

## Experiencia e institución: ¿significantes conjugables?

EXPERIENCE AND INSTITUTION: IS IT POSSIBLE TO COMBINE THEM IN A MEANINGFUL WAY?

EXPERIÊNCIA E INSTITUIÇÃO: SIGNIFICANTES CONJUGÁVEIS?

Patricia Reyes Aparicio\* / preyesa@pedagogica.edu.co

### Resumen

Se propone un juego de palabras para entender su trascendencia y el sentido que ellas asumen, en tanto no puede afirmarse su univocidad: al contrario, el riesgo permanente que plantean en tanto se trata de llenarlas de sentido, solo uno entre los múltiples que puedan tener. Las palabras que escogieron el tejido son: experiencia e institución, para detenerse en algunos de sus significados, convocarlas a configurar un espacio de reflexión con efecto en el trabajo que adelanten equipos, dentro del aula de clase, y que se tenga en cuenta por quienes toman decisiones en el plano de la política pública del sector educativo.

### Palabras clave

Sentido, significado, experiencia, institución educativa.

### Summary

An wordplay is proposed to understand the transcendence and sense words assume, since its univocal condition may not be stated: on the contrary, the continuous risk they posed when it is pretended to give them a sense, but only one of all that they may have. Words that selected the web are: experience and institution, to stop on some of its meanings, to pretend they configure a space of reflection for the teams' work inside the classroom, and in order to decision makers take it into consideration in the public policy arena of the educational sector.

### Key words

Sense, meaning, experience, educational institution.

### Resumo

Propõem um jogo de palavras para entender sua transcendência e o sentido que elas assumem, em tanto não pode afirmar-se seu "univocidad": ao contrário, o risco permanente que propõem em tanto se trata de enchê-las de sentido, só uno entre os múltiplos que possam ter. As palavras que escolheram o tecido são: experiência e instituição, para deter-se em alguns de seus significados, convocá-las a configurar um espaço de reflexão com efeito no trabalho que adiantem equipes, dentro do sala de aula de classe, e que se tenha em conta por quem tomam decisões no plano da política pública do setor educativo.

### Palavras chave

Sentido, significado, experiência, instituição educativa.

\* Socióloga, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Planificación y Administración del Desarrollo Regional, Universidad de los Andes. Docente investigadora universitaria.

Fecha de recepción: 10 de abril de 2007 / Fecha de aprobación: 6 de noviembre de 2007

*Yo creo en el poder de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento... pensar es dar sentido a lo que nos pasa.*

Jorge Larrosa (2003, p. 86)

**Este escrito intenta**, fundamentalmente, abrir un espacio a la escucha: afinarla, hacerla posible. En momentos en que todo pasa tan velozmente, en que los flujos de información resultan apabullantes, la propuesta es crear un *lugarmomento* en que el tiempo transcurra lento. En el que, antes que pasar por el “lugar común” en que estas palabras –como tantas otras– han terminado instalándose, se plantee un ritmo pausado y se escuche la cadencia de una escritura que, a esta altura, no se sabe a dónde irá a parar, pero que resulta sugestiva, máxime si, de entrada, se tiene en cuenta que los significantes-palabras que se ponen en consideración se han hecho coincidir, quizá a fuerza de mencionarlas indistintamente, sin escatimar en el alcance y las implicaciones que su mención conjunta abre. Larrosa aclara que la traducción correcta de lo que Aristóteles dio de hombre, *zoon lógon échon*, señala al hombre como ser viviente dotado de palabra, lo que significa que el hombre es palabra. Con el sicoanálisis también es posible una afirmación de este talante, lo cual no puede obviarse, como tampoco presuponer su obviedad.

Seguramente, una pregunta rectora podría ser: ¿es factible hablar de experiencia en la institución –en general– y, particularmente, en la educativa? A ese respecto, habría que revisar también el sentido de dicha institución, en conjunto y por separado, para determinar lo que la hace singular y, a su vez, lo que implicaría su conjugación, es decir, detenernos en la confluencia que plantea la institución educativa, incluyendo en esta categoría la institución que ha hecho de lo educativo objeto de análisis, reflexión y práctica.

Dar sentido. Sí. Llenar de sentido lo que decimos: es esta la intención. Pero no se está hablando *del sentido* como hecho singular o único... es este apenas *un* sentido entre muchos posibles: el que la lógica expositiva propone... de ahí la cautela por la que se propende. No la novedad: simplemente el sigilo, la medida, el cuidado, porque, si bien las palabras no son las cosas –parodiando a Foucault–, aquellas que se usen en momentos específicos sí dan cuenta de un sentido, es decir, su elección

no es azarosa: responden a una intención determinada y se instalan para hacer ver y hablar de un modo particular... motivo suficiente para escatimar en las que se traen a colación y se las pone a decir a propósito de las preguntas por las que se indaga.

## Preparación del viaje

Intentando un comienzo, la recurrencia al diccionario resulta procedente, pretexto para iniciar esta travesía. Por *experiencia*, el *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española, consigna: “Del lat. *experientia*. f. Enseñanza que se adquiere con el uso, la práctica o el vivir”.

Por *institución* se encuentra: “Del lat. *institutio*, -onis.

1. f. Establecimiento o fundación de una cosa.
2. [f.] Cosa establecida o fundada.
3. [f.] Organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente.
4. [f.] Cada una de las organizaciones fundamentales de un Estado, nación o sociedad. *Institución monárquica, del feudalismo.*
5. [f.] desus. Instrucción, educación, enseñanza.
6. [f.] pl. Colección metódica de los principios o elementos de una ciencia, arte, etc.
7. [f.] Órganos constitucionales del poder soberano en la nación.

Institución canónica. f. Acción de conferir canónicamente un beneficio.

Institución corporal. f. Acción de poner a uno en posesión de un beneficio.

Institución de heredero. f. Der. Nombramiento que en el testamento se hace de la persona que ha de heredar.

Ser uno una institución. francés. Tener en una ciudad, empresa, tertulia o cualquier otra agrupación humana el prestigio debido a la antigüedad o a poseer todos los caracteres representativos de aquella.

## En torno a –entorno de– la experiencia

La palabra *experiencia* viene del latín *experiri*, que quiere decir probar. Pero de todo lo que nos pasa, de todo lo que probamos, recordamos solo algunos acontecimientos

tos, es decir, lo que deja huella, lo que nos impacta y admite una recordación sin que nos lo propongamos deliberadamente. Se trata de aquello que queda inscrito en alguna parte de nuestro ser sin mediación explícita, sin una disposición precisa, que aparece y desaparece sin que podamos siquiera percatarnos.

De otro lado, la raíz indoeuropea *per* relaciona la idea de travesía y de prueba. En griego hay numerosos derivados de esa raíz que marcan la travesía, el recorrido, el pasaje... la palabra pirata es un legado de este origen, y se sabe lo que por serlo se entiende: travesía, paso, camino. Al decir de Larrosa, el sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone, atravesando un espacio indeterminado y peligroso. Una muy afortunada idea de experiencia que propone un espacio abierto, un recorrido incierto, un estar atento a lo que acontezca, con ritmos, como la ruta, inesperados.

La palabra tiene el ex del exterior, del extranjero, del exilio, de la exposición, de lo extraño y también de la existencia. Hablar, en esa perspectiva, de la pasión, resulta coherente en tanto riesgo, desconocimiento, acontecimiento... ahí hasta la vulnerabilidad se torna potente.

### La información: un gran inconveniente, una antiexperiencia

*... estoy convencido de que los numerosos cambios introducidos por la arbitrariedad de la época actual en dichas escuelas, con el fin de volverlas más "actuales", no son otra cosa que desfiguraciones y aberraciones, con respecto a la noble tendencia primitiva de su constitución.*

Nietzsche (2000, p. 22)

Seguramente se registra en la historia un momento que rompe de manera significativa con la percepción del tiempo y de lo que le acontece a los hombres: entre otros, Goethe lo reconocía cuando, nostálgico, recordaba los momentos en que era posible retozar con la amada –o sin ella– en parajes en los que el humo de las chimeneas de las grandes industrias y la estridencia de los motores no hacían parte del paisaje cotidiano... esos tiempos en que podía disponerse de momentos de calma, lo cual era permanente, no una excepción. Ese evento se reconoce con el nombre de modernidad, y con ella, la llegada de una nueva percepción del tiempo

y de los modos de relacionarse consigo mismo y con los otros.

Postura romántica la de Goethe, dirán algunos. Otros, acaso hasta puedan afirmar que esa percepción se muestra en radical oposición al progreso y el bienestar prometido por esa nueva forma de vida que hablaba del desarrollo económico como el garante de la cualificación de los niveles de vida. Precisamente ahí, en ese marco y con percepciones tan disímiles, es que se instalan y configuran la sociedad y la cultura, y se avanza en el campo de la información en dimensiones impensadas para los clásicos y los atemporales que, como el romántico autor mencionado, o el filósofo, ven con sorpresa los ritmos de una vida en la que se debaten y en la que intentan construir otros mundos, posibles y deseables, pero imposibles si se cree y legitima la constricción que aparece como único modo de existencia.

Ya Nietzsche –entre otros muchos autores– lo mencionaba, cuando pensaba en *el porvenir de nuestras escuelas*, al ver con preocupación el fuerte influjo que empezaba a ejercer el Estado sobre la cultura, hasta el punto de subordinarla. Lo importante aquí, al parecer, es que, en lugar de quedarse impávido frente al hecho, al estado de cosas que se imponía, instaba a la resistencia mediante convocatoria a la inactualidad, y, en este trabajo en particular, la consolidación de esa resistencia tendría que tener en la universidad –y los institutos de enseñanza– un lugar por excelencia: desde su perspectiva, allí habrían de gestarse procesos que jalonaran transformaciones de trascendencia, mediante una lucha frontal contra el lenguaje periodístico que se apoderaba por entonces de la voz de profesores, encargados de difundirlo y legitimarlo frente a sus estudiantes.

Si “estar informado” era la consigna, si opinar frente a los acontecimientos era la regla, había que propender por el combate, y ese combate pasaba por resistirse a reproducir lo establecido que se reducía a la repetición incesante y vacía de unos contenidos frente a los que no era posible tomarse un tiempo necesario para su procesamiento y análisis. No “dejarse balancear en la mecedora del instante”, pelear contra el letargo propiciado por la comodidad de sentirse informado –y con ello “actual”–, que es lo que ha terminado haciendo la institución educativa puesta al servicio de los fines de un Estado que busca, en la totalidad de los ámbitos, sacar utilidad –lucro o beneficio económico– a cualquier actividad que se desarrolle: “*el fin de las escuelas*

modernas deberá ser precisamente ése: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser 'corriente', desarrollar a todos los individuos de tal modo que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia" (Nietzsche, 2000, p. 53). Por esa misma vía es que hay que distinguir entre experiencia y trabajo, criticar cualquier acreditación de la experiencia, cualquier conversión de la experiencia en crédito, en mercancía o valor de cambio.

Es por esa razón que es mal vista una cultura que produzca solitarios, en tanto reflexivos y críticos de lo que acontece en el mundo, que se nieguen a reproducir los discursos del momento y los contradigan. En ese sentido, la formación que se imparta en las instituciones del Estado no podrá trascender los marcos que restringen cualquier posibilidad de búsqueda, más allá del limitado espectro que deja abierto un ejercicio formal, hecho en serie, que en nada se diferencia de aquel en el que se entrena al obrero que se especializa en la fabricación de una pieza que encaja siempre con precisión en una máquina cuyo mecanismo se determina previamente, como respuesta a fines preestablecidos.

Por ello la necesidad de renunciar al presente. Por ello también la convocatoria a la atemporalidad, a la desobediencia. Con Nietzsche es posible dimensionar la trascendencia de la renuncia al lenguaje periodístico que se ha tomado la institución educativa, que insta a permanecer informado, es decir, a consumir la información que se produce de modo ensordecedor y casi delirante. Por esa misma vía es factible entender las palabras de Larrosa cuando afirma que la preocupación por estar informado hace que no pase nada, porque "una sociedad constituida bajo el signo de la información es una sociedad donde la experiencia es imposible" (Larrosa, 2003, p. 88).

Benjamin lo corrobora cuando dice que el periodismo es el gran dispositivo moderno para la destrucción generalizada de la experiencia: es la fabricación de información y de opinión. En la misma vía, la afirmación de Pennac, en torno a que se es mejor pedagogo en cuanto más se olvide la pedagogía, cobra rigor, haciéndose aún más evidente si se tiene en cuenta el llamado del autor de *Zaratustra* cuando asevera que el ejercicio de educar tiene que ser, antes que de instrucción, de recordación.

Si se continúa defendiendo y consolidando el dispositivo periodístico, habría que estar seguros de la imposibi-

lidad de la experiencia, la cual es cada vez más rara, por falta de tiempo<sup>1</sup>. El acontecimiento se nos da en forma de *shock*, de choque, de estímulo, en la forma de la vivencia instantánea, puntual y desconectada. La velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza el mundo moderno, impide su conexión significativa. Habría que atribuir entonces –con Larrosa– que la falta de silencio y de memoria es también enemiga mortal de la experiencia.

Interrumpir, fracturar, detener: es eso lo que habría que hacer, lo que tendría que hacerse si se quiere propiciar la experiencia. Otra forma de mencionar y ratificar la necesidad de atemporalidad. Estar tranquilo, escuchar la cadencia del acontecer, detenerse en los pliegues, lo cual no es posible si se continúa sujeto a los ritmos impuestos por el momento actual. De ahí también la convocatoria a la inactualidad, a la sustracción... demorarse en los detalles, suspender la opinión, el juicio, y dedicarse a la lentitud y a la calma para intentar ver y leer lo que acontece. El asunto es que, para poder conseguirlo, se requiere tiempo: precisamente de lo que se carece en el mundo moderno, y en él la escuela, es decir, la institución educativa.

### Anotaciones en torno a la institución

Con tanta información, entre ese mar de producción que circula por diversos medios y desde múltiples perspectivas, habría que hablar desde la escogencia tanto de autores como de tendencias, y quedarse con las que se espera y aspira poder hacer un mínimo aporte a esta reflexión, si bien recurrente, de gran importancia para ver lo que acontece con la alianza que quedó esbozada en el título del presente escrito. De hecho, porque, siguiendo a Nietzsche cuando habla del lector *ideal*, es menester estar tranquilo y sin prisa, lo que significa, en buena medida, pacificarse y procurar no entrar en la angustia que genera el dejar por fuera otros lugares de mirada, otras enunciaciones.

Seguramente la recurrencia al diccionario pueda entenderse en esa dirección: punto de partida que permite comenzar por alguna parte, que propone un juego con

<sup>1</sup> El poeta Pedro Salinas se mofaba precisamente de la contradicción del hombre moderno que, teniendo avances impensados en materia de información, carecía de tiempo para entregarse a las actividades fundamentales de la vida, como leer, por ejemplo.

las palabras para intentar llenarlas de *un* sentido –entre los múltiples que puedan tener–, para ver hasta dónde es posible dilatarlas y en qué momento se hace necesario promover su contracción.

Si bien se habla del establecimiento o fundación de una cosa al lado de la idea del organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente, se alude también al Estado, nación o sociedad, en tanto organización que hace parte importante. De modo que, podría afirmarse, una institución se establece en tanto ejerza una función, lo que significaría que el derrotero lo marca el Estado –nación o sociedad– que se apoya en las diversas instituciones para, a través de ellas, *funcionar*. Quizás suene reiterativo, pero resulta entendible y, en gran medida, explica de modo simple el asunto en tanto es precisamente esa conformación –Estado– la que genera las condiciones que hacen posible la emergencia de las instituciones que lo componen, con las características que requiere, en respuesta a demandas particulares.

El Estado moderno –erigido con consignas como igualdad, libertad y fraternidad– se ha servido de diversos organismos para consolidarse y hacer presencia en los diferentes ámbitos de la vida de los hombres y las sociedades, orientando su hacer de acuerdo con los intereses que persigue, llenando de sentido, a su vez, las consignas que profiere. Como el diccionario lo expone, la educativa es solo una de ellas, y las disciplinas académicas y los discursos que se han hecho en torno a la teoría del Estado son tantos y tan diversos, como pensadores, escuelas y momentos se han registrado a través de la historia.

En Estados como el nuestro, la institución educativa ha seguido unos lineamientos identificables: siendo el capitalismo el principio rector de su conformación, es factible entender los modos en que se ha puesto a operar a la escuela. En ese marco, puede deducirse el hecho de que la educación haya pasado a ser una mercancía: si no produce beneficio, si no reporta utilidad, no cabe dentro de la lógica propuesta. Es por eso que la educación se compra y se vende: cada quien, dependiendo de sus posibilidades económicas, accede a ella, y, como cualquier otra mercancía, se ofrece y se compra dependiendo del poder adquisitivo del *cliente*, el que, por regla general, *siempre tiene la razón*.

Muy seguramente sea desde la institución educativa, en ese contexto, que se establezca el diálogo con Nietzs-

che y los demás autores que aparecerán –a veces sin nombrarlos– en la presente escritura, lo cual resulta pertinente para tratar de entender y sustentar la vigencia de la pregunta inicial.

## Experiencia e institución

La entrada por la información y el lenguaje periodístico que se tocó en líneas anteriores, beneficia en mucho estas reflexiones, en tanto permite dimensionar el estado de cosas en cuanto a la relación experiencia-institución, mucho más si se tiene en cuenta la particularidad de la experiencia por la que se quiere indagar, a saber, la experiencia pedagógica en relación con la institución educativa, porque, de entrada, y habiendo dimensionado lo atrás expuesto, sería no solo lícito, sino necesario, postular la imposibilidad de su confluencia. Si por experiencia se entiende lo intempestivo, lo impensable, el acontecimiento, y si para que ello sea posible se requiere tiempo y lentitud, memoria y reflexión crítica, no es precisamente en la institución donde pueda tener lugar, porque a lo que insta esta última es a seguir el ritmo que la sociedad va marcando: y en ella las cosas están pasando de modo acelerado. Todo se hace fugazmente, no hay tiempo que perder, la producción es la máxima, y aquel que se quede rezagado tendrá que soportar el peso del señalamiento y la discriminación. La consigna “el tiempo es oro” cobra vigencia en un contexto y bajo unas condiciones como las que se dibujan para ver la emergencia del Estado capitalista –moderno– si se prefiere.

Por eso es que en la institución es necesario homogenizar los procesos: el solitario, el reflexivo, el atemporal, es instado de modo permanente a plegarse a la masa, porque su presencia causa malestar, incomoda. El orden impuesto se orquesta desde instancias que trascienden la escuela, porque, en ese panorama, ella es apenas una pieza más del engranaje. Por eso es posible entender el reclamo de Bernstein cuando plantea que no puede endilgarse a la escuela la solución a las falencias de la sociedad: si se quieren operar cambios significativos en el interior de aquella, tiene que incidirse en las condiciones que la han hecho posible, porque, de lo contrario, cualquier esfuerzo resulta vano. Traducido: si se quieren operar cambios en la escuela, es necesario gestarlos en la sociedad, y ahí el Estado tiene mucha responsabilidad.



Vilma Graciela Martínez Rivera » Profundidades en Guatavita 2 » Óleo » 100 x 70 cm » 2003

De modo que habría que incidir sobre esa conformación en la que la escuela emerge, porque si se la escinde, estaríamos asistiendo a la aplicación de simples paliativos, sin injerencia contundente en la generación de las tan mentadas y añoradas transformaciones que, se pregona, es menester operar. Entonces, instalados en ese horizonte, quienes han pensado la escuela, la educación, la pedagogía, el maestro, y, particularmente, quienes han puesto en un lugar privilegiado de sus reflexiones las experiencias pedagógicas, bien pueden cuestionarse si son estas posibles dentro de las instituciones educativas, si es consecuente indagar por ellas en un contexto en el que las condiciones que quedan planteadas apenas si permitirían hablar de ejercicios que quieren, de algún modo, resistirse a ese orden de cosas establecido y que, indiscutiblemente, adquieren un gran valor en tanto intentos por crear espacios-tiempo distintos a las dinámicas impuestas por el actual estado de cosas... Pero, siendo cuidadosos con el sentido, ¿podrían, acaso, serlo?, es decir, ¿podría hablarse de experiencia en el interior de la institución educativa?

De hecho, la intención no es desalentar a quienes, de modo entusiasta, proponen y promueven trabajos dentro del aula de clase o en los equipos de trabajo que se van consolidando en las instituciones siguiendo indicaciones de política o respondiendo a demandas formales, o como efecto de iniciativas particulares, porque, de entrada, la respuesta sería negativa: las experiencias no son posibles ahí. Si la información, la opinión, la rapidez, la temporalización –si se admite, permítase la mención a esta altura del currículo–, la homogenización, son las condiciones de la institución. Si la vigilancia, el control, la medida, los ritmos –entre otros– son la regla, ¿qué sentido tendría continuar pensando que las experiencias puedan promoverse o detectarse precisamente en el lugar en el que son inadmisibles por el modo de operar de los lugares en que se las quiere hacer emerger? Habría que subrayarlo una vez más: las nobles intenciones, los dispositivos de combate son necesarios, obviamente. Pero de ahí a que se instalen como experiencias pedagógicas hay una distancia significativa, y, algo aún más grave, las buenas intenciones pueden ser cooptadas por la máquina que reproduce en serie comportamientos y modos de ser, ver, hablar y sentir en la escuela, con efectos en los procesos formativos y sociales.

No pueden pasar por desapercibidos los esfuerzos de docentes o estudiantes, de comunidades que se movilizan en torno a la búsqueda de transformaciones

que han querido trascender las fronteras de la escuela y de las mismas mentalidades de quienes constituyen el cuerpo de formación, pero, si no fracturan y apuntan a un cambio estructural, pasarán apenas por aparecer como intentos dignos de mención –por *diferentes*–, sin lograr transformar su raíz, e incidir contundentemente en procura de los cambios deseables.

Al parecer, siguiendo al autor de *La experiencia de la lectura*, para que esta devenga experiencia tiene que pasar a constituirse en instancia transgresora, que opere un cambio en la percepción de la misma existencia, que deje una huella imborrable, constituyéndose en referente infaltable de la propia vida, en tanto ha afectado a quien se deja irradiar hasta el contagio.

El mismo Nietzsche, incluso Deleuze a su modo y manera, han abogado por un tipo de vivencia tal. El primero, particularmente, cuando, sobrecogido, tiene que registrar lo que está sucediendo en los institutos de bachillerato y propone la necesidad de lectores rumiantes, que se tomen tiempo para pensar, y logren así contradecir el régimen que se ha impuesto con la venia del Estado y las instancias a través de las cuales se consolida. El segundo, cuando habla de la creación –invención–, específicamente cuando piensa en la filosofía que tiene que responder al devenir mediante construcciones impensadas que convoquen la pericia y la destreza de quienes han asumido la misión de proponer cambios contundentes, no simples divertimentos, como decíamos, fácilmente cooptables por las instancias de poder que, al hacerlos suyos, al inscribirlos dentro de su lógica, los desdibujan y los dejan impotentes, restándoles la fuerza de su intención.

Leer, pensar, investigar, tres modos de nombrar lo impensado que es, precisamente, con lo que tiene que vérselas la experiencia; por eso podemos servirnos de una suerte de analogía y ver cómo, en gran medida, al nombrarlos, estamos aludiendo a un lugar común, que no es, precisamente, la escuela.

De modo que, sin temor a equivocación, experiencia e institución son dos significantes radicalmente disímiles. A lo sumo, lo que podría encontrarse en la última sería la posibilidad de la experimentación, ya que da cuenta de un proceso en el que, bajo condiciones preestablecidas, son factibles, mucho más si se tiene en cuenta que hay un deliberado interés en su seguimiento: variación de condiciones que dejen ver resultados que reporten al campo de la ciencia, y, visto está, esta última no implica

necesariamente la apertura al saber, quizás solamente la comprobación con la que se niega o se ratifica un procedimiento como respuesta a un hallazgo, en gran medida, esperado, o, al menos, presupuestado: factores que se varían y sobre los que se registran posibles modificaciones. La experiencia, al contrario, se enfrenta a lo impensado: no hay modificaciones que valgan en tanto no aparecen como tales, y no existe en ella ese registro... simplemente el advenimiento intempestivo, la fuga impensable, la creación –con todas sus letras– como única posibilidad. ▣

## Referencias

- Atcon, R. (1968). La universidad latinoamericana: claves para un enfoque conjunto de desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina. Revista *Eco*. Bogotá: ECOE.
- Avalos, B. (1982). La investigación sobre la efectividad del maestro en los países del tercer mundo. *Revista Colombiana de Educación*, 9. Bogotá: Fecode.
- Ávila, P. (1988). *¿Qué es pedagogía?* Bogotá: Nueva América.
- Ball, S. (comp.) (1990). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Berman, M. (1991). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Bogotá: Fecode.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Ed.: Christian Cox. Santiago de Chile: CIDE.
- \_\_\_\_\_. Un ensayo sobre educación, control simbólico y prácticas sociales. En: *La construcción social del discurso pedagógico: textos seleccionados*. Ed.: Mario Díaz. Bogotá: Prodic.
- \_\_\_\_\_. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Bogotá: Fecode.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Minuit.
- \_\_\_\_\_. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- Brunner, J. & Flisfish, A. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: Flacso.
- Bustamante, G. (2002). *Decreto 0230/02. Contexto para su discusión*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, Foucault, Lyotard et ál. (2005). *Documentos 3*. Bogotá: Carpe Diem.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Nietzsche, F. (1998). *Antología*. Barcelona: Península.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Pennac, D. (1997). *Como una novela*. Bogotá: Norma.
- Pérez, J. F. "Hacia una teoría de la lectura". Mimeo.
- Toro, J. (comp.). (2005). *Pensamiento y experimentación*.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá: Procultura.

## Diálogo del conocimiento

Es interesante encontrarse con un ensayo que para dar a conocer una postura política personal sobre la importancia de la experiencia en nuestra época y su poca posibilidad de existir en el mundo institucionalizado, opte por un lenguaje creativo y consciente. Así, este artículo tiene como una de sus mayores virtudes su capacidad de juego con el lenguaje que constituye un deleite en el acto de la lectura.

Se hace bastante sugerente, en esta época de "piratas cibernéticos", equiparar la aventura del conocimiento a la piratería de la experiencia como espacio de crecimiento: "el sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone, atravesando un espacio indeterminado y peligroso". Sin embargo, ahora que vivimos en el paradigma de la seguridad, ahora que nos hemos convertido en seres amilanados por el miedo a la incertidumbre que es la vida, es poco probable que vivamos esa energía de ser sujetos de experiencia. Conuerdo, así, con la autora en que una de las formas de dominación de los discursos hegemónicos está en la escuela como espacio de información más que de formación. Sin embargo, creo que debemos preguntarnos si la dificultad de la experiencia en este momento de crisis de la modernidad –crisis de más de cien años– radica en la velocidad de la vida cotidiana, o más bien en el uso de la información y de los bienes simbólicos como estrategias de sostenibilidad de los discursos. La censura en nuestra época parece haber desaparecido, precisamente porque hay una conciencia de quienes ostentan el poder simbólico de que el culto a la información dificulta la comprensión, y aleja la experiencia de sus formas más significativas.

Le hallo, entonces, razón a la autora en su crítica aguda a la escuela y el reconocimiento que hace de que los esfuerzos, abundantes, de maestros y maestras por dinamizar el aula para que la experiencia reviva son paliativos de una institución en crisis.

Alejandra Jaramillo Morales