

Reflexão & Ação, Vol. 19, No 2 (2011).

Experiência, escola e educação

Entrevista concedida por Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação da Universidade de Barcelona, a Susana B. Fernandes e Maria Carmem Silveira Barbosa, em agosto de 2011.

Conversando sobre escola, experiência e formação docente

Susana e Maria Carmen – 1) La formación de maestros, las metodologías de enseñanza y la escuela, de modo general, actúan con la idea de experiencia como un experimento. En tus escritos destacas la importancia de separar, claramente, experimento de la idea de experiencia. ¿Por qué es tan importante esa separación?

Larrosa - Digamos que actualmente, y también en educación, hay un uso y un abuso de la palabra experiencia. Y una palabra que sirve para cualquier cosa no quiere decir nada. Las palabras, y más si queremos que hagan algo con nuestra forma de ver, o de pensar, si queremos que modifiquen nuestra forma de ver y de pensar, si queremos que nos hagan ver cosas que antes no veíamos y que nos hagan pensar cosas que antes no pensábamos, tienen que ser capaces de separar y de distinguir. Tienen que hacer, de algún modo, la diferencia. Las palabras sirven para eso: para separar y para distinguir, para hacer diferencias. Y si queremos que digan alguna cosa (y no cualquier cosa) tenemos que usarlas de un modo todo lo preciso y todo lo afilado de que seamos capaces. Tenemos que hacerlas sonar de una determinada manera. Para que no pierdan su fuerza, su potencia, su capacidad de hacernos ver, de hacernos pensar. Y eso es particularmente importante, me parece, con la palabra experiencia. En un libro fundamental sobre las distintas elaboraciones de la idea de experiencia desde Montaigne hasta Foucault, un libro que se titula “Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal” (Buenos Aires, Paidós, 2009), Martin Jay dice que la realidad de la experiencia es elusiva, que la idea de experiencia es confusa, pero que, al mismo tiempo, muchos pensadores de diversas épocas y tradiciones se han sentido compelidos a ocuparse de ella. Y eso, dice Jay, “*con un apremio y una intensidad que rara vez acompaña el intento de definir y explicar un concepto*”. Y un poco más adelante: “*Experiencia es un significante susceptible de desencadenar profundas emociones en*

quienes le confieren un lugar de privilegio en su pensamiento". Por eso, dice Jay, se han cantado tantos y tan intensos cantos acerca de ella. Pero vamos a la importancia, en educación, de esa distinción entre experiencia y experimento.

Hay una profunda relación entre el modo como se configura la escuela moderna (esa que aún es, en gran parte, la nuestra) y el modo como la modernidad construye la idea de experiencia. Podríamos decir, para situar un poco el asunto, que en la modernidad la idea de experiencia sufre una doble transformación. En primer lugar, se impregna de empirismo. Y eso sucede a partir del surgimiento de las ciencias experimentales modernas, a partir del modelo de ciencia que enuncian metodólogos como Bacon y Descartes por ejemplo, a partir del surgimiento de esas ciencias que construyen lo real como lo que se puede experimentar, como lo que se puede convertir en experimento, es decir, como aquello que se puede hacer previsible, repetible, calculable. Desde esa idea empirista de experiencia, desde esa idea experimental (en el sentido que la palabra "experimentación" tiene en las ciencias experimentales) de experiencia, sólo es real lo que puede ser calculado. O lo que puede hacerse calculable. Y el funcionamiento de la escuela moderna, como se sabe, pasa por hacer calculables tanto al sujeto de la educación como a los procesos educativos mismos. Y hacerlos "calculables" significa hacerlos observables, objetivables, repetibles, evaluables, clasificables, comparables, medibles, etc..

En segundo lugar, la idea de experiencia se impregna de pragmatismo. Pensad por ejemplo en autores como Dewey, o en el modo como la escuela "activa" configura la relación entre el aprender, el experimentar y el hacer. Esa idea de que aprender a través de la experiencia es aprender haciendo, aprender a través de la acción, a través de la práctica. Desde ese punto de vista, la experiencia es lo que hacemos, lo que somos capaces de hacer. Y "hacer" significa fabricar, transformar. Desde esa idea pragmatista de experiencia, sólo es real aquello que podemos fabricar o aquello que podemos transformar, aquello que podemos convertir en otra cosa de lo que es. Es decir, aquello que se somete a nuestra voluntad, a nuestras técnicas, a nuestros instrumentos, a nuestras manipulaciones, a nuestro poder en definitiva. Sólo es real aquello que puede convertirse en otra cosa que lo que es, aquello que puede ser fabricado, configurado, ordenado, manipulado, diseñado o transformado. Es evidente que la idea de experiencia se sitúa así cerca de las ideas de praxis, de práctica, de acción, de trabajo. El saber de experiencia se convierte en el saber de la práctica, de la acción, del trabajo. Y el funcionamiento de la escuela moderna tiene que ver claramente con ese impulso por la

configuración o el diseño o la transformación de los sujetos y, a través de los sujetos, del mundo. Digamos que la escuela moderna está orientada a la gestión de los individuos y de las poblaciones, a lo que Foucault llamaba “gubernamentalidad”, a hacer a los individuos gobernables, a gobernar y a administrar la vida, tanto individual como colectiva. Digamos que la educación moderna, y también la así llamada “pedagogía crítica”, piensa la educación como una fuerza, como un modo de hacer cosas con la gente, con las sociedades, como un gigantesco y masivo proceso de configuración y de reconfiguración del mundo, como un mecanismo para el diseño del mundo, para eso que en otros tiempos se llamaba “ingeniería social”, como un instrumento para hacer cosas. Y también como la producción de sujetos activos, prácticos, pragmáticos, comprometidos en el hacer y con el transformar.

Y desde ahí, como bien decís, me he preocupado por separar experiencia de experimento (por limpiar la palabra experiencia de sus adherencias empiristas). Y también, sobre todo, por separar experiencia de práctica (por quitar de la palabra experiencia sus adherencias pragmáticas). Porque sólo así, creo, la idea de experiencia no es fácilmente asimilable por la racionalidad científico-técnica, por la racionalidad instrumental, por la racionalidad crítica incluso, por esos modos de racionalidad que configuran la escuela moderna y que la ponen al servicio de la objetivación, la racionalización y la ordenación del mundo. Digamos que he tratado de que la introducción de la idea de experiencia en educación sea lo suficientemente afilada, lo suficientemente intempestiva, lo suficientemente provocativa como para distanciarnos de algunos de los grandes presupuestos de la escuela (y de la educación) de hoy. Digamos que me ha importado que la palabra experiencia, o la idea de experiencia, nos sirva para separar y para distinguir, para separarnos y distinguirnos, para tomar distancia de todos esos presupuestos que impregnan todo lo que decimos, todo lo que hacemos y todo lo que pensamos de la escuela, de la educación, de las prácticas educativas y de las metodologías de enseñanza, que nos permita hacer la diferencia. Walter Benjamín decía que intentaba una teoría de la sociedad y de la historia que no fuera asimilable por el fascismo. La dificultad que nosotros enfrentamos es la de una manera de decir, de pensar y de hacer la educación que no sea asimilable por la racionalidad bio-política contemporánea, por la gubernamentalidad contemporánea, es decir, por las formas de administración y gestión de los individuos y de las poblaciones que ordenan nuestro mundo. Yo no sé si es posible situarse fuera de esa lógica. A veces pienso que es imposible, que la capacidad de asimilación que tiene el sistema es

enorme, infinita. Y más aún de las ideas que se formulan en instancias legítimas de enunciación (como las revistas universitarias, o los cursos universitarios por ejemplo), y las prácticas que tratan de convertirse en políticas, es decir, en modelos. Pero me parece que vale la pena intentarlo. O, al menos, abrir alguna brecha, por pequeña que sea, apuntar a la posibilidad de que otra forma de decir, de pensar y de hacer la educación es posible.

Susana e Maria Carmen – 2) ¿Podrías hablarnos sobre la relación entre experimento/experiencia y entre ciencia/filosofía?

Larrosa - No es tan sencillo. Es verdad que la racionalidad científico-técnica contemporánea depende del experimento, es decir, de la objetivación y la calculabilidad de lo que hay. Es verdad que la racionalidad científico-técnica tiene que ver, en nuestra época, con la gestión de lo existente. Pero la manera como nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y con el mundo no puede ser independiente de la ciencia. Vivimos en una época científica, técnica, y no podemos ponernos al margen de eso. Digamos que la ciencia y la técnica constituyen, también, el enigma de lo que somos. Además, eso que llamamos filosofía se ha puesto, muchas veces, al servicio de esa misma racionalidad científico técnica que estamos criticando. Y no debemos olvidar al arte, a la literatura, a todo lo que entra en las antiguas humanidades, en las “letras”. No se puede trazar una frontera nítida y unívoca entre la ciencia y la tecnología, por un lado, y las humanidades, las letras, por otro, la vieja idea de “las dos culturas”. Así que la respuesta sólo podría ser: depende. Depende de qué ciencia, y depende de qué filosofía.

Pero lo que sí es verdad, me parece, es que cuando la educación ha sido nombrada, pensada y diseñada al modo de la ciencia y de la técnica, al modo positivista, el experimento triunfa y la experiencia queda borrada, invisibilizada, elidida, ignorada. A lo mejor explorar la filosofía, la literatura, las artes, los modos alternativos de nombrar, de pensar y de hacer, los modos otros de habitar el mundo, puede ayudarnos a darle un sentido concreto a eso que la palabra experiencia quiere nombrar. Es posible que asistamos a un cierto retroceso del paradigma científico-técnico en educación. O, al menos, a la proliferación de paradigmas alternativos. Me parece que estamos asistiendo a ciertas revueltas epistemológicas en el campo educativo. Me parece que el monopolio de la investigación científico-técnica se está quebrando. Es posible que la reaparición de

la idea de experiencia en el campo sea un síntoma de esos cambios. Es posible que la idea de experiencia pueda servir de paraguas, o de impulso, o de inspiración, para el resurgir de formas artísticas, literarias, filosóficas, de formas otras de pensar y de nombrar la educación. Es posible. Todo dependerá de nuestro talento para experimentar. Y uso la palabra experimentar, ahora, no en el sentido de las ciencias experimentales, sino en el sentido de las artes experimentales. En el sentido que la palabra “experimentación” tiene en música, en literatura, en arte y también en filosofía. Un sentido que implica invención, riesgo. Y que, sobre todo, no acepta ningún dogmatismo. No puede haber una sola forma de experimentación. Es más, ni siquiera puede haber modelos o métodos para la experimentación. Es más bien al revés. Es la experimentación, la actitud experimental (en el sentido “artístico” en el que estoy usando ahora esas palabras), la que crea, cada vez, sus modelos, sus métodos. Para seguir experimentando. Es decir, para seguir creando e inventando.

Susana e Maria Carmen – 3) Cuando hablas sobre experiencia presentas varias dimensiones a partir de la idea de experiencia como *eso que me pasa*. ¿De qué forma o en qué medida, esa idea puede ayudarnos a pensar el proceso de escolarización que reciben los niños?

Larrosa - Puede servirnos, en primer lugar, para pensar cuál es la experiencia de la escolarización hoy (y hablo de escolarización como de la inserción en un dispositivo, la escuela, que es idéntico en sus formas básicas desde el jardín de infancia hasta la post-graduación universitaria). Puede servirnos para hacernos preguntas como, por ejemplo, las siguientes. ¿Cuál es la experiencia de ser alumno en la escuela de hoy? ¿Qué nos pasa cuando nos convertimos en alumnos? ¿Cómo nos convertimos en alumnos? ¿De qué manera el convertirnos en alumnos determina nuestras maneras de hacer, de decir, de pensar? Y, del mismo modo, ¿qué nos pasa cuando nos convertimos en profesores? ¿Cuál es la experiencia de ser profesor en la escuela de hoy? ¿De qué modo el ser profesor nos impone una determinada manera de relacionarnos con el conocimiento, con los otros, con el mundo, con nosotros mismos? Y, siguiendo en esa línea, ¿qué les pasa a los saberes cuando se escolarizan? ¿Qué les pasa a las relaciones entre las personas? ¿Qué les pasa a las artes cuando se convierten en parte del dispositivo de escolarización? ¿En qué se convierten? Creo que la idea de experiencia como “lo que nos pasa” puede ayudarnos, precisamente, a elaborar lo que nos pasa, lo que nos duele,

lo que nos limita, lo que nos empequeñece, lo que nos hace tan sumisos y tan obedientes.

Pero puede ayudarnos, también, a hacer que “nos pasen cosas”, otras cosas. Puede ayudarnos a explorar otras posibilidades, a inventar otras posibilidades. Como sabéis, yo he elaborado la idea de experiencia en relación a la lectura. Lo que he tratado de elaborar ha sido la experiencia de la lectura. Qué es leer cuando no lo pensamos desde el punto de vista de la comprensión sino desde el punto de vista de la experiencia. Suelo usar una cita de George Steiner para mostrar esa distinción. Una cita muy expresiva de ese libro que se titula “Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano” (Barcelona, Gedisa, 2003) que dice lo siguiente: *“leer bien significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos (...). Quien haya leído ‘La metamorfosis’ de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer la letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta”*. Desde ese punto de vista, me parece, insistiendo en que la lectura también puede ser experiencia, que en la lectura pueden pasarnos muchas cosas, y que esas cosas que pueden pasarnos pueden desafiar lo que somos, lo que decimos, lo que pensamos, nuestras formas constituidas de nombrar, o de pensar, o de habitar el mundo, insistiendo en eso, en esa dimensión de apertura, en esa dimensión de cuestionamiento, también podemos elaborar lo que nos pasa, pero ahora como lo que nos amplía, lo que nos engrandece, lo que nos hace ir más allá de los límites que se nos imponen, de las formas que se nos imponen de leer. Y lo mismo podríamos decir de las formas que se nos imponen de ser alumno, de ser profesor, de relacionarnos con los saberes, con los demás, con el mundo, con nosotros mismos. De las formas que se nos imponen de enseñar y de aprender.

La idea de experiencia nos puede servir para distanciarnos de lo que somos, como una manera de dar sentido a nuestro malestar con lo que somos, con lo que se nos hace ser, con lo que se nos obliga a decir, a pensar. Y nos puede servir también para la apertura de nuevas posibilidades, de nuevas formas de ser. Nos puede servir, en suma, para convertirnos en otra cosa de lo que somos. Para hablar de otro modo. Para pensar de otro modo. Para habitar de otro modo el mundo y ese fragmento de mundo que son los espacios educativos.

Susana e Maria Carmen – 4) En una investigación realizada con niños de los dos primeros años de enseñanza básica, donde ellos fueron solicitados a escribir ‘consejos’

y ‘informaciones’ sobre la escuela para otros niños, encontramos muchos enunciados en los cuales ellos ‘alertaban’ de la importancia de ser obediente, quedar en silencio y copiar todo sin moverse. Lo que demuestra que ellos imitan, en alguna medida, el discurso utilizado por el dispositivo de la escolarización que los transforma en alumnos y alumnas. Pero en medio de esos discursos, también encontramos textos donde ellos narraban acerca de la escuela, especialmente el recreo, el patio y el parque, como un tiempo\espacio posible para divertirse, hacer amigos y aprender ‘cosas’. O, como dice una niña de 8 años: “Yo me divierto en la hora del recreo”. ¿Es posible pensar, a partir de esos discursos infantiles, que existe fuera de la sala de clase un espacio posible para la experiencia?

Larrosa - Ese es un buen ejemplo de la doble posibilidad que nos da la idea de experiencia como “lo que nos pasa”. Cuando los niños hablan de obedecer, de mantenerse en silencio, de no llamar la atención, de seguir las reglas... lo que están diciendo es que es de eso de lo que está hecha su experiencia de escolarización. Nos están diciendo que ser alumno consiste justamente en eso: en seguir las reglas escolares de comportamiento, en plegarse a los modos de uso de lenguaje y a los modos de uso del cuerpo que rigen en la escuela. Y cuando esos mismos niños dicen que en el recreo se pueden hacer otras cosas, se puede hacer un uso distinto del lenguaje y del cuerpo, lo que nos están diciendo es que esa experiencia de ser alumno no es la única experiencia posible, que puede ser ampliada, que hay otras posibilidades, y que en esas otras posibilidades también se aprende. Lo que los niños nos están diciendo es que la experiencia de la escuela es una experiencia doble. Es una experiencia de sumisión, de obediencia (una experiencia hecha de límites) y también una experiencia de transgresión de esos límites. Y que mientras la una duele, y empequeñece, la otra agranda, amplía, y es fuente de placer, de goce.

Susana e Maria Carmen – 5) En el texto *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes* (2004) afirmas que, tanto los positivistas como los críticos ya decían todo lo que tenían que decir sobre la educación. ¿Podría darnos alguna pista sobre lo que un pensamiento educacional, que se valiese del par experiencia/sentido, tendría que decir, a nosotras, las maestras, sobre la escolarización de los niños y de sus infancias?

Larrosa - Cuando digo que ya han dicho todo lo que tenían que decir, me refiero a que su modo de racionalidad, su lógica, ya ha sido enteramente formulada. Aunque eso no significa que en su interior, desde sus presupuestos, no puedan seguir diciéndose cosas, o haciéndose cosas. Lo que es muy difícil, sin embargo, cuando un modo de racionalidad está ya constituido, es que pueda dar lugar al pensamiento. Porque pensar no es calcular, ni argumentar, sino, justamente, quebrar los paradigmas existentes, proponer otras formas de ver las cosas, otras lógicas, otras formas racionalidad, otras formas de relacionarse con el mundo, con los demás y con nosotros mismos. Y una relación técnica con el mundo ya sabemos lo que es. Lo mismo que ya sabemos lo que es una relación crítica con el mundo. Ya sabemos lo que significa habitar técnicamente los espacios educativos. Ya sabemos lo que significa habitarlos críticamente. Podemos hacer eso automáticamente, sin pensar, simplemente poniendo en juegos supuestos y paradigmas y lógicas y formas de racionalidad ya constituidas, ya existentes.

Y lo que ocurre con la experiencia, con el par experiencia/sentido, es que nos obliga de nuevo a pensar. Porque desde ahí no se puede hablar automáticamente (no se puede hablar sin pensar) y tampoco se puede hacer automáticamente (no se puede hacer sin pensar, sin pararse a pensar). Desde luego, como decía antes, ya sabemos habitar técnicamente o críticamente los espacios educativos. Es cuestión de saber aplicar correctamente las lógicas de la técnica o las lógicas de la crítica. La cuestión ahora es ¿se pueden habitar también experiencialmente? No como expertos, o como críticos, sino como sujetos de experiencia. La respuesta, naturalmente, es que sí, pero que no sabemos cómo. Que ese cómo es algo que tenemos que inventar, que tenemos que probar, que tenemos que crear, que tenemos que experimentar. Digamos que ese pensamiento que se valiese de la experiencia, que se moviese en el par experiencia/sentido, es un pensamiento que aún tiene que ser pensado. O, dicho de otro modo, un pensamiento que aún está por pensar, un pensamiento que siempre está por pensar, que se define justamente porque está por pensar. Por eso no soy yo (ni nadie) el que puede anticipar qué es lo que un pensamiento así podría decirnos. Eso lo tenemos que hacer entre todos.

Susana e María Carmen – 6) ¿Aunque destaque la importancia de no tratarnos la experiencia como un método pedagógico, cuando nos invita a pensar la educación, desde el par experiencia/sentido, como alternativa o suplemento al pensamiento educacional construido desde los pares ciencia/técnica, no acabaríamos en alguna

medida creando un modelo? ¿Es posible en la educación formal no dejarse capturar por la idea del método?

Larrosa - Claro que sí. La experiencia siempre tiene a solidificarse. El sujeto de experiencia también tiene una tentación dogmática. Y esa tentación aparece cada vez que utiliza la experiencia como una autoridad, como un lugar de autoridad desde el que decir lo que se debe decir, lo que se debe hacer, lo que se debe pensar. Pero, como dice muy bien Gadamer en algún lugar de “Verdad y método”, el sujeto de experiencia se caracteriza, precisamente, por estar abierto a nuevas experiencias. Es decir, por su capacidad de cuestionar lo que ya sabe, lo que ya piensa, lo que ya hace.

Susana e Maria Carmen – 7) A lo largo de la historia de la educación, así como actualmente, algunas propuestas educacionales buscaban crear espacios educativos pautados por principios que atendieran la singularidad de los sujetos, currículos no estandarizados, pero que emergieran de las relaciones entre los niños, espacio para el deseo de los sujetos, o sea, hogares donde los adultos buscarían romper con algunos aspectos de aquello que se constituyó como dispositivo de la escuela moderna. Estas propuestas siempre quedarán al margen de la enseñanza y de los discursos legitimados por la pedagogía. ¿Sería posible pensar en estas situaciones como tentativas de hacer alumbrar la experiencia diferente?

Larrosa - Al margen de la pedagogía constituida, sí. Siempre ha habido experimentación pedagógica, siempre ha habido, y habrá, lo que podríamos llamar una “actitud experimental en educación”. Siempre ha habido una línea heterodoxa, marginal, seguramente muy poco visible, que ha corrido en paralelo a los paradigmas dominantes. Y eso porque la experiencia, la experimentación, la actitud experimental, no puede ser fabricada, no puede ser diseñada o producida masivamente, técnicamente, no puede ser dirigida desde arriba, no puede imponerse. Pero dicho eso, me parece que deberíamos revisar un poco ese estatuto de “lo marginal”. No estoy seguro de que en esta época exista ya el centro y la periferia, lo dominante y lo alternativo, lo que está dentro y lo que está fuera, en los márgenes. No estoy seguro de que las cosas funcionen así. Me cuesta reconocer o identificar teorías o prácticas pedagógicas que podamos llamar alternativas, que representen realmente otra cosa, que sean realmente heterogéneas respecto a algo que sería lo masivo, lo homogéneo, lo dominante, lo

central. Me parece que coexisten muchas maneras de decir y de hacer las cosas en educación. Sin que haya una jerarquía clara entre ellas. Además, a mi me pasa muchas veces que formas de hacer que se presentan como muy alternativas me parecen enormemente convencionales, enormemente conservadoras. Y al revés. Pero seguramente vosotras tenéis vuestra propia percepción sobre eso. Sobre cuál es el estado actual de ese campo de luchas, o de ese terreno de juego plural y seguramente disputado que llamamos educación. Y sobre lo que hablábamos antes, sobre la enorme capacidad de asimilación que tiene el sistema.

Susana e Maria Carmen – 8) Volviendo al texto *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes* (2004). En él, usted nos alerta sobre las dificultades de si operar con la palabra experiencia en el campo educativo y sugiere precauciones para no hacer de la experiencia un método, para intentar hacerla sonar diferente y para intentar usarla de modo afilado. No obstante, en un primer momento, cuando probamos aproximar, de modo un poco más concreto, la idea de la experiencia de aquello que hacemos en la escuela – la experiencia nos parece aún mucho distante, como un pensamiento que aún no sabemos (o podemos) pensar. ¿En este sentido, pensar la educación escolar valiéndose de la experiencia no sería pensar un ‘encuentro’, en alguna medida, impensable en el campo pedagógico?

Larrosa - Trataré de responder dando un rodeo. En un programa de radio que se titula “Palabras desde el limbo” (www.palabrasdesdeellimbo.contrabanda.org) decimos que las experiencias fundamentales para el aprendizaje son tres: leer, follar y viajar. O dicho de un modo un poco más *light*, la lectura, el amor y los viajes. Y decimos inmediatamente después que si alguien tiene problemas con alguna de esas actividades debe practicar encarnizadamente las otras dos. Supongo que se entenderá que no puede haber un método para leer, ni para amar, ni para viajar. Que a leer se aprende leyendo, que a amar se aprende amando, y que a viajar se aprende viajando. Y que cada libro nuevo desafía la manera que tenemos de leer (nuestro saber leer), como cada amante nuevo desafía la manera que tenemos de amar (nuestro saber amar), y como cada lugar nuevo desafía la manera que tenemos de viajar (nuestro saber viajar). Digamos que la lectura es siempre un encuentro (con un libro), como lo es el amor (con una persona), o lo es el viaje (con un lugar). Y que aunque ya hayamos leído mucho, y amado mucho, y viajado mucho, siempre estamos, de algún modo, aprendiendo a leer, o aprendiendo a

amar, o aprendiendo a viajar. Además, es obvio que aprendemos a leer de personas que han leído antes y más y mejor que nosotros, del mismo modo que aprendemos a amar de personas que han amado antes, y más, y mejor que nosotros, y aprendemos a viajar de personas que han viajado antes, y más, y mejor que nosotros. Pero aprender de ellas no significa leer como ellas leen, ni amar como ellas aman, ni viajar como ellas viajan. Aprender de ellas significa, simplemente, poner nuestra experiencia en relación con la suya. Hacer de tal modo que su experiencia de la lectura, o del amor, o del viaje, inspire e ilumine la nuestra. Y hacer de tal modo, también, que inspirados o iluminados por su experiencia (y por nuestras experiencias anteriores), continuemos siendo valientes, inventivos, abiertos a lo que un nuevo libro, o un nuevo amor, o un nuevo lugar podría enseñarnos.

En algún lugar del primer volumen de la “Historia de la sexualidad”, Foucault decía que mientras que occidente ha inventado una *scientia sexualis* (que define lo normal y lo patológico, lo correcto y lo incorrecto, los modos correctos y normales de relacionarse con el sexo), oriente ha inventado un *ars amatoria*. Y un *ars amatoria* tiene que ver, me parece, con el aprendizaje a través de la experiencia. No hay expertos en amar (como no hay expertos en leer o en viajar) en el sentido de gente que sabe lo que significa amar bien, gente que tiene un método para amar bien, gente que puede decirnos como debemos hacer para amar bien. Lo que hay es, simplemente, lectores más experimentados, amantes más experimentados, viajeros más experimentados. Y un libro como el “Kamasutra” no es un catálogo de posturas o de prescripciones (mucho menos un libro de autoayuda sobre la sexualidad sana o saludable), sino un texto en que un amante experimentado inicia a alguien inexperto en los misterios del amor. Pero no lo hace metódicamente. Sino como una invitación a que el menos experimentado haga su propia experiencia. Digamos que lo que el más experimentado dice es, simplemente: yo lo he hecho así, y me ha ido de tal y tal modo, y si mi experiencia te sirve de algo, si te inspira en algo, pues adelante, pruébalo por ti mismo, pero eres tú el que tienes que experimentar, el que tienes que hacer tu propia experiencia, tu propio recorrido, tu propio aprendizaje.

Susana e Maria Carmen – 9) ¿Cómo proponer la formación del docente con base a un pensamiento educacional que busca aproximarse del par experiencia/sentido?

Larrosa - Pues a lo mejor se podría empezar leyendo el Kamasutra, o el Arte de amar, de Ovidio, o libros de viajes, o simplemente el ensayo sobre la experiencia de Montaigne, y reflexionar a partir de ahí sobre qué significa enseñar a otros a amar, o a viajar, o a vivir, y sacar algunas conclusiones sobre qué significaría entonces enseñar a otros a enseñar, o a dejar aprender, cuando el enseñar, o el dejar aprender, no es (sólo) una técnica, o (sólo) una práctica, sino (también) una experiencia.