

**Alejandra CIRIZA; Estela FERNÁNDEZ; Daniel PRIETO y Francisco GUTIÉRREZ. El discurso pedagógico. San José, Costa Rica, Radio Nederland; Universidades de San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar, 1992, 157 p.**

Editado en Centroamérica con el patrocinio de varias instituciones académicas, recibimos un libro escrito en su mayoría por autores de nuestro medio: compuesto de tres partes diferenciadas, la primera se debe a A. Ciriza y E. Fernández -investigadora y becaria superior de CONICET, respectivamente, y ambas con funciones docentes en la Universidad Nacional de Cuyo-; la segunda a Daniel Prieto -ampliamente conocido en latinoamérica por sus trabajos sobre comunicación y que fuera profesor en varias entidades de educación superior de Mendoza hasta el año 1975-; la última a Francisco Gutiérrez, cuyos escritos sobre Pedagogía alternativa producidos actualmente desde Guatemala, han sido objeto de estudio y atención en todo el subcontinente.

*El discurso pedagógico* es una contribución importante a la discusión -imprescindible pero aún poco desarrollada- sobre la cuestión docencia/aprendizaje en el nivel universitario. Es una invitación franca a la superación de la rutina y el tedio, una apertura frontal a la necesidad de hacer autoconsciente la actividad del docente para abrir la práctica institucional hacia nuevos horizontes de sentido impensados, hacia la voz multívoca de los alumnos, los meandros de la creatividad y la posibilidad (tantas veces cercenada en lo escolar) de acceso al goce.

La parte inicial está dedicada a plantear un método de análisis del discurso, con la justificación teórica correspondiente. Se busca acercar al docente una herramienta operativa para el análisis de su propio discurso, que le permita desbrozar éste más allá de una impresión puramente intuitiva. El texto resulta claro y evita extenderse en exceso; sin duda no resulta fácil su comprensión, pero ello es inherente a la complejidad de

la temática misma. Desborda la especificidad del discurso pedagógico: se aplica a éste tanto como al de lo político o de lo social, de manera que guarda utilidad en correlación con el conjunto del libro, pero puede servir a aplicaciones diferentes.

La metodología presentada -trabajada inicialmente para realizar historia de las ideas latinoamericanas- abandona toda tradición hermenéutica basada en el muy criticado criterio de sujeto fundante y sentido originario, para instalarse en los logros que aportara la lingüística estructural acerca de la materialidad del signo y el atravesamiento de los sujetos de éste. Pero se busca evadir la idea de textos que sólo remitieran a otros textos y no llevaran en sí la marca de la historia en que se inscriben. Nociones como las del discurso contrario, densidad discursiva, discurso crítico, etc., avalan una concepción que busca poner el texto en contexto, reapropiarse la significación en relación con la historia real, siempre historia social. Es por esto que no se desdeña una apelación a la pragmática lingüística, adosando a ésta una noción de teoría de la sociedad -la cual constituye al hablante- de la que carece.

Esa zambullida en el horizonte histórico es la que permite leer la metodología planteada como negación de un pretendido metalenguaje: no se trata de decir -en el análisis discursivo- la verdad del discurso de los otros que para éstos sería inaccesible. Se trata de poner una voz -metódica, eso sí- en el universo plural de las voces, en la polifonía circulante de la proliferación discursiva. Lugar del análisis que no es el "último", que no está "fuera y encima", que es analizable él mismo, que encuentra su cauce en el espacio de una participación colectiva heterogénea y a menudo desarticulada como es la de la resistencia de los sectores populares en el subcontinente.

Así y todo, siempre asedia la posibilidad de recaída en la primacía de la significación de esa "X" que para el conocimiento del hombre viene a ser el inalcanzable-real. Inalcanzable epistémico, pero soporte práctico indubitable; *sabemos*

que habitamos lo real (real/social) aún cuando no sepamos qué es ese real como "nómeno" más allá de la insuperable trama del lenguaje. La primación fenomenológica acordada al sentido, no debiera reaparecer, reconfigurada, como primacía de la semiosis a-subjetiva. Advertimos esa posibilidad en la noción de "inmanencia del contexto en el texto" a que apelan las autoras: con la ventaja de mostrar que el contexto no es una exterioridad al texto, sino algo legible *en él*, por sus marcas. Allí la primacía de la materialidad a-significada debe sostenerse; ese límite al sentido, que como límite pensamos sólo en la interioridad del territorio mismo del sentido, esa otredad vacía, en fin, lo imposible de ser concebido, lo impensable que es lo real, exige su preeminencia. Sólo a partir de allí se da realmente la disolución de la primacía del sujeto en que se nos encerró desde Platón, y aun más en el ciclo inaugurado por Descartes de la filosofía moderna.

Una merecida reflexión nos merece la noción de "discursos posibles" para referir a todo aquello que no llegó a decirse, o se dijo y no es recuperable o, tal vez, ni siquiera se pensó en decir pero pudo haber sido pensado. Esta categoría abre el espacio a los silenciados o condenados de la historia, a aquellos que ésta niega o toma como inespecífico "fondo": turba, pueblo, tribu, ciudadanos... Pero cabe reflexionar que es en la historia material misma donde estos sectores tejen su espacio, polimorfo y heteróclito, ajeno a toda generalización pasible de concepto. Es como historia que son imposibles de ser tachados, no como discurso; ya que allí siempre se requiere la mediación de los intelectuales, se habla "orgánicamente" por terceros, Y si se habla por sí, no todo es habla; la competencia lingüística no sería el campo de aquellos a quienes se somete a la pobreza y marginalidad. Hay un más allá de los discursos posibles, hay prácticas imposibles de traducir a discurso, hay el dolor y la angustia que no encuentran lugar en el campo de la palabra.

Pero subráyese que hacemos estas observaciones sólo

posibilitados por el camino mismo que abre el texto de las autoras, por la apertura a la historia popular y social que él mismo insta y explora. Sólo discurrimos por ese horizonte abierto en el libro, instalándonos en una intertextualidad por él preconstituída. Es ese un mérito incontestable del texto que comentamos, por cierto poco común en la producción intelectual contemporánea, achatada en el conformismo y la huida de la conflictividad.

La segunda parte, debida a Daniel Prieto, muestra una fluida redacción y entra de lleno en el análisis del fenómeno escolar y la práctica de aula. Describe con intensidad las pobreza de la docencia habitual, su desprecio del cuerpo y el placer, la primacía del maestro como centro del sentido y dueño de la autoridad, la aridez de la abstracción carente de importancia, como lo es la comparación TV/escuelas sin caer en la remanida oposición espiritualizante de la segunda a la primera; el autor atribuye el brillante manejo televisivo de la imagen a las leyes del mercado, y la rutina escolar a la exterioridad respecto de la competencia que esas leyes establecen. También es destacable la insistencia en señalar que lo pedagógico no se da "de suyo", que no basta manejar contenidos para que los alumnos los asimilen; prejuicio que se mantiene fuertemente en la educación superior. Hay también una apelación -realizada con abundantes recursos argumentativos y expresivos- a la importancia de "la forma" en el lenguaje del docente y el que adquieran los estudiantes. Se hace una defensa de la poética y de su lugar dentro de las prácticas educativas, en cuanto embellecimiento de la experiencia, y en cuanto modulación feliz de un significado: defensa imprescindible en tiempos de pragmatismo en que todo es pensado en términos mercantiles, y en que el neoliberalismo pretende reducir la densidad del sujeto a la función de consumidor. Cuando la palabra es pervertida por su uso al servicio del poder, bien vale devolverle sus matices y posibilidades, su lucimiento incandescente en que se cuelan las significaciones del deseo y de la subjetividad

no queridos por la institucionalidad esclerosada.

También nos habla el autor de la pasión como motor de la actividad, haciendo desaparecer ese fingido desinterés que marcaría la "objetividad" del conocimiento; como un eco de Nietzsche, se aleja del conocimiento pretendidamente puro para develar su fuente en la vida y, agregaríamos con Freud, en la pulsión. Llama a trabajar con ganas, con afecto, poniendo sentido a una actividad a menudo vaciada por la rutina y la repetición. A recuperar ese entusiasmo inicial que el conocimiento, aún no codificado institucionalmente, produce en el niño que aprende; que aprende a caminar, a jugar un juego, a hablar con sus padres.

Prieto remite a Foucault para marcar el lugar de lo escolar dentro de la modernidad: disciplina, vigilancia, examen, son sus consignas. La escuela como espacio de dominio y reconversión de los cuerpos. Esa parte del texto es muy ilustrativa, sobre todo porque no hace concesión alguna al "pedagogismo", al mito del maestro-siempre-bueno; por el contrario, muestra cuidadosamente el "otro lado" de lo escolar, su rol ligado estructuralmente al dominio de los sujetos. La escuela deja de ser tomada como necesariamente positiva.

Las alternativas que el autor sugiere resultan convincentes para el trabajo del docente y su intento de salir del círculo repetitivo. Sin embargo, queda por pensar la relación entre esa institucionalidad estructuralmente ordenatoria y estos intentos libertarios ¿cuál es el margen del maestro? ¿cuánto se reproduce inevitablemente, aun en el caso de prácticas alternativas? Sin duda, no se trata sólo de una cuestión de voluntad de cada docente, aunque ésta no deba obviarse.

Esta segunda parte prepara el camino para la tercera - escrita por F. Gutiérrez- y predispone al lector a una sana ruptura con esquemas preestablecidos; el autor sigue una argumentación sólida, con alguna vacilación menor en referencias laterales a temas como el de la posmodernidad; pero éstas no hacen a la problemática central del texto.

Finalmente, Gutiérrez cierra el libro con una tercera parte en la que incluye consideraciones teóricas sobre discurso pedagógico y educativo, y una resección sistemática del conocido film *La sociedad de los poetas muertos*, como ejemplo de la opción de discurso dominante y alternativo en el campo escolar. Su postura es radical y propone dos polos definidamente enfrentados. Conjeturamos, por nuestra parte, que tal lectura del antagonismo social en Latinoamérica, tal vez se dé con mediaciones más matizadas en algunos espacios, como es precisamente el de la educación. Dicho de otra manera: el antagonismo es real y decisivo, pero su lectura en textos, programas y prácticas, creemos que es a veces desbrozable con dificultad.

Gutiérrez diferencia discurso educativo (el relativo a "políticas educativas") de pedagógico (relativo al del maestro en el aula). De esta manera incorpora decididamente la necesaria visión "macro" en el análisis, mostrando la trama política desde la cual se urden las líneas de trabajo que finalmente recaen, como punto final de cadena, en docentes y alumnos; que a menudo ignoran por completo esta dimensión. Así, Gutiérrez supera el campo de lo sólo relativo a la actividad del docente como tal, contextualizándola en ese más allá de sí misma que la constituye y determina.

El relato y análisis de *La sociedad de los poetas muertos* mantiene la frescura y vigor expositivo que tuviera el film mismo; resulta una exhortación a superar barreras, abrir la escuela, multiplicar las voces, acabar con la primacía del maestro y el currículum, poner la imaginación en la trama. Se completa en este sentido lo ya abierto en las dos partes primeras, otorgándole un remate a la vez encendido y coherente.

Tal vez quepa una distinción más que la practicada por Gutiérrez: al "discurso educativo" y al "pedagógico", debiéramos sumar el de los pedagogos, el de la disciplina denominada Pedagogía, y el de los que abrevan en ella. Es esta una mediación sobre la práctica docente que obvian los autores y valdría

la pena explorar, aún cuando sea para certificar el desprestigio de lo pedagógico y su asimilación (por desconocimiento) a lo operativo-didáctico. También la distinción cabría porque "discurso pedagógico" es una denominación un tanto inespecífica, dado que habitualmente no se la entiende como "discurso de los docentes", sino como "discurso (sistemático) acerca de la práctica de los docentes.

Abre también Gutiérrez una dimensión que no agota, en cuanto señala la importancia de las políticas educativas en la estructuración de la práctica de los docentes. Sin embargo, la influencia de esa dimensión en las *decisiones* docentes no se enfatiza. Dicho de otro modo: podría parecer que la cuestión se dirime sólo en la práctica del docente, y a partir de su decisión personal de romper con las rutinas. Pero todos sabemos que si bien lo individual es un campo decisional interviniente, no es autónomo. Depende de las restricciones y posibilidades abiertas por el campo de las políticas educativas globales y, por qué no, de las políticas a secas, tanto de los sectores hegemónicos como de los subordinados. Todos sabemos que en momentos de auge de participación popular -actualmente no es el caso, como sí lo fuera en la década de los setenta-, las alternativas y la energía para motorizarlas surgen multiplicadas, como "forma" institucional de un campo de fuerzas que se ejerce más allá, en lo político-social global.

El libro, en fin, presenta un sano desenfado para desconstruir prejuicios y estereotipos, para romper coerciones, para hacer una escuela que valga la pena vivir; para abrir, en fin, a la multiplicidad inagotable de las significaciones y los discursos, a la voz olvidada de los alumnos y su propia cultura, a las motivaciones que pululan en los pliegues silenciados del deseo de los estudiantes, ajeno por completo a las autocomplacidas referencias de los discursos de los dueños de la política educativa, y de la palabra vacía formalmente sacralizada.

*Roberto Follari*

