Los medios masivos y la escuela ocupan, en nuestra sociedad, un lugar privilegiado de discurso. Partiendo de experiencias ligadas al ámbito latinoamericano, este trabajo centra su atención en la diferencia entre estas prácticas, analizando los juegos de sentido y sin sentido que se dan en ellas. Se ocupa además del sentido de la práctica discursiva en relación con el aprendizaje ligado al sentido de la vida de quienes la practican, asumiendo que no basta con hablar para producir discurso, y que en lo pedagógico está la clave para lograrlo.

APUNTES SOBRE LA PRODUCTIVIDAD DISCURSIVA Y EL APRENDIZAJE

Los hechos

La universidad

1990. Una universidad centroamericana. El salón lleno de jóvenes alegres; bullicio general. Entra el profesor, alto, cabello entrecano, anteojos, la cabeza echada hacia atrás. Silencio violento, miradas entrecruzadas, casi todas con un brillo de sorpresa. Comienza la clase de economía. La voz discurre potente y monótona. Quince minutos más tarde una mano titubeante se alza. "En seguida, déjeme terminar la idea". Pasan otros diez minutos. La mano insiste y a ella se une la palabra "Profesor...". El otro sigue como un chorro imparable. El estudiante se pone de pie, interrumpe. "Profesor, se ha equivocado de salón. Nosotros no tenemos economía, somos de literatura". La voz potente se quiebra como un espejo: "¿cómo… dónde estoy?"

1991. Una universidad de los países andinos. El salón lleno de jóvenes alegres; bullicio general. Entra el profesor, cuerpo macizo, rostro sanguíneo, pisar violento. Domina la escena con una mirada, se parapeta tras el escritorio y comienza a gritar la lección. Nadie lo mira, es preferible fijar los ojos en el papel y tomar algunas notas. De improviso, el silencio. Todos esperan el final de la pausa sin levantar la cabeza. Pero los segundos pasan y es preciso interrogar con la mirada. Detrás del escritorio, el profesor aparece rígido, congelado en un gesto, como cuando a alguien lo sorprende una instantánea, la boca abierta, los ojos abiertos, el rostro más sanguíneo que nunca. Así se lo lleva más tarde una ambulancia.

1992. Idéntica escena a la anterior, sólo que ahora en otro país andino y con otro profesor (delgado, de rostro pacífico). La voz fluye como un murmullo apenas audible. Cualquier sonido (el crujido de un banco, una mosca gorda estrellada contra algún vidrio) borra palabras y entonces el aula se agita como movida por olas, para preguntar al vecino o leer en el cuaderno más próximo. De improviso, el silencio. La larga pausa... El profesor, apoyado

con dulzura sobre su brazo derecho, duerme. Los jóvenes abandonan de puntillas el salón y cierran la puerta.

Ser maestro

1992. Un país del cono Sur. Una maestra de escuela primaria, treinta años de servicio. Luego de un año de trámites recibe el aviso de su jubilación. Va al banco a cobrar su primer salario, en calidad de retirada. Le pasan un cheque por treinta dólares. Pregunta, protesta. Eso le corresponde y le corresponderá. Horas más tarde se arroja a la muerte desde un octavo piso.

1984. Otro país andino. Diálogo entre una madre y un político. "Un trabajito para mi hijo, licenciado"."Señora, por ahora no tengo nada que ofrecerle". "Un trabajito para mi hijo, licenciado, uno sólo, aunque sea de maestro".

Los discursos

Simón Rodríguez

"El director (maestro) de semejante obra debe tener más aptitudes que el Presidente de la República... cuéntese:

- → moralidad
- → espíritu social
- → conocimiento práctico y consumado de artes, de oficios y de ciencias exactas
- → conocimientos prácticos del pueblo
- → modales decentes
- → genio popular
- → juicio
- → comunicativo, para enseñar todo lo que sabe y en esta cualidad poner todo su amor propio
- → sano, robusto y activo
- → debe tener ingenio, porque en muchísimas ocurrencias se verá con las dificultades a solas
- → desinteresado, prudente, aficionado a la invención y a los trabajos mecánicos, estudioso, despreocupado, en fin, *hombre de mundo*..."[1]

El desafío

"Pocas oportunidades -como hoy-, se presentan en la vida como proyectarse socialmente y ser efectivamente protagonistas del compromiso histórico que le corresponde al hombre en su época, como lo es el *ser educador*. Sin menospreciar las diversas actividades, pues todo trabajo dignifica al hombre, lo hace más hombre y lo hace crecer y le inspira su

realización, la tarea educativa es privilegiada, es única y es trascendental, porque en ella se forja el presente y el futuro del hombre, de los pueblos y de la humanidad. Efectivamente, la tarea educativa rebasa los límites de cualquier otra actividad, porque su trabajo consiste en colaborar, en orientar, en guiar la formación del hombre, del no ser al ser; de proponer toda una serie de posibilidades para que el hombre busque su plena realización como persona (...). El desafío de ser educador hoy, es más que nunca una tarea titánica, no con ello se piense que otro tiempo fuera mejor. Todo lo contrario, esta es nuestra época, este es nuestro tiempo, de cambios, de dinamismo increíble (...). Era de las computadoras, de los niños probeta y de la desnutrición más grande de la historia de la humanidad. Esa es nuestra época y ése es el gran desafío de ser educador (...). No importa que los salarios no alcancen... no importa que su dignidad no sea reconocida, ellos, los educadores avanzan cada mañana con el sol, llenos de esperanza, con sus cuadernos de notas y sus preocupaciones, forjando el futuro..." [2]

Jean-Jacques

"¿Qué aprendemos en *Fedra* y en *Edipo*, sino que el hombre no es libre, y que el cielo le castiga por los crímenes que le hace cometer? ¿Qué aprendemos en *Medea*, si no es hasta qué punto el furor de los celos puede tornar a una madre cruel y desnaturalizada? Asistid a la mayor parte de las obras del teatro francés: en casi todas encontraréis monstruos abominables y acciones atroces, útiles, si se quiere, para dar interés a las obras y ocasión de ejercerse a la virtudes, pero peligrosas sin duda alguna, por cuanto acostumbran los ojos del pueblo a horrores que no deberían siquiera conocer y a crímenes que no debería suponer posibles (...) ¡Tiembla uno sólo de pensar los horrores con que se adorna a la escena francesa, para solaz del pueblo más apacible y más humano que existe sobre la tierra! No (...), yo lo sostengo y pongo por testigo el espanto de los lectores; las matanzas de los gladiadores no eran tan bárbaras como estos horrores del espectáculo. Se veía correr sangre, es cierto, pero nadie manchaba su imaginación con crímenes que hacen estremecerse a la Naturaleza (...). Afortunadamente la tragedia, tal como existe, está tan lejos de nosotros (...). Pero no sucede lo mismo con la comedia, en que las costumbres tienen con las nuestras una relación más inmediata, y cuyos personajes son más semejantes a hombres. Todo en ella es malo y pernicioso, todo tiene importancia para los espectadores; y como el placer mismo de lo cómico se funda en un vicio del corazón humano, se sigue de este principio que cuanto más agradable y perfecta es la comedia, más funesto es su efecto para las costumbres." [3]

"... puede concluirse que el efecto moral del espectáculo y de los teatros no puede nunca ser bueno ni saludable en sí mismo (...) por un efecto de su propia inutilidad, el teatro, que no puede hacer nada para corregir las costumbres, puede hacer mucho para malearlas (...) las continuas emociones que ante la escena experimentamos nos enervan, nos debilitan, nos tornan más incapaces de resistir a nuestras pasiones..." [4]

> "...advierto, en general, que la condición de comediante es un estado de licencia y de malas costumbres; que los hombres se entregan al desenfreno; que las mujeres llevan una vida escandalosa; que unos y otras, avaros y pródigos a la vez, siempre agobiados de deudas y siempre gastando el dinero a manos llenas, son tan poco moderados en sus disipaciones como poco escrupulosos en los medios de proveer a las mismas. También advierto que su profesión es en todas partes deshonrosa, que los que la ejercen, excomulgados o no, son por doquier despreciados (...) Me diréis que todo eso son sólo prejuicios. Convengo en ello, pero al ser universales esos prejuicios, hay que buscarles una causa también universal, y no veo que se pueda encontrar en otra parte que en la profesión misma a la que se refieren (...) ¿por qué se les iba a despreciar si ellos no fueran despreciables?" [5]

La tele

> "La gente no sabe lo que quiere. Ya es hora de dejarse de afirmar aquello de la importancia de seguir los intereses del pueblo. La gente acepta cualquier cosa que le ofrezcamos, ya la hemos acostumbrado lo suficiente como para ponerla delante de lo que nos dé la gana. Yo no tengo la más mínima idea de lo que quiere el público ni me interesa. Me inspiro en la misma televisión y sé de antemano que voy a tener éxito." [6]

Dos espacios discursivos

Dos instituciones aparecen en nuestras sociedades como ámbitos privilegiados de discurso: los medios de difusión colectiva y la escuela (en sentido amplio, esta última comprende también la universidad). La primera distribuye sus voces de manera abierta, todos, en nuestros espacios cotidianos, estamos expuestos a ellas; la segunda trabaja con públicos cautivos, sujetos a los bancos de las aulas por mandato de los mayores o por la búsqueda de un sistema de supervivencia, a través de eso que llamamos título.

En una y otra el discurso aparece como instrumento privilegiado. Maestros y comunicadores sociales son exactamente eso: trabajadores del discurso. Los tiempos han cambiado, y en este siglo de manera radical. Durante más de dos milenios el espectáculo, y quienes lo hacían posible, fueron vistos como una suerte de llaga necesaria. En el otro extremo aparecía el discurso de la ciencia, de la pedagogía.

El prestigio se ha invertido. Hoy la escuela sufre ataque tras ataque y los medios reciben cada vez más elogios. Se es si se pasa a través de ellos. Los educadores han perdido el lugar soñado por Rousseau y don Simón Rodríguez. Nadie los toma en cuenta, como no sea para vituperarlos o exigirles más y más en condiciones económicas miserables.

Este trabajo se ocupa de la diferencia entre una y otra práctica discursiva. Y lo hace a partir de la experiencia centroamericana de los últimos cinco años y de América Latina de los últimos 30. El autor ha vivido, y vive, ambos discursos. Se inició en los 60 como maestro rural y pasó luego al periodismo. Después la vida lo llevó a recorrer de manera incesante las variadas ciudades de los hombres, como decía papá Homero, y pudo conocer desde dentro buena parte de las universidades de la región y de las propuestas de los medios de difusión colectiva.

Este trabajo se ocupa del sentido. Trata de analizar los juegos de sentido y sin sentido que se dan en la práctica discursiva. Pero el término, como verá el lector, se precisa de esta manera: *sentido humano.*

Este trabajo se ocupa del sentido de la práctica discursiva en relación con el sentido de la vida de quienes han optado por ella. Nada más ni nada menos. Para el maestro que firma la carta en el apartado "el desafío", dicho sentido, en el caso de la educación, está dado de antemano: la tarea se justifica por el hecho de apostar al futuro, por dejar paso a la formación de un nuevo ser. Para la madre angustiada por su hijo desempleado, tan digna labor aparece como un sentido último (en el orden de las prioridades, digamos), como la puerta más miserable para salir del paro.

Pero no nos adelantemos. Dejemos discurrir la argumentación y sustentémosla con la experiencia.

Todos contra la escuela

La crítica no es de hoy, por supuesto. Retomo a don Simón Rodríguez:

> "Los maestros de la escuela han sido, son y serán (...) unos pobres dependientes o ayos mal pagados, especies de bocinas que suenan como los soplan. Su oficio es engañar muchachos por orden de sus padres. Los rectores de los colegios hacen un papel serio en la comedia."[7]

¿Aludiré al fantasma que recorrió América Latina y todo lo invadió, el de los aparatos ideológicos del Estado? ¿A las lecturas críticas de los libros de texto? ¿A la denuncia, justa sin duda, de las consecuencias de una enseñanza centrada en el sistema y no en la vida y en contexto de los estudiantes? ¿A la denuncia de la forma en que los maestros cumplen sus rutinas? (Hace poco un ministro se refirió a ellos como "analfabetas funcionales"). ¿A las incontables reformas educativas, casi todas terminadas en fracaso o interrumpidas por cambios de gobierno (que en nuestros contextos suelen ser golpes al gobierno)?

De todos lados llueven quejas. Me detengo en una, la de la CEPAL, volcada en su trabajo *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*:

> "...el prolongado deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes parece haber empezado a afectar el reclutamiento de nuevos aspirantes a la pedagogía. Los datos en algunos de los países indican que los que ingresan a estudiar la carrera del magisterio son estudiantes de bajo perfil académico. Otras investigaciones muestran que los puestos de entrada al trabajo docente son los primeros grados de las escuelas primarias ubicadas en zonas rurales o marginales urbanas. Paradojalmente, los docentes que se desempeñan en los lugares más exigentes del sistema educativo son los que tienen menos experiencia profesional y perciben, incluso, salarios más bajos que otros colegas debido, fundamentalmente, a su escasa antigüedad en la carrera.
>
> Dichas deficiencias se han visto agravadas, además, por el estilo de gestión centralizado y burocrático que suele caracterizar a la administración educativa de la región, frecuentemente convirtiéndola en un 'aparato institucional' que no le rinde cuentas a nadie salvo a sí misma, y no puede eludir la inercia y sus rutinas" (p. 45).

Así, la escuela pasó de agente de transmisión ideológica a ser causa del rezago económico. En una u otra perspectiva, la culpa pesa sobre la institución toda y sobre cada uno de sus miembros. Veremos luego cómo ha funcionado el sistema de culpas con relación a los medios de comunicación.

La pedagogía

> A pesar de décadas de críticas, la escuela sigue centrada, en la inmensa mayoría de nuestros países, en una pedagogía de la transmisión. Es común oír a los docentes referirse a su trabajo de esta manera "tengo cuarenta horas". Dicho tiempo se refiere a la cantidad de horas *dictadas* en una semana (a menudo son más, con esto de la libre empresa). Dictar significa "decir algo para que otro lo vaya escribiendo". Ocho horas diarias de dictado...
>
> Me he sumado a menudo a esas críticas a la pedagogía de la transmisión. Como el eje de este trabajo pasa por lo pedagógico, me detendré en este punto, retomando parte de un material publicado en Guatemala, "Notas sobre el trabajo discursivo" en *El discurso pedagógico* (Alejandra Ciriza et. al.):
>
> "Veamos, en qué consiste la pedagogía de la transmisión.
>
> **1.** La legitimación. El discurso pedagógico de la transmisión se apoya en distintas fuentes de legitimación: la institución educativa, el maestro, la ciencia, el arte, la historia, la sociedad.

Uno no ingresa a cualquier parte, lo hace a la universidad, a un lugar consagrado socialmente, en el cual es posible acceder al saber y a las profesiones. La institución tiene sus reglas, sus espacios, sus tiempos, su pasado, y todo ello impone una manera de relacionarse y de aprender.

Uno no se enfrenta a cualquier persona en las aulas; lo hace con el docente (catedrático, profesor), quien cumple una función social clarísima y posee un discurso previsible y conocido por años de experiencia en la escuela primaria y secundaria. El maestro es dueño de una ínfima cuota de poder (la suficiente para cubrir toda el aula) y su aplicación suele llegar a excesos por todos conocidos. Punto nodal de la legitimación éste, en él convergen todos los elementos en juego en el discurso pedagógico.

El discurso pedagógico de la transmisión tiene sus héroes y sus padres, en los cuales se fundamenta para aparecer como dueño de una autoridad. Sólo que los mismos son variados, van desde el poder otorgado por la propia institución hasta el valor a priori reconocido a ciencias, artes, marchas de la sociedad hacia el progreso y otras instancias similares. En realidad, la legitimación constituye una suerte de nebulosa en la que todo cabe, siempre es posible echar mano a algún argumento tomado de ella.

2. La despersonalización. Cuando todo se resuelve en una pedagogía de la transmisión, el discurso tiende necesariamente a la despersonalización en dos sentidos:

→ el tratamiento de los temas
→ el trato a los estudiantes

El tratamiento despersonalizado de los temas consiste en una presentación de la información de manera lineal, sin apelación a experiencias, sin recursos expresivos, sin anécdotas, sin intensidades capaces de atraer el entusiasmo y la atención.

Puesto que la información, para esta percepción de la pedagogía, tiene valor en sí misma, entonces se trata de darla y darla sin ninguna concesión al destinatario. Palabras sobre palabras, signos sobre signos, y que entienda y aprenda quien pueda.

Una mala, pobre práctica, jugará una presencia como si fuera una ausencia. Es decir, aun cuando se hable para los alumnos, no se hablará *con* ellos. La *despersonalización* consiste aquí en una relación superficial, en desconocer hasta el nombre de los jóvenes, incluso después de un año de estar con ellos; en ver sólo una masa de rostros sin preocuparse por las diferencias, por las dudas, por la falta de

entusiasmo. Discurso sin inflexiones, sin dirección, sin un tú, sin un nosotros. *Sin interlocución*, en suma.

3. Las relaciones cercano-lejano. Si la palabra del maestro y los libros funcionan como texto, ¿cuál será el contexto? Este es el espacio de lo cercano-lejano, en lo que se refiere al interlocutor.

La contextualización de este discurso pedagógico de la transmisión es pobre, en el sentido de no ofrecer nada de la riqueza del contexto propio de la ciencia, de la cultura en que crece cada estudiante. En él todas las alusiones se vuelven lejanas, en el tiempo, en el espacio, en la personalización.

En efecto, buena parte de nuestra educación está dedicada a la enseñanza de un pasado exangüe, carente de vida, si se piensa la misma como la posibilidad de vinculación con el hoy. A enseñar solo pasado suelen dedicar su vida no pocos docentes.

Y la despersonalización otra vez, como relación de lejanía. Nada sabemos de los seres, sólo de sus estereotipos, como si todo surgiera de prohombres capaces de ordenar la realidad a su antojo. El discurso así practicado se *desapasiona*, pierde su fuerza, su capacidad de comunicar algo más que datos.

4. La entropía. Uso aquí el concepto, dentro de una tradición inaugurada por Norber Wiener (*Cibernética y sociedad*) en el sentido de *pérdida de comunicación o incluso muerte de la misma*. Se trata de un riquísimo recurso para entender lo que sucede en instituciones, en familias, en relaciones interpersonales. Y, por supuesto, en la tarea pedagógica. Cuando la práctica de esta última se reduce a la transmisión de información, la tendencia comunicativa es necesariamente entrópica. No sucede gran cosa en las relaciones interpersonales, sólo una voz se desenvuelve con pereza, no hay intercambio, apenas fluye (cuando fluye) un discurso.

La entropía es literalmente antipedagógica, y sin embargo, en muchos casos asegura un modo de trabajo sin mayores sobresaltos. Cuando te mueves casi a nivel del suelo, cuando apenas si permites que se agite un tanto el ambiente, cuando la monotonía impera por todos los rincones, puedes darte el lujo de vivir sin exigirte demasiado, sin preocuparte por transmitir vida y entusiasmo a los demás.

5. El exhibicionismo. ¿Para quién habla un único, eterno hablante? ¿Para el grupo sentado en filas frente a él? ¿Para sí mismo? ¿Para impresionar a sus colegas? ¿Cuáles son los referentes más fuertes de ese monólogo? ¿A quién se toma en cuenta para construirlo?

Hemos comprobado una y otra vez que en tal construcción son tomados en cuenta los colegas y la disciplina en cuestión. Casi nunca los estudiantes. El discurso se vuelca hacia "el saber" y hacia la opinión de quienes están en situación de pares. Se habla desde ellos y para ellos, como si la disciplina impusiera una vigilancia de lo por decir y como si los colegas fueran a pedir cuentas en cualquier momento. Formas de legitimación éstas, sin duda, pero también de presión, de parámetros para la propia censura.

En una pedagogía de la transmisión el docente está condenado a demostrar que sabe. No tiene otra alternativa. No puede dudar, equivocarse, desconocer tal o cual libro, titubear, ceder algún concepto. Discurso omnisapiente el suyo, ¿qué otro camino le queda?

Entonces, la tarea es terrible: se trata de exhibir siempre un saber, y se trata de exhibirse como conocedor, por no decir como sabio" (pp. 75 a 78).

Caminos del desprestigio

Con esas afirmaciones, sumadas a los ataques detallados más arriba, le caen al sistema en general, y al educador de manera muy especial, todas las culpas del universo. Nada más lejos de esto que el lugar asignado por el maestro, quien al comienzo nos hablaba de desafíos y de la mejor profesión del mundo.

Todo se ha deteriorado: los salarios, el lugar ocupado tradicionalmente en la sociedad, la capacitación necesaria para ejercer el oficio, la organización del sistema, la salud y la alimentación de los niños... Pero, sobre todo se ha deteriorado la imagen social. El "aunque sea de maestro" pesa como una lápida en todas partes; las opciones por el magisterio van a menudo por descarte; los padres clasemedieros (los que van quedando por éstas nuestras tierras) tiemblan cuando algún hijo les anuncia su decisión de seguir carreras sin "ningún futuro".

El peso de la culpa es excesivo. No sólo llueven las acusaciones en relación a la propia práctica. Lo malo es que ésta arroja seres a la sociedad. Eres culpable, entonces, de no hacer nada bien y a la vez de arruinar el futuro de tan prósperas sociedades.

La escuela va siendo barrida hacia los suburbios del ser social. Y como estamos ante instituciones dedicadas a trabajar sólo con discurso, vale la pena preguntarse por el peso del mismo en nuestros países. Me vienen las imágenes del monumento colonial de la ciudad de Antigua Guatemala, me refiero a una de las primeras universidades de nuestro continente, la de San Carlos. Los muros enseñan a quien quiera leerlo el camino recorrido por el nuevo doctor, desde el examen público hasta su consagración en las calles. Toda una fiesta, una vieja fiesta.

> ¿Quién escucha hoy a la universidad? Bueno, habrá quienes lo hacen. Pero el peso social de su discurso se ha esfumado en los últimos quince años (barrido no sólo por la competencia de algún otro, sino también, y de manera muy contundente en muchos países, por el discurso de las armas).
>
> ¿Quién le presta atención a la palabra de un maestro? Prohibámonos generalizar. Las buenas experiencias también existen y en no pocos rincones de estas tierras algunos educadores tienen un merecido lugar en sus espacios de trabajo. Pero, preciso es reconocerlo, nos movemos en esos casos en el terreno de lo excepcional, al menos en lo que a números se refiere.
>
> El discurso antes público, eje de relaciones sociales, se ha ido arrinconando cada vez más dentro de los establecimientos y del sistema. La escuela casi no habla con nadie, a no ser con sus propios estudiantes, con sus públicos cautivos. Otros han ocupado su lugar.

Protagonismo de los medios

La larga cita de *Carta al señor D'Alembert*, incluida en la primera parte, no está allí porque sí. Sucede que el destinatario de Rousseau sugirió la creación de un teatro para Ginebra y el ginebrino reaccionó en defensa de su ciudad ideal. He reunido los argumentos más sabrosos, aunque hay otros de igual calibre: para asistir al teatro las mujeres querrán vestirse de manera diferente, se generará una vertiginosa tendencia al consumo, los hombres tendrán que trabajar más... En fin, la sola presencia de la escena trastornará para siempre la apacible vida de quienes aparecían a los ojos de Jean Jacques como la encarnación de una sociedad soñada.

Al igual que Platón, nuestro pensador niega a los artistas la entrada a la ciudad. Y lo hace con casi todos los argumentos desplegados en *La República,* como siglos atrás lo había hecho Agustín en su *Civitas Dei*, y como siglos más tarde lo retomaron los filósofos de la Escuela de Frankfurt. En efecto, de la desconfianza hacia el arte se pasó directamente a la desconfianza hacia los medios de comunicación.

Todos conocemos lo dicho y redicho en este siglo: la alienación, la violencia, el consumo, la pérdida de los valores, la ideología, la destrucción de las culturas, el sensacionalismo, la distorsión, el efectismo, el *kitsch*, el populismo, las transnacionales, el *hermano mayor*, la trivialización....

En América Latina un hito fue marcado por Mattelart y Dorfman con su libro *Para leer al pato Donald*, publicado en Chile en 1971. La lectura crítica se abrió paso en escuelas y facultades de comunicación, en Perú era demolida la estructura

profunda de *Plaza Sésamo*, la confrontación con pulpos televisivos se desencadenaba en no pocos países.

Mientras tanto, los medios gozaban de óptima salud. En estos últimos años, desde el 85 digamos, casi nadie se atreve a atacarlos. Más aún, hay quienes no ocultan elogios. Pienso en el desaforado libro de Baudrillard, *América*, un tardío canto al despilfarro y en las propuestas de Vattimo. Me detengo en éstas:

1. El efecto más evidente de la presencia de los medios es el de la toma de la palabra por parte de grupos que hasta hoy no la tenían.

2. No es válida la vieja denuncia de que vamos hacia un discurso totalitario. La explosión de los medios actuales lleva a una afirmación de Nietzsche: el mundo se convierte en fábula. La realidad no está más allá de esos mensajes, está en su relación, en su entrecruzamiento. La objetividad perdida es una ilusión, lo que cuenta es ese juego.

3. El camino que abren los medios es el de la oscilación, la pluralidad y el de la erosión del principio de realidad. "El hombre puede hacerse cargo hoy de la perfecta libertad".

4. Los medios han permitido pasar de una racionalidad central de la historia a una multiplicidad de racionalidades locales que toman su palabra cuando queda atrás el monopolio de lo que debe entenderse por humanidad. Se trata de un proceso de liberación de las diferencias.

5. En el comercio con los medios también se aprende, sobre todo a moverse en sociedades tan dinámicas y veloces como las de este fin de siglo.

6. Reconoce el autor, al menos al pasar, que esa línea es la que "hay que cultivar", a fin de permitir el extrañamiento, el entrecruce de dialectos "los media siempre pueden ser también la voz del 'gran Hermano' o de la banalidad estereotipada del vacío de significado".

Los medios aparecen así como la clave de la transformación planetaria, como el ámbito dentro del cual creceremos para hacernos libres. No es éste espacio para discutir esas afirmaciones. Nos interesa el lugar social de los medios frente a la escuela, el prestigio ganado por quienes trabajan o pueden aparecer en ellos.

El caso de la Argentina es claro en ese sentido: los políticos buscan un lugar en la pantalla, aunque sea en un programa cómico. Ser es figurar, es poder mostrarse, lanzar alguna agudeza, participar en lo que sea, pero ante la audiencia. Más aún, se aprende a andar por la calle, por los ministerios como si se estuviera en pantalla, lo cual significa un permanente cuidado del *look*. A ningún político se le ocurre ganar popularidad visitando escuelas, participando en foros universitarios. Cuando alguien (y no sólo el político) quiere ser, figurar, buscar poder, divertirse, hablar de sí mismo ante millones de seres, busca espacio en los medios. (Véase al respecto el libro de Oscar Landi *Devórame otra vez*).

Y, en fin, el prestigio se concentra en los animadores de programas, en los locutores, en los cantantes, en las y los modelos, en los actores. De aquellos hombres de "vida desenfrenada", de aquellas mujeres de "vida licenciosa", de aquellos seres "avaros y pródigos", hemos pasado a un reconocimiento social sin límites.

El ataque a la escuela se completa más que nunca: de los medios se aprende. Ellos ofrecen recursos para enfrentar la vida, para adaptarse, para moverse con el nerviosismo de la ciudad. Incluso, desde éste ángulo de mira, los video juegos son útiles, porque desarrollan una percepción ágil, movilizan reflejos y no cualquiera sobrevive en estos tiempos sin un buen juego de cintura.

Por otro lado, es muy cierto que se han multiplicado las oportunidades de comunicar. En la Argentina, por ejemplo, las nuevas tecnologías han posibilitado una irrupción imparable de radios FM, con lo que el proceso de acercamiento de los recursos comunicacionales a espacios prácticamente barriales, es un hecho. Igual sucede con pequeñas empresas de cable, con la difusión de cámaras de video, con el acceso en cualquier parte de la región a un sistema tan barato y sencillo como el audio cassette.

Lo interesante de todo esto, que sin duda es un paso enorme en relación a tiempos de concentración de la comunicación en pocas manos, es que se multiplican simultáneamente las oportunidades de producción discursiva.

La producción discursiva

Dos espacios de trabajo con el discurso: la escuela y los medios de comunicación. El primero plagado de problemas, asediado por críticos y economistas, reducido en algunos países a la supervivencia, desprestigiado. El segundo en plena expansión, con todo a su favor: la tecnología, la demanda creciente, la fascinación de miles de millones de seres, la multiplicación de empresas locales, las oportunidades de acceso a espacios antes cerrados a unos pocos.

¿Acaba todo en esta caracterización? Añado otra: la escuela es, desde el punto de vista del discurso, improductiva. Los medios basan su fuerza en una constante y renovada producción discursiva.

Palabras de un maestro de enseñanza universitaria: "Enseño hace doce años. Para eso subrayo un libro y al otro día hablo".

Caben aquí todos los hechos presentados al comienzo: el profesor que equivocó el salón, el que sufrió un shock del cual sabe Dios si habrá podido salir, el que se durmió hablando. Hablar no es producir discurso, y menos cuando lo dicho es un conjunto de ideas tomadas de otra parte, cuando le toca a uno repetir lo exigido por los programas o lo volcado en viejos libros.

Del otro lado el vértigo cotidiano de cualquier medio de comunicación. La búsqueda de información, la interacción con los colegas o con el público, la elaboración de guiones, la redacción a marchas forzadas de una noticia, el juego de las cámaras o del micrófono, las combinaciones de luces y sonidos... Y día a día, los productos, tus productos ahí, ante ti, nacidos de un esfuerzo individual y grupal.

No falta la tentación de recuperar aquí la vieja tradición de la obra de arte, el goce que sientes al lograrla, la manera en que te realizas en ella. Quien ha pasado por un medio de comunicación conoce muy bien esto.

¿Y la realización del educador? Ya lo decía el maestro citado al inicio: tu ser se logra cuando formas a otro. Bueno, no lo expresa así, pero la base ideológica es exactamente ésa. Una vieja invocación, lo sabemos bien. Muy similar a la dedicada a la madre: una mujer se realiza en sus hijos. ¿Y cuando éstos se van? Recuerdo a Simone de Beauvoir: "Yo les pido a las mujeres que tengan su ser".

¿Y cuando los estudiantes se van? ¿Dónde queda el ser del educador?

Retomo una afirmación: maestros y comunicadores son trabajadores del discurso; éstos producen cotidianamente, aquéllos no. Más aún, y esa denuncia aparece en las líneas dedicadas a la pedagogía de la transmisión, la improductividad se extiende a los estudiantes; desovillar en el papel una palabra adormecida no es algo precisamente creativo.

El prestigio es un motivo de realización popular. Nadie lo duda. Pero la pasión por la obra, el placer de verla realizada es también un motivo, sobre todo en el espacio del trabajo discursivo.

¿Nunca producen nada los maestros? Sí, ¿cómo negarlo? Pero casi siempre a contrapelo del sistema. En todo caso éste exige un trabajo discursivo escrito horrible (la idea me fue sugerida por Alicia Francia, de Argentina): llenar planillas para satisfacción de los controles impuestos desde el cielo de la burocracia. Ejercicio semejante no deja mucha satisfacción que digamos.

Nuestra experiencia

En 1990 comenzó en el Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo, IIME, de la Universidad San Carlos de Guatemala, con apoyo de Radio Nederland Training Centre, una experiencia de capacitación de educadores de esa casa de estudios en dos líneas: docencia e investigación. Por las características de los destinatarios y por su distribución geográfica (la USAC tiene centros regionales en todo el país) se optó por un sistema a distancia. No queríamos, de ninguna manera, repetir los viejos moldes: textos centrados en sí mismos, con preguntas

cerradas, con prácticas pueriles destinadas a llevar de la mano al estudiante, en lo que hemos denominado *infantilismo pedagógico.*

Esto nos condujo directamente a la pregunta por el aprendizaje. Retomo parte de un trabajo escrito en colaboración con Francisco Gutiérrez, con quien asesoramos ese programa:

> "Reconocemos cinco instancias de aprendizaje:
>
> → Con el asesor pedagógico
> → Con el texto (en sentido amplio)
> → Con el grupo
> → Con el contexto
> → Con uno mismo
>
> Cada una de ellas puede dar lugar a una relación pedagógica o a una relación antipedagógica. Suavicemos este último término, a través de una pregunta: ¿Cuando se limita, se empobrece el aprendizaje?
>
> Cuando el pedagogo es un ser incapaz de llegar al otro. Su preocupación máxima es el contenido y no el interlocutor, la institución y no el educando, la propia expresión y no la ajena.
>
> Cuando el texto (es decir, todos los materiales educativos) se centra en sí mismo, en un desarrollo a espaldas del interlocutor. Si eso sucede, todo se resuelve en comercio con el texto: contenidos, respuestas, evaluaciones.
>
> Cuando el proceso niega al grupo, niega un espacio de intercambio de experiencias y de mutuo enriquecimiento.
>
> Cuando el contexto no entra ni por la ventana. Todo está centrado en la "ciencia", en el pasado, en abstracciones... Quedan así fuera la existencia cotidiana, la afectividad, los espacios de las diarias relaciones. En fin, la vida misma.
>
> Cuando es despreciada la experiencia atesorada a lo largo de años y la capacidad de aprender de uno mismo. El estudiante es entregado al sistema como una pieza de caza, nada tiene que aportar desde sus vivencias.
>
> No hemos hecho más que describir de esta manera el modelo de enseñanza vigente en la mayoría de nuestros países. Una propuesta alternativa busca la promoción del aprendizaje en cada una de las instancias mencionadas." [8]

Pues bien, el programa se centró en la promoción del aprendizaje. Más aún, definió lo pedagógico precisamente como eso:

> "Esta alternativa se fundamenta en la *mediación pedagógica*, entendida como el tratamiento de los contenidos y formas de expresión de los diferentes temas, a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.
>
> De la *participación* y la *creatividad* se viene hablando desde hace décadas en el campo de la educación. Y a menudo han corrido ante ellas los vientos del escepticismo, debido a fracasos y a intentos demasiado improvisados. Partimos de una afirmación: no hay alternativa educativa posible sin medios pedagógicos, entendidos como los caminos más adecuados para el aprendizaje" (Artículo citado).

La propuesta se orientó a un sistema pedagógico en el cual fueran puestas en juego las cinco instancias mencionadas, tanto en el texto para ser trabajado a distancia, como en las prácticas de los participantes.

El texto paralelo

Un sistema orientado a una práctica alternativa requería de modos diferentes de evaluación. Fue aquí donde entró de lleno el tema de la producción discursiva. La idea nos vino desde Freinet:

> "El niño o niña que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no sólo escolar sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crecer (...). A medida que escribe y ve sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más (...). Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan (...). Los alumnos así tonificados y renovados, tienen un rendimiento muy superior, cuantitativa y cualitativamente, al exigido por el viejo sistema represivo." [9]

En nuestro caso trabajábamos y trabajamos todavía en ese programa, con adultos. Nos decidimos entonces por el *texto paralelo*. A lo largo del proceso el participante iría escribiendo su texto, volcaría en el mismo el producto de las prácticas sugeridas en la institución, produciría discursivamente. El material sería la condición para aprobar el curso, la única.

Veamos los fundamentos:

> El texto paralelo busca que el participante:

→ se enfrente al texto de la institución con ojos críticos y creativos
→ realice un seguimiento tangible a su proceso de aprendizaje
→ se obligue a observar su contexto y a extraer información del mismo
→ materialice su aprendizaje en un producto propio
→ se vuelva autor, redacte, describa, se exprese
→ logre un documento precioso para evaluar su propio aprendizaje

"...el texto paralelo se desarrollará en cada uno de los cursos del programa, atesorará el producto de las reflexiones, de la relación texto-contexto, testimonios, vivencias, noticias, informaciones, críticas…, de modo que el material generado sea la prueba más fehaciente del proceso de autoaprendizaje. Es decir, este último se va logrando a través de diferentes percepciones sobre un tema o problema, con el acontecer de cada día, con la proyección hacia el futuro, con las propias reacciones afectivas, con la propia historia, con lo que va naciendo de las relaciones grupales, con, en síntesis, la totalidad de la vida cotidiana." [10]

Revalorización de la propia práctica

Así comenzó la experiencia. Se inscribieron alrededor de quinientos profesores de la universidad y nació un proceso cuyos resultados han ido mucho más allá de nuestras iniciales expectativas. Como escribimos con Francisco Gutiérrez:

"Hasta aquí nuestras previsiones sobre ese instrumento pedagógico. Pero la práctica nos ha llevado mucho más allá. Cuando un texto paralelo se juega en todas sus posibilidades, como viene sucediendo en un alto porcentaje de los producidos hasta ahora, nos encontramos con prácticas pedagógicas como las siguientes, desarrolladas por los propios estudiantes:

→ Localización, procesamiento y aplicación de información.
→ Identificación y solución de problemas.
→ Revalorización y construcción de conocimientos.
→ Desarrollo de la capacidad creativa, crítica y autocrítica.
→ Realización de algún tipo de investigación.
→ Empleo de diferentes medios de expresión.
→ Capacidad de evaluar.
→ Ampliación de la riqueza expresivo-comunicativa.
→ Profundización en procedimientos lógicos.
→ Reflexión sobre la propia experiencia.

Es decir, a poco de andar, el texto paralelo fue mucho más allá de lo que habíamos previsto y nos abrió horizontes pedagógicos nuevos, en torno de los cuales estamos todavía trabajando." [11]

Excedería el alcance de este trabajo siquiera el intento de recuperar los testimonios de los educadores en sus materiales. El sistema va ya por el cuarto texto, de modo que los productos se cuentan por cientos. Opto por referirme a algunas consecuencias:

La alegría ante la propia obra. Al comienzo, cuando tocó trabajar la primera, llovieron las quejas y cundieron las incertidumbres. Nada que ocultar: casi nadie escribía, casi nadie había tenido la experiencia de crear con el discurso. Una vez vencidas las inhibiciones iniciales, el discurso comenzó a fluir y los productos fueron naciendo sin tensiones.

La revalorización de la propia existencia. Las prácticas incluidas en la instancia "con uno mismo" desbordaron todas las previsiones. Desencadenadas a través de preguntas tan sencillas como "¿cuál fue la experiencia pedagógica más hermosa de su niñez?", "¿cuál fue la peor?", abrieron viejas compuertas y permitieron volcar la propia vida a la reflexión.

La participación de otros seres en la empresa. Sobre todo de la familia. Algunas actividades piden recortar y pegar y eso significó para los pequeños una buena oportunidad de colaboración con su padre o su madre. El texto paralelo nace en la vida de cada quien y no en un espacio académico a menudo vacío de afectividad. Con esto se derrumba a la vez una vieja confusión de la educación a distancia: *si estudias solo estás aislado*. Falso, por supuesto, el aislamiento lo provoca el sistema, cuando todo lo centra en el texto y no permite ninguna salida hacia el contexto, hacia los otros.

La apertura a otros espacios discursivos. El método pide de manera constante la referencia a los medios de difusión colectiva, a manifestaciones de la literatura, de la riquísima cultura guatemalteca. Ya no se puede seguir en el encierro en el viejo discurso de la enseñanza, plasmado en textos y en reglamentaciones.

La apropiación del discurso. Una vida trabajando con la palabra y a la hora de utilizarla se choca uno contra ella, comienzan los balbuceos. Así fue al comienzo en muchos casos. Pero pronto el discurso ganó en fluidez y en riqueza expresiva. Hay modalidades personales, por supuesto: modos más estructurados de comunicar, más ligados a un esquema científico, y otros profundamente afectivos, cercanos a las maravillosas reglas de juego del relato.

La recuperación del valor del aprendizaje. Vivida, y gozada, una experiencia semejante ¿cómo continuar con una pedagogía de la transmisión en el propio trabajo? Cuidado, no quiero aventurar aquí que todos los profesores han cambiado. Pero muchos ya lo han hecho; se han lanzado a trabajar textos paralelos con los jóvenes. Vamos

asistiendo a una pequeña revolución pedagógica en una de las universidades más antiguas de América.

En defensa del educador

¿Y el incentivo para tanto entusiasmo? Ninguno, si en aumentos u otras mejoras económicas se piensa. Mínimo si hablamos de reconocimientos académicos: un certificado final. Nulo si pensamos en tiempo para el estudio, como, por ejemplo, descarga de alguna obligación de docencia.

Estamos convencidos de que es posible ir más allá de la oferta tradicional a los educadores, casi siempre organizada en torno a la capacitación presencial, con el argumento de alguna mejoría económica, o con la presión moral ejercida por la atribución de culpas (aquello de: si no te capacitas le embromas el futuro a la patria).

Tenemos todo el derecho a preguntar acerca de las estrategias utilizadas para sacar al magisterio de ese círculo endemoniado de bajos salarios, pobre rendimiento, desapasionamiento por la tarea, desprestigio, pérdida del lugar social, acusaciones de todo tipo, por mencionar algunos de sus puntos.

Pues bien, la experiencia del IIME abre una alternativa. En un año más estaremos en condiciones de evaluarla a fondo, pero lo vivido hasta ahora justifica nuestro entusiasmo.

No es mediante una guerra de discursos como podremos cambiar las cosas: yo te ataco para defenderme, yo te descalifico con la palabra. Llevamos demasiado tiempo en un enfrentamiento absurdo entre los medios y la escuela. A ésta le cabe como posibilidad el abrir caminos a la producción discursiva, al reconocimiento, por lo tanto, de esos seres que la hacen posible. Alternativa en la cual quienes trabajan en los medios de comunicación tiene mucho que enseñarnos.

La clave sigue siendo pedagógica. Si alguien no experimenta en sí mismo experiencias de aprendizaje gratificantes, plenas de realizaciones, capaces de despertar y desplegar la creatividad, mal puede pretenderse que lo haga con los niños, niñas y jóvenes a su cargo.

Daniel Prieto Castillo
San José de Costa Rica, 2 de febrero de 1993

Bibliografía

CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992.

Gutiérrez Pérez, Francisco; Prieto C., Daniel. *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*, RNTC, San José de Costa Rica, 1992.

Landi, Oscar. *Devórame otra vez*. Ed. Planeta, Buenos Aires, 1992.

Kaplún, Mario. *A la educación por la comunicación, la práctica de la comunicación educativa*, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1992.

Prieto Castillo, Daniel. *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*, Ed. CIESPAL, Quito, 1987.

Prieto Castillo, D. "Notas sobre el trabajo discursivo", en *El discurso pedagógico,* Alejandra Ciriza et. al., Ed. RNTC, San José de Costa Rica, 1993.

Rousseau, Jean-Jacques. *Carta al señor D'Alembert*, en *Escritos de combate*, Ed. Alfaguara, Madrid, 1979.

Vattimo, Gianni. *La sociedad transparente*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990.

---

[1] Simón Rodríguez, Nota sobre el proyecto de educación popular, citado en Utopía y comunicación en Simón Rodríguez, Daniel Prieto Castillo.

[2] Carta de un maestro, publicada en un periódico centroamericano.

[3] Jean-Jacques Rousseau, *Carta al señor D'Alembert,* p.p. 292 a 294.

[4] Jean-Jacques Rousseau, op. cit., p. 315.

[5] Jean-Jacques Rousseau, op. cit., p. 333.

[6] Palabras de un animador televisivo argentino.

[7] Daniel Prieto Castillo, op. cit., p. 61.

[8] "Qué significa aprender", RNTC, Guatemala, 15 de noviembre de 1992, mimeo.

[9] Freinet *Nacimiento de una pedagogía*, citado por Mario Kaplún en *A la educación por la comunicación, la práctica de la comunicación educativa, pp. 26-27*. Retomo esa cita para remitir al lector de manera simultánea al pedagogo francés y al pedagogo uruguayo.

[10] Francisco Gutiérrez Pérez, Daniel Prieto Castillo. *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*, p. 90.

[11] "¿Qué significa aprender?", op. cit.