

Autores: Hartley, Rodrigo Andrés

Díaz, David Esteban

Título ponencia: *Control y regulación: su quiebre ante la emergencia del sujeto.*

Abstract:

En la presente ponencia se ofrece una mirada desde la experiencia pedagógica que, enfrentada ante la emergencia del *sujeto* postulada como obstáculo insoslayable, pone en cuestión las que se denominarán *fantasías* de control y regulación del todo. Asimismo, mediante un acercamiento a las teorías desarrolladas por Lévinas y Derrida —proyectadas sobre el sistema escolar chileno— se plantean algunas reflexiones sobre cómo responder a la propuesta radical imposibilidad de comprensión del sujeto imbricado en la relación pedagógica. Primero, se presenta el *currere* de William Pinar (1975) como planteamiento metodológico que, a través de bitácoras experienciales elaboradas por los educadores colaboradores del curso *Currículum en la Educación Básica* (de carácter obligatorio en la formación de pedagogos de la Pontificia Universidad Católica de Chile), haría posible la visibilización y reconocimiento del sujeto como obstáculo. Este método constituido de cuatro fases (*regressive, progressive, analytical, synthetical*) hace uso, en la primera de ellas, de la *asociación libre* freudiana para traer al presente los recuerdos del pasado, transformando la propia experiencia en una fuente de datos sobre la cual reflexionar la emergencia constante e ineludible de la subjetividad. Posteriormente, se hace hincapié en que el pedagogo, por el mismo ejercicio de *asociación libre*, podría reflexionar y develarse ante sí como *sujeto* al deber discernir entre recuerdos más o menos trascendentes para pensar su quehacer, logrando reconocer la intersubjetividad en su labor. Finalmente, presentando evidencias de políticas educativas chilenas vigentes orientadas hacia la estandarización de experiencias y resultados, se postula cómo estas acabarían confrontadas irremediabilmente con el fenómeno —en principio excepcional y tácito pero ya pronto universal y develado— del *sujeto*, concluyéndose que la subjetividad sería transversal a toda relación pedagógica al momento en que es reconocida por el educador tanto en la experiencia del otro como en la propia.

I.

Esta ponencia es el testimonio reflexivo de un desvelamiento. Se trata del descubrimiento de la subjetividad en un ámbito para ella hostil, donde parece resultar no bienvenida, más bien problemática y su acogida de poca conveniencia, un área donde según haremos testimonio se realizarían continuos esfuerzos, algunos más explícitos que otros, por velarla: el ámbito de la pedagogía propia de nuestros sistemas educacionales modernos. Como elaboración discursiva en parte autobiográfica, en parte reflexiva y en parte interpretativa, será narrada en primera persona¹ desde la perspectiva de dos sujetos en condición de pedagogos en formación² que a la luz de sus vivencias procurarán moverse junto al lector u oyente desde la experiencia hacia al teorizar, intentando mirar su contexto —el sistema educacional chileno— a partir de sus propias cavilaciones gestadas en conversación con autores que desde su particular teorizar han acudido a darles testimonio.

El *derrumbe* de cualquier planificación con la que hubiese sido posible anticipar nuestras clases, la regulación de una trayectoria, de una ruta a seguir con la ilusión de un mundo³ y un cosmos⁴ previsibles en donde nada ni nadie la barra, donde nada ni nadie recoja nuestras migajas de pan, es quizás una de las experiencias inevitables del quehacer pedagógico moderno. Y decimos moderno pues sería desde este tiempo y espacio, desde el occidente tardío, desde la modernidad, que tal experiencia en efecto constituiría un *derrumbe*, donde el sujeto se alzaría como obstáculo, como razón de temer, como viento que sopla fuerte.

Sin embargo, sería precisamente la experiencia del *derrumbe* la que constituiría posibilidad para el descubrimiento del sujeto, pues es en aquella experiencia donde la

¹ El motivo de esta elección es el considerar que, desde un punto de vista hermenéutico, es imposible eludir nuestra condición de sujetos históricos que han decidido escribir sin dejar de lado su perspectiva personal, reflexiva y biográfica.

² Ambos autores hemos participado como pedagogos, profesores o educadores ayudantes de la cátedra *Currículum en la Educación Básica*, miembros de un equipo más amplio al alero de un académico responsable.

³ Griego *kósmos*: 'orden' (Gómez de Silva, G., 1998).

⁴ Griego *kósmos*: 'mundo', considerado como un todo ordenado y armonioso (Gómez de Silva, G., 1998).

subjetividad en su emergencia se haría escuchar⁵, con sus complejidades y problemáticas ya visibles, resultando posible oír múltiples experiencias pedagógicas respecto del *derrumbe* por aquella emergencia generado.

En lo que sigue, nos aferraremos a nuestra experiencia frente al *derrumbe* experimentado en las aulas en que *nosotros* hemos cohabitado con *aquellos* que de pronto, ingenuamente, habíamos imaginado se comportarían de un modo determinado, sin barrer nuestras huellas, sin recoger nuestras migajas.

II. El sujeto como obstáculo: fuentes vivenciales para sospechar una realidad compleja.

¿En qué momentos de nuestra cotidianidad comenzamos a hablar del *problema* del sujeto, del *obstáculo* del sujeto? Dejaremos que la experiencia misma nos brinde una posible orientación para intentar responder mínimamente a esta pregunta, a partir de una instancia en particular donde la aparición de la otredad pareció constituir amenaza, para el orden y armonía de un espacio:

Que [el curso] sea menos subjetivo en el sentido de que si bien el equipo (...) trata de crear un espacio 'cercano', 'ameno', hay muchos que se toman ese espacio para contar cosas personales, de su vida, de su quehacer o acontecer diario, hasta llegar al punto de manifestar emociones desbordadas, lo que provoca un momento incómodo. (...) Creo en que es una clase para abordar los temas de currículum, no para hacer 'terapia grupal' (...). Currículum para mí es momento de discutir sobre educación (y juntos construir), no desde lo que le pasa a uno con su perro en casa.

Lo que se lee en las líneas anteriores corresponde a una petición realizada anónimamente por uno de los estudiantes partícipes de un curso acerca de currículum escolar, en el cual hemos actuado como pedagogos ayudantes, dictado recientemente en una de las universidades más grandes e influyentes en cuanto a la formación del profesorado escolar chileno. El requerimiento previo realizado al estudiante fue señalar aspectos que contribuirían a mejorar el desarrollo del curso en cuestión, y se ubicó en el marco de una evaluación docente efectuada a mitad de semestre.

⁵ Dice Jorge Rivera Cruchaga (1999) con respecto al *escuchar*: “Escuchar es alejarse de sí para ir hacia el otro, hacia lo otro. Pero se va hacia lo otro no para dominarlo, sino para dejarlo hablar y sujetarse a él. (...) Por eso, la palabra escuchar está en relación con la palabra obediencia. Obedecer, *ob-audire*, es escuchar sometiéndose” (p. 56).

Como equipo de pedagogos ayudantes del curso recordábamos muy bien el momento vivido al que la petición hacía alusión. Se trató de una instancia testimonial, no prevista ni buscada, pero de la que una vez acaecida consideramos se sacó gran provecho. Sin embargo, sería mediante la oportunidad provista por la evaluación realizada a mitad de semestre que concientizaríamos el sentir de al menos uno de los estudiantes al respecto, para quien la emergencia de la otredad y su complejidad se habría vuelto incómoda e inoportuna.

¿Qué implica acoger la subjetividad, abrirnos a la otredad, aceptar su inesperada aparición? esta pregunta probablemente nos conmueva respecto de lo que deseáramos entonces evitar que ocurriera, en un marco de afanes invisibilizantes de la otredad, una vez vistas las implicancias de la emergencia del sujeto, constituido ya como obstáculo.

Si de implicancias hablamos, la primordial probablemente sea la posibilidad de hallarnos cara a cara con una verdadera *experiencia*⁶. Detengámonos aquí unos segundos, acogiendo la palabra iluminadora de algunos quienes se han manifestado al respecto. El primero de ellos, Carlos Skliar (2011) dirá con respecto a '*experiencia*': "es travesía, es pasaje, es atravesamiento, sí. Pero su pronunciación supone también la inminencia del peligro, la inestabilidad del camino, de cualquier camino. (...) Quien dice '*experiencia*' sentirá, enseguida, una indisposición, una turbulencia. Y se sabrá vulnerable." (p. 155). El segundo, Jorge Larrosa (2000), nos regala el tipo ideal '*sujeto de la experiencia*', y sobre él indica:

El sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida (p. 12).

⁶ Dice Jorge Larrosa (2003) con respecto a *experiencia*: "La palabra experiencia viene del latín *experiri*, probar. La experiencia es en primer término un encuentro o una relación con algo que se experimenta, que se prueba. El radical es *periri*, que se encuentra también en *periculum*, peligro. (...) El sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso, poniéndose él a prueba" (p. 176).

Consideremos ahora, brevemente, dos fragmentos de bitácoras elaboradas⁷ por uno de los pedagogos ayudantes del curso *Currículum en la educación básica*:

Fragmento de bitácora nº1: Me molesta que aún se evidencien estudiantes como presentes (en cuerpo) pero ausentes (en conciencia), y me dan deseos de invitarlos a salir... que se hagan cargo de lo que quieren, ahora ya.

Fragmento de bitácora nº2: Me agradó la estudiante de plomo, es más, deseo preguntarle el nombre... hizo preguntas increíbles y agregaba teoría... siento que elevaba la conversación. Hoy sacaron la voz personas que nunca había visto en la clase.

Perder pie, dejarse tumbar y dejarse arrastrar, son probables consecuencias del encuentro con la otredad, derivaciones del intento por una radical recepción de la subjetividad ajena, de una verdadera experiencia con lo enigmático, con la sorpresa. ¿Será esta lista de consecuencias lo que se buscaría evitar mediante la invisibilización de la otredad, de la subjetividad ajena? ¿Por qué intentar acoger si es un dejarnos tumbar lo que recibiríamos a cambio? En efecto, la escucha a la subjetividad implica ingresar en un terreno de juego complejo e incluso incómodo, donde emergen situaciones como las expuestas, a veces tan disímiles unas de las otras, y la posibilidad de comenzar a preguntarnos por el *cómo* nos relacionamos y cuáles son las formas de relacionarnos posibles en función de determinados *para qué*. Pero no nos hagamos los indiferentes frente a la última pregunta planteada: ¿para qué?

III. Experiencia, subjetividad y conocimiento.

Intentaremos esbozar una respuesta a la pregunta planteada, a la sombra de lo que como consecuencias de la invisibilización de la otredad podemos distinguir, pero primero cabe manifestar nuestra convicción de que es por silenciar la subjetividad en aras de facilitar la consecución de objetivos, que la erosión de la experiencia ha tenido lugar.

⁷ Al término de cada sesión de cátedra, nos reuníamos el equipo de pedagogos ayudantes junto al académico responsable a escribir durante 10 minutos y procurando mantener silencio, nuestros sentires al respecto de la clase vivida o experimentada. Este material constituye hoy, para nosotros, fuente de reflexión para observar y observarnos inspirados por el *currere* de William Pinar (1975).

No hay experiencia (...) sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mi, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar" (Larrosa & Skliar, 2009, p. 15).

El experimentar se ubicaría fuertemente ligado con la capacidad de acogida y escucha que logremos respecto de lo otro, a precio de ver cualquier ideal de hospitalidad oprimido en caso de no intentarlo siquiera. Explicitamos entonces: ¿para qué? para darle espacio a la hospitalidad mediante la conjugación de experiencia y acogida, pues es también la hospitalidad y sus condiciones de posibilidad parte de lo que está en juego.

Derrida (citado en Kohan, 2007) afirma que "la hospitalidad surge precisamente cuando nos cuestionamos la forma de relación que establecemos con el extranjero: '¿debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua (...) antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros?'" (p. 13), por lo que darle espacio nos brinda la posibilidad de poder atender la alteridad en forma de acogida y escucha, lo que a su vez nos permitiría nuevamente entrar en el ámbito de experiencias verdaderas factibles, ya no con incomodidad, sino experimentando la fraternidad y sentido intersubjetivo y emocional propio de lo humano, al que no estaríamos honrando lo suficiente:

En filosofía, esta identidad con el otro, es descrita por Heidegger como una de las dimensiones del estar-en-el-mundo (*dasein*). Plantea que nunca se puede pensar en una persona sin mundo. Siempre el sujeto está en el mundo. De la misma manera no hay un 'yo' aislado de los otros. Los otros ya están siempre coexistiendo en el estar en el mundo de un yo, siempre se está en una coexistencia (...) Estamos en el mundo, ontológicamente con los otros: co-estamos. [De lo que se trata ahora es] de una toma de conciencia [de esta situación] (Casassus, 2007, p. 135).

De si es posible acoger la otredad sin imponer nuestras propias categorías, nuestra propio lenguaje, sin tampoco padecer nosotros *extranjerización*, nos referiremos posteriormente, sólo insinuando por ahora que para que pueda existir una alteridad debe también existir una mismidad.

Al sistema escolar chileno le sería propio un trayecto histórico durante el cual se habría manifestado continuamente en sus sucesivos *para qué*s curriculares, como sentido último de su quehacer, la consecución de productos: antaño identidad nacional a mediados del siglo XIX, ya pronto mano de obra y ansias de movilidad social a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Ponce de León, Rengifo & Serrano, 2012), potencial industrializador, desarrollo económico y hoy por hoy el tan en boga capital humano. Así, ha sido una escuela con la mirada fija en el horizonte, en un objetivo, altamente moderna. Hoy, podemos ver cómo el ‘objetivo’ es escrito por los pedagogos escolares al rincón superior izquierdo del pizarrón al inicio de cada clase. Se trata de una escuela que mucho tiene en común el desarrollo tradicionalmente occidental de la filosofía entendida como ‘amor al conocimiento’. Sin embargo, allí donde se erigió desde Platón, Sócrates mediante, al logos como principio y a la dialéctica y su ascensión a la comprensión como fin, Lévinas ha manifestado el olvido padecido por esta tradición en cuanto a las implicancias de su método:

La filosofía occidental coincide con el develamiento del otro en el que, al manifestarse como ser, el Otro pierde su alteridad. Desde su infancia, la filosofía ha estado aterrorizada por el Otro que permanece siendo Otro, ha sido afectada por una alergia insuperable. Por ello, se trata esencialmente de una filosofía del ser: la comprensión del ser es su última palabra y la estructura fundamental del hombre (Lévinas, 2000, p. 44).

Así, no sería raro que como escuela con la mirada fija en el horizonte, en los objetivos de aprendizaje, no prestase (ni quisiese prestar) oídos a la otredad, ni abriese hueco a la experiencia del modo en que la hemos presentado.

Hasta aquí, mucho hemos dicho de la experiencia como un acontecimiento que nos viene de afuera, pero también hemos dejado entrever que los efectos son en lo profundo interiores. Recordemos los fragmentos de bitácoras nº1 y nº2; en ellos apreciábamos expresiones del tipo: “me molesta que aún se evidencian”, “me agradó la estudiante de plomo”. Al respecto diría Larrosa (2009): “La experiencia supone (...) un acontecimiento exterior a mi. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (...) en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos (...) donde (...) la experiencia tiene lugar” (p. 16). Con esta última situación en conciencia, deseamos proceder a presentar el *currere* de William Pinar, método de autoexploración mediante

el cual proponemos sería posible procurar la visibilización y escucha de la propia subjetividad, situación la que acarreará tal vez felices, o al menos interesantes consecuencias que en breve trataremos.

IV. El *currere* de William Pinar, intersubjetividad y *fantasías* de control.

Fragmento de bitácora nº3: Desde un comienzo percibí un cuchicheo de desinterés que a ratos desaparecía, pero que con frecuencia volvió y finalmente perduró hasta el cierre de la sesión. Personas que por lo general distingo involucradas, el día de hoy no lo estaban, incluso creo manifestando un dejo de desprecio hacia la cátedra. (...) Sentí que, en definitiva, una clase de la cual tenía grandes expectativas finalmente no resultó *con sentido* para un grupo mayoritario del curso; sí, felizmente, para algunas estudiantes que creí distinguir.

Expectativas, lectura de gestos, valorización de sentido. En este observar al otro se revelan algunos elementos que refieren más al mismo sujeto enunciador de estas palabras que al grupo curso observado. Suele suceder así. Aquello del otro que nos interpela parece tener siempre algo de común o propio para nosotros. Entonces, si la fotografía que tomamos del otro inevitablemente pasa a través de nuestra lente, emerge la necesidad de detenerse sobre este filtro en profundidad para reconocerlo y responsabilizarse de él.

Si pensamos en el mirarse, una propuesta interesante se halla en el método de *currere* (Pinar, 1975), ejercicio de autoexploración que, mediante cuatro fases, permitiría el desarrollo de un punto de vista trans-conceptual y tras-temporal para la comprensión del sí mismo. El método parte de la hipótesis de que estamos en una situación biográfica, vale decir, que mientras ciertos caminos de la vida son escogidos, hay otros que se generan como consecuencias de situaciones previas, incluso externas al propio sujeto (Pinar, 1975). Ante esto, el *currere* propone la observación sin interpretaciones de pasado, futuro y presente, y una posterior síntesis que terminaría por revelar la propia subjetividad.

Desde este punto de vista, resulta relevante volver sobre las expectativas mencionadas al inicio de este apartado. Ellas son evidencia patente de una *fantasía* de control, un deseo de restringir la experiencia, y que aunque se observa aquí dentro del

discurso, no está única y exclusivamente configurada en él; es resultado de una biografía específica, y en ella misma llega a ser causa y proyección de lo futuro. En nuestro caso particular, el *currere* nos permitió encontrar en nuestra propia experiencia —e incluso en la no-experiencia— una fuente de datos sobre la cual reflexionar, visibilizando la emergencia constante e ineludible de la subjetividad.

Para entender la potencialidad del método, es necesario hablar de las fases que lo componen: *regressive*, *progressive*, *analytical* y *synthetical* (Pinar, 1975). La primera, corresponde a un descubrimiento del sí mismo en el pasado, a través de una suspensión y distanciamiento. Esto significa poner el pasado entre paréntesis para observarlo, es decir, ver lo que en el cotidiano no es posible distinguir, incluso eso que se considera ya dado o sabido. No consiste en un análisis de los orígenes de lo que es coyuntural al ahora, sino que por el contrario —mediante la asociación libre— en recordar y reconstruir hasta el punto en que el ser presente evita por completo la identificación con el ser que se ha sido. Luego, cuando el pasado se hace presente, el presente es revelado.

La segunda fase, *progressive*, consiste en mirar en dirección contraria. Se trataría de una observación del futuro como discernimiento de hacia dónde se dirigen los intereses intelectuales actuales, al mismo tiempo que se considera el involucramiento de estos con la vida privada y la historicidad del sí mismo. Una vez más el foco está en la observación y no en el juicio o valorización de lo proyectado, de modo que la asociación libre se constituye en el principal vehículo para la configuración de este futuro.

El siguiente paso es mirar el presente. La fase *analytical* consiste en describir el presente biográfico, como independiente en su origen de todo pasado o futuro, pero con la intención de responder a estos. También se propone evitar la interpretación e incluso toda conceptualización de lo presente. Se prefiere un estilo narrativo pues la conceptualización se torna desapego de la experiencia.

La última fase corresponde a *synthetical*, en la que la mezcla y conversión de lo anterior en un todo permite la mirada del sí mismo como frente a un espejo, para intentar ser más receptivo hacia lo que es externo, pues al ver las propias

manifestaciones multidimensionales se estaría más capacitado para ver más de los otros (Pinar, 1975). En nuestro caso, la autoindagación devino en apertura a la escucha y, en algún grado, en un abrir una puerta a la posibilidad de comenzar a socavar las *fantasías* de control.

Además de permitirnos la autoindagación, y con ello el vernos, se dió lugar para ver con algo más de nitidez —en parte— lo que sucede en la cátedra. En una evaluación sobre las prácticas del equipo docente, a mitad de semestre, un(a) estudiante declaró: “[Ocurre] excesiva intervención de los ayudantes y mucho comentario en clase por parte de los alumnos, a veces es mejor que sólo el profesor transmita conocimiento ya que él es quien más sabe”.

Estas palabras muestran, coincidentemente con las del pedagogo ayudante, expectativas caídas y una declaración de situación ideal. La pausa sobre este comentario revela un encuentro tensionado por intereses distintos, que incluso pueden ser contrapuestos en algún caso. Estaríamos frente a una colisión entre *fantasías*. El ayudante, por su parte, fantaseando con una cátedra con estudiantes participativos e interesados; un(a) estudiante fantaseando con un monólogo y un profesor que sabe más. Los dos sujetos involucrados en su personal fantaseo subjetivo. En ambos casos, de mantenerse la *fantasía* en pie, sólo se consigue desde ambos lugares una mirada del otro que, en estricto rigor, es dominadora⁸. La escucha está imposibilitada, y la única alternativa para que posibilite la convivencia es el aceptar la incongruencia y sin sentido de las *fantasías* enfrentadas o, en palabras de Žižek, “aceptar simultáneamente, en un mismo espacio, la infinidad de elementos fantasmáticos inconsistente” (1999, p. 39).

V. El *eidos* intersubjetivo de la pedagogía.

Hemos presentado el método *currere* de Pinar sobre la base de una fuerte convicción en que “es necesario tener acceso a la propia experiencia para poder sentir al otro”

⁸ El ver implica un acto dominante y activo donde la *cosa observada* es parte de nuestro campo visual por voluntad nuestra de hacerla parte de él, residiendo en nosotros la posibilidad de hacerla *des-aparecer*. Distinta será la relación con la *cosa sonora*, donde el escuchar lejos de ser activo y dominador, actúa como receptivo y sumiso (Rivera, 1999).

(Casassus, 2007, p. 136). Sería necesario reconocer los propios anteojos, la propia posición y la propia interpretación con que se mira al otro, en función de una escucha responsable y sincera.

Así, sostenemos el particular *ser* intersubjetivo del quehacer pedagógico como consecuencia feliz de la situación a la que hemos llegado. A pesar de que para Casassus (2007) la intersubjetividad es una condición humana a la que no corresponde aspirar puesto que “el compartir con otros es una experiencia ontológica —humana— básica, que ocurre de todas maneras aunque no nos demos cuenta” (p. 131), constituyendo aquella algo que ya es, fue y será, insistimos en que entonces el problema, del modo en que hemos expuesto el fenómeno del encuentro con el otro como obstáculo, se enfocaría en los malestares que tal condición genera, develada a cada instante, y en cómo hacer un hueco ya no para hacerla presente o visibilizarla, sino para escucharla y darnos a ella.

¿Cómo enfrentamos esta condición de subjetividad transversal propia al quehacer pedagógico? Ya anticipábamos esta situación a través de la idea de hospitalidad. Recogeremos algunos decires de Emmanuel Lévinas y Jacques Derrida que hemos considerado pueden resultar un aporte fundamental para el pensar el fenómeno.

En el desarrollo de su filosofía, Lévinas ha planteado un abandono del ser y una adopción de la ética en función de pensar lo humano. Es distinto en él buscar la experiencia del otro que su conocimiento, su esencia. Y dada la imposibilidad de comprender⁹ su esencia, bajo el argumento de que esta solo implica proyectar la propia *yoidad, lo mismo* en el otro, olvidándole. Sin embargo, cabe la pregunta que también será planteada de otro modo por Derrida, de si acaso esta búsqueda por ser totalmente *sujetos de la experiencia* en palabras de Larrosa (2000), procurando *experimentar* la alteridad, sin mancillarla, suspendiendo el juicio, intentado hacer de lo otro radicalmente otro, no sea tan imposible o ingenuo como la búsqueda por la objetivación.

El abandono de la interioridad y la inmanencia, el olvido del yo, ¿llevará a una alteridad y a una trascendencia verdaderas? No hay exterioridad sin interioridad y a la in-versa; para

⁹ Entendemos por *comprensión* o *comprehensión* una supuesta facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.

encontrar al otro no tengo que perderme, porque si lo ha-go no sabré lo que busco o lo que se halla ante a mí (López Sáenz, 2002, p. 266).

Pero Larrosa, nuevamente mediante su idea de constituir *sujetos de la experiencia* en lugar de *sujetos de la apropiación o del reconocimiento*¹⁰, nos ofrece al menos una idea de hacia dónde al menos podríamos intentar tender u orientarnos. Dirá similar Derrida (1997) respecto de la hospitalidad: ¿imposible? al menos todavía, pero no deja de ser un ideal al que desde su punto de vista deberíamos dejar de apuntar, no debemos de dejar procurarle las mejores condiciones de posibilidad.

Así, toda vía de acercamiento y escucha a lo otro comenzaría por aproximarnos sin fines de otorgarle sentido. Ya superada cualquier avidez de apropiamiento o de reconocimiento, solo nos queda la aventura de enfrentarnos a la heterogeneidad más absoluta del otro que es el mundo.

Sin duda consideramos que procurar la marcha homogénea hacia objetivos educacionales estandarizados no facilita esta posibilidad de escuchar a quienes emprenden el rumbo, y por lo mismo, echaremos un vistazo a algunas de las ideas que rondan a nivel de políticas en el sistema educacional chileno.

VI. Estandarización de experiencias en el sistema educacional.

En el camino que se ha trazado hemos visto cómo el sujeto pasaría a constituir obstáculo en un contexto de expectativas de logro de objetivos de aprendizaje, planificaciones y cumplimiento de rutas. También hemos sugerido una metodología tomada de Pinar (1975) para hacer aún más visible la subjetividad emergente que tensiona aquellos afanes de control y regulación. Pero aún no hemos cavilado respecto de cómo estos afanes se han hecho presentes en Chile.

Hablaremos de *estandarización de experiencias* cuando hagamos referencia al fenómeno de homogeneizar el acontecer, particularmente el del aula, al punto tal de no

¹⁰ “El sujeto del reconocimiento es el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo, el que percibe lo que le sale al encuentro a partir de lo que quiere, de lo que sabe, de lo que imagina, de lo que necesita, de lo que desea o de lo que espera. El sujeto de la apropiación es el que devora todo lo que encuentra convirtiéndolo en algo a su medida” (Larrosa, 2000, p. 12).

prestar ni ojos ni oídos al trayecto sino más que en función del tan anhelado conocimiento. Y será *de experiencias* porque hablar de experiencias estandarizadas resulta lo mismo que hablar de experiencias inexistentes, del modo en que hemos expuesto secciones atrás.

La escuela debe crear situaciones para que los niños y las niñas puedan sistematizar sus saberes y profundizar en aquello que ya saben, generando así condiciones para que se interesen por el conocimiento y desarrollen capacidad, empatía y comprensión con las realidades lejanas en el tiempo y el espacio... esto les permitirá mantener vivo su interés por el conocimiento (MINEDUC & UNESCO, 2000, p. 141).

La visión de MINEDUC & UNESCO (2000) expuesta en la anterior cita respecto del deber de la escuela no nos resulta novedosa al momento en que concientizamos el rol que la escuela ha jugado en Chile al menos los últimos 130 años, pero resulta de suyo valioso para nuestras pretensiones concientizarla a la luz de las que hemos denominado políticas estandarizadoras de experiencia.

La preocupación por la medición del rendimiento académico expresado en resultados a través de pruebas estandarizadas, y la vinculación de aquellos con discursos sobre calidad, han sido dinámicas que han comenzado a dominar el espectro de reformas y políticas educacionales en Chile (Casassus, 2010). Al enfoque fundado en las prácticas mencionadas se le conoce como Reformas Basadas en Estándares (RBE). Tal enfoque está, una vez más, fuertemente orientado a la consecución de objetivos que promuevan mejores resultados. Junto con realizar una profunda crítica respecto de la aparente objetividad e información educativa relevante que estas mediciones que sustentan la toma de decisiones a nivel de reformas educacionales serían capaces entregar, Juan Casassus (2010) ha mencionado algunos aspectos claves para la exposición de la que nos hemos venido ocupando:

El modelo de la empresa aplicado a la escuela consiste en altos estándares, mediciones de los estándares, incentivos positivos o negativos [en función de los resultados alcanzados] y rendición de cuentas. Esta dinámica es la que conduce al logro de buenos resultados. Esto significa que estas personas piensan que la escuela es una fábrica [en tanto manufacturación de productos]. Pero es un error pensar que la materia prima inerte de una fábrica es equivalente a la no trivialidad de los seres humanos. La conducta humana es distinta al comportamiento de los materiales físicos. A pesar de tener la misma biología, no

somos todos tributarios de la misma norma: no todos aprendemos al mismo ritmo, no todos tenemos los mismos talentos, no todos reaccionamos de la misma manera. En tanto que seres humanos, no somos productos estandarizados. Esto lo sabemos todos, pero al parecer, las consecuencias de ello no siempre son tomadas en cuenta al momento del diseño de políticas (p. 92).

Si por educación entenderemos ese acontecer complejo, que en su sentido amplio estaría repleto de experiencias del tipo de las que en este trabajo hemos hablado, ciertamente será conflictivo entender calidad de la educación en un sistema escolar como nada más que un puntaje en una prueba estandarizada.

Postulamos que tanto las dinámicas del nivel macro como las de nivel meso o micro, orientadas al establecimiento de estándares, acaban confrontándose con el fenómeno, en principio tácito pero ya luego develado, del *sujeto*. Por constituir la pedagogía una forma de relación y una forma de actuar en un espacio ligada a un otro, a estas reformas y políticas les sería propio gestar más posibilidades de caer en la incompetencia emocional por errar en

i. Falta de contacto que no permite ver las emociones en el otro, no reconocer que al otro 'le pasan cosas'; ii. No entender por qué el otro siente lo que siente, las circunstancias que gatillan sus estados emocionales; iii. No aceptar la emoción del otro, juzgarla como correcta o incorrecta y no como algo que es; iv. Pensar que el otro siente lo mismo que uno o que debería sentirlo, no reconocer la otredad; v. No reconocer las emociones de la relación; vi. No poder acoger, contener, sostener al otro en su emoción; y vii. No reconocer el filtro de mi interpretación en mi mirada al otro. No reconocer los anteojos con que se lo mira" (Casassus, 2007, p. 159).

que de lograr las denominadas *fantasías* de control y regulación del todo.

VII. Conclusión de cara a un cambio posible.

A la luz de lo que hemos expuesto, relatos y reflexiones mediante, creemos que los sistemas educacionales actuales configurados en función del logro de metas y recorridos homogéneos niegan la experiencia y con ello la posibilidad de escuchar la alteridad emergente en las tramas educativas. Como ya se ha dicho, la subjetividad emergerá querámoslo o no, así como el ethos intersubjetivo que es tan propio de la

pedagogía como humano continuará presentándose, de modo que la posibilidad de revestirle de obstáculo o revalorizar la sorpresa ante lo enigmático de la alteridad y del devenir es nuestra. Responderá a la capacidad que tengamos de reelaborar nuestros *para qué*s curriculares, ya no tanto enfocados en el logro de productos, sino en la consideración que amerita el rostro del otro. Lo mínimo que encontraremos en juego será la posibilidad de reconstituir tejidos sociales heridos y restablecer principios más comunitarios y menos cercanos al individualismo imperante.

Referencias

- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras & J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Derrida, J. (1997). *Sobre la hospitalidad*. Recuperado el 01 de Marzo de 2014 desde <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm>
- Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México DF: FCE.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. México DF: Taurus.
- López Sáenz, M. C. (2001). El otro en la filosofía de Lévinas. En *Investigaciones fenomenológicas*, 3, (2001), 256-282.
- Pinar, W. (1975). *The method of currere*. Recuperado el 01 de Marzo de 2014 desde <http://es.scribd.com/doc/218953357/Pinar-W-1975-the-Method-of-Currere>
- Ponce de León, M., Rengifo, F. & Serrano, S. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Taurus.
- Rivera, J. (1999.) *De asombros y nostalgia*. Valparaíso: Puntáangeres.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Madrid: Miño y Dávila.
- UNESCO, MINEDUC (2000). *Guía de Diseño de Espacios Educativos*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Zizek, S. (1999). *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI editores.