

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía

En busca del espacio perdido

“La experiencia común y su posibilidad en la educación formal”

Trabajo de Investigación para optar al título de Licenciada
en Filosofía Seminario de Grado: Filosofía y Educación

CARLA PAOLA ÁNGELA LÓPEZ CONTRERAS

Profesora guía: Olga Grau Duhart

Santiago de Chile, 2009

Dedicatoria . .	4
I. Introducción . .	5
Capítulo 1. La idea de experiencia y las condiciones de su realización . .	6
Capítulo 2. La experiencia común, “una escoba rota” . .	12
2.1 El lenguaje . .	16
Capítulo 3. La experiencia común en la educación formal . .	19
3.1. La corporalidad postergada . .	22
3.2. El espacio educativo . .	23
3.3 ¡Es hora del recreo! . .	25
Capítulo 4. Esperanza en la convivencia: escritura, diálogo, juego y amistad . .	27
4.1 Resultados y reflexión a partir de la encuesta realizada. . .	31
VI. Conclusiones finales . .	34
Bibliografía . .	36
Bibliografía principal . .	36
Bibliografía complementaria . .	36
Anexo . .	38

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Rafa y a mis padres por su constante interés.

I. Introducción

El presente proyecto de investigación tiene por objetivo realizar un estudio teórico-histórico de la idea de experiencia como concepto filosófico y las posibilidades o condiciones de su realización. La primera directriz es pensar si existe o no un espacio determinado para la experiencia y que características la diferenciarían de un mero acontecimiento. Esto se puede ver a través de G. Agamben, Walter Benjamin y Montaigne.

Luego de definidas ciertas problemáticas, enfocarnos en *la experiencia común* y los conceptos que la envuelven: intersubjetividad, alteridad, reciprocidad, etc. Aquí, luego de ahondar en la idea de comunidad, a través de Agamben, Giannini, Levinas y H. Maturana, se puede pensar en la experiencia común en un espacio como la educación formal. La siguiente directriz es: ¿Es el espacio educativo un espacio favorable para el encuentro de niños y niñas? ¿Es posible pensar en una infancia autónoma en un espacio que está en constante postergación de la comunidad y experiencia en común?

Estas preguntas, tan importantes, se abordarán desde la crítica al sistema educacional tradicional postulado por John Dewey, que aún tiene vigencia en la actualidad, ya que logró entrever ciertas relaciones esenciales de la necesidad de conexión entre la experiencia vital de cada estudiante y la experiencia que intenta imponer un maestro en la escuela. Además pensar en una educación democrática y naciente desde el educando y no para el educando, a través de la postura de Paulo Freire y su pensamiento comunitario, actual, contextualizado y activo para romper con ciertas barreras, como lo son el “*yo pienso*” tan interiorizado socialmente y una educación bancaria, en el sentido de mero depósito de información. ¿Es posible pensar en una infancia que no sea mero depósito de expectativas, información y conceptualizaciones, sino una infancia que es capaz de entregar algo nuevo, único e independiente?

A pesar de que la experiencia común es en este siglo una “escoba rota”, casi un ideal que se obvia constantemente, constituye además la esperanza misma de reconstrucción de un espacio común de encuentro, casi olvidado. ¿Puede la educación ser la cuna de una experiencia que nazca del propio ser humano? La convivencia: como lo es el diálogo, la amistad, los juegos y el amor, son siempre posibilidades de un estar-juntos y un “*nosotros pensamos*” en vez de un “*yo pienso*”. Autores a tratar en este último punto son: Freire, Derrida, Montaigne, Maturana, Huizinga.

Capítulo 1. La idea de experiencia y las condiciones de su realización

A lo largo de nuestras vidas *creemos* ir conformándonos como adultos y personas, a través de la cantidad o calidad de experiencias que vamos viviendo. El adulto se aferra a esta idea para educar, criar, y en general para imponer, dominar o como forma de ayudar a los y las más jóvenes en edad. Mientras más edad uno tenga, más experimentado en la vida es. «La máscara del adulto se llama experiencia. Es inexpresiva, impenetrable, siempre igual; ese adulto ya lo ha experimentado todo: la juventud, los ideales, las esperanzas, la mujer»¹

Como niños/as y jóvenes no tenemos autoridad para pensar, hablar, creer o actuar por cuenta propia. ¿Cómo decir algo ante el experimentado adulto?: «...la juventud no es más que una breve noche (¡llénala de embriaguez!); después vendrá la gran “experiencia”»²

Pero, ¿Qué quiere decir la idea de “ser experimentado”? ¿Que quiere decir acumular experiencia? ¿Saberes, instancias de vivencia práctica, experimentación de diverso tipo? ¿Qué es, a fin de cuentas, tener una experiencia? ¿En qué momentos podemos declarar haber *vivido* una experiencia?

A partir del siglo XX y a raíz de la fuerte nihilización y pérdida de sentido del ser humano, la experiencia se derrumbó. Walter Benjamin ya lo advertía. Esa vida que nos anuncian los adultos se vuelve oscura, difícil y desconsoladora. El adulto «jamás ha comprendido que hay algo más que experiencia, que existen valores a los cuales servimos y que no están sujetos a experimentación»³

Entonces, la vida, *esa suma de experiencias*, ya no nos puede asegurar nada. Lo que cada uno experimenta, no constituye en absoluto un saber o deber universal.

Giorgio Agamben, años más tarde, luego de que el mundo sufriera dos guerras mundiales, la guerra fría y en general la profunda crisis mundial, ve un camino más desalentador aún. Él parte de la afirmación que cualquier discurso sobre la experiencia debe partir del hecho de que simplemente ya no es algo realizable. «Al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo»⁴ ¿Qué nos queda de cierto? ¿Qué nos pertenece ahora? ¿Cómo hemos de acudir a nuestras experiencias?

Podemos pensar, eso sí, en los momentos en que se nos hizo, o creemos aún que nos es, necesario acudir a ella. Montaigne en sus *Ensayos*, escribe que acudimos a la experiencia cuando nos falta la razón. Esto debido a que la experiencia es nuestro medio

¹ Benjamin, Walter. *Escritos. La literatura infantil, los niños, los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión; Buenos Aires, año 1989, p.41.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 42

⁴ Agamben, Giorgio. *Infancia e historia; destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires, año 2003, p. 7

más débil, «pero una posible vía hacia la verdad»⁵; y es además un *arte del ejemplo*, ya que la experiencia de vida de ancianos y ancianas sirve de modelo para que las futuras generaciones no caigan en lo mismo y sigan ciertas normas que funcionaron con ellos. Sin embargo, se vio ya que ni esto era confiable. ¿Nos entregan seguridad las experiencias de nuestros antepasados? ¿Qué realmente estamos heredando? Aquí en Chile, una generación golpeada fuertemente por la dictadura militar ¿Qué nos entrega?

Acudimos a nuestras experiencias, en otros momentos, para dar a entender algo con mayor claridad o para demostrar que tal cosa es cierta, ya que de algún modo el hecho al cual aludimos está instalado en la realidad: ocurrió. Así nuestras experiencias se van enlazando, “acumulando” para constituir nuestra “experiencia de vida”, es decir nuestro ciclo vital y el tiempo cronológico dedicado a cada una de nuestras necesidades. Donde la experiencia más importante es la “experiencia de uno mismo” o “de conocerse”: «Uno siempre se vivencia sólo a sí mismo, dice Zaratustra, al final de su peregrinaje»⁶ Por tanto, hay que esperar, y no nos quedaría más que eso, confiar que al final va a llegar la ¡la gran experiencia! Y el saber propio en plenitud.

En su propia etimología “ex – per – ientia” nos habla “de un provenir-de y un ir-a-través-de”, de encontrarse “entre”, atravesando aquello a lo que se alude. Por lo mismo, significa estar completamente involucrado. Hoy en día, en el s. XXI, nunca se había visto tal cantidad de acontecimientos en el mundo, sin embargo existe una pobreza de experiencia sin igual. Todo ocurre a la “vista y paciencia” del ser humano, sin que realmente se haga cargo de lo que acontece: «la aplastante mayoría de la humanidad se niega a adquirir una experiencia: prefiere que la experiencia sea capturada por la máquina de fotos»⁷ ¿Por qué hemos llegado a esto? Quizás por comodidad o por evadir responsabilidades. De este modo, preferimos no hacernos cargo de nuestro acontecer y menos un acontecer que involucre al Otro.

Aun sí, frente a lo ya dicho, resulta complejo determinar qué acontecimiento puede ser llamado experiencia y cuál no. ¿Qué ocurrió con el concepto de la experiencia?

La ciencia moderna es la encargada de anular la separación entre experiencia y ciencia o entre experiencia y conocimiento. Ambas «se unen en un solo sujeto: el ego cartesiano, la conciencia». Tener experiencia, ahora equivale a tener conocimiento. Por tanto, tener más experiencias en la vida es tener mayor conocimiento al respecto y eso implica tiempo. ¿Acaso el poco tiempo nos hace inexperimentados? ¿Vivir implica tiempo?

Recordemos que antes de la época moderna ciencia y experiencia estaban totalmente separados: «sujeto de la experiencia era el *sentido común*, presente en cada individuo (...) mientras que el sujeto de la ciencia es el *noûs* o el intelecto agente, que está separado de la experiencia»⁸ Antes la experiencia se constituía a partir de “lo cotidiano”; esto era su materia prima y que cada generación iba transmitiendo a la otra. Las costumbres, rituales, celebraciones familiares y comunitarias, saberes en general servían de base para que los jóvenes construyesen su porvenir. Ahora, el poder de transmisión y narración cuelga de un hilo. ¿Cómo hemos de transmitir algo que nos está vedado ya de experimentar? ¿Cómo

⁵ Montaigne, Michel de. Capítulo “De la Experiencia”, en *Ensayos, seguido de todas sus cartas conocidas hasta el día*. Traducción de Constantino Roman y Salamero. Editorial Aguilar, Madrid, año 1962, p. 380

⁶ Benjamin, Walter. *Op. Cit.*, p. 43.

⁷ Agamben, Giorgio. *Op. Cit.*, p. 10.

⁸ *Ibid.*, p.15

hemos de narrar aquello que ya no nos ocurre, sino que está allá afuera en algún lugar, pasando a ser simplemente anecdótico o exótico?

Montaigne se mantuvo fiel a la separación entre experiencia y ciencia. Para él la experiencia era incompatible con la certeza: «una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad. No se puede formular una máxima ni contar una historia allí donde rige una ley científica»⁹. Una experiencia, para que se constituya como tal, debe ser capaz de ser narrada por un sujeto. La narración, tan propia de cada uno, no puede ser calculable. Las experiencias, aquí, son únicas e impredecibles y pueden llevar a impensables consecuencias.

Pero, Montaigne llega más lejos aún. Para él una experiencia es siempre una experiencia del límite: «ese límite es la muerte»¹⁰ y el fin último de la experiencia es «un llevar al hombre a la madurez mediante una anticipación de la muerte en cuanto límite extremo de la experiencia»¹¹. También se nos ha concedido la capacidad de dormir y soñar como modo de prepararnos a la muerte, y que el temor no nos invada. A pesar de que frente a ella somos todos inexperimentados: «Somos todos aprendices cuando su hora nos alcanza»¹².

Entonces, experiencia sería todo aquello que nos acerca a la muerte de una manera física y espiritual. Aquél límite constituye un acercamiento al dolor, al temor, a la pérdida, a la incertidumbre que nos hace incluso cuestionarnos de nuestra forma de vida y modo de ordenar y jerarquizar nuestras prioridades.

Montaigne escribió todas estas reflexiones tras haber sufrido un accidente en caballo. Cuenta «soltó [el amigo con el que cabalgaba] su cabalgadura a toda brida en la dirección del camino que yo llevaba, y cayó como un coloso sobre el hombrecillo y su caballito, a quienes derribó con toda la fuerza de su velocidad y pesantez, lanzándonos a uno y a otro los pies al aire, de tal suerte que el caballo cayó por tierra completamente atontado, y yo fui a dar diez o doce pasos más allá, tendido boca abajo, con el rostro destrozado y desollado...»¹³ Luego dice «en el camino, después de haberme considerado como muerto durante más de dos horas, comencé a moverme y respirar (...) comencé a volver a la vida, pero tan poquito a poco que hube menester de bastante tiempo, de tal suerte que mis primeras sensaciones estaban mucho más próximas de la muerte que de la existencia»¹⁴. Nunca olvidó todas las sensaciones que lo embargaron y una tranquilidad sin igual: «encontraba cierta dulzura en languidecer y dejar el campo libre a las sensaciones que me dominaban»¹⁵. Este suceso que pudo ser tan trágico, le hizo darse cuenta, como él mismo explica, que para acostumbrarse a la muerte es mejor acercarse a ella o experimentarla. Además de entender que la muerte no es solo un acontecimiento espiritual, “un pasar a mejor vida”, sino que es una experiencia física y por tanto, sensorial. Por ese motivo es que le tenemos tanto temor.

⁹ *Ibid.*, p. 15

¹⁰ *Ibid.*, p.17

¹¹ *Ibid.*

¹² Montaigne, Michel de. Capítulo “De la ejercitación”, en *Ensayos, seguido de todas sus cartas conocidas hasta el día*.

Traducción de Constantino Roman y Salamero. Editorial Aguilar, Madrid, año 1962, 105.

¹³ *Ibid.*, p. 107.

¹⁴ *Ibid.*, p.108

¹⁵ *Ibid.*, p.109

Rousseau creía justamente en las experiencias extremas, pero en vez de pensar en un acercamiento a la muerte, veía que éstas generaban en aquél que las experimentaba un “nacer a la vida” de nuevo como un despertar diferente.

La experiencia del cuerpo es esencial, en este sentido. Al hablar de experiencia no podemos separarnos de nuestra materialidad y de nuestros sentidos. A nosotros como seres humanos se nos ha separado tan tajantemente entre racionalidad y emocionalidad o entre cuerpo y alma, que se nos olvida que lo que nos hace *ser* o *estar* en la esfera específicamente humana, no es nunca una racionalidad pura y llana, sino que «todo sistema racional se constituye en el operar con premisas fundamentales aceptadas a priori, aceptadas por que sí, aceptadas por que a uno le gustan, porque uno las acepta simplemente desde sus preferencias»¹⁶ en general desde cierta emoción. Esto quiere decir que somos seres racionales-emocionales; corporales y espirituales. Cualquier separación se vuelve arbitraria y ficticia.

Un menosprecio por el cuerpo, derivado de siglos de tradición racional, nos ha llevado a creer que podemos pensar sin el cuerpo. La filosofía también ha ayudado a este profundo desajuste. El propio Nietzsche nos recalca que “la filosofía es un malentendido con el cuerpo” y que no se puede pensar, sino caminando, cantando, bailando: «que el pensar ha de ser aprendido como ha de ser aprendido el bailar, *como* una especie de baile (...) ¿es necesario agregar que hay que saber bailar también con la pluma, que hay que aprender a *escribir?*»¹⁷

¿Es realmente posible obviar las sensaciones del cuerpo? Quizás nos falte comprendernos como unidad inseparable, un conjunto, en donde cada parte no podría funcionar sin la otra.

Para poder continuar es necesario ver brevemente como después de la unión de experiencia y ciencia, durante la época moderna se fueron dando ciertas condiciones históricas y cómo fueron surgiendo ciertos pensamientos que hacen más comprensible la situación de hoy.

Para Walter Benjamin la idea de experiencia contiene una gran complejidad «y un componente diferencial del modo en que son entendidos en la tradición aristotélica, empirista o hegeliana»¹⁸

La tradición aristotélica deja inscrita la experiencia con el momento en el devenir orgánico del saber «es decir, en el proceso genético de sus características estructurales»¹⁹. Esto quiere decir que para Aristóteles se forma una experiencia a partir de muchos recuerdos. Éstos serían propios de la *repetibilidad* de la memoria; genéticamente considerada (la fisiología que nos permite tener tal capacidad). «Sin embargo, en su estructura de conocimiento, la experiencia es el saber singular»²⁰ propio de cada uno, que lo guarda como cual tesoro que le asegura el haber vivido, o el estar viviendo.

¹⁶ Maturana, Humberto. *Emociones y Lenguaje en Educación y política*. J.C. Sáez Editor. Santiago, 10ª edición, año 2008, p. 16.

¹⁷ Nietzsche, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Traducción de Andrés Sanchez Pascal. Editorial Alianza, Madrid, año 1992, p. 84.

¹⁸ Ruidrejo, Alejandro. “De Kant a Benjamin: Ilustración e infancia”; en *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Compilador: Walter Kohan. Ediciones novedades educativas, Buenos Aires, año 2006, p. 175.

¹⁹ Oyarzún, Pablo. *Introducción a La dialéctica en suspenso; fragmentos sobre la historia*. Walter Benjamin. LOM ediciones y ediciones de la Universidad Arcis; Santiago de Chile, p. 13.

²⁰ *Ibid.*

Por otro lado la tradición empirista «quiere hacer justicia al sentido enfático de la experiencia, y localiza a éste, justamente, en el momento de la ruptura, en que el conocimiento se sabe dependiente de la presentación de su contenido, su materia. La experiencia es, en este sentido, lo inanticipable»²¹

Más adelante, con Hegel la experiencia deja de ser un simple instrumento o límite de la conciencia y se vuelve esencia misma del sujeto absoluto. «La experiencia es el movimiento dialéctico que efectúa la conciencia»²² y lo más importante es que ahora le concierne la experiencia en su totalidad al sujeto. La dialéctica, justamente es un reunirse y dialogar a través de y tiene como deber asegurarle una apariencia (un *como si*) de unidad a la conciencia. «Que la conciencia tenga una estructura dialéctica significa que nunca puede poseerse como totalidad, sino que sólo está entera en el proceso global de su devenir, en su “calvario”. El carácter negativo que ya estaba implícito en la experiencia tradicional, en tanto que, como lo hemos visto, era siempre una experiencia de la muerte, se convierte aquí en la estructura misma del ser humano»²³ El calvario eterno de no tener la posibilidad de aferrarse a la propia experiencia, debido a que se encuentra en un eterno proceso sobre sí misma, es lo que la hace ser tan difícil y única.

Más tarde, Dilthey consideraba la experiencia vivida solo en la medida en que deja de ser “muda” y “oscura” para convertirse en expresión en la poesía y la literatura. La expresión y narración hacen legítima una experiencia, debido a que es allí donde nos ponemos a prueba y nos responsabilizamos de lo más hondo de nuestro ser.

La alusión que hace Dilthey resulta importante. La poesía se funda en un momento de carencia de experiencia sin precedentes. Esto es algo bueno y al parecer sólo a ella (o casi) le resulta beneficioso, ya que «obtener experiencia de algo significa: quitarle su novedad, neutralizar su potencial shock»²⁴ La poesía y la escritura hacen de lo inexperimentable su condición normal. Nuevo, es en este sentido, algo con lo que no se puede hacer experiencia: «está en el fondo de lo desconocido»²⁵

Se puede entrever un punto importante, lo inexperimentable se sitúa como lo novedoso y lo más auténtico. Esto es claramente un indicio de la pérdida absoluta de la experiencia que terminaría por arremeter finalmente en todo el ámbito humano.

El concepto de experiencia para Benjamin además tiene que ver con la *intensidad*: «la idea de intensidad experiencial, resistiéndose a la amenaza de obnubilación que acecha desde su lado eufórico, y aguzando su filo crítico (...) la intensidad que entrañaba lo religioso para él, en su juventud, la ofrecerá, en su madurez, el modelo del despertar, inducido sin lugar a dudas, por la búsqueda proustiana, pero en el cual tiene también una significación considerable al surrealismo»²⁶ Esa intensidad, además, está directamente relacionada con la emoción y sensibilidad que cada cual desarrolla y pone en juego a la hora de las acciones que realiza.

Esa intensidad se despliega en la máxima experiencia, que es lograr experimentarse o conocerse a sí mismo, como lo recalca también Montaigne. «Hacer experiencia de uno

²¹ *Ibid.*, p. 15.

²² Agamben, Giorgio. *Op. Cit.*, p. 41

²³ *Ibid.*, p. 42

²⁴ *Ibid.*, p. 55

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Oyarzún, Pablo. *Op. Cit.*, p. 20.

mismo en el presente exige un cierto trato con la historia que no apunta al futuro sino hacia el pasado. El presente no puede ser descifrado a partir de ubicación en un hilo temporal continuo que exige que encuentra su verdad en el porvenir»²⁷ El pasado, como memoria que deber ser redimida, es la posibilidad de narración y experiencia, ya que constituye la materia y el sustento de ésta.

En fin, las experiencias, sean cuales sean, ya sean límites o no-límites o experiencias de un sujeto absoluto, no se dan en el aire. Se dan en un cierto espacio y tiempo. Esto parece obvio, sin embargo ayuda a pensar si realmente existen espacios, y qué espacios específicos dan lugar a la experiencia. Los espacios parecen infinitos en principio, pero basta con observar un poco o reflexionar en torno a ello para darse cuenta que los espacios están ya bastante limitados. Todo está hecho y en todos los lugares. ¿Qué le queda por experimentar a la humanidad? Todo lo que hacemos parece ser un evento entretenido, lúdico, interesante, aburrido, penoso, etc. pero siempre ya vivido o hecho por otro, “dicen” que significa tal cosa, que se siente de tal modo, y dónde y cómo ocurre. ¿Pero de qué modo puedo volver a apropiarme de un espacio experiencial? ¿Qué características tiene que tener un espacio para que sea germinador de una experiencia? ¿Puedo experimentar aisladamente?

La espacialidad es dada por la conciencia del cuerpo que tengamos. Nos hallamos y sentimos en un lugar particular constantemente. Ese “lugar” es nuestra referencia al momento de querer pensar en la constitución experiencial. Ese “lugar” además nos fija y nos inmoviliza ante un tiempo presente que desaparece constantemente, es una de las pocas seguridades que podemos tener y hace que la relación con nuestro cuerpo sea tan importante, porque la materialidad del espacio nos remite constantemente a la percepción de nuestro cuerpo y a la relación que entablamos desde él hacia el “exterior”²⁸.

Por lo mismo, ¿es posible hablar de un espacio o lugar “especial” en que se da una experiencia? O ¿esta ocurre sin importar el espacio en que se realice?

Al parecer no es que exista un lugar especial para su realización, sino que existen espacios que favorecen su perpetración y otros la inhiben. Frente a esto hay que preguntarse: ¿Es la escuela un espacio enriquecedor o simplemente posibilitador de una experiencia? Esta pregunta transversal a toda mi investigación guiará los siguientes capítulos.

²⁷ Ruidrejo, Alejandro. *Op.Cit.*, p. 175.

²⁸ Si es que pudiésemos hablar de un exterior a nosotros, simplemente como todo aquello que yo no soy; porque desde siempre “somos en el mundo” allá afuera. Para esto ver Heidegger “*Ser y Tiempo*”.

Capítulo 2. La experiencia común, “una escoba rota”

“¿Qué debiera decir? ¿Qué fronteras debo respetar? ¿Hasta dónde debemos practicar las verdades?”

Silvio Rodríguez

Algo que desde siempre ha preocupado al ser humano en general son los espacios de convivencia común. Espacios que nos limitan, que nos urgen, nos interpelan, nos incumben, porque es allí donde ponemos a prueba nuestro ser, nuestros valores, nuestras enseñanzas, etc. Siempre preocupados o no preocupados hasta dónde llegar con el otro, qué límites trazar y en fin intentando hallar pautas, normas, leyes que se acomoden y que rijan el mundo de la convivencia, o buscando entablar principios éticos que sean aplicables a nuestro vivir.

Todas nuestras experiencias las vivimos como experiencias distintas y únicas. Cada uno percibe y siente un mismo acontecimiento como algo particular. Las experiencias entran en interacción o conflicto cuando las vivimos junto a otras mujeres y hombres. Esto comúnmente es llamado *experiencia común*. Se constituye, en primer lugar, con el otro u otra; es decir en la alteridad. Así compartimos un espacio físico en común, a través de nuestros cuerpos que son los que posibilitan que nos movamos en el mundo y son condición para pensar, sentir, hacer, hablar, amar, etc. La profunda separación del cuerpo y el alma o intelecto del ser humano ha llevado, como ya vimos, a la filosofía a valorar el Ser siempre sobre la Apariencia. Donde toda apariencia tiene una justificación verdadera, ulterior y trascendente que se oculta bajo la superficie. Pero habría que re pensar esta relación e incluso, tal como Hannah Arendt, en una inversión valórica. Ahora bien, al dar vuelta tal relación no hay que despreciar de inmediato al fundamento que subyace, sino de entender que hay algo real, importante y sobretodo humano en la superficie, que nos distingue y nos hace ser en parte lo que somos y nos configura como seres en el mundo. «Estar vivo significa estar movido por una necesidad de mostrarse que en cada uno se corresponde con su capacidad para aparecer. Los seres vivos hacen su aparición como actores en un escenario preparado para ellos»²⁹ un escenario que posee una diversidad infinita de olores, sonidos, imágenes que están allí para ser oídos, oídos, vistos y por supuesto para ser compartidos.

Nos relacionamos en un “espacio” de enriquecimiento o debilitamiento mutuo. Sin embargo, en muchos casos no atendemos a la irreductibilidad que yace en cada hombre y mujer y lo que ocurre es un debilitamiento o “encierro” del otro bajo mis deseos o expectativas. Emmanuel Levinas nos dice ante esto: «lo otro no es de ningún modo otro-yo, otro-sí-mismo que participase conmigo en una existencia común»³⁰ la relación con el otro es siempre un misterio. Hay que por lo mismo, dejar de pensar la relación con el otro/a de modo idílico, por que nunca se sabrá quien es el otro, qué piensa verdaderamente.

²⁹ Arendt, Hannah. *La vida del espíritu*. Traducción de Fina Birulés y Carmen Corral. Editorial Paidós. Barcelona. Año 2002, p. 44.

³⁰ Levinas, Emmanuel. *El tiempo y el otro*. Introducción de Félix Duque. Editorial Paidós, Barcelona, año 1993, p. 93

Todo el poder del otro – enfatiza Levinas- consiste justamente en su alteridad. Quizás, incluso se vuelve más peligroso conocer tanto tiempo a una persona, ya que prácticamente la reducimos a nuestro conocimiento y experiencia en común que hemos construido en el tiempo compartido.

Sin embargo, ese misterio infinito, puede convertirse a la vez en posibilidad: «No puede haber amistad, hospitalidad o justicia sino ahí donde, aunque sea incalculable, se tiene en cuenta la alteridad del otro, como alteridad – una vez más – infinita, absoluta, irreductible»³¹ es decir, el propio ámbito de la ética se mueve bajo este supuesto, bajo el intento de no violentar, imponer o deslegitimar al otro en donde el otro siempre sea incalculable, improbable y simplemente otro.

Dado este planteamiento podemos deducir que la infancia es la más afectada en este juego de acogida y encierro del otro/a. Aquella infancia, sin voz, es reducida a su mínima expresión: puede expresarse, sí, pero lo que diga siempre será encasillado como curioso, divertido, interesante, ingenuo, poco real, falso, inútil, etc. Finalmente, se le termina por encerrar bajo los parámetros del adulto protector y guía. Esto quiere decir que muchas veces, quizás sin quererlo, la infancia es violentada y despojada de todo sentido y capacidad de ser sujeto.

Pero existen momentos en que este espacio común puede ser enriquecedor, por ejemplo por el hecho de que podemos saber más de nosotros mismos, a través de la conversación o cualquier espacio donde compartamos con los demás. Es una acción especular, que nos permite descubrirnos. ¿Quién no ha vivido la experiencia de escuchar a un amigo/a poner en palabras precisas como uno es o como se siente? El otro es nuestro referente que nos permite volvernos hacia nosotros mismos, aprender, crecer, y sentirnos siendo sujetos y personas, por el hecho de concebir al otro en su alteridad, nos concebimos a la vez a nosotros mismos como siendo *el otro del otro*. E incluso entender que no estamos solos, más allá de lo que empíricamente notemos, y que cada decisión mía y las decisiones de los demás pueden en algún punto afectarme o afectarlos.

¿Qué puede significar la experiencia común? Para el propio Agamben, este experimentar en común entre los seres humanos es «una escoba rota»; una experiencia fragmentada que se ha disociado de tal modo que sus partes ya ni se reconocen ¿Por qué? porque no somos ni nosotros mismos capaces de experimentar lo que nos rodea de manera íntima, ¿Cómo hemos de lograrlo con los demás? ¿Estamos en condiciones de tan siquiera escuchar o permanecer con otro que en su infinita distancia nos llama o nos pide ayuda?

Se hace necesario, por lo mismo re-pensar este lugar común. ¿Es posible recuperar este espacio? Para H. Giannini es a través de la conversación y el diálogo que es posible la «restauración de esa experiencia común que en definitiva nos permite ser una “comunidad”»³² por tanto, más allá de pensar la experiencia en común como ya algo imposible, podría a la vez constituir la propia esperanza de recuperación del ser humano en su relacionar. Pero solo en la medida que podamos entablar un espacio en donde la *comunicación* sea la vía posible para darle mayor sentido a nuestras experiencias personales. Existe «la necesidad de reencontrar ese espacio común que en estos últimos

³¹ Derrida, Jacques. Capítulo “Sobre la hospitalidad”; en *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Editorial Trotta, Madrid, año 2001, p. 50.

³² Giannini, Humberto. *La “reflexión” cotidiana; hacia una arqueología de la experiencia*. Editorial universitaria, Santiago, año 1993, p. 39.

décadas se nos ha venido perdiendo...»³³ ¿Por qué ha de darnos más sentido el convivir con otros y otras?

Primero veamos más en detalle la experiencia del otro. Esta es la experiencia de un encuentro que solo puede ocurrir entre seres humanos: «... seres que tienen el privilegio ontológico de ser **recíprocamente** uno ante el otro»³⁴. Entre los seres humanos, la comunicación es lo principal: pensada como un “poner ante los ojos”; un hacer común, en donde se nos exige que exista reciprocidad para que ocurra la interacción. Desde siempre comunicar supone el reconocimiento del otro, ya que hay algo que nos incumbe a ambos, me vuelvo hacia él o ella y soy ante el otro. Incluso, al no aceptar al otro/a, al rechazarlo, en la xenofobia, la guerra o cualquier situación, debo partir de la base en que algún momento lo acepté o que hay algo del otro que me preocupa. Desde siempre hay apertura, «el cierre no es más que una reacción a una primera apertura»³⁵

La riqueza de las relaciones tiene que ver justamente con esto: *el camino hacia el otro*. Agrega Giannini «"mis posibilidades de ser" antes de ser propiamente mías son las posibilidades que los otros pueden o quieren ofrecerme y que me deben en mi estado de arrojamiento y desamparo»³⁶ En el andar y desplazarnos hacia los demás también ocurre el desengaño y la desolación³⁷. En el intento de compartir un espacio juntos y en el intento constante de acercarnos y de hacer íntimos un espacio común nos vemos frustrados, desolados e impotentes. O entramos en continuas polémicas al degradar nuestra dialogar (en intolerancias, el no poder escuchar, el creer tener la verdad, etc.)

Pero, ¿Qué significa estar junto a otros y vivir juntos? Vivir en común más allá de un hecho físico, es un hecho afectivo: «el sentimiento de no estar solo compartiendo las cosas sino participando de los mismos significados»³⁸ y conversando con otras personas nos damos cuenta de hechos tan simples como cuando descubrimos en la conversación que en realidad no somos los únicos en experimentar ciertas situaciones en la vida, y que a veces nuestra situación parece mucho menos compleja que la del otro. ¿Cómo nos daríamos cuenta de esto si no fuera por que hay otros hombres y mujeres padeciendo cosas similares a uno? ¿Qué puede significar el dicho popular: “Mal de muchos, consuelo de tontos”?³⁹ ¿Cuál sería la tontería?⁴⁰ Nos consolamos al darnos cuenta que cualquiera que sea el hecho que nos haya tocado vivir, por muy terrible que sea, otros lo han vivido, es común, hay un dolor compartido. Pero, por lo mismo no porque sea efectivamente un “mal de muchos” se debe menospreciar mi dolor en ese momento, ni creer que sea insignificante. La tontería sería hallar consuelo y no hacer nada al respecto por creer que es algo que pasa constantemente.

³³ Giannini, Humberto. *La metafísica eres tú: una reflexión ética sobre la intersubjetividad*. 1ª edición. Editorial Catalonia, Santiago de Chile, año 2007, p.16

³⁴ *Ibid.*, p. 28.

³⁵ Derrida, Jacques. *Op.Cit.* "Sobre la Hospitalidad", p. 51.

³⁶ Giannini, Humberto. *Op. Cit. La metafísica eres tú...*, p. 58.

³⁷ *Ibid.*, p. 44

³⁸ *Ibid.*, p. 93

³⁹ Curiosamente en Italia la expresión es “mal comune, mezzo gaudio” (mal de muchos, gran alegría), es decir que si no solo me ha ocurrido a mí tal cosa, sino a muchos más, tengo la suerte de que es algo que pasa, que es común y por lo mismo, puede tener solución.

⁴⁰ Reflexión sugerida por la profesora Olga Grau Duhart.

La conversación ha sido desde siempre el medio cotidiano más simple y básico que une a hombres y mujeres. La rutina de nuestras vidas es un tiempo continuo que avanza pegado a la actualidad y movido por la norma: «Es un tiempo quieto, intrascendente»⁴¹ Hay previsión y fines sin mayor distancia. Hay momentos que logran transgredir esa rutina, por ejemplo una conmemoración que escapa al tiempo lineal rutinario – nos dice Giannini-. Sin embargo, existe una «soberana transgresión»: la conversación, que «en su aparente inocencia, (es) el modo lingüístico más significativo y esencial»⁴² Aquí, a diferencia del diálogo donde hay un espacio y tiempo determinado con anterioridad para tal efecto, ocurre en cualquier lugar y momento. Además «los sujetos no se contraponen, no se enfrentan, como de alguna manera ocurre en el diálogo, y de todos modos, en la discusión»⁴³. La conversación como transgresión; es decir como un modo donde se suspende o invalida la rutina, nos saca constantemente del “aplanamiento”⁴⁴, nos despierta y nos abre a nuevas e insospechadas posibilidades: nuevas ideas, nuevos planes, noticias, cambios de opinión, cambio de rumbo, etc. Por lo mismo es sancionada en el trabajo como distractor, ya que no hay que perder de rumbo aquello a lo que se atiende: a la producción para una futura ganancia.

Conversar, proviene del latín *cum*: con y *versare*: dar vueltas. Es decir, conversar es “dar vueltas con otro”⁴⁵; estar involucrado por un instante con otro/a bajo un tema o situación común.

¿Qué principio mueve a algo tan básico y prácticamente universal como el conversar? Lo mueve un principio heurístico, es decir «simplemente el placer de conversar»⁴⁶ ¿Qué relación podría o injerencia puede tener la conversación en la experiencia personal y común? Conversar es acoger, en donde «las subjetividades exponen sus respectivas experiencias, acogiendo y siendo acogidos en un espectáculo que allí mismo se hace y se deshace...»⁴⁷. Esta acogida tan importante, le hace falta de modo urgente al espacio educativo, acoger al otro en su plena alteridad y subjetividad, donde siempre el o la estudiante tengan la posibilidad de “decir la palabra”⁴⁸ y expresar su experiencia única e irrepetible de algún modo.

El alto del *modus vivendi* que significa el diálogo y la conversación genera un espacio esperanzador, en tanto ex –presa una vida interior que «necesita ser rescatada permanentemente de su interior, a fin de que pueda vivir como interioridad libre, racional. Es un hecho que el arte y la literatura, que la filosofía, la rescatan; pero también vital y cotidianamente lo hace la conversación»⁴⁹.

⁴¹ Giannini, Humberto. *Op. Cit. La “reflexión” cotidiana...*, p. 34

⁴² Giannini, Humberto. *Op.Cit. “La “reflexión” cotidiana...”*; p. 80.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ “Estar plano” por la cotidianidad, es decir, no reaccionar mucho ante los sucesos y vivir casi de modo automática.

⁴⁵ Maturana, Humberto. *La realidad, ¿objetiva o construida? Vol. I: Fundamentos biológicos de la realidad*. Editorial Nueva Ciencia, México, año 1995, p. 19

⁴⁶ Giannini, Humberto. *Op.Cit. “La “reflexión” cotidiana...”*; p. 82.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 83

⁴⁸ Concepto que desarrollaré más adelante con profundidad al hablar de Paulo Freire.

⁴⁹ Giannini, Humberto. *Op.Cit. “La “reflexión” cotidiana...”*; p. 84

En fin, exhibimos y proponemos ante otros nuestra propia experiencia de vida, incluso como ejercicio de auto-conocimiento y auto-narración. ¿Cómo nos vemos, nos percibimos, nos contamos, nos mostramos y nos paramos finalmente ante nuestros pares? La experiencia de conversación nos permite volvernos a nosotros mismos, luego de que la rutina nos aleja constantemente, a través diversos mecanismos de evasión⁵⁰

Sin embargo, esta transgresión y pausa de una rutina no deja entrever la relación con el otro en su plenitud y menos la resuelve. ¿Qué pasa con las transformaciones continuas que hacemos para uno mismo y los otros? ¿Por qué a veces actuamos de un modo con unos, y de otro con otros? ¿Hasta dónde somos capaces de practicar nuestras verdades sin pasar a llevar al otro?

Nos auto-ponemos ciertas barreras delimitando hasta donde el otro puede acercarse y aproximarse a nosotros mismos. ¿Hasta qué punto el otro puede ingresar en nuestra esfera personal? «...la experiencia del otro como otro, como subjetividad, es experiencia de mi propia experiencia suscitada por el otro en cuanto límite»⁵¹ Los límites del otro/a son dados por su misterio, su infinita otredad, «el otro es aquello que yo no soy»⁵² ¿Cómo acceder al otro sin violentarlo? Sin que se convierta, por ejemplo en imposición, dado que «el otro es irreductible a mi subjetividad»⁵³ y a mis expectativas.

En la comunicación ocurre algo similar, ya que se necesita la reciprocidad, esperando la respuesta libre del otro u otra: «Si esto no fuera así (...) entonces se trataría de una imposición arbitraria, de un abuso de poder degradada a relación causal, y no comunicativa»⁵⁴ no esperar su respuesta, pensando que el otro debería responder de tal modo, es también un modo de violentarlo.

2.1 El lenguaje

“Comunicamos una cuestión, y se nos facilita una colmena”

Montaigne

Tras lo dicho, podemos entrever que el lenguaje es aquella experiencia básica y primordial, que incluso nos antecede. Somos humanos en el lenguaje y solo dentro de él nos descubrimos. El lenguaje constituye nuestra aproximación más directa frente a otro u otra. La propia experiencia no tendría «...su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir en la palabra y el relato»⁵⁵.

Una experiencia se constituye con la mayor fuerza cuando es capaz de ser transmitida a los demás, narrada y ex – presada a los otros. ¿Quién media esta transmisión? Evidentemente el lenguaje o lo que Paulo Freire denomina el poder “decir la palabra”⁵⁶,

⁵⁰ Formas de evasión como la automatización del trabajo, la televisión y muchas otras.

⁵¹ Giannini, Humberto. *Op. Cit. “La metafísica eres tú”*, p. 28.

⁵² Levinas, Emmanuel. *Op.Cit.*, p. 127.

⁵³ Giannini, Humberto. *Op. Cit. “La metafísica eres tú”*, p. 78.

⁵⁴ *Ibid.*, 95

⁵⁵ Agamben, Giorgio. *Op.Cit.*, p. 9.

⁵⁶ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Editorial siglo veintiuno. Montevideo, año 2007, p. 16.

debido que es a través de las palabras donde partiremos por pronunciar el mundo que queremos, queremos cambiar o simplemente el mundo en que estamos y vivimos. Freire comprendió que el mayor problema de los campesinos de Brasil, su país, era que se hallaban fuera de las experiencias comunitarias y políticas, por ser marginados por su analfabetismo, que incluso les quitaba sus derechos cívicos básicos. El hombre de campo se encontraba «irremediamente alejado de cualquier experiencia de autogobierno o diálogo; constantemente sometido, “protegido”...»⁵⁷ Aquella falta de experiencia común podía ser redimida, a través del diálogo, la conversación y lo más importante a través de la **escritura**, debido a que el lenguaje es también un modo de liberar al ser humano, en tanto que puede expresar y mantener por escrito, como testimonio por ejemplo, aquello que se quiere decir o compartir.

Nuestros modos de pensar en una determinada época y sociedad se ven reflejados en nuestra forma de comunicarnos, sobretodo en las palabras, tanto escritas como orales. Freire creía que era sumamente importante que a medida que iba cambiando la condición social e histórica de un país, un pueblo o simplemente de una comunidad, debía ir variando a la par el *pensamiento-lenguaje*⁵⁸ que es determinado por la estructura social. Por ejemplo, “la cultura del silencio” propia del latifundio en los campos daba lugar a palabras como “patrón” o “lo que usted mande”, no habiendo lugar para la duda, la palabra, el reclamo, etc. Ahora con los nuevos asentamientos campesinos esas frases tan comunes y utilizadas debían ser reemplazadas por nuevas que representasen el cambio que acontecía y la inserción del campesino en los procesos sociales y públicos del habla. Si esto no ocurría, se entraba en un profundo desajuste y contradicción de la democracia misma: ¿Cómo entregarles las herramientas para su emancipación, pero vedarles el habla?

El lenguaje ¿qué es lo que entrega? ¿Qué es lo que hace tan importante el no ser analfabeto? ¿Qué permite? El lenguaje le entrega al ser humano su dimensión espiritual en la reflexión «tanto de la autoconciencia, como de la conciencia del otro»⁵⁹. Nos da la posibilidad de narrar y auto-narrarnos constantemente. Pero ¿hay que necesariamente saber leer y escribir para poder relatar el mundo que nos acontece? En primera instancia, debemos estar dentro del lenguaje: se necesita hablar o tener una forma de expresarnos, como lo pueden ser las señas de un sordomudo y otras formas. No hay que necesariamente ser alfabeto para poder expresar el mundo en que vivimos, pero sí son herramientas trascendentales a la hora de querer empoderarnos de nuestra propia existencia, hacernos cargos de nuestro vivir y cambiar o transformar el modo en que queremos estar en el mundo. Entonces, el lenguaje, sea cual sea su expresión, nos hace ser lo que somos.

No obstante, el lenguaje es también considerado «la caída del ser humano, al permitir las cegueras frente al ser biológico...»⁶⁰ Para Maturana, el hecho de poder y querer compartir está ya configurado en nuestro ser básico « ¿Quién no ha tenido la experiencia de desgarramiento interno al negarse a compartir o a ayudar al que necesita ayuda?»⁶¹ sobretodo cuando se trata de alguien cercano o querido.

⁵⁷ *Ibid.*, 71

⁵⁸ Freire Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Traducción de Stella Mastrangelo. Editorial siglo veintiuno, 12ª edición, España, año 1998, p. 56

⁵⁹ Maturana, Humberto. *Op.Cit. La realidad, ¿objetiva o construida?*, p. 17

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

Aunque sea negativa o positiva la apuesta dentro del lenguaje, no podemos siquiera pensarnos fuera de él. Benveniste comprendía que el ser humano se constituye como sujeto en el lenguaje. A partir de este nacería la subjetividad, es decir la capacidad del locutor de situarse como un “ego”: «Ego es aquél que dice ego»⁶² que se entiende como tal en el lenguaje. «El lenguaje está organizado de tal manera que le permite a cada locutor apropiarse de toda la lengua designándose como yo»⁶³

¿Se puede pensar en un antes del lenguaje? Claramente, no. Nunca encontramos al ser humano separado del lenguaje y «nunca lo vemos en el acto de inventarlo... encontramos en el mundo a un hablante»⁶⁴ agregaría Humboldt.

Habría además en el lenguaje un campo semiótico y otro semántico. El primero «designa el modo de significación que es propio del signo lingüístico y que lo constituye como unidad»⁶⁵; es decir los signos particulares y las palabras. Lo semántico, en cambio es «el mundo de los enunciados: el discurso»⁶⁶, entendiéndolo ya a la lengua como productora de mensajes. ¿En cuál de los dos momentos se hallaría la infancia? En ninguno. La infancia – para Agamben- sería el «hiato entre lo semiótico y semántico, entre la pura lengua y el discurso»⁶⁷, esto quiere decir que la infancia está en camino de apropiarse del discurso. Agamben dice que en este proceso se constituiría lo humano; en el pasaje de la pura lengua al discurso. ¿Quién permite este tránsito? La Historia.

Pero, mientras tanto, que no se ha humanizado esta infancia, que permanece entre la lengua y el discurso, ¿en qué categoría se encuentra? ¿no es humana? ¿qué es, entonces? Aquí hay un problema quizás no resuelto por el autor. El prejuicio de la infancia como misterio, como un musitar, un silencio, un no-poder decir, un *in-fans*.

Quizás simplemente no se halla en el ámbito del discurso por que no se le permite hablar, ni formular una cierta estructura discursiva que probablemente (no lo dudo realmente) sí son capaces de realizar. Este punto lo desarrollaré con más detalle en el próximo capítulo, y como además la escuela a ayuda a este constante enmudecimiento.

En fin, como vemos, el proceso comunicativo humano representa todo un entramado difícil de desenredar para focalizarnos en sus partes. Es un proceso integral que involucra diversos factores. ¡Una verdadera colmena!

⁶² Agamben, Giorgio. *Op.Cit.*, p. 62

⁶³ *Ibid.*

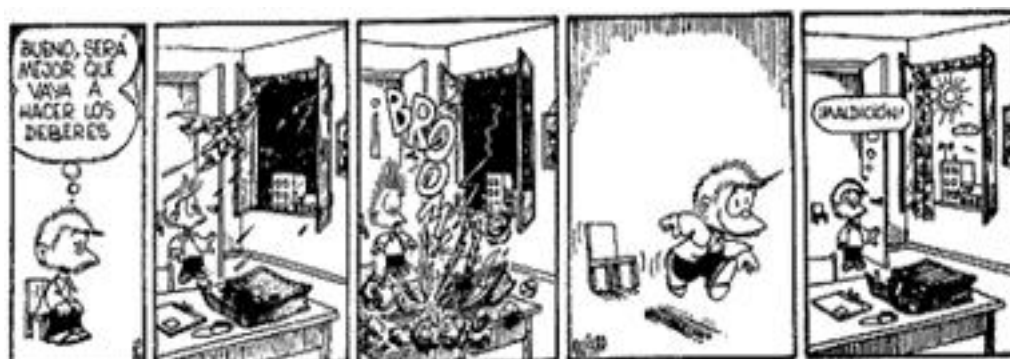
⁶⁴ *Ibid.*, p. 67

⁶⁵ *Ibid.*, p. 76

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*, p. 77

Capítulo 3. La experiencia común en la educación formal



Quino ⁶⁸

La educación formal es un ámbito institucional particular. Día tras día miles de estudiantes asisten a este espacio obligatorio que los “prepara para la vida”, los “guía”, les permite el acceso al trabajo y al mundo. Estas ideas, bastante populares, muestran de algún modo como la educación se planta como un patrón a aplicar sobre los estudiantes, de manera bien básica: si aprendo A entraré a la universidad, si aprendo B seré mas inteligente, etc. ¿Por qué hemos de prepararnos para la vida? ¿Acaso para conocer la “gran experiencia”, como nos dice Agamben? ¿No estamos ya en la vida desde siempre? Al parecer lo que se quiere transmitir es la idea de que es necesario asegurarse que el o la estudiante tenga las herramientas para ingresar al mundo adulto, al trabajo de la manera más fácil. Así, se promoverá el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas, solo en la medida que sean un medio para lograr el éxito e inserción al mercado laboral.

El colegio o liceo es un espacio en que estamos irremisiblemente obligados a vivir y a compartir con otros y otras estudiantes. Debemos comunicar nuestros “saberes” y demostrar nuestros “aprendizajes”. Más, este espacio ¿posibilita el encuentro común, más allá de un evidente encuentro físico? En primera instancia, parece que sí hay espacios de encuentro común, pero sumamente condicionados bajo el alero de la institucionalidad.

Tenemos normatividad física, castigos, libro de clases, exámenes con nota, horario de clases y espacios de ocio y dispersión breves y consensuados. El resto del tiempo el estudiante debe permanecer tranquilo, en lo posible callado mientras habla el profesor y sentado en su banco, con poca posibilidad de levantarse.

Los libros que se entregan en clases, en especial los textos son «los órganos mediante los cuales los alumnos son puestos en relación efectiva con las materias»⁶⁹. Los maestros son entendidos como los agentes que entregan el conocimiento y lo posibilitan. Los contenidos que deben aprender los estudiantes «tienen que ser impuestos» - dice Dewey- ya que, es la mejor forma de asegurarse que sean parejos y todos de algún modo los

⁶⁸ <http://www.quino.com.ar/>

⁶⁹ Dewey, John. *Experiencia y Educación*. Editorial Losada, Buenos Aires, año 2000, p.14

aprendan, «aún cuando los buenos maestros empleen artificios, tanto para encubrir la imposición como para librarla de aspectos evidentemente brutales»⁷⁰.

El examen por ejemplo, es una técnica escolar muy efectiva. Éste «combina las técnicas de la jerarquía que vigila y los de la sanción que normaliza»⁷¹ Constituye la forma de normalizar a los estudiantes en general (y precisamente permite llamarlos “los estudiantes”) y es a la vez una vigilancia – como dice Foucault- que da la posibilidad de clasificar de acuerdo a notas, evaluar y castigar. Lo más importante es que establece un medio eficaz de estudio y de presión constante, a través del cual se discrimina y diferencia al individuo por un número. En el fondo es un técnica bien pobre, pero que involucra dominios de saber, jerarquías y por su puesto la memorización; una sub-técnica imbricada en el examen que convierte a los estudiantes en meras máquinas de conocimiento, siempre privilegiando la cantidad sobre todas las cosas.

El examen es un proceso de objetivación de los estudiantes, en donde la escuela cumple un papel importante: «pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de la enseñanza»⁷²

Esta represión tan interiorizada, envuelve bajo la idea de necesidad a la disciplina y así, en el afán de lograr un buen resultado educativo, se ha llegado a postergar y cerrar muchos espacios que podrían enriquecer a los y las estudiantes: las vivencias comunes en espacios comunes.

No basta con estar sentado al lado del compañero para afirmar una convivencia, ¿Qué más se requiere? John Dewey veía con claridad dónde estaba el problema: el esquema de la educación tradicional es en esencia «una imposición desde arriba y desde afuera. Impone materia y métodos adultos a aquellos que sólo se están desarrollando lentamente hacia la madurez»⁷³ Entonces la experiencia viene desde arriba, de un profesor que tiene mayor poder y además tiene todo el conocimiento necesario para educar. Conocimiento externo a los estudiantes. El maestro ya no tiene nada que aprender y los estudiantes constituirán simplemente el “depósito” de la información⁷⁴

La experiencia o las experiencias que impone el profesor están desconectadas de las experiencias vitales de los alumnos. Esta falta de conexión se debe a que *no les va, ni les viene* lo que reciben y no tiene ningún sentido para quien la recibe. Esto ocurre por que la experiencia no está contextualizada ni en el espacio político, ni histórico o social en que viven los educandos. En el colegio, también se ha perdido la capacidad creadora y toda posibilidad de experimentar un saber democrático. Cuando lo que debería haber es – en palabras de Dewey- «una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal»⁷⁵. La enseñanza tiene que dejar de ser transmitida como un producto acabado y estático al cual no hay nada más que agregar. Aprender en el modelo tradicional es «adquirir lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de los mayores»⁷⁶.

⁷⁰ *Ibid.*, p.14.

⁷¹ Foucault, Michel de. *Vigilar y Castiga; nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno editores, Argentina, año 2002, p. 189

⁷² *Ibid.*, p. 191

⁷³ Dewey, John. *Op.Cit.*, p.14

⁷⁴ Lo que Paulo Freire llama “educación bancaria”. Ver: *La pedagogía de los oprimidos*

⁷⁵ Dewey, John. *Op.Cit.*, p. 21.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 14

Lo más importante es que toda experiencia que se emprenda en cualquier ámbito y en especial en el aula de clases «modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes»⁷⁷ ¿Qué se está transmitiendo?

Debido a que Dewey entiende a cada experiencia como *fuerza en movimiento*, una experiencia educativa ha de ser capaz de poner en movimiento futuras experiencias, futuras reflexiones que nacerán no – forzosamente. Por tanto, no es que no exista la posibilidad de experiencia en la educación formal, sino que la experiencia tiene un «...defectuoso y erróneo carácter»⁷⁸ ya que se da de modo forzado, impositivo y en la mayoría de las veces no atendiendo o no posibilitando «el principio de continuidad de la experiencia» antes mencionado. ¿Por qué la educación tradicional posterga constantemente las posibilidades de realización y encuentro de una experiencia comunitaria? ¿Acaso son peligrosos los espacios de reflexión y de encuentro y acuerdo mutuo?

Un sistema educativo basado en la conexión necesaria de la educación con la experiencia habría de tener en cuenta constantemente el ambiente social y físico en que viven los estudiantes. La importancia de cada experiencia personal, de cada historia, de cada narración. Eso sí, para Dewey surgiría un problema aquí: «cómo pueden establecerse estos contactos sin violentar los principios del aprender mediante la experiencia personal»⁷⁹ ¿Cómo hallar aquellos puntos en común, lo que motiva a todos, lo que lo hace una real experiencia comunitaria, sin que se convierta en un conjunto de experiencias aisladas? Hay que establecer ciertos vínculos humanos: como el diálogo, la conversación y la amistad y potenciarlos en la medida en que no se vuelvan impositivos, ni requisitos necesarios. Por ejemplo, el conversar debe nacer libre y debe ser recíproco, o si no difícilmente se le puede llamar “conversar”.

Resulta aún complejo pensar en una educación capaz de abarcar o que al menos “tenga en cuenta” la experiencia de cada cual, y que todas juntas conformen una gran experiencia: la experiencia en común. ¿Por qué resulta difícil? Porque estamos acostumbrados a pensar y reproducir un sistema que se impone, que constantemente espera resultados y que se mueve en planos de verdad y necesidad para la vida futura. ¿Cómo se ha de pretender que todos aspiren a lo mismo, y tengan las mismas necesidades con respecto a un futuro?

Dewey veía que a partir del momento que la educación se basara «en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente»⁸⁰ La experiencia común se construye en el común, con todos, junto a otros, junto a uno más que yo, juntos en un espacio que propicie y entregue la posibilidad misma de tan solo encontrarse, tener la posibilidad de mirarnos, de “poner ante los ojos” lo que queremos decir. O también que haya una “comunidad de indagación”⁸¹

Una comunidad o una vida comunal auténtica no se organiza de un modo duradero espontáneamente o de modo automático, se requiere que existan los espacios para el pensamiento, el planteamiento previo, las conversaciones, el poder escuchar y dejar hablar a cada uno y una. Y así, en un vaivén, un ir y venir constante construir una comunidad o

⁷⁷ *Ibid.*, p. 31

⁷⁸ *Ibid.*, p. 24

⁷⁹ *Ibid.*, p. 18

⁸⁰ *Ibid.*, p. 69

⁸¹ Esta comunidad de indagación es la base del programa de “Filosofía para niños” de Matthew Lipman.

un pensar en común con muchas aristas. Lo importante, es que en la educación «todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir algo»⁸² sin que esa oportunidad se transforme a la vez en una imposición o un forzar al estudiante a que hable. Está también en su derecho de permanecer callado. Entonces, ¿qué es lo que hay que inculcar? Hay que «Inculcar un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas»⁸³ ¿Es esto posible? Transmitir un cierto deseo capaz de generar otros múltiples deseos y que evidentemente estén ligados con las propias dudas, asombros e intereses ante el mundo. ¿Puede haber intereses comunes? Como ya vimos, esa es parte de la esperanza que guardamos para los espacios de convivencia común

Todo estas inquietudes y propuestas se mueven, eso sí, bajo supuestos básicos que muchas veces no estamos dispuestos a aceptar o transar. En primer lugar, nos movemos en el supuesto de que para conversar, dialogar, mirarnos y en general para entablar estos espacios de varios o muchos (lo más común en los colegios y liceos es la gran cantidad de estudiantes por sala, lo que juega en contra muchas veces en la posibilidad de acuerdo y diálogo) se necesita haber «aceptado al otro como un legítimo otro»⁸⁴. Muchas veces (quizás en la mayoría) no aceptamos que el otro u otra piense de manera tan distinta a uno. Nos hacemos llamar tolerantes, y nos convencemos con la idea de la diversidad, pluralidad y los variados puntos de vista que existen. Pero en la práctica, nada de esto parece ser real, o solo lo es de modo momentáneo. Por ejemplo, la tolerancia «es una negación postergada»⁸⁵, decir “te tolero” es decir te acepto por un rato, pero claramente creyendo que estas equivocado. Habría que pensar en un ámbito como el que plantea Maturana: *la objetividad entre paréntesis*. Y así de este modo no pretender tener la capacidad de referencia a una realidad independiente de mí y que me haga cargo de ella. En este camino no habría una verdad absoluta o relativa, sino más bien muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos. La educación debería basarse en esta objetividad no pretenciosa, para poder lograr una riqueza de miradas, *verdades* distintas y experiencias de todo tipo. Esto debido a que el gran problema siempre aparece cuando alguien pretende tener acceso a la realidad objetiva, apropiándose de la verdad y no aceptando la legitimidad del mundo del otro, «y lo negamos de manera irresponsable, sin hacernos cargo de nuestras emociones»⁸⁶ moviéndonos en el dominio de la *objetividad sin paréntesis*.

El lenguaje se constituye como tal al incorporarse al vivir de manera plena, como modo de vivir. Sin embargo, nuestro vivir lo incorporamos de tal forma que se nos hace muy difícil cambiar cuando uno ha vivido de determinada manera: «la dificultad de los cambios de entendimiento, de pensamiento, de valores, es grande. Esto se debe a la inercia corporal y no a que el cuerpo sea un lastre o constituye una limitación; es nuestra posibilidad y condición de ser»⁸⁷

3.1. La corporalidad postergada

⁸² Dewey, John. *Op.Cit.*, p. 65

⁸³ *Ibid.*, p. 105.

⁸⁴ Maturana, Humberto. *Op.Cit.* “*Emociones y lenguaje...*”, p. 24.

⁸⁵ *Ibid.*, p.55.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 55

⁸⁷ *Ibid.*, p. 67

La escuela en su intención de *normalizar* a los estudiantes; es decir lograr que todos adquieran de modo parejo cierta cantidad de conocimientos, posterga la corporalidad de manera brutal. En muchos colegios incluso, los bancos permanecen pegados al suelo, sin posibilidad de moverlos. De modo que mientras más quieto esté el estudiante, mientras más silencio haya y más dura sea la disciplina, aprenderá mejor y no habrá distracción alguna. Sin embargo, el cuerpo debe entenderse como posibilitador, y mientras esto no ocurra la escuela seguirá negando una parte tan esencial del ser humano que no se desarrollará con una cierta plenitud y libertad.

El cambio tan drástico que significa para un niño/a pasar de kinder (5 años) a primero básico inicial (6 años) es desalentador: de pasar jugando todo el día, pintando y aprendiendo con su cuerpo, pasa a estar aproximadamente 8 horas al día quieto en un banco, sin libertad de movimiento o con muy poca. Debe estar atento, concentrado, aprender rápidamente, tener buena memoria, etc. Si esto no ocurre, el niño/a tiene problemas, déficit de distinto tipo y debe acudir a un psicólogo o a un especialista de manera urgente. Resulta ser una gran ironía. ¿Por qué un niño/a de 6 años ha de querer permanecer quieto y escuchando (con mucha atención y calma) lo que dice el maestro?

La experiencia sensorial, con el pleno uso de los sentidos, nos hace descubrirnos y sentirnos parte de un mundo material y físico que nos rodea. Nos permite además reencantarnos con nosotros mismos y con nuestro cuerpo. Nos permite en este sentido, poder hacernos cargo de nuestras emociones, debido que al postergar la movilización de nuestros cuerpos, también se posterga la libre expresión de nuestras emociones ayudando aún más a la fragmentación que venimos sufriendo desde hace siglos.

3.2. El espacio educativo

El espacio físico es una de las formas que tiene el mundo de darnos una cierta seguridad. Aparecemos en un espacio, nos vamos y éste permanece allí, inmóvil, asegurándonos una vuelta al mismo y una cierta continuidad en el mundo y no un mero caos. El tiempo también deja sus huellas en el espacio físico, envejeciéndolo, royéndolo, desgastándolo, pero no es sino el ser humano quien puede hacerlo permanecer en el tiempo o simplemente destruirlo o transformarlo en algo totalmente distinto. La materialidad del espacio es lo que nos da una cierta certeza de la existencia del ser humano y de su permanencia. Giannini nombra a lo anterior nuestra «realidad circundante»; es decir todo aquello que nos rodea de modo inmediato y que nos genera seguridad de que incluso los objetos están en su lugar: «este hecho cotidiano contribuye a que difícilmente llegue a cuestionarme mi propia identidad»⁸⁸ En muchos casos, los sucesos extraordinarios, o cualquier hecho que salga de lo habitual es lo que nos hace detenernos un instante a reflexionar. Por ejemplo, una persona que sufra de alguna enfermedad grave, cambia por completo el orden de las prioridades que tenía hasta entonces, como modo de disfrutar o tener mayor conciencia de la propia vida.

También podemos “hacernos un cierto espacio”, generar un momento de reflexión, de acción o de lo que sea en un espacio “arreglado” para ello. Aquí el espacio físico y material quizás poco importa, lo central son las condiciones en que se dio, la instancia especial bajo un cierto tema común que mueve a los presentes a hablar, pensar, sentir, decir, debatir, etc.

⁸⁸ Giannini, Humberto. *Op.Cit.*, “la “reflexión” cotidiana...”, p. 25

El espacio ha sido entendido como necesidad y condición de posibilidad de ser para el ser humano, pero muy difícil de explicar o conceptualizar. Para Santo Tomás el espacio constituía «la medida externa de un móvil»⁸⁹. Por otro lado, para Aristóteles el espacio era considerado el lugar. El lugar como la primera potencia y la más prodigiosa, ya que es «aquello que puede existir sin las otras cosas, y sin la cual las otras no pueden en absoluto existir, necesariamente es primero en el orden de las realidades, y fundamento»⁹⁰ las cosas del mundo (estamos efectivamente en “un mundo de cosas”- nos dice Aristóteles) no pueden existir en el vacío: todo lo que es, es en alguna parte⁹¹. Pero, ¿qué es el espacio?, ya que es “algo”, pero no al modo de las cosas que vemos y tocamos en el mundo espacial. En primer lugar, el espacio «no es una representación empírica que, junto con otros, provenga de la experiencia»⁹². No podemos experimentar el espacio, pero estamos desde siempre en él. No es imposible pensarnos estando fuera de un lugar determinado en un momento específico. Espacio y tiempo entonces son dos realidades de las cuales resulta «un conocimiento que es real (sintético) y a la vez absolutamente necesario y universal (a priori)»⁹³ -nos dice Kant.

Ahora bien, si pensamos en un espacio determinado como lo es el espacio educativo, nos damos cuenta que tiene desde siempre las condiciones materiales para constituirse. Pero no necesariamente tiene ánimo de ser un espacio enriquecedor, ni propicio para una convivencia; dada las condiciones sociales e históricas que hemos venido viviendo en el país en los últimos 30 años.

El espacio escolar tiende a ser más bien un constante encierro del otro/a. Encierro en dos sentidos; un encierro físico, ya que los estudiantes deben asistir obligatoriamente a la escuela por ley. Estando allí, no pueden salir de la sala de clases a menos que sea recreo, y no pueden hasta el término de las clases salir del colegio. Si se infringe cualquiera de las dos alternativas anteriores se habla de “cimarra”, ya sea interna o externa. En segundo lugar existe un encierro, en tanto no se le permite la libertad de expresar su ser en plenitud. Pues bien, no se trata por el contrario de enseñarles a “ser”, ni hacer que se expresan de determinada manera, ya que se estaría cayendo en la misma lógica, sino más bien de poder entregar un espacio amigable a la palabra y así dejar hablar y escuchar al otro/a.

Podríamos preguntarnos ¿Por qué no hemos de hacer más agradable el espacio escolar, si de todos modos el espacio estará desde siempre allí como condición de posibilidad de encuentro y el a-priori de nuestro movimiento en el mundo?

En este mismo sentido, hay algo importante que logró sacar a luz el programa de “Filosofía para Niños” de Matthew Lipman. Justamente tiene que ver con la importancia de comprender la materia a enseñar solo como una base, a veces incluso una excusa, para entablar allí un camino de construcción y de diálogo común, en donde se vayan entreviendo ciertas problemáticas de los alumnos/as y ciertas inquietudes que al indagar en ellas, se abre todo un tema nuevo e interesante.

Pero se necesita que ese espacio escolar sea propicio para la indagación y éste por más que queramos no se genera solo. Cada vez que hay algo que nos preocupa, nos conmueve de algún modo, lo que pasa allí depende solo de nosotros mismos: somos

⁸⁹ Giannini, Humberto. *Espacio y Tiempo en Aristóteles y Kant*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, año 1982, p. 37

⁹⁰ *Ibid.*, p. 38

⁹¹ *Ibid.*, p. 41

⁹² *Ibid.*, p. 109

⁹³ *Ibid.*, p. 112

quienes podemos generar las instancias para la conversación y el diálogo, pero también podemos clausurarlas. Ahora bien, ¿qué quiere decir “espacio propicio”? La disposición tanto física como anímica de los estudiantes no puede ser la misma practicada hasta ahora por la educación tradicional. Quizás tiene que haber mayor comodidad y cierta libertad de movimiento: las sillas podrían tener una nueva disposición, más amigable y que nos permita mirarnos a los ojos, a la cara y llamar la atención e interés de los y las estudiantes. La rigidez de nuestros cuerpos, como vimos en el capítulo anterior, nos ha llevado a la vez a una rigidez mental, debido a que ya no somos capaces de expresar fácilmente lo que sentimos y pensamos, por que la negación de la movilidad nos hace ser más pasivos, quietos y poco atrevidos. Un espacio propicio es así un lugar cómodo que nos permita conocernos y hablar.

¿Qué pasa especialmente con la infancia y los espacios que tiene permitidos y tantos otros vedados? Como hemos dicho en variadas ocasiones, es difícil ser parte de una infancia minorizada, subestimada y que prácticamente no tiene voz o ésta es consensuada, limitada o juzgada de múltiples formas.

Como la misma palabra lo muestra infancia proviene de *in-fans* literalmente sin voz: aquél o aquella que no tiene voz o que su hablar tiene diferente sentido y categoría. Así que en su origen, desde ya, se habla de una infancia que no tiene posibilidad de autonomía.

La educación como acogida del nuevo que arriba, al extranjero, al que recién entra al mundo, nos ofrece la posibilidad de entregarle la absoluta novedad y la alteridad radical que trae consigo al llegar y aparecer en este espacio de una acogida. Acogida, por lo demás, que se transforma constantemente en una perversión, en una condición, en un “fichaje policial”, nos dice Derrida. Pero ¿Es posible pensar en una infancia autónoma en un espacio que está en constante postergación de la comunidad y experiencia en común?, ¿es posible pensar en *acogida* bajo el alero de la educación tradicional?

Otorgar la palabra e incluso preguntar es una forma primera de bienvenir «el tiempo para preguntar (“y a vos, ¿qué te pasó?”, “¿querés contarnos algo?”), el relato de una historia, son huellas que nos llevan en cambio, en la medida en que estemos dispuestos a seguirlas, a la educación como el encuentro con alguien que no conocemos pues recién ha llegado...»⁹⁴. Estas maneras de presentarnos y hacer presentes a los otros es un modo también de abrir conversación, y por lo mismo de escuchar, hablar, y respetar al otro como legítimo, considerarlo valioso, considerar que su palabra es también importante. Conversar «es acoger. Un modo de la hospitalidad humana. Y para lo cual deben crearse las condiciones “domiciliarias” tanto de un “tiempo libre” (disponible) como de un espacio “aquietado y al margen del trajín”»⁹⁵

¿Puede la educación formal entregar el espacio y momento adecuado para ello? o ¿puede el profesor tener disponibilidad hacia el o la estudiante para que sin ánimo de una “inquisición” o castigo pueda haber hospitalidad? ¿Qué pasa en el recreo, hay hospitalidad entre pares?

3.3 ¡Es hora del recreo!

⁹⁴ Freixas, Javier. “Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad” En el libro: *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Ediciones novedades educativas, Buenos Aires, año 200, p. 123-124.

⁹⁵ Giannini, Humberto. *Op.Cit.*, “la “reflexión” cotidiana...”, p. 83

Quién no recuerda aquella espléndida alegría cuando sonaba la campana o el timbre anunciando que era la hora del recreo. Horas de quietud y silencio explotaban al instante y muchas veces de manera desbordada. Cuando pequeños salíamos corriendo a toda velocidad por la puerta de la sala directo al patio, gritando, saltando, riendo. Claramente era nuestro espacio, nuestro momento. Nos sentíamos libres, felices, amistosos, y muy chispeantes o alegres, cosa que nos había quitado la clase y el profesor/a.

En el recreo, conversamos con los amigos y amigas, con los compañeros, conocidos, reímos, lloramos, nos enojamos, nos ayudamos, etc. Pero en general nos sentimos con la libertad de hacer y comportarnos (casi) tal como nos sentimos⁹⁶

Al ser mayores, en la adolescencia, el recreo significa ponernos a prueba constantemente, conversar, jugar también, enamorarnos, y sentirnos felices o tristes, incómodos o cómodos, pero en fin, en un medio con otras personas de nuestra edad. Nos queremos sentir parte de un grupo, una “pandilla”, que nos identifique para poder compartir los gustos por la música, la cultura, el arte, y en general cualquier interés que la mayoría de las veces nada o poco tiene que ver con la materia escolar.

Este espacio, tan dejado de lado, es un espacio de gran aprendizaje. Un aprendizaje, incluso, más importante que el que ocurre en la sala de clases (de una educación tradicional, ya que una educación distinta a ésta puede propiciar espacios de diálogo y de fructíferos aprendizajes y crecimientos comunitarios). Aquí, jugamos por jugar, jugamos con nuestras propias reglas, conversamos con quienes queremos conversar y vamos aprendiendo a compartir, convivir, a escuchar o a ponernos ciertos límites. Cosas en general que nos tenemos la oportunidad de realizar en la sala de clases. Difícilmente compartiremos con cierta disposición hacia el otro/a, si no nos dejan hablar demasiado, si no podemos conversar nada con el compañero, a menos que en ciertas ocasiones, tengamos que hacer un trabajo en grupo o alguna tarea similar.

La propia palabra recreo alude a un *re-crear*, a un inventar, a un *re-vivir* y *re-vivirme*. Por lo mismo es la instancia que me da la opción para armar o deshacer todo un mundo de posibilidades. Hay una mayor libertad para conocer, conversar, sentir y convivir en general con nuestros pares. Por lo mismo, se puede pensar en una hospitalidad condicionada por los márgenes y límites del establecimiento escolar, pero con una mayor disposición a la apertura del otro.

⁹⁶ Ahora bien, es una libertad restringida y condicionada.

Capítulo 4. Esperanza en la convivencia: escritura, diálogo, juego y amistad

Lo que motivó este trabajo en principio y estuvo implícito a lo largo del trayecto, fue la idea de hallar o pensar en todas aquellas instancias que mantuvieran en pie la idea de comunidad. En ese afán de hacer concurrir ideas variadas que permitieran sostener la idea de una reconstrucción de una experiencia común, que a la par volvería a darle sentido a la idea de experiencia que se había derrumbado en el siglo XX, surgieron variados problemas que intenté resolver a lo largo del escrito y otros nunca resueltos.

Siempre que se habla de comunidad, sociedad o espacios en común se juegan ciertas valoraciones y presupuestos que también se han ido paulatinamente disolviendo o en definitiva han perdido todo sentido. Nos es difícil, a esta altura, pensarnos como una *verdadera* sociedad. No significa que seamos una falsa sociedad, sino más bien que actuamos *como si* ya casi no se sostuviera tal idea en absoluto. Nos cuesta encontrarnos, mirarnos, sentirnos, escucharnos, sin estar tupidos de información previa, de prejuicios, de instancias incómodas, de agresión, etc. que cuando finalmente nos encontramos en algún espacio para el diálogo ¿qué hallamos? A un otro u otra maltrecho, reducido, cargado de mis ideas y esperanzas, pero en realidad poco sabemos de él o ella. Por ello, el encuentro se hace más difícil. Ahora bien, eso no significa que no nos estemos encontrando con otros constantemente, sino más bien que ocurre de determinadas maneras que muchas veces anulan y cierran la apertura inicial que habíamos entablado.

¿Por qué se habla de re-constitución de la experiencia común? Reconstituir es volver a construir o componer algo que hubo, pero se perdió o se destruyó. ¿Qué queda para volver a alzar una construcción nueva?

Lo que queda es el ámbito al cual debemos focalizar todas nuestras fuerzas y ánimos: la cotidianidad. De modo que hechos, factores y diversos modos de expresión tan comunes y *casi* universales que realiza el ser humano, podían ser nuestro referente principal a la hora de pensar en una reconstitución de comunidad. ¿Por qué hemos dejado de lado el juego por ejemplo? ¿O la amistad? ¿O incluso la conversación y el diálogo? Estos hechos cotidianos y sumamente asimilados, incluso con el carácter de obviedad, nos permitirán pensar en una esperanza, quizás fugaz y aún ingenua, pero que es más atingente e incluso más cercana a nuestras realidades, en tanto es capaz de abarcar a todos y todas y son posibilidad de encuentro y de enriquecimiento. Sin dejar de tomar en cuenta, que son a la vez instancias de debilitamiento y frustración.

El acto de leer, escribir y narrar nuestro mundo es una primera aproximación sumamente esperanzadora. Esperanzadora, en el sentido de que deseamos y creamos que es posible encontrarnos y compartir espacios comunes, en donde se sustente una aproximación al otro, dejándolo fluir tal como el o ella es. Leer en primer lugar significa re-escribir y no es una mera memorización de los contenidos de la lectura. Justamente esto último es lo que hace la educación tradicional. Re-escribir supone problematizar lo que leo y *sobre-escribir* mi perspectiva, mi pensamiento y mi modo de ver lo leído, sobre lo ya dicho. No se trataría, entonces, de recibir como una mera “esponja”, ya que esto implicaría ser sumamente pasivo, sino más bien recibo activamente lo que leo: lo proceso, lo pienso y

lo más importante lo interpreto de cierto modo. Por ello es que de un mismo texto surgen variadas formas de comprensión.

Nunca podemos dar por obvia la comprensión, ni menos pretender que todos entendieron el mensaje con claridad. El proceso de traducción es sumamente personal y muy difícil de establecer, a partir de ciertos patrones.

Así es que «la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente»⁹⁷ Leer es re-escribir y re-leer el mundo en que estamos desde siempre. Es un proceso activo, ágil, movedizo, que nos llena de curiosidad, asombro o decepción, pero no nos deja indiferentes. El acto de leer y el de escribir son en el fondo «imposibles de dicotomizar», juntos crean y re-crean un proceso constante de relación de nosotros con nosotros mismos, los otros y el mundo. El problema recurrente de la educación es que insiste en una cantidad excesiva de lecturas que deben ser mecánicamente memorizadas, y por lo mismo, se piensa que son “aprendidas”. Aprender es memorizar en la forma en que estamos adiestrados a hacerlo. Esto – según Freire- «revela una visión mágica de la palabra escrita»⁹⁸ mientras más palabras escribamos o leamos, mejores estudiantes o lectores seremos, aprendiendo palabras desconectadas de nuestra propia realidad. Desconectadas, ya que no hacen relación con nuestro contexto, historia o situación particular, sino más bien con algo ajeno y muchas veces sin sentido.

No solo es importante escribir, sino también poder *Decir la palabra*, lo que significa tener la posibilidad de dar a conocer lo que pensamos, queremos o sentimos en voz alta y «transformar la realidad»⁹⁹. Por ello no debe ser un privilegio de unos pocos, sino un derecho básico y universal. *Decir la palabra* da lugar al encuentro y a una posible *respuesta* del que escucha.

La verdadera educación – para Freire – tendría que ver justamente con este poder decir y escuchar, que finalmente constituye el diálogo. Éste se da justamente en una situación concreta de orden social, económico o político, y por lo mismo no puede descontextualizarse.

El diálogo representa un modo de enfrentar común y «un ¡alto! En el quehacer rutinario, con intención de volver a él»¹⁰⁰ La comunicación habitual, la conversación del día a día se halla entabada – nos dice Giannini- en una crisis: no sabemos que hablar, prácticamente no nos atrevemos a saber como realmente se encuentra el otro o simplemente no nos interesa lo que le ocurre y conversamos por mera amabilidad (o muchas veces tan solo preguntamos o respondemos por *inercia*) Así que empezar por abrir espacios e instancias para el diálogo se hace urgente e indispensable.

Para llegar a una instancia de diálogo, hay que querer que ello ocurra. Esto significa dos cosas: la primera es «reconocer la existencia del conflicto»¹⁰¹ el dilema, la preocupación, la duda, la curiosidad. En segundo lugar «querer alcanzar una solución que convenza»¹⁰² y no

⁹⁷ Freire Paulo. *Op.Cit.: La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 94

⁹⁸ *Ibid.*, p. 102.

⁹⁹ Freire, Paulo. *Op. Cit.*, “*La educación como práctica de la libertad*”, p. 16.

¹⁰⁰ Giannini, Humberto. *Op.Cit. “La “reflexión” cotidiana...”*, p. 71

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 74.

¹⁰² *Ibid.*

entregar cualquier respuesta con el fin de cortar lo más rápidamente el diálogo, debido a que nos irrita, nos molesta, nos perturba, pues significa muchas veces reconocer un problema donde no queremos verlo o aceptar o incluso ceder que me equivoqué o actué mal.

Como ya vemos, se requiere de la voluntad de ambas partes y ciertas condiciones que no permiten que sea sencillo entablar un diálogo. No obstante, hay que partir queriendo o deseando que esto ocurra y ya teniendo una previa disposición. Así se podrán lograr más cosas de las que creemos.

Pensemos ahora, en una experiencia habitual, en donde sí habría una disposición de ayuda y disposición a escuchar y coincidir con el otro, en primera instancia. Me refiero a la amistad. Todos la hemos vivido al menos una vez. A partir de la lectura de Derrida, quien habla a partir de Platón y Montaigne, podemos hacer la distinción entre las amistades verdaderas de las comunes y corrientes. Una amistad verdadera o perfecta es, por un lado, indivisible, ya que cada uno se entrega de tal modo a su amigo o amiga que poco o nada le queda por distribuir a los demás. El amigo/a en este caso sería «nuestra propia imagen ideal (...) Cicerón se sirve de la palabra *exemplar*, la copia, la reproducción, el ejemplar tanto como el original, el tipo, el modelo (...) según Cicerón se reconoce en el amigo verdadero el *exemplar* de uno, su doble ideal, su otro uno mismo, el mismo que uno en mejor»¹⁰³ la amistad es una forma de reconocimiento del otro, en tanto que se le ama y se le considera como un yo, pero incluso mejor. El amor por el amigo además es un amor desinteresado, en el sentido de que no espera necesariamente ser amado de vuelta, e incluso se sigue amando al o la amiga, luego de haber partido.

Montaigne, en múltiples ocasiones y en un capítulo entero de sus ensayos, se refiere al único gran amigo que tuvo: *Esteban de la Boetie*. A ambos los unió un lazo inexplicable y que incluso tras la muerte del amigo, el filósofo, siente que aún le ama con intensidad: «¿Por qué quería yo a La Boetie? Porque era él y porque era yo»¹⁰⁴, luego agrega «dichoso quien siquiera encuentre la sombra de un amigo»¹⁰⁵.

Curiosamente, en un principio en Grecia, la palabra *philon* significaba a lo que uno tenía más apego, ya sea el cuerpo o la propia vida. Más tarde, saliendo del círculo del yo y pasando a bienes exteriores aludió a la consanguinidad y de la camaradería. Finalmente se refirió al amigo o compañero. El amigo es a alguien que le tengo mucho apego y afecto. ¿Qué se puede considerar de esto? Tener una amistad significa preocuparme y considerar al otro de especial manera, como en ningún otro momento o situación. Aunque, siempre está latente el problema del número *¿Pero cuántos somos?*

En la educación formal, a pesar de cualquier situación, la amistad surge constantemente. Pasa a ser muchas veces el motivo que lleva a los estudiantes a querer seguir yendo a estudiar. El poder compartir con los amigos o compañeros es la *raison d'être* de la permanencia en un lugar que muchas veces me posterga como persona. Hallo en el otro un cobijo, una alegría, una esperanza.

Otra experiencia vital del ser humano y casi ineludible es el juego. Al jugar ponemos todo de nosotros, incluyendo el cuerpo. Constantemente, como adultos, utilizamos la palabra “juego” para designar algo poco serio. Decimos “no juegues conmigo” para querer decir no me engañes, no me molestes. ¿Desde cuando el juego pasó a tener tal connotación?

¹⁰³ Derrida, Jacques. *Políticas de la amistad seguido del oído de Heidegger*. Editorial Trotta, Madrid, año 1998, p. 20.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 21

¹⁰⁵ frase citada por Montaigne que pertenece a Menandro.

«Creemos que los cuentos y los juegos son cosa de la infancia. ¡Qué miopes somos! ¡Cómo podríamos vivir; en cualquier edad de la vida, sin cuentos y sin juegos!»¹⁰⁶

¿Por qué hemos despreciado de tal modo al juego, asociándolo solo a la niñez o a la infancia? Huizinga, en su libro *Homo Ludens*, nos dice «El juego es más viejo que la cultura (...) los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar»¹⁰⁷ Antes de toda organización, el juego fluye como algo connatural al ser humano y a los animales. El primer punto a destacar es que el juego en sus formas más simples traspasa la ocupación física – biológica. No importa la condición física, la edad, ¡ni los genes! Es una función llena de sentido, inexplicable y una experiencia transversal a toda cultura y situación en que se halle el ser humano.

La intensidad del juego no puede explicarse por ningún análisis biológico, por más que se esmeren tanto biólogos como psicólogos – nos dice Huizinga- ya que la capacidad que tiene el juego de “hacer perder la cabeza” marca un punto esencial. El juego es irracional: «nosotros jugamos y sabemos que jugamos; somos, por tanto, algo más que meros seres de razón»¹⁰⁸ y si se basara en alguna conexión del tipo racional se limitaría solo al ámbito humano. Esa misma irracionalidad se basa en la idea de que el juego no es la “vida” propiamente tal, sino más bien nos transporta a una dimensión paralela con sus propias reglas.

El juego como manifestación espiritual es realmente importante dentro de la vida humana y en la niñez especialmente. El adulto juega en momentos de ocio y es una actividad que puede abandonar en cualquier instante. Para un niño o niña cualquier instancia puede constituir un juego y tiene mucho mayor valor.

La espontaneidad del juego tendría su primera expresión en la relación materno-infantil: «es la confianza de la total aceptación por parte de la madre o padre en el juego, lo que da la posibilidad al niño o niña de crecer en la auto – aceptación y autorrespeto que hacen posible para él o ella la aceptación de los otros que constituye a la vida social (...) es la confianza **no competitiva** en su propio ser»¹⁰⁹. No hay competencia, ya que si la habría significaría una negación del otro. El niño o niña irá desarrollando así una conexión con su propio cuerpo, en armonía y comunidad con la madre. El problema vendría de la cultura: «en nuestra cultura occidental muchos de nosotros al estar continuamente sometidos a la exigencia de competir, de proyectar una imagen, o de obtener éxitos en una manera de vivir que es descrita como una continua lucha para la existencia, perdemos la capacidad de jugar»¹¹⁰ tenemos que intentar adquirirla. ¿Es posible? Si así fuese y aceptáramos el juego como una relación con nuestro cuerpo y mente, nos ayudaría a enfrentar las propias exigencias sociales que insisten en mantener su mirada en el futuro, y hacernos por un instante vivir el presente. «Jugar es atender al presente. Un niño que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace (...) jugar es hacer lo que se hace con total aceptación»

¹¹¹Por lo mismo, considerar al juego como una instancia posible dentro de la educación, ojalá como un simple “jugar por jugar” y no necesariamente como un medio de aprendizaje,

¹⁰⁶ Nietzsche, F. *El viajero y su sombra*. Traducción de Carlos Vergara Editorial Edaf. Madrid, año 1999, p. 111.

¹⁰⁷ Huizinga, Johan. *Homo Ludens*. Traducción de Eugenio Imaz. Editorial Alianza; Emecé Editores. Madrid, año 2001, p. 11.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 15

¹⁰⁹ Maturana, Humberto y Verda Zöller, Gerda. *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. J.C. Saéz editor, sexta edición, 2007, p. 220. (negritas son mías)

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 221.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 222

nos ayudaría a re-vivir un presente más sano y atento. El recreo, por estas razones, tiene una importancia vital. ¿Tan poco tiempo tenemos acaso para jugar?

En fin, estas dimensiones humanas nos interpelan desde siempre a seguir conviviendo. Escribir, conversar, dialogar, jugar y tener amistades son momentos constitutivos de nuestro ser y de nuestra forma de vernos y desenvolvernos en el medio en que vivimos. Ahora bien, no por que existan estas instancias se sigue de modo automático que la idea de “comunidad” se sostiene. Sino, más bien, hay que desear convivir con el o la otra y hacer un esfuerzo al respecto.

Estas instancias nos permiten volver no solo a encontrarnos con los demás, sino con nosotros mismos. Son estos momentos, dentro de quizás muchos otros, los que nos dan impulso para poder continuar avanzando y de buena manera. Una educación que continuamente siga postergando estas instancias, lo único que logra es seguir posicionándose como un espacio de total abnegación y dejando la sensación de que las cosas realmente importantes ocurren fuera de él.

El espacio perdido, que se puede recuperar si así se desea, es la instancia de poder volver a mirarnos con total tranquilidad sin la presión del castigo, las notas, la “normalización” en general (en palabras de Foucault) de los estudiantes. Es a la vez hallar lo que a ti te importa y te atrae y lo que a mí me importa y me atrae; que en conjunto será un pensamiento y una instancias mucho más fructífera que se transformará en *lo que a nosotros nos importa y no atrae*.

4.1 Resultados y reflexión a partir de la encuesta realizada.

Mis agradecimientos a la profesora de inglés Maritza Hernández Acosta por haberme facilitado y ayudado amablemente a encuestar a niños y niñas de 4, 5 y 6 de educación básica.

El espacio escolar se alza como un lugar pertinente para el estudio, la razón, la lógica, y todos aquellos mecanismos que nos ayuden a constestar más rápido y más eficientemente una prueba, a memorizar la suficiente cantidad de información y aprender ciertos contenidos que nos servirán para entrar a la universidad o para trabajar. Sin embargo, no es conocido como un espacio para el juego, debido a su *seriedad e importancia*, ni tampoco como un lugar que fomente la lectura y escritura libremente, ni como un lugar (al menos en la sala de clases) que nos permita encontrarnos con el otro de modo enriquecedor, es decir de modo que hallemos un momento en donde nos preocupa el otro y queremos saber más sobre él.

¿En que se sustenta, entonces el colegio o liceo? ¿Qué es lo que permite que sea un lugar obligatorio e ineludible? Tanto nos preocupamos del acceso universal a la educación, que a veces nos olvidamos de qué es lo que realmente se está ofreciendo. En primera instancia, se constituye como un lugar de formación y desarrollo personal. Pero, lo más importante y lo que siempre se ha de destacar del colegio es que es un espacio de desarrollo comunitario y en ese enfrentamiento y acogida con los demás es que se pone en juego lo más importante de la educación. La materia, los contenidos y el aprendizaje en general, en el fondo poco importa y no nos dan la oportunidad de convivir. Es en la interacción, la comunicación y el encuentro de cualquier tipo el que nos hace sentirnos más humanos, más personas, más un grupo social y obetener la sensación de que realmente no estamos solos.

La breve encuesta que se realizó a 181 niños y niñas de un colegio de Puente Alto [ver en anexo la encuesta] significó un elemento importante e interesante. Este trabajo, esencialmente teórico, se resguardó levemente en tierra firme con ella. Fue necesario abordar el tema de la conversación, la amistad y los juegos a partir de estudios teóricos y reflexivos al respecto, en donde esta encuesta viene a dar una especie de soporte (quizás aparente), que no pretende sacar conclusiones al respecto, ni convertirse en un referente absoluto. Simplemente, deseé saber las opiniones de niños y niñas en torno a estos temas que a ellos les llega de modo especial y lo viven de modo particular. Desde aquí algunas apreciaciones al respecto.

La mayoría de los niños respondió que lo que más le gustaba del colegio era jugar, el recreo, sus amigos, conversar, los paseos, el patio, etc. En fin, todas aquellas instancias que no tienen que ver con el espacio del aula de clases. Cuando se les preguntó que era lo que menos le gustaba del colegio muchas respuestas coincidían: las tareas, las notas, los profesores, el hecho de tener que estudiar, los trabajos, las peleas, los actos del colegio, etc. Una niña de 12 años responde: “lo que menos me gusta del colegio es que sean tan estrictos (condicionalidad, compromiso, condicionalidad extrema, etc.). No me gusta que se use delantal”. Un niño de 12 años nos dice ante la misma pregunta: “Todo, menos los recreos”, otra niña de 9 dice: “cuando tenemos prueba un día, prueba otro y prueba otro día más”. ¿Qué signos pueden entregarnos estos resultados?

Con respecto a las amistades, los mejores amigos o amigas de cada uno son en su mayoría del colegio (un 70, 9% respondió que su mejor amiga o amigo era del colegio justamente). Solo 1 estudiante (niño, 9 años) respondió que no tiene un mejor amigo (a). El colegio es un espacio, en donde la amistad es predominante y constituye una de las razones por las cuales podría resultar atrayente seguir asistiendo a él. Al igual que las amistades, la gran mayoría de los estudiantes respondió que sí le gustaba y jugaba en el recreo. Al preguntarles el por qué, hay respuestas que también coinciden. Por ejemplo “el recreo es el único tiempo libre que tenemos” o “me gusta porque me siento libre”. Una niña responde: “me gusta porque no hay que pensar y es libre”. El pensamiento está asociado con algo tedioso, obligatorio, impositivo; y no solo eso, sino que jugar es entendido como un momento in-pensable, de absoluta irracionalidad, de diversión y no de reflexión de ningún tipo.

Con respecto a la pregunta *¿qué juegan en el recreo? y/o ¿cuáles son sus juegos preferidos?* coinciden la gran mayoría que *las escondidas* es el mejor juego. Otros son: “el pillarse”, saltar la cuerda, jugar a la pelota, adivinar canciones, bailar “calle 7”, “el matamoscas”, las naciones, vigilar el patio de tierra, jugar cartas, bailar como Michael Jackson, entre otros. Incluso, un niño responde “jugar a no hacer nada”. Los encuestados que respondieron que no jugaban, en su mayoría lo que hacían en los recreos era conversar o caminar por el patio.

Tanto quienes juegan como aquellos que no, consideran las conversaciones como algo central. Los temas más recurrentes son hablar de Internet, de las tareas, de lo que hicieron el fin de semana, de chistes, de la vida, de los gustos, de los deportes, etc. Un niño de 9 años responde: “hablamos de cosas realmente importantes: la música”, otro niño de 10 años escribe “nos gusta hablar cuando pasa algo o muere alguien”, una niña de 12 años responde: “de lo que queremos para el futuro”, otra niña de 11 años dice: “de las cosas de la vida cotidiana” u otra de la misma edad: “las cosas que me dicen son privadas”. Por último, un niño de 10 años nos dice “conversamos de cualquier tema que se nos cruza por delante”. En fin, la conversación tiene una gran importancia, incluso fue la pregunta en la que más escribieron. ¿Qué tipo de convivir se genera en estas instancias? O ¿qué transformaciones o implicancias puede haber para el o la estudiante en su configuración

propia? Conversar los pone a prueba, los estimula, los invita a narrar su propio mundo, a hablar, como respondieron, de la vida, de lo que les pasa, de lo que les importa. En este sentido, lo que realmente les importa, asusta, preocupa, alegra o conmueve de cualquier modo, lo ponen en juego en estas instancias de habla con sus amigos y compañeros. Lo que *realmente* es importante para cada uno es relativo y no siempre la preocupación serán las notas, tareas y todas las exigencias del colegio mismo. ¿Cómo resolver esto? El establecimiento escolar debería generar instancias donde los niños y niñas pudieran expresar sus preocupaciones, ocupaciones y dudas frente al mundo y frente a sí mismos. Es curioso, que lo importante para ellos tiene que ver con instancias fuera también del aula de clases.

Con respecto a la relación con sus profesores, la mayoría de los estudiantes conversa con sus profesores dentro de la sala de clases (un 63,7%), pero una pequeña parte (30,7%) conversa con ellos fuera de la sala, ya sea en el recreo u otras instancias.

Con estos datos, podemos observar que la sala de clases no es un lugar atractivo para los niños y niñas en general, y peor aún no es considerado un momento importante o que les despierte interés alguno. Esto resulta preocupante, ya que la idea misma de la necesidad de la educación se cae. Existen otras instancias o lugares que permiten un desarrollo también de ciertos intereses y que no tienen en absoluto que ver con el colegio.

Estamos acostumbrados a la institución escolar que no nos damos cuenta que hasta ahora, como ha sido planteada y ejecutada, no es un espacio enriquecedor. Sin embargo, no deja de ser importante por ello, ya que genera al menos un interés por conocer a otro y otras, establecer amistades y tener la oportunidad de conversar de “cosas realmente importantes” como respondió un niño, ya sea la música, el arte, el fútbol, el amor, los juegos, las películas, etc.

En fin, «una vida interior necesita ex – presarse, necesita ser rescatada permanentemente de su interior, a fin de que pueda vivir como interioridad libre, racional»

¹¹² Ese rescate puede ocurrir dentro del ámbito escolar.

¹¹² Giannini, Humberto. *Op.Cit. La “reflexión” cotidiana (...)*, p. 84

VI. Conclusiones finales

” De nuestras enfermedades, la más salvaje es el menosprecio de nuestro ser”

Montaigne

El hecho de haber hallado ciertas esperanzas en la cotidianidad, que desarrollé en el capítulo anterior, no resuelven en absoluto el problema de la comunidad. Primero que todo, ¿por qué es un problema? Lo es, ya que hemos aprendido a construir nuestro discurso y nuestro actuar en general en base a esta palabra que mucho connota y que poco nos preocupa. Derrida habla de una retirada frente a este concepto: «retirada respecto a cualquier comunidad, incluso a cualquier «nacionalidad», y el sentimiento de desconfianza respecto incluso a esa palabra de «comunidad»: en cuanto veo que constituye una pertenencia un poco demasiado natural, protectora y fusional»¹¹³. Nos aferramos a esta palabra para justificar todo aquello que hacemos con los demás: política, religión, estudio, manifestación, encuentro, reunión, asamblea, fiesta, celebración, entre otras posibilidades. Pero falta quizás la voluntad para querer vivir en comunidad y que sea efectivamente posible. Estaremos siempre inmersos en un mundo conviviendo y comunicándonos con los demás, por ello es importante detenernos a pensar un instante siquiera en el modo en que lo estamos haciendo. Esta es la tarea de la filosofía (y no únicamente de ella): poder sacar a luz todo aquello que nos parece demasiado obvio y dentro de lo cual nos movemos con demasiada facilidad, pudiendo a la vez desentrañar en que base se sustenta y a qué origen remite.

Al pensar en una comunidad sustentada en un espacio delimitado surgen una cantidad de dificultades que uno debe enfrentar. La más importante y urgente es el modo en que ha ido constituyendo el mundo actual. Vivimos en la sociedad del “yo pienso”, en donde cada uno se expone ante el otro desde una determinada experiencia personal, única y con absoluta validez. ¿En qué puntos o momentos nos encontramos o siquiera nos topamos? El conocimiento como tal, no es nunca un conocimiento individual, supone desde siempre una situación dialógica – nos dirá Freire- un diálogo con los demás, con la historia, con la cultura, con nuestros padres, con nuestros profesores, pero nunca es aislado. Por lo mismo, «no hay, estrictamente hablando, un “yo pienso”, sino un “nosotros pensamos”. No es el “yo pienso” lo que constituye el “nosotros pensamos”, sino por el contrario es el “nosotros pensamos” lo que me permite pensar»¹¹⁴. A partir de un pensamiento común, indagador que se genera desde distintas perspectivas, podré decir finalmente “yo pienso...tal cosa”. La educación debe superar esa barrera del miedo al pensamiento comunitario y aprender a establecer un diálogo permanente. Pensar en conjunto puede generar que yo me configure como una persona más despierta, crítica, inquieta y en búsqueda constante.

La comunidad permite ir construyendo un saber democrático, en el sentido de un saber experimental que se le ofrece al ser humano junto a los demás. Esto nos da cuenta a la vez de que hay que trabajar por una experiencia común y no «imponer una expresión – “la mía” -, elevada arbitrariamente en modelo de cualquier experiencia»¹¹⁵.

¹¹³ Derrida, Jacques. *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Editorial Trotta, Madrid, año 2001, p.18

¹¹⁴ Freire, Paulo. *Op. Cit. La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 66.

¹¹⁵ Giannini, Humberto. “Ser sujeto ante otro sujeto”; en *Revista de Filosofía*, año 1996. Vol.XLVII – XLVIII, Universidad de Chile.

Hay que re-pensar una educación valiente «que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio, y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos»¹¹⁶ Valentía es lo que necesita nuestra educación aún, valentía en tanto no hay miedo al debate, al diálogo, al otro, a enfrentar un pensamiento que se valla construyendo en común y por sobretodo no tener miedo a la falta de experiencia, a la novedad que puede traer el que arriba, sino considerarlo una oportunidad. Esa valentía debe ir unida al asombro y al deseo permanente de querer convivir con los demás: «una educación del “yo me maravillo” y no sólo del “yo hago”»¹¹⁷. La educación tradicional no está acostumbrada a comunicarse, ni generar comunicación, sino solo a hacer “comunicados” que deben ser escuchados, retenidos y aprendidos. Educar a otro y a la vez ser educado «es un acto de amor, por tanto, un acto de valor»¹¹⁸. Valor, por último, ante nuestra «inexperiencia dialogal» como latinoamericanos.

El miedo a lo nuevo, a las experiencias que trae cada cual nos hace sentirnos tambaleantes frente al otro. «Queremos certezas para educar; queremos fundamentos sólidos en los cuales anclar nuestros proyectos educativos. No queremos experiencias, no queremos riesgos»¹¹⁹ siempre al alero de los fundamentos, nada puede darse porque sí o en el aire; debe haber una razón.

Detengámonos otro poco e imaginemos una educación que considere siempre la experiencia de cada cual, que como ser único trae consigo una bagaje lleno de posibilidades que al menos debemos considerar. No es tan difícil ni muy alejado de la realidad pensar de este modo. La vida en común no puede siempre darse por obvia, hay que esforzarnos un poco. «La vida en común es un constante intercambio de voces y expresiones – y de silencios, también- que constituyen en definitiva la experiencia lingüística de una comunidad»¹²⁰ Una comunidad siempre lingüística. En este sentido es importante “Decir la palabra” y escuchar la palabra de los demás.

Hacer experiencia es modificar, alterar o transformar el mundo en que nos hallamos. Esa transformación nos ayuda a superar el miedo a la ausencia de experiencia y por sobretodo enfrentarnos a la actual «pedagogía de la soledad»¹²¹

No hay nada peor que menospreciar quienes somos, y que la educación tal como funciona hoy en día ayude a ampliar esa brecha considerablemente. “Quien soy” es siempre un *ser-para* o un *ser-ante*. Nos estamos exponiendo continuamente a los otros, a pesar de no poder «hacerme traslúcido, espontáneo para el otro»¹²².

¹¹⁶ Freire, Paulo. *Op. Cit. La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 88

¹¹⁷ *Ibíd.*

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 92

¹¹⁹ Gallo, Silvio. “Filosofía y educación. Pensamiento y experiencia”. En *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*.

Ediciones novedades educativas, Buenos Aires, año 2000, p. 68.

¹²⁰ Giannini, Humberto. *Op. Cit. La “reflexión” cotidiana*, p. 68.

¹²¹ Freixas, Javier. *Op. Cit.*, p. 122.

¹²² Giannini, Humberto. *Op. Cit. “Ser sujeto ante otro sujeto”*, p. 13

Bibliografía

Bibliografía principal

- Agamben, Giorgio. Infancia e historia; destrucción de la experiencia y origen de la historia. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires, año 2003.
- Benjamin, Walter. Escritos. La literatura infantil, los niños, los jóvenes. Ediciones Nueva Visión; Buenos Aires, año 1989
- Derrida, Jacques. Políticas de la amistad seguido del oído de Heidegger. Editorial Trotta, Madrid, año 1998.
- Dewey, John. Experiencia y Educación. Editorial Losada, Buenos Aires, año 2000.
- Freire Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. Traducción de Stella Mastrangelo. Editorial siglo veintiuno, 12ª edición, España, año 1998.
- La educación como práctica de la libertad. Editorial siglo veintiuno. Montevideo, año 2007.
- Giannini, Humberto. La “reflexión” cotidiana; hacia una arqueología de la experiencia. Editorial universitaria, Santiago, año 1993.
- La metafísica eres tú: una reflexión ética sobre la intersubjetividad. 1ª edición. Editorial Catalonia, Santiago de Chile, año 2007.
- Huizinga, Johan. Homo Ludens. Traducción de Eugenio Imaz. Editorial Alianza; Emecé Editores. Madrid, año 2001.
- Maturana, Humberto. Emociones y Lenguaje en Educación y política. J.C. Sáez Editor. Santiago, 10ª edición, año 2008
- La realidad, ¿objetiva o construida? Vol. I: Fundamentos biológicos de la realidad. Editorial Nueva Ciencia, México, año 1995.
- Montaigne, Michel de. Ensayos, seguido de todas sus cartas conocidas hasta el día. Capítulo “De la Experiencia” y capítulo “De la ejercitación”. Traducción de Constantino Roman y Salamero. Editorial Aguilar, Madrid, año 1962.
- Oyarzún, Pablo. Introducción a La dialéctica en suspenso; fragmentos sobre la historia. Walter Benjamin. LOM ediciones y ediciones de la Universidad Arcis; Santiago de Chile.

Bibliografía complementaria

- Arendt, Hannah. *La vida del espíritu*. Traducción de Fina Birulés y Carmen Corral. Editorial Paidós; Barcelona. Año 2002.

-
- Derrida, Jacques. Capítulo: "Sobre la hospitalidad"; en *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Editorial Trotta, Madrid, año 2001.
- Foucault, Michel de. *Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno editores, Argentina, año 2006.
- Freixas, Javier. "Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad" En el libro: *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Ediciones novedades educativas, Buenos Aires, año 2000.
- Gallo, Sílvio. "Filosofía y educación. Pensamiento y experiencia". *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Ediciones novedades educativas, Buenos Aires, año 2000.
- Giannini, Humberto. "Ser sujeto ante otro sujeto"; en *Revista de Filosofía*, año 1996. Vol. XLVII – XLVIII, Universidad de Chile.
- *Espacio y Tiempo en Aristóteles y Kant*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, año 1982.
- Levinas, Emmanuel. *El tiempo y el otro*. Introducción de Félix Duque. Editorial Paidós, Barcelona, año 1993.
- MATURANA, HUMBERTO y VERDA ZÖLLER, GERDA. *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. J.C. Saéz editor, sexta edición, 2007
- Nietzsche, FRIEDRICH. *El viajero y su sombra*. Traducción de Carlos Vergara Editorial Edaf. Madrid, año 1999.
- *C repúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Traducción de Andrés Sanchez Pascal. Editorial Alianza, Madrid, año 1992.
- Ruidrejo, Alejandro. "De Kant a Benjamin: Ilustración e infancia"; en *Teoría y práctica en Filosofía con niños y jóvenes*. Compilador: Walter Kohan. Ediciones novedades educativas, Buenos Aires, año 2006.

Anexo

Encuesta

Curso:

Edad:

Mujer ____ Hombre: ____

I. Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio o liceo donde estudias?

2. ¿Qué es lo que menos te gusta del colegio o liceo donde estudias?

3. Tu mejor amigo /a ¿es del colegio? O ¿de fuera del colegio?

4. ¿Te gusta el recreo? ¿Por qué?

5. ¿Juegas en el recreo? Sí _____ NO _____

5.1. Si respondiste que sí en la 5. ¿qué juegas? Y ¿Cuál es tu juego favorito?

5.2 Si respondiste que no en la 5. ¿Qué haces generalmente en los recreos?

6. ¿Conversas con tus compañeros o amigos? Sí _____ NO _____

7. Si respondiste que sí en la 6. ¿Cuáles son los temas que más conversan? o ¿Cuáles son los temas que más te gusta conversar con tus amigos o compañeros?

8. En clases, ¿conversas con tus profesores o profesoras? Sí _____ NO _____

9. Fuera de clases, ¿conversas con tus profesores o profesoras? Sí _____ NO _____

Datos: 182 encuestados. De los cuales, 95 son mujeres y 86 hombres. 1 no contesta.

Los encuestados fueron niños y niñas de 4to, 5to y 6to básico del colegio particular subvencionado *Cardenal Raúl Silva Henríquez* de Puente Alto. Las edades oscilan entre los 9 y los 11 años.

- Pregunta N° 5: 83 % responde que sí, 17 % responde que no
- Pregunta N° 6: 97, 3% responde que sí, 2, 7% responde que no
- Pregunta N° 8: 63, 7% responde que sí, 36,3% responde que no
- Pregunta N° 9: 30, 7% responde que sí, 69, 3% responde que no