forma definitiva, nunca acaba nuestra experiencia (infantil) de y en el lenguaje. Experiencia e infancia son condiciones de posibilidad de la existencia humana, sin importar la cronología ni la edad.

Cuando la infancia es amiga de la experiencia, lejos de ser una fase a ser superada, esta se torna una situación a ser establecida, atendida, alimentada, sin importar la edad de la experiencia. La humanidad tiene un *soma* infantil que no le abandona y que ella no puede abandonar. Rememorar ese *soma* infantil es, según Agamben, el nombre y la tarea del pensamiento.

En Agamben la infancia deja de estar asociada a la debilidad, precariedad, inferioridad, deja de ser medida por la categoría de progreso, en una temporalidad continua. Ella es discontinuidad, irrupción del pensamiento, de lo posible, del porvenir.

Infante es aquel que no habla todo, que no piensa todo, que no sabe todo. Es aquél que piensa cada vez, por primera vez.

El mundo no es lo que pensamos. "Nuestra" historia está inacabada. La experiencia está abierta. En esa misma medida somos seres de lenguaje, de historia, de experiencia. Y de infancia.

Educación filosofía y política de la infancia

¿Cuáles son, entonces, las implicaciones para la educación de esta concepción de infancia?

Un sentido importante de la educación de nuestro tiempo puede ser visto en la restauración de la infancia, en la creación de situaciones propicias para la experiencia, en la generación de las condiciones propicias para que sean posibles, entre nosotros, otra infancia y otra experiencia. La infancia de la experiencia y la experiencia de la infancia.

Estaríamos entonces muy distantes de una educación que prepara a los niños “para el futuro” o “para el mercado de trabajo” o “para la democracia” o para cualquier otra cosa que no sea la propia infancia, entendida como experiencia de la diversidad, de la novedad, de lo inesperado. Tal educación permitiría vivir la infancia como novedad, como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como búsqueda de otro territorio, como historia siempre naciente, como devenir, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser lo que no se es, de estar en otro mundo de aquel en el cual se está. Si hay algo para lo cual tal educación debería preparar es para no abandonar la infancia, la experiencia.

¿Esta educación sería emancipadora? ¿En qué sentido la infancia es una figura de la emancipación?

En la medida en que está en juego una relación con nosotros mismos, en la medida en que se trata de generar relaciones más libres en nuestra propia subjetividad. Así, una educación emancipadora no es una educación que emancipa, sino una que permite emanciparse. Un profesor emancipador no es aquél que libera a sus alumnos, sino aquél que trabaja en su propia emancipación y contribuye para que los otros puedan hacer su propio trabajo emancipador.

Esa emancipación no lleva a ningún reencuentro o restauración de una naturaleza o estado humano perdido, oprimido o subyugado. Esa forma de subjetividad que llamamos infancia es emancipadora en la medida en que nos abre las puertas a una experiencia múltiple de nosotros mismos. En la medida en que emancipa a la propia infancia de una imagen de sí misma que la apresa.

Pero no se está idealizando la infancia ni la niñez. Éstas no son vistas con romanticismo. No se afirma una “república de los juguetes” como la soñada por Pinocho. No se venera la infancia, no se la considera “un mundo completo”, un estado de perfección al cual nada le falta, ni se propone la confusión de las edades. Nada es menos infantil que el infantilismo tan en boga en nuestras sociedades.

Se trata de una cuestión política, es la afirmación de una política que se rehusa a aceptar lo que es, pero se niega a proponer un deber ser.

Notas

[1.](#) Todas las citas utilizadas corresponden al libro de Walter Kohan que estamos reseñando, por lo que, en adelante, sólo se indicara el número de página.

[2.](#) Deleuze, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. En: Kohan, op.cit. p. 219 a 223.

[3.](#) J-F Lyotard. "Mainmise", *Philosophy Today*, inv. 1992, p.419-427. En: Kohan. op. cit. p. 239

[4.](#) Agamben, Giorgio. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001/1978. En: Kohan. op. cit. p. 241.

Sobre el autor del libro

Walter O. Kohan es argentino. Doctor en Filosofía; Profesor titular de Filosofía da Educação del Centro de Educação e Humanidades de la Universidade do Estado de Rio de Janeiro UERJ; Profesor del programa de pós-Graduación en Educación e investigador del Laboratório de Políticas Públicas de la UERJ; Investigador del Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) y miembro del Comitê Científico de la Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Educação (AMPED). Fue Presidente del International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) 1999-2001. Es autor u organizador de diversos libros en español y

portugués y coordinador de tres colecciones (editoriales: Autêntica, Vozes y Novedades Educativas Argentina). Sus artículos están publicados en español, portugués, francés, inglés y húngaro.

e-mail: walterk@uerj.br

Sobre el autor de la reseña

Maximiliano López es argentino, Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo y Especialista em Ensino da Filosofia por la Universidade de Brasília. Jefe de Investigación del Instituto de Enseñanza Superior 9-009 Mendoza—Argentina. Coordinador del proyecto “Filosofía con niños en la escuela pública” y autor de diversos artículos sobre educación y filosofía.



<https://edrev.asu.edu>

Reseñas Educativas/ Education Review publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como prácticas educativas.

Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

Editor para Español y Portugués

Gustavo E. Fischman

Arizona State University

Editor General (inglés)

Gene V Glass

Arizona State University

Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.