NOTAS SOBRE EL TRABAJO DISCURSIVO

Daniel Prieto Castillo
1992

1. Ubicación temática general

Los educadores, y sobre todo los universitarios, somos trabajadores del discurso, ¿o es otra herramienta la que privilegiamos en nuestra labor pedagógica?

> Entiendo discurso en el amplio sentido de **la expresión a través de palabras, imágenes, gestos, espacios y objetos, para comunicar y comunicarse en el seno de las relaciones sociales.**

Lo cual supone una producción y seres en situaciones temporales y espaciales, esto es, históricas.

¿Qué importancia tiene ese concepto para los educadores? Reitero: somos trabajadores del discurso. Vivimos en él como en un medio ambiente y lo hacemos vivir a niños y jóvenes. Vivir o mal vivir. El trabajo discursivo conlleva una responsabilidad no solo por lo que se expresa sino por la manera de expresarlo.

Ser dueño de la palabra, monopolizar los recursos de comunicación en determinado contexto (la escuela, la universidad) es un privilegio que no muchos profesionales tienen. Privilegio y, por lo mismo, responsabilidad.

¿Qué hacen los educadores con el discurso?

¿Qué hacen del discurso?

Ambas preguntas atraviesan todo este libro.

No se trata solo de saber, de conocer algún tema para "enseñarlo". Toda modalidad educativa se resuelve en discurso, ninguno de nosotros queda fuera de este espacio, de este elemento básico de la comunicación.

Y algo más: la responsabilidad alcanza no solo a ***nuestro*** discurso, sino también al de los estudiantes. Somos trabajadores del discurso capaces de frustrar o de impulsar el quehacer discursivo del otro. Supongamos (y no es solo una suposición) a unos pobres trabajadores del discurso, ¿qué podrán aportar al otro?, ¿cómo le ofrecerán elementos para enriquecer su expresión?

Doble responsabilidad, entonces: por los propios recursos expresivos y por los ajenos.

Pero la misma no suele ser objeto de reflexión en las escuelas de formación de educadores. El discurso es dado por sabido, ¿acaso no conocemos lo que decimos? Aunque a veces se insiste en la manera de dar una clase, de presentar un tema, de

gesticular. Recuerdo mis estudios de magisterio: el maestro es una suerte de actor, debe saber pararse, modular su voz, medir y controlar sus gestos, dominar toda el aula con su mirada a fin de no perder un detalle...

El discurso pedagógico es mucho más que eso. Se juegan en él modelos de percepción de los jóvenes, maneras de relacionarse, encuentros y desencuentros, inclusiones y exclusiones, aceptaciones y rechazos, alusiones y elusiones, cosas dichas y cosas no dichas, silencios y vociferaciones... Es responsabilidad de cualquier educador reflexionar sobre ese instrumento seleccionado de por vida como su forma de trabajo.

Si preguntamos por el modelo implícito a un tipo muy generalizado de relación discursiva en el aula podemos llevarnos alguna sorpresa: alguien se expresa de determinada manera (dándolo todo, no dejando resquicio para una duda, para una información distinta) porque considera a los jóvenes incapaces de pensar por sí mismos, de buscar respuestas distintas, de preguntarse por su contexto. El modelo, de larga tradición, dice: no confíes en éstos, contrólalos, vigílalos, no los dejes desbordarse en ninguna dirección porque luego se te subirán encima...

Esta segunda parte del libro pregunta por el discurso pedagógico, por sus modalidades, sus recursos, sus orientaciones básicas. Y lo hace tomando en consideración el trabajo universitario, aunque no deja de lado algún buen ejemplo de la escuela en general.

Cinco apartados:

Dos instituciones discursivas
Un discurso de discursos
De pobres prácticas discursivas
Pedagogía y narratividad
La construcción social del discurso

Hago referencia en el primero a **dos instituciones discursivas**: los medios de difusión colectiva y la escuela, las cuales aparecen en nuestras sociedades como ámbitos privilegiados del discurso. El eje del análisis: los medios utilizan ricos recursos sin intención educativa, la escuela persigue esta última con pobres herramientas expresivas.

Un discurso de discursos se refiere a la larga tradición pedagógica, centrada en la vigilancia y el control. Todo se resuelve en enseñar (señalar, en sentido etimológico), en montar el discurso pedagógico sobre otros (los de la ciencia, del arte...) para hacerles decir a éstos lo que el sistema educativo quiere; en crear límites discursivos para el aprendizaje.

De pobres prácticas discursivas caracteriza una pedagogía de la transmisión, siempre desde el punto de vista discursivo: formas de legitimación, relaciones despersonalizadas, lejanía del contexto del estudiante, tendencia a la entropía (entendida como pérdida de

comunicación), exhibicionismo (del docente y del sistema), pobreza expresiva, incapacidad de entusiasmarse por el discurso, incapacidad de entusiasmarse por el contexto, incapacidad de entusiasmarse por el otro.

Puede resultar extraña una expresión como la de **pedagogía y narratividad**. ¿Estamos acaso en el campo de la literatura? ¿Debemos ahora volvernos cuentistas o poetas? Anticipemos una afirmación: cuando un discurso se vuelca hacia el otro (¿no es esa una característica fundamental del pedagógico?) no puede dejar de lado la estrategia narrativa.

Pedagogía concebida como capacidad narrativa, es decir, como capacidad de fluir, de apelar a seres, a situaciones humanas, de interlocución, de belleza expresiva. Y, por lo tanto, la relación entre **el discurso y el otro**. Y la pregunta central: ¿para qué nos dirigimos al otro, entendido éste como el estudiante, el aprendiz?

La construcción social del discurso está dedicada a la reflexión sobre la práctica necesaria para lograr la capacidad discursiva, la capacidad narrativa. El modelo propuesto es el del taller, como espacio de desarrollo de la capacidad expresiva, del interaprendizaje.

Una reflexión sobre el discurso pedagógico no puede ser hecha como si se hablara de alguien a quien le suceden algunas cosas. Si estamos entre educadores tendremos la obligación de presentar nuestras experiencias, las mías y las de cada uno de ustedes. Buena parte de la ejemplificación será tomada de mi vida en este campo del trabajo educativo. Y buena parte de la ejercitación sugerida para elaborar su texto paralelo girará en torno de sus vivencias y sus prácticas.

No hablamos de un discurso de "los otros", sino del nuestro, el de cada día; de ese discurso que constituimos y nos constituye, que de alguna manera somos.

2. Dos instituciones discursivas

Ubicación temática

Las páginas que siguen, en este apartado, están destinadas a presentar una primera caracterización del discurso en los medios de difusión colectiva y en la escuela. Ello nos permitirá reconocer prácticas por demás cotidianas en el espacio de la enseñanza y lo que las mismas significan para los estudiantes.

El eje del análisis es el siguiente: los medios y la escuela aparecen en nuestras sociedades como ámbitos privilegiados del discurso, pero ni unos ni otra agotan las posibilidades de esa práctica.

Cada una a su manera, ambas instituciones hacen realidad una verdadera ***mutilación discursiva***, entendida como mutilación de la capacidad de expresión a través de palabras y de imágenes para comunicar y comunicarse en el seno de las relaciones sociales.

Muy lejos están de ofrecer recursos para desarrollar ***la capacidad discursiva***, entendida como el moverse con soltura, con fluidez, dentro de la riqueza expresiva de cualquier tipo de discurso.

Un trabajador del discurso necesita comprender su papel en ese juego: ¿es un mutilador o un promotor de la capacidad discursiva?

Los medios y la escuela

> "Nunca comuniques a los alumnos los objetivos de la asignatura. La información es una fuente de poder, si no quieres perderla mantente siempre en una cierta ambigüedad.
>
> Empéñate en explicar toda la asignatura en tiempo de clase; puedes dar por supuesto que tus alumnos no saben leer.
>
> Convierte tus clases en clases de dictado."
>
> Expresiones con una rica ironía, tomadas de **Decálogo del mal profesor en técnica didáctica**, de Luis Achaerandio, Universidad Landívar, Guatemala, 1985
>
> "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."
>
> Palabras de un animador televisivo argentino.

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.

Los medios de difusión colectiva se sostienen por la presencia de sus perceptores. Cuando éstos faltan, las inexorables leyes del mercado hacen que aquéllos desaparezcan. De allí se derivan tres consecuencias:

1. Los medios de difusión colectiva forman parte de un mercado;

2. un mercado sin compradores no llega muy lejos;

3. la mejor manera de atraer compradores es a través del embellecimiento de las mercancías.

Y una cuarta:

> Como los medios de difusión colectiva producen y distribuyen discurso, éste queda sujeto a todas las reglas de la mercancía, en especial la relativa a la necesidad de ***atraer*** al comprador.

Basta observar el desarrollo de la televisión para comprobar las cuatro consecuencias: el enriquecimiento de los recursos expresivos ha sido constante, todo puede ser mostrado hoy con imágenes, mostrado o mentido; el discurso visual ha alcanzado posibilidades ni siquiera soñadas tiempo atrás.

Quienes llevamos ya algunas décadas sobre la tierra hemos sido testigos de ese despliegue de recursos, desde las primeras imágenes de fines de los años 50 hasta la gama interminable de hallazgos formales en los video clips.

La escuela funciona desde otra lógica: si bien existe por la presencia de los estudiantes, éstos acuden a ella por obligación social. Estamos ante una institución cuya fundamental característica es la de contar con un público asegurado de antemano. Una familia podrá

dejar de comprar un diario o una revista, pero intentará siempre enviar a los niños a las aulas. Y lo hará por obligación social (las leyes, el Estado, así lo mandan) y por convencimiento (la necesidad de una instrucción elemental, de un título para sobrevivir en estos tiempos). Doble reaseguro, entonces.

No se me escapa de ninguna manera el alcance de ***estos tiempos*****:** el empobrecimiento de nuestras sociedades saca a la calle a miles de niños. Pero la escuela se mantiene, porque obligación y convencimiento le dan sentido.

Con públicos cautivos, asegurados desde siempre, uno, lo sepa o no, trabaja de manera diferente. Libre de la presión del mercado, el discurso educativo avanza con cierta pereza, cuando avanza. El mercado, es sabido, no tiene memoria. Las formas nuevas se suceden y para imponerlas es necesario el olvido de las anteriores. La escuela se mueve en una densa memoria discursiva, el peso de los viejos textos, de las viejas maneras de expresarse, llega a menudo a asfixiar cualquier intento de cambio.

Ello provoca la persistencia de rutinas expresivas y temáticas. Como nadie salta por encima de su historia ni de su sombra, la escuela habla, y hace hablar, a través de un discurso empobrecido, sea por la poca variedad de sus recursos, sea por los viejos asuntos reiterados al infinito.

Basta recordar una investigación como la que dio origen a la obra libro **Las verdades que mienten**, de Marisa Bonazzi y Umberto Eco, publicado a mediados de la década del 70: los libros de lectura de la escuela primaria de Italia no habían variado gran cosa desde el siglo XIX, en lo que a presencia de estereotipos y de fórmulas trilladas se refiere. En tanto, el país había pasado por dos guerras mundiales, por un acelerado proceso de industrialización, por profundos cambios en las relaciones sociales.

Veremos más adelante cómo Basil Bernstein analiza esta persistencia del discurso educativo en sociedad por demás distintas.

Los medios de difusión colectiva hablan con nadie. Reitero: **con nadie**. Hablan **para la gente,** pero no **con la gente.** Gigantesco monólogo éste. La voz resuena sola en todos los rincones del planeta. Nadie, o casi nadie, responde. Y a nadie le interesa la respuesta, al menos la discursiva. Oleadas de palabras e imágenes se mueven por el océano social, y nadie responde. Hay transmisión, difusión, pero falta la **interlocución**, ese hacerse llegar la palabra entre dos o más seres.

Cuando la fuente emisora determina el contenido y la forma del discurso, cuando habla con nadie, el interlocutor está ausente, porque su locución, su palabra, no cuentan. Y ello a pesar de la multiplicación de ofertas discursivas, a pesar de miles de publicaciones, del cable, de la saturación del espectro radial. Mejor dicho: y ello **debido precisamente** a esa multiplicación. La profusión de mercancías asegura una cierta variedad de ofertas, pero

no una ruptura de la lógica del mercado: yo te vendo, tú me compras; yo te fascino para que me compres.

Esto no significa, por supuesto, un dominio mecánico sobre los diferentes públicos. Estamos ya muy lejos de la creencia en el poder de los medios, tal como se lo concebía, y se lo imaginaba, en décadas pasadas.

Los medios de difusión colectiva enriquecen su discurso pero **sin la intención** d**e enriquecer el de sus destinatarios**. Estos son objeto de discurso y no sujetos del mismo. Una cosa es la fascinación ante un maravilloso artificio discursivo y otra, muy otra, la capacidad de crear el propio discurso.

La escuela, en apariencia, rompe con ese monólogo. Día a día, año a año, los niños y los jóvenes la pueblan, se encuentran cara a cara, interactúan con los maestros. Nadie puede negarlo: la escuela se apoya en la interlocución. Y, sin embargo, ésta es por demás especial. La escuela **habla con los niños**, pero con la pretensión de que **hablen como ella**.

El discurso educativo tiene aspiraciones de totalidad: te dejo hablar siempre que repitas mis palabras. Y no solo mis palabras: mis modos de construir el discurso, mis temas, mis estereotipos (que son muchos), mis viejas rutinas. Por ello:

La escuela aplaude a quien mejor la repite.

¿Cómo llamar a un interlocutor obligado (sutil o abiertamente) a devolver palabras, a reiterar voces ajenas? Estamos ante una presencia formal y, en el fondo, ante una ausencia. La escuela **vuelve ausente** a un interlocutor presente. Y lo hace porque repetir discurso no es crearlo.

Las excepciones cuentan, sin duda. Pero de todas formas buena parte del tiempo total de permanencia en el aula es ocupado por las palabras, y de éste la mayor parte corresponde al discurso del docente. Así, Bernstein (**Análisis del discurso**) señala:

> "Los que escriben sobre las aulas hacen hincapié en la frecuencia con la que el profesor define y vuelve a definir la situación. Jackson nos recuerda que los niños pasan más de 1.000 horas al año en la escuela, que se han convertido en 10.000 cuando la dejan. La mayor parte del tiempo es el profesor el que habla. Flanders calcula que se habla durante el 70% de la clase y que el 70% de este tiempo es el profesor el que lo hace... El medio dispone de diez mil horas para transmitir el mensaje. ¿Cuáles son los mensajes transmitidos de modo acumulativo a través de la organización detallada de la conversación del profesor?". (p. 72).

No obstante, los niños y los jóvenes tienen maneras de eludir esas imposiciones, sea por la búsqueda de información fuera de la escuela, por el olvido, por la indiferencia, por la aplicación constante de la ley del menor esfuerzo.

Los medios de difusión colectiva argumentan, como justificación de su existencia, la necesidad del hombre de **informarse y de entretenerse**. Los viejos sueños de la aldea global han vuelto a brotar en nuestros días: vamos hacia el paraíso de la simultaneidad, de la intercomunicación, del goce al alcance de la mano, goce con la imagen y la palabra, con el discurso, en definitiva.

Desde las apelaciones al cuarto poder y a la objetividad, hasta las minuciosas descripciones del paraíso electrónico, (véanse, a modo de ejemplo, los libros de Alvin Toffler) los argumentos han sido siempre los mismos: estamos al servicio de necesidades básicas del hombre, no hacemos más que poner a su alcance la materia de sus anhelos.

Nadie discute esas necesidades. La pregunta es **si ellas agotan** toda necesidad humana en lo que a práctica discursiva se refiere; si, **además de recibir información y de fascinarse, la condición humana no da para algo más.**

Esta última afirmación es el eje de nuestro razonamiento. La práctica discursiva, tan descuidada en la escuela y en los medios, constituye uno de los caminos más ricos para apropiarnos de nuestra cultura y para recrearla y crearla. El **algo más** del párrafo anterior es el enorme espacio de la posibilidad de nombrar nuestra cultura y de nombrar nuestra manera de ser y de insertarnos en ella.

Por supuesto que la práctica discursiva da para algo más: las formas de relación cotidiana, de intercambios, de encuentros, tienen una enorme riqueza, la cual a menudo queda excluida de esas instituciones discursivas.

La escuela argumenta, como justificación de su existencia, la necesidad de los niños de incorporarse a la cultura, de heredar el conocimiento atesorado por la sociedad, de prepararse para la vida. Desde las proclamas del siglo XIX en torno de la alfabetización universal, hasta las promesas de una escuela también electrónica, pasando por todo tipo de usos sociales de la niñez, tan en boga siempre en nuestros países, los motivos básicos han sido siempre los mismos: **estamos al servicio del niño**, de su desarrollo, de su integración armónica a la sociedad.

Nadie discute tales argumentos, pero, en lo que a discurso se refiere, la escuela confunde desarrollo con cantidad de información, integración con reiteración de viejas fórmulas, preparación para la vida con repetición del discurso ajeno.

Y no queda en semejante tarea mucho lugar para el goce, para la creatividad. El discurso de la escuela es adusto, salvo un poco de juego en el jardín de infantes, el resto tiene la

seriedad del caso. La pregunta es si la condición humana, la condición infantil, no dan para más en lo que a práctica discursiva se refiere.

La condición humana pasa fuertemente por el discurso, como modo de ser, de relacionarse, de nombrar y de escuchar. De allí que toda forma pedagógica toque elementos esenciales de la condición humana, en cualquier instancia, desde la primaria hasta la universidad, sin dejar de lado los sistemas abiertos, de educación permanente.

A los medios de difusión colectiva les encanta mostrarse como **educadores**: el ciudadano aprende en contacto con la prensa, la televisión ofrece mensajes culturales (pone a niños y jóvenes a acertar fechas y nombres, por ejemplo), la radio acompaña el desarrollo...

Pero, de la misma manera, uno se educa cuando habla con un amigo o cuando observa su contexto. Los medios de difusión colectiva ofrecen ciertos elementos educativos **de manera asistemática**, porque no nacieron para educar. Y, sin embargo, para bien o para mal, aprendemos de los medios, vamos imitando formas de vida, modas, respuestas a problemas cotidianos.

La escuela se presenta ante la sociedad como la gran depositaria de la educación. Nadie puede competir con ella. En la década del 70 se lanzó un sistema de televisión educativa en El Salvador, con el apoyo de los grandes teóricos y prácticos de la comunicación de entonces. Los maestros hicieron una huelga y consiguieron que todo quedara en sus manos. Entonces se llevaron el aula a la pantalla y la programación pasó a denominarse "tele-aula". Comenzaron a dar clases por televisión, en una contradicción total con las características discursivas de ese medio.

La escuela trabaja el discurso educativo de manera sistemática, pero lo hace sin tomar en cuenta las posibilidades propias de otros espacios discursivos, de otros medios. Todo lo que toca lo vuelve adusto, lo somete a viejas rutinas temáticas y formales.

En síntesis:

> Los medios de difusión colectiva y la escuela aparecen en nuestras sociedades como ámbitos privilegiados de discurso, pero ni unos ni otra agotan las posibilidades de esa práctica.

Una aclaración necesaria:

A través de las anteriores reflexiones pretendo solo mostrar tendencias; reconozco la existencia de medios de difusión colectiva distintos, lanzados a un trabajo discursivo alternativo, y reconozco experiencias escolares riquísimas, ya sea en el reducido espacio

del aula, a contrapelo de todo el sistema, o en algunos intentos más amplios. Pero tendencias son tendencias, y no es nada sencillo taparlas con un dedo.

La mutilación discursiva

Cuando a un niño se le niegan las posibilidades de práctica discursiva, cuando se lo reduce a la fascinación y a la repetición, asistimos a una verdadera mutilación. Extraña categoría ésta: **mutilación discursiva**. Mutilación, entonces, de

la capacidad de expresión a través de palabras y de imágenes para comunicar y comunicarse en el seno de las relaciones sociales, según habíamos definido antes el discurso.

¿Adónde lleva esa mutilación? Reconozco, por lo menos cuatro consecuencias: el deslenguamiento, la reducción a fórmulas estereotipadas, la palabra vacía de sentido, la incapacidad de estructurar el discurso.

El **deslenguamiento** preocupaba ya a don Simón Rodríguez, hacia 1828:

> "... los jóvenes que han de remplazar a los padres de hoy, deben pensar y escribir mejor que sus abuelos, si quieren que en América haya *patria y lengua* " (**Luces y virtudes sociales**, en Obras Completas, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1975, vol. II, p.87).

El deslenguamiento consiste en un estrechamiento de las posibilidades de ese maravilloso instrumento de expresión, sea a través de las imágenes o de las palabras; en la perdida de capacidad expresiva, de la falta de oportunidades para ésta, sea en el hogar o en la escuela.

La **reducción a fórmulas estereotipadas** consiste en la aceptación de expresiones trilladas, aplicables a cualquier situación; en el hecho de **ser hablado** a través de ellas. Tales fórmulas abarcan desde un vocablo hasta discursos enteros, conformados por imágenes o por palabras. El aplauso a los lugares comunes constituye un buen ejemplo de esto.

La **palabra vacía de sentido** preocupaba también a don Simón:

> "Los sonidos (supongamos) que para el maestro son palabras, porque significan, para el discípulo no pasan de ser simples sonidos... y si sobre signos sin significados se le dan, por significados, otros signos, ¿cómo le quedará la cabeza?" (obra citada, p. 139).

El vaciamiento va todavía más allá: la incapacidad de apropiarse de las posibilidades del discurso tanto en sí mismo (el significado, el goce con la expresión) como en su calidad de instrumento de comunicación.

La **incapacidad de estructurar el discurso** me asusta cada vez más. Hay un ordenamiento mínimo de la expresión que nos permite seguir una idea, relatar una experiencia, avanzar coordinando y subordinando, yuxtaponiendo, retomando el hilo central para exponerlo desde un horizonte más profundo de comprensión...

He encontrado algunas dificultades de estructuración en mensajes producidos por niños, jóvenes estudiantes, docentes, periodistas y hasta en libros escritos con pretensiones científicas o pedagógicas. Si digo ***algunas,*** es porque cualquier generalización resultaría aquí peligrosa. Pero lo cierto es que cuando no puedes seguir el hilo de tu discurso te estrellas contra él, como contra algo compacto, oscuro. El discurso, transparente por sus ricas posibilidades, se vuelve opaco, se adensa y termina por dejarte en el plano de los balbuceos.

La incapacidad de estructurar constituye **el grado máximo** de mutilación discursiva.

Otra aclaración:

La mutilación discursiva se explica por múltiples factores, entre los que no podemos descartar las relaciones familiares, la situación social de los niños, las oportunidades de desarrollo discursivo a lo largo de los primeros años de vida.

El deslenguamiento, la reducción a fórmulas estereotipadas, la palabra vacía de sentido y la incapacidad de estructurar el discurso representan una preocupación permanente de los docentes universitarios. En muchos países de la región me ha tocado escuchar la misma queja: los estudiantes no saben expresarse, no pueden elaborar un texto con una mínima coherencia. Y la culpa recae siempre en el pasado: en la escuela primaria y en la secundaria. Habría que preguntarse si la universidad misma no sigue cimentando esas carencias a través de su sistema pedagógico.

La capacidad discursiva

La capacidad discursiva ha sido una conquista de la humanidad. Como a nadie se la regalan graciosamente, constituye también una conquista de cada individuo. A veces la tarea se facilita por las relaciones familiares: quien crece en un espacio de diálogo y de estímulos discursivos tiene al menos una predisposición, una base mínima para construir a partir de ella.

Entiendo por capacidad discursiva **el moverse con soltura, con fluidez, dentro de la riqueza expresiva de cualquier tipo de discurso**.

Cuando uno se apropia de esa riqueza logra:

1. **Seguridad en la comunicación**. Hay muchos motivos para la inseguridad en la relación con los otros, pero uno de ellos es sin duda el de la incapacidad discursiva. Alguien habituado a expresarse, por la práctica del instrumento, por relaciones ricas en intercambios, en diálogo, no se estrella contra las palabras, no se detiene a cada tramo para buscar el vocablo perdido. El discurso fluye sobre bases firmes.

2. **Construcción sólida**. La desestructuración, veíamos recién, constituye el grado máximo de mutilación discursiva. Un discurso bien construido permite ordenar la expresión, seguir una idea, mantener el sentido a lo largo de distintos párrafos o imágenes.

3. **Narratividad**. Entiendo este término como la capacidad de hacer atractivo y fluido un discurso. Los medios de difusión colectiva la han privilegiado hasta los más mínimos detalles. En la escuela depende casi siempre del maestro, no suele ser una preocupación institucional.

4. **Goce con las palabras y las imágenes**. Con Francisco Gutiérrez nos hemos referido a una educación para el goce (**La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa**, RNTC, Universidad de San Carlos de Guatemala y Universidad Landívar, San José, 1992). En el plano del discurso el goce consiste en la posibilidad de jugar con las palabras, de seguir, crear y recrear relatos, de pasar de un registro verbal o visual a otro, de reconocer las sutilezas del código, de dialogar, de avanzar con los demás en la interlocución.

5. **Designación de los detalles del contexto**. El deslenguamiento se manifiesta en la incapacidad de nombrar, de designar los mil y un detalles de nuestro contexto. En realidad, esa capacidad es la de reconocer y apropiarse de las posibilidades de la propia cultura (nuestro contexto es siempre cultural), que se manifiesta a través de una gama infinita de detalles.

6. **Pintura de personajes y situaciones, pintura de la propia existencia.** "Se puede pintar sin hablar, pero no hablar sin pintar", afirma don Simón Rodríguez (obra citada, p. 87). Un discurso pobre en matices, carente de intensidades, de giros, queda reducido al mínimo de sus posibilidades.

Una cierta literatura, una cierta manera de orientar la educación, una determinada forma de presentar el trabajo en los medios de difusión colectiva, nos han hecho creer, a lo largo de décadas, que esos seis puntos son privilegio de unos pocos elegidos: quienes nacieron para "escritores", "poetas", "comunicadores", "artistas"...

Falso. La capacidad discursiva no está negada a nadie de antemano. Si se la niega, si se la reduce a sombra, nada, es porque nos empecinamos en aceptar diferencias en uno de los campos de humanización más maravilloso.

Hay abierto a cada ser el camino del aprendizaje discursivo. A la inmensa mayoría de nosotros se nos ha negado de manera tajante el del discurso por imágenes y por la música. Lo afirmo sin ningún riesgo de error. Nuestras sociedades consideran esas posibilidades expresivas como algo secundario frente a la primacía de la palabra. Pero aun con ésta, como hemos visto antes, el aprendizaje corre el riesgo de reducirse a la recepción y la repetición de información.

Reflexiones

Cerremos esta primera parte con algunas reflexiones.

1. Todo pedagogo es, lo sepa o no, un trabajador del discurso. Y lo peor para alguien semejante es desconocer las posibilidades del discurso, no tener conciencia de lo que está realmente diciendo, de los estereotipos utilizados, no moverse con fluidez dentro de los recursos de ese instrumento elegido como forma de vida.

2. Un pedagogo bien puede ser, y los ejemplos no faltan, desde el punto de vista discursivo un ***mutilado mutilador.*** Su propia incapacidad discursiva se proyectará cotidiana e ineroxablemente a sus estudiantes.

3. Es más fácil ser un ***mutilador*** que un ***promotor*** de la capacidad discursiva. En general los sistemas educativos facilitan lo primero, están conformados y concebidos para no permitir el desarrollo de la capacidad discursiva.

4. Es muy común pedirle a un docente universitario pruebas de su competencia científica, pero no de su ***competencia pedagógica***. Y esta última, cuando es requerida, suele ser confundida con una cierta desenvoltura para dar clases magistrales, cuando la riqueza discursiva va mucho más allá.

5. No tengo, a través de las afirmaciones anteriores, ninguna intención de convertirme en juez de nadie. Los problemas discursivos en la universidad, y en el sistema educativo todo, son una realidad y confluyen en ellos cuestiones institucionales y personales. Cada quien sabe cómo trabaja.

6. Sin embargo, no se puede imputar siempre a los demás ("la mala formación con que llegan", "la universidad no permite"...) una responsabilidad de todo pedagogo. El compromiso educativo no es solo con los contenidos, sino fundamentalmente con la formación y en ésta entra de lleno la capacidad discursiva.

En síntesis, la escuela en general, y la universidad en particular, tienen un problema discursivo no resuelto. Ello se explica en primer lugar por el peso de las tradiciones. Cuando un docente comienza a trabajar lo hace sin mayor, o ninguna, reflexión acerca del instrumento que le toca utilizar. Se incorpora a un **discurso ya hecho**, como si fuera algo natural, parte de una suerte de medio ambiente. Y pronto no es él quien habla, sino que es literalmente **hablado por el discurso**.

Esto último puede sonar extraño en exceso. Todo el mundo es dueño de lo que habla, ¿acaso alguien usa nuestra voz cuando nos referimos a cuestiones matemáticas, geográficas, psicológicas, históricas? Y, sin embargo, **el modo de referirse es precisamente el hablado**; es tal el peso de la tradición (en la cual, por lo demás, hemos sido educados todos) que se la acepta sin más y se cae en viejas formas discursivas como las analizadas por Bonazzi y Eco en Italia.

Toca ahora preguntarnos por algunas características del discurso pedagógico a fin de aclarar más estas últimas afirmaciones.

Sugerencias de trabajo

Las afirmaciones vertidas en este apartado son fuertes, si se piensa en lo que cada quien hace a diario como trabajador del discurso. Vale la pena detenerse a analizar las propias sensaciones con relación a ellas:

1. ¿Cómo se ha sentido usted a lo largo esta lectura? ¿Se ubica entre los mutiladores o entre quienes promueven la capacidad discursiva? ¿Considera excesivo el planteamiento? En ese caso, ¿podría sugerir un enfoque distinto?

2. Las preguntas son una invitación a reflexionar acerca de la propia práctica. En comunicación lo más cercano suele ser lo más lejano, esto es: a menudo asumimos una actividad sin mirarla de cerca en sus elementos esenciales. Por ello le sugerimos buscar ejemplos en su vida profesional sobre por lo menos tres temas de los desarrollados en estas páginas. Si incorpora usted los mismos a su texto paralelo tendrá un material útil para posteriores análisis.

3. Un discurso de discursos

Ubicación temática

El título de este apartado se orienta en dos direcciones:

1. Un discurso literalmente vacío, que se llena con otros.

2. Un discurso capaz de enseñorearse sobre los demás, de dictarles sus reglas.

Así funciona nuestra pedagogía: se nutre de lo producido en las diferentes ciencias, en los distintos saberes, y a la vez organiza a su manera la información tomada de ellas.

Veamos: ¿es usted solo un docente? ¿Se ha preguntado de dónde se nutre para dar clases? De textos, casi siempre. Y lo hace recortando determinada información, según su entender y su forma de trabajo intelectual. Pues bien, como pedagogo usted se alimenta de un ámbito de conocimientos y procede a organizarlos y ofrecerlos de cierta manera. ¿Es usted un docente-investigador? Las cosas cambian aquí: no es solo con textos, sino con experiencias, que usted enriquece sus propuestas educativas. ¿Es usted un profesional en su especialidad? En fin, el discurso puede llenarse de distintas formas, pero la más corriente suele ser la primera.

Y vienen entonces las reglas, el dominio de lo pedagógico, de ciertas modalidades, sobre los discursos ajenos. Es desde el quehacer pedagógico donde se decide qué enseñar y cómo hacerlo. La práctica educativa no es dictada directamente por la ciencia o por la esfera de conocimientos a difundir. Por el contrario, hay toda una trama pedagógica capaz de cortar aquí, exaltar allá, oscurecer, iluminar, ignorar, hasta mentir...

Nos ocupamos en este apartado de algunas características de la pedagogía vigente en muchas de nuestras universidades, tomando en consideración la obra de Foucault **Vigilar y castigar**, en la cual se estudia toda una pedagogía de la vigilancia. Y añadimos un análisis de ese discurso vacío capaz de llenarse selectivamente con el producto de otros campos del saber.

La orientación pedagógica, y no los contenidos enseñados, determina la relación con los estudiantes y, por lo tanto, influye directamente en sus formas de aprendizaje.

Pedagogía de la vigilancia

En 1982 hicimos en México, con un equipo de colegas del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE, una prospectiva de la educación al año 2000. Cuando uno

se lanza a pronosticar debe partir de un cuidadoso diagnóstico; si se desconocen el presente y el pasado no se puede arriesgar mucho futuro.

Trabajamos entonces un diagnóstico de las innovaciones educativas de los últimos 20 años en ese país (esto es, 1962-1982). Pues bien, habían pasado **todas**, desde las tendencias más cerradas del conductismo hasta los intentos más ricos de las propuestas de Piaget, además de cuanto método activo e intento de cambiar las relaciones de enseñanza-aprendizaje andaba por este ancho mundo. Solo que tales innovaciones habían alcanzado a un siete por ciento del universo de educadores y de educandos; el resto del sistema continuó sujeto a sus viejos esquemas. Y casi todos los intentos tuvieron lugar en la esfera de la enseñanza privada.

La pedagogía, tal como se la practica en la actualidad en la mayoría de nuestros establecimientos educativos, nace ligada a un momento crucial de ordenamientos sociales, en el siglo XVIII. Su aparición y su consolidación se corresponde con la estructuración de los cuarteles, de los hospitales y de las prisiones. Sigo de cerca para estas afirmaciones el precioso libro de Foucault mencionado antes.

Tres elementos se consolidan en ese periodo: la disciplina, la vigilancia y el examen. El primero permite analizar hasta en los más mínimos detalles la conducta del educando para prever prácticas destinadas a orientarla, corregirla, protegerla o sacarla de las desviaciones. El segundo, condición básica del control, sigue paso a paso los progresos y retrocesos desde una mirada que todo lo ve. Y el tercero "establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona". Como entonces ahora, el examen permite sacar a la luz lo que niños y jóvenes han "aprendido".

Examinemos nuestro modo de examinar. Cada quien tiene el suyo, pero hay una corriente general: las palabras van en una dirección (de nosotros hacia el resto del aula) y son recogidas en el cuaderno de manera más o menos reflexiva o a toda velocidad, según el ritmo impuesto por la voz dueña de **la** palabra. Luego, un mes más tarde, por ejemplo, los alumnos son forzados a rendir una prueba (a rendir cuentas, en definitiva) mediante la cual se hacen visibles, asoman a la atención del maestro lo suficiente como para que les pongamos alguna nota. Así funciona en general nuestra manera de examinar.

Afirma el pensador francés que la escuela se convierte en un aparato de examen ininterrumpido a través de una comparación perpetua. Además, permite al maestro establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. ***La escuela pasa a ser el lugar de la elaboración de la pedagogía***., en tanto ciencia de la disciplina, el control y el examen.

Los recursos aun permanecen: el estrado para ubicar al maestro, la alineación de los estudiantes en bancos, la distribución espacial para permitir a la autoridad mirar a todos, a menudo sin ser vista. El edificio mismo se convierte en un aparato para vigilar.

¿Y el discurso? Cito a Foucault:

> "Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización...; pocas palabras, ninguna explicación, en el límite de un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro..." (**Vigilar y castigar**, pp. 170-171).

Todas las señales provienen del sistema encarnado en el maestro. De ahí a tomarse para siempre la palabra hay solo un paso que por supuesto fue dado. El discurso se orienta a dirigir, a corregir, a **normalizar** (¿no es esa palabra de la misma familia de **normal** y no hablamos todavía de **escuelas normales**?) dentro de lo que el autor denomina una **microfísica del poder**.

¿Han cambiado las cosas? Sin duda, hoy no se utiliza la palmeta (aunque en uno de nuestros países, hace un par de años, un maestro le quebró el brazo con una estaca a un alumno "desobediente") y conocemos muchísimo de psicología, de procesos de aprendizaje (aunque tal conocimiento no asegura por sí solo un cambio de la práctica).

Michael Stubbs, **Análisis del discurso**, demuestra a través de sus investigaciones (desarrolladas en los últimos 20 años y no precisamente sobre lo ocurrido en el siglo XVIII) que la enseñanza es una situación social en la cual al menos uno de los participantes se ocupa activamente de dirigir el sistema de comunicación. La conversación del profesor tiene el rol ***metacomunicativo*** de controlar el funcionamiento de los canales de comunicación. Cito:

> "Dicha metacomunicación es característica del habla del profesor, no solo porque comprende un alto porcentaje de lo que los profesores dicen a sus alumnos continuamente, sino también porque su uso es totalmente asimétrico, puesto que los hablantes esperan que sea el profesor quien la utilice, los alumnos casi nunca la emplean y, cuando lo hacen, es señal de que se ha producido una situación didáctica atípica" (op. cit., p. 64).

Y añade el autor algo precioso: el profesor comunica de modo inevitable su definición de la situación y la forma de relación con el alumno que considera apropiada. Por lo tanto, en dicha relación comunicativa propia del aula **se esconde una concepción de lo que es la enseñanza**.

¿Por qué ese origen de la pedagogía con pretensiones científicas ligado al trabajo de control de los cuarteles, hospitales y prisiones? Por el intento de sofocar todo desorden posible en la sociedad. Y los focos de este último están en esas tres instancias, y en una

cuarta: la niñez y la juventud. La concepción de ***lo que es la enseñanza*** puede expresarse así:

> Estamos ante seres que necesitan ser vigilados para evitar sus posibles y naturales desviaciones, una sociedad normal requiere de una normalización de sus conductas.

No se le da tan fácilmente la palabra a quien representa un sector social dado al desorden, a las desviaciones.

Pues bien, esa concepción de ***lo que es la enseñanza*** se mantiene hasta nuestros días: su base es una desconfianza esencial, un terror a la juventud y a la vida, un miedo a abrir espacios a la expresión ajena. Por supuesto que nadie plantea así las cosas a la hora de enseñar. Simplemente se produce una incorporación a un discurso pedagógico vigente, sin mayores cuestionamientos ni preguntas. Y entonces uno termina siendo ***hablado*** por ese discurso cuyas raíces no dejan de estar en tal desconfianza.

Han pasado así más de dos siglos; estamos pisando los últimos años que nos separan del fin del milenio y la clase expositiva (¡Incluso el dictado!) sigue vigente en muchas universidades. Aunque vale la pena recordar que tal continuidad no resultó siempre victoriosa. Los reclamos para una pedagogía diferente han abundado y se multiplican en nuestros días.

Un ejemplo maravilloso de esto es don Simón Rodríguez, citado en la primera parte del libro como representante del discurso crítico. La propuesta pedagógica del querido caraqueño fue riquísima y se la puede sintetizar en unas palabras: la confianza en los educandos.

Don Simón afirmaba que cualquiera puede ser catedrático ("el que habla desde lo alto"), basta que con que repase una lección la noche anterior y al otro día suelte sus palabras. Pero el maestro está a cargo de las primeras impresiones de los niños, de aquellos momentos en que se podrá orientar a un ser hacia la sociedad, hacia el común sentir. El maestro no es "ni verdugo ni alcaide", su trabajo consiste en ofrecer medios para que se desarrollen formas de relación y de comprensión de la realidad.

Son preciosas las consideraciones de nuestro pensador sobre el tema del discurso, pero no tenemos espacio aquí para detenernos en ellas (véase mi libro **Utopía y comunicación en Simón Rodríguez**).

Y, sin embargo, seres como él fueron la excepción dentro de tendencias centradas en esa radical desconfianza. Un discurso **habla a través del docente**, lo sepa o no éste; reitera fórmulas, ordenamientos, sistemas de control, de evaluación, de clasificación...

Son esas fórmulas lo fundamental del discurso pedagógico. Su función es la de someter a sus reglas a otros, correspondientes a distintas áreas del saber. Así, desde el punto de vista de su contenido, estamos ante un discurso vacío.

¿Un discurso vacío?

Reitero a propósito: un discurso vacío desde el punto de vista de su contenido. Terrible afirmación. ¿Cómo es posible que un discurso semejante llegue a tener tanta fuerza? ¿Acaso no hay autores como Bernstein que lo consideran la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura? Si aceptáramos cualquiera de esas tres posibilidades, ¿cómo explicarla y a la vez hablar de algo vacío?

Como se vio en la primera parte de este libro, hay una referencialidad discursiva, consistente en el modo en que un discurso alude a otro para apropiárselo, para combatirlo, para explicarlos, para apoyarse en él.

Pues bien, desde el punto de vista de su contenido, el discurso pedagógico **siempre se llena de otros**, salvo cuando se lo enseña como un objetivo en sí mismo. ¿O los estudiantes van a aprender pedagogía a las aulas? No. Van a aprender literatura, matemática, filosofía, agronomía..., todo ello **mediado pedagógicamente**.

¿Para qué complicarse tanto la vida, entonces? Si estamos frente a una humilde mediación, mejor detenerse en el real contenido y dejar de lado tanto embrollo. Uno va a la universidad a aprender literatura, matemática, filosofía, agronomía, lo demás son simples instrumentos para facilitar un poco el trabajo.

Sin embargo, esa humilde mediación llega a determinar la manera de acceder a los contenidos, la forma de enfrentarse a situaciones para mal entenderlas o para enfrentarlas y resolverlas. La **mediación pedagógica** es el espacio del discurso pedagógico, con todas sus reglas de organización de la información, de presentación de la misma, de evaluación de los participantes en el proceso, de previsión de resultados.

Discurso terrible éste, capaz de ofrecer alternativas a la imaginación y a la creatividad o de condenar a miles de miles de seres a rutinas insoportables; capaz de ofrecer recursos para avanzar con todo entusiasmo en una línea profesional o de frustrar las más fuertes aspiraciones.

La inmensa cadena de instituciones y de seres a cuyo cargo está la mediación pedagógica tienen bajo sus espaldas el peso de una responsabilidad social enorme. Y muchos aceptan el reto y juegan todas las posibilidades a su alcance, pero no pocos toman tal responsabilidad como algo demasiado liviano, como si casi no existiera.

Reitero aquí un diálogo que incluí en el libro sobre don Simón Rodríguez:

Hablan una madre angustiada y un político:

> -Licenciado, consígale un empleo a mi hijo.
> -Señora, no tengo nada para ofrecerle.
> -Por favorcito, licenciado, un trabajito para mi hijo, uno solo, aunque sea de maestro.

Es Basil Bernstein, **La construcción social del discurso pedagógico**, quien analiza esos juegos entre un discurso vacío capaz de vivir de otros y a la vez de someterlos a sus reglas de juego. Una cosa, afirma el autor, es la física como ciencia y otra la física en la escuela secundaria. El primer discurso ha sido seleccionado y descubicado de lo que podríamos llamar su campo primario de **producción discursiva** y reenfocado en el campo secundario de la **reproducción discursiva**.

Dejemos planteada una cuestión que intentaremos resolver más adelante: ***¿cómo convertir un discurso reproductivo en algo productivo para quienes viven los procesos de aprendizaje?***

Volvemos a inquietudes anteriores: ¿tiene tanto poder un campo secundario de reproducción discursiva? Bernstein es claro en esto: estamos ante un discurso crucial que regula los ordenamientos de la práctica pedagógica, construye el modelo de sujeto pedagógico y el modelo de competencia pedagógica comunicativa.

Más aun, regula lo que puede aprenderse y lo que no, los límites entre lo pensable y lo impensable en las instituciones educativas, entre lo expresable y lo no expresable.

Un área de reproducción secundaria capaz de incidir directamente en la conformación de la sociedad, en la manera de apropiarse de la cultura; no es ésta una voz cualquiera, sino "una gramática que regula lo que procesa".

Ciencia y pedagogía

Cuando un docente aspira a una cátedra universitaria el peso del la evaluación recae sobre sus antecedentes profesionales. ¿Es ya alguien en determinada área? ¿Ha publicado algún artículo, algún libro? ¿Ha realizado investigaciones?

En general, muy pocas (o ninguna) preguntas por lo pedagógico. Eso se descuenta, si uno es un buen profesional, si es un especialista en determinado ámbito de producción discursiva, tiene necesariamente que saber transmitir sus conocimientos.

Se nos presenta aquí una situación por demás paradójica: una persona cercana, integrada a un ámbito de conocimientos podría ofrecer a sus estudiantes una versión más directa de los mismos, sin tanta interferencia del campo secundario de la reproducción. Por lo tanto, a mayor cercanía a la ciencia más posibilidades de una ruptura con ese pretendido poder del discurso pedagógico. Más vale aprender cerca del campo productivo y no inmerso en un pobre sistema reproductivo.

Pero en la práctica todo es muy diferente. Los profesionales, por el hecho de serlo, no resultan necesariamente buenos pedagogos. Su falta de conocimiento de las reglas de juego de ese discurso secundario, de sus posibilidades, los vuelven incapaces de lograr el pretendido acercamiento a la ciencia.

Ejemplos no faltan:

- Las clases de matemática, ancladas en un juego de fórmulas que no permiten avanzar más allá de donde el docente lo dispone (recuerdo a uno de ellos, cuando decía hace años: "Dios se puede sacar un diez, Einstein un nueve, yo un ocho y tal vez alguno de ustedes un siete").

- Las clases de filosofía, en una terrible mezcolanza de escuelas y de pensadores, con una terminología capaz de desorientar a cualquiera y con el consiguiente desaliento ante todo lo que pueda semejarse a una reflexión.

- Las clases de lógica, tan desligadas de las relaciones sociales cotidianas, con muestras de silogismos milenarios que a nadie le dicen nada hoy.

Vaya paradoja: cuando le toca a uno enfrentarse a un grupo de jóvenes, no hay otra alternativa que conocer las reglas de ese discurso reproductivo para permitir un acercamiento al rico ámbito del discurso productivo.

Dicho de otra manera: la ciencia, por sí sola, no tiene un valor pedagógico, no sirve para apoyar los procesos de aprendizaje que permitirán acercarse a ella. La única forma de lograr tal acercamiento es a través de una adecuada **mediación pedagógica**.

Y es allí donde nos enfrentamos al mayor drama de la educación universitaria en nuestros países: estamos ante personas que saben (o pretenden saber) ciertos temas y no siempre tienen la capacidad pedagógica para abrir caminos al aprendizaje.

Así, asistimos en la práctica a una mediación empobrecida (la clase, la transmisión de información, el **dictum**) pero muy eficaz en su tarea de incidir en actitudes pasivas, en fomentar el desánimo, la frustración, la haraganería ("yo hago como que te enseño y tú haces como que aprendes").

Aunque también hay muchos que escapan a ello y viven la cotidiana tarea de crear con los jóvenes, de jugar, hasta las últimas consecuencias, el alcance de una mediación entendida como compromiso de apropiación de instrumentos para abrirse camino en el espacio de la propia cultura.

Se trata de modalidades distintas, de las cuales nos ocuparemos en el próximo apartado.

Reflexiones

Hemos insistido en esta segunda parte en la persistencia de ciertos recursos discursivos a lo largo de siglos. La pedagogía de la vigilancia está muy lejos de desaparecer, y a la vez el discurso ha ido perdiendo en estos últimos años del milenio buena parte de su prestigio y de su eficacia. El "aunque sea de maestro" resuena en no pocos rincones de nuestra América Latina.

Pero tal vez la insistencia es injusta. Sin duda lo es. Ha habido en esta historia de por lo menos dos siglos una cantidad de héroes que si bien no ha superado a las de los villanos, ha abierto, a través de experiencias y de reflexiones, el camino para avanzar en la búsqueda de un discurso pedagógico jugado en todas sus posibilidades.

Hay que distinguir entre una mala práctica pedagógica (y asumo todo el alcance del calificativo) destinada al control y a violentar los impulsos de creatividad y de entusiasmo, y una buena práctica abierta a favorecer estos últimos, tomando en consideración que nuestro discurso no se resuelve en la transmisión de contenidos sino en las relaciones de comunicación.

Allí está el eje de la paradoja: la ciencia no avanza volcada al otro sino a su tema, a su parcela de realidad (si así se puede hablar). Su pasión es el conocimiento, en tanto que la pasión por una buena práctica pedagógica es siempre el otro, el niño, el joven, el adulto en situación de aprendizaje. Estamos ante dos pasiones distintas y no es posible lograr la última por el mero hecho de transmitir productos de la primera.

Es posible avanzar en lo científico lo que se quiera, pero el poner a disposición de la gente ingentes cantidades de datos no significa de ninguna manera hacer pedagogía, lograr una práctica de aprendizaje.

En el apartado siguiente revisaremos cómo se organiza y funciona el discurso en una pedagogía de la transmisión. Nos tocará traer ejemplos de experiencias vividas en el contexto de nuestros países latinoamericanos. La idea es acercarnos a un instrumental útil para evaluar el propio discurso pedagógico, de modo de facilitar el reconocimiento de lo que uno está haciendo en este espacio de trabajo.

Insisto:

Lo peor que le puede suceder a alguien que elige de por vida trabajar con el discurso es no conocer sus reglas de juego, no saber si lo habla o está siendo hablado por él.

Sugerencias de trabajo

¿En qué pedagogía se mueve usted? Una y otra vez volveremos sobre esta pregunta, desde diferentes prácticas. Vale la pena apelar aquí a sus experiencias actuales como docente y a las vividas cuando era estudiante.

1. ¿En qué se fundamenta el sistema de examen de su universidad? ¿Podría investigar esto en documentos de evaluación? ¿Podría convocar a una pequeña reunión con sus colegas para discutir dicha fundamentación?

2. ¿Qué recursos utiliza para examinar a sus estudiantes? ¿Qué más conoce de éstos aparte de la información recogida a través de las pruebas?

3. ¿Cuál fue la experiencia más traumática de su vida de estudiante, ligada a un examen? ¿Cuál la más rica desde el punto de vista de su aprendizaje?

Y vale la pena también preguntarnos por la manera de recortar y ofrecer los conocimientos a los jóvenes.

1. ¿Cómo se nutre usted de información? ¿En qué se fundamenta para seleccionar tal o cual fuente y, dentro de ella, tal o cual dato?

2. ¿Conoce cómo se nutren sus colegas? ¿No sería interesante organizar un encuentro para discutir las relaciones entre el discurso pedagógico y las diferentes áreas del saber?

Las respuestas a estas cuestiones, y a otras que usted pueda plantearse, enriquecerán sin duda su texto paralelo.

4. De pobres prácticas discursivas

Ubicación temática

Este apartado se centra en el análisis de un contrasentido descomunal:

> ***sistemas definidos solo como discurso son incapaces de formar gente capacitada en el trabajo discursivo.***

La educación vigente en nuestros países obliga a los estudiantes a realizar, durante años solo trabajo discursivo. Y, sin embargo, los resultados son pobrísimos. Pienso, a modo de ejemplo, en el drama de la elaboración de la tesis de licenciatura, en la incapacidad de ordenar las palabras, de llevar adelante un mensaje con cierta fluidez, con algo de narratividad.

La explicación se centra en el daño hecho por una pedagogía de la transmisión. Cuando a alguien se lo fuerza a recibir y repetir información, los resultados son previsibles. Esa pedagogía tiene, por supuesto, sus fundamentos. Se escuda en viejas prácticas, se legitima en toda una tradición proveniente de la obsesión por la vigilancia y el control.

Y da lugar a relaciones caracterizadas por la despersonalización, la descontextualización y el exhibicionismo. Da lugar, en definitiva, a un desapasionamiento por el discurso mismo, por el contexto y por el otro.

Por supuesto que las excepciones cuentan, pero cuando uno se mueve en una pedagogía de la transmisión cae, lo sepa o no, en ese tipo de relaciones. Es muy difícil corregir un sistema semejante desde adentro, las tendencias discursivas son claras, no permiten abrirse a alternativas en la expresión, en la participación.

Enseñanza como transmisión

Cito el comienzo de **La mediación pedagógica**:

> "Dos pasiones atraviesan, cuando existen, nuestras universidades: la pasión por la ciencia, por el conocimiento, y la pasión por la pedagogía. La primera se mueve por el afán del progreso del conocimiento, avanza linealmente, de fórmula en fórmula, de abstracción en abstracción; está volcada sobre el tema.
>
> La segunda lo hace impulsada por la comunicación, por la relación humana; avanza recurrentemente, de experiencia en experiencia, está volcada al otro, a

un ser inmerso en la maravillosa tarea de construirse y recrearse, de abrirse y apropiarse de su mundo".

Insistamos en esa distinción clave, la cual ha dado mucho que hablar a los teóricos del postmodernismo. La ciencia tiene la función de acumular conocimiento, de confrontar distintas teorías, de avanzar sobre la base de su pasado, sea para superarlo o para abrirse a caminos soñados desde él.

La pasión por los otros, por apoyarlos en su tarea de formación, ha estado sujeta a interpretaciones del sentido del hombre, de la manera de incorporarlo a la sociedad. Así ha pervivido años y años una pedagogía dedicada a transmitir conocimientos, a llevar la información necesaria para orientar la vida, para "formar" a los jóvenes.

Hemos señalado ya la persistencia de una mala pedagogía. Precisemos más: se trata de una práctica orientada a hacer llegar los productos de otros discursos a través de un sistema de **transmisión de información**. Otros discursos no solo científicos, por supuesto. Entran también los datos históricos, las regulaciones éticas, algunas pinceladas artísticas (siempre mínimas), el aprendizaje del propio idioma... Pero el eje sigue siendo el de la transmisión de información.

Algunas cuentas elementales como la siguiente me asustan:

primaria:	6 años
secundaria:	5 años
universidad:	5 años
total:	16 años

Si llegas a vivir unos 70 años, el tiempo invertido en aprender te devora más del 20 por ciento de los días que te fueron asignados para pasar por la tierra. Si te obligan semejante lapso de la vida a trabajar **solo con discurso** (¿es otro el trabajo exigido por la educación?), puedes prever por lo menos a la altura del año 14 una terrible, maravillosa, capacidad discursiva. Pero no es ese el resultado.

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 ya 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.

Uno no estudia cualquier cosa, uno estudia **la** ciencia, sea cual sea la línea profesional elegida. ¿Y quién puede oponer razones al conocimiento científico? Toca absorberlo, asumirlo tal cual aparece en las palabras del maestro y en los textos. La ciencia sostiene el aparato pedagógico como referente último, indiscutible.

Lo mismo vale para **el** arte, cuando se lo enseña. Espacio sacralizado, producto de seres fuera de toda medida, cuyas obras solo son objeto de contemplación o de audición.

Uno no se sumerge en cualquier aventurilla del hombre en su devenir. Uno nada en el profundo océano de **la** historia que, como todo el mundo sabe porque así fue enseñado, es producto de seres gigantescos, impolutos, capaces de prever el futuro; por eso hemos llegado a un presente tan maravilloso como el actual.

Uno, en fin, es sometido a ese tipo de pedagogía, porque así lo manda **la** sociedad. Es en ella, en el ser posible del hombre, en el pasado, en la autoridad del que sabe sobre quien no sabe, en el valor de los conocimientos, donde se fundamenta el discurso pedagógico de la transmisión.

La función de legitimación coincide con la función de apoyo presentada en la primera parte de este libro. El discurso pedagógico tiene sus héroes y sus padres, en los cuales se fundamenta para aparecer como dueño de una autoridad. Solo 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.

Como señalamos más arriba, la pasión pedagógica, cuando existe, consiste en volcarse a los demás, en jugar todas las posibilidades para lograr el aprendizaje.

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 solo 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.

   La distancia espacial es terrible: todo ocurre lejos, nada se relaciona con nuestro país, con nuestro paisaje, con nuestra cultura. Siempre lo importante sucede en un más allá de los horizontes que nos cercan, como si el arte, la ciencia, la cultura, fueran producto de seres situados en sitios inaccesibles desde los cuales nos hablan.

Y la despersonalización otra vez, como relación de lejanía. Nada sabemos de los seres, solo 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, solo 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.

   La entropía es enemiga del aprendizaje, pero asegura un suelo mínimo de recepción de información y nadie lo molesta a uno como para ponerlo a reflexionar o a intentar respuestas inteligentes.

   Una entropía generalizada caracteriza no pocas instituciones educativas, y de la misma no suele salir nada valioso, nada apasionante. El discurso se llena así de lugares comunes, de frases trilladas, de reiteraciones de viejos temas, como si uno no tuviera nada que aportar, nada que innovar. Ello da lugar a casos de docentes empecinados en recitar año tras año el contenido de un viejo cuaderno de apuntes.

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.

Vale la pena insistir todavía más en esos aspectos, en esa pérdida de capacidad de comunicar.

La pedagogía desapasionada

Una pedagogía distinta a la que venimos presentando se basa en una pasión por el discurso, por el contexto y por el otro.

> ***¿se puede cultivar la pasión por el discurso, la pasión por el contexto y por el otro a través de un modelo educativo antipedagógico?***

Si nos atenemos a la noción de pedagogía como **acompañamiento del aprendizaje** ¿cómo lograrlo a fin de ayudar a percibir, a sostener, a profundizar las pasiones por el discurso, el contexto y el otro? La pregunta tiene su trasfondo: la falta de pasión engendra (maticemos: puede engendrar) seres desapasionados. Y la pasión por el discurso, por el contexto y por el otro se cultivan a lo largo de años, por no decir de la vida toda.

Y, sin embargo, esas pasiones no brillan por presentes en los medios educativos. Muchas explicaciones han sido intentadas. Para mí dos son la clave:

- ***la falta de práctica discursiva***
- ***la pobreza expresiva del discurso vigente en no pocos establecimientos***

El contrasentido es descomunal: ***sistemas definidos solo como discurso son incapaces de formar gente capacitada en el trabajo discursivo.***

De esta desmesura se desencadena lo siguiente: ¿cómo comunicar un entusiasmo que no se siente? Si no te emocionan las palabras y sus formas, si concibes el discurso como un

instrumento dedicado solo a permitir el tránsito de contenidos hacia recipientes sujetos a los bancos del aula, ¿cómo vas a abrir algún resquicio a la pasión por el mismo?

El modelo se completa cuando a esa imposibilidad de entusiasmarse **por el discurso** se suman las otras, **las de entusiasmarse por el contexto y por el otro**. La pedagogía de la transmisión se ha caracterizado siempre por una excesiva obsesión por el tema, como si no hubiera nada fuera de él. Buen ejemplo de esto son muchos de los cursos de matemática que ruedan por estas tierras. Todo el camino se resuelve en ir de fórmula en fórmula, sin ninguna concesión a la vida y a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

Nada más maravilloso en educación que un concepto relacionado con la práctica cotidiana, con la experiencia de la gente. Amo la teoría, amo la capacidad de abstraer. Pero cuando leo un libro o me enredo en una conversación, espero con ansias los buenos ejemplos, los pequeños relatos, los recuerdos, los respiros dados por la inclusión de algún fragmento literario.

> Considero, pues, antipedagógico (en el ámbito de la educación en general) un sistema basado en sesiones expositivas, en un discurso expresado con pobreza, en la incapacidad de comunicar entusiasmo por la expresión; un sistema empecinado en desentenderse del contexto y del otro, empecinado, por lo tanto, en una mala abstracción de la vida y de la experiencia, guiado solo por la pasión por el tema en sí, como si no hubiera nada que agregarle, como si nuestro espacio fuera algo vacío y no una práctica.

¿A quien juzgo? A nadie. No tengo ningún interés en personalizar. Estamos frente a un sistema dentro del cual muchos docentes son apenas un instrumento, lo sepan o no. Pero el hecho de no personalizar no me ha eximido nunca de reconocer los contrasentidos, las caricaturas de pedagogía que campean en muchas de nuestras universidades.

El sistema tradicional, me enseñó mi amigo colombiano Gabriel Jaramillo, es humillante; no es poca humillación condenar a alguien a escuchar discursos durante años y a repetirlos lo más textualmente posible.

¿Cómo llevar adelante un acompañamiento del aprendizaje a fin de ayudar a percibir, a sostener, a profundizar las pasiones por el discurso, el contexto y el otro?

El modelo tradicional es un modelo de enseñanza, centrado en un solista formado (y a veces ni eso) para en-señar, **in-signere**: ***señalar, distinguir*****.** Lo terrible es pasarse años y años sometido a señalamientos y distinciones, sin otra actividad que prestar atención, que forzarse a una concentración a menudo casi imposible. Nunca se logra un aprendizaje sobre la base de señalamientos, de distinciones hechas por otro, por más habilidad que

tenga, por más capacidad de espectáculo que exhiba, sea en el tono de voz, en los gestos, o en los conceptos.

No me voy al hermoso extremo de "nadie enseña a nadie, todos aprendemos juntos", le dejo algo de "enseñador" al *docente* (otro latinazgo: por etimología "el que enseña"), pero su mayor, su más importante tarea es la de promover y acompañar el aprendizaje.

Además, no faltan ejemplos de profesores que dejan "tareas" y desaparecen por dos meses. Con la excusa de "volver activos" a los estudiantes hay quienes terminan por desentenderse del acompañamiento, pasan de una presencia señaladora a una ausencia desorientadora.

En realidad, no hay acompañamiento posible si se concibe al otro como un mero instrumento de trabajo, como incapaz, como alguien carente de experiencia, como pasividad, como punto de destino, como reiteración de viejos moldes. ¿Cómo comprometer el entusiasmo con alguien en quien no crees?

Reflexiones

"De pobres y ricas prácticas discursivas", es el título de este apartado. Hagamos una síntesis:

la legitimación
la despersonalización
las relaciones cercano-lejano
la entropía
el exhibicionismo

Y las formas de una pedagogía desapasionada:

incapacidad de entusiasmarse por el discurso
incapacidad de entusiasmarse por el contexto
incapacidad de entusiasmarse por el otro
incapacidad de creer en el otro

Y como eje:

la pobreza discursiva

La práctica pedagógica, jugada hasta sus últimas consecuencias, es de manera esencial una práctica discursiva, volcada sobre el discurso mismo, sobre el contexto y sobre el otro. Y lo es en el sentido que compromete el trabajo elegido de por vida por un educador.

Son muchas las instancias, y lo hemos visto a lo largo de este libro, que acechan para que tal práctica sea pobre, para que se convierta en un sistema destinado a jugar con la vida y la vocación de millares de jóvenes.

Pero no por eso es posible generalizar al infinito tanta carencia. Hay espacios en los cuales se trabaja a contrapelo del sistema, en un intento de romper tanto viejo molde. Y eso sucede en la labor cotidiana de un puñado de seres en un aula, o bien en esfuerzos más ambiciosos, destinados a cambiar instituciones completas.

Por supuesto que cuando uno se lanza a horizontes semejantes tiene mucho más trabajo; todo se complica, faltan referencias; los mismos estudiantes, habituados a las viejas rutinas, terminan por resistirse. Sin embargo, las experiencias han existido siempre y se reiterarán una y otra vez; porque lo pedagógico es el espacio del aprendizaje de la cultura y nadie ha podido cerrarlo jamás. Habrá siempre, por más compacto que se pretenda un sistema, fisuras, mínimos caminos a una alternativa.

Sugerencias de trabajo

Las pasiones, hemos escrito en otro lugar, no se inventan. Pero vale la pena reflexionar sobre ellas, tanto si existen como si faltan. ¿Es bueno vivir de manera desapasionada la propia profesión? Siempre hemos creído que no. Cuando todo se reduce a rutinas, cuando no brilla por ningún lado una mínima chispa de entusiasmo, la tendencia a la entropía resulta inevitable. Y uno tiene la responsabilidad de trabajar con otros seres. La rutina termina por volver rutinarios a quienes asoman al mundo de la educación.

Reflexionemos, pues, sobre las pasiones.

1. ¿Cuáles son los recursos de legitimación que usted emplea en su quehacer pedagógico? Le proponemos aquí una verdadera introspección, una búsqueda en su ser a fin de reconocer tales recursos. No siempre están tan a la luz como se pretende. A menudo la legitimación proviene más de cuestiones personales que de las propiamente educativas.

2. ¿Cae usted dentro de la categoría de exhibicionismo? El término es duro, sin duda. ¿Cómo se comporta en el aula? ¿Qué definición de la educación, de los jóvenes y de usted mismo proyecta a través de sus palabras y de sus actos? ¿No valdría la pena preguntar a los estudiantes acerca de cómo lo perciben a usted?

3. ¿Entra de manera sistemática el contexto en su práctica pedagógica? La pregunta se dirige a las referencias, a los ejemplos, a las experiencias, tanto suyas como de sus estudiantes. ¿Podría elaborar una propuesta de cómo introducir el contexto a lo largo de toda una materia o de un conjunto de ellas?

4. ¿Y el discurso? ¿Cómo es su relación con él? ¿Lo tiene como un simple dato, como un recurso para transmitir? ¿O bien es parte de sus preocupaciones? Si analiza los comienzos de su actividad docente, ¿ha ido mejorando esa práctica o ha perdido terreno en lo que a entusiasmo se refiere? ¿Nunca pensó en desarrollar una pequeña memoria de su experiencia pedagógica, tomando en consideración su trabajo con el discurso?

Las respuestas a esas preguntas permitirán enriquecer su texto paralelo. Sin duda el tratamiento de todas le llevará mucho tiempo. Si dispone de él intente la empresa y si no seleccione algunas.

4. Pedagogía y narratividad

Ubicación temática

Este apartado toma como eje central de la reflexión las siguientes palabras:

> ***la condición básica de un discurso pedagógico es su capacidad narrativa.***

La fundamental característica de la narratividad es la de estar volcada hacia el interlocutor, hacia el otro. Esto significa un discurso fluido, atractivo, con apelaciones a seres y situaciones humanas, con una estructura a la manera de un relato, con elementos de interlocución y con belleza expresiva.

Damos especial importancia, dentro de la estructura narrativa, a las **competencias**, entendidas como las capacidades que se atribuye a seres, ideas, grupos, instituciones, países. El discurso pedagógico funciona sobre la base de una distribución de las competencias, sean las del docente y sus alumnos o las de seres, ideas, grupos...

La narratividad ha atraído siempre, en cualquier sociedad; en ella se apoya el discurso literario, pero también lo hacen, entre otros, el discurso político y el publicitario. La narratividad está presente en las relaciones cotidianas. Casi nunca nos comunicamos al margen de ella. Piénsese en cualquier conversación entre vecinos, en las reuniones destinadas a jugar con la palabra, a gozar con la comunicación misma.

Una pedagogía de la transmisión deja de lado la narratividad, por el hecho de ofrecer información sobre información, sin preocuparse por sus interlocutores.

El discurso y el otro

Incluyo a continuación un texto escrito con un propósito poético-reflexivo, con motivo de un taller sobre la niñez al que nunca asistí. Transcribo tal cual, a riesgo de hacer sentir a mis lectores que nos salimos del asunto.

> Emergemos al ser por el lenguaje. Desde la cuna, nos vamos entretejiendo como humanos en una relación íntima con las palabras y los gestos. Todo nos habla y no cesamos de aprender significados, todo nos llama con palabras y gestos. Nada más ni nada menos, estamos en medio de la palabra y estamos constituidos profundamente por ella.

Pero las palabras son el rostro del otro, y pueden ser terribles, cargadas de violencia, o dulces como las primeras mieles. Y también pueden ser pobres, apenas balbuceos vacíos, estrechos, incapaces de abrirnos al mundo. No tenemos otra apertura al mundo que la mirada, la caricia y la palabra. Cuando ellas se cierran apenas si nos asomamos a un espacio infinito.

Recuerdo el Popol Vuh, aquello de los hombres que veían demasiado lejos y fueron condenados por los dioses a la condición humana, a ver solo de cerca. Si a esa cercanía le sumamos la estrechez del lenguaje, la caricia y la mirada, poco nos queda como camino a la humanización. ¿Qué es ésta sino el intento de ampliar ese horizonte demasiado cercano? ¿Qué ha sido sino el incesante esfuerzo por mirar y sentir más allá de tanta cercanía?

Pero el ver requiere de instrumentos, de vías para extender nuestra mirada y nuestro aliento y uno de los más importantes es el lenguaje. ¿Hasta dónde puede ver alguien literalmente deslenguado?

Las palabras nos acunan o se nos clavan como agujas, ríen o nos muestran muecas terribles, descorren horizontes o cierran todos los accesos a los demás. Ay de quienes crecen entre palabras como lanzas, ay de quienes son acunados por la violencia, ay de quienes son condenados a estrellarse de por vida contra un universo oscuro de palabras, ay de quienes resultan habitados por palabras salvajes, opacas, densas como la lava profunda de un volcán.

Las palabras no son las cosas, decía, el viejo Platón, pero nos permiten ir hacia ellas. Y hacia nosotros mismos, supimos más tarde, y hacia el otro, ese horizonte de posibilidad humana contra el que puedes golpearte como contra piedras o llenarte de luz como contra arcoiris. Eres aquello que te habita. Nada más. A favor o en contra te revolverás durante todos tus días contra ese muro o ese arcoiris internos.

No hay escapatoria. Cuando emerges a la luz, te reciben las palabras, las miradas y las caricias, son ellas quienes te constituyen el ser, quienes deciden lo que serás, aun como rebeldía, como intento de sacártelas de adentro.

El infierno son los otros, escribía Sartre, la mirada de los otros es el infierno. Un tipo de infierno, sin duda, el más común, sobre todo en éstos nuestros pobres pueblos. La mirada como amenaza, obsesión, látigo, o la otra, la transparente, la capaz de hacerte sentir sostenido en este mundo de Tezcatlipoca, el terrible dios azteca de la incertidumbre; el golpe y la caricia, las palabras lanza o arcoiris. Así crecemos, así se nos va dando el ser y así somos marcados para toda la pobrecita existencia.

> Por eso mirada, caricia, palabra, son una conquista, son parte de un difícil proceso de humanización que por momentos aparece cada vez más lejano. Accedemos al ser a través de ellas, nos niegan el ser cuando faltan, cuando se vuelven muro, golpe, lanza. Y esa negación supone límites, la estrechez de miras y de sueños, la terrible confusión entre una miserable versión de las cosas con las cosas mismas.
>
> Los dioses nos condenaron a mirar de cerca, pero ha sido tarea nuestra el reducir aun más la mirada. A nadie lo condenan a mirar tan de cerca, solo obra nuestra habrá sido, solo un empecinamiento en horizontes de asfixia. Y para ello la terca violencia, porque todo cierre de tu humanización es violencia, venga de donde venga. Son violencia la mirada muro, el golpe, la palabra lanza.
>
> Pobrecitos cuerpos atravesados desde niños por la palabra lanza, pobrecitas heridas que jamás cerrarán, pobrecitas llagas abiertas a cualquier viento, a cualquier mirada. Larva precaria el hombre, cualquier brisa lo daña, y las palabras son la primera brisa para la piel, brisa que arrulla o muerde, que se desliza como una caricia, y penetra como ella, o se clava, espinuda, sarcástica, desgarradora de carne.
>
> ¿Vendrán de allí tanto odio, tanta capacidad de destruir? Tal vez, tal vez vienen de allí, del tiempo larval, de las primeras miradas, caricias y palabras.

Pues bien, he ahí mi texto poético-reflexivo. ¿Las razones para incluirlo en este libro sobre el discurso pedagógico? No daré ninguna, dejo abiertas las páginas a la percepción de cada quien. Pero su inclusión tiene un sentido: no todo discurso volcado al otro es ideal. Las palabras lanza suelen ser una práctica constante en estos nuestros espacios.

Recuerdo resultados de un ejercicio con profesores universitarios:

¿Cuál fue la experiencia más terrible de todos los años dedicados a su formación, sea desde la escuela primaria a la universidad?

¿Cuál la más hermosa?

Muchas respuestas aludieron a la humillación, a la burla del docente, ante un intento de hacer algo creativo, de manifestar la propia palabra, de imaginar una situación diferente; y a la humillación y burla en público, que son las peores.

Las experiencias hermosas estuvieron asociadas una y otra vez con el reconocimiento de maestros capaces de convertir el aula en un lugar de convivencia, de permitirte dialogar, de invitarte a la reflexión, a la búsqueda, de jugar y de reír.

Palabras como lanzas, entonces, y como caricia. En ambos casos el discurso del docente estuvo volcado a los estudiantes, pero de manera muy distinta.

La capacidad narrativa

Cuando un discurso se vuelca hacia el otro no puede dejar de lado la estrategia narrativa. Lo digo con más fuerza: ***la condición básica de un discurso pedagógico es su capacidad narrativa.*** Cuando ella falta se cae en la despersonalización, en la pobreza expresiva, en las relaciones de lejanía, sea en el tiempo o en el espacio.

¿Qué entendemos por narratividad?

1. La capacidad de hacer **fluido y atractivo** un discurso. analiza la situación típica del aula, como lo vimos más arriba, desde el punto de vista de la **presión comunicativa**. Con estas palabras se alude a todo lo que el hablante debe resolver a la hora de encontrarse con otro, de dialogar, de participar en una conversación. En la situación típica el docente se las arregla para diluir esa presión; en efecto, como solo él habla la mayor parte del tiempo, no se ve forzado a ningún juego de palabras, a la búsqueda de una respuesta sobre la marcha, al enfrentamiento a alguna disidencia. Entonces el discurso fluye apenas, con toda pereza; pierde su vitalidad, su capacidad de enriquecimiento en el intercambio. La narratividad se construye precisamente en el intercambio, en todos los juegos de consenso y disenso, de encuentros y desencuentros entre los hablantes.

2. La **apelación a seres, a situaciones humanas**. Esta característica puede sonar extraña en exceso: ¿acaso no hablamos siempre de seres? No, de ninguna manera. Muchos mensajes tienen como eje las cosas separadas de cualquier relación con la vida social. Recuerdo el diálogo de Francisco Gutiérrez con un autor de un libro que incluía mucha información de química, expresada solo en fórmulas: "¿no hay otro modo de ofrecer esta información?", "no, fórmulas son fórmulas", "dime, con qué se hace el jabón, qué elementos químicos tiene la sal, cuáles son los del aceite... ¿No es todo eso parte de la vida cotidiana de los estudiantes? ¿No se puede comenzar por ahí?".

   En una oportunidad hice un análisis de una página de campo destinada a la capacitación de los agricultores. Descubrí la ausencia de estos últimos, y en general de seres humanos. Solo se hablaba en ella de productos, los héroes eran las semillas mejoradas, la tierra, la producción; ninguna alusión a los seres humanos que hacen posible todo eso.

3. La estructuración del discurso a la manera de un **relato**. Me adelanto a las objeciones: ¿estamos en el terreno de los cuentitos?, ¿cómo le pide usted a una

ciencia (la pedagogía) tamaña empresa?, ¿dónde quedará la necesaria seriedad?, ¿deberá el docente volverse un actor para contar mejor sus clases? Y a otras objeciones más fuertes, provenientes del ataque a los grandes relatos desde algunos autores del postmodernismo.

Reitero la primera frase: la estructuración del discurso *a la manera* de un **relato**. Lo remarcado con letras cursivas es clave: todo relato tiene personajes, situaciones y un ambiente determinado. Se habla de seres, de sus búsquedas, sus incertidumbres, sus sueños, sus alegrías... Y, por lo tanto, se los reconoce en determinadas situaciones, ante problemas a resolver, con un pasado, con un proyecto... En fin, todo transcurre en un espacio, en un contexto con sus características naturales y sociales.

Toda manifestación del discurso pedagógico puede desenvolverse *a la manera* de un relato, sea cual fuere su grado de abstracción.

Lyotard señala en su obra **La condición postmoderna**, algo por demás valioso para nuestro análisis: "...el discurso platónico, que inaugura la ciencia, no es científico". Y no lo es precisamente por su carácter narrativo. La afirmación resulta, por supuesto, discutible. Pero nos permite reconocer algo: el discurso platónico es narrativo por el esfuerzo pedagógico de su autor, no abandonado ni en los momentos de mayor abstracción. ¿Cómo plantea Lyotard la enseñanza? Desligada de la narratividad, pasa a depender de la cantidad de información disponible y entra en crisis la legitimidad del profesor.

Pero la narratividad, en cualquier situación pedagógica, sigue siendo la clave de la relación, por más información disponible, por ejemplo, en los bancos de datos. El profesor continuará, y el propio Lyotard lo reconoce, como facilitador, como alguien capaz de ayudar a dirigir la pregunta a tanta información. Esa presencia significará siempre alguna forma de narratividad.

4. La **interlocución**. La práctica narrativa no es un hecho aislado, a cargo de algún héroe de la expresión. Una cierta tradición nos ha llevado a creer solo en los escritores, en los grandes encargados de los relatos, como posiblidad de esta estrategia discursiva. Pero el espacio privilegiado de la narratividad es el de la relación cotidiana, el de la conversación.

   Por ello vale insistir: la práctica narrativa es una construcción entre dos o más hablantes. Cuando uno solo se expresa la riqueza se va perdiendo. De allí la necesidad de la interlocución, sobre todo en la relación pedagógica. Una pedagogía basada en el monólogo es un terrible contrasentido.

   Por lo tanto, y esto lo desarrollaremos más adelante, la narración incluye **la escucha, la profundización en la expresión del otro, el crecimiento discursivo.**

5. La **belleza expresiva**. Imagino (hasta casi las veo) las caras de espanto: ¿nos vienen ahora con poesía?, ¿para acceder a este sagrado espacio es preciso dedicarse a cazar metáforas como si fueran mariposas?

   Sí, propongo esas palabras jugadas hasta sus últimas consecuencias.

   Es bello un discurso bien construido, con una coherencia interna, con un principio, un medio y un fin; con las digresiones precisas como para recrear o reforzar un concepto o una experiencia, con una adecuada coordinación y subordinación de sus elementos, con la exacta concordancia de sus tiempos verbales, con párrafos completos, conformados de forma de dar una idea y no de abrirse en cualquier dirección sin sentido...

Aludo a la belleza expresiva capaz de dejarnos sin aliento, como aquella frase de Platón

   "...iremos hasta donde el viento de la argumentación nos lleve".

   O estas otras palabras de don Simón Rodríguez:

   "Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel; cada palabra es un epitafio, llamarlas a la vida es una especie de milagro...".

   Nada más triste que un acto pedagógico carente de belleza expresiva, de la belleza de la estructura y de la forma; de la belleza originada en la selección de cada término y en su ubicación en el torrente del discurso.

Estas son las características si se quiere ideales de la práctica pedagógica entendida como narratividad. Estamos ante un discurso ***volcado al otro***. Pero todavía nos toca reflexionar sobre otra característica de ese vuelco: la competencia.

La competencia

Elemento importantísimo del relato, y en general de todo discurso narrativo, la **competencia** alude a las capacidades atribuidas a un personaje, a una idea, a una institución, a un grupo social, a un país...

El discurso educativo es un distribuidor constante de competencias. Utilizo este término en el sentido de ***ser competente para***. El reconocimiento de cómo funciona en el relato es de suma importancia para comprender por dónde va la intencionalidad (consciente o no para el emisor) del mensaje.

Transcribo extensamente algunas consideraciones sobre el tema incluidas en mi libro **Análisis de mensajes**.

> "Hay personajes que desde un comienzo carecen de competencia y hay otros que la poseen toda:
>
> 'Juana tenía a su niño pequeño enfermo. No sabía qué hacer y el chico se moría en sus brazos. Una vecina le aconsejó ir al centro de salud donde el médico...', etc., etc.
>
> Juana es mujer y es campesina. En muchos mensajes con intención educativa producidos por ministerios de salud de nuestros países ese tipo de seres carece de toda competencia, en especial la relativa al conocimiento, a la cultura. Y, en cambio, son el médico y el hombre quienes aportan las soluciones.
>
> ¿Qué competencia se atribuye en los mensajes a los niños? A menudo solo la de repetir lo que dicen los mayores, la de aplaudir y de dar algunos pasos de baile en programas televisivos, la de consumir, la de saber algo por encima de sus compañeros (la escuela y los medios de difusión colectiva premian las competencias en el orden del saber).
>
> ¿Y a los ancianos? Simone de Beauvoir (en su obra **La vejez**) demostró con toda claridad que las cualidades atribuidas a esos seres (la madurez, el desapego de las cosas terrenas, la capacidad de dar consejos) tienen poco y nada que ver con el lugar que realmente se les da. Los ancianos son apartados de la vida, se los reduce a trastos viejos, se los encierra en lugares horrendos, se los abandona.
>
> ¿Qué competencia se atribuye a las mujeres? En las telenovelas la mayoría de las heroínas son apenas un objeto llevado y traído por las circunstancias. Todo se decide fuera de ellas, están sujetas a la voluntad de los hombres, al destino; nada ponen de sí, nada añaden para cambiar las cosas.
>
> ¿Qué competencia se atribuye a los sectores populares? Para los positivistas mexicanos del siglo XIX, tales sectores estaban así porque querían, ya que la sociedad da a cada uno las posibilidades de su superación. (Hoy soplan vientos similares en nuestros países, desde las argumentaciones del neoliberalismo).
>
> Hemos aludido a una competencia en el orden del **saber**. Esta no se consigue mágicamente. Hay que luchar para llegar a ser alguien en ese sentido, hay que estudiar, sacrificarse. Mencionemos otras formas:
>
> en el orden de la madurez
> en el orden del poder

en el orden del sentir".

Pues bien, la práctica pedagógica presiona constantemente en favor de ciertas competencias, expresadas en los alumnos descollantes, rápidos para la respuesta, capaces de resolver los problemas más abstractos del universo; pone de ejemplo otras: "los hombres visionarios que forjaron la patria", "nuestros campesinos enamorados de la tierra, de quienes vienen sus hermosos frutos"; rechaza, estigmatiza: "¿qué puede ofrecer a sus hijos una madre analfabeta?", "la cultura indígena ha demorado el progreso del país"; glorifica: "con las computadoras cambiaremos la educación nacional", "los países industrializados han llegado a su nivel de desarrollo por el trabajo y la disciplina de sus pueblos"...

El docente se atribuye (o el sistema educativo lo hace) la competencia discursiva, la competencia del saber, la competencia del poder (a través del examen), la competencia de la vigilancia. Y a la vez reconoce ciertas (y no otras) competencias entre los estudiantes: la de memorizar, la de repetir, la de obedecer, la de aceptar...

Todo esto en una pedagogía de la transmisión. Como veremos en el último apartado, la distribución de las competencias en el aula y en el proceso cambian mucho si se trabaja en un sistema de taller.

Reflexiones

La capacidad narrativa no llueve del cielo. Hay quienes la poseen casi de antemano, la traen a la educación y logran maravillas con ella. Me refiero a esos educadores capaces de jugar con recursos de lenguaje propios de una intensa comunicación. Tal vez esa cualidad viene de la infancia, de relaciones ricas con otros seres, de espacios abiertos a la expresión. Sin embargo, no todos la traen de manera natural y la tendencia es a trabajar con un discurso pobre en narratividad, con un olvido del interlocutor y de las formas de llegar a él.

La capacidad narrativa es producto de un aprendizaje y se llega a ella a través de una larga práctica. Todos hemos pasado por las primeras experiencias ante un grupo, todos hemos ido aprendiendo a mejorar nuestra comunicación. O bien a abandonar cualquier intento en esa línea y a dejarse llevar por las viejas rutinas.

Cuando más se cae en éstas, cuando se pasa a confiar el proceso al contenido de determinada asignatura, cuando el marco de referencia es solo la ciencia y la labor consiste en lanzar datos como dardos, la relación educativa pierde su esencial característica: la de ser un acto de interlocución, un proceso entre varios.

Por ello, la narratividad no es de ninguna manera un lujo; es más bien la clave de esa relación.

Sugerencias de trabajo

Continuamos en la línea de insistir en el análisis de su experiencia personal. ¿Ha hecho alguna vez el intento de grabar una de sus clases? Una sola hora de actividades con sus estudiantes le darán un material precioso para el análisis. Y si son más, una pequeña muestra resultará de sumo valor para la reflexión.

Algunas preguntas para orientar la práctica:

¿Quiénes tienen la iniciativa de la palabra?

¿A quiénes se la niega?

¿Qué orden guardan sus intervenciones?

¿Qué ejemplos, experiencias, anécdotas, son traídas para enriquecer el tema?

¿Cómo se practica la interlocución?

¿Cómo son distribuidas las competencias?

Podría usted transcribir algunos elementos de la grabación en su texto paralelo, los más ilustrativos de su forma de llevar la relación pedagógica.

5. La construcción social del discurso

Ubicación temática

Este apartado se centra en la pregunta por el cómo:

¿cómo lograr la capacidad discursiva, la capacidad narrativa?

Nuestra experiencia nos lleva a postular el sistema de taller, como espacio de práctica discursiva, de encuentro y de creación grupal. Sabemos que el mismo no es sencillo en situaciones educativas caracterizadas por grandes cantidades de estudiantes, por carencias de mobiliario y de condiciones mínimas para el trabajo.

Sin embargo, insistimos en ese camino como horizonte último, como ideal. La propuesta es acercarse lo más posible a él, desde la respectiva situación.

Trabajaremos aquí algunas posibilidades abiertas por la modalidad del taller:

el ambiente educativo
el espacio
el tiempo
la producción discursiva
la personalización
los momentos lúdico-poéticos
las digresiones
la memoria del proceso

Cada una de ellas constituye un ámbito de práctica discursiva, no de simple prédica o de teorización mal entendida. Dicho de otra manera: cada una permite producir discurso y es solo a través de la producción como podemos apropiarnos de este recurso.

Alternativas pedagógicas

Hagamos un alto en el camino. Hemos avanzado a lo largo de este trabajo en el análisis de una pedagogía de la transmisión, caracterizada fundamentalmente por:

> La mutilación discursiva: deslenguamiento, reducción a fórmulas estereotipadas, palabra vacía de sentido, incapacidad de estructurar el discurso.
>
> Un discurso vacío: el afán por la vigilancia, la imposición de reglas a otros discursos, lo reproductivo sobre lo productivo, la pedagogía solo como enseñanza.
>
> Pobre práctica discursiva: la legitimación, la despersonalización la descontextualización, la entropía, el exhibicionismo, la falta de pasión por el

discurso, la falta de pasión por el contexto, la falta de pasión por las y los otros, la pobreza expresiva.

Y hemos, a la vez, adelantado algunas líneas de superación de esa pedagogía:

Capacidad discursiva: seguridad en la comunicación, construcción sólida, narratividad, goce con las palabras y las imágenes, designación de los detalles del contexto, pintura de personajes y situaciones, pintura de la propia existencia

capacidad narrativa: fluidez del discurso, apelación a seres, apelación a situaciones humanas, estructuración a la manera de un relato, interlocución, belleza expresiva, distribución de las competencias.

Se puede ser "enseñador" sin ninguna de estas cualidades, pero nunca un buen pedagogo.

Queda ahora la tarea de reflexionar sobre un discurso pedagógico alternativo, en la línea de la capacidad discursiva y narrativa. Lo haremos tomando en cuenta una situación educativa más o menos ideal: el taller. Evitamos a propósito la presentación de la situación aula, no porque la desconozcamos; por el contrario, nos ha tocado vivir años inmersos en ella. Pero la selección de la situación taller tiene la ventaja de mostrar las posibilidades más ideales, a cada quien le tocará tomar algún punto de las mismas para acercarlo a su espacio de trabajo.

Veremos en detalle los siguientes puntos:

el ambiente educativo
el espacio
el tiempo
la producción discursiva
la personalización
los momentos lúdico-poéticos
las digresiones
la memoria del proceso

El ambiente educativo

El trabajo educativo requiere de una atmósfera propicia, capaz de facilitar los espacios para la comunicación. Un ambiente educativo se construye. Construirlo significa progresar en la mutua comprensión, en ese proceso de ***entreaprendernos***, al que aludía don Simón Rodríguez.

El ambiente es creado desde el primer minuto de la relación. Supongamos que entro nervioso al salón (somos unos 12), o indiferente, o hiperactivo, o soberbio, o burlón, o despectivo, o aburrido, o agotado... Todo se capta desde el comienzo y las primeras impresiones en educación suelen ser a menudo definitivas. Nada de esto queda fuera del discurso: palabras, gestos, posiciones corporales.

Entro y me siento con el escritorio de por medio, hablo desde allí, desde esa distancia creada por el mueble. O bien me quedo de pie, o tomo mi silla y la coloco frente al escritorio, como cerrando el círculo del resto de los participantes.

Me adormezco con mi propia voz. Nada fluye, solo mi discurso, y a la menor intensidad. O bien hablo a los gritos, reafirmando con prepotencia cada palabra, como quien intenta demostrar una seguridad que no posee. O adopto el criterio de autoridad: cada afirmación una suerte de tabla de la ley. O asumo un tono conversacional y vamos todos avanzando en un proceso de familiarización creciente.

Parteaguas de la educación: o el ambiente es de pura exterioridad (apenas si nos rozamos en la periferia de nuestro ser, apenas si nos acercamos, lo suficiente como para intercambiar algunas pinceladas de información) o se logra hora a hora una sensación de intimidad, de encuentro, de acercamiento.

El ambiente es una construcción continua. Cualquier descuido puede precipitarnos en la entropía, en la pedagogía de la transmisión. Construcción pacífica. Nada se logra en la violencia, y mucho menos en la violencia pedagógica. No estamos juntos para cazarnos, para acecharnos, sino para lograr algo maravillosamente humano: el interaprendizaje.

Trabajamos intensamente, pero sin tensiones. Por eso no caben aquí las estridencias discursivas, los fuegos de artificio, la exhibición de plumajes coloridos, el antagonismo, los juegos de lenguaje a la manera de Lyotard (de los cuales, a pesar de su aparente democracia, no han desaparecido los impulsos a la competencia).

El discurso fluye como un arroyo manso. Nadie juzga a nadie. No hemos venido a entrejuzgarnos sino a entreaprendernos.

El espacio

> Descentramiento del aula: ruptura de su ordenamiento tradicional, selección de espacios para llenar de carteles, cambio de una perspectiva fija que a la larga o a la corta termina por sumir el proceso en un esquema espacial rígido; la centralización es una cuestión de poder.

Nada más terrible que una rigidez espacial. Recuerda a las cárceles, a la mirada fija en un muro obligada por las camas de los hospitales. ¿A quién se le ocurre tener a alguien sentado en una misma posición, con la cabeza en una misma dirección, durante años y años? Hermosa imagen para el peor de los infiernos. La rigidez espacial es siempre entrópica.

En el taller el discurso se apropia de todos y cada uno de los rincones del salón. Estamos sentados en un círculo grande, luego en dos semicírculos más pequeños, luego en parejas dispersas por todas partes. Y ahora trabajamos con la mirada en la pizarra, pero luego llenamos grandes papeles y nos situamos al fondo del salón, como nos cansamos de estar de pie terminamos sentados en el suelo.

Un grupo no encuentra el camino a su discusión. Cambia entonces de lugar: el edificio tiene un patio, o una terraza. Pronto las ideas fluyen.

Los muros son parte del juego discursivo. Nos apropiamos de ellos con pequeños papeles en los cuales figuran a veces una sola palabra o un dibujo; con grandes periódicos murales colgados desde lo alto; con caricaturas, con un espacio para reflexiones del momento, con poemas, con pensamientos amados.

El tiempo

Dice el juego pedagógico:

> No hay prisa.
> Reconocemos en muchas experiencias educativas la neurosis del corto plazo; todo está planificado de manera de acumular datos a marchas forzadas. Un sistema semejante busca productos y no procesos, cierra los caminos a la reflexión y al compartir.

Analizábamos hace poco las recomendaciones para realizar una dinámica en trabajo de educación popular: "cada grupo (de cuatro o cinco miembros) discutirá durante cinco o diez minutos..."; unos dos minutos y medio para cada participante, es decir, nada.

Nos movemos con todo el tiempo necesario, nada nos apura para rematar en un concepto o en una conducta esperada. Tampoco soñamos con eso de la conciencia lograda a través de algún golpe de efecto. Saboreamos el saber, vamos profundizando hasta donde hace falta, nos detenemos en un concepto con la morosidad suficiente como para hacerlo nuestro, como para confrontarlo con nuestra práctica.

La prisa y el aprendizaje nunca caminan juntos. El tiempo es para nuestra labor una variable preciosa, contamos con él, lo hacemos nuestro aliado, no nuestro tirano. Nada

más lejos de la pedagogía que aquello de "tiempo es oro, tiempo es dinero". Nada más lejos de la pedagogía que las leyes del mercado.

El tiempo es una condición del discurso pedagógico, de la construcción social del discurso.

La producción discursiva

> De lo individual a lo grupal: a menudo lanzamos a los estudiantes a la práctica grupal **sin haberles dado tiempo** para una reflexión personal; cuando ésta se logra el grupo recibe un primer cimiento para construir a partir de él, y si el mismo se basa en la experiencia la reflexión de inmediato se enriquece.
>
> Recuperación de la propia experiencia: hablar desde mi mismo, partir de lo que soy, percibo, siento, sueño, conozco; no cualquier experiencia, por supuesto; el trabajo es pedagógico y, por lo tanto, las experiencias se buscan y promueven a partir del mismo.

Punto de partida y de llegada: el otro. Partir siempre del otro, dice el juego pedagógico, partir de sus percepciones, sus sueños, sus aspiraciones, su pasado, sus afectos. Es desde el otro como se va construyendo el discurso.

Entonces, no comienzo hablando del tema, no desarrollo una sola idea, no tengo gran cosa que exponer, al menos al comienzo (insisto: al menos al comienzo: también soy un otro, con sus experiencias, sus trabajos y sus días). ¿Toca hablar de educación? Bien: ¿cómo la percibes?, ¿cómo fuiste educado?, ¿cuál fue tu peor experiencia educativa?, ¿cuál es la educación que no deseas para tus hijos?

¿Toca hablar de comunicación? Bien: ¿podrías arriesgar una definición?, ¿podrías entrevistar a tu compañero y preguntarle que entiende por ella?, ¿podrías imaginar una situación caracterizada por la pobreza comunicacional?,¿podrías dibujar en la pizarra un esquema distinto del vigente (emisor, mensaje...)?

Y mil posibilidades similares.

Pronto el discurso fluye en todas direcciones. Ya no hay un propietario de cierto tema. El grupo se lo ha apropiado y comienza producir información de manera vertiginosa. No solo información, por supuesto. Quedémonos en ella por ahora. La pedagogía de la transmisión es literalmente improductiva. Cuando uno habla para veinte o treinta, solo es rey su discurso. El resto toma notas pero no aporta nada. En una alternativa como la presentada aquí todos producen, todos tienen algo importante que ofrecer. Y pronto la cantidad de información es enorme.

Pero también se vive un encuentro, un acompañamiento del proceso, una ruptura de los hábitos individualistas de estudio. Y se produce una construcción de conocimientos.

Conciencia permanente del proceso, alerta ante las posibilidades de entropía o las acechanzas de las viejas fórmulas. No es sencillo avanzar todos juntos sin que alguien se lance a antiguos caminos, sea el coordinador o alguno de los participantes.

Dos riesgos: una pedagogía de la información y una pedagogía de la prescripción.

> **Pedagogía de la información**. Ya hemos insistido mucho en ella a lo largo de este trabajo. Su discurso se caracteriza por un ordenamiento lineal, por una acumulación de datos, por la despersonalización y el acercamiento a lo que se pretende **es** la ciencia. Algunas formas comunes son las impersonales con **se**: "en el planeta se cuentan tantas especies vegetales", "se reconoce mucha importancia a..."; los sujetos no humanos: productos, cosas, cantidades; las expresiones descontextualizadas: "un litro de agua equivale a...", "la velocidad de un objeto en circunstancias similares..."; la tendencia a la abstracción, a la generalización: "los hombres que labraron nuestra patria...", "los indígenas tienen estas costumbres", "la mujer es la base de la familia"; la enseñanza de pasado: toda información llevada al aula tiende a ser parte del mismo, y a menudo de un pasado remoto, desligado de hoy y del mañana "fulano dijo", "los científicos opinan", "en aquellos tiempos"; una enseñanza, por lo tanto, desactualizada.
>
> Una pedagogía semejante pide respuestas precisas, las preguntas se orientan hacia fórmulas, fechas, nombres, acontecimientos; la fuente discursiva de la respuesta es una memoria textual, dócil, retrato triste de lo dicho por otro.
>
> Por eso la técnica de comprobación de lo "aprendido" es para esta modalidad el examen, única manera de hacer visible al otro para comprobar la asimilación de conocimientos.
>
> **Pedagogía de la prescripción**. O de la obligación. No solo hablo para informarte, lo hago para decirte cómo deberás ser y actuar, cómo deberás leer tu situación, cómo deberás valorar a los demás y a ti mismo. El eje pasa por los verbos de obligación, cuyo centro es el ***debes***: "es preciso reconocer...", "tenemos que aceptar...", "debemos pensar...", "nadie puede dejar de identificar...". Y así la telaraña del deber ser va sosteniendo el discurso todo, con la pretensión de cerrar cualquier resquicio a una iniciativa personal destinada a pensar o actuar de manera diferente.
>
> 1978, México Distrito Federal. Con un grupo de amigos seleccionamos algunos textos de la época (no menciono autores, por respeto a un momento del

> desarrollo del pensamiento de los mismos) que clamaban por una sociedad diferente, y nos dimos a la tarea de subrayar pacientemente en cada página los verbos de obligación. Tres de ellos estaban plagados de ese tipo de recurso. Se proponía al lector una sociedad distinta y se le obligaba a aceptar los razonamientos, se lo lanzaba a actuar, se lo incitaba de mil maneras... Una propuesta utópica a través de discursos claramente autoritarios. Bonita, y terrible, contradicción. Detrás de toda obsesión por los verbos prescriptivos hay latente un fundamentalismo, un intento de meterte en una realidad sin dejarte espacios para la reflexión o el rechazo.
>
> Hay quienes al hablar o escribir para los jóvenes no pueden dejar de lado esos verbos. Vale la pena una interpretación: los utilizan porque desconfían de los demás, porque están pendientes de cualquier gesto, de cualquier idea que pueda contradecir su propuesta de vida y de conocimientos.

Pues bien, el riesgo de la cantidad de información y el del deber ser. Pero hay otros: el del exhibicionismo, el del paternalismo, el del populismo, la búsqueda de admiración, de gratificaciones rápidas. Ningún intelectual soporta un aplauso demasiado prolongado. El espacio educativo no es lugar para la creación de ídolos.

Construimos sin prisa. Nos detenemos en un concepto y lo relacionamos con otros, lo ilustramos con experiencias, lo contrastamos con el modo de interpretarlo en otras ciencias. Si el aprendizaje es tarea común no hay razón para correr hacia quién sabe dónde. Tenemos puntos de llegada, por supuesto, pero vamos a nuestro ritmo y a nuestra manera. Y siempre llegamos, mucho más preparados, más enriquecidos que si hubiéramos intentado una carrera destinada a arrojar solo un ganador.

El discurso es responsabilidad de todos. Aprendemos a usarlo y a escuchar; a esperar al compañero, a preguntar sin perseguir, a polemizar sin un arma en la mano (o en la lengua), a contradecir sin violentar.

La personalización

Imposible trabajar en el taller mediante un sistema despersonalizado. El punto de referencia somos todos y cada uno. No **la** ciencia, no **la** opinión de los colegas universitarios. Nuestros referentes son mucho más cercanos. Nos tomamos orgullosamente como punto de partida y de a poco, pero sin pausa, vamos reconociendo y conociéndonos.

Toda la información es personalizada, incluso la mía, la ofrecida a través de algún libro.

Y más aún: todo el proceso es personalizado. Si no, ¿cómo explicar la emoción con que se logra una propuesta distinta a la tradicional en el campo, digamos, de la educación a

distancia; ese entusiasmo casi de niño (o de niño simplemente) cuando termina un grupo de elaborar un cartel, producto de horas de reflexión?

La pedagogía de la transmisión nos ha habituado a vivir el trabajo discursivo de manera indiferente. Nada menos frío que el juego pedagógico. Se va en él la propia vida, la propia posición ante la realidad, los otros y uno mismo.

El taller se llena además de otros seres, de otras vidas, pero no a la manera de la cita erudita ("Si uno roba a un autor es un plagiario, si roba a muchos es un erudito", afirma el argentino César Bruto), sino a partir de la necesidad de traerlos a ese espacio de encuentro. Por eso no asoman solo los científicos; también lo hacen los poetas, los políticos, los hombres del pasado.

Los momentos lúdico-poéticos

> En tanto momento de encuentro, de trabajo en común, un proceso pedagógico da lugar a lo lúdico, a la alegría de construir experiencias y conceptos. No creemos en la pretendida seriedad de la educación, cuando se la confunde con una rígida presentación de teorías ya armadas, como un conjunto de datos a transmitir.

Así dice el juego pedagógico. Trabajamos en la alegría. En todo momento. Nos gusta lo que hacemos, nos sentimos bien, gozamos de las expresiones y de las ideas de los demás, ¿qué más podemos pedir?

Y viene a cuento lo poético, tan reñido como aparece de **la** ciencia. La expresión poética es rica en intensidad significativa. Si analizamos, por ejemplo, cómo crece de silenciosa la entropía en los sistemas sociales, podemos traer la expresión de la **Odisea**: "iban como la noche", callados como ella. Y si nos detenemos en la vieja discusión del ser del otro, de las múltiples percepciones sobre la realidad, entra Antonio Machado a nuestro taller: "Los ojos en que te miras/ son ojos porque te ven". Y si hablamos de la bomba capaz de destruir pueblos enteros, vuelve otra vez Machado: "Ya maduró un nuevo cero/ que tendrá su devoción".

Con lo que se amplían en todas direcciones los límites del discurso. Ya no nos movemos en un mínimo ámbito de referencias, como suele hacerlo la manía unidisciplinaria. Podemos recortar de aquí y allá, podemos proponer nuestras intensidades discursivas con toda libertad.

Las digresiones

El estilo se vuelve por momentos indirecto. A veces decimos algo para decir otra cosa. Y lo hacemos a través de un relato, de la recuperación de alguna experiencia, de un chiste, de una anécdota.

Sabias digresiones, por supuesto. Todas van enriqueciendo la trama discursiva, pero sin el afán de dejar moralejas, de llevar a alguna conclusión a cualquier precio.

La memoria del proceso

> Recuperación permanente de la memoria del proceso: un acto educativo requiere de autorreferencias a fin de construir sobre la propia memoria; no se trata de avanzar en línea recta sino en una suerte de espiral para abordar los temas desde diferentes horizontes de comprensión y de experiencia.

En una pedagogía de la transmisión, carente de interlocución, solo cuentan los datos, la información vertida desde una fuente. Y, por lo mismo, la tendencia es a seguir siempre adelante, a menudo sin recordar lo dicho algunos días atrás. No hay una vuelta a experiencias para leerlas desde otro horizonte de comprensión, nunca aparece una alusión a lo expresado por un compañero, nunca se retoma una palabra. Todo queda abandonado en el camino, sujeto a la memoria de los destinatarios. Abandonado hasta el examen, cuando toca hacer visibles esos trastos viejos.

Lograda una relación de comunicación, el proceso se alimenta también de su propio pasado discursivo. A los pocos días todo habla: los materiales desde los muros, los participantes desde sus diferentes espacios de percepción y de vivencia, los documentos producidos en el trabajo individual y grupal... Las autorreferencias son constantes, nos va sosteniendo el producto de nuestro trabajo, tenemos ya un pasado común.

Otra paradoja: una pedagogía empecinada en exigir la repetición, la memorización, carece de memoria. Individualizada, focalizada en un único discurso, la pedagogía de la transmisión pervierte la memoria, la fuerza a un recuerdo exangüe, falto de vida y de entusiasmo.

Pues bien, el taller (con su tratamiento del ambiente, del espacio y del tiempo, con la construcción discursiva, la personalización, los momentos lúdico-poéticos, las digresiones y la memoria del proceso) permite una práctica discursiva distinta. Y es en ella como se va avanzando en la capacidad discursiva y en la narratividad.

Repito aquí el cuadro incluido más arriba:

> Capacidad discursiva: seguridad en la comunicación, construcción sólida, narratividad, goce con las palabras y las imágenes, designación de los detalles del contexto, pintura de personajes y situaciones, pintura de la propia existencia
>
> capacidad narrativa: fluidez del discurso, apelación a seres, apelación a situaciones humanas, estructuración a la manera de un relato, interlocución, belleza expresiva, distribución de las competencias.

Imposible lograr alguna de esas posibilidades sin la práctica, sin un ambiente de encuentro y de pasión por el discurso, el contexto y el otro. Y en ese quehacer el discurso se vuelve crítico, **es** crítico por su forma, por su estrategia de trabajo. Vale más poner en práctica una pedagogía alternativa que predicar o denunciar de manera autoritaria.

Reflexiones

Hemos propuesto una situación de algún modo ideal, pero posible. Conocemos, y vivimos a menudo, experiencias de ese tipo en distintos países de América Latina. La pedagogía de la transmisión está muy lejos de haber ocupado todos los espacios.

El discurso, hemos afirmado en la **Mediación pedagógica**, es una adquisición, a nadie se lo regalan graciosamente. Y el camino para adquirirlo pasa por la práctica y no por la reiteración de sistemas expositivos, aun cuando mediante éstos se pretenda llevar conciencia acerca de las argucias discursivas.

El taller es un ideal, nadie lo discute. Pero puede uno imaginar (o comprobar en muchos casos) formas de acercamiento al mismo aun cuando no se den las condiciones materiales.

Traigo otra vez la palabra irónica de Luis Achaerandio:

> "Convéncete de que en la universidad 'somos pobrísimos' y que la escasez de medios nos impide hacer las cosas mejor.
>
> Cuando no puedas echar la culpa a los alumnos de lo mal que van las cosas, échaselas a las estructuras".

Esos argumentos, esas coartadas, son una suerte de lugar común para negar a los jóvenes las posibilidades de la construcción discursiva. Y así nos va: instituciones educativas dedicadas solo a mutilar la capacidad discursiva.

Lo digo más fuerte: no hay excusa, en el campo de la educación, para negar la práctica discursiva a los estudiantes. Es posible crear un espacio de comunicación en cualquier circunstancia, por más que estén en contra del mismo el sistema, los recursos, los colegas.

Es así como se puede pasar a lo productivo dentro de un discurso en principio reproductivo. Aún cuando no se esté trabajando directamente en los discursos de la ciencia, del arte..., es posible jugar hasta las últimas consecuencias la creatividad dentro de un espacio entendido inicialmente como reproductivo. Es así como deja de ser vacío lo pedagógico, puesto que se llena de sentido, de interlocución, de encuentro, de capacidad de recrear y crear sentido.

Y es así también como se logran la escucha, la profundización en la expresión del otro, el crecimiento discursivo.

Sugerencias de trabajo

Hemos llegado al final de este camino. La sugerencia es casi obvia:

¿Podría usted ensayar el sistema de taller con un grupo de estudiantes o de colegas?

¿Podrían intentar un trabajo discursivo, tanto de análisis como de producción, tomando en cuenta algunas de las propuestas incluidas en este apartado u otras que considere convenientes para facilitar la labor?

El sistema de taller es también un aprendizaje. No se improvisa una relación grupal rica desde un comienzo, no se desarrolla la escucha de un minuto para otro, no se crea un ambiente educativo por el mero hecho de reunir un grupo. Tendrá usted problemas, lo tendrán todos los participantes. Pero si prima un clima de tolerancia y de convivencia, es posible sacar adelante el proyecto.

La memoria de su experiencia volcada a su texto paralelo constituirá un magnífico final para esta parte del libro.

6. Reflexiones finales

He llamado a este material "Notas sobre el trabajo discursivo" para darle toda la provisoriedad del caso. Forma parte de un camino que venimos recorriendo con Francisco Gutiérrez desde la **Mediación pedagógica** y que continuará en otros proyectos. De aquí a tres años (por allá por el 95) tal vez comience a dejar de lado la expresión "notas".

¿El por qué de la propuesta?

Escribí una vez:

> la comunicación es demasiado importante como para dejársela solo a los comunicadores.

Añado ahora:

> la educación es demasiado importante como para dejársela solo a los educadores.

Y no me burlo de nadie ni pretendo alzarme como juez. Agrego:

> "... a los educadores actuales".

Con matices ("la mayoría, muchos...").

La práctica pedagógica es infinitamente más compleja de lo que parece y aparece en los establecimientos educativos. No es posible improvisar (seguir improvisando) en la producción discursiva. Estamos ante una tremenda responsabilidad. Es de irresponsables el dejar todo el manejo del discurso en manos (en boca) de un solo emisor; es de irresponsables el ser hablado por un discurso y no tener la más mínima idea de ello; es de irresponsables el utilizar un discurso y no conocer sus posibilidades; es de irresponsables el lanzar propuestas discursivas y no saber qué realmente se está diciendo; es de irresponsables producir a diestra y siniestra la mutilación discursiva.

Reconozco las muchísimas excepciones a todo esto, pero no por ello puedo dejar de referirme a quienes viven nuestra práctica desde la más crasa irresponsabilidad.

Hace unos años mi amiga venezolana Gloria Cuenca coordinó una investigación en la Universidad Central de Venezuela sobre las carreras de mayor y de menor prestigio, a los

ojos de estudiantes y docentes. En penúltimo lugar apareció la de comunicación y en último la de educación..., con votos incluso de quienes seguían una u otra.

Lugares semejantes están relacionados con el "aunque sea de maestro". ¿Viene ese desprestigio de una injusta percepción, ligada al status de las carreras más tradicionales? ¿Viene del injusto lugar social en que han sido colocado los educadores? ¿Estamos frente a una caracterización pobre por causa de tanto recorte presupuestario, que cae siempre sobre la salud y la educación? ¿O a todo ello se suma lo que hemos hecho con la práctica educativa instituciones y educadores?

Asumamos nuestra parte en este drama. La irresponsabilidad también da frutos.

No intento señalarle a nadie ningún camino. Lo dicho en estas páginas es producto de viejas y nuevas experiencias. Cada quien sabe lo suyo y conoce su coyuntura. Pero sí puedo afirmar algo con fuerza: todas esas experiencias se han entretejido a partir de la obsesión por lo pedagógico, a partir de una responsabilidad por el discurso y por el aprendizaje.

La práctica pedagógica o consiste en asumir como responsabilidad el aprendizaje de tus interlocutores o es cualquier cosa, menos pedagógica. Cuando uno asume tal responsabilidad le encuentra sentido a su trabajo, a su relación con el otro. Así las experiencias cambian hasta las raíces para volverse gratificantes, creativas.

Sentido o sinsentido en educación. Por el primero se han decidido muchos colegas en nuestros países. Cada quien con sus opciones.

7. Bibliografía

Achaerandio, Luis, **Técnicas de didáctica universitaria**, Ed. Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 1985.

Avanzini, Guy (comp.), **La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días**, Ed. F.C.E., México, 1990.

Barthes, Roland, "Al seminario", en **Lo obvio y lo obtuso, imágenes, gestos, voces**, Ed. Paidós, Barcelona, 1986.

Bernstein, Basil, **La construcción social del discurso pedagógico**, Ed. El Griot, Bogotá, 1990.

Beauvoir, Simon de, **La vejez**, Ed. Hermes, México 1985.

Bonazzi, Marisa; Eco, Umberto, **Las verdades que mienten**, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1974.

Bordieu, Pierre; Passeron, Jean Claude, **La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, Ed. Laia, Barcelona, 1977.

Canclini, Néstor García, **Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad**, Ed. Grijalbo, México, 1990.

Eco, Umberto, **Lector in fabula**, Ed. Lumen, Barcelona, 1981.

Faye, Jean Pierre, **Los lenguajes totalitarios**, Ed. Taurus, Madrid, 1974.

Gutiérrez Pérez, Francisco; Prieto Castillo, Daniel, **La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa**, RNTC, Universidades San Carlos y Landívar de Guatemala, San José de Costa Rica, 1992.

Foucault, Michel, **Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión**, Ed. Siglo XXI, México, 1985.

Las palabras y las cosas, Ed. Siglo XXI, México, 1980.

Gómez, Marcela; Puiggrós, Adriana, **La educación popular en América Latina**, Ed. El Caballito, México, 1986.

Jaeger, Werner, **Paideia**, Ed. F. C. E., México 1957.

Landi, Oscar, **Crisis y lenguajes políticos**, Estudios CEDES, Buenos Aires, 1984.

Legendre, Pierre, **El amor del censor, ensayo sobre el orden dogmático**, Ed. Anagrama, Barcelona, 1979.

Lyotard, Jean-François, **La condición postmoderna, informe sobre el saber**, Ed. Rei, México, 1990.

La posmodernidad (explicada a los niños), Ed. Gedisa, Ed. Gedisa, México, 1986.

Manacorda, Mario; Suchodolsky, Bogdan, **La crisis de la educación**, Ed. Cultura Popular, México, 1980.

Prieto Castillo, Daniel, **Utopía y comunicación en Simón Rodríguez**, Ed. CIESPAL, Quito, 1985.

Análisis de mensajes, Ed. CIESPAL, Quito, 1988.

El derecho a la imaginación, Ed. Paulinas, Buenos Aires, 1988.

La fiesta del lenguaje, Ed. UAM-Xochimilco, México, 1986.

Ruiz, Luis E., **Tratado elemental de pedagogía**, Ed. UNAM, México, 1986.

Voloshinov, Valentín, **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje**, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

Wiener, Norbert, **Cibernética y Sociedad**, Ed. Conacyt, México, 1988.