

Silencios de tiza: en torno de la experiencia pedagógica

Violeta Ilieva Pankova

El presente texto pone en la agenda de la reflexión crítica, una vez más, el tema de la experiencia pedagógica. Revisa las prácticas pedagógicas y los órdenes de significación del concepto en el contexto del debate filosófico actual y su impacto en el discurso educativo. Se analizan las diferentes sedimentaciones discursivas que constituyen la legitimidad conceptual de la experiencia pedagógica y su alcance y relevancia, se intenta temporalizar el saber y el no saber en las prácticas educativas. En el texto se reconoce el espesor categorial y la ambigüedad del término, las dificultades epistémicas de instalar referentes interpretativas explícitas y las limitaciones de los cuerpos categoriales disponibles. Este trabajo se inscribe en una tradición de pensamiento que desde Heidegger, Benjamin, Deleuze, Derrida y Agamben, y los desarrollos posteriores, busca un tercer lenguaje, postepistémico y poético-performativo, todavía por construir, paralelo al discurso técnico y el de la pedagogía crítica.

Desde diferentes lugares de enunciación la experiencia ha sido pensada como vivencia, acontecimiento, aprendizaje, pérdida de inocencia, sabiduría, revuelta, crónica de la rutina, angustia, herida, poiésis, intensidad, etc. Cada uno de estos nombres enuncia “ese delgado acontecimiento que se ha producido en un punto del tiempo y en ningún otro (...) transporta consigo sus dioses natales y el sitio sagrado de su nacimiento” (Foucault, 1999, p. 283). La ambigüedad y la indefinición de la

experiencia, la dificultad de definir claves categoriales explícitos en su interpretación, la inmensidad de su campo de inmanencia, las fronteras difusas de su preguntabilidad, la dispersión de sus múltiples lenguajes, dificultan la tarea analítica que busca instalar ordenes de significación y sentido. “De todas las palabras del vocabulario filosófico, comenta Michael Oakeshott (1933) ‘experiencia’ es, sin lugar a dudas, la más difícil de manejar (...) y debe ser la ambición de todo escritor lo bastante temerario como para usar el término escapar a las ambigüedades que contiene”. (Oakeshott, 1933, p. 25). Hans-Georg Gadamer, también, señala la falta de precisión del concepto, que es “uno de los más oscuros que conocemos”. Este espesor categorial-performativo de la experiencia es espacio de resonancia donde suenan múltiples voces en búsqueda de un “principio ordenador” que inevitablemente lleva a frustraciones definitivas en el marco de los lenguajes teóricos disponibles.

El tema de la experiencia como categoría y vivencia, muestra el cansancio epistémico de la “abstracta esotérica” del estructuralismo y la ansiedad por totalidad de las teorías de origen hegeliano y se inscribe en el “*giro a lo ordinario*”, a la exploración del tejido fragmentario de una cotidianeidad ignorada. La polisemia respecto al concepto de experiencia en la filosofía contemporánea, evidencia su lugar transversal en múltiples contextos teóricos, muestra que es un tema siempre en disputa, que “no es una palabra de que podemos prescindir” (Scott, 2001).

La experiencia, entendida como espacio de singularidades deseantes, de ambigüedad, alteridad e intensidad subjetiva, como compleja fusión de ruptura y fascinación, por un lado, seduce por su efímera presencia e inestabilidad privilegiada, por su potencialidad de captar cuerpos y hablas, por su paroxismo destinal y, a la vez, “decepciona” por ser carente de ímpetu emancipatorio, de resonancia política, del “fetichismo de la acción”, o de la violencia discursiva necesaria para producir cambios. La experiencia como categoría y problema no figura en la lista de los grandes temas que hacen temblar el presente, que activan inteligencias, instituciones y máquinas de poder, pero no deja de inquietar y ser telón de fondo para las corrientes empiristas, racionalistas, realistas y fenomenológicas. Precisamente su aura de espera, de presencia contenida, la nobleza de su paradójica “pasividad” en un mundo de desasosiego, es que inquieta y seduce un amplio espectro de pensadores desde Montaigne, hasta Heidegger, Ortega y Gasset, Dilthey, Benjamin, Adorno, Agamben, Batalle, Foucault, etcétera.

En los acalorados debates académicos en la década de 1980 y 1990²⁵⁸ y en los desarrollos posteriores, se distinguen por lo menos dos tendencias bien definidas:

²⁵⁸ Me refiero al valioso intercambio de ideas en el mundo anglo-sajón entre figuras tan relevantes como Raimond Williams, Eduard Thompson, Althusser, Louis Barnet, Perry Anderson, Michael Oakeshott, Terry Eagleton, etc.

el posestructuralismo centrado en el análisis del discurso y las estructuras de poder, y la línea feminista e identitaria. Desde el posestructuralismo se consideraba que la genuina espontaneidad de la experiencia exige reconocer la mediación discursiva de las estructuras socio e histórico-culturales que la constituyen, por otro lado, la tendencia feminista argumentaba la singularidad de la experiencia como vivencia, lo que define su particular estatuto epistémico. Este debate planteó una serie de interrogantes esenciales respecto a la relación entre la experiencia y el discurso, la incidencia de las estructuras socio-políticas “externas” y poderes impersonales, y su estetización como espacio sensible (Ankersmit, *s. f.*).

El debate sobre la experiencia pedagógica, fuertemente influenciado por el debate filosófico, se convirtió en lugar de producción de sentido y orden, en disputa por el espacio interpretativo donde los signos actúan performativamente configurando un real deseable. En la teorización y en la práctica pedagógica actual hay una cierta ansiedad por captar la experiencia, domesticarla, dirigirla, pragmatizarla, etiquetarla, almacenarla como sabiduría genuina, y reproducirla en programas de acción educativa, en recetas, decretos ministeriales o descriptores didácticos. En la deliberación sobre la experiencia pedagógica se han configurado dos discursos con sus respectivos lenguajes –el *discurso técnico* y el *discurso crítico*–. Los técnicos ven la educación como ciencia aplicada, los críticos como praxis reflexiva. El primer lenguaje remite a las técnicas de planificación, construcción curricular, configuración de los aprendizajes, metodologías, evaluación de eficiencia, logro y mérito académico, a la asombrosa tecnología formadora/deformadora que agrupa pedagogos, expertos en Ciencias de Educación, psicopedagogos, médicos, juristas, economistas y especialistas en solución de conflictos²⁵⁹.

El segundo se refiere a las prácticas pedagógicas y los discursos que las sustentan enfocados en la inevitable politicidad de la educación y su rol en la realización de ciertos ideales emancipatorios, cívicos, de libertad y autodeterminación (Bárcena, Larrosa, & Mélich, 2006). Los dos lenguajes son válidos, el discurso técnico permite

²⁵⁹ Uno de los modos predominantes de pensar la experiencia, sobre todo en la práctica pedagógica, está resumido en la siguiente investigación. “Características que identifican la experiencia pedagógica: Se hace y se aprehende según las intencionalidades pedagógicas y las oportunidades educativas; es reflexionada permanentemente; - provoca intercambios espontáneos, además con el medio familiar y social; - propende por la mejora (o transformación) de las prácticas educativas; - presenta intencionalidad concreta y cierto carácter experimental; fortalece los niveles de organización, reflexión, acción y comunicación; - genera, transforma o crea modelos pedagógicos, propuestas pedagógicas; aporta nuevos u otros elementos educativos y pedagógicos; atiende necesidades específicas en el aula; clarifica y origina conceptos; permite encontrar otros caminos de experimentación; permite un autoreconocimiento profesional del ser docente; complejiza las significaciones individuales y colectivas; incide en la producción de conocimiento, de saber pedagógico; exige autorregulación; supone la creación de un equipo dinamizador; Implica pensar o crear estrategias de sistematización; puede ser intencional, planificada, sistematizada y socializada; requiere ser valorada y evaluada” Luna Jiménez Claudia Celina, Blog del Laboratorio Internacional para la Investigación y Trascendencia del Potencial Humano Lira Ph. <https://es.scribd.com/doc/119800222/Experiencia-pedagogica-y-experimentacion>, p. 13.

configurar marcos operativos, el crítico muestra las limitaciones del discurso técnico y mantiene vigente la pregunta por el sentido de la educación. No obstante, esta tradición y la tensión entre los dos discursos que se materializan en prácticas educativas, exhiben un cierto desgaste. Probablemente la experiencia pedagógica puede ser pensada desde un “tercer lenguaje” postepistémico, como dimensión poética, existencial, política y sensible. Esto significa interrogar e interrogarnos, en torno de aquel universo particular de relaciones específicas que la constituye, repensar el *sensorium pedagógico*, revisar la relación entre la experiencia, el cuerpo, el concepto y el tiempo, evocar mundos todavía no configurados, desestabilizar lo conocido y lo decible.

La ansiedad e incomodidad que genera el tema de la experiencia en el espacio pedagógico está acompañada, también, por un temor de perder la postura ante el orden instituido que garantiza la legitimidad del oficio, de profanar la estabilidad inviolable del saber pedagógico, traspasa el límite de la norma institucional que constituye el pecado original de la máquina de educar. La institución educativa moderna históricamente se ha constituido como factoría de enunciaciones y dispositivos de orden. Se ordenan los saberes, las conductas, los discursos, los relatos, las disciplinas, las profesiones, el mercado laboral, los proyectos de vida y la experiencia pedagógica misma. El poder transgresor de la experiencia, sus múltiples lenguajes, las fracturas que provoca, la aventura en lo desconocido a que invita, choca con la sacralidad de la norma educativa, que ordena y sanciona. Pareciera que en la actual y tan benéfica crisis de formato en el debate pedagógico, la experiencia es algo que todavía no sabemos cómo pensar y nombrar.

El discurso filosófico de la modernidad y la filosofía de la ciencia han sido abiertamente inhóspitos con la *experiencia* como dimensión existencial. En la distinción platónica doxa/episteme, conocimiento-sensible, conocimiento-inteligible, que define la direccionalidad de la filosofía y la cultura occidental, la experiencia ha sido entendida como *doxa*, conocimiento inferior, etapa inicial del verdadero saber. Los griegos diferenciaban claramente la *empeiria*, la experiencia cruda, pre-reflexiva, no mediata, de la *dogmática* y *methodica*, que se fundamentan a partir de la autoridad de la teoría. Tal como la música, la poesía, el teatro, y las pasiones, la experiencia debería ser expulsada del logos para que el conocimiento inteligible brille en todo su esplendor, es decir, se instala un nuevo orden epistémico mediante objetivación, control, homogenización, neutralidad y universalidad. La ciencia en el pensamiento moderno ha buscado verdades puras, independientemente de toda experiencia, que por definición es defectuosa, confusa, subjetiva, pasional, es siempre de alguien anónimo, carente de generalidad. El “giro a lo ordinario”, desarticula las totalidades y las confianzas establecidas en las clásicas oposiciones entre sujeto y objeto, cultura y naturaleza, espíritu y materia, teoría y experiencia, desestabiliza el sujeto moderno unitario del conocimiento, de la felicidad y de la salvación.

[...] la ciencia moderna nace de una desconfianza sin precedentes en relación a la experiencia, tal como era tradicionalmente entendida (Bacon la define como una “selva” y un “laberinto” donde pretende poner orden) [...] la experiencia es incompatible con la certeza, y 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. [...] toda explicación de la relación entre experiencia y conocimiento en la cultura moderna está condenada a chocar con dificultades insuperables. (Agamben, 2001, pp. 14-15).

La complicidad de la experiencia con el cuerpo, con la carne, con los afectos, amores, desamores, inquietudes fugaces, con la presencia, su insalvable materialidad y opacidad, atenta contra la autoridad de la ciencia y la teoría que consagra lo estable, lo calculable, los ejes ordenadores de una racionalidad que busca puntos sólidos de apoyo para ordenar y dominar el caos ontológico de lo real externo. Dilthey, desde su filosofía de la vida, señalaba que “no es sangre auténtica que fluye en las venas del sujeto cognoscente fabricado por Locke, Hume y Kant, sino solamente la linfa diluida de la razón, en cuanto mera actividad intelectual” (Dilthey, 1998, p. 73). La voluntad teórica de lucidez de la modernidad, no admite una racionalidad que despliegue su potencia en lo singular-mutable, situacional, en la inestabilidad de los contextos múltiples, en la frivolidad de lo contingente, en lo paradójico, temporal, ambiguo, en lo marcado por la finitud, lo contradictorio y oscuro²⁶⁰. Los *Ensayos* de Montaigne revelaron una sed de materialidad y presencia, una nueva fascinación por la unicidad del sujeto, por su irreplicable, singular e introspectiva subjetividad. Montaigne declaraba que prefiere un cínico materialista ante un idealista platónico exiliado en el mundo de las ideas.

La aproximación categorial o estética al problema de la experiencia pedagógica exige una cierta cautela. Jorge Larrosa, uno de los autores más notables que ha escrito sobre el tema, buscando “revindicar la experiencia, darle una cierta dignidad”, y con el cuidado de encapsular la palabra en el temible “*es*” constitutivo de cualquier definición, hace algunas advertencias programáticas respecto a lo que la experticia no es. La experiencia es algo distinto del experimento, una tal perspectiva la cosifica, la hace calculable, previsible fabricable, la aproxima al conocimiento que siempre es externo y lejano; la experiencia no es el saber racional de lo que pasa, sino *lo que me pasa*; la experiencia se debe eximir de todo tipo de autoridad, los hombres y mujeres experimentados no son los que han acumulado experiencias, sino los que se han preguntado por su sentido, que tienen plena conciencia de su finitud

²⁶⁰ Larrosa, Jorge. Conferencia: LA EXPERIENCIA Y SUS LENGUAJES Jorge Larrosa Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf 28 de nov. de 2003 - Jorge Larrosa. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. pp. 4-6.

y contingencia; la experiencia no es algo acumulable que puede ser reproducido, no puede ser transmitida ni imitada; la experiencia es diferente de la práctica, se vive no desde la acción militante orientada a metas, sino desde la pasión, el sujeto de la experiencia es abierto, receptivo, expuesto; apresurarse en conceptualizar la experiencia es edificar límites categoriales, captarla y aprisionarla, buscar seguridad demasiado pronto, es importante dejar el concepto abierto, dejar que la palabra suena y deviene; no fetichizar la experiencia, no convertirla en objeto de devoción intelectual, evitar naturalizarla y, en eso, neutralizarla. Estas advertencias y precauciones permiten abrir nuevos registros analíticos y habilitar nuevas claves de lectura de la experiencia pedagógica en un formato distinto del lenguaje meramente instrumental.

Crisis de formato: la pregunta por la experiencia pedagógica

El intento de mapear los significados inefables de la experiencia enfrenta algunas barreras infranqueables. La experiencia como dimensión existencial, quieta e inquieta, ubicua, íntima y desmedida, es un campo particular de preguntabilidad que por su soberanía y autoridad como acontecimiento, resiste a la disciplina analítica del procedimiento, no se deja ser captada y conceptualizada, exige otros lenguajes, escrituras y “categorizaciones”. La experiencia realmente tiene lugar cuando el sujeto conmovido, alterado y expuesto en su saber y no saber, en su potencia y fragilidad constitutivas se hace preguntas sobre el sentido. Estas preguntas y sus respuestas exceden el lenguaje mismo, queda un residuo discursivamente inmanejable, difícil de nombrar. No por casualidad, Dilthey delega la experiencia a la poesía, y Bergson a la “intuición mística difusa”.

[...] Como infancia del hombre, señala Agamben, la experiencia es mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia [...] experimentar, significa necesariamente acceder a la infancia como patria trascendental de la historia. (Agamben, 2001, p. 66).

La condición de la *experiencia-infancia de pathema* (Agamben, 2001, pp. 70-74) (no-poder-decir) de “patria original del hombre” según Agamben, no significa que la infancia precede el lenguaje, y en un momento el hombre se apodera del habla abandonando el no-poder-decir de la infancia, sino “coexiste originariamente con el lenguaje” El lenguaje custodia la infancia, la experiencia como “mudez” se convierte en origen del lenguaje, determina la diferencia entre el lenguaje como a-histórico y el habla como históricamente contextualizado. En este sentido, Benjamin escribió que los hombres regresaban de las trincheras de guerra mudos, la experiencia de la guerra era indecible, superaba la racionalidad conceptual, el lenguaje mostraba sus límites.

La territorialización disciplinaria de la experiencia y su tipología como experiencia estética, religiosa, política o pedagógica, tiene sentido solamente como operación analítica procedimental en su reconstrucción genealógica desde la perspectiva de un objeto cuyos límites son inevitablemente borrosos. Tales tipologías tienen su origen en la relativa autonomía de los campos de saber y los discursos moral, estético y científico establecidos por la modernidad. Cada una de estas experiencias es, en cierto sentido, reversible. La experiencia política puede ser simultáneamente una experiencia estética, religiosa y pedagógica. No obstante, los intentos de tipología nos sitúan ante varias preguntas ¿cuáles son los límites, los bordes externos, que permiten hablar de algo tal como experiencia pedagógica, desde qué criterios epistémicos u ontológicos se constituye su “legalidad conceptual”? ¿Cómo se articulan y relacionan el no-saber-por-saber, entendido como razón pragmática del acto educativo, y el goce de la experiencia de saber y sentir? ¿La experiencia pedagógica puede ser contada, o habita en su mudez los íntimos e indecibles pliegues de lo subjetivamente padecido? ¿Cómo se registra la memoria experiencial?

Una respuesta temeraria a la pregunta por la experiencia pedagógica apunta a su condición de forma singular de estar el mundo, al vínculo específico que se establece entre el saber y no saber, meditado por dispositivos educativos, al complejo cruzamiento de poderes y coacción de condiciones socio-políticas que hacen posible la experiencia, a la posibilidad de la experiencia pedagógica siempre rupturista bajo la “tiranía” de la norma institucional, al modo singular de apropiación subjetiva de los mitos y relatos, de la herencia cultural e intelectual, a los cuerpos deseantes en disputa, a la comprensión de complejidades que nos superan. Esta experiencia no está ni espacialmente ni temporalmente definida, no se da exclusivamente en los espacios escolares, ni en la minúscula duración de una clase se sitúa en los ásperos bordes de múltiples temporalidades que juntan historias, sensibilidades, fechas, instituciones, pasiones, cuerpos e intensidades en un común enigmático donde desaparecen los relojes y las “ahoras” y las distinciones entre el pasado, el presente y el futuro se hacen irrelevantes.

La experiencia como categoría y como relación particular con el otro, con la historia y con el mundo, tiene amplias posibilidades teóricas y prácticas en el campo educativo. Una deconstrucción teórica de la experiencia significaría evidenciar su complejidad epistémica, los límites de su representatividad, las particularidades de la experiencia pedagógica propiamente tal, revisar la gruesa cáscara de acumulaciones discursivas, sedimentadas por diferentes tradiciones de pensamiento, intentar instalar un tercer discurso, que logra traducir, sin anular, los discursos técnico, crítico y reproductivista, intentar construir la genealogía de la experiencia revisando la historia y las condiciones de configuración de aquellos órdenes de significación que culturalmente la han constituido. Una aproximación estrictamente pedagógica

a la experiencia requiere situarse en un campo rizomático estableciendo relaciones esenciales y tensiones categoriales que generan las experiencias en el cruce entre el saber y no saber, la norma y la autonomía, las condiciones de pensar y sentir. Pedagógicamente hablando, cómo *se llega a ser lo que es*, mediante un espontáneo y libre despliegue de experiencias que marcan y configuran la aporética geografía de la subjetividad.

Las posibilidades prácticas de la experiencia pedagógica se refieren a las nuevas alternativas de configurar el espacio educativo como escena discursivo-performativa, a las macro y micro políticas del saber, al carácter conservador y rupturista de la experiencia y las fracturas que genera, a la posibilidad de pensar la experiencia pedagógica no como aplicación de metodologías, didácticas y planificaciones cuidadosamente elaboradas, sino como espacio dialógico emancipador. Contempla también, dirigir la mirada al cuerpo sensible del aula como comunidad animada por la voluntad de saber y sentir, que permite una amena conversación sobre lo cotidiano, el mundo y lo sagrado, repensar el estatus de las autoridades intelectuales (autores, libros, tradiciones) que evocamos para responder a nuestras inquietudes, y las condiciones para des-metodologizar y des-pragmatizar la educación, para que la experiencia pedagógica se dé.

La genealogía, la historia de las significaciones y usos de la palabra experiencia, nos sitúa en múltiples campos de enunciación, en una amplia resonancia de voces, en un universo discursivo un tanto desalentador que reclama traducción. En la tradición filosófica la experiencia ha sido pensada como viaje, descubrimiento, transformación perturbadora, aventura en lo desconocido, peligro, pérdida de inocencia, autoafirmación en el corrosivo terreno de la duda, navegación por el no-saber, estado de éxtasis, posibilidad de salirse de sus propios límites, errancia sin rumbo, trasgresión de la estabilidad de lo instituido, ruptura en los modos de saber, sentir, conocer, amar y actuar, estado poético de auto creación, etc. Este amplio espectro de significados es una advertencia y una referencia crítica respecto a la complejidad del sujeto escolar y las múltiples dimensiones de la experiencia pedagógica para evitar reducciones o simplificaciones disciplinarias.

Foucault no analizó metódicamente el concepto de experiencia, centrando su inquietud teórica en la construcción del sujeto de saber, pero dejó algunas agudas observaciones respecto a los planteamientos ya hechos por Batalle. En *Uso de los placeres*, interpreto la experiencia como relación entre el saber, los marcos normativos y las formas de subjetividad configurados por una cierta cultura particular, como resultado y causa de la actuación de diferentes estructuras y líneas de saber-poder, a la vez, como una autoconstrucción subjetiva y solitaria no mediada.

[...] Una experiencia es algo de lo que uno sale transformado [...] Yo escribo porque todavía no sé qué pensar acerca de un tema que despierta mi interés [...] cuando escribo, lo hago sobre todo para cambiarme a mí mismo y no pensar más lo mismo que antes [...] Una experiencia es, por cierto, algo que se vive en soledad, pero solo puede consumarse plenamente si se logra evitar la pura subjetividad o en la medida en que otros puedan, sino recorrerla con exactitud, al menos entrecruzarse con ella, recruzarla (Tromabadori, 2010, pp. 42, 52).

Según otras corrientes de pensamiento, la experiencia no se tiene, no le pertenece a nadie, se padece, no es lo que pasa en el mundo que podría ser captado en el anonimato despersonalizado de los conceptos y teorías, sino, se refiere a *lo que me pasa*, a una experiencia *solamente mía*, que no permite copias, reproducciones o cualquier tipo de mimesis. No hay *logos* en la experiencia, sino *pathos*, ella habita el poiésis del acontecimiento. Este *-me pasa-* no encierra la experiencia en el marco hermético de una subjetividad impenetrante, por el contrario, se hace posible únicamente como relación, proyecta un sujeto *en situación*. La experiencia no se da en el mudo espacio del dolor o de la fascinación, no es ni privada ni pública, habita aquel complejo cruce que le atribuye politicidad. Es siempre una relación política, a pesar de la autenticidad y unicidad de su “pureza” irrepetible, dado que se produce en la disputa por lo común, y como señala Deleuze, solo en el encuentro con otro cuerpo surgen las pasiones.

La experiencia es modo particular de habitar que nos recuerda nuestra singularidad y finitud. Un “yo” entre muchos, que padece, sufre, desea, ama, lucha, piensa, que se atreve enunciar su singular presencia y aspirar autonomía en el controvertido espacio agonístico de la comunidad. Un “frágil cuerpo humano” (Benjamin), crucificado por sus límites de conocer y sentir, lanzado en la historia y en el tiempo, experimenta dramáticamente y comprende su finitud en un mundo infinito. El dramatismo de la experiencia, según Montaigne, consiste en que está enclaustrada en la finitud de una vida, produce dolorosas rupturas y colisiones intransmisibles pero su límite es la muerte sobre la cual no tenemos control.

La experiencia no tiene nada de intencional, no podemos provocarla, buscarla o hacerla, adviene, nos asalta, nos sorprende, se precipita sobre nosotros, es una aventura en lo desconocido, es una ruptura desconcertante en la cadena y secuencia de los frágiles determinantes del aparentemente compacto cuerpo de subjetividad. Es el acontecimiento donde se ejerce de modo espontáneo y pleno la autonomía de sentir y conocer, ir más allá de los límites, de aquello que hasta el momento nos constituye. En la experiencia pedagógica, tal como en el arte, se diluye la frontera entre el sujeto y objeto de la experiencia, entre la mirada y lo mirado, nos sumergimos desesperadamente e insalvablemente en algo que nos supera y nos reconstituye.

La experiencia de una lectura, discretamente sugerida por alguien, o de una buena película, nos descentra, desordena, pero, también, hace posible reencontrarnos en este tormentoso desorden, intentar decir, aun desarticuladamente, lo que todavía no sabemos cómo decir, y sentir, lo que nunca antes hemos sentido²⁶¹. La verdadera experiencia no informa, no disciplina el intelecto, no ordena, no establece modelos a seguir, simplemente trasgrede un orden, para instalar un otro, provisorio y frágil que nuevamente será desfigurado por otras experiencias, que se padecen con cuerpo mente y con una intensidad inusual.

Recordando los maestros que han dejado huella en nosotros, han sido aquellos que no nos han impuesto un camino metódico para llegar a algunas “verdades”, sino han abierto espacio para explorar nuestras potencialidades, nos han expuesto a lo desconocido, a lo sorprendente, pero a la vez, peligroso, ajeno, hostil, que ha amenazado nuestros equilibrios y confianzas, han hecho posible medir nuestra apertura a la autonomía, siempre delimitada por la finitud de su historicidad.

Reducir la experiencia a una capa protectora configurada por lo vivido, a una especie de escudo inmunitario de saberes prácticos contra la inhospitalidad del mundo real, verla como “máscara del adulto”, “anestesia del filisteo” (Benjamin), o pérdida genuina de la inocencia para acceder a una sabiduría superior que nos guía y cuida, sería una simplificación. La experiencia pedagógica no se produce en la formación del sujeto del saber y saber hacer que adquiere habilidades prácticas para sobrevivir, tal como ha sido entendida en nuestra modernidad tardía, no es una apropiación, sino comprensión, escucha, hospitalidad, conversación, disponibilidad, afectación por lo común, que solamente un pensar poético, mejor que cualquier otro puede expresar y cultivar. En este sentido, concordando con Carlos Skliar la crisis educativa es crisis de la conversación, de la herencia, de la experiencia, de la configuración de la experiencia educativa.

La sutileza hermenéutica de la experiencia: agudizando la mirada

¿Qué es la experiencia? ¿Cómo aproximarse a su impenetrable singularidad sin incomodar su “misterio”? ¿Qué racionalidad habita, cómo nombrarla? ¿Es posible teorizarla en las categorías disponibles? ¿Cuál es la razón de su rebelde resistencia al concepto, de su ethos y pathos siempre en fuga? ¿Cómo “protegerla” de su múltiple dispersión en miles de destinos, abismos y realizaciones singulares?

²⁶¹ Sobre el tema ver el trabajo de Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Editorial Alerte.

Citando a Rilke en *Cartas a un joven poeta*, Fernando Bárcenas comenta:

[...] Aquello en lo que la palabra todavía no puede penetrar es, justamente el espacio mismo de la experiencia, porque primero viene la experiencia y luego la palabra que la nombra [...] Pensar el “acontecimiento” es intentar la imposibilidad, hasta el punto en el que un acontecimiento es, filosóficamente, lo impensable. Lo que toma la forma de acontecimiento es lo inenarrable, lo indecible, por impensable [...] no hay teorización posible de lo impensable [...] la auténtica experiencia se deja nombrar y pensar de otro modo, de una forma que no es estrictamente ni exclusivamente conceptual [...] –es decir, de un logos– que se sitúa en el orden de lo poético. (2002, pp. 502-503).

El particular estatus epistémico de la experiencia nos remite al antiguo pero todavía inconcluso debate sobre la relación entre la ciencia, filosofía y poesía, entre el *matema* y la sacralidad de la forma poética. Si la experiencia se resiste a ser domesticada por las categorías disponibles, cuáles son las condiciones de posibilidad de una mirada desde un logos poético. Una breve genealogía de este debate es esencial para buscar claves interpretativas²⁶².

La forma poética habita lo sacro, escribe Alain Badiou, la filosofía solo puede comenzar por una “desacralización”, una interrupción de lo poético, mediante la “laicidad argumentativa” que se rige por la consistencia y es incompatible con el relato o con el mito (Badiou, A. 1992). La hostilidad de Platón respecto al poema como una forma de “seducción sin concepto y legitimación sin idea” (República), y su gesto de interrupción, de de-sacralización y des-poetización de la verdad fue la condición inaugural de la filosofía. Badiou identifica tres regímenes posibles de relación entre poema y filosofía: el *parmenídeo*, que postula la fusión entre la “autoridad subjetiva del poema y los anunciados filosóficos”; el *platónico*, que impone una distancia radical entre filosofía y poema, anulando el prestigio de la metáfora poética desde la diferencia poema/mathema; el *aristotélico*, que incorpora el poema en la filosofía como área regional que da origen a la estética. “En el primer caso la filosofía envidia el poema, en el segundo lo excluye, y en el tercero lo clasifica”. (Badiou, 1992).

En su crítica de la metafísica y estética aristotélica Heidegger restablece la autonomía de la forma poética y fundamenta la *comunidad de destino* entre las concepciones del pensador y el decir del poeta. El poema como operación singular de la verdad, es relevo de los temas esenciales del pensamiento filosófico debilitado por la ciencia positivista. Su diferencia con la filosofía es procedimental. El pensador y el poeta comparten lo sagrado, la autenticidad se hace efectiva en el lenguaje. Desde

²⁶² Sobre la relación entre concepto, percepto y afecto, ver la particular interpretación de Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la Filosofía?*, 8º Editorial, Anagrama.

Heidegger, aunque sin compartir sus argumentos, Badiou (1992) propone desanudar el poema y la filosofía, liberarlas de su secular rivalidad “pensar de otro modo la procedencia del poema, pensarlo en su distancia operatoria, y no en su mito”. Esta distancia operatoria, exige reconocer que la forma poética y la filosofía son dos modos distintos de habitar y pensar el presente. El poema explora el vacío de sentido, instala nuevas significaciones, se lanza fuera de las métricas del pensamiento correcto, tensiona las posibilidades del lenguaje, poetiza la naturaleza incalculable del acontecimiento, por el contrario la filosofía trata el mismo problema desde la “laicidad argumentativa”.

La idea de una “razón poética”, como modo de habitar, propuesta por María Zambrano, desde Heidegger y Ortega y Gasset, permite proponer algunas referencias que se abren en múltiples registros. La “razón poética” es clave para deconstruir la delicada relación entre razón, logos, pensar y formar, cuya problematicidad no deja de inquietar²⁶³.

Heidegger en *Construir, habitar, pensar* (coloquio de Darmstadt, 1951), propone un modo de pensar diferente del conceptual, es decir, el pensar instrumental de la ciencia, que coge, apresa, agarra, aplasta, posee lo pensado. Es un *pensar-otro* que “rodea tiernamente lo que la mirada toma en vista, un pensar (*denken*) que sea dar las gracias (*danken*) y un recordar, rememorar, evocar (*andenken*) [...] frente y junto al pensar conceptual Heidegger propone un pensar experiencial” (Acevedo, 2006, p. 274). Construir no es solo el camino al habitar, sino, ya es el habitar mismo, el habitar es permanecer, mantenerse, proteger, cuidar, albergar, permitir el despliegue de algo en su plenitud, dejarlo, no violarlo, liberar, estar en paz. Habitar es el puente que reúne la tierra, cielo, mortales y divinos.

La experiencia, tal como la expone Heidegger (1990, pp. 149, 1990, pp. 149-159) en *La esencia del lenguaje*, está ajena a la especulación filosófica, habita “banalidad de lo cotidiano”.

[...] Hacer una experiencia con algo –sea una cosa, un ser humano, un dios– significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; *hacer* significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Algo se hace, adviene, tiene lugar [...]

²⁶³ Wittgenstein, tan poco poético incluso en su segundo periodo, nos recuerda que “*Nosotros sentimos que incluso si todas las posibles cuestiones científicas pudieran responderse, el problema de nuestra vida no habría sido más penetrado (...) La solución del problema de la vida está en la desaparición de este problema. (¿No es esta la razón de que los hombres que han llegado a ver claro el sentido de la vida después de mucho dudar, no sepan decir en qué consiste este sentido?)*” Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus*, fragmentos 6.522., 6.521.

Hacer una experiencia significa: alcanzar algo caminando en un camino. Hacer una experiencia con algo significa que aquello mismo hacia donde llegamos caminando para alcanzarlo nos demanda (*belangt*), nos toca y nos requiere en tanto que nos transforma hacia sí mismo.

La *fenomenología experiencial* de Heidegger inaugura un modo de pensar la experiencia nuevo y original, propone una comprensión de la experiencia como un habitar genuino, un pensar poético que une la tierra, los mortales y los divinos. La originalidad del planeamiento heideggeriano, cuyo telón de fondo es el “pensamiento trágico” de Nietzsche, consiste en una convergencia, pero no fusión genealógica u ontológica, entre logos, razón, pensamiento poético y experiencia, que pretende superar la antítesis entre mito, razón, vida, y poesía. Una superación que debe restablecer lo que el nihilismo de la metafísica y la ciencia han cuestionado.

Sobre el poder del concepto, y su diferencia del pensar poético, desde el perspectivismo y la *razón vital*, Ortega y Gasset, maestro de la Zambrano, escribe:

... el concepto es un esquema, “en un esquema poseemos solamente los límites de la cosa [...] jamás nos dará el concepto lo que nos dará la impresión, a saber, la carne de las cosas [...] el concepto no pretende tal oficio [...] el concepto será el verdadero *órgano u instrumento* de la percepción y apresamiento de las cosas [...] un *órgano o aparato* para la *posesión* de las cosas. (Ortega y Gasset, 2005, p. 784).

En esta misma línea reflexiva que busca revisar los modos tradicionales de pensar la experiencia y desestabilizar su naturalización, se inscriben, desde diferentes miradas Giorgio Agamben, Jorge Larrosa, Joan-Carles Mélich, Hans Ulrich Gumbrecht, Fernando Bárcenas, etcétera.

La *razón poética* es un término provocativo y sospechoso, pero, ¿por qué evocamos una tal razón poética para pensar la experiencia?, ¿lo indecible, lo innombrable de la experiencia se puede expresar poéticamente?, ¿se trata de una razón irracional, o de una poesía razonada?, ¿poetizar, es hablar en versos? (Acevedo, 2014).

La *razón*, nos recuerda Hobbes, viene del lenguaje mercantil romano. Los latinos llamaban *rationes* a las cuentas de dinero, la razón no es otra cosa que calcular, fundamentar algo mediante un cálculo asegurador. El pensamiento racional, según Heidegger, implica fines, metas, reglas, y marcos normativos, para optimizar los resultados y programar la acción, implica violar, dominar incondicionalmente, apoderarse apropiarse. Por el contrario, el *logos*, en el lenguaje metafórico heideggeriano, es “un hablar, un decir que recoge y reúne”, un “dejar-estar-delante-junto que, reunido reúne”, se caracteriza por respeto, alberga, “deja ser”, es un decir-pensar (Heidegger, 1994, p. 194). Logos, no es agarrar, intervenir, violar, imponer,

aplastar, reelaborar, aprender o conceptualizar, es un albergar, donde lo pensado y el acto de pensar desprenden todas sus potencias.

Identificadas las diferencias entre razón y logos, ¿dónde reside lo poético de la razón, o cuáles son las condiciones de posibilidad de una razón poética? Heidegger parte del Platón “Todo dar-lugar-a que algo (cualquiera que sea) vaya y proceda desde lo no presente a la presencia es *poiésis*, es producir”. Este producir el desvelar, desocultar, los griegos lo llamaban *alétheia*, es desocultar, revelar, traer adelante la verdad. Pensar y poetizar son lo mismo en su diferencia, y en este sentido Heidegger cita Aristóteles en *Poética* “poetizar es más verdadero que la indagación” (Acevedo, 2014).

Pero la disolución categorial del arte y la poesía en la filosofía, tampoco es una solución, tal como el pensamiento que renuncia la racionalidad para convertirse en poesía. Poetizar no es el goce estético de la magia poética como arte, el poetizar heideggeriano es mucho más amplio y radical. La *poiésis* se debe entender no como fabricación estética, no como género poético, sino como algo que se automuestra, adviene de lo inexistente a la presencia. El pensar y el logos que lo sustenta es un decir poético, el pensar filosófico, el pensar del ser que pregunta por lo extraordinario es extraordinario, es el “modo originario del decir poético”, filosofar es protopoesía (Anaximandro), precede toda la poesía en sentido estricto. Pensar y poetizar se cruzan, juntan unen y distinguen en la *serenidad* del pensamiento meditativo, en lo digno de ser preguntado y pensado. No es el pensamiento calculador, es un otro modo de pensar liberador, que pregunta por el sentido, advierte, abre posibilidades, libera potencias supera marcos y referentes que impiden pensar, es un *dejar ser*.

La pedagogía resiste a este pensar poético que capta lo incierto, lo perturbador, lo extraordinario. Confía en la norma, en la ciencia educativa, en el concepto, en un deber ser que proyecta el sujeto del saber. Nuestra mente profesional burocratizada y naturalizada está formateada por cumplir las sacras recomendaciones de los expertos, de los técnicos de aprendizaje, que nos hablan de calidad, eficiencia, aprendizaje por competencias y aprendizaje significativo. Es cierto, organizar el saber escolar requiere un orden, pero no solamente este orden. El pensamiento pedagógico está en deuda con la razón poética que alberga la sensibilidad para que pueda desplegar todas sus potencialidades.

Temporalización de la experiencia: las métricas del no-saber-por-saber y del saber sentir

En *Infancia e historia* Agamben (2001) escribe que la experiencia es biografía del tiempo, “cada concepción de la historia va siempre acompañada por una determinada experiencia del tiempo [...] la tarea original de una auténtica revolución ya no es simplemente “cambiar el mundo”, sino también, y sobre todo “cambiar el tiempo”.

Este “*cambio del tiempo*” siempre muy problemático por su gravedad ontológica, ya que remite al orden radical de la existencia, a la inexorable materialidad del cuerpo y al lenguaje que cuenta su finitud, se ha manifestado tradicionalmente en la búsqueda de las estructuras de la temporalidad, en la conciencia (Husserl) o en la existencia (Heidegger). El problema es cómo se constituye subjetivamente y ontológicamente esta experiencia de tiempo, cómo interiorizamos, y objetivamos el tiempo, cómo producimos y medimos su esquivo materialidad. Si la experiencia es biografía del tiempo, cómo la práctica y la razón pedagógica, en su versión moderna y contemporánea, ha interpretado la fatigada tríada *pasado-presente-futuro*, o la convencional repartición del tiempo en unidades académicas.

El Occidente ha pensado el tiempo desde la idea aristotélica de un “ahora” que permite la continuidad entre pasado, presente y futuro. El tiempo de los griegos es circular y continuo, el “ahora” hace posible la “*imagen móvil de la eternidad*”, la geometría circular asegura la repetición de algo que por su naturaleza es eterno, inmóvil y divino (Agamben, 2001, p. 133). El carácter circular del tiempo significa la falta de dirección, se retorna cada vez sobre sí mismo, es una eternidad absoluta, sin inicio y fin. El tiempo, como un *continuum* infinito e cuantificable, está compuesto por instantes siempre en fuga, de múltiples “ahora” como condición para un antes y un después. Esta idea es la que dominó el Occidente durante un periodo bastante largo. El tiempo vivido, padecido, experimentado, ha sido reducido al tiempo físico, susceptible de ser analizado, teorizado, categorizado y comprendido. La comprensión del tiempo de la cultura occidental moderna en forma de arte, religión, política, ciencia, poesía, filosofía, es comprensión del tiempo como continuum infinito.

Para el cristianismo la idea griega de temporalidad es inoperante, muestra sus límites en la construcción de la nueva cósmo-ontología, o teología. La Edad Media corta el círculo del tiempo helénico convirtiéndolo en una línea recta que empieza con Génesis y termina con el Apocalipsis. Esta nueva direccionalidad determina su progresión de la caída a la redención final, la historia del mundo es historia de la salvación en el marco de un tiempo irreversible que se extiende del pasado al futuro. La experticia personal de tiempo adquiere sentido mediante el relato bíblico, permite inscribir el tiempo existencial en la eternidad divina. El cristianismo se aparta de la física y el número, abandona el movimiento natural de las esferas celestes, esencial para los griegos, para divinizarlo, espiritualizarlo, subjetivarlo y humanizarlo, pero sin dejar definitivamente la tesis de un ínfimo “ahora”, un presente sin extensión, donde “*el pasado ya no es y el futuro todavía no es*” (Agamben, 2001, p. 138).

La modernidad laiciza el tiempo cristiano, el tiempo sigue siendo rectilíneo, progresivo, irreversible, bajo la tríada pasado, presente futuro, pero está abierto a la eternidad, es infinito. Está confinado entre un inicio indefinido, un ahora ínfimo y un devenir infinito. Esta nueva comprensión, tiene su precio, el tiempo se declara,

además, homogéneo. Es decir, es un tiempo vacío, donde todos instantes son iguales, un depósito ontológico donde se deposita la existencia en sus múltiples modalidades, el tiempo es condición de posibilidad de la existencia mediante la conciencia.

La homogeneidad el tiempo, escribe Agamben (2001, p. 140), “surge de la experiencia del trabajo industrial y es sancionada por la mecánica moderna que establece la primacía del movimiento rectilíneo uniforme con respecto al circular”. Aunque la idea moderna de tiempo “sin fin” anula el instante del presente como puntuación, no soluciona el problema del antes y después, tan ajena a los griegos. El “ahora” no deja de ser una sucesión de múltiples “ahora” orientadas al porvenir, lo que reduce la historicidad a una mera cronología. Uno de los principios fundacionales de la moderna autocomprensión del tiempo es el despliegue del porvenir entendido como progreso mediante el conocimiento sistemático orientado por un método infalible que asegura la marcha triunfal al futuro. Este futuro, en la continuidad objetiva de la historia, se visualiza como eminente, necesario, e inevitable y genera un amplio espectro de humanismos que buscan definir el domicilio temporal del hombre occidental. No obstante, la representación moderna de tiempo confirma la dilución de la experiencia singular en la fría y distante corriente del presente y del porvenir.

Son Heidegger, Benjamin, Levinás, Blanchot, Derrida, Deleuze, etc., quienes buscarán alternativas a la experiencia moderna de tiempo. Lo que une estos autores es una notable sensibilidad del ocaso de la metafísica occidental y el intento de romper, por lo menos discursivamente, el *continuum* homogéneo de la historia, detener el “tiempo-ahora” pensar en un *tiempo-otro*, en un tiempo auténtico y pleno.

Ontologizando el tiempo en búsqueda de una experiencia auténtica de la temporalidad, Heidegger tensiona el pasaje entre el pasado, presente futuro, centrándose en el futuro. No es el instante, sino la dramática fusión existencial entre estas tres dimensiones es donde habita el “ser-allí” La autenticidad de la experiencia de tiempo se logra en el encuentro con la muerte “*solo mía*”, en la autodeterminación y proyección ante la propia finitud cuyos límites son el nacimiento y la muerte. Entonces, el hombre no cae en el tiempo, no está arrojado en él, sino existe como temporalización originaria.

Para Heidegger, el futuro es el tiempo de despliegue de la autenticidad, el futuro es que “viene hacia mí”, la temporalidad no es una temporalidad infinita, sino una condición que abre múltiples posibilidades, la finitud es el límite que individualiza y singulariza el destino del “ser-allí” En la comprensión de la finitud es donde radica la posibilidad de asumir libre e inexorablemente la singularidad del propio destino, de elegirse a sí mismo (Yébenes, 2007). El presente, el pasado y el futuro están inmanentemente ligados, son inseparables, lo cual hace imposible hablar de secuencia o de un tiempo lineal-horizontal compuesto por “ahoras”, de un antes, del

presente y un futuro como después²⁶⁴. El “ahora” del *tiempo mundano*, ya no es un ahora homogéneo, uniforme, calculable, reemplazable y repetible, sino singularizado en el horizonte temporal del mundo de la actividad cotidiana, en un “ahora que...”, donde el tiempo es la existencia misma.

La temporalidad que nos constituye, a la vez, es un *éxtasis*, el ser allí, entendido como existencia singular, está fuera de sí. El futuro nos pertenece, hace posible el estado *ex-statico* de comprensión de la finitud, pero no tenemos mínimo control sobre él. Este tiempo, desde el nacimiento hasta la muerte, “*solo míos*” que resiste inscribirse en la recta despersonalizada de la historia, no puede ser medido, por métricas abstractas, ni por años meses u horas. Estas son medidas instrumentales inventadas para encarcelar el tiempo, estas solo pueden ser pensado desde la temporalidad concreta, vivida y padecida de la experiencia “*solo mía*” de tiempo. La crítica heideggeriana de la metafísica es crítica de la plana secuencia del tiempo físico, carente de temblor de la finitud humana y del doliente origen de las cosas.

Un desarrollo notable de la misma idea de un *tiempo-otro* encontramos en Benjamin, Blanchot y Derrida. Este *tiempo-otro* en Blanchot es tiempo sin tiempo, tiempo no vivido, no fenomenológico, no experimentado, que implica un futuro que está condenado a nunca concretarse, tiempo que está fuera del presente, pero que lo interrumpe y perturba con su lejana presencia. Es inútil intentar asumir el control sobre la muerte o el futuro, este tiempo es de una *pasividad radical*. El *tiempo-otro* nunca llega, tal como el mesías, su tarea es no venir, pero mantiene viva la esperanza de su llegada. El tiempo mesiánico no tiene nada de divino, es tiempo de la justicia. Es el tiempo que interrumpe la plana lucidez de lo cotidiano, profana su sacra naturalidad, para evocar y recordar que hay una otra experiencia de tiempo, en lo ordinario de la cotidianidad misma, más sagrada que todo lo sagrado. Esta idea de Blanchot, Derrida, desde otros supuestos, llama *mesianismo sin mesías*.

Benjamin y Derrida desde posiciones opuestas, pero tributarios al marxismo, interpretan la temporalidad mesiánica como interrupción del continuum de la historia, ruptura revolucionaria, promesa sin horizonte de espera. En Benjamin, la lucha de clases y su consumación en una sociedad igualitaria, es el “espectro” mesiánico del marxismo, es representación secularizada del reino del mesías. La posibilidad de una tal sociedad no se logra mediante un largo proceso reformista, sino como acontecimiento revolucionario, como ruptura en el tiempo homogéneo

²⁶⁴ La temporalidad proyecta los tres modos de la existencia: *Comprender*, que se relaciona con el futuro, con nuestro proyecto existencial fundamental, con sus modalidades cotidianas y concretas de “ser allí”, con el exceso necesario de la voluntad de ser. *Encontrarse*, es la caída, el pasado, que nos recuerda que estamos arrojados en el mundo, en “estado de yecto” la angustia que le revela nuestra mundanidad, que nos impone su facticidad. *Habla*, es el presente que abre el pensamiento.

y vacío de la historia. La “*débil fuerza mesiánica*” de Derrida (2002, p. 290-291) no se inscribe en ninguna interpretación religiosa, es una promesa emancipatoria. En el centro de la experiencia mesiánica de tiempo de Derrida está un porvenir sin garantías, un acontecimiento imprevisible, una promesa cuyo lugar es un no-lugar, una espera sin espera, que desarticula la monótona secuencia del tiempo ordinario, un acto de fe sin recompensa, no religioso, no divino; sin embargo, no ordinario y calculable. Lo mesiánico de Derrida (Chun 2012, pp. 105-118) reúne paciencia e impaciencia, pasividad y acción, es una experiencia universal de la temporalidad.

[...] La mesianicidad (que considero una estructura universal de la experiencia y que no se reduce a ningún mesianismo religioso), es [...] en todo *aquí-ahora*, la referencia a la venida del acontecimiento más concreto y más real, es decir, la alteridad más irreduciblemente homogénea [...] es una espera sin espera [...] y por tanto una composición irreduciblemente de deseo y de angustia, de afirmación y de terror, de promesa y de amenaza [...] La mesianicidad conmina *aquí y ahora* a la interrupción del curso ordinario de las cosas, del tiempo y de la historia; es inseparable de una afirmación de la alteridad y de la justicia. (Bensussan, 2005, p. 77).

En *Espectros de Marx*, Derrida hace la pregunta: ¿Puede concebirse una herencia ateológica de lo mesiánico? Y su respuesta es categórica. “Lo mesiánico incluso bajo sus formas revolucionarias (y lo mesiánico siempre es revolucionario, debe serlo), sería la urgencia, la inmanencia, pero irreducible paradójica, una espera sin horizonte de espera” (derrida, 1995, p. 188). La estructura mesiánica de Derrida entendida como estructura de la experiencia y de la existencia, no se somete a ninguna revelación teológica, su interpretación remite a los *actos de habla* (*Speech Acts*), a la “paradójica de lo performativo, de la promesa que organiza todo acto de habla” a la fenomenología de la experiencia (husserliano-heideggeriana) (Guille, 2010, p. 5).

La exposición anterior permite hacer algunas preguntas respecto a la temporalización de la experiencia pedagógica. ¿Cómo “cambiar el tiempo” para “cambiar el mundo”? ¿Cómo revertir el despotismo de lo técnico-instrumental, legítimo y necesario en sus funciones operativas, en la temporalidad pedagógica? ¿Cómo pensar la experiencia pedagógica desde un *tiempo-otro*? ¿Cómo registrar la experiencia pedagógica como biografía del tiempo?

El tiempo escolar es uno de los dispositivos más radicales de la tecnología educativa en la configuración de la experiencia pedagógica de tiempo. La escuela es un mundo ordenado, la historia, el saber, los descubrimientos científicos, las narrativas, las pasiones, la pululante plaza pública, los deseos, la herencia, las artes, los cuerpos, una vez engullidos por la máquina de tiempo escolar salen fragmentados, desdoblados, convertidos en compactos planes de estudio, metodologías y descriptores curriculares resultado de las inteligencias metódicas de funcionarios y comisarios de la causa educativa.

El poder ordenador del currículum mata el tiempo, produce una temporalidad artificial, adaptada, despersonalizada y desalmada. Pero, ¿hay otro modo de organizar la pegajosa masa cultural de datos, fechas, eventos, autores, teorías, fórmulas matemáticas e imperativos cívicos? Probablemente sí, tenemos que inventarlo para evitar las paradojas del tiempo físico convencional, sin apresurarse, ignorando por un instante la tradición pedagógica y los requerimientos del mercado, pensarlos poéticamente y apasionadamente. La pedagogía informacional, aunque no siempre en la dirección deseada, ya ha resignificado el tiempo escolar lineal detectando la posibilidad de comprimir su temporalidad. El peligro de las nuevas tecnologías es convertirse en una forma de control más sofisticada e imperceptible que el viejo pizarrón.

Arriesgaré algunas ideas de lectura de la experiencia pedagógica de tiempo desde una mirada postepistémica.

Primero, el tiempo pedagógico no es unitario ni homogéneo, se configura por núcleos rizomáticos dispersos, caóticos, e incontrolables de densidad, tiene una “topografía” borrosa y ambigua, imposible de encarcelar en los 45 minutos de una clase. Esta duración no puede contener el no-saber-por-saber.

Segundo, la experiencia de tiempo escolar es diferente de la temporalidad política, teórica, estética o religiosa. Esta particularidad consiste en la tensión entre su inevitable cuantificación y programación escolar y el inmensurable universo del saber.

... el espacio y tiempo, señala Carlos Calvo, no son percibidos en términos lineales, planos, secuenciales, [...] sino como tiempos policrónicos y espacios multiproxémicos [...] la lógica no es bivalente, sino polivalente, pues junto a la verdad y falsedad, incorpora la incertidumbre y, con ella, la casualidad y la ambigüedad. (Calvo, 2007, p. 83).

Tercero, la experiencia del tiempo escolar ejerce una enorme presión que deprime con su incuestionable poder, a la vez, se presenta como una radical subjetividad, como tiempo existencial, animado por pasiones, abismos, y momentos sublimes, vivido en su irrepitible singularidad.

Cuarto, la temporalidad escolar es estetizada y performativa, los discursos producen efectos en múltiples escenografías dramáticas, convierten el tiempo en hablas, narrativas, cuerpos en disputa, escucha, escritura y voluntad de autoafirmación en lo común. El cuerpo no es solo un desgraciado o afortunado accidente (Agamben), sino está traspasado y tensionado por múltiples temporalidades en conflicto.

... el cuerpo nunca es un cuerpo desnudo, siempre es un subconjunto de un cuerpo social, atravesado por las marcas [...] por los tatuajes, por las iniciaciones. Ese cuerpo no comporta órganos individuados: él mismo es atravesado por las almas, por los espíritus que pertenecen al conjunto de los agenciamientos colectivos. (Guattari, 1982, p. 405).

El tiempo escolar ya está tatuado por tradiciones, historias y destinos humanos que se individualizan en cada estudiante y maestro.

Quinto, el tiempo escolar se narra, la narrativa custodia la mudez de la experiencia y la indiferenciación entre pasado-presente-futuro, es solo una “máscara mortuoria de la experiencia” que busca inscribirse en un *tiempo-otro*, busca visibilidad para superar la cronología lineal del tiempo.

... los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo [...] tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias. (Connelly & Clandinin, 1995).

Nuestras historias son la biografía del tiempo escolar, en las historias nos “apropiamos” del tiempo, lo habitamos, lo convertimos en cuerpos deseantes en búsqueda de horizontes de sentido.

En vez de conclusión

Esta demasiado larga y abstracta exposición, poco habitual en nuestro ambiente pedagógico, no ofrece recetas ni definiciones, no recomienda, no indica las soluciones correctas, ni permite construir programas de acción, es apenas una advertencia. Antes de intentar sistematizar la experiencia pedagógica y meterla en la artificial cuadratura de la institución educativa, presentarla en conferencias y congresos, registrarla en narrativas, entrevistas e investigaciones pedagógicas, exponer su inviolable intimidad a las miradas ajenas, es deseable recordar sus silencios de tiza, su esquiva temporalidad, su condición de ser “biografía del tiempo”, de un tiempo singularizado, *solamente mío*. Somos nada más que nuestra experiencia, discursivamente configurada por las herencias e ímpetus contestatarios, históricamente y subjetivamente situada. Esta experiencia nos constituye, nos tormenta, nos obliga a preguntar sobre el sentido y el sin-sentido de la vida, del saber y no saber, del mundo y de la historia, es nuestro testimonio existencial. La narrativa experiencial relata apenas lo que pasó, no, lo que nos pasó. La experiencia es como el álbum familiar cuyas amarillentas imágenes han captado fragmentos de la vida separados por la monotonía de la rutina. Estos momentos son poco relevantes para los demás, los mostramos para revivirlos, reelaborarlos y repensarlos.

La experiencia pedagógica por su intensidad rupturista desordena y desestabiliza lo más sagrado de nuestras creencias, convicciones y confianzas, para reordenarlas, y en este caos temporal emerge la posibilidad de empezar de nuevo. Este empezar de nuevo requiere imaginación y conocimiento, es despliegue de potencialidades cuya existencia y poder ignoramos. El buen maestro no es el técnico que cumple directivas verticales, no es apenas el que sabe que la mentalidad funcionaria es limitada, es el que sabe empezar de nuevo, es el maestro culto e imaginativo, abierto a la escucha, siempre en el umbral del seductor peligro de lo desconocido.

El diálogo en torno de la experiencia pedagógica no es solamente sobre cómo enseñar, no basta con un catastro de experiencias bien contadas y estructuradas, sino, si es posible enseñar a pensar y sentir, enseñar a poetizar nuestra sobria contemporaneidad desde un *tiempo-otro*, configurar una temporalidad que nos permite inscribirnos en la caótica corriente de las cosas y del mundo, y experimentar intensamente esta inscripción.

La experiencia pedagógica es un borrador, a la vez, un original porque no puede ser mejorado, es un camino en el boque donde nos perdemos buscando otros caminos.

*Somos el borrador de un texto que nunca será pasado a limpio.
Con palabras tachadas, repetidas, mal escritas y hasta con faltas de ortografía.
Con palabras que esperan, como todas las palabras esperan, pero aquí abandonadas,
doblemente abandonadas, entre márgenes prolijos y yertos.
Bastaría, sin embargo, que este tosco borrador, fuera leído una sola vez en voz alta, para
que ya no esperásemos más ningún texto definitivo.*
Robert Juarroz, "Poesía vertical", 129-IX.

Referencias

- Acevedo, G., J. (2006) *Heidegger: De la fenomenología a la experiencia*. Santiago de Chile: Revista de Filosofía.
- Acevedo, J. (2014) *La razón poética. Una aproximación (María Zambrano y Heidegger)*. España: Universidad de Barcelona.
- Badiou, A. (1992) *Penser après Heidegger*. (Torres, C. Trad.) . París: Imago Agenda.
- Bárcena F., Larrosa J., & Mélich J. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. Coímbra: Revista Portuguesa de Pedagogía.
- Bensussan, G. (2005). *La política y el tiempo. En torno de Derrida y el mesianismo*. París: Actuel Marx.
- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo: disonando la escuela desde la educación*. Santiago de Chile: Nueva Mirada Ediciones.

- Chun, S. (2012) El porvenir de Jaques Derrida. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, et ál. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993) *¿Qué es la Filosofía?* (8° ed.) España: Anagrama.
- Derrida, Jaques. (1995). *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta,
- Derrida, J. (2002) Marx e hijo. En Sprinker. *Demarcaciones espectrales. En torno a En Espectros de Marx, de Jaques Derrida*. Madrid: Editorial Akal.
- Foucault, M. (1999). *Entre filosofía y literatura, Sangran las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Giorgio, A. (2001). *Infancia e historia, Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, (Mattoni S. Trad.), Editores Edgardo Russo, Fabián Lebenglik, Buenos Aires: s.n
- Guattari, F. (2005). *Entrevista de Pepe Escobar para Folha de Sao Paulo, Sao Paulo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Guille, G. (2010). *Marxismo y mesianismo. Entre Benjamin y Derrida*. En *A Parte Rei*. Revista de Filosofía, 72.
- Heidegger, M. (1990) La esencia del Lenguaje. En M. Heidegger, *De Camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (1994) *Logos, Heráclito, Fragmento 50*. Barcelona: Serbal.
- Jiménez, L., C, C. Blog del laboratorio internacional para la investigación y trascendencia del potencial humano Lira Ph. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/119800222/Experiencia-pedagogica-y-experimentacion>.
- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes.
- Larrosa, J. (Noviembre, 2003). *La experiencia y sus lenguajes*, Barcelona. Recuperado de: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Oakeshott, M. (1933). *Experience and Its Modes*, University of Florida. (G. Venturera, Trad.) Buenos Aires: s.n.
- Ortega y Gasset, J. (2005) *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Editorial Taurus.
- Scott, J. W. (2001). *Experiencia*, (M. Silva Trad.). La Ventana: Routledge, Inc.
- Tromabadori, D. (2010). *Conversaciones con Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu,
- Wilhelm, D. (1988). *Introducción to the Human Science: An Attempt to Lay a Foundation for the study of Society and History*. Betanzos, Detroit: s.n.
- Yébenes, E., Zenia. (2007). Heidegger y Blanchot; consumación de los tiempos y (des) esperanza escatológica. *Revista Observaciones Filosóficas*.