

# LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, *ENTRE* EL MEDIO Y LA CONJUNCIÓN O EMILIA VA A LA ESCUELA

## The Philosophy Teaching: Between the Means and the Conjunction or Emilia goes to school

Esaú Ricardo Páez Guzmán\*  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
esaupaez@gmail.com

Fecha de recepción: 25 de junio 2014

Fecha de aceptación: 2 de septiembre 2014

---

El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisa, no debe intervenir constantemente su persona y su “cultura”, y, por último, no tiene derecho a esperar –casi como resultado– proyectos.

¿De qué modo entran nuestros estudiantes en relación con la universidad?... A través del oído, como oyentes” (Nietzsche, 1980: 31).

### Resumen

Este texto, producto de un trabajo de investigación sobre la enseñanza de la Filosofía, busca mostrar la condición de esta como un ejercicio de encuentros, de conexiones, de diferencias, que despliega y junta el pensamiento. La Filosofía, situada en el medio de una tarea, como la actividad docente, y frente a personajes que la escuela ha delimitado y determinado con bastante dureza: el maestro, que enseña, y el estudiante, que aprende, no puede sino resistirse a los extremos de la oposición y la disyunción, y optar por caminar por una línea de reticencia, conjuntiva, en el *entre* volátil y sinuoso de la diferencia.

**Palabras clave:** Filosofía, Enseñanza de la filosofía,

---

\* Profesor Escuela de Filosofía, Uptc. Grupo de Investigación “Estudios en Educación, Pedagogía y Nuevas Tecnologías” Colciencias. esaupaez@hotmail.com

## Abstract

This paper, as an inquirer's result into the philosophy teaching, which intends to show its condition as an exercise of agreements, connections and differences, that the thinking displays and gathers. Philosophy placed in the middle of a task, as the teaching duty, and facing personages that the school has delimited and determined with such hardness: The teacher who imparts knowledge and the students who learns, cannot but resist the extremes of opposition and disjunctives and to walk on the line of a conjunctive reticence, in being between the volatility and sinuosity's difference.

**Keywords:** Philosophy, Philosophy Teaching.

### Emilia Va a la Escuela

Emilia se acicala varias veces al día tendida sobre el sofá; se estira y mira por la ventana, hipnotizada por los pájaros que a ciertas horas revolotean al otro lado, libres, como las hojas libres que se desprenden libres del árbol, empujadas por el viento. Emilia filosofa. Emilia filósofa. Emilia es una gata bautizada así emulando a Emilio, el muchacho famoso de Juan Jacobo. Y cuando no se estira, duerme, o con un leve sonido despótico avisa que es la hora de la comida. Emilia rara vez se preocupa por los libros o los cuadernos, si no es para dormir sobre ellos, cerca de la lámpara para robar su calor. Emilia no lee, tampoco escribe. Pasa los días entre el acicalamiento y la panza abierta bajo el sol o hecha ovillo bajo la lámpara. Aunque en ocasiones, cada cierto tiempo, Emilia cambia de rutina, se arrastra, más que camina, contra las paredes, contra las patas de los muebles. Entre una pierna y la otra, Emilia se vuelve más amistosa, más pegajosa, más inquieta; alza la cola y la bate como samurái en guardia; lenta, se arrastra, se estira, ronronea otra música. Emilia está en celo. Emilia aguza el ingenio en estas ocasiones, y no faltan los diálogos bajo el tejado al filo de la noche. Definitivamente, Emilia ama la filosofía. Emilia tiene la vocación, al menos. ¡Ah!, olvidé contar que Emilia se llama Emilia por Emilio, el muchachito de don Juan Jacobo...

Y como espejo convexo, sin ninguna pregunta, a contrapelo de cierta costumbre de querer hacer la filosofía sobre preguntas primordiales, a veces pretendidamente primordiales, he querido discurrir palabra tras palabra entre la vacilación de la *tatucera* del topo, pues, como el viejo y actual filósofo francés, frente a las preguntas, “El quid no está en responder a las preguntas, sino en escapar, en escaparse de ellas” (Deleuze, 1980, p. 5); claro, a veces hay preguntas, como por ejemplo, si es que caben las excepciones: “¿Tenéis que empezar el año quemando a

vuestro profesor de filosofía? ¿Queda todavía en vosotros algo de chimpancé? ¿Habéis comido ya carne humana? ¿Por qué no os masturbáis en el patio del instituto?” (Onfray, 2007). Y, ¿cómo escapar? ¿Escapar de qué? ¿De quién? ¿Escapar? ¿De la moda de la inclusión?

Quizá, hoy sea hora de entender que ya estamos incluidos, que como que la pregunta es si habría alguna salida distinta a aquella de la *Fabulilla*, de Kafka<sup>1</sup>, y si a esta hora, en este aquí volátil y pasajero, estamos por fuera de algún sistema, a la guarda de algún anonimato sin número y sin código, sin IP, sin Pin, sin cédula. Escapar del accidente, del cáncer, de los cobradores de impuestos, de la lluvia, de las malas lenguas, de los filósofos llorones, de los narradores de fútbol, de las propagandas de toallas higiénicas, del ser y del tiempo, de las notas de pie de página. Escapar de los amantes del plagio, de los profesores de bibliotecas de solapas y de resúmenes ajenos.

Y ¿de qué escapar de la filosofía? ¿De la filosofía? ¿De cuál filosofía? Además de las preguntas, por supuesto, además de la tristeza de los filósofos tristes, “¿Será posible? ¡Este santo varón, metido ahí en su bosque, no ha oído aún que Dios ha muerto!” (Nietzsche, 1994, p. 5). Eso es, creo que si hubiera de escapar de algo y de alguien de la filosofía sería de los rostros tristes, y de las almas piadosas que pueblan el mundo de la filosofía. Más aún, no escapar, sino huir del resentimiento y de la mala conciencia (Deleuze, 2003, p. 189), de la que están llenas las Iglesias y las sectas apocalípticas que esperan la realización del proyecto. Mejor será hacer estribillo, dejad que los muertos entierren a los muertos, y dar la vuelta a la página y hablar de cosas serias. Cosita, cosita seria.

Cosa seria la de enseñar<sup>2</sup> la filosofía; seria, porque nos abre un agujero negro sobre la pared blanca (Deleuze-Guattari, 1978, p. 178), una fila de preguntas: quiénes, a quiénes, qué, para qué, de qué manera enseñar la filosofía. Enseñar en el medio de una máquina de escolarización cuya inercia condena por anticipado el saber mismo. Enseñar un saber cuya carga de dos mil quinientos años pesa sobre los hombros de quienes de manera osada, a veces suicida, se sumergen en sus aguas bravas. Enseñar filosofía a generaciones ajenas al libro, al concepto, al pensamiento, y, en cambio, más cerca de la pasarela y de las palabras apocopadas de las redes de un millón de amigos. Enseñar filosofía en épocas de globalización y de crisis, cuyos tiempos de

---

<sup>1</sup> Kafka. (Fabulilla) “Ay! Decía el ratón –el mundo se vuelve cada día más pequeño. Primero era tan ancho que yo tenía miedo, seguía adelante y me sentía feliz al ver en la lejanía, a derecha e izquierda, algunos muros, pero esos largos muros se precipitan tan velozmente los unos contra los otros, que ya estoy en el último cuarto, y, allí, en el rincón, está la trampa hacia la cual voy. –Solo tienes que cambiar la dirección de la marcha –dijo el gato, y se lo comió”.

<sup>2</sup> “Enseigna, da órdenes, manda. La máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática...” (Deleuze y Guattari, 1978, p. 81).

supermercado no dan tiempo para volver sobre el peso mismo de las palabras. Enseñar filosofía en los tiempos de las maquinitas y los videoclips. Enseñar filosofía del siglo IV a. c. en una institución del siglo XIX, con pedagogías del siglo XX, a generaciones del siglo XXI. Discursos *esquizos* en tiempos *esquizos*. Y, sin embargo, el desafío es encontrar una salida, una conexión, un agujero de gusano que nos permita enfriar las pistolas y continuar una conversación; sobre la vida; sobre el tiempo; sobre la Tierra; sobre la velocidad y la luz; sobre los cuerpos, los fluidos, los gases, las pompas de jabón y la tangente erotizada de una palabra, un olor, quizá un concepto.

Inventar una relación nueva en un espacio añejo y mohoseado no solo por la escuela, sino también por el espacio de la filosofía; sin ninguna otra pretensión que la de provocar un encuentro, algo así como una cita a ciegas de Emilia sobre el tejado. Abrir una puerta, o dos o tres. Abrir puertas. (¿Qué sabemos de puertas?). Indiferente si es para entrar o para salir; finalmente, nuestra noción de espacio hace rato hizo separación de cuerpos con Euclides. Y echar a rodar la carga de Sísifo montaña abajo, con todos los trastos acumulados de la historia de la filosofía y las colecciones de palabras pegadas con alfileres sobre hojas de diccionario enciclopédico y filológico. Palabras muertas que hablan de otros tiempos cuando se hacían fiestas en su honor, y la gente bailaba y se embriagaba con ellas toda la noche hasta la madrugada, con las sábanas distendidas. Inventar un encuentro, acordar una cita, una boda sin conyugalidad. Pero este encuentro no deja de ser extraño a nuestras costumbres, pues lejos de Sócrates, al profesor no se le pide función de partero, él es apenas un celestino, una madona, una Petra Cotes de la filosofía, que tras de la puerta abierta, como cualquier cinéfilo perverso (¿cuál no lo es?), distiende la cuerda del deseo (Deleuze, 1980, p. 108) en un encuentro provocado. Al azar. Como una apuesta sin fracaso, pues siempre quedará otra puerta por abrir. O por echar abajo. Leer. Escribir. Pensar. Reír. Deplorar. Detestar (Foucault, 1992, p. 26). Echar los dados.

Nada garantiza el encuentro, y mucho menos que sea un encuentro amoroso, pero, ¿qué tal si sí? A cuento de qué una cita con la filosofía no podría ir más allá de eso, podría volverse algo serio... Pero, igual, tratándose de la filosofía, tampoco es necesario que un encuentro con ella termine en algo serio; por lo demás, este también es un oficio viejo, y de eso sí que sabe la filosofía (nótese el acento en el artículo, como para acompañar un nombre, como cuando decimos la Carmen, el José)<sup>3</sup>. Un encuentro no significa que se haya establecido una relación, pero a partir

---

<sup>3</sup> “Un encuentro quizá sea lo mismo que un devenir o que unas bodas. Encontramos personas (y a veces sin conocerlas ni haberlas visto jamás), pero también movimientos, ideas, acontecimientos, Y aunque estas cosas tengan nombres, el nombre propio no designa ni a una persona ni a un sujeto. Designa un efecto, un zig-zag, algo que pasa o sucede entre dos como bajo una diferencia de potencial: efecto “Compton”, efecto “Kevin” (Deleuze, 1980, p. 11).

de un encuentro es posible el surgimiento de una relación, y en los dos casos, el encuentro y la relación, no asistimos a modalidades de síntesis ni a la fusión de dos en una totalidad homogénea y tautológica, domesticada, que sería el principio de la conyugalidad y el establecimiento de un tipo de contrato que fije las obligaciones y los derechos. Emilia, en este caso, tendría que bajar del tejado y pasarse por una notaría, o, quizá, por un juzgado civil; por una oficina epistemológica, para que le den un certificado de buena conducta, consistente, decidible, completa e independiente (Lyotard, 1983, p. 80): todo un programa de gobierno con sus agentes, sus abogados y notarios, sus cardenales y sus reglas de exorcización y de penalidad con sus policías y carceleros. Es una axiomática.

Un encuentro es otra cosa. Y cuando hay ligue, el efecto es pasional, algo se cruzó entre los dos, un halo, un demonio, un gesto, una falda a medio abrir movida por la brisa con un movimiento imperceptible, que deja al descubierto el cuerpo joven de la filosofía (nótese el acento en el artículo, como cuando decimos la Carmen, el José). Sin identidad, sin el  $a=a$ , es una geografía y no una historia, poblada de manadas y de bandas, salteadores de caminos, bárbaros que no dan espera, que comen con la mano y hacen ruido al engullir la carne y la cerveza. Diógenes ordenando el tránsito parado sobre un barril, mientras se masajea la panza burlándose de los que piensan que así se calma el hambre<sup>4</sup>. Es posible que la insistencia griega por situar un campo de problematización de la filosofía en la amistad, incluso como amistad bajo la forma *amigo de...*, tenga el propósito de situar un espacio de exterioridad, reticente y agonístico en el que se emplazaría la filosofía en contravía de la formas notariales del contrato y la obligación. Nadie denuncia ante un tribunal a un amigo porque haya dejado de ser amigo, podemos inventarnos rituales que sellen y marquen una amistad, pero la amistad siempre es un ritual agonístico (Foucault, 1986, p. 81) que escapa al derecho y a la formalización; es un espacio en el que se efectúa un encuentro.

Quizá, y por eso mismo, la filosofía era un ejercicio menos del orden del conocer y más del orden del ejercicio, como un modo de ser y de vivir (Hadot, 2006, p. 240-241), de cuidarse y acicalarse, de preocuparse por el cuerpo, mezclado entre los cuerpos como un cuerpo más. Entre olores del cuerpo. Entre dolores del cuerpo. Entre los cuerpos (Deleuze, 1980, p. 73), donde terminan los cuerpos sin confundirse, y una legión de microorganismos y partículas hacen difuso el contorno, límite, de los cuerpos, allí donde a la vez dejan de ser un cuerpo y saltan el umbral, más allá del límite en el que los cuerpos se prolongan, ya no piel, ya no organicidad sino multitud, territorio salvaje en el que las bacterias, los virus, las

---

<sup>4</sup> “También se comportaba como perro Diógenes cuando satisfacía sus necesidades sexuales con la misma espontaneidad con que calmaba su hambre... y también con la misma flema. En la plaza pública, burlándose de los paseantes horrorizados, cuando le faltaba una compañera se esmeraba particularmente en prodigarse su placer solitario mediante las técnicas consabidas” (Onfray, 2002, p. 39).

moléculas vegetales, las partículas de los cuerpos se dispersan y se abren a otros reinos, otros bosques, otros imperios... otras vidas (Deleuze-Guattari, 1978, p. 248).

Pero volvamos sobre una condición de entrada, en la que la enseñanza de la filosofía se realiza de manera mayoritaria en nuestro medio: la escuela, que se erige como espacio extraño en el que los saberes, las acciones, los discursos adquieren un sentido particular, pues se efectúan bajo la forma del *como si*, propio de la escolarización. Entonces, la filosofía se vuelve un trabajo, una clase, una formalización teatral, una tarea, una actividad que toca, toca verla, toca asistir, toca responder, toca pasar el curso, y en esas condiciones, ni el profesor, ni el estudiante, ni la filosofía misma son tomados en serio. Y nada nos toca. Todo, de esta manera, nos resbala en una formalidad que, además, en sus tiempos, su aritmética, sus inventarios es muy seria, tanto que imprime cierta ceremonia del caminar y del hablar en sus rituales y ejercicios, en los discursos y en su lenguaje. La escuela es muy seria. (De reojo miro a Emilia, sigue pasando su lengua, ella sí muy seria, sobre su pelaje, de arriba abajo, una y otra vez). Sí, la escuela es muy seria. La escuela, en su modo de ser, en su modo de funcionar, hace difícil los encuentros, hace difícil la amistad, hace difícil el saber, hace difícil la filosofía, de hecho, asaltada por la *ene-amistad* de filólogos y diletantes que, además, le dan un cierto aire de seriedad de estantería a la filosofía.

Nótese que se ha usado la expresión “difícil”. En otro lugar se hubiera usado mejor el término “problema”. (Es la dificultad de actuar y pretender el desarrollo de un proyecto<sup>5</sup> en el espacio saturado de la escuela misma). La escuela, como uno de los espacios privilegiados del aprendizaje, por lo menos en sus discursos, en tanto que tal, ella misma es un problema. De hecho, con esta relación, la relación enseñar-aprender, estamos ante un problema, que si bien no es nuevo, con el surgimiento de esa época que algunos llaman de la modernidad, este enseñar-aprender, el juego de la relación maestro-aprendiz, es un problema que alcanza y sobrepasa la pedagogía misma, y se conecta con un campo de problematicidad heterogéneo cruzado por la política, la organización de los Estados, el control de las poblaciones, la economía, la organización del trabajo, la constitución de nuevos personajes e individuos como formas nuevas de subjetividad.

Ahora, si hacemos por un momento abstracción, si por un momento nos olvidamos de todo aquello que está en la exterioridad del enseñar-aprender, que le impone sus condiciones y sus límites, si nos detenemos un instante en esta relación problemática de alguien que quiere enseñar a alguien que quiere aprender<sup>6</sup>, a

---

<sup>5</sup> “Cualquiera que sea el nombre que se escoja para designarlo: Die Bildung, la civilización, la formación de ciudadanos, de sujetos críticos, la emancipación, la culturización, desalienación, el progreso, construcción de sociedad civil, etc.”

propósito de cierto dominio de saber, bajo la pretensión que de esta relación asimétrica y desigual, saber y no saber, maestro sabio y aprendiz ignorante, solo puede apostarse a construir un juego en el que de esta asimetría, saber-no saber, no podría sino resultar un juego de pares en las que el aprendiz se convertirá en maestro, y el maestro ya no solo compartirá su saber, sino, además, su no saber<sup>7</sup>. Al menos esta es una de las aspiraciones de la escuela universitaria. Habría que pensar en nuestro estudiante, este de aquí de este lado del nuevo siglo, el del bachillerato y el de la universidad, y preguntarnos sobre sus aspiraciones, que, en algunos casos, deben ser muchas y seguidas.

De hecho, lo que creemos es que existe hoy una especie de fragmentación de los espacios y de los tiempos y de las maneras y de los recursos y de las tecnologías y de los discursos del aprendizaje, como espacios de formalidad disciplinaria, que desbordan el espacio mismo de la escuela y de la relación enseñanza-aprendizaje. No solo en el sentido de las disciplinas, la matemática, la biología, la filosofía, como disciplinas del saber, sino también en lo que tiene que ver con los espacios particulares, que se habían erigido como espacios exclusivos de aprendizaje, la escuela, y que hoy ya no lo son. A la escuela le han aparecido competidores más joviales y ligeros, que la hacen ver anacrónica y fuera de lugar: la calle, con su proliferación de signos y señales urbanos; los grandes centros comerciales, convertidos en pasarela y bulevares de domingo; la multiplicación y transnacionalización de la industria de la imagen; el cine y la televisión, con sus extendidas y espectaculares maneras de difundir la información y el saber, las nuevas maneras de ser de la información, sus tecnologías, su virtualización y sus maneras de acceso, versatilidad y velocidad, para no hablar de la planetarización de los lenguajes y de las culturas.

Lo que indicaría que estamos ante un cambio sustancial de la relación enseñanza-aprendizaje, que se ha producido una especie de desujetización<sup>8</sup> y desterritorialización<sup>9</sup> del enseñar y del aprender, en sus líneas de delimitación y de definición, en sus formalidades y métodos, en sus espacios, en sus tecnologías, en sus tiempos, en sus propósitos. (Emilia juega con las hojas del libro abierto, la hoja se mueve, es papel amarillo, papel texto, papel de libro; sigue el movimiento de la

<sup>6</sup> “Quien se ocupa de esta relación, la del maestro que se enfrenta a su alumno como formador, en una relación de dependencia que tiene como objetivo hacer, provocar, construir un ser de la libertad” (Meirieu, Philippe, 1998).

<sup>7</sup> “Es preciso, por tanto, formar iguales (...). La didáctica asegura esta reproducción. Por supuesto, esto es posible y no deja de ser problemático en el juego de la reproducción del saber científico” (Lyotard, 1983, p. 53).

<sup>8</sup> En el doble sentido del término, como liberación de una relación de sujeción y como multiplicación de subjetividad, no la identidad, unívoca, de un sujeto, sino las conexiones múltiples en las que se entra en relaciones de identificación, siempre situadas, particulares, diferentes.

<sup>9</sup> “la función de desterritorialización: D es el movimiento por el que “se” abandona el territorio. Es la operación de la línea de fuga” (Deleuze-Guattari, 1978, p. 517).



hoja; sus orejas y sus ojos nos recuerdan que Emilia es una pequeña fiera salvaje que a veces ronronea en el regazo). Los sitios de encuentro se han multiplicado, los espacios de citas han salido de la escuela. Habría que volver sobre los profesores, estupefactos, los del bachillerato, los de la universidad, y, como para una foto, adivinar la algarabía de la escuela en el siglo veintiuno.

Y ¿cómo hacer pasar la filosofía y sus personajes (Deleuze, 1994, p. 63) por este paisaje nuevo? ¿Cómo hacer que hable esa multitud del pasado en el lenguaje vivo de los personajes vivos para saber cuánto más podrían vivir? Quizá una transfilosofía<sup>10</sup> que la agujeree como disciplina, que la saque de la enciclopedia de la contabilidad<sup>11</sup> y de la espectacularización<sup>12</sup> interpretativa y la ponga en la perspectiva de un modo de problematizar-nos.

Por supuesto, este punto de vista, para el caso de la filosofía en relación con su enseñanza, estaría lejos de “Un enfoque lineal y clasificatorio, basado en la sumatoria de contenidos, en su progresión y en su tiempo único de realización<sup>13</sup>, que no permitiría la pregunta del estudiante como acto diferente y problematizador. Pues la licencia de la pregunta solo la tendría el estudiante como *otro* de la relación, bajo la forma de una pregunta de *tabula rasa*: pregunto, maestro, porque mi ignorancia me da la licencia para beber de su sabiduría. La pregunta del maestro, por supuesto, no se realiza desde la posición del saber que se ha problematizado, ni siquiera desde la duda de que una mala memoria podría asaltar la venerable senectud del maestro. La pregunta del maestro, en este sentido, se haría desde el lugar inquisitorial que solo tiene la función de constatar que el interrogado responde de acuerdo con lo esperado, de acuerdo con el ritual, de acuerdo con la fórmula, de acuerdo con un enunciado de valoración. “Has respondido bien, hijo”. Ni siquiera se podría decir que hay algún acto piadoso que llevaría al maestro a volver sobre su pregunta misma y preguntarse por el sentido de ella, y, menos, el gesto del maestro que se preocuparía por una pedagogía del concepto (Deleuze, 1994, p. 18). O por lo menos, la del maestro que apenas quiere contar un cuento, provocar una sonrisa cómplice y suscitar una curiosidad que lleve al entusiasmo de una conexión que abra a una experiencia de saber.

---

<sup>10</sup> “En el sentido de aquello que puede haber de intempestivo en la filosofía, o, también, en el sentido en el que los conceptos de la filosofía pueden transitar como personajes del presente a partir de problemas del presente”.

<sup>11</sup> “La filosofía para el Icfes, para el examen, el inventario de contenidos, de términos, de fechas y de nombres, autores y obras”.

<sup>12</sup> “Algo así como el espectáculo de la especulación, entendida como esa manera muy propia del profesor que se habla a sí mismo como en un espejo: espejito, espejito, dime quién habla más bonito. O, de otra parte, la nueva moda de la mercadotecnia de convertir el concepto en la presentación seductora y coqueta de su mercadería” (Deleuze, 1994, p. 17).

<sup>13</sup> “La historia de la filosofía siempre ha sido el agente de poder dentro de la filosofía, e incluso dentro del pensamiento. Siempre ha jugado un papel represor: ¿Cómo queréis pensar sin haber leído a Platón, Descartes, Kant y Heidegger, y tal o tal libro sobre ellos? Formidable escuela de intimidación que fabrica especialistas del pensamiento, pero que logra también que todos los que permanecen fuera se ajusten tanto o más a esa especialidad de la que se burlan” (Deleuze, 1980, p. 17).



Desde el punto de vista de una pragmática del lenguaje, la pregunta escolar descrita no sería una pregunta, sería un enunciado de constatación de una regla: te pregunto para saber si la respuesta que yo sé y que te di para aprender, tú la has aprendido y puedes repetirla cuando lo indique. En este contexto, el saber y la incertidumbre de una respuesta cuando se hace una pregunta de verdad no aparecen sino bajo la forma pasiva de la repetición de lo ya sabido. Por eso, quizá, el estudiante calavera<sup>14</sup>, que hace preguntas y agua-la-fiesta, crea tanta incomodidad a la reverencia del maestro interrogador (Páez G., 2010, p. 29).

John Holt, refiriéndose al juego de las preguntas en la escuela con los niños, nos recuerda que cuando un niño responde a una pregunta y se equivoca, es porque está respondiendo otra pregunta, que no la ha comprendido, dice, pero recalca:

no se trata solo de que no comprendan una pregunta concreta, sino de que no entienden la naturaleza y el objetivo de las preguntas en general. No es que de vez en cuando den una respuesta a un problema distinto, sino que las respuestas que dan rara vez tienen relación con problema alguno. Se supone que una pregunta encauza nuestra atención hacia un determinado problema; en muchos o en la mayoría de los niños provoca el efecto contrario, distrae su atención del problema y la dirige hacia la complicada estrategia de encontrar o inventarse una respuesta (1980, p. 19).

Bueno, es posible que esta pragmática no solo tenga que ver con los niños; ella cruza de diferentes maneras y en diagonal la pirámide escolar; en la medida en que la experiencia se acumula en el bachillerato y en la universidad, el aprendizaje y el refinamiento estratégico son mayores. Habría que pensar la escuela en estas direcciones, y preguntarnos en qué medida muchos de los problemas propios de la escuela pudieran ser efectos de este tipo de relación estratégica. Por lo demás, para nadie es un secreto el peso que las distintas formas de evaluación tienen en las prácticas escolares y las maneras como determinan los juegos estratégicos escolares y las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje.

Emilia ha escapado, no va lejos, está en el jardín; el sol cae directo sobre su pelaje blanco. Emilia es blanca y adora ponerse al sol con su barriga al aire; ella sabe que el truco es pasar la puerta, después camina lento entre la hierba. Emilia sabe que no voy a ir por ella; basta que la llame desde adentro, mientras hago sonar la puerta

---

<sup>14</sup> Pennac, D., 2008. Mal de escuela: Es un ensayo sobre la escuela desde el punto de vista de lo que Pennac llama alumno calavera.

donde ella sabe que está su comida. Emilia entra corriendo con su cola levantada; apenas si maúlla; mi comida, pareciera decir, mi comida. Emilia me tiene domesticado. Cada vez que ella escapa yo le doy algo de su comida. Iván Petrovich Pavlov funciona.

Finalmente, cabe la pregunta de si se puede preguntar por el para qué de la filosofía en la escuela. Algunos han ido lejos y hablan hasta de filosofía para niños. Tengo mis dudas, incluso, sobre si hay filosofía para jóvenes, y filosofía para viejitos, o filosofía para mujeres, o filosofía para indígenas, o filosofía para pobres. Es posible que se puedan desarrollar estrategias que acerquen a nuestros niños, y demás, a ciertos ejercicios que los lleven a tomar luego algún aprecio por la filosofía, pero este sería el mismo argumento para todos. Para niños, para bien, para la ciudad, para la libertad, para la ciudadanía, para descansar, para, para... Es que, de una parte, es una propuesta de ampliación de la escolaridad de la filosofía, de democratizar la filosofía, de ponerla al nivel *de y para* los niños. Hay propuestas que prefieren el *con*: filosofía con los niños, por ejemplo (Unesco, 2007). De todos modos, *con* o *para* dibujan posibilidades de una relación. Llama la atención (y no nos parece de menos) que sea justamente la filosofía una de las partes de esa relación. Y ya entrados en gastos, sumemos la Y, Y..., en el sentido de la conjunción misma, que deja abierta la potencia de contigüidad: *y*, *y*. Un pensamiento que se abra a la conjunción Y, que la haga suya, de facto, es un pensamiento del otro lado de la disyunción, del *o* esto *o* aquello; del otro lado de un pensamiento que se abre a la censura, a los dualismos: o el bien o el mal; o arriba o abajo. Distinto es movernos en las relaciones del tipo: arriba y abajo, y el bien y el mal, y la filosofía y los niños, y..., etc.

Es decir, si se trata de preposiciones, preferimos *entre*, tal como ya lo hemos dicho, y nos conectamos con la Y, de donde bien podría afirmarse una filosofía del *entre* y de la *y*; abierta, sinuosa, cuya topología abre una potencia de contigüidad y cuyo conector siempre afirma: Y. Y no, por ejemplo:

Lo que define es el Y, el Y como algo que ocurre entre los elementos o entre los conjuntos. Y, Y, Y, el tartamudeo. Y aunque solo haya dos términos, hay un Y entre los dos, que no es ni uno ni otro, ni uno que deviene el otro, sino que constituye, precisamente, la multiplicidad. Por eso siempre es posible deshacer los dualismos desde adentro, trazando la línea de fuga que pasa entre los dos términos o los dos conjuntos, estrecho arroyo que no pertenece ni a uno ni a otro, sino que los arrastra a los dos en una evolución no paralela, en un devenir heterónimo (Deleuze, 1980, p. 41).

Es la diferencia. Y, en nuestro ejemplo, el niño y la filosofía y el indígena y las tribus y los negros y las mujeres y los jóvenes y...

En fin, Emilia ha dado un rodeo, y está bajo el tejado entre Martín y Tobías y Jacinto y gris y Monty y yo. Mis gatos y mis perros y yo. Nosotros y Emilia. Y Emilia y nosotros. Pero, Emilia apenas si nos voltea a mirar. Así es Emilia, que, además, no para de maullar: “¡No suscitéis un general en vosotros! Nada de ideas justas, justo una idea (Godard). Tened ideas cortas. Haced mapas, y no fotos ni dibujos. Sed la Pantera Rosa, y que vuestros amores sean como los de la avispa y la orquídea, el gato y el babuino” (Deleuze-Gauntari, 1978, p. 29). Emilia sale, deja la puerta a medio abrir. ¿O a medio cerrar? Quizás ahí afuera, en su coto de caza, atrape alguna idea, alguna mariposa de las que sabemos, de aquellas que de manera azarosa, en su aleteo, por qué no, al otro lado del mundo, del otro lado de la puerta, nos encontremos entre una tormenta.

## Referencias

- Deleuze, G. (1980), *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1994), *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2003), *Dos regímenes de locos*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. y Gauntari, F. (1978), *Mil Mesetas*, Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1992), *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Holt, J. (1980), *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Liotard, J. F. (1983), *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Meirieu, P. (1998), *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Nietzsche, F. (1980), *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Nietzsche, F. (1994), *Así habló Zarathustra*. Barcelona: RBA.
- Onfray, M. (2002), *Cinismos. Retratos de filósofos llamados perros*. Buenos Aires: Paidós.
- Onfray, M. (2007), *Antimanual de filosofía*, Madrid: Edaf.
- Pennac, D. (2008), *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Páez G. Esaú R. (2010), *A propósito de la Didáctica. Salir del aula, entrar al aula*. Seminario Permanente de Pedagogía, N.º 6, Facultad de Educación, Uptc, Tunja: Búhos editores.
- Unesco (2007), *La Philosophie, une école de la liberté*. Paris.