

Autor:  
Data publicación:  
Perfil:

Cristina Corea  
Revista Palabras. Letra y cultura de la  
región N.E.A. No. 1, Buenos Aires, 1995  
Artículo



## **Pedagogía del aburrido**

**S**e advertirá en el título la alusión a la **Pedagogía del oprimido**, de Paulo Freire, texto que marcó la experiencia militante en la educación de los años setenta. Si bien es inevitable que hoy la alusión carezca del tono grave del homenaje, quizá la ironía impida condenar al texto a convertirse definitivamente en un género -como el homenaje- tan propio de la institución escolar. La burla, lejos de impugnar el texto, le impone una distancia -se verá- necesaria. Este trabajo quiere retomar esa experiencia. Retomarla, mas no repetirla. Confío en que mis palabras aclaren el sentido de ese equívoco aparente.

Voy a tratar un aspecto de la relación de los adolescentes con los medios masivos: de los efectos que sólo son visibles en la práctica docente universitaria. Trabajo como docente en varios de los ciclos introductorios universitarios de instituciones públicas y privadas.

Lo que sigue es la reflexión que se inició como un intento de tomar las dificultades que surgen en esa experiencia.

La primera premisa para pensar las dificultades de una práctica es implicarnos como sujetos de esa práctica. No se tratará de los "problemas de los alumnos"; sino de un malestar que nos concierne en tanto individuos implicados en la práctica docente. Que estemos en posición de docente o de alumno poco importa: los síntomas del malestar emergen en la práctica misma y es allí donde estamos llamados a hacer algo.

Pero ¿qué síntomas? Difícilmente un docente no se reconozca en la descripción que sigue.

Para empezar, la queja: los alumnos no estudian; no entienden lo que leen; escriben *cualquier* cosa; no tienen interés en el conocimiento, no saben por qué han elegido la carrera que eligieron...

Hay una sensación compartida, creo, por casi todos los docentes: con el paso de los años -digamos, desde fines de la dictadura hasta ahora- el criterio de evaluación se fue modificando prácticamente -insisto en lo de *prácticamente*-: el diez en realidad es un ocho, el siete un cinco y el cuatro es muchas veces un aplazo sensibilizado que reconoce el derecho a la educación.

Y el síntoma en los alumnos: el aburrimiento, la ausencia -el desinterés-, las dificultades para escribir y estudiar (entiéndase: leer e interpretar textos): "no me queda"; "no entiendo lo que leo"; "te lo dije con mis palabras y vos no me entendés".

Son un clásico los diálogos post-parcial, donde el alumno "corrige" oralmente lo que dijo por escrito -cuando, se sabe, lo que se evalúa es lo que efectivamente se escribió-. Es como si el cuerpo no pudiera retirarse -condición de la escritura- a riesgo de una catástrofe del sentido. Catástrofe que significa, ni más ni menos, la ausencia de una inteligibilidad mutua: se discute, en definitiva, sobre la naturaleza del sentido. Según los docentes, el sentido debe quedar inequívocamente fijado en los signos del texto escrito; para los alumnos, el sentido es un discurrir permanente: como si para ellos el parcial no terminara nunca; como si el comentario interminable sobre lo que quisieron decir formara parte del parcial mismo.

Si se observa la ambigüedad como un déficit de la escritura, allí están sus autores para recordar, una vez más, que "está dicho"; vale decir, presupuesto. En ese contexto, la discusión demanda un esfuerzo práctico inmenso para poner a dialogar códigos *realmente* diferentes. Diálogo que, en la mayoría de los casos, no es más que dos monólogos yuxtapuestos.

Todo esto angustia o irrita, cuando no nos deja indiferentes; sensación que a veces se teme cercana al desprecio.

Ahora bien. ¿Cómo tomar partido en el problema? Nuestra experiencia nos muestra que la vía más activa es la interpretación. Tal estrategia requiere, en primer lugar, que consideremos las perturbaciones manifiestas en la *práctica* docente en términos de síntoma; en segundo lugar, que dejemos de pensar el problema en términos de personas o individuos -ni profesor, ni alumno- para ponerlo en términos de discurso. "Síntoma" será entonces el nombre del desacople entre dos discursos que atraviesan la actual experiencia posmoderna de la docencia: el discurso pedagógico y el discurso massmediático (vale decir, la red intertextual configurada por la tele, la radio, diarios y revistas).

Hubo un momento de esta historia en que dejamos de pensar las dificultades de lecto-escritura de los alumnos -y su consiguiente influencia en los procesos de comprensión- en términos de deterioro para empezar a interrogarlas en términos de síntoma. La idea de dete-

rioro alude a la traición de una expectativa: la del dispositivo escolar, que construye ese horizonte de expectativas como espera de cierto ideal. El deterioro alude a una espera decepcionada. Esa decepción es la que da lugar a la queja, escuchada sistemáticamente en la Institución Pedagógica. Si la estrategia es interpretar el síntoma, dejamos de escuchar a las personas para *hacer hablar* a los discursos y a las prácticas. Esa posición nos impone pensar una serie de cuestiones.

Por un lado, cuáles son las variaciones discursivas y prácticas que se están operando en la cultura y qué consecuencias tienen en la constitución de nuestra actual subjetividad. Por otro, cuál es la naturaleza de los discursos que atraviesan hoy la práctica docente y qué consecuencias tienen sobre su eficacia.

Se ve entonces que el análisis en términos de deterioro o la interpretación en clave de síntoma da lugar a dos estrategias distintas. La primera es una estrategia de recuperación de lo perdido; se afianza en lo conocido, insiste en su retorno; impide así que se escuche la novedad que insiste -sintomáticamente, ya que no se registra- produciendo trastornos.

La estrategia de la interpretación quiere tomar esa insistencia molesta y hacerla producir -vbgr., poner condiciones para escucharla-; es un intento de hacer advenir un término nuevo a la situación en que interviene. Por consiguiente, no hay síntoma si no hay lectura de sus efectos.

Nuestra estrategia se propone leer los efectos del desacople donde éste efectivamente se produce y no dar cuenta de sus causas. En ese sentido, no está de más señalar que lo que aquí se sostiene del discurso massmediático y del discurso pedagógico es válido sólo para esta situación sintomática en que se interviene, en la que se vive un mal-estar.

Para empezar vamos a partir de una tesis, que ya fue demostrada por alguien en otro lado. La transformación del estado-nación en estado técnico administrativo tiene un correlato muy fuerte en la variación de la subjetividad: el ciudadano, sujeto de la razón, da paso al consumidor, sujeto de la imagen. La imagen es el fundamento del lazo social posmoderno. Postulamos que en nuestros días es el discurso massmediático el que da consistencia al lazo social. La subjetividad dominante hoy está constituida, básicamente, por la práctica del consumo y representada por (y en) el discurso massmediático. Me propongo analizar las consecuencias que trae asumir estos postulados con relación a la actual situación de enseñanza.

Está claro que la escuela pública -institución paradigmática de la modernidad- es uno de los soportes fundamentales del estado-burgués moderno. Está claro también que el tipo de subjetividad que producen las instituciones modernas es el ciudadano, sujeto de la conciencia. Recordemos a título ilustrativo el lema de nuestra escuela pública: "educar al soberano".

Ahora bien, si el sujeto se constituye atravesado por los discursos que organizan la experiencia cultural de una época, resulta que los actuales sujetos involucrados en la práctica pedagógica están constituidos fundamentalmente por el discurso massmediático y la práctica del consumo. Aquí se produce un desfasaje, porque mientras la institución pedagógica basa su eficacia en la suposición de que en el fundamento de sus prácticas hay sujeto del conocimiento, el discurso massmediático y el consumo suponen, prácticamente, otra cosa: que hay imagen. Dicho de otro modo: la institución escolar supone un sujeto que ya no está; o que no está supuesto ni provisto por el discurso hegemónico. En las prácticas culturales posmodernas -comunicación, consumo, nuevas tecnologías- la imagen ha desalojado prácticamente al sujeto de la razón.

El supuesto es decisivo porque garantiza la coherencia discursiva; organiza la coherencia situacional de las prácticas y enunciados reconocidos pragmáticamente bajo su dominio. El supuesto, en la medida en que es implícito, funciona como si existiera un acuerdo previo entre los sujetos involucrados en una situación, lo que le otorga su consistencia imaginaria.

Por consiguiente, una de las condiciones de la eficacia de un discurso reside en la existencia práctica y situacional de acuerdos sobre sus supuestos. Tenemos entonces una fórmula del funcionamiento del supuesto: acuerdo implícito y de hecho sobre el implícito.

Estos pactos sobre el implícito, en la medida en que son eminentemente prácticos, son provisionales. Vale decir, duran lo que dura la hegemonía de las prácticas. Así, prácticas típicamente modernas, como la política de representación, la pedagogía, la lecto-escritura, etc.<sup>1</sup> -

---

<sup>1</sup>. La enumeración no pretende ser exhaustiva sino sólo ilustrar el argumento.

basadas en el supuesto del conocimiento- produjeron la consistencia del sujeto de la conciencia.

Otra condición de la eficacia de un discurso es que su interpelación sea eficaz. Esto es, que el acto por el cual un discurso invoca a un sujeto como miembro de una institución tenga como resultado la inclusión del individuo en el lugar institucional que le está destinado: alumno, docente, modelo publicitario, periodista, etc. -para nombrar las subjetividades que están en hoy en juego-.

Hay eficacia de la interpelación si hay reconocimiento: si el discurso reconoce al individuo como miembro de la institución; si el individuo se siente reconocido en la imagen que el discurso le propone. Si falta el reconocimiento de alguna de las partes, la interpelación ha fracasado. Un síntoma de ese fracaso es la indiferencia.

Yo pensaría la ineficacia de la interpelación pedagógica en estos términos: los individuos no responden al llamado del discurso en tanto que alumnos -sujeto supuesto por el discurso pedagógico-, sino en tanto que modelos publicitarios, entrevistados, encuestados -sujeto real de la cultura-. Se produce un desacuerdo entre el sujeto imaginado por el discurso pedagógico y el sujeto real constituido por las prácticas hegemónicas cotidianas. En otras palabras: cambiaron radicalmente las condiciones culturales en que se ejerce hoy la pedagogía.

Tomemos una situación ejemplar del discurso pedagógico: la evaluación. El momento de la evaluación es "la" instancia de reconocimiento del discurso pedagógico; la nota -como operación- transforma al individuo en sujeto-alumno del discurso. No interesa si el alumno alcanzó o no los objetivos; el enunciado declara la pertenencia del individuo a la institución: hay reconocimiento. El individuo se identifica con el supuesto sujeto del conocimiento, o tiene que esforzarse todavía más para alcanzar el ideal -aún ignora el conocimiento-.

Ahora, si el sujeto supuesto no coincide con el sujeto real de las prácticas, el enunciado no toca al individuo; esta forma de reconocimiento no es pertinente para este individuo que, seguramente, se siente reconocido en *otro* lado, por *otro* discurso, en *otra* interpelación. La respuesta -sintomática- es la indiferencia, el aburrimiento, la abulia.

Desde el interior de la institución pedagógica esto se percibe con la sensación de que: "a los chicos de hoy no les interesa el saber; carecen de curiosidad, de espíritu crítico", etcétera, etc., etc. En fin, queda la sensación, para la institución pedagógica, de que cultura y saber no constituyen para ellos un capital simbólico.

La pregunta que cabe es qué instancia de reconocimiento le disputa hoy eficacia al discurso pedagógico.

Como todo sujeto ideológico, el sujeto de la imagen se constituye en una interpelación. ¿Quién interpela al individuo en tanto que imagen? El discurso massmediático -y sospechamos que la instancia de reconocimiento pertinente aquí es la entrevista o la encuesta de opinión. Se ve que la entrevista también dispone, como la situación de examen, de un dispositivo que involucra a dos sujetos, uno en posición de interrogar y otro en posición de responder. Pero ¿cuál es el estatuto de la pregunta periodística, y cuál el de la pedagógica? En ambos casos, no se trata de un interrogador que duda. Se interroga para constatar el supuesto del discurso y confirmar allí al sujeto interrogado. Lugar común, se dirá, en la medida en que es compartido por todos los individuos confirmados por el discurso en cuestión. Pero se advertirá que el discurso mediático y el discurso pedagógico confirman a los sujetos en lugares distintos: la imagen y el conocimiento, respectivamente. Esto es: la interpelación massmediática desaloja prácticamente al sujeto pedagógico. Ambos sujetos no pueden ser confirmados en un lugar común.

De este modo los ya catalogados "problemas de comprensión y de lecto-escritura" reaparecen como síntoma del desacople discursivo en la situación de evaluación pedagógica.

Veamos un poco la naturaleza de estos dos discursos en juego. Los llamaré discurso de la letra<sup>2</sup> y de la imagen<sup>3</sup>. El primero establece entre sus unidades relaciones basadas en la "recu-

---

<sup>2</sup>. La denominación elegida no opone oralidad a escritura de un modo deliberado, precisamente porque el tipo de oralidad concomitante con la operación moderna de lecto-escritura se construye tomando como modelo la escritura. Un claro índice de esto que digo lo atestigua la ciencia: la lingüística y la gramática textual construyen la matriz teórica de análisis la oralidad a partir de (y en oposición con) las categorías del texto escrito.

peración" de los elementos para producir sentido. Esa recuperación, asociada al carácter lógico-temporal de la secuencia -operaciones de "puesta en cadena"- instituye la memoria. La temporalidad así instaurada es una sucesión progresiva: un término sucede a otro pero no lo sustituye; lo conserva en la construcción global del sentido. Las unidades viven de la permanencia: los renglones escritos están a disposición del lector, que puede ir y venir sobre la textura del enunciado cuantas veces quiera.

Por otro lado, las relaciones de solidaridad entre unidades están asociadas a un rasgo propio del discurso de la letra: la clausura. Esa clausura -que no atañe al agotamiento del tema- es una indicación de que el enunciado espera una réplica -otro enunciado; incluso el silencio-. Es decir que en este tipo de discursos la clausura del enunciado funciona como un pedido de respuesta. Un texto así genera un lector-réplica.

El discurso de la imagen es un discurso sin clausura y este rasgo, asociado a la lógica de sustitución sin resto de sus términos, es el principio que organiza la serie. La temporalidad que instaura la lectura de la imagen es una temporalidad del instante. En la lectura de la imagen la memoria es un excluido estructural.

Este discurso prescribe entre sus términos reemplazos sin recuperación: el término que pasó no permanece localizable -"en el renglón de arriba"- sino que cae en una especie de no ser. Una imagen sucede a otra y ésta a otra; pero la construcción de sentido no depende -al menos no estrictamente- de la remisión de unas unidades a otras. Un término y el siguiente tienen algo que ver, pero no puede establecerse *lógicamente*<sup>4</sup> qué tienen que ver.

El lector que supone la serie sin clausura es un lector-espectador: asiste a una escena montada por el discurso pero no interviene en calidad de sujeto de réplica. No interviene, se entiende, porque la naturaleza del discurso lo impide.

En suma. Dos gramáticas distintas. Institución operacional de la memoria frente a su exclusión estructural. Protocolo de lectura de réplica frente a una lectura-espectáculo.

En términos descriptivos, estamos ante dos funcionamientos discursivos distintos -a cada cual lo que le corresponde, dirá un espíritu conciliador-. Pero si pasamos de la situación teórica a la práctica, las cosas son tan alentadoras; algo anda mal. Leer un texto universitario con la disposición subjetiva de un espectador de videos, tiene como resultado un trastorno serio en las operaciones más elementales de la comprensión: imposibilidad de poner en cadena el conocimiento; imposibilidad de "retener" el sentido de lo que se lee. Recuerdo aquí algunos comentarios de docentes sobre la dificultad de retomar de una clase para otra algo que quedó pendiente (esto se agrava, aparentemente, de un año a otro: es muy difícil contar de una materia a otra con contenidos dados; lo que cuestiona prácticamente la vigencia actual de las correlatividades). El otro comentario es un clásico: la atención de los alumnos no dura más de quince minutos.

Los trabajos de escritura de los alumnos presentan una resolución textual que manifiesta en sus gramáticas de producción -que deberían sujetarse al protocolo de la letra- los rasgos propios de las gramáticas de reconocimiento características del discurso audiovisual. El parcial es el resultado de la incoherencia práctica entre dos lógicas, la de la letra, soporte de la voz del docente; la de la imagen, soporte de la voz del alumno. Esta incoherencia se sutura, no obstante, con un número: la nota. ¿Sobre el criterio de qué gramatical se asienta el número? La nota sutura, pero no siempre sobre el mismo principio. Tal labilidad no deja de angustiarnos.

Este desajuste entre las gramáticas de reconocimiento y de producción debe ser leída en términos de fuerza. Humpty Dumpty diría "lo importante es saber quién dicta la norma". Porque es obvio que el traslado de la gramática del discurso audiovisual sobre la producción del texto escrito responde a una hegemonía cultural de las prácticas de lectura audiovisual; a una creciente ausencia -también práctica- de las operaciones de lecto-escritura en la vida cotidiana.

---

<sup>3</sup>. La relación oralidad-escritura (interna al discurso de la letra) es complementaria; la relación discurso de la letra-discurso de la imagen es externa, material, y, al menos por ahora, de desacople. De allí procede el carácter sintomático de los encuentros y desencuentros entre estos discursos.

<sup>4</sup>. Estrictamente: no puede establecerse con la lógica del discurso de la letra. Pero de eso se trata; de una relación de fuerza entre discursos. ¿Cuál es la lógica pertinente para la lectura de los procedimientos de la imagen? ¿De qué lógica -y porqué- dispone el analista? Todavía hay más preguntas.

Aquí es preciso detenerse, para evitar cierto tono maniqueo -cuando no melancólico- que se suele advertir en los análisis como el que aquí propongo: sí a la productividad de la letra; no a la pasividad de la imagen. Quiero afirmarme en la idea -que considero más productiva- del desacople por sobre el lamento de la pérdida.

Y es que sin duda los efectos más decisivos de los medios masivos en la cultura escapan a la dimensión consciente: la experiencia audiovisual fuerte de nuestra época es menos comunicativa que escópica<sup>5</sup>. Como experiencia ligada a la pulsión, la satisfacción del deseo visual habilita nuevas formas del placer. Y esta es, probablemente, una de las ventanas del aburrimiento adolescente.

Lo que acabo de exponer sugiere inmediatamente dos actitudes -dos tentaciones- que me atrevo a llamar esquemáticamente: autoritaria (moderna) y demagógica (posmoderna).

La primera actitud se hace cargo del problema en términos de deterioro. Lo niega como problema inherente al discurso pedagógico y transforma su práctica en una práctica de asistencia: chapa y pintura; reparar el tejido allí donde se raja. Dejar a salvo lo instituido a cualquier precio. Refuerza los supuestos del discurso pedagógico sin interrogar su validez ni su eficacia: restauración y conservación. El déspota, en su versión enérgica y rigurosa -el padre- obliga a los estudiantes a alcanzar los objetivos pedagógicos. En su versión benévola funciona como madre, los asiste y protege: toma el problema de los alumnos como suyos; lo comparten, pero ambos identificados entre sí y con el ideal que, las más de las veces, padecen.

La segunda actitud, la del demagogo posmoderno, es la del que queda fascinado por el sujeto real; responde plenamente a la demanda de ese nuevo habitante de la situación pedagógica, disolviendo la práctica docente en una práctica de consumo, regulada por las leyes del mercado. El demagogo responde solícito y exhaustivamente a la demanda del alumno; satisface necesidades, presta un "servicio" a los alumnos.

Cabe otra actitud, quizá mas incierta, quizá menos confiada, quizá más reservada, que consiste en compartir el problema como problema. Fundar el lazo pedagógico sobre este problema compartido es la condición actual de nuestra práctica. De ahí habrá que sacar consecuencias porque si bien no compartimos el supuesto, al menos compartimos el problema de no compartir el supuesto.

La modernidad produjo el sujeto del inconsciente en las fallas o intersticios de la razón, y ese supuesto organizó la consistencia ideológica de innumerables prácticas y discursos. Esa intervención sobre la razón dialectizó el supuesto y amplió el universo de las experiencias, incluso la pedagógica. En nuestros días, cabe pensar las condiciones de intervención en los intersticios dejados por el discurso massmediático y la práctica del consumo. Porque el tedio adolescente es un dedo que señala; bien puede ser el indicio, entre otras cosas, de que algunas experiencias están agotadas.

---

<sup>5</sup>Resulta curioso que aún cuando los análisis culturales admitan estas tesis como buenas, lleven hasta sus últimas consecuencias en los análisis políticos. ¿Por qué hacer prevalecer la dimensión comunicativa del discurso mediático de los políticos por sobre la imagen? ¿Por qué se establecería un vínculo racional con este discurso y no escópico? ¿Por qué suponer que vota el ciudadano y no el consumidor?

Cristina Corea

Vínculos:

Palabras clave:

Última revisión:

Ruta

Aburrido

08-09-03

E:\CCarchGral\art\pedagogiaAburrido.doc