



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



DEPARTAMENTO DE
APLICACIÓN DOCENTE

2010 Año del Bicentenario
de la Revolución de Mayo

PEDAGOGÍA DEL ABURRIDO

EL DESFONDAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CRISTINA COREA

PEDAGOGÍA DEL ABURRIDO Capítulo 11

EL DESFONDAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS*¹

Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional

Cristina Corea

I

Iniciamos la experiencia de investigación de *Pedagogía del aburrido* en el año 1993 en la Universidad de Lomas de Zamora junto con una psicopedagoga. El material con que trabajábamos eran las producciones escritas de los alumnos: exámenes, monografías, trabajos de talleres de escritura. El punto de partida de la investigación era la pregunta por el deterioro de las competencias lectoescritoras. Veíamos que la escritura estaba sumamente deteriorada, que muy pocos chicos podían escribir de manera coherente, muy pocos podían argumentar, y sobre todo veíamos que muy pocos chicos podían comprender la consigna. Lo que más nos sorprendía era lo inadecuadas que eran las respuestas a las preguntas escritas. Los chicos no entendían las consignas. Las respuestas eran temáticas y no cognitivas. Por ejemplo, en una pregunta de un parcial pedíamos "justifique por qué para Lévi Strauss la cultura es un sistema de intercambio simbólico"; y los chicos escribían tres hojas con "todo" lo que sabían sobre Lévi Strauss. Para estos chicos, ese tipo de preguntas no tenía sentido. Pedirles una operación sobre el saber era inconcebible. Esta imposibilidad de comprender el sentido de la consigna fue el punto más decisivo por el cual empezamos a percibir que no se trataba de un problema de deterioro sino de algo más básico: no estaba producida la subjetividad que el discurso requería.

En ese momento trabajábamos con un esquema metodológico ligado a nociones de la lingüística textual: la idea de género, de registro, de cohesión, de coherencia. Con esas categorías leíamos las producciones escritas de los chicos y veíamos que el deterioro de la escritura era impresionante. Pero veíamos algo más, un problema ligado a la incomprensión del género parcial en sí mismo. A esa incomprensión no podíamos explicarla como fallas en el uso de los conectores o en las organizaciones lógicas, sino como un problema del orden de la subjetividad. El sentido mismo del parcial era lo que perdía valor porque el sujeto que contestaba no estaba constituido en el entorno de la subjetividad universitaria. La inadecuación no era sólo de la respuesta a la pregunta sino que se trataba de una inadecuación general a la situación misma.

II

Desde el principio nos llamó la atención lo que veíamos como falta de disciplina de los alumnos. Los chicos entraban a cualquier hora y se iban a cualquier hora -sin pedir disculpas ni permiso; pero además cuando entraban -sea cual fuere el momento de la clase en que irrumpían se producía una ola de besos. Hacían un ruido impresionante porque se acercaban corriendo las sillas para besarse. Y hasta que terminaban de saludar a todos sus compañeros pasaba un buen rato. Y ésta no era una situación excepcional sino que ocurría constantemente. Era evidente para

¹ * Este trabajo resulta del seminario "Desfondamiento de las Instituciones Educativas" que coordinó Cristina Corea durante el año 2003 en el Estudio LWZ.

nosotros que no se armaba la situación de clase. El problema era cómo pensar conceptualmente las situaciones que se daban en la práctica. Para nosotros quedaba claro que el tipo subjetivo adecuado para la universidad ni siquiera estaba instituido. El discurso universitario -es decir, una serie de enunciados, de prácticas, de rituales no producía a los sujetos que tenía que albergar ni a los que tenían que reproducirlo; el discurso universitario interpelaba a los alumnos pero el que contestaba no era un alumno sino una subjetividad publicitaria.

La figura del modelo publicitario se nos presentaba como un tipo subjetivo diferente del universitario e inadecuado para la situación universitaria. Los chicos se comportaban más al uso mediático que al uso universitario. Entonces empezamos a pensar este problema como un desacople entre dos discursos. La categoría *desacople* la inventamos para esta investigación. Y tomamos del psicoanálisis la idea de *síntoma*. Para nosotras el síntoma era lo que mostraba el fracaso de la operación discursiva. Decíamos "el discurso universitario tiene que producir habilidades lectoescritoras y no las produce". Que los alumnos escribieran mal era el síntoma de una falla en la producción de la subjetividad universitaria. Es decir que no producía ni la subjetividad de los estudiantes ni, por lo tanto, la de los docentes. Entonces empezamos a pensar el síntoma como un desacople entre dos discursos.

¿Qué nos permitía ver la idea de desacople? Por un lado empezamos a percibir lo que luego llamamos desfondamiento, es decir, la destitución de las instituciones. El Estado, en la medida en que controlaba y disciplinaba las instituciones, producía un tipo subjetivo que, una vez instituido, podía transitar las distintas situaciones. Pero veíamos que ese recorrido o esa articulación relativamente armónica entre la familia, la escuela y la universidad ya no operaba. Veíamos que entre la universidad y la escuela no había correlación, que el sujeto producido en la experiencia escolar difería enormemente del sujeto producido en la experiencia universitaria, y a su vez que el sujeto producido por la familia difería enormemente del sujeto producido por la escuela. Por otro lado, empezamos a ver que en esas situaciones había subjetividades operando. Ya no veíamos sólo el déficit del discurso sino la existencia de otra producción subjetiva. Y conjeturábamos que se trataba de una subjetividad producida en la experiencia mediática. Y que esa subjetividad no era sólo el fracaso de la labor institucional, es decir, un resto o un déficit, sino que estaba ligada con la experiencia mediática. Veíamos que los chicos eran expertos en opinar, hacer *zapping*, leer imágenes: los chicos tenían destrezas, pero esas destrezas no les servían para habitar la situación universitaria. Entonces percibimos que efectivamente había una subjetividad, pero que ya no era la producida por las instituciones de la familia y la escuela. Existía otra institución -que nosotras llamábamos discurso mediático con capacidad de producir subjetividad.

Lo que en aquel momento resultó significativo teóricamente -y que más adelante cambió bastante radicalmente nuestro modo de pensar fue la idea de que los medios son una institución. Es decir que los medios son un dispositivo capaz de instituir una subjetividad. Esta idea nos llevaba a pensar que el nuevo tipo subjetivo tenía la consistencia y la permanencia de un instituido.

Esta suposición de que los medios eran una institución nos llevaba a realizar una lectura ideológica de los medios: entre un instituido y otro preferíamos el instituido universitario al mediático.

En el fondo, más allá de nuestra voluntad pensábamos que los medios arruinaban la fiesta universitaria, arruinaban nuestro trabajo.

Y aunque intentábamos zafar de esa lectura ideológica, la suposición o, incluso, la conceptualización de que los medios eran una institución nos llevaba necesariamente por esa vía. Nuestra matriz conceptual no nos permitía salir todavía de una lectura estructural o ideológica de los medios. Pero más allá de esto, lo importante de este momento de la investigación es el hecho de haberle dado entidad positiva a esa subjetividad, y no haber visto allí un mero resto, un puro fracaso de la estructura.

La idea de que los chicos no eran puramente el fracaso de una operación institucional sino que eran una subjetividad producida en otra experiencia fue una idea muy interesante porque significaba un paso adelante respecto de ver sólo la anomalía, el déficit. Permitía ver que había un habitante.

El discurso universitario no puede ver a ese habitante como tal, sólo lo ve como síntoma que emerge en el funcionamiento universitario: los chicos no saben leer, no saben escribir, no saben comportarse en los exámenes, hablan mal. Estos rasgos son ciertos vistos desde el discurso universitario. Pero desde otro punto de vista, considerando que el discurso mediático es un dispositivo con algún tipo de capacidad instituyente, se puede ver allí otro tipo subjetivo. Y entonces uno puede preguntarse otras cosas. Por ejemplo, puede empezar a preguntarse por el aburrimiento de los chicos que vienen con una experiencia de lectura de imágenes y que no están atravesados por la cultura de la letra. Puede empezar a pensar que el programa de la materia que estábamos dando para chicos quizás no sea adecuado. Al reconocer allí una producción subjetiva que merecía ser pensada, se abría una vía para comenzar a preguntarnos sobre la validez de lo que estábamos haciendo como docentes.

Durante mucho tiempo persistimos en la idea de restituir la subjetividad universitaria. A través de una serie de procedimientos que iban desde la provocación hasta la explicación tratábamos de restituir ese tipo subjetivo. Trabajábamos mucho antes de los parciales sobre el sentido de las consignas. Por ejemplo, les dábamos a los chicos un parcial modelo, no tanto para repasar temas o contenidos, sino para que puedan familiarizarse con la estructura misma del parcial y las consignas. Les explicábamos, por ejemplo, que el sentido de la consigna está en el verbo, que lo más importante es la operación -explicar, justificar, comparar y no el contenido. También trabajábamos mucho en la devolución de parciales. Comparábamos varias respuestas a una consigna y pensábamos por qué una respuesta era adecuada y otra no; o por qué una respuesta de tres páginas no era necesariamente adecuada y otra de media página sí, y qué operaciones se habían realizado allí. Pero esta vía duró un tiempo y luego se agotó. Estas intervenciones que intentaban restaurar mediante operaciones suplementarias lo que no se producía en la situación universitaria fueron perdiendo su eficacia.

III

Cuando los docentes decimos "los chicos no leen ni escriben", en rigor nos falta agregar "como la escuela necesita que lean y escriban". En unas entrevistas para una investigación en una escuela de Lugano, cuando les preguntan a los chicos qué leen, ellos contestan "leemos las revistas, leemos la tele". Leen imágenes.

Mi hijo tiene cinco años y dice que lee en inglés. Y en rigor lee porque tiene un modo de reconocimiento de los signos que le permite interactuar con la pantalla. Pero se trata de modalidades de lectura que no están institucionalizadas y que no son homogéneas. Leer y escribir en la era de la información es una operación mucho más compleja, mucho más heterogénea. No es leer y escribir la letra. En un entorno estable, disciplinario, sólido, leer es leer un libro, un escrito. Beatriz Sarlo decía que en el entorno estatal también las prácticas de diversión, de entretenimiento, se dan bajo la forma de la lectoescritura: la lectoescritura de la letra implica siempre las mismas operaciones. La lectoescritura en tiempos institucionales tiene cierta homogeneidad. Así, con el mismo código o sistema con el cual uno escribe una carta, escribe también un parcial, un libro, un informe. Si bien es cierto que existen diferencias de género o estilo, no existen diferencias esenciales en la propia naturaleza del código, en las unidades mismas. En cambio, la lectoescritura contemporánea no es en rigor lectoescritura; la lectura se da por un lado y la escritura por otro, y además se trata de lecturas y escrituras de distintos soportes. La escritura del chateo es muy distinta a la escritura universitaria. Hoy se impone una gramática que no es la gramática de la lectoescritura de la letra. Hay en los chicos una destreza adquirida que les sirve como modelo para resolver distintas situaciones de escritura. Es por eso que cambian radicalmente las operaciones. Cuando los chicos chatean no se cuentan cosas sino que están en contacto. No se detienen a pensar qué les dice el otro sino que "van mandando lo que sale". No piensan lo que dicen. Cuando uno escribe una carta tiene tiempo para leerla, para corregirla. En las condiciones actuales no sólo se disuelve el código sino la comunicación misma. En el chateo no hay comunicación: hay contacto, hay interacción. Los funcionalistas decían que el lenguaje tiene muchas funciones, y que una de sus funciones es mantener el contacto.

A esa función le llamaban función fáctica. Por ejemplo, si cuando te hablo, te miro, estoy manteniendo el contacto. Ese aspecto del lenguaje que no aparece en los fonemas es el que permite mantener el contacto a través de la mirada o la entonación. Se trata de la construcción del canal. En la idea funcionalista, la construcción del canal es una función entre otras: es la función que asegura la buena transmisión de la información. Ahora bien, cuando se destituye el lenguaje, cuando ya no funciona en un sistema homogéneo, uno bien podría pensar que sólo queda lo fáctico, el canal. Pero un canal que ya no está al servicio de armar la carretera por la cual va a pasar el mensaje, sino sólo de evitar la dispersión. Entonces, lo fáctico no es nada más que la posibilidad de mantener la conexión en el flujo de información. Pero eso ya no sería comunicación estrictamente hablando.

IV

En la investigación todavía no estábamos pensando en términos de fluidez o de información. Pensábamos los medios como dispositivos instituidos de producción de subjetividad. Por eso nuestras intervenciones eran reconstitutivas, o sea que buscaban asegurar la enseñanza -explicando cómo se resuelve un parcial, qué es una bibliografía, qué es un programa.

Pero estas intervenciones se agotaron, fueron perdiendo su eficacia. Al avanzar la destitución de la universidad, reponer esos contextos o armar esas operaciones resultaba cada vez más heroico. En realidad, intentábamos ordenar esos caos

subjetivos más que pensar estrategias de enseñanza. Se había agotado nuestro interés por lo pedagógico.

Pero sí permaneció, al menos para mí, la pregunta por el aburrimiento. En la experiencia docente, ver cómo los chicos se aburren mientras uno da la clase es descorazonador. En medio de esas caras de aburrimiento uno no sabe de qué cara agarrarse para seguir con la clase, uno se empieza a perder.

Ahora, lo que no podíamos entender es por qué estaban, por qué no se iban. Implementábamos estrategias tales como no tomar asistencia, y sin embargo los chicos se quedaban. En la misma época en que ocurría esto, armamos un grupo para pensar sobre estos comportamientos que llamábamos galponiles. Y empezamos a ver que los chicos usaban la universidad y la comisión como un entorno para estar juntos. Eso para los chicos era mejor que la intemperie total. Nos preguntábamos: ¿cuál es la ganancia secundaria de quedarse a escuchar una clase sobre estructuralismo? Se notaba que estaban ahí para estar juntos porque no escuchaban la clase y estaban en su mundo. El murmullo era constante. Y uno se preguntaba, "¿por qué no se van al bar?". Eran preguntas reales que uno no se podía responder. Recuerdo que en esa época me agarraban unas afonías terribles precisamente por hablar mientras todos estaban hablando. Con este grupo pensábamos que, como la situación general era de intemperie, el hecho de estar ahí, de encontrarse -sobre todo si pensábamos en esas prácticas de saludo, en el quedarse sin que se tome asistencia, implicaba para los chicos alguna ganancia. Se producía en ese lugar alguna cohesión; estar ahí era subjetivamente algo para los chicos. En el desfondamiento de las instituciones se producen este tipo de comportamientos galponiles.

¿Qué queríamos decir con galponiles? Que se trata de comportamientos que no producen una subjetividad. En la comisión, por ejemplo, no se producía nada: simplemente estaban ahí. Pero parecería que eso era algo frente a la intemperie general. Si la subjetividad no está constituida, si es superflua, tener un lugar adonde ir, llegar a un lugar, es algo frente a la incertidumbre total. Pensar estos comportamientos fue teniendo cada vez más lugar en la investigación. Bajo la idea de pensar lo que hay, de pensar en la inmanencia de lo que pasa, veíamos que algo estaban haciendo los chicos cuando se quedaban en el aula. Ahora, eso que estaban haciendo no tenía nada que ver con la expectativa universitaria.

V

El momento de la investigación que bautizamos como *Pedagogía del aburrido* respondía a la idea de insistir en enseñar a un sujeto que tiene como síntoma el aburrimiento. Ese síntoma nos indicaba que ese sujeto no estaba producido en una institución análoga a la universitaria sino en una institución que era radicalmente otra, que tenía otra lógica, otra gramática: el discurso mediático. Más adelante, pasado este primer momento, la investigación continuó pero ya no en el ámbito de la universidad: se orientó a pensar las operaciones que hacen los chicos con el discurso mediático. Este segundo momento transcurre en dos espacios: un seminario que di en FLACSO sobre géneros infantiles de televisión y un grupo de investigación que armamos en el Estudio Lewkowicz sobre programas de televisión para niños.

Entonces ya no orientamos nuestro interés a ver cómo los efectos del discurso mediático interferían en la práctica educativa, sino directamente a ver qué se hace en el entorno mediático. De este modo cae nuestro interés por lo pedagógico.

Empezamos a ver que los chicos tenían muchas estrategias para relacionarse con las tecnologías. Empezamos a pensar que la televisión era una experiencia en la cual los chicos se constituían. Yendo un poco más allá del galpón empezó a aparecer la idea de que quizá la televisión también era una vía de conexión y de cohesión en la fluidez. Así como en este lugar aparentemente inhóspito de la comisión se producía un mínimo umbral de cohesión, quizás la televisión era una conexión preferible a la dispersión total. Empezamos a ver entonces una dimensión de lo mediático que ya no era ideológica -producción de un tipo subjetivo inadecuado sino cohesiva. Pero no sólo pensábamos en la televisión sino en toda la red informacional. Porque también empezamos a ver en ese momento que la televisión ya no es un entorno acotado, sino que es un nodo que entra en interacción con otros nodos de información. La televisión conecta con Internet, conecta con el *merchandising*, conecta con los *megashows* en el Gran Rex.

Es decir que la televisión es un nodo relevante que opera múltiples conexiones, que es para los chicos un operador que hace red.

Pudimos empezar a ver una dimensión positiva de la televisión. Y empezamos a ver este lado bueno de la televisión cuando abandonamos la pretensión de enseñar. Es como si hubiésemos dicho "no veamos al aburrido desde el aula, veámoslo operando, veámoslo como usuario". Y como usuario ya no es aburrido, sino un sujeto hiperconectado. Desde el punto de vista del procedimiento, pudimos ver esto recién cuando abandonamos la relación entre lo pedagógico y lo mediático. Cuando empezamos a trabajar, veíamos la televisión desde el entorno pedagógico. Ahora, en este segundo momento, nos metimos en el entorno mediático. Y ahí vimos que una dificultad para habitar el entorno mediático es seguir pensando la televisión en clave pedagógica. Si pensábamos su eficacia en términos educativos nos perdíamos, nos iba mal. Porque así como uno puede pensar que la televisión es un obstáculo para la pedagogía, también puede pensar que la pedagogía es un obstáculo para habitar la televisión. Entonces en el seminario y en el grupo examinamos qué consecuencias tiene para el pensamiento institucional empezar a pensar qué cosas hacen los chicos con la información. Con pensamiento institucional nos referimos, por ejemplo, al pensamiento que tiene la familia respecto de la televisión: cómo hay que mirar televisión, si la televisión divide a la familia, si se puede mirarla en el horario de la comida. Es decir, al pensamiento que entiende que la televisión tiene que educar. Ésta es la idea que generalmente tenemos respecto de los chicos: cualquier cosa que se ponga frente a un niño tiene que educarlo -porque si no lo educa, lo malogra. Y de esta idea es muy difícil deshacerse.