

# **CAPITULO III**

## **ÉTICA Y SUBJETIVIDADES ESCOLARES**



## 3.1

# ESCUELA, ACTITUD ÉTICA Y HOSPITALIDAD EN LA MIRADA DEL OTRO\*

### 3.1.1 Introducción

Hablar de la crisis de la escuela es un tema ampliamente discutido y escrito desde hace muchos años, en especial lo que conocemos como escuela moderna y contemporánea. Pero hablar de una ética de la inclusión y de la hospitalidad, es quizá un tema relativamente reciente. Hoy la ética toma importancia frente a los diversos problemas que aquejan a la vida actual y tiene un lugar preponderante en la vida de los seres humanos; al igual que el principio de hospitalidad, que en esta época cobra gran sentido para todos aquellos seres excluidos y no realmente incluidos y reconocidos como seres humanos en plenitud. Hacer frente a estos desafíos de nuestro mundo en la escuela, pasa por un compromiso ético, de inclusión y hospitalidad en la formación de los sujetos educandos, en el cultivo de un pensamiento y acción democrática de los mismos, en lo que sería una actitud ética, objetivo primordial no sólo para el educando, sino para la escuela y la ciudad. En otras palabras, el currículo debe de hecho modificarse ante lo dicho. El presente escrito se acerca a esta problemática del desarrollo de una actitud ética en el mundo escolar, acompañado de la hospitalidad hacia el Otro, que es el sujeto educando, que muchas veces pasamos de largo.

### 3.1.2 El sujeto educando

Se asume al sujeto-educando cuando descubrimos que a su interior hay una serie de acontecimientos, tanto morales como epistemológicos, que van a determinar su formación, sea de manera positiva cuando descubre o le llegan discursos que modifican su aprendizaje, sea de manera negativa cuando dichos discursos detienen toda expectativa que había cultivado respecto a una determinada enseñanza, provocando en él diversas reacciones, sea de indiferencia y silencio, o simplemente dejándose arrastrar por la inercia de las clases.

Ahora bien, el acontecimiento en el aula marca la formación, no sólo porque quiebra con la rutina, la cotidianidad, sino porque abre un mundo nuevo, a veces inesperado, jalona nuestro interés y curiosidad, tanto individual como colectiva, dado que el calor humano del aula se presta para ello. Así, el acontecimiento se constituye en un acto ético, acompañado del saber y del conocimiento, que va a incidir en la condición humana, pues obliga, arrastra hacia una toma de posición frente al aprendizaje, en lo que podríamos denominar una actitud pedagógica frente a los procesos de formación en los cuales demostramos dicha disposición para el saber, para el conocimiento, en el que la novedad, pese al discurso repetitivo de la escuela en su labor de conservar la memoria de un pueblo, de una cultura, ha de ser interesante en su lenguaje. En consecuencia, implica una historia no sólo del sujeto en cuestión, sino una historia colectiva, una historia de vida y del entorno al que se pertenece.

### **3.1.3 Ética, hospitalidad y acto pedagógico.**

En el acto pedagógico el Otro es recibido e interactúa con nuestras vidas. Es decir, el Otro a partir del conocimiento de sí mismo se apropia del proceso educativo; el maestro en su mirada y su acción lo acompaña en lo que sería la constitución pedagógica de sí mismo.

En nuestro presente sería un proceso complejo y difícil, pues la mirada moderna y contemporánea se desplaza hacia el objeto como recompensa de todo conocimiento; la verdad es objeto de galardón, de título y de competencia, donde la mirada de sí mismo como acto psicagógico y pedagógico es marginada y la relación con el Otro es indirecta, mediada por el objeto, fuente de riqueza que suplanta el rostro.

La ética del acto pedagógico es acogida hospitalariamente (Derrida. 2003, 2006) y responsablemente (Lévinas. 1995). “Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo”, (Mèlich. 2000. P. 15) en una relación entre iguales y libres.

Por tanto, asumir la pedagogía en este ámbito, en relación con el Otro, es saber cuál es su condición, su mirada, su rostro. Más que la mera tolerancia, más que la alteridad, más que la totalidad, más que la diversidad, más que el ruido, más que la escucha y la palabra, más que reproducir conocimiento, la pedagogía es creación y acogimiento.

### **3.1.4 Memoria y aceptación del Otro.**

El Otro se implica en mi horizonte de vida, en mi manera de vivir y de ver el mundo, accediendo al ser humano; otros dirían a la “humanidad”. En conjunto, el Otro es aceptado y no simplemente reconocido. Al relacionarme con el Otro, me involucro en otros horizontes de vida, que puedo o no

incorporar y hacerlos parte de la mía en el mundo escolar; es cuando el Otro entra en mi escenario vital, en mis asuntos, en mi visión de mundo, en mi memoria, en mi formación. Por eso el Otro, la cultura, el aprendizaje, han de permanecer frescos en el recuerdo frente a unas sociedades del olvido, del mero goce instantáneo y del enfermizo consumismo, que evita el compromiso, es apática y destaca lo insignificante. “Una cultura y una subjetividad amnésica es cómplice de los verdugos, de los vencedores de la historia”. (Mèlich. 2000. P. 19) Es lo que Foucault tanto cuestionó en sus trabajos: ser objeto sutil del poder y del saber, que cruza el pensamiento y el comportamiento de los sujetos, hoy en crisis espiritual y que ha afectado a las culturas y pone en entredicho lo que hasta ahora se ha construido, acompañado por una profunda y absurda desigualdad social, tanto en pueblos pobres y atrasados como al interior de pueblos ricos.

En este sentido, las naciones no pueden olvidar y borrar de un solo plumazo los horrores que tanto han espantado su espíritu cultural y social; mal se haría en caer en simples lógicas utilitarias al interior de la escuela, donde la enseñanza de la Historia tiende a ser olvidada o reducida a meros asuntos pragmáticos, que Nietzsche define como apariencias de lo bello.

Ante esta situación, muchos optan por una mirada embriagadora de la comunicación, para soslayar el vacío que los Otros dejan en nuestro mundo; precisamente la memoria histórica en el currículo escolar hace que estos sucesos no queden en el olvido, como el horror, lo absurdo, la barbarie. “La memoria, pues, tiende un puente entre el pasado y el presente, desde el propio instante actual, entre el mundo de los muertos y el de los vivos. La memoria como puente temporal, es interpretativa, y por eso su función es reflexiva”. (Mèlich. 2000. P. 22) Lo que permite saber quiénes hemos sido, como también quién es el Otro a través de su riqueza histórica y de su radical disenso, principio de realización, el cual reconozco en su pluralidad cultural.

Esto último, la educación, asumida como praxis, nos liga a una memoria, a una tradición, a una pertenencia, en la que los demás, incluso los extraños, son parte fundamental de lo que somos, permite fluir sin mayor contratiempo en nuestra historia, que puede ser la historia de los Otros. En la mirada del Otro prima la acción educadora del pensamiento, el cual es acogido y recibido hospitalariamente cuando el encuentro que se da reporta un beneficio mutuo, sin que tengamos que borrarlos a nosotros mismos, lo que nos lleva de nuevo al ejercicio de la comprensión de lo que somos. De ahí que la historia que se construya tenga su debida importancia en el aprendizaje.

La historia es aquella en la que el sujeto está inscrito en la preocupación por sí mismo y por establecer vínculos en medio del disenso; la escribe, la arma como fuente literaria, en la que el personaje central es él mismo, asumido creativamente a través del lenguaje, con el Otro, con los hechos inéditos en el aprendizaje, que nos beneficia en el momento de fortalecer nuestra subjetividad, la cual ha de ayudar a la construcción de la autonomía en sus diversas características morales e intelectuales por medio de lo que Foucault (2001) ha dado en llamar una hermenéutica de sí mismo, inscrita en una genealogía de lo que somos, donde están presentes los siguientes

aspectos en el aprendizaje en el mundo occidental: la memoria, la reflexión y el método. Además: el escuchar, el dialogar, el escribir y el ver.

En esta dirección, el diálogo vivo y directo, no mediado por los medios de comunicación, edifica lazos sociales y culturales, donde el aprendizaje juega un papel de constructor y de conocimiento del Otro, evitando, hasta donde sea posible, el error y la barbarie en las sociedades. De ahí que el diálogo permanente entre memoria y aprendizaje evita el olvido y el error tanto en los sujetos como en los pueblos. La grandeza de esta unión descansa en su creatividad, en su arte, que mantiene vivo el interés por lo que hemos sido y no queremos ser. Así, la subjetividad en la escuela se puede construir a partir de esta reflexión de orden psicagógico y pedagógico: pensar al Otro en el recuerdo, para poder pensarme. En otras palabras, en el Otro me percibo, me conozco como soy.

En el Otro hay un acto de aprendizaje, de formación como ser humano, la mirada que tenemos de él no se da en la privacidad, en el egoísmo, sino en el espacio público ante los demás, como seres virtuosos; no hay necesidad de ocultarse, al contrario, como lo hace el filósofo socrático, es poner a la luz lo oculto, lo marginado, lo ignorado, lo excluido. En este sentido, estar frente al Otro conjuga no sólo con el mirar, sino con el escuchar y con el sentir, es decir, con todos nuestros sentidos, lo que nos liga al mundo, nos comunica, nos permite interactuar y evitar nuestro aislamiento, nuestro autismo cultural y social. Ellos nos ayudan a construir lo común, el diálogo vivenciado, permitiendo no sólo reconocer un mundo familiar, sino hacerlo parte de nuestras proyecciones y acciones fundamentales, de nuestros horizontes de vida; conservado en el acervo de la memoria. En consecuencia, sin el Otro no somos nada, pues nos debemos a él como él a nosotros; por eso la educación ha de jugar un papel clave en este proceso de relación entre seres-humanos. Porque: “Es quizá posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; y que contra la <<horrible novedad>> del totalitarismo, es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad”. (Mèlich. 2000. P. 47) Así, la educación como acompañamiento forja el espíritu de un ciudadano profundamente solidario en el espacio urbano, de una ciudad democrática y hospitalaria.

### **3.1.5 Ciudad, hospitalidad y pedagogía**

El sujeto educando comparte en espacios domésticos la presencia y familiaridad de los Otros, que es el tercero, con el cual participa en ámbitos abiertos de manera anónima y afectivamente alejados; que políticamente se conjuga en asuntos comunes que los afectan citadinamente cuando nos anunciamos; en este sentido, el rostro deja de ser uno más cuando asumimos un papel protagónico y político. En esta dirección, la ciudad se convierte en la morada ética universal, pues en ella nos realizamos de múltiples formas, algunas veces con dificultad cuando queremos salir adelante, en otras con éxito. En la ciudad nos proyectamos como seres-humanos ante los Otros, ante los cuales

queremos ganar, no sólo reconocimiento político, económico, social y cultural, sino estimación, placer y amor. En otros términos, es la construcción de una ética de la hospitalidad, en donde el Otro es aceptado y bienvenido, siempre y cuando en medio de su alteridad no afecte y ponga en peligro la vida. Precisamente, la ciudad hospitalaria se convierte en espacio de confianza, de seguridad y tranquilidad para quienes la viven, pues permite asumir nuestra presencia, nos saca del olvido, nos brinda acogida y calidez, nos fortalece al dar nacimiento a todas las posibilidades de vida, como la natalidad, que es en últimas lo que la mantiene y forma al futuro sujeto a través de una pedagogía urbana, que nos da rostro, nos da visibilidad ante los demás en el aprendizaje. En consecuencia, precisamos del Otro para ser – humanos en el espacio ciudadano.

### **Conclusión**

Por último, como epílogo, los procesos educativos precisan de un sujeto con actitud ética en la escuela, que sepa asumir autónomamente lo que es el aprender, enfrentarse a los retos que el mundo presenta a partir de dicha postura o actitud, caracterizada por mirarse, conocerse, dominarse y gobernarse a sí mismo, en el que el Otro cuenta como elemento transformador, lo cual va más allá de una escuela que no quede presa en el mero escribir y contar, en la sola adquisición de habilidades irreflexivas. En gran medida, la educación debe persistir en la pregunta ontológica de lo que somos en medio de la crisis espiritual en la que está sumido el mundo, en especial Occidente, cada vez más estrecho en sus diversas manifestaciones, en donde lo insignificante tiene más peso que lo significativo, en donde lo frívolo, lo rápido, la lectura fragmentada del libro quiebra la reflexión crítica frente a lo que aprendemos y dominamos. Hoy para Occidente, en medio de su crisis espiritual, surge de nuevo la pregunta: ¿Quiénes somos? Ello implica construir y reconstruir la trama de la vida al interior de la escuela, en la que pasamos gran parte de nuestra existencia y nos obliga a pensarnos, a tomar postura ante nuestra vida y ante el mundo, lo cual no es fácil en un orbe saturado de ruido. En otras palabras, precisamos de una verdadera actitud pedagógica al interior del mundo escolar, repensando lo que hemos construido como cultura hasta el momento, de cara a una nueva ciudad hospitalaria y la aceptación del Otro con su propia cosmovisión de vida

## 3.2

# LA EXPERIENCIA VITAL Y LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

*Y la memoria, como hemos visto, es la  
sustancia de la que está hecha el alma*  
*Jorge Larrosa. La experiencia de la lectura*  
*Me parece que el verdadero pedagogo no  
puede separarse jamás del filósofo*

Jean Guilton.

*Nuevo arte de pensar.*

La pedagogía en su autonomía frente a la escuela precisa desprenderse de unos conocimientos y de unas posturas políticas que no le corresponden; ante todo de una racionalidad política, como la entiende Kenneth Huiquit, que se inserta en el mundo de los sujetos como práctica. (Popkewitz, 200. P. 111). Lo que surge de ella es un sujeto moldeado a su condición, atrapado, como lo está la pedagogía, en el juego de lo normal/anormal, inscrito en unas artes del gobierno escolar en su gestión; en la producción (dispositivo) de educandos a través de la implementación de una racionalidad administrativa, que regula no sólo el cuerpo, la vida, sino el “aprendizaje”, el cual en un mundo virtual, de información, de conocimiento, atrapa la creación para su transformación mercantil; en lo que hoy hemos llamado sociedades cognitivas del mercado.

Ahora bien, la práctica pedagógica en su discurso como entramado teórico, se encuentra asociada al ejercicio del poder institucionalizado en la escuela y por fuera de ella, ligado al principio de producción y venta de servicios. De ahí que: “Educar consiste en enseñar normas de



comportamiento, de actitudes, de conocimiento". (Popkewitz, 200. P. 234). En lo que sería una subjetividad productiva desde el ámbito escolar, caracterizada por su regulación y vigilancia.

Ante este panorama: ¿Qué puede construir la subjetividad en el mundo escolar a partir de sí misma? Ante todo, apuesta a la creación de sí misma, como subjetividad a través de los procesos de formación o de "aprendizaje", en especial la escritura y el discurso, los cuales pueden ser en el mundo de la escuela coactivos o deliberativos en torno a la verdad, que explica lo más profundo del pensamiento del mismo sujeto, que genera posturas de resistencia o de sumisión. Lo que algunos llamarían normal/ anormal. En este sentido, una educación, una pedagogía, un docente crítico han de pasar al campo de la propuesta, de la acción, sin quedarse en la mera denuncia, que al final es solo en un mero inmovilismo. Es, ante todo, fortalecer un docente y un educando como transformadores, siguiendo algunas líneas de la pedagogía crítica, la cual ha de estar articulada en la práctica diaria del quehacer pedagógico, capaz de detectar en el discurso epistémico sus falencias, sus rupturas, sus continuidades, favoreciendo el nacimiento de otros que van a fortalecer la subjetividad en la formación del educando, enmarañado por medio de prácticas de poder, cuyos efectos por razón del saber, quedan en las entrañas del sujeto, en el reconocimiento de un capital simbólico, que se inserta en la dinámica del capitalismo cognitivo, en la construcción de una nueva política de la verdad, que atraviesa la escuela en toda su dimensión y pone en crisis su antiguo paradigma industrial, que pasa por la consolidación de un futuro profesional centrado en las ciencias duras y en la pragmática y no en las humanidades, de un intelectual específico y hábil, y no un intelectual universal, el de la ley, el de la justicia, el de la denuncia. Hoy se pide a un intelectual centrado en la eficacia de sus conocimientos, en la producción de este y apático por los asuntos de la democracia. Es decir, la escuela va hacia cambio de rostro, en el que el estudiante es un usuario, el docente es un prestador de servicios, para unos consumidores directos que son los estudiantes o padres de familia que lo compran.

Ahora bien, el ejercicio epistémico de la escuela centra su interés meramente en una habilidad pragmática, no reflexiva; el educando desarrolla habilidades lógicas, no pensativas; simplemente debe demostrar que conoce. Paradójicamente, la escuela se encarga de asumir la función de separación entre habilidad-conocimiento y saber-reflexión. Larrosa lo expresa de esta forma: "El conocimiento moderno, el de la ciencia y la tecnología se caracteriza justamente por su separación del sujeto cognoscente". (Larrosa, 2003. P. 26). Borrando, quizá de tajo, el lado subjetivo del saber-conocimiento, destacando su lado objetivo o científico, pues se viene apostando por "sociedades científicas" en la educación de los individuos. Todo lo demás, las humanidades y sus análogas, vienen perdiendo su papel protagónico en la formación, en donde el conocimiento positivo pedagógico ha ganado terreno con la ayuda del pragmatismo; ya que la pedagogía reflexiona, que parte desde la interioridad en la formación del sujeto, se opone a esta nueva forma de "aprendizaje" estandarizado. Un ejemplo, entre otros: la imaginación, como parte esencial de la subjetividad y del mismo conocimiento ha sido asaltada por la tecnología e imagen virtual, que en gran medida ha

reducido el papel protagónico de la palabra y la escritura. Así, la imaginación, como puente entre lo subjetivo y lo objetivo, queda a la deriva y reducida al campo de lo no cognoscente. La imaginación produce realidad y la transforma, escapa del laberinto, que, en el mundo mediático logra una saturación, que al final no vemos y pasamos de largo; lo cual ha obligado la creación de comunidades especializadas ante este mar de información visual. Es decir, conocemos mucho y a la vez no sabemos nada, en sociedades sobre estimuladas, en el conocimiento de “aprendizaje” que son abordadas como mercancías y no como fruto de la formación subjetiva, que hoy la escuela en su debilidad, tiende a abolir, ya que la intimidad del aprendizaje, comprende no sólo nuestros sentidos, hoy colmados de información, sino el mismo acto de reflexión libre, cuestionado por el reinante pragmatismo en el aprendizaje, que da preferencia a la educación tecno-científica, frente a la formación de sí mismo.

El conocimiento que hoy se vive y se imparte en la escuela, es de orden utilitario, de apropiación, a diferencia del saber, que, unido a la experiencia, nos configura, nos da carácter, nos da talante, una sensibilidad, una ética o modo de conducirnos, como una vida buena, que la escuela, la educación y la pedagogía pueden aportar en gran medida. (Larrosa, 2003. PP. 34-35). “El saber de la experiencia enseña a “vivir humanamente” y a conseguir la “excelencia” en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etcétera”. Una buena educación ha de cultivar esta forma de vida que va más allá de las meras necesidades, de las simples habilidades y apropiación del conocimiento, que hoy es atrapado por el método científico y no por la experiencia, la cual cae bajo el dominio de la ciencia experimental y de la mera objetividad; ya el saber es abandonado por la apropiación del conocimiento; no es lo que a uno le pasa, lo que Larrosa ha llamado *pathemáthos*, que es reemplazado por la prueba, la demostración científica, la acumulación objetiva. Lo que Galileo, Bacon y Descartes inauguran con pensamiento moderno y que Foucault señalara. Como vemos, asistimos a la separación del conocimiento respecto del saber de la vida humana. (Larrosa, 2003. P. 35). En ello va la nueva pedagogía moderna.

Dichos saberes, hoy desplazados por unos conocimientos objetivos, sistemáticos y científicos, apuntan en su pretensión a las vidas particulares concretas y no a un discurso, cuyo sujeto de conocimiento es universal y abstracto. “Por eso, si es esencial al conocimiento sistemático el ser comprendido de manera homogénea por todos sus receptores, este tipo de texto sólo puede ser asimilado de forma plural, desde la situación vital particular de cada uno. Y creo que este tipo de textos, a caballo entre la literatura y la filosofía moral, y que contienen, más que una ética formalizada, una estética de la existencia o un estilo de vida, podrían ser un buen ejemplo, lamentablemente desaparecido, de lo que vendrían a ser las formas tradicionales de transmisión de ese saber de experiencia que tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación”. (Larrosa, 2003. P. 37). Es decir, la pedagogía está ligada a la formación de la vida humana como obra de arte, a diferencia de un simulacro de esta con una pseudo pedagogía que hoy está cruzada por un discurso positivo que desgarrar la subjetividad y la arroja al mundo indefenso.

La pedagogía se constituye en una experiencia en la cual no sólo está presente el saber propio de la formación, sino lo ético y lo estético. La pedagogía como cuidadora del espíritu reflexivo humano, la cual lo forma, lo moldea y transforma nuestra experiencia de vida; la pedagogía no es una acción técnica que somete toda experiencia a un conjunto de habilidades, la pedagogía es un fuerte componente ético y estético en la apropiación del saber, en la formación de la subjetividad, acompañada del arte de escuchar abierto y atento a su traducción, pues, como lo argumenta Larrosa, leer e interpretar, es una tradición y producción de sentido; en nuestro caso, de saber, como acto resignificativo, (Larrosa, 2003. PP. 50-51). que afecta a la subjetividad.

La experiencia del saber es partir de sí mismo, tal como cuando hablamos de la experiencia del lenguaje, el cual atendemos al escucharnos a nosotros mismos reflexivamente, en el que buscamos el significado lingüístico en medio de un tiempo presente saturado de comunicación y de información, donde los signos circulan a gran velocidad, importados por las imágenes; donde nuestra experiencia está atiborrada de textos, de signos, de iconografías. “Todo lo que aparece a la conciencia es interpretación, lectura, signo. En la experiencia que hacemos del mundo sólo leemos textos sin que nunca podamos llegar a un referente último que sea previo a la interpretación”. (Larrosa, 2003. P. 67). El mundo se vuelve una gran lectura. Somos seres que interpretamos y enriquecemos nuestras experiencias, nuestros saberes. Además de que somos seres de pensamiento, somos seres de lenguaje, somos seres de interpretación; ante todo de sentir, lo que nos lleva a experimentar y aprender del mundo, sin que este lenguaje se convierta en algo extraño y mecánico al ser. El lenguaje como lo más cercano a nuestro ser, a nuestro aprendizaje, a nuestro pensar. Esto último, desde la experiencia que cruza el acto educativo. Como vemos, es otra forma de dar sentido a la vida. “Y pensar no es sólo ‘razonar’ o ‘calcular’ o ‘argumentar’, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa”. (Larrosa, 2003. P. 86). Donde el lenguaje y la palabra ayudan a posesionarnos en el mundo. Así, la experiencia para Larrosa es aquello que nos pasa, llega o acontece, como la vieja figura del sabio que sabe porque tiene la experiencia; pero no es una experimentación científica, no es una información, no es una comunicación, no es una opinión. La experiencia se diferencia del resultado, de la competencia, de la opinión y de la información. “El par información opinión es muy general y atraviesa también, por ejemplo, nuestra idea de aprendizaje, incluso de lo que los pedagogos y los psicopedagogos llaman ‘aprendizaje significativo’”. (Larrosa, 2003. PP. 88-89). Desde bien pequeños hasta la universidad y a lo largo de toda nuestra travesía vital, estamos sometidos a unos dispositivos o aparatos educativos que funcionan de la siguiente manera: primero hay que informarse y, después, hay que opinar, hay que dar una opinión sobre lo que sea. Eso de la opinión sería como la dimensión “significativa” del así llamado “aprendizaje significativo”. “La información sería lo objetivo y la opinión sería lo subjetivo, sería como nuestra reacción subjetiva ante lo objetivo”. (Larrosa, 2003. P. 90) así, la opinión en el aprendizaje se reduce a una toma de posición, estás a favor o estás en contra; esto último para destacarnos como sujetos competentes, que la escuela se limita a constatar

y que pronto pierde su interés o valor, en un mundo veloz como el que se vive. En otras palabras, el conocimiento se vuelve consumo y desecho a la vez, atrapado en su metodología por un ejercicio periodístico, como lo destaca Larrosa. "Dígame usted lo que sabe, dígame con qué información cuenta, y añada a continuación su opinión: eso es el dispositivo periodístico del saber y del aprendizaje, el dispositivo que hace imposible la experiencia". (Larrosa, 2003. P. 91). Nos encontramos ante un mundo del aprendizaje donde cada vez son más raros la experiencia, el saber y la reflexión, la crítica y la deliberación, frente a un mundo cargado de información y preguntas de orden periodístico, de conocimiento instrumental, de habilidades y competencias a las que no les importa el sujeto de aprendizaje, donde el tiempo vale y el aprendizaje queda reducido a lapidarias enunciaciones. En otras palabras, se vive un aprendizaje sobreexcitado por la época, tal como operan en las redes sociales. (Larrosa, 2003. PP. 91-92). Vivimos un mundo de pleno activismo, no hay espacio para detenernos, para escuchar, mirar, leer, sentir, pensar detenidamente. Por tanto, el asunto no es comunicar, sino conversar para la experiencia, para el saber. No hay tiempo para la reflexión, para el pensamiento, menos para los sentimientos. No hay espacio para el sujeto de la experiencia que propone Larrosa, ya que es el sujeto en el cual se da el acontecimiento, el suceso, la llegada, que se expone y permite la experiencia del aprendizaje; ella es un encuentro, una prueba, una relación, un ir, un atravesar, un navegar. "Si la experiencia es lo que nos pasa, y si el sujeto de experiencia es un territorio de paso, entonces la experiencia es una pasión". (Larrosa, 2003. P. 95). La experiencia es el resultado entre vida y pensamiento en el mundo o el afuera, el cual se retiene como aprendizaje, que nos lleva a un viajar, a un devenir mundano, en diversos caminos que elegimos (método). "Porque la experiencia es lo que le pasa a un ser en tránsito, a un ser que ya no está en su lugar propio, ni siquiera en sí mismo, y que siente al mismo tiempo el anhelo de habitar un lugar propio y reposar en sí mismo". (Larrosa, 2003. P. 103). Por tanto, el método, como aprendizaje, no es positivismo o ciencia, es experiencia de todo caminar, que nos transforma en lo que somos y luchamos contra él en nuestro presente; es decir, se combate al que se es, para llegar al que se es, (Larrosa, 2003. P. 123) en el que se afirma la vida, pues, ¿para qué un saber? ¿Para qué un conocimiento? ¿Si no es para afirmar la vida?

¿Cuál es la relación entre el conocimiento y la lectura? Ante todo, es un acto íntimo del lector frente a lo que lee, aquel que se vuelve anónimo en el acto de leer mediado por la mirada; de ahí que con el mirar al leer, recolectamos lo primordial, ya que es lo central de toda lectura, pues en el recolectar, guardamos para sí lo recogido, que nos ha de servir para los momentos que lo precisamos, pues somos su propietario; (Larrosa, 2003. PP. 181-183) además que la lectura, si no hay una mala o saturada ingestión de ella, sirve para la salud en su uso espiritual, bajo la tutela pedagógica, que evita dañar al pensamiento, lo que algunos dirían el alma. Así, el texto ha de formar y no deformar como experiencia. "Es por eso por lo que la literatura es peligrosa. Porque afecta, en un sentido profundo, a lo que hay de más íntimo en cada ser humano". (Larrosa, 2003. P. 208). Una buena lectura golpea nuestra intimidad, nos transforma, previo distanciamiento que tomamos en nuestra

madurez ante ella; sin olvidar que existe una estrecha relación entre escritura y vida, contrario al formalismo, al vacío que genera su divorcio. La escritura tiene que ver directamente con quien escribe, pues a través de ella, plasmamos lo que somos, lo que habitamos, lo cual contiene la realidad configurada en la letra, en la que la verdad se nos revela como acontecimiento. “Escribir es hacer esa obra de arte que no consiste en otra cosa que, en descifrar, en interpretar, en ofrecer el equivalente espiritual de la impresión que vuelve como una imagen”. (Larrosa, 2003. P. 278). Por tanto, la educación se constituye en un tejido de recuerdos para el sujeto educando y favorece su salud espiritual como experiencia. Ahora bien, la experiencia pedagógica, la formación de sí mismo, es algo que se establece en los límites del propio sujeto: el recogimiento que tenemos del saber, sin servidumbre alguna. El hogar de sí que alimentamos y mejoramos diariamente, al cual damos nuestro sello individual, como cuando elegimos nuestros propios libros y les damos nuestra propia lectura y mirada. Tal es el caso de la biblioteca personal, que se asemeja a la construcción cultural de sí mismo como subjetividad, como estilo de vida. (Larrosa, 2003. P. 326). Una pedagogía de la experiencia forma sujetos prudentes y sabios; es un viaje a sí mismo; esto último nos lo han enseñado los filósofos de la antigüedad, “... el hombre se realiza como autor de su historia, como sujeto, y deviene aquello que, en tanto que hombre, ya es desde siempre, desde el punto de partida”. (Larrosa, 2003. P. 356). Contrario a una educación centrada en la técnica y la competencia, en la que la lectura y la misma educación es cuestión de costos, de rapidez, de inmediatez y de poca profundidad. Es al final de resultados. Ya difícilmente se lee entre líneas, al contrario, se lee, en resumen, en fragmentos, en audiovisual, acompañados del ruido. “En nuestras escuelas, incluyendo las universidades, ya no se enseña a estudiar. El estudio, la humildad y el silencio del estudio, es algo que ni siquiera se permite. Hoy ya nadie estudia”. (Larrosa, 2003. P. 363). El estudio riguroso es un bicho raro al interior de la escuela; el placer de estudiar prácticamente se ha perdido. Leer, estar en silencio ante un libro, es entrar y ver otro mundo, del cual somos actores, que es lo más complejo que uno pueda tener, pues despojarnos de nuestras maneras de ver para ser parte de otros, con los que mantenemos el principio de distancia, como el espectador frente a una buena obra de teatro, frente a una buena película, con los que instauramos afinidades, complicidades. Es un estado de ánimo, es una experiencia vital. “Solamente cierto tipo de lectores dice Nietzsche, es capaz de adivinar lo que el libro solamente indica”. (Larrosa, 2003. P. 369). Que a la vez exige su olvido, incluso de quien escribe, como también encontrarse a sí mismo. En este sentido, lo que se pretende es saber leer, ante todo leer la humanidad entre líneas. Lo anterior invita a saber leer el mundo de otra manera en su interpretación, en su comprensión y transformación; leer con el cuerpo y no solamente con el intelecto, pues quien piensa vive y hace parte de un cuerpo, en el que están presentes, además, los afectos, los sentimientos, entre otros. Leer bien es ante todo una buena digestión, una buena salud, una buena fortaleza para el cuerpo. “Por eso enseñar a leer bien es en primer lugar educar el sentido del gusto”. (Larrosa, 2003. P. 381). Precisamente, el gusto por leer evita la indigestión y evita consumir basura intelectual. Leer es un camino atento a la aventura, a lo incierto, en el que no existe método alguno. “Comenzar hablando de la escritura y de la lectura no

está fuera de lugar, puesto que lo que la idea de formación permite pensar es, justamente, qué es lo que pasa al leer un libro, qué es eso de la experiencia de la lectura o, mejor aún, qué es eso de la lectura como experiencia". (Larrosa, 2003. P. 398). En este sentido, la experiencia de la lectura modifica al sujeto-lector en su paradigma de vida, no sólo en su formación, sino que lo incorpora inconsciente o conscientemente a su universo vital.

Ahora bien, frente a los actos de formación: ¿Qué es aprender? ¿Qué es aprehender? ¿Cuál es la relación frente a la lectura? ¿Cuál es su importancia frente a la ciencia en su comprensión escolar? En últimas, ¿cómo se forma y modela el sujeto educando? En esta dirección, a pesar del impacto visual y tecnológico en la escuela, la escritura, como un ejercicio de pensamiento, sigue jugando un papel clave en el momento de la formación, donde fluyen ideas, repeticiones, propuestas, resistencias, creaciones, entre otras, que nos permiten constituirnos de determinada manera como experiencia, que transforma al sujeto en cuestión, en la consolidación de su forma de vida. "En la formación humanística, como en la experiencia estética, la relación con la materia de estudio es de tal naturaleza que, en ella, uno se vuelve a sí mismo, uno es llevado a sí mismo". (Larrosa, 2003. PP. 406-407).

Vistas las cosas, la educación, como experiencia, se encuentra ligada a la formación abierta, sin fin alguno, que descansa en cualquier puerto, para tomar otras rutas, otros caminos, por donde el mundo se aborda desde la mirada de la lectura, donde bautizamos cosas nuevas y a la vez las recordamos, las revocamos, las recomenzamos. "El leer se convierte así en un ir, casi sin mediaciones, de una palabra a una imagen: un 'lenguaje viviente' en el que las cosas están con plena intensidad, casi de una forma corpórea, material". (Larrosa, 2003. P. 430). En otras palabras, la experiencia del saber se vuelve un asunto vital, de sensibilidad, de construcción de la subjetividad, en el que la lectura es parte de su formación como experiencia, como lo afirma Larrosa.

Por medio de la subjetividad que asume la experiencia formativa, surge la obra, no el producto o la mercancía, en estrecha unión con lo que se es, en medio de la cultura y la lengua, donde la obra es vista como algo inacabado, en permanente formación. La otra sería la ausencia de obra. (Larrosa, 2003. P. 462). De ahí la ausencia de mercancía, dada en una postura crítica como autorreflexión de la obra, que la impulsa a pasajes desconocidos. De modo que la postura crítica se caracteriza por la formación y afirmación del ser en el proceso educativo. "La lectura crítica es, en sí misma, diálogo, relación, intercambio, formación de uno mismo en relación con los otros, correspondencia a veces armónica y a veces violenta entre posiciones diversas, unidad formal de diferencias entrelazadas". (Larrosa, 2003. P. 465). De modo que la lectura crítica no es una competencia o una habilidad, es la posición del ser respecto a sí mismo en cuanto al otro en su actitud, en la que nos elevamos por encima de sí mismos; es una relación íntima entre el lector y el texto, de amantes o de enemigos, que resalta por el secreto que guarda el texto en su lengua original o por ser intraducible como lengua, que el lector desea penetrar, en el afán de buscar el hogar materno; pues lo que hacemos

al traducir, al leer, es meramente interpretar como experiencia, en la que la hacemos comprensible como verdad; lo cual exige un saber leer y no meramente leer, pues hay muchas cosas que escapan a nuestra comprensión, a nuestra experiencia. "Leer es, entonces, una decisión que pone en juego la relación que tenemos con nuestra propia lengua, es decir, nuestro propio ser en tanto que seres históricos". (Larrosa, 2003. P. 502). De modo que en el interpretar (reflexión), está en juego nuestra manera de transitar por el mundo, de relacionarnos con lo que leemos y el placer que genera para nosotros mismos, que va más allá de los muros escolares, pues hay un momento crucial que rompe toda enseñanza; al igual que la literatura, la filosofía, no enseña nada y aquí está su fortaleza, su secreto, pues no se puede volver instrumental o mera habilidad, que políticas oficiales no pueden atrapar, mucho menos comprender; de ahí su falsa inutilidad, ya que son saberes para la vida, para el alma y no para una herramienta externa. "Cuanto más comenta una obra, más pide comentarios. Cuanto más creemos que hemos llegado a su centro, más ese centro se vela y desaparece. Cuanto más creemos que sabemos lo que la obra "dice" más vasto se muestra lo "no dicho" de la obra". (Larrosa, 2003. P. 518). Es una experiencia que escapa al mundo manipulable.

¿Qué significa formar en la escuela y fuera de ella? Las respuestas son múltiples: desde una propuesta escatológica normativa, hasta una liberadora que rompe con la anterior. Hoy la "formación" pasa por el cultivo de habilidades pragmáticas que van por otro sendero, diferente, por lo que se ha entendido por "formación" del espíritu humano. El debate está en torno a una formación cuyo espíritu pragmático es neoliberal en el cultivo de un modo de ser de lo humano, que asimile en él la competencia (saber-hacer-contexto), el espíritu de innovación (mejorar lo producido), el espíritu emprendedor (crear empresas que respondan a las necesidades del mercado) y el espíritu de gestión de alta calidad (excelentes procesos administrativos). Como vemos, es un dispositivo racional escolar, centrado en el mercado y la productividad, así como en la prestación de servicios. Por otro lado, está el espíritu formativo liberador que apunta a un modo de ser, a un devenir plural y creativo.

El modelo pragmático apunta a una "formación" estandarizada, y el liberador a una formación heterogénea. "De lo que se trata, entonces, es de recuperar críticamente la idea de formación como una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecnocientífica dominante y las formas dogmáticas y neoconservadoras de reivindicar la vieja educación humanística". (Larrosa, 2003. P. 520). De todas maneras, la formación es una transformación del sujeto, en el que el libro y el lenguaje son piezas claves en dicho proceso, en el que se dan ante todo unas realidades no pensadas como acontecimiento. Esto último exige de la educación que trasgreda lo establecido en la escuela, pues el pensar es aprendizaje y a la vez acción que invitan ir más allá, donde tanto la interpretación como la experiencia quedan abiertas. De modo que la verdad no deja de ser un asunto humano, así pierda su valor metafísico en el devenir pedagógico.

¿Qué papel juega la filosofía en la escuela? Es una pregunta que ha pasado a un serio ataque al pensamiento filosófico, no sólo en lo que podría ser una filosofía de la educación, sino en el despojar socrático que se le hace en nuestro presente como formadora de espíritus libres, siendo uno de los principales objetivos a que se ve sometida la filosofía en la escuela, en la que se le trata de sacar o someter bajo el principio de utilidad en su práctica discursiva en la institución escolar. Menudo problema, ante todo porque los discursos institucionalizados se convierten en dispositivos racionales dominantes y, en la mayoría de las veces, son excluyentes. “Eso implica, desde luego, una tensión entre unos discursos legitimados desde una idea moral de educación y la tendencia creciente a la racionalización técnica de las prácticas educativas, en tanto que ésta implica una mayor dependencia de estas con respecto a finalidades utilitarias”. (Larrosa, 2003. P. 556). Hoy la educación más que un asunto de fundamentación moral es un asunto de cultivo de habilidades; de ahí el desplazamiento de su carácter religioso de antaño, carácter religioso, del desplazamiento de su orden reflexivo y filosófico. Es decir, hay distanciamiento respecto a la “formación” ética y humanística, frente al creciente cultivo de la técnica. “Una vez consolidada esa dislocación, el discurso filosófico se debilita y conserva sólo un estatuto marginal”. (Larrosa, 2003. P. 557). Por eso, el desplazamiento del currículo escolar, además de ciertas incapacidades de cohesión filosófica, como la burocratización escolar y de la relación frente al cliente, pues lo que se exige no es un ser formado, sino capacitado y experto, que opera en un dispositivo racional e instrumental de la escuela. “La reflexión ha sido bloqueada. La crítica es irrelevante o marginal. Existe, además, una notable pérdida de consenso y de orientación. La educación, vaciada de sus condiciones morales, es presa fácil de intereses de toda laya, fácilmente manipulable, utilizable. Debilitada la vigilancia moral, ya no hay obstáculos críticos para su captura por fuerzas espurias”. (Larrosa, 2003. P. 557). Vivimos un presente de quiebre y de incertidumbre, donde la pregunta ontológica se mantiene a pesar de los cambios, es decir, aun cabe la posibilidad filosófica de formación, pues es a través de la pregunta que aún podemos formar.

¿Qué nos deja la pregunta? ¿Qué nos deja la lectura? No sólo una formación, también una experiencia y no una habilidad. En otras palabras, es la memoria y el derecho, es el problema del olvido y su utilidad; igualmente de interioridad y exterioridad. “Si la memoria hace al alma, el olvido la deshace”. (Larrosa, 2003. P. 572). Así, nos encontramos en un mundo que juega entre el aprendizaje y el desaprendizaje. En el fondo está el problema del ser y el aprendizaje, frente a un logos que se conserva o un logos que se desvanece. De ahí que, para Larrosa, hay tres palabras clave para la escuela, para la educación: la memoria, entendida como la sustancia del alma, siguiendo a Platón, en la que está el recuerdo, la verdad, lo que pretendemos y el aprendizaje, que es el ejercicio en el cultivo de la memoria, de la interiorización. (Larrosa, 2003. P. 578).

El aprendizaje es la eterna lucha contra el olvido, el cual exige construir nuevas experiencias a partir de lo que es nuestro presente. Aquí, la experiencia juega un papel clave en la transformación tanto del educando como del educador ante el presente. “Experiencia implica formación, transformación,



alteración, metamorfosis". (Larrosa, 2003. P. 589). Es decir, la experiencia pedagógica es una transformación ontológica en la formación del educando, pues hace propio e interioriza lo que aprende. Qué mejor que la relación con el presente que vivenciamos; (Larrosa, 2003. P. 590) a través de un permanente interrogar sobre lo que somos y lo que es la época a la que pertenecemos, la cual se aborda en la escuela en íntima relación con lo que asumimos, muchas veces en soledad con la lectura. En otras palabras, es una relación ontológica con la soledad del lector en su formación. "Y nos da también el silencio que nos es preciso para escapar de las circunstancias, para huir de ese modo de estar en el mundo siempre pragmático e interesado, siempre demasiado concreto, demasiado próximo, demasiado circunstancial, en suma, por el que nos sentimos atrapados". (Larrosa, 2003. P. 601). En esta radical intimidad del ser en su educación, toma como parte suya aquello que le impacta y le conmociona en su formación; lo demás, son meras habilidades pragmáticas, donde el consumidor fabricado está preso por la publicidad y el mercado.

En últimas, lo que se pretende en la pedagogía es reflexionar y modificar nuestra formación en el sentido de lo que somos, es decir, una ontología de la vida que se interroga se interpreta a través de un ejercicio pedagógico, que permite construir realidad, donde el lenguaje es pieza fundamental para dicha realidad significativa, que se asume como experiencia de vida, pues la experiencia es lo que nos pasa; ¿dónde más que en la propia vida que se abre al mundo y a la reflexión pedagógica? "Es en la historia de nuestras vidas que los acontecimientos acceden a un orden y a un sentido, a una interpretación. Esa es una trama donde articulamos los acontecimientos de nuestra vida en una secuencia significativa". (Larrosa, 2003. P. 614). De modo que la experiencia en la formación del sujeto educando es la experiencia de sí mismo, en la que nos fortalecemos y transformamos, al encontrarnos y reconocernos en lo que somos como biografía pedagógica, en donde el "yo" toma conciencia y dominio de sí mismo por medio de la escucha, la lectura y la escritura. (Larrosa, 2003. P. 627). En consecuencia, tenemos un sujeto ampliado que se modela y transforma continuamente. Es decir, el sujeto se está inventando todos los días, por ello la palabra es fundamental en su experiencia vital, pero también el silencio tiene mucho que aportar, como el desaprendizaje, para que podamos navegar en las palabras y no en los conceptos. En otros términos, la educación como acontecimiento estremece al ser en el que la pedagogía y la filosofía como artes afectan nuestro vivir en la formación del espíritu tanto del educando como del maestro.

