

Las fatigas. Las experiencias afectivas y las vivencias intensas de estudiantes de educación de jóvenes y adultos

(Fatigue. Emotive and intense experiences of young and adult students of mainstream education)

Darío Gabriel Martínez

Lic. en Comunicación Social. Becario Tipo I de Conicet.

Profesor de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social

de la Universidad Nacional de La Plata

dariogmart@yahoo.com.ar

Resumen

La propuesta es reflexionar por las experiencias que atraviesan hombres y mujeres que concurren a espacios destinados a la finalización de la educación general básica en la ciudad de La Plata y su periferia. Interrogarnos por la experiencia puede aportar pistas de análisis que indaguen en los aspectos formativos, en un contexto determinado. La misma puede reservar para un sujeto, cuáles son los modos de comunicarla y de representarla, qué sentidos conlleva, qué disposiciones subjetivas habilita, además de los saberes aprehendidos que involucra. Estas preguntas abren el juego a cuestionamientos relacionados con la desvalorización de las experiencias, surgidas del mundo vital, que se suelen irradiarse desde algunas instituciones. Conjuntamente, esas institucionalidades promueven una maniobra de ubicar en una posición subalterna a los saberes producto de las experiencias, respecto de otros que fueron privilegiados por las estructuraciones surgidas de procesos más encauzados y con dispositivos tangibles, por ejemplo, como la escolarización.

Palabras clave

comunicación - educación - experiencias - vivencias - saberes

Abstract

The proposal of this work is to reflect about the experiences that men and women go through when they attend to mainstream education institutions from La Plata and its surroundings. Reflecting on this experience could provide us some clues for the analysis of these formative stages, in a given context. Similarly, this could contribute to account for which experiences students are to live, distinct acts of communicating and represent them, which senses are displayed, which subjective dispositions could be habilitated, in addition to the learning knowledge that are involved. These points to be discussed open up the possibilities to ask about the devalue of students' experiences from the vital world, which tend to be irradiated from some institutions. Additionally, these instituting practices promote certain conditions to place the experience knowledge in a subordinated status with respect to that one which was privileged by structures originated in more channeled processes and tangible devices such as the mainstream education system.

Key words

Communication - education - experiences - knowledge

“Otros se fatigaron y vosotros os aprovecháis de sus fatigas”

San Juan 4, 39

En la elección del título de este texto ya se infiere una intuición y un posicionamiento. La intuición se encuentra en considerar, al menos incipientemente, que las experiencias que atraviesan las alumnas y los alumnos de la educación de jóvenes y adultos de La Plata tienen una intensidad tal, que determinados dispositivos institucionales son insuficientes para contenerlas, sin subordinarles su carácter conflictivo. En cambio, el posicionamiento está ubicado en el reconocimiento del modo de acceso diferenciado y desigual a múltiples estrategias que tienen estos sujetos para enfrentarse a las experiencias.

Para comenzar a exponer estas cuestiones, se toma la definición que el diccionario de la Real Academia Española –reconociendo su fuerte componente de dispositivo regulador– le otorga a la palabra fatiga, se encuentran estas acepciones: “1. Agitación duradera, cansancio, trabajo intenso y prolongado. 2. Molestia ocasionada por un esfuerzo más o menos prolongado o por otras causas y que se manifiesta en la respiración frecuente o difícil. 3. Ansia de vomitar. 4. Molestia, penalidad, sufrimiento. 5. Pérdida de la resistencia mecánica de un material, al ser sometido largamente a esfuerzos repetidos”. Aquí lo recurrente, a medias podemos afirmar, pareciera estar condensado en el esfuerzo, sostenido en el tiempo, que genera dificultades –en varios sentidos– por enfrentarse reiteradamente ante una misma acción o situación.

Por otro lado, el mismo diccionario establece las siguientes definiciones para experiencia: “1. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo. 2. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. 3. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. 4. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona. 5. Experimento”. En este caso, el difuso denominador común se enmarca en lo vivido por un individuo que en contacto directo o indirecto con esa situación, práctica o referencia puede afirmar que extrajo *algo* de ese vínculo. Si bien este planteo es un tanto esquemático, en el desarrollo del artículo se verá el esfuerzo por problematizarlo y así dar cuenta de la relativa insuficiencia de esta definición.

Tomar como punto de partida las acepciones que se presentan en torno de un término en un diccionario es un recurso que evidencia, de alguna forma, los anudamientos más instalados entre un significante y un significado. Es una operación, entre otras, para presenciar cuáles son las modalidades enunciativas que nominan a ciertos elementos, objetos, acciones, etc. Sin embargo, todo esto deberá poner en suspenso por rato, al menos, para iniciar las reflexiones en torno de la experiencia y las fatigas. En uno de los últimos cuentos de Jorge Luis Borges, “El Congreso” que corresponde a *El libro de arena* (1975), afirma: “Las palabras son símbolos que postulan una memoria compartida”. Mientras que, paradójicamente, en uno de sus primeros ensayos de *Inquisiciones* (1925) señala: “Pienso que a las palabras hay que conquistarlas, viviéndolas, y que la aparente publicidad que el diccionario les regala es una falsía”. Borges indica la futilidad de la operación de mineralizar las palabras en los diccionarios, en una tensión entre las memorias que nos anteceden y las conquistas por alcanzar, pero al mismo tiempo sostengo que es posible que extraigamos reflexiones acerca de la experiencia. Me refiero, en especial, a las situaciones que afrontamos cotidianamente con repertorios de memoria y de vivencias inéditas que surgen en *ese* momento muy presente. Allí es dónde se tensan nuevamente los capitales compartidos del legado y las vivencias que buscan desarticular ese legado.

Interrogarnos por la experiencia puede aportar pistas de análisis que indaguen en los aspectos formativos –en un contexto determinado– que la misma pueda reservar para un sujeto, cuáles son los modos de comunicarla y de representarla, qué sentidos conlleva, qué disposiciones subjetivas habilita, además de los saberes aprehendidos que involucra. Estas preguntas abren el juego a cuestionamientos relacionados con la desvalorización de las experiencias, surgidas del mundo vital, que suelen irradiarse desde algunas instituciones. Conjuntamente, esas institucionalidades promueven una maniobra de ubicar en una posición subalterna a los saberes producto de las experiencias, respecto de otros que fueron privilegiados por las estructuraciones surgidas de procesos más encauzados y con dispositivos tangibles, por ejemplo, como la escolarización.

Tener experiencia y los saberes dionisíacos

Cuando nos enfrentamos a la noción de experiencia inevitablemente también emerge un considerable número de intentos de descripción, con autores ubicados en diversas posturas y amparados en las perspectivas disciplinares más equidistantes, pero también de cierta vaguedad e imprecisiones que obligan a reformular los términos cada vez que se presenta un interrogante de investigación. Tal es así, que aquí enunciaré algunos de los rasgos que anhelan problematizar la experiencia desde las ciencias sociales.

En esta ocasión tomaré las reflexiones del filósofo italiano Giorgio Agamben (2007) para comenzar a esbozar algunas reflexiones en torno de la experiencia, en especial las que se encuentran en el libro *Infancia e historia*. Sobre todo, porque en ese texto, este autor señala la imposibilidad de la experiencia en el escenario histórico actual. Por otra parte, también se complementará con las observaciones que realiza el sociólogo posmoderno francés Michel Mafessoli en *Elogio de la razón sensible* (1997), quien describe a la vivencia como una de las formas de la experiencia en un mundo sensible. Ambas referencias serán las centrales, pero tendrán vinculaciones con otras surgidas de otros interrogantes que aportarán a nuestras preocupaciones.

Una de las formas de entender la experiencia es desde lo *subjetivo*, que puede estar vinculada con aquellas situaciones prácticas que se enfrentan cotidianamente, donde en determinadas circunstancias pueden constituir un conjunto de saberes. Sin embargo, estos saberes pueden no ser reclamados por una nueva generación e incluso es muy probable que el sujeto que los detente ni siquiera los tenga presente, ni sepa transmitirlos. Las dificultades para la transmisión de una experiencia pueden provenir del ámbito de la sociedad o la cultura, circunstancia que indica que un grupo social puede compartir experiencias aunque escapen a los dispositivos de transmisibilidad o bien que carezcan de destinatarios claramente reconocibles. En esta línea, los referentes y las referencias que officiarían de sustrato a la experiencia se difuminan.

Otra manera de concebir a la experiencia es aquella que la relaciona con el *legado* que garantiza la sucesión, en términos de la transmisión de los saberes legitimados socialmente en forma de conocimiento. Aquí se trata de que se brinde una información

construida en otro tiempo y espacio a un sujeto dispuesto a recibirla, más allá del carácter científico o religioso que podría reservar el discurso de ese conocimiento (Puiggrós, 2011). De más está aclarar que se sobreentiende que los referentes y las referencias se pueden reconocer con facilidad. Esta última ha sido la noción más extendida en el campo de comunicación/educación, entre otros campos, porque se garantiza –por mencionar un verbo provocador– el contenido y la transmisión de un emisor hacia un receptor. Por supuesto, las disputas en torno de la apropiación y los modos de nominar ese legado, intangible y concreto al mismo tiempo, complejizan la problemática de la experiencia. Estas operaciones, configurar las experiencias como un legado, fueron las que impregnaron gran parte de las prácticas formativas en ámbitos institucionales educativos. En este sentido, el trabajo de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron contribuyeron a pensar al arbitrario cultural (en nuestro caso se puede reemplazar por legado) como el conglomerado de saberes que una clase impone sobre todo el conjunto social, gracias al ejercicio de un poder arbitrario, legitimado por la silenciosa violencia simbólica de la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1998). Así, la comunicabilidad de la experiencia y los saberes que ella contiene estaría garantizada por dispositivos institucionales y por el uso de un poder que la legitima.

En otro orden, pero que oscila entre los dos puntos de vista expuestos, Giorgio Agamben señala que la experiencia es algo que es imposible de realizar. En el contexto actual, al hombre contemporáneo se le expropió la capacidad de tener y transmitir experiencias (Agamben, 2007: 7-8). Para afirmar esto, recupera a Walter Benjamin que sostiene la pobreza de experiencia, cuya causa principal identificaba en la Primera Guerra Mundial, donde hombres y mujeres regresaron enmudecidos por las situaciones que afrontaron. Agamben mantiene que ya no es necesaria una catástrofe que destruya la experiencia, sino que solo basta con una jornada en una gran ciudad donde el hombre retorna a su hogar pletórico de acontecimientos sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. Posiblemente, según lo plantea el filósofo italiano tomando como punto de partida el contexto europeo, nuestra época sea muy rica en experiencias significativas y no sea una situación de mala calidad respecto de otras circunstancias históricas, sino que otros momentos la experiencia que una generación le transmitía a otra se caracterizaba por lo cotidiano y no por lo extraordinario.

Cada acontecimiento, en tanto que común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla, su propia autoridad. Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato. Actualmente ya nadie parece disponer de autoridad suficiente para garantizar una experiencia y, si dispone de ella, ni siquiera es rozado por la idea de basar en una experiencia el fundamento de su propia autoridad. Por el contrario, lo que caracteriza al tiempo presente es que toda autoridad se fundamenta en lo inexperimentable y nadie podría aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia (Agamben, 2007: 9-10).

Al mismo tiempo, agrega que la máxima y el proverbio han desaparecido y que ya no constituyen, por lo tanto, la forma en que la experiencia se convertía en autoridad. Esto no significa que no existan experiencias, más bien estas se efectúan fuera del hombre, quien las rechaza y se queda contemplándolas con alivio. La mayoría de los hombres y las mujeres se niegan a adquirir una nueva experiencia, sino que prefieren que esta sea capturada por un dispositivo tecnológico. Sin caer en posturas que dictaminen lo genuino o lo abyecto de estas operaciones, Agamben sostiene que, tal vez, “en el fondo de ese rechazo en apariencia demente se esconda un germen de sabiduría donde podamos adivinar la semilla en hibernación de una experiencia futura” (Agamben, 2007: 10). La expropiación de la experiencia a la humanidad se tornó en un momento de sustitución de una experiencia que sea manipulada y guiada como en un laboratorio para ratas, donde la mentira y el horror se piensen como únicas posibles, entonces allí el rechazo a la experiencia adquiere un sentido de resistencia.

Dentro del proyecto de la ciencia moderna, la expropiación de la experiencia era uno de sus pilares fundamentales para obtener certezas y regularidades ante la confusión y la oscuridad que procede de todo aquello que no sea el saber científico. Para dar una noción de la separación entre conocimiento y experiencia, como así también para resaltar el carácter inestructurado de esta última, Agamben retoma a Francis Bacon quien describe el aspecto incierto de lo ordinario ante un nuevo modo de lograr las certezas mediante la experimentación.

La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama 'caso', si es expresamente buscada toma el nombre de 'experimento'. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y allá con la esperanza de acertar el camino justo, cuando sería mucho más útil y prudente esperar el día, encender una luz y luego dar con la calle. El verdadero orden de la experiencia comienza al encender la luz; después se ilumina el camino, empezando por la experiencia ordenada y madura, y no por aquella discontinua y enrevesada; primero deduce los axiomas y luego procede con nuevos experimentos (Agamben, 2007: 13-14).

En este fragmento se condensa la separación entre experiencia y conocimiento, debido a que en la experimentación se encuentra el fundamento de la ciencia moderna; es decir, en encontrar regularidades que garanticen los mismos resultados obtenidos ante condiciones similares. Esto fue originando un desplazamiento, gracias a la ciencia, de la experiencia lo más lejos posible del hombre. La experiencia era incompatible con la certeza y una experiencia convertida en un elemento cuantificable y previsible pierde toda autoridad. Luego, en otro pasaje, Agamben toma de Montaigne la separación de la experiencia y la ciencia, del saber humano y el saber divino, donde una experiencia del límite los separa. Montaigne dice que ese límite es la muerte, y por lo tanto el fin último de la experiencia es la muerte, como un llevar al hombre a una anticipación de la muerte que, en definitiva, es imposible de experimentar y solo se puede aproximar (Agamben, 2007: 17). En esta tensión entre la experiencia y la ciencia, entre *tener* experiencias y *hacer* experiencias, se evidencian las transformaciones subjetivas:

La transformación del sujeto no dejó de alterar la experiencia tradicional. En tanto que su fin era conducir al hombre a la madurez, es decir, a una anticipación de la muerte como idea de una totalidad acabada de la experiencia, era en efecto algo esencialmente finito, era algo que se podía *tener* y no solamente *hacer*. Pero una vez que la experiencia comience a ser referida al sujeto de la ciencia, que no puede alcanzar la madurez sino únicamente incrementar sus propios conocimientos, se vuelve por el contrario algo esencialmente infinito, un concepto "asintótico", como dirá Kant, algo que sólo es posible *hacer* y nunca se llega a *tener*. Nada más que el proceso infinito del conocimiento (Agamben, 2007: 24).

Por eso, resulta pertinente establecer una diferencia en aquello que consiste, según el desarrollo expuesto, entre tener experiencia y hacer experiencia. El *tener* experiencia revela un carácter finito, incompleto, se encuentra sometida a las numerosas contingencias del contexto, como también de las opacidades del relato que la narra. En ese sentido, produce saberes que tienen una pregnancia más existencial, vital, en un escenario siempre cambiante, donde la dimensión formativa está dada por la potencialidad performativa que la experiencia contiene para el sujeto. Tal como lo define, desde una perspectiva histórico-cultural, Edward P. Thompson, la experiencia es la unidad de la práctica y la representación (Thompson, 1995). Interviene, entonces, la subjetividad en el lenguaje, como un modo de representación, donde el hombre se constituye como sujeto (es “ego” quien dice “ego”), que es la posibilidad de plantearse como un locutor, que no es más que la emergencia del ser en una propiedad fundamental del lenguaje (Benveniste, 1997).

En cambio, *hacer* experiencia es seguir unos procedimientos encauzados, construir una experiencia científica es generar un camino sin ambigüedades, generar un método que evite todo aquello que provenga del orden irracional (Agamben, 2007: 34). Uno de los mayores propósitos consiste en obtener leyes que garanticen la obtención del mismo resultado ante condiciones similares para generar un saber que puede ser universal. El experimento se convierte en un dispositivo que manipula los materiales con los cuales trabaja, ya sea que provengan del orden de lo social o de la naturaleza; por ello, es metódico y sistemático.

Por su parte, Michel Maffesoli señala que una de las características de la experiencia contemporánea es la vivencia, cuya matriz está conformada por la sensibilidad y la afectividad propias del estar juntos.

En efecto, lo propio de la vivencia es poner el acento en la dimensión comunitaria de la vida social, es subrayar la mística, en este caso lo que une a los iniciados entre sí, lo que conforta de una manera misteriosa el vínculo, tenue y sólido a la vez, que hace que esa comunidad sea causa y efecto de un sentimiento de pertenencia, el cual tiene poco que ver con las diversas racionalizaciones con las que se explica, la mayoría de las veces, la existencia de las diversas agregaciones sociales (Maffesoli, 1997: 240-241).

Se trata de privilegiar las pasiones, las emociones, los afectos que constituyen los umbrales de nuestros acontecimientos cotidianos que suceden en pequeños instantes eternos que, en sus retazos, conforman una socialidad que no detenta un sentido unívoco, ni un desarrollo progresivo. Así, para comprender la vivencia es necesario concebir un tejido de significaciones contradictorias que evitan ser resueltas en un proceso dialéctico clásico, sino que se conjugan en una síntesis falaz y abstracta. En ese caso, el énfasis se posiciona en el carácter instituidor antes que en el instituido, para descubrir la socialidad que viene de abajo, con su implícita carga afectiva, antes que en las formas económico-políticas que siempre se creyó que fueran las que determinaban cualquier tipo de vida social (Maffesoli, 1997: 241).

Conjuntamente, se propone un cuestionamiento a los proyectos científicos, presos del fetichismo del rigor, que desconectan aquello que en la vida real se presenta como abigarrado, desordenado, vital, que no puede ser analizado desde una perspectiva normalista, jurídica o moralista. Lo que en la modernidad se evidenciaba como el individualismo, el racionalismo y el dogmatismo, ahora en la posmodernidad –en palabras de Maffesoli– se puede encontrar en una relación entre la comunidad, la vivencia y el vitalismo. Por lo tanto, se requiere una mirada nueva que enfatice en la experiencia viva de los protagonistas antes que en las teorías indicadoras y descriptivas de lo que debe ser ese fenómeno que viven los sujetos; así es posible atender a la materia viva como una prueba de la fecundidad científica.

Una de las maneras de entender a la sociedad, desde los puntos nodales de esta perspectiva, se halla en considerar a la vivencia como el aspecto crucial que explica cualquier socialidad más allá de la exclusividad del contrato social o el modelo jurídico adoptado como propio. Con estas premisas, es posible encontrar una relación entre la socialidad y la experiencia.

Y digo bien la socialidad, es decir, un estar juntos fundamental que, junto a los elementos mecánicos y racionales que están en la base del contrato social, integra todos los aspectos pasionales, no racionales, incluso del todo ilógicos, que actúan también en la naturaleza humana. [...] Así, pues, poner el acento en la vivencia es una buena manera de reconocer los elementos subjetivos como parte integrante de

las historias humanas. [...] En resumen, desde la política de matanzas tribales, pasando por las celebraciones patrióticas y sin olvidar la esfera del trabajo, encontramos en acción a la preocupación erótica, el sentimiento de pertenencia y otras categorías estéticas; es decir, que en el alborozo o en la crueldad, lo que importa es, ante todo, experimentar, juntos, unas emociones comunes (Maffesoli, 1997: 250-251).

En esa vivencia, en esa experiencia manifestada por el estar junto con otros, señala la incorporación del mundo y su incorporación al mundo de parte de las mujeres y los hombres contemporáneos. Los referentes y las referencias aquí también son lábiles e implican una apertura del sí mismo y una relativa invasión del otro, sin que ello signifique una identificación persistente con un ideal colectivo. La vivencia, en el interior de un contexto histórico que proclama desde algunas usinas de pensamiento el fin de las certidumbres ideológicas, genera un *saber donisíaco* que puede integrar el caos, la efervescencia, el desorden, lo trágico, lo no racional, todas aquellas cosas incontrolables que constituyen el vía crucis del acto de conocer. Este saber no justifica, ni legitima, sino que es capaz de percibir el hormigueo existencial de la socialidad contemporánea (Maffesoli, 1997: 13-14).

Las experiencias afectivas

Las reflexiones anteriores, sin duda, entregan dimensiones de análisis para iniciar una problematización en torno de las experiencias y, en un segundo plano, acerca de los saberes. Aunque también es preciso observar que contienen una valoración de las posibilidades de la posmodernidad, como tampoco indagan en las relaciones de subalternidad –sean del orden cultural y/ o político– que se establecen en los modos de narrar esa vivencia, de experimentar a tientas la socialidad. Se percibe un hiato en estas posiciones porque, parafraseando a Borges, si bien es imposible confeccionar un diccionario que nombre a las experiencias, los modos de nominarlas reservan un marco de inteligibilidad y acción para los sujetos que las viven. Además, para enfrentarse a su hacer

experiencia, tienen estrategias con recursos limitados respecto de otros que, por una condición social más favorable, pueden afrontar con otra red de socialidades e institucionalidades.

¿Por qué interrogarse por la experiencia en el campo de comunicación/ educación? ¿Por qué hacerlo, en este caso, en ámbitos de educación de jóvenes y adultos? Las alternativas de respuestas son profusas y es muy factible que ninguna de ellas roce siquiera la complejidad de la temática. Aún así, señalaré que las cuestiones relacionadas con la transmisión de la experiencia y los saberes que ella contiene han sido las que estructuraron la mayoría de las preocupaciones que surgen de las prácticas educativas. Por su parte, la posibilidad de la transmitir esas experiencias de unos sujetos a otros fue, inicialmente, una de las preguntas del campo de comunicación/ educación; interrogante que tal vez haya sido el que dio lugar a las dimensiones comunicacionales y que, con el paso del tiempo y de los trabajos efectuados, fue superado para dar espacio a otros más complejos. Llevar estas cuestiones a los ámbitos de educación de jóvenes y adultos implica, en primer orden, señalar una desigualdad social en lo que respecta al acceso a los derechos de un sector importante de la sociedad, mientras que se consigna una tensión agonal entre las experiencias y los saberes de sus alumnas y alumnos respecto de aquellos promovidos las instituciones educativas del Estado.

Ahora, en estas cuestiones, es necesario atender la preeminencia del contexto de la cultura mediática como un nuevo orden regulador del conjunto de las prácticas sociales y que de hecho se transforman por la presencia de los medios de comunicación (Verón, 1992: 124). Las experiencias se mediatizan de acuerdo con las lógicas de estructuración de los medios, pero al mismo tiempo se impregnan de sus formas de narración y de sus recursos retóricos. La posibilidad de encontrar un instancia de transmisión del legado a sujetos dispuestos a recibirlo se dilata porque aparecen otros dispositivos tecnológicos que lo contienen. Así es como instituciones destinadas a ser las portadoras de ese legado y encargadas de comunicárselo a receptores dispuestos a internalizarlo se encuentran en un claro proceso de transformación de sus funciones. También se enfrentan a experiencias, promovidas por la cultura mediática, que indican una modificación de las disposiciones subjetivas que no se circunscriben a referentes y referencias fijas en el tiempo y el espacio.

En la tensión, entre las experiencias y los saberes, que suelen declarar las alumnas y los alumnos de la educación de jóvenes y adultos que se ponen en juego en la escuela se manifiesta una relación desigual entre aquello que aprenden en otros ámbitos y que la institución no enseña. En su mayoría aluden que la escuela no les enseña aspectos que tengan que ver con el orden de la vida diaria, que ellas y ellos identifican con “caminar en la calle”, “a tratar a las personas”, “de la vida cotidiana, de la familia”, “el respeto”, entre otras. Es decir, identifican como una clara falencia la posibilidad de obtener experiencias del orden del mundo sensible que les haga un poco más *amable* el estar juntos con otros. Sea en el orden de los afectos, de las pulsiones eróticas, del ámbito de lo político, de los antagonismos que surgen de identificaciones subjetivas imposibles de articular con otras. Reclaman, en cierta medida, un reconocimiento de la vivencia que los provea de disposiciones subjetivas que les otorgue saberes para lograr relacionarse con el/la otro/a. Ahora, ¿dónde reconocieron que aprendieron esos saberes? En las experiencias surgidas del mundo del trabajo. Casi la totalidad de las alumnas y los alumnos de la ciudad de La Plata, en su inmensa mayoría jóvenes,¹ tuvieron o tienen una relación con empleos altamente informales en rubros tales como el comercio, el cuidado de niñas/os, la construcción y labores domésticas. De esos ámbitos, internalizaron la necesidad de saber relacionarse con otro diferente, que no era de su círculo cotidiano inmediato –ya sea por ser de otra generación o de una pertenencia social diferente–, tal vez como una respuesta táctica (De Certeau, 1996) para no perderse la paga obtenida en sus labores a destajo y en condiciones precarias.

Quienes asisten a estos ámbitos educativos han tenido que afrontar experiencias que tienen una significación tan honda, que se presentó como una disrupción, en algunos casos traumática, de sus trayectorias de escolarización. En las vivencias que manifiestan se toparon con altos escollos que tomaron como un punto de inicio identificable en los relatos que hacen, aunque claramente no es el único, a la rotura del lazo familiar y a las respuestas que supieron dar ante las frustraciones de las que fueron objeto. En el caso de lo escolar, la

¹ En la ciudad de La Plata, el mayor número de quienes asisten a Escuelas de Educación General Básica de Jóvenes y Adultos y a Centros de Educación de Adultos tienen entre 20 y 24 años, seguido por quienes tienen 17 y 16 años, respectivamente. Por su parte, en la provincia de Buenos Aires, el mayor número se encuentra en aquellos/as que tienen 16, 17 y en la franja que comprende a los 20-24 años. Esta información fue suministrada por Departamento de Procesamiento de Datos que pertenece a la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación.

estrategia a la que fueron obligados a adoptar consistió en la huida, en el abandono, donde en algunos casos no se produjo sin expresiones desafiantes, estentóreas, a los agentes de la institucionalidad educativa. Esta huida, tan persistente que los fatiga y que puede escamotear la edificación de otras posibilidades, también se traduce en otras institucionalidades para las que deben tener un lazo más extendido en el tiempo, por ejemplo con el deporte. Ante una alternativa que puede reservar un carácter frustrante, toman como respuesta, obligada, la salida de la escena. La escuela es una institucionalidad más, pero no es la única que, ante la desigualdad y el acceso diferenciado a las estrategias de resolución de conflictos, los empuja hacia esa respuesta.

Cuando se ven inmersos en estas experiencias, las alumnas y los alumnos de la educación de jóvenes y adultos consignan como referentes formativos a miembros de su entorno inmediato, cuya referencia afectiva se torna en una certeza cuando todo lo demás se disfraza de incierto en el camino que significa *tener* experiencias. Así, el padre, los amigos del barrio, el/la novio/a, una tía, por nombrar solo algunos, se erigen en referentes que ayudan a sobrellevar las fatigas que suelen tener reservadas, para ellas y ellos, las vivencias que tienen que afrontar cotidianamente.² De manera un tanto esquemática, se puede afirmar que para aquello que la escuela no te enseña, su referente formativo no puede encontrarse en su interior.

En el retorno a estos ámbitos educativos, luego de las vivencias que los forzaron a interrumpir sus trayectorias escolares, se nota un sentimiento de extrañeza al volver a compartir con otros la cotidianidad de los encuentros. Se trata de una desconfianza inicial, en un estar juntos obligadamente, de reajo, que conlleva al resguardo del sí mismo, ante un interlocutor que todavía no se ha abierto en su subjetividad. En eso consiste la rareza de la vuelta, en el silencio, cada uno en su lugar, en los cuerpos sujetos a los mobiliarios, en la afirmación implícita: “lo conozco de vista, pero no es mi amigo”. Sin abandonar un rasgo de un potencial antagonismo futuro, un germen, esa desconfianza se desplaza hacia una cordialidad que da inicio al encuentro y la apertura con el otro que posteriormente se

² Si bien en este trabajo no abordamos cuestiones vinculadas con las referencias formativas que provienen del ámbito comunal, es preciso reconocer los aportes que realiza en este sentido el trabajo de Jorge Huergo (2005) al establecer una relectura de Saúl Taborda (1951) de su pedagogía comunal y la recuperación de la vivencia y la experiencia juvenil.

convierte en una amistad que trasciende lo estrictamente institucional e impregna otros escenarios. Ese vitalismo que torna amable al espacio institucional educativo le imprime una dinámica de estudio y de algarabía en esa pequeña comunidad que se formó, que contrasta con el mutismo de los primeros encuentros. Sin embargo, esta emocionalidad profusa, aparentemente disruptiva, no tensiona las operaciones de conocimiento y las estrategias que funcionan como tradiciones residuales (Williams, 1980) de la escolarización, donde las alumnas y los alumnos persisten reclamarle al espacio una alta dosis de formalidad.

Lo anterior tampoco excluye las contradicciones que pudieran surgir de las posibilidades de transmisión de experiencias, donde se espera la configuración de un orden cultural condensado en un legado y donde existan sujetos dispuestos a tomarlo como propio y garanticen la sucesión. De esta forma, la escuela, en un sentido amplio, se reserva la posibilidad de brindar y constituir referentes y referencias delimitadas en un tiempo y espacio que se conviertan en instancias educativas. Tomando las reflexiones de Agamben, mientras la escuela les dice a las alumnas y los alumnos que *hagan* experiencias, ellas y ellos ya *tienen* experiencias que provienen del orden del mundo sensible y que difícilmente puedan ser encuadradas en un dispositivo tradicional de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, cuando la escuela busca imponer la *ley* (aquello que otorga regularidad en la experimentación y anhela un producto), las alumnas y los alumnos le oponen el *relato* como un modo de consignar la insuficiencia de los experimentos y la precariedad de los saberes que la institución otorga para desenvolverse con holgura en las vivencias cotidianas. Pero en ese relato se encuentra, como significativa materia viviente, todo lo que el camino de tener experiencias encierra como posibilidad performativa para los sujetos.

Cuando son puestos en relación los ámbitos educativos, a los que asistieron y al que concurren en la actualidad, las alumnas y los alumnos de la educación de jóvenes y adultos valoran la oportunidad de contar con tiempos más laxos para resolver los “experimentos” que la escuela les propone. Esa temporalidad más relajada para vivenciar las prácticas escolarizadoras también es un elemento que contribuye a la calidez del espacio, que oscila entre la vorágine que fatiga, manifestada en otros escenarios sociales y la cadencia que le reclaman a la escuela para continuar con su biografía escolar. Ritmo frenético, por

momentos, en las vivencias que suceden en los múltiples espacios que transitan, y que convive con un ritmo pausado en las experimentaciones que el espacio escolar les demanda. Estas subjetividades requieren de mayor tiempo y énfasis en las explicaciones para lograr sortear las dificultades promovidas por la escolarización, factores que no acontecieron en los espacios institucionales de los que fueron *corridos*. Asimismo, cuando logran sortear con éxito uno de los métodos del buen encauzamiento (Foucault, 2000), como es el examen, porque responden con certeza al requerimiento de saberes enclaustrados en dispositivos técnico-pedagógicos, se dotan de una afirmación de sí mismo, un empoderamiento, que les permite afrontar con un mayor horizonte una experiencia cotidiana, que podrían resolver con el conjunto de sus saberes irreductibles a la experimentación regulada.

Tal vez, en este aspecto sea posible inferir la dificultad de lograr articulaciones provisorias entre la experiencia como legado y la experiencia como disposición subjetiva, donde los modos de comunicabilidad de una y otra pueden resultar antagónicos. Sin duda que las maneras de estructuración de las prácticas sociales en el contexto de la cultura mediática, en este caso de las experiencias y los saberes, tienen una influencia notoria. Esa presencia de los medios, configuradas por legislaciones de antaño que sindicaron el carácter de fin de lucro de la comunicación y que conglomerados empresarios persisten en sostener gracias a su poder económico, instituye determinados estereotipos acerca de los saberes socialmente válidos y estigmatizaciones sobre ciertas subjetividades que les dificulta percibir el carácter performativo de sus experiencias. Además, se produce una transformación en las estructuras del sentir y en las maneras de representación que las instituciones no pueden dar cuenta de la vertiginosidad del cambio, cuyas vivencias promueven saberes diseminados, desterritorializados (Martín-Barbero, 2003).

La problemática se presenta compleja y los intentos de reflexionar acerca de ella son insuficientes. Sin embargo, resulta un desafío generar, desde el campo de comunicación/educación, estrategias de intervención que al menos señalen algunas de las desigualdades que operan en los ámbitos de educación de jóvenes y adultos, que puedan identificar, al menos, las operaciones de la hegemonía que lleva a que unos hombres y mujeres vivan en sus fatigas, mientras otros y otras se aprovechan de esa fatiga. ¿Cómo lograrlo y con qué

instrumentos? Es una respuesta que no estoy en condiciones de responder, pero apelo a un pasaje literario para esbozar la conjetura de un proyecto en este sentido. En *El entenado*, la novela de Juan José Saer, se cuenta la experiencia de un anciano que retorna a Europa luego de un viaje y una convivencia con los indios colastiné. La memoria del escribiente, que siempre está distante del presente, precisa el momento en que la convicción lo llevó a alistarse como grumete en un barco:

Ya los puertos no me bastaban: me vino hambre de alta mar. La infancia atribuye a su propia ignorancia y torpeza la incomodidad del mundo; le parece que lejos, en la orilla opuesta del océano y la experiencia, la fruta es más sabrosa y real, el sol más amarillo y benévolo, las palabras y los actos de los hombres más inteligibles, justos y definidos (Saer, 2005: 10).

El antiguo grumete describe, quizá resignadamente, el recorrido que pudo hacer para dar cuenta que los sabores, las sensaciones y las experiencias difieren poco entre una orilla y otra. En nuestro caso, se trata de lograr que estos hombres y mujeres puedan representarse como un horizonte posibilidad el viaje a la otra orilla para vivenciar qué gustos tienen las frutas allí y compararlas, si así lo desean, con las que se encuentran en este lado.

Es decir, avanzar sinuosamente hacia un territorio que pueda conjugar el horizonte de expectativas y un espacio de experiencia. Pretender alcanzar la comprensión de las experiencias, según Gadamer (1993), es intentar la fusión de dos horizontes: el que proyectamos como seres de deseos, temores y angustias y aquel que recibimos de las experiencias solidificadas del pasado. Así será posible mantener las tensiones entre las experiencias y los horizontes para inscribirnos en un presente vital, animados por la certeza que poseemos iniciativa y que podemos cambiar algo del orden del mundo (Ricoeur, 2009: 68).

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio, *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2007.
- BENVENISTE, Émile, *Problemas de lingüística general* (Tomo I), Siglo XXI, México, 1997.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998.
- DE CERTEAU, Michel, *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, México, 1996.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México, 2000.
- GADAMER, Hans-George, *Verdad y método* (Tomo I), Ediciones Sígueme, Salamanca, 1993.
- HUERGO, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, La Plata, 2005.
- MAFFESOLI, Michel, *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n°, 2003.
- PUIGGRÓS, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2011.
- RICOEUR, Paul, *Educación y política. De la historia personal a la comunión de las libertades* (1 ed.), Prometeo Libros, Buenos Aires, 2009.
- SAER, Juan José, *El entonado*, Seix Barral, Buenos Aires, 2005.
- TABORDA, Saúl *Investigaciones pedagógicas* (IV Tomos), Ateneo Filosófico de Córdoba, Córdoba, 1951.
- THOMPSON, Edward P., *Costumbres en común*, Crítica, Barcelona, 1995.
- VERÓN, Eliseo, "Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada", en Ferry, Wolton y otros (Eds.), *El nuevo espacio público*, Gedisa, Barcelona, 1992.

WILLIAMS, Raymond, *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona, 1980.