

# Leer y escribir en la formación de profesores contra la pedagogía del espectáculo

Reading and writing in teacher training against the spectacle pedagogy

Andréa PAVÃO

*Instituto de Educação de Angra dos Reis  
Universidade Federal Fluminense*

## RESUMEN

En este ensayo se busca reflexionar sobre el papel de la lectura y de la escritura en la formación de profesores como antídoto contra la «pedagogía del espectáculo». Se entiende por pedagogía «del espectáculo» o «del entretenimiento» el conjunto de prácticas educativas en las cuales los productos de las acciones pedagógicas valen más que el desarrollo de las acciones en concreto. A partir de las contribuciones de autores como Debord, Marx, Benjamin y Stallybrass, creemos que la pedagogía hegemónica no es inmune a la influencia de los procesos de reificación y espectacularización, característicos de la modernidad, sino que está inmersa en la lógica del «nuevo siempre igual». A través de la adhesión acrítica a modismos supuestamente progresistas, esta pedagogía casi siempre conduce a la reproducción de viejas fórmulas travestidas por nuevos envases que sirven, en última instancia, a la reproducción del *status quo*. Además, el mecanismo de reificación de ideas facilita el consumismo fácil de respuestas prefabricadas. Este consumo acrítico sustituye la capacidad intelectual de construir preguntas sobre problemas concretos o filosóficos de la rutina escolar. Así, por una parte, no se producen los cambios necesarios y, por otra, se embota lo que podría llegar a ser el «espíritu (verdaderamente) crítico» de los profesores. Estos mismos profesores siguen, desgraciadamente, reproduciendo ideas ajenas sin comprenderlas, aunque defiendan, con gran entusiasmo, «la autonomía del pensamiento». ¿Cómo apostar por la capacidad transformadora de la educación cuando los propios profesores no se autorizan a pensar? A partir de estas reflexiones y de la observación participante en diferentes espacios de formación de profesores en Brasil, se concluye que la apropiación del uso verdaderamente autónomo de prácticas de lectura y escritura en la formación de profesores constituye una estrategia política imprescindible para la superación de la lógica del espectáculo en el mundo de la educación y, en consecuencia, en la mejora sustantiva de la enseñanza básica como un todo.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores; cultura escrita; pedagogía del espectáculo.

## ABSTRACT

The aim of this essay is to reflect on the role of reading and writing in the teachers training as an antidote against the «spectacle pedagogy». The «spectacle pedagogy» or «pedagogy of entertainment» is understood as the set of educational practices in which the products of pedagogical actions are worth more than the development of its concrete actions themselves. Based on the contributions of authors such as Debord, Marx, Benjamin, Rancière, and Stallybrass, it is understood that pedagogy is not immune to the influence of the processes of reification and spectacularization, characteristic of modernity. In the contrary, the hegemonic pedagogy is immersed in the logic of the «new always the same». Through the uncritical adherence to supposedly progressive discourses, the hegemonic pedagogy almost always reproduces old formulas with new labels. After all, that serves to reproduce the status quo. Moreover, the reification mechanism of ideas makes easy the consumerism of prefabricated responses. This unconscious consumption hampers the intellectual capacity to construct questions about concrete or philosophical problems of everyday school life. On the one hand, the necessary changes do not take place and, on the other hand, it hampers everything that could become the «(truly) critical spirit» of teachers. Those teachers continue to reproduce, indeed, others' ideas without understanding them, even though they defend, with great enthusiasm, «the autonomy of the thought». How to bet on the transforming capacity of education when teachers do not authorize themselves to think? Based on these reflections and participant observation in different spaces of teacher training in Brazil, it is concluded that the appropriation of the truly autonomous uses of reading and writing practices constitutes an essential political strategy for overcoming the logic of the spectacle in the world of education and, consequently, in the substantive improvement of basic education as a whole.

**KEY WORDS:** Teacher training; writing culture; spectacle pedagogy.

## 0. INTRODUCCIÓN

–Entonces, ¿qué haces tú para ganarte la vida?  
–Soy profesora en la carrera de Pedagogía.  
–¡Traidora! ¿De tus manos salen aquellas pesadas  
que nos tocaban las pelotas en el «insti»?  
–Bien, ni todas son mujeres, ni todas son «pesadas»...  
–¿Pero que les enseñas tú en concreto?, ¿de qué van las  
asignaturas de esta carrera?  
–Al fin y al cabo, lo que enseño yo a los futuros  
maestros es... a leer y escribir. En realidad, las  
asignaturas sirven solamente de pretexto.  
–¿Pero no puede ser! ¿Tus alumnos entran en  
la «uni» sin saber leer y escribir?

Este es un fragmento del diálogo que mantuve hace unos años con un viejo compañero del instituto. Decirle que enseñaba a leer y escribir a estudiantes del grado superior lo dejó perplejo. Podría haber hecho un listado de todas las asignaturas que he impartido, prácticamente todas de la carrera, pero al contestarle así, me di cuenta de que, en realidad, no hago más que intentar enseñarles a leer, escribir y pensar mínimamente.

Este ensayo se desarrolló a partir de la observación participante de los quince años de actividad profesional en la carrera de Pedagogía, impartiendo clases en cinco prestigiosas instituciones de Río de Janeiro, si bien la labor de investigación con el foco de interés en el papel de la lectura y la escritura en la formación de maestros había empezado unos años antes, durante el máster, con la observación de las prácticas espontáneas de lectura y escritura de maestros en formación. Aquella investigación dio origen a un primer trabajo de reflexión sobre la autonomía como categoría para comprender estas prácticas<sup>1</sup>.

Esa realidad es tan inquietante que desde aquellos años me dedico a investigar exclusivamente el papel de la lectura y la escritura en la formación de maestros. Estoy convencida de que el hecho de que los profesores no sepan leer y escribir de forma autónoma es el más relevante de todos los problemas brasileños, contra el cual se tendría que luchar con todos los recursos posibles. ¿Y por qué este problema no se impone como uno –si no el principal!– de los mayores problemas brasileños, el origen de todos los demás? En primer lugar, es un problema poco visible. Y es poco visible porque suena muy incómodo y políticamente incorrecto. Se prefiere, por lo tanto, plantear otros problemas que suenan más sofisticados, como la falta de integración entre teoría y práctica en los currículos de Pedagogía, la defensa de la transversalidad de las asignaturas, las cuestiones de género, el hecho de que las minorías étnicas no estén suficientemente contempladas en los libros didácticos, además de otros discursos como la importancia de valorar el bagaje del alumnado, y denunciar el «contenidismo» y el autoritarismo de los maestros que se suponen los «detentores del saber y del poder». Hay quien defiende que lo más importante no es saber leer y escribir, sino «saber leer el mundo y las imágenes». No digo que estos temas no sean relevantes para la calidad de la enseñanza, pero hay que reconocer que existen causas más radicales (de raíz) del fracaso de la enseñanza en Brasil. Estos problemas, más comúnmente apuntados, podrían ser comprendidos

<sup>1</sup> PAVÃO, Andréa *et alii*. «Leitura e escrita fora das salas de aula em uma escola de formação de professores: vivência ou experiência?». *Leitura, Teoria & Prática*, 2000, 35, p. 59-68.

como seudoproblemas de una «seudoconcreticidad», según Kosik<sup>2</sup>. Importa sobremanera buscar la «concreción» por debajo de la «seudoconcreticidad».

Mi hipótesis es que por debajo de todo eso está la falta de autonomía de la lectura y la escritura: solucionarla garantizaría las condiciones materiales para que cada profesor fuera capaz no solamente de reproducir discursos, sino, sobre todo, de pensar por sí mismos la realidad y los problemas de la escuela.

En este ensayo pretendo, pues, reflexionar sobre la autonomía de la lectura y de la escritura como antídoto contra la «pedagogía del espectáculo», de la «seudoconcreticidad» y aquellos discursos que se presentan como progresistas pero que, al fin y al cabo, contribuyen, paradójicamente, a que el fracaso no solo se mantenga, sino que sea ocultado por seudoproblemas. Para eso, antes de nada, me parece necesario dar a conocer las condiciones materiales de la profesión, así como el perfil socioeconómico de aquellos que acceden a la carrera de Pedagogía en Brasil y su relación con la cultura escrita.

Resulta indispensable tener en cuenta que, en Brasil, la carrera de profesor es una de las menos valoradas y que los maestros brasileños se encuentran entre los que menos cobran en todo el mundo, incluso si tomamos como referencia nuestros vecinos latinoamericanos. Según datos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)<sup>3</sup>, Brasil es uno de los países de esa organización que peor remunera a los profesores, solamente por encima de Indonesia. El profesor de enseñanza fundamental en Luxemburgo es el que recibe los mejores sueldos, con 66.085 dólares de retribución anual, mientras que la media salarial de todos los países evaluados es de 29.411. El sueldo anual medio del maestro brasileño es de 10.375 dólares. Por ser una carrera muy poco atractiva, casi nunca es primera elección, antes bien se constituye como única posibilidad de acceder a la enseñanza de nivel superior para los alumnos menos preparados.

Con salarios tan bajos, los estudios de magisterio (en Brasil, el Grado en Pedagogía) son, por supuesto, de los menos concurridos, y al requerir las notas de corte más bajas para su acceso atraen, consecuentemente, a los estudiantes con los peores resultados en la enseñanza básica. Según Louzano<sup>4</sup>, solamente un 10% de los interesados en la carrera docente están entre los mejores alumnos de bachillerato del país. Los estudiantes que hacen la selectividad para Pedagogía, en Brasil, suelen ser hijos de padres poco escolarizados, con renta muy baja. En general, son los primeros de la familia en acceder a la universidad. La gran mayoría ha estudiado en el sistema público de enseñanza, el cual presenta los peores niveles de calidad, con maestros mal pagados e infraestructura precaria. Según datos del MEC/INEP<sup>5</sup>, solamente el 36% de las escuelas brasileñas tienen bibliotecas, por ejemplo. O sea, casi el 70% de los estudiantes ni siquiera tienen acceso a libros.

Los estudiantes de pedagogía son, como suponía mi amigo, mayoritariamente mujeres (92%). Entre ellas, un elevado porcentaje tiene edad superior a la esperada en este nivel de enseñanza (32 años de media, cuando debería estar entre 18 y 24), están casadas o lo van a hacer a lo largo de la carrera, y son o van a ser madres. Precisamente, muchas tardan más de lo habitual para graduarse porque, entre otras razones, se quedan embarazadas durante la carrera. La mayoría actúa ya como maestras. Eso ocurre porque, en general, son mujeres que hicieron un ciclo formativo profesional que las habilitaba para impartir clases en los primeros años del primer ciclo de la educación primaria. En Brasil, aún hoy, no se exige la formación universitaria para trabajar en este nivel de enseñanza. Esas mujeres terminan ingresando en el mercado laboral, sea en la red pública

<sup>2</sup> KOSIK, Karel. «Capítulo 1». *A Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 7.ª Ed. 2002.

<sup>3</sup> Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório nacional Pisa 2012: resultados brasileiros. Brasília: 2014. Disponible en: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf). Consultado el 14/03/2017.

<sup>4</sup> LOUZANO, Paula *et alii*. «Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil». *Estudos em Avaliação Educacional*, 2010, 21, 47, p. 543-568.

<sup>5</sup> Brasil. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2013: resumo técnico. Brasília, INEP, 2014. Disponible en: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf). Consultado el 10/08/2015.

de enseñanza (a través de oposición pública), sea en la red privada. Algunas de ellas, después de algunos años de magisterio, optan acceder a la universidad buscando principalmente mejoras salariales, además de alejarse de la docencia, fatigosa y mal pagada. De esta manera, intentan lograr algún tipo de ascensión social, aunque ese desplazamiento sea tan poco significativo como dejar el aula para desempeñar un cargo administrativo en la escuela. Pocos son quienes acceden al grado de Pedagogía con intención de continuar estudios de postgrado y llegar a ser profesores universitarios, donde ganarían mejores salarios.

La universidad es, para estas mujeres, por lo tanto, su tercera jornada de trabajo, entre la docencia y las tareas de casa. Con sueldos tan bajos, de hecho, no es raro que los maestros trabajen en dos escuelas a la vez, en turnos respectivos de mañana y de tarde, para complementar el presupuesto familiar. Por la noche van a la universidad, después de una doble jornada de trabajo. Las tareas domésticas se hacen al volver a casa y en los fines de semana. Poco tiempo queda para estudiar. Graduarse en estas condiciones no es tarea fácil y no se trata de un proyecto individual, sino colectivo, que implica el esfuerzo de la familia e incluso de compañeros de trabajo. Los esposos, según sus relatos, colaboran poco. En este sentido, muchas investigaciones<sup>6</sup> apuntan a las dificultades de estos estudiantes (que trabajan mientras estudian) para dedicarse a las tareas de la carrera de Pedagogía: básicamente leer y escribir además de las prácticas.

A lo largo de sus historias personales, aprendieron, evidentemente, a leer y escribir, pero tienen muy poca familiaridad con estas prácticas, haciendo usos marginales y poco prestigiosos de la lectura como leer y escribir pequeñas anotaciones, leer informes, carteles y etiquetas. Se puede decir que hacen *usos periféricos de la cultura escrita* (usos poco legitimados y poco útiles en los procesos de aprendizaje formal, que tienen escaso rendimiento escolar, según Bourdieu). Con el WhatsApp, por ejemplo, prefieren comunicarse por mensaje de audio. Cuando, por fuerza, tienen que escribir, han de contar con la ayuda de modelos previos. Según declaraciones espontáneas y entrevistas, estas mujeres leyeron menos de un libro en los últimos dos años. No leen periódicos. En su escaso tiempo libre, se relajan viendo la televisión o van a la iglesia. La mayor parte es evangélica y lee pequeños textos de la Biblia que conocen mejor por prácticas orales y colectivas de lectura<sup>7</sup>.

Esta es la realidad en Brasil. Este es el perfil mayoritario de los estudiantes brasileños de Pedagogía, lo cual nos da una idea de la dificultad que tienen estos alumnos para leer los textos de sociología, antropología o psicología incluidos en el currículo del grado de Pedagogía. La pregunta evidente es: pero si no son capaces de leer, ¿cómo se van a graduar? La verdad es que los niveles de exigencia en la carrera de Pedagogía suelen ser muy bajos en comparación con las demás, aunque las calificaciones académicas de la carrera de Pedagogía suelen ser las más elevadas<sup>8</sup>. Como resultado, la gran mayoría accede a la titulación sin convertirse en lectores autónomos. Gomes<sup>9</sup> observó, por ejemplo, que la mayoría de los maestros no leía en voz alta a sus alumnos de primaria, e incluso advirtió de que esto sucede independiente del grado de formación de los maestros, sea en

<sup>6</sup> GATTI, Bernardete Angelina *et alii*. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011; Rocha, E. P. A. «O perfil do aluno de Pedagogia: uma leitura do Relatório Síntese do ENADE 2005 da área de Pedagogia». Trabalho de Conclusão de Curso. Mimeo. Maringá: UEM, 2011.

<sup>7</sup> CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

<sup>8</sup> Resulta cuando menos curioso notar que las calificaciones académicas de las carreras de Pedagogía, en las cinco instituciones observadas, suelen ser mucho más elevadas en comparación con carreras cuyo acceso es reconocidamente más difícil, como Medicina y Derecho, por ejemplo. Al lado de la carrera de Pedagogía, todas las «licenciaturas» (estudios de grado orientados a la docencia en enseñanza secundaria), así como las demás carreras de humanidades, suelen exhibir altas calificaciones. Al mismo tiempo, son las carreras que atraen los estudiantes con peores resultados en la selectividad. Este dato empírico es interpretado por los demás estudiantes como un índice de que la carrera de Pedagogía es «más fácil» y corrobora su bajo valor social en el campo académico. Se podría decir que hay, en Pedagogía, una «cultura de la evaluación positiva» que llega hasta a ser defendida explícitamente con el argumento de que es necesario «elevar la autoestima de los estudiantes». De donde se puede inferir, lógicamente, que los estudiantes de Pedagogía no suelen tener la autoestima muy elevada. La «cultura de la evaluación positiva» no deja de tener relación con la idea de «pedagogía del espectáculo», como espero ser capaz de demostrar.

<sup>9</sup> GOMES DE MORAIS, Arturo. «Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil». *Revista Brasileira de Educação*, 2012, 17/51, p. 551-742.

nivel técnico o universitario. Este dato nos lleva a una triste conclusión: los grados de Pedagogía no son capaces de ayudar a que los estudiantes superen sus dificultades iniciales. En los informes de sus prácticas, estudiantes de Pedagogía ratifican que muchos maestros evitan leer en voz alta a sus alumnos y, cuando se atreven, lo hacen con tanta incertidumbre que son incapaces de atraer la atención de los niños.

## 1. USOS PERIFÉRICOS Y AUTÓNOMOS DE LA CULTURA ESCRITA

Cuando utilizo el término «lectura y escritura autónomas»<sup>10</sup> me estoy refiriendo a prácticas que se desarrollan sin que sean dirigidas, diferentes de leer un capítulo de un libro didáctico y contestar sus preguntas bajo orientación pedagógica en la escuela, durante el tiempo de clase, por poner un ejemplo escolar. Para participar de este tipo de práctica no hace falta más que ser mínimamente obediente, y lo mismo pasaría con la lectura oral y colectiva de la Biblia en una iglesia bajo orientación de un pastor. No es garantía de que tanto el alumno disciplinado cuanto el creyente dedicado sean lectores perdurables, capaces de protagonizar prácticas de lectura y escritura más allá de la escuela y de la iglesia, cuando no haya cualquier obligación u orientación desde un lector experto en posición de autoridad sobre ellos.

Se supone que los lectores y escritores autónomos son aquellos que, en sus carreras como usuarios de la cultura escrita<sup>11</sup>, desarrollaron las siguientes habilidades sociales: han construido criterios de selección (saben elegir, por sí mismos, qué leer); aprendieron a concentrarse (a controlar su ansiedad, a mantener un ritmo de lectura); aprendieron a preservar sus momentos de privacidad y soledad imprescindibles en el acto de lectura individual; dominan un conjunto de disposiciones corporales adecuadas; conocen estrategias de adquisición de material de lectura (saben utilizar las bibliotecas públicas, frecuentan mercadillos de libros de segunda mano, saben descargar libros electrónicos por Internet); en su presupuesto, priorizan gastos para la lectura (adquisición de material impreso, soportes electrónicos de lectura, acceso a Internet, estanterías, entre otros); en la gestión de su tiempo libre, priorizan tiempo para leer; participan de comunidades de lectores en las cuales intercambian impresiones sobre lo que leen, además de sugerencias de otras lecturas; saben expresar su pensamiento personal a través de la escritura sin un modelo previo ni demanda exterior. Son, por lo tanto, capaces de leer y escribir en las condiciones que sean, y, sobre todo, independientes de orientación externa, sea pedagógica o de cualquier otro tipo (religiosa o laboral, por ejemplo). Un paso muy importante es la construcción identitaria como *alguien que lee y escribe*.

En Brasil, según un informe sobre las prácticas lectoras<sup>12</sup>, cuanto más edad se alcanza, menos se lee. Entre los géneros más leídos, después de la Biblia (por indicación de los pastores), están los libros didácticos (prescritos por los profesores). De donde se puede concluir que, una vez cesa la obligación de leer, son pocos los brasileños que siguen leyendo cuando terminan los estudios. Aunque sean capaces de leer, carecen de autonomía para ello y tienen poca familiaridad con la cultura escrita en su vida cotidiana. Se puede decir que no lograron incorporar el *habitus*<sup>13</sup> de la cultura escrita. Entendemos cultura escrita como el conjunto de prácticas sociales que son mediadas por la escritura (*stricto sensu*) y que comportan leer y escribir, a la vez o por separado.

<sup>10</sup> PAVÃO, Andréa *et alii*. «Leitura e escrita fora das salas de aula em uma escola de formação de professores: vivência ou experiência?». *Leitura. Teoria & Prática*, 2000, 35, p. 59-68.

<sup>11</sup> PAVÃO, Andréa. «¿Cómo se hace un lector? Una etnografía de la carrera de usuarios de cultura escrita a través del análisis de ocho películas». En *XIII Congreso de Antropología: «Periferias, fronteras y diálogos»*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2014, p. 2454-2476.

<sup>12</sup> AMORIM, Galeno (org.). «Retratos da Leitura no Brasil». São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2015.

<sup>13</sup> BOURDIEU, Pierre. «A distinção: crítica social do julgamento». São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

En este punto se encierra un perverso ciclo vicioso. Considerando que las prácticas de lectura y escritura son prácticas sociales, no innatas<sup>14</sup>, estamos obligados a admitir que para participar de estas prácticas es necesario contar con la mediación de usuarios expertos. Los hijos de trabajadores que van a la escuela no conviven, en su medio de socialización primaria, junto a sus familiares, con lectores y escritores autónomos. No ven, por ejemplo, a nadie leyendo o escribiendo autónoma y espontáneamente en su tiempo libre. Para acceder a aquellas prácticas, estos niños, a diferencia de los hijos de las clases medias, son mucho más dependientes de la escuela. Pero si sus maestros no son, ellos mismos, usuarios autónomos de la cultura escrita, la escuela no les da esa oportunidad y, así, si llegan a convertirse en usuarios autónomos de la cultura escrita, ocurre a través de otras mediaciones en la vida social (asociaciones de vecinos, sindicatos, juegos de roles<sup>15</sup>, entre otros), un poco por casualidad, y no como resultado concreto de una política pública.

Con esto, parece evidente la necesidad de que las carreras de Pedagogía sean capaces de cumplir este difícil reto: hacer que los estudiantes de magisterio, que presentan tan poca familiaridad con la cultura escrita al acceder a la universidad, a lo largo de su carrera lleguen a convertirse en usuarios autónomos, aunque no suficientemente expertos. Sabemos que no hay manera de que los maestros formen futuros lectores y escritores sin que la cultura escrita haga parte efectiva de sus vidas.

Los datos de las evaluaciones del MEC/INEP<sup>16</sup> relativos a los índices de lectura y escritura también pueden ayudar a comprender lo que se entiende por «lectura autónoma». Según estos datos veremos por ejemplo que, entre la población brasileña global considerada alfabetizada (91,3%), más de una cuarta parte (27%) son analfabetos funcionales. Entre los niños de ocho años de edad, solamente un 44,5% presenta habilidades adecuadas de lectura y un 30,1% de escritura. En el último informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de 2009, que evaluó alumnos de 15 años entre países de la OCDE, Brasil se ha quedado en la 55.<sup>a</sup> posición en cuanto al dominio de la lectura. Casi la mitad (49,2%) de los estudiantes brasileños no llega al nivel 2 de competencia en lectura, siendo 6 el nivel máximo. Según los parámetros del informe PISA<sup>17</sup>, el nivel 2 de competencia puede ser dividido en dos subniveles. El más alto es caracterizado por el dominio de las siguientes habilidades:

«Tareas en este nivel exigen que los alumnos localicen una o más informaciones independientes enunciadas de manera explícita, que reconozcan el asunto principal o el objetivo del autor en un texto sobre un tema conocido, o que establezcan una simple conexión entre la información contenida en el texto y conocimientos de la vida cotidiana. Las informaciones exigidas sobre el texto normalmente son evidentes y, cuando existen, las informaciones concurrentes son limitadas. El lector es orientado explícitamente a considerar los factores relevantes en la tarea y en el texto»<sup>18</sup>.

El nivel más elevado de competencia se caracteriza por el dominio de las siguientes habilidades:

«Tareas en este nivel normalmente exigen que el lector realice múltiples inferencias, comparaciones y contrastes, que sean detallados e precisos. Exigen demostración de una comprensión total y detallada que puede implicar integración de informaciones de uno o más textos. Las

<sup>14</sup> BOURDIEU, Pierre; Bresson, François; Chartier, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

<sup>15</sup> PAVÃO, Andréa. «A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Role-Playing Game». 2.<sup>a</sup> ed. ampl. e rev. São Paulo: Devir, 2000.

<sup>16</sup> Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2012. Brasília, DF, 2012. Brasil. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf). Consultado el 14/03/2017.

<sup>17</sup> Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório nacional PISA 2012: resultados brasileiros. Brasília: 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf). Consultado el 14/03/2017.

<sup>18</sup> *Op. cit.*, p. 42.

tareas pueden exigir que el lector lidie con ideas desconocidas, en presencia de informaciones concurrentes destacadas, y que cree categorías abstractas para interpretaciones. Tareas de reflexión y evaluación pueden exigir que el lector formule hipótesis sobre un texto complejo relativo a un tema desconocido, y que lo evalúe de forma crítica, tomando en consideración criterios y perspectivas múltiples, y aplicando comprensión sofisticada que vaya más allá del texto. En este nivel, la precisión del análisis y la atención a los detalles imperceptibles en los textos son condiciones importantes para tareas de acceso y recuperación»<sup>19</sup>.

A partir de los datos de este informe se concluye que solamente la mitad de los estudiantes brasileños llega al nivel medio de enseñanza (el bachillerato) con capacidad de localizar y recuperar informaciones en un texto simple, mientras la otra mitad ni siquiera es capaz de desarrollar esta habilidad, y solamente mínimos porcentuales son capaces de desarrollar reflexión y análisis en la lectura. Lo más desalentador es que no se produce, en los tres años de bachillerato, la superación de estos índices de baja competencia y, por consiguiente, la mayor parte de los estudiantes brasileños accede con estos bajos niveles a la enseñanza superior. Como hemos dicho anteriormente, son los estudiantes con las notas más bajas quienes buscan el grado de Pedagogía.

Es asimismo necesario recordar que, según datos del PNE –Plan Nacional de Educación–<sup>20</sup>, una cuarta parte (25,2%) de los profesores de la enseñanza básica (infantil, primaria y secundaria obligatoria) no tienen formación superior. Según el censo escolar de 2013<sup>21</sup>, el número de profesores legos (sin ni siquiera el nivel fundamental completo) creció un 35%, representando el 7,7% de los docentes que actúan en las escuelas brasileñas.

A partir de estos datos, se puede concluir que la mayor parte de los maestros brasileños no son usuarios autónomos de la cultura escrita y no son, por lo tanto, un ejemplo para que sus alumnos puedan aprender el conjunto de disposiciones que componen el *habitus* de la cultura escrita.

## 2. LAS DIFERENTES FORMAS DE RELACIONARSE CON LA CULTURA ESCRITA

Tomamos como punto de partida que la cultura oral precede la cultura escrita, al menos históricamente, y que mientras la primera está basada en prácticas sociales que se hacen a través de la comunicación oral, la segunda reúne prácticas sociales que se hacen a través de algún sistema de escritura, sea o no el alfabético. En nuestro caso, específicamente, estamos interesados exclusivamente en el sistema alfabético. Se puede decir, también, que las sociedades contemporáneas son grafocéntricas, o sea, que la gran mayoría de sus prácticas sociales dependen de la escritura y, por lo tanto, están implicadas en actos de lectura y escritura.

Aunque la sociedad contemporánea sea grafocéntrica, muchos autores creen necesario distinguir diferentes maneras de relacionarse con la cultura escrita. Desde el punto de vista sociológico, por ejemplo, Chartier<sup>22</sup> creó dos categorías para analizar las prácticas de lectura: la lectura oral y colectiva, por un lado, y la lectura silenciosa e individual por otro. Chartier reconoce el invento de Gutenberg como divisor de aguas entre estas dos categorías, pero defiende la idea de que ocurren sincrónicamente en la sociedad contemporánea. Desde la perspectiva lingüística de la pragmática, se pueden calificar las prácticas de lectura según su nivel de competencia, o sea, según la capacidad de comprensión, abstracción y análisis crítico. Esta es, como vimos en el apartado anterior, la

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> Brasil. Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2014. Disponible en: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Consultado el 10/08/2015.

<sup>21</sup> Brasil. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2013: resumo técnico. Brasília, INEP, 2014. Disponible en: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Consultado el 10/08/2015.

<sup>22</sup> CHARTIER, Roger, *op. cit.*

manera mediante la cual el informe PISA intenta clasificar las diferentes maneras de relacionarse con estas prácticas. Desde el punto de vista antropológico, propongo un otro par conceptual: «lectura autónoma» frente a «lectura dependiente (o dirigida)», como hemos ya comentado.

Hay, sin embargo, autores que defienden la circularidad entre oralidad y escritura y critican cualquier tipo de distinción y jerarquía entre las diferentes maneras de relacionarse con la cultura escrita. Este discurso está basado en la idea de que una vez inmersos en una sociedad grafocéntrica, todos están involucrados en prácticas de lectura y escritura, solo que de maneras distintas, así que establecer jerarquías entre ellas sería imponer los modelos de relacionarse con la cultura escrita propios de las elites, devaluando las formas alternativas. Estos autores<sup>23</sup> se relacionan con los *estudios culturales* y prefieren, por lo tanto, hablar de *culturas escritas* en lugar de *cultura escrita*.

Estamos de acuerdo con que, en las sociedades posindustriales, la cultura escrita es insoluble de la cultura oral, y que, además, está presente en todas las dimensiones de la vida social moderna. De la misma forma, se puede reconocer fácilmente, en la vida contemporánea, la circularidad entre prácticas de lectura oral/colectiva y cultura silenciosa/individual. Y es verdad, asimismo, que en las diferentes prácticas de lectura con las cuales nos implicamos en el día a día necesitamos diferentes niveles de competencia. Es cierto que hay, por tanto, circularidad entre las diferentes formas de relacionarse con las diferentes prácticas de lectura y de escritura, así como diferentes soportes (papel o los diversos medios electrónicos).

Aunque la motivación inicial de la crítica a las distinciones entre las diferentes formas de relacionarse con la cultura escrita sea por la no segregación, estos discursos acaban por favorecer, paradójicamente, los procesos de discriminación toda vez que niegan el hecho de que las poblaciones que ocupan posiciones marginales en el conjunto de las prácticas alrededor de la cultura escrita prestigiada se encuentran en situación de gran desventaja.

Creemos, al contrario, y en concordancia con los estudios pioneros de Goody<sup>24</sup> sobre la cultura escrita a partir de un enfoque antropológico, que la escritura es una herramienta del intelecto que permite el desarrollo de la abstracción del pensamiento, que el acceso a la cultura escrita es extremadamente elitista y produce mucha desigualdad porque concede muchísimo poder a quien domina sus usos más socialmente valorados. Reconocer que la cultura escrita produce desigualdad no significa estar de acuerdo con ello, sino todo lo contrario: señala la necesidad de luchar para la superación de esta desigualdad a través de la democratización de los usos más prestigiados de la cultura escrita.

Dado el papel central del dominio autónomo (no dependiente) de la cultura escrita en el desarrollo de habilidades cognitivas y de su relación con el raciocinio abstracto<sup>25</sup>, es necesario reconocer que la cultura escrita constituye la base de la enseñanza formal. Teniendo en cuenta que, en una sociedad de clases altamente desigual como la brasileña, el acceso a la cultura escrita es también desigual, nos parece evidente el papel estratégico de la escuela en la democratización del dominio de los usos más centrales de la lectura y de la escritura. Por otro lado, siendo la lectura y la escritura prácticas sociales no innatas, no debemos ignorar el papel específico de los profesores en esta mediación<sup>26</sup>.

Por lo tanto, intentar que los futuros maestros de los hijos de las clases trabajadoras, en los países subalternos, tengan acceso a la cultura escrita hasta al punto de que sean usuarios autónomos, se convierte en uno de los mayores retos para los profesores del Grado de Pedagogía, al menos en Brasil.

<sup>23</sup> STREET, Brian. «What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy and Practice», *Current Issues in Comparative Education*, 2003, 5/2, p. 77-91.

<sup>24</sup> GOODY, Jack. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença, 1988.

<sup>25</sup> GOODY, Jack; Watt, I. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006. Olson, D. *El mundo sobre papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.

<sup>26</sup> PETIT, Michelle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, 3.ª reimp.; VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (org.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001; LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

Entendemos el leer y escribir como oportunidad de movilidad social, pero, sobre todo, de ampliar las capacidades de abstracción. La capacidad de abstracción, a su vez, es la única manera de mirar críticamente alrededor, reconociendo las causas necesarias de las desigualdades, por ejemplo, pero también las de muchos otros problemas cotidianos. Como diría Paulo Freire<sup>27</sup>, esta capacidad es condición necesaria para desplazarse de la conciencia ingenua hasta la conciencia crítica.

En esta línea, defendemos el acceso y democratización no a cualquier uso de cultura escrita (pues sus usos corrientes, periféricos y dependientes son ya democráticos), sino a aquellos de mayor prestigio (centrales, autónomos, de elevados niveles de competencia) y que, por lo tanto, abren mayores posibilidades de ocupar posiciones sociales a partir de las cuales se puede disfrutar de un mayor número de bienes, incluyendo los bienes de mayor prestigio producidos por la sociedad moderna y que permanecen inaccesibles a la mayor parte de la población. Esta desigualdad se verifica entre los países centrales respecto a los periféricos y, en especial, en el interior de sociedades muy desiguales como es el caso de Brasil.

A partir de esta discusión, propongo otro par conceptual, basado en la división mundial del trabajo<sup>28</sup>, para comprender las prácticas de cultura escrita según su relación con las formas más prestigiadas y, por lo tanto, más próximas al poder: «prácticas periféricas» frente a «prácticas centrales». Este par conceptual se relaciona con otro respecto a los modos de operar con la cultura escrita: «prácticas dependientes» *versus* «prácticas autónomas». Esta conceptualización interesa en cuanto que subraya la relación de dependencia entre aquellos que se limitan a los usos periféricos de la cultura escrita y los que dominan los usos centrales.

El conocido trabajo de Kalman<sup>29</sup> sobre los intercambios que se realizan en los escritorios públicos de la plaza de Santo Domingo entre escribanos profesionales y analfabetos que acuden a ellos es ejemplar de esta relación de dependencia a través de lo que Petrucci<sup>30</sup> llamó «delegación de escritura», característico de sociedades parcialmente alfabetizadas. Se entiende por escritura delegada aquella que no se hace autónomamente, sino a través del auxilio de un usuario que domina niveles más centrales y avanzados de la cultura escrita. Según este autor:

«La distribución social de las capacidades de leer y escribir siempre se dio y se da según líneas de desarrollo y agregación irregularmente distribuidas, que terminan por generar zonas de alto desarrollo junto a otras de profundo subdesarrollo, que en cierta medida repiten el recorrido de la relación distributiva entre las zonas de riqueza y las de pobreza. En definitiva, “llenos” de escritura ubicados sobre todo en las ciudades y en los estratos socialmente avanzados, a los que flanquean y contraponen zonas geográficas y socialmente “vacías”, pobladas por analfabetos o “semianalfabetos gráficos”; con la paradoja (...) de que las cúspides de la cultura escrita y las zonas “ágrafas” pueden coexistir, como en Chicago (o entre otras grandes ciudades) a distancia de pocos kilómetros, los que separan Michigan Avenue del inmenso gueto negro»<sup>31</sup>.

En Brasil, tenemos un buen ejemplo de escritura delegada en la película *Estación Central*<sup>32</sup>, en la cual una maestra jubilada escribe, por dinero, cartas de inmigrantes analfabetos para sus familiares. Aunque esta película suele ser citada para ilustrar la tesis de que no es necesario saber leer y escribir para tomar parte de prácticas sociales (como escribir cartas) de la cultura escrita, queda evidente la relación de dependencia y vulnerabilidad de los que no dominan el sistema de escritura, puesto que son fácilmente engañados. En una escena emblemática, al final del día, la protagonista lee las cartas redactadas a una compañera y, mientras se ríen, seleccionan las que van a enviar en el correo. Al juzgar, por ejemplo, que el marido de una que se quedó en la ciudad natal,

<sup>27</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17.ª ed.

<sup>28</sup> FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

<sup>29</sup> KALMAN, Judith. *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

<sup>30</sup> PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura: primera lección de paleografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

<sup>31</sup> PETRUCCI, Armando, *op. cit.*, p. 39-40.

<sup>32</sup> *Central do Brasil*, de Walter Salles, 1998.

no merece su amor y preocupaciones, deciden no enviarla, quemándola. Ejercen, así, el papel de *moiras*<sup>33</sup> controlando el destino de aquellos que no son capaces de escribir solos y traicionando, por cierto, su confianza. Es fundamental tener en cuenta que, en una sociedad de clases, los usuarios autónomos de la cultura escrita extraen plusvalía de los usuarios no autónomos, dependientes o periféricos. Y es en esta posibilidad (de extraer la plusvalía) donde reside la relación de dependencia y poder.

Hay que tomar en cuenta, asimismo, que los usos periféricos y delegados están relacionados con los puestos de trabajo que demandan menor calificación y, consecuentemente, menor remuneración, mientras que aquellos que dominan los usos centrales y autónomos tienen acceso a los puestos de trabajo más cualificados y con mejores sueldos. En el caso de la educación, por ejemplo, mientras los profesores universitarios producen sus escritos con sus teorías y conceptos (que son llamados literalmente «productos académicos»), los maestros de primaria, como usuarios periféricos y dependientes, se limitan a consumir esos productos. Los bajos niveles de dominio de la cultura escrita representan, además, un obstáculo al conocimiento y posibilidad de defensa de sus derechos. O sea, no hay simetría ni igualdad entre estos diferentes modos de relación con la cultura escrita, antes bien se puede decir que, a través de esta distinción, se produce la división social del trabajo en la sociedad capitalista.

La reproducción acrítica en Brasil de discursos relativistas sobre la cultura escrita ha difundido la idea de que no se debe imponer a los hijos de los trabajadores la norma culta de la lengua, ni tampoco ofrecerles la literatura canónica y dominante, sino que estos tienen que valorar su propia cultura, basada en la narrativa oral. Según nuestro punto de vista, esta perspectiva ideológica contribuye más bien para la fetichización de las prácticas periféricas por parte de aquellos que dominan las prácticas más valoradas en el mercado de cambios simbólicos. De hecho, la demanda de escritura delegada es un testimonio de que la sociedad contemporánea crea la necesidad de dominio de formas cada vez más complejas de la cultura escrita y que los que conocen estas formas adquieren mayor poder en la sociedad de clases. No por casualidad este discurso ha sido difundido por la UNESCO justamente en los países periféricos, mientras que en los sistemas educativos de los países centrales el énfasis sigue puesto en las prácticas «dominantes» de la cultura escrita<sup>34</sup>.

### 3. LA SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO

*Y sin duda nuestro tiempo... prefiere la  
imagen, copia del original, la  
representación a la realidad, la apariencia  
al ser. Él cree que la ilusión es sagrada y  
la verdad es profana.*

Feuerbach<sup>35</sup>

Cuando utilizo el término «espectáculo» me estoy refiriendo al concepto de Guy Debord<sup>36</sup>, filósofo influyente en los movimientos parisinos del Mayo de 68 de París, desarrollado en su conocido libro *Sociedad del espectáculo* a partir del concepto marxista del fetichismo de la mercancía. Por eso, para comprender el concepto de espectáculo en Debord, es necesario volver a visitar el concepto de mercancía, así como el de fetichización, en el propio Marx.

<sup>33</sup> En la mitología griega, las *moiras* eran la personificación del destino y controlaban el metafórico hilo de la vida de cada ser humano.

<sup>34</sup> STREET, Brian. «Políticas e prácticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil», *Cadernos CEDES*, 2013, 33 (89), p. 51-71.

<sup>35</sup> APUD DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espectáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 13.

<sup>36</sup> DEBORD, Guy, *op. cit.*

Marx<sup>37</sup> había demostrado que, a través del medio de producción capitalista, el producto del trabajo humano, además de su habitual valor de uso, adquiere un valor de cambio que se mide a través del precio de otro producto intercambiable como es el dinero. En su libro *El abrigo de Marx*, Peter Stallybrass<sup>38</sup> nos ofrece un maravilloso ejemplo de estos dos conceptos fundamentales, a partir de la biografía de Marx, que me parece especialmente útil y didáctico.

Cuenta Stallybrass que mientras Marx escribía su obra maestra enfrentaba serias dificultades financieras y tenía la costumbre –y la necesidad, por supuesto!– de llevar a casas de empeño pertenencias personales: cubiertos de plata, relojes y, cuando la crisis era más aguda, empeñaba su viejo abrigo. Pero sin el abrigo no se podía acceder a la biblioteca del Museo de Londres, en la cual Marx consultaba obras clásicas mientras escribía la suya. Este era el valor de uso del viejo abrigo para Marx y, podemos decir, sin temor a excesos, para el pensamiento contemporáneo. Lo que ocurre es que el abrigo de Marx, en cuanto mercancía, valía muy poco, puesto que estaba bastante viejo, raído y desteñido. Por lo tanto, su valor de cambio, el precio que se le atribuía en el mercado de objetos de segunda mano, era muy inferior a su valor de uso. Es el precio, atribuido a los productos del trabajo humano, en los mercados de intercambios, lo que los convierte en mercancías.

Marx observaba, además, que el valor de cambio no tiene una relación directa con el tiempo dedicado a la producción de las mercancías, sino que hay algo poco tangible, que él llama literalmente «fantasmagórico», en el proceso de atribución del precio, de su valor de cambio. Así, como se sabe, la corrección de los deberes de los alumnos, para la cual una maestra dedica toda la mañana, por ejemplo, vale muchísimo menos, en el mercado laboral, que una hora de trabajo de un empresario ejecutivo. Esta acción milagrosa, invisible de valoración de la mercancía, es a lo que Marx llama «fetichización». Es a través de una especie de encantamiento mágico como el producto del trabajo del empresario, en este ejemplo, vale más que el del trabajo de la maestra.

A esta compleja teoría sobre la mercancía en el modo de producción capitalista, Debord añade el concepto de espectáculo. Según él, el espectáculo es el proceso a través del cual la unidad entre la realidad y su representación se deshace de tal manera que la apariencia se sobrepone a la realidad de modo casi religioso. Por lo tanto, el espectáculo es la supremacía de la apariencia, la negación de la realidad.

La relación de necesidad con el producto del trabajo es lo que determina su valor de uso. A través de la fetichización de la mercancía y su espectacularización, sin embargo, la relación de necesidad se vuelve prescindible. Así, es posible que un simple objeto decorativo adquiera un enorme valor de cambio. Imaginemos, para dar un ejemplo, cuánto estaría dispuesto a pagar un turista japonés por un simple porrón de pueblo. Cualquier niño de pueblo ya ha probado alguna vez esta experiencia totalmente mágica e inexplicable por la cual objetos cotidianos adquieren valores exorbitantes. ¿Cuánto valdría el mismo abrigo de Marx hoy día, entre sindicalistas anticapitalistas? Seguramente no se les ocurriría ahorrar ningún céntimo para tener la oportunidad de sacarse al menos una foto con este objeto que les trae la memoria del icónico personaje.

La espectacularización es, por lo tanto, el proceso por el cual se infla el valor real de un determinado producto, por razones que trascienden lo material. Absolutamente todo en la sociedad capitalista puede convertirse en mercancía y se encuentra sometido a las reglas del mercado y su fantasmagoría alegórica, incluso los productos culturales<sup>39</sup>.

A través de la fetichización o fantasmagoría, las imágenes de los productos ocultan el recuerdo del modo en que las mercancías han sido producidas. Así, las mercancías, en la condición de objeto de consumo, se ven alienadas de su modo de producción, adquiriendo un valor fantasmagórico, como se hubiesen sido creadas por sí mismas o siempre hubiesen existido. El trabajo alienado es justamente el trabajo cuyo producto es una mercancía. Algo a lo cual será atribuido un precio. Cuando tiene cabida preguntarse «¿cuánto vale eso?», «¿por qué cantidad de dinero se vende?»,

<sup>37</sup> MARX, Karl. *O Capital*, livro I, volumen I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

<sup>38</sup> STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica: 2008, 3.ª ed.

<sup>39</sup> ADORNO, Theodor. W. & Horkheimer, M. A. «Indústria cultural». En COHN, Gabriel (org). *Comunicação e indústria cultural*. Editora Nacional/Editora Universidade de São Paulo, 1971.

estamos seguramente delante de una mercancía y, por lo tanto, del trabajo alienado, característico de la sociedad capitalista.

En el interior del modo de producción capitalista, para que las mercancías encuentren un hueco en el mercado, es preciso que les sea agregado un valor simbólico. Y, en la modernidad, como nos enseña Benjamin<sup>40</sup>, el valor más apreciado es la novedad. Así, el modo de producción capitalista no cesa de producir mercancías que se convertirán en cosas sin valor, lo que se suele llamar obsolescencia programada.

Absolutamente todo que circula en la modernidad es, potencialmente, mercancía. Todo tiene su precio, circula en los mercados y se puede vender, en especial por ser novedad. Eso ocurre también con los bienes inmateriales, sean amores, proyectos, ideas u opiniones. Prácticamente ya no hay convicciones, en los términos de Benjamin. Las opiniones, por supuesto, se comportan exactamente como cualquier mercancía. En realidad, las opiniones se han convertido en la mercancía más valorada de la actualidad. Hay, como sabemos, una poderosa industria de producción de opiniones que es, en efecto, la base de lo que se suele llamar sistema de democracia representativa. Facebook, entre otros medios, es una especie de supermercado de opiniones que influye directamente sobre el sistema electoral, base de la democracia representativa.

La sociedad del espectáculo descrita por Debord es una sociedad en la cual el trabajo humano es alienado y produce mercancías que son fetichizadas y espectacularizadas, habiéndose producido una ruptura entre la unidad del trabajo y su producto. Según Debord<sup>41</sup> «la sociedad modernizada hasta la fase del espectacular integrado se caracteriza por la combinación de cinco aspectos principales: la incesante renovación tecnológica, la fusión económico-estatal, el secreto generalizado, la mentira sin contestación y el presente perpetuo».

Por «incesante renovación tecnológica» se comprende la fetichización de lo nuevo, tal como describe Benjamin<sup>42</sup> en sus trabajos de crítica a la modernidad. Benjamin nos habla del «idéntico siempre nuevo», de la «repetición infernal del siempre-igual», del «nuevo siempre viejo, y del viejo siempre nuevo». Para el filósofo de Frankfurt, la «creencia en el progreso, en su infinita perfectibilidad, y la representación del eterno retorno son complementarios».

La «fusión económico-estatal» dice respecto a la perversa alianza entre el estado, el mercado y su economía. En el vacío de políticas públicas volcadas para la educación en Brasil, por ejemplo, florece un gran mercado de productos pedagógicos. Son métodos y materiales didácticos desarrollados por empresas privadas y que compran las escuelas, incluso las públicas<sup>43</sup>. La manera sorprendente mediante la cual los estados capitalistas son capaces de socorrer a los bancos privados en crisis y dar la espalda a los desempleados también puede ser un buen ejemplo en la actualidad de esta fusión. En este nivel de la sociedad modernizada, los intereses privados valen más que los intereses públicos.

El «secreto generalizado» sería esta fantasmagoría que hace que las mercancías adquieran valor en sí mismas. Benjamin llamaría eso «sueño colectivo». Este es el efecto de la alienación. Benjamin dice literalmente que la sociedad moderna está dormida en un presente sin futuro ni pasado, sin historia, y no desea despertar. Este olvido colectivo de la tradición, esta falta de memoria, es lo que Debord llama «mentira sin contestación» y «presente perpetuo».

<sup>40</sup> BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<sup>41</sup> *Op. cit.*, p. 175.

<sup>42</sup> BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, 7.<sup>a</sup> ed.

<sup>43</sup> CÁRIA, Neida Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de. «Material didático sob a lógica de mercado: uma questão de política pública». *Cadernos ANPAE*, 2011, 11, p. 11.

#### 4. LA PEDAGOGÍA DEL ESPECTÁCULO O DE ENTRETENIMIENTO

*Víspera del Día de la Madre. Mientras imparto la asignatura de Alfabetización, y hablo específicamente sobre la importancia de que los alumnos comprueben sus hipótesis a través de la escritura espontánea, mis alumnas, que son ya maestras, están todas ocupadas en hacer tarjetas de felicitaciones para el Día de la Madre. ¡No se les ocurre relacionar lo que aprenden con su propia actividad! Cortan y pegan corazones. Una tarjeta para cada madre. Tomaron un poema de un sitio de Internet. A los niños les tocará colorear y poner sus nombres de su propia mano. Hoy no pude soportar y les pregunté por qué no les dejaban escribir y dibujar las tarjetas y, a pesar del tema de la clase, una de ellas me contestó: «¡Porque todavía no saben escribir! Ni siquiera les presenté todas las vocales y, además, dibujan fatal. Quedaría una chapuza».*

(Diario de campo, 2002)

A partir de este preámbulo, podemos empezar a reflexionar sobre como la lógica de la espectacularización afecta al campo de la educación. Es evidente que, como producto de la modernidad, no hay razón alguna para suponer que la pedagogía moderna pudiera mantenerse incólume a esta lógica. Pero, ¿cómo la lógica del espectáculo se reproduce en el campo de la pedagogía? Eso ocurre cuando los productos de las acciones pedagógicas valen más que el desarrollo de las acciones en concreto. Cuando determinados productos pedagógicos, sean discursos, opiniones o materiales didácticos, están «de moda» y adquieren un valor de cambio espectacular e inflado que, en realidad, no corresponde a su valor de uso, o sea: todos desean consumirlos, aunque no conozcan su utilidad concreta ni, por supuesto, la motivación que los ha generado. El problema de la pedagogía del espectáculo es que, con el consumo irreflexivo de determinadas ideas pedagógicas, la apariencia de que se está haciendo algo progresivo oculta un no hacer pedagógico o un mal hacer. Al fin y al cabo, estos productos pedagógicos no son más que entretenimiento que distraen los pedagogos de los verdaderos problemas de la educación.

El valor de uso de una idea pedagógica o un material didáctico, una vez puestos en práctica, es su capacidad de generar cambios significativos en la realidad de las personas hacia las cuales se orienta la acción pedagógica, que va desde enseñar los chicos a utilizar cubiertos hasta no tener actitudes machistas, pasando por manejar las reglas del sistema de escritura alfabética o del sistema numeral decimal, entre otros. La pedagogía tiene un aspecto civilizatorio, sea cual sea la sociedad en cuestión, sea cual sea lo que se esté enseñando. La pedagogía es, fundamentalmente, aprendizaje intencional e interesado. Aunque sea posible aprender cosas sin que haya intención por ambas partes, en nuestro caso nos vamos a detener en el aprendizaje formal y escolar, porque es el que se encuentra bajo las políticas públicas del estado y se produce de manera no espontánea o casual, sino intencional y con inversión de presupuesto público.

La espectacularización de las prácticas pedagógicas se produce básicamente a través del proceso de apropiación aligerada de conocimientos producidos en otros campos epistémicos<sup>44</sup>. Una marca importante de la espectacularización es la fuerte presencia de la renovación pedagógica en el nivel discursivo y su ausencia en el nivel de las prácticas concretas. Para una mejor comprensión, vamos a centrarnos en unos tantos ejemplos concretos.

Analizando la historia de las ideas pedagógicas sobre alfabetización en Brasil, Mortatti<sup>45</sup> nos llama atención sobre uno de los aspectos de la espectacularización: la «incesante renovación». En los inicios de la democratización del acceso a la enseñanza en Brasil, en el siglo XIX, se observó una especial dificultad para alfabetizar los niños de las capas populares. Ante ese problema se sucedieron métodos tras métodos que se autoproclamaban más innovadores que los antecesores. En realidad, cada uno de estos nuevos métodos de alfabetización no era más que mercancía. En este

<sup>44</sup> TEIXEIRA, Anísio. «Ciência e arte de educar». En *Educação e o Mundo Moderno*, 1987, 2.<sup>a</sup> ed.

<sup>45</sup> MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, CONPED, 2000.

caso en concreto, la industria editorial se movilizaba para colocar nuevas cartillas en el mercado pedagógico —ejemplo oportuno de la «fusión económica-estatal», uno de los cinco aspectos del espectáculo, como se ha comentado anteriormente—. Lo que se hacía patente era la creencia mágica en el progreso de los métodos pedagógicos, de tal modo que cada método era un «nuevo siempre igual», algo nuevo que ya nacía con vocación de hacerse viejo: métodos sintéticos, analíticos, sintéticos analíticos, etc. Mientras los métodos y materiales didácticos se renovaban, el problema que enfrentaban los hijos de analfabetos o semianalfabetos persistía y no era tratado de forma concreta, o sea, en la búsqueda de sus causas necesarias.

Fueron los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberoski<sup>46</sup>, en los años 1970, los que supieron abarcar la concreción del problema con dos preguntas esenciales e indispensables. Primera pregunta: ¿Por qué a los niños más pobres les es más penoso aprender a leer y escribir? Segunda pregunta: ¿Qué piensan estos niños sobre el sistema alfabético de escritura mientras se les obliga a copiar los deberes de las cartillas?

A partir de estas dos preguntas, se ha demostrado que los niños, en especial los de las zonas urbanas, llegan al colegio con unos conocimientos previos sobre la escritura alfabética bastante avanzados, por el simple hecho de haber tenido contacto con la escritura en situaciones concretas de su entorno familiar, al convivir con padres que están inmersos en la cultura escrita, mientras que los niños de las zonas rurales, o cuyos padres no desempeñan prácticas cotidianas de lectura y escritura, llegan al colegio sin saber cosas tan elementales como, por ejemplo, que la escritura alfabética es una representación de la lengua oral o que se escribe de izquierda a derecha.

Más allá de esto, se demostró que la lengua escrita es un producto social y, por lo tanto, debería ser presentada a los niños en sus usos sociales y no a través de cartillas descontextualizadas de su realidad. Sobre todo, los trabajos de Ferrero han apuntado la necesidad de que estos usos fuesen presentados en la educación infantil y que todos los niños, independiente de su origen social, tuviesen acceso a este nivel de enseñanza. Además, en consonancia con las contribuciones de la psicogenética de Piaget, se comprobó que los métodos son ineficaces si no se da la oportunidad de que los niños pongan a prueba sus hipótesis sobre el funcionamiento del sistema alfabético.

Cuando estos importantes descubrimientos fueron asumidos por el campo de la pedagogía, después de alguna resistencia, se pusieron de moda y hasta se convirtieron en algo hegemónico, al menos en el nivel discursivo. Hoy día, es muy raro que un colegio no declare que su proyecto político pedagógico está orientado por «una perspectiva constructivista o socio-constructivista». Esto adquirió un valor de cambio impresionante en el mercado simbólico de la educación. Si la escuela es constructivista, seguramente su matrícula será más cara.

Muy bien. ¿Pero cómo la sociedad del espectáculo se ha apropiado de los descubrimientos de Ferreiro? Primeramente, los editores de cartillas, literalmente, la amenazaron de muerte, puesto que su trabajo empírico dejaba clara la inutilidad de estos materiales. Después, trataron de incorporar la «novedad» convirtiéndola en mercancía. Se han dedicado, desde entonces, a cambiar la apariencia de las «cartillas», que pasaron a llamarse «libros». Han cambiado su orientación hacia la verticalidad (las cartillas tradicionales solían ser horizontales en Brasil) y con mucho más colorido. Cambiaron los textos morales religiosos por otros políticamente correctos (al final, se sustituyó un discurso dogmático por otro). La palabra «método» fue substituida por «procesos de construcción» y así los libros de alfabetización pasaron a llevar títulos con gerundios, como «aprendiendo y construyendo la escritura». Entre la inmensa cantidad de géneros discursivos escritos que circulan en la vida social (como las tarjetas de felicitaciones, por ejemplo), estos modernos libros eligieron preferentemente las etiquetas de productos comerciales como refrescos, chocolates, detergente (algunos bastante alejados del mundo infantil), entre otros. Estos pseudocambios se aceptaron como buenos, sus productos fueron apreciados, y, como magia, de un día para otro, lo demás se convirtió en viejo y obsoleto. La novedad fue impuesta a través de documentos oficiales. Los nuevos libros fueron adoptados por los gobiernos en grandes cantidades para uso público, pero

<sup>46</sup> FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

los maestros, que por utilizar estos materiales creen estar siendo modernos, no han llegado a comprender las ideas más radicales de Ferreiro. Probablemente jamás la han leído; como mucho, la han escuchado mientras cortan y pegan corazones y poemas de Internet.

Al mismo tiempo, los cambios proporcionaron un nuevo envase para las mismas prácticas de siempre. Un ejemplo, comentado con pesar por Ferreiro: las fases de desarrollo psicogenético, que ella misma había observado y descrito, se convirtieron en una nueva nomenclatura para las antiguas etapas de la teoría de la disposición, rechazada precisamente por Ferreiro. Por otra parte, la perjudicial práctica de separar a los niños según su nivel de desarrollo no fue concretamente superada. Además, las maestras pasaron a utilizar las fases descritas por Ferreiro como si fuesen etapas sucesivas de un método, que habrían de superarse una tras otra.

En Brasil, la «pedagogía de los proyectos» se ha convertido también en mercancía. La idea original es crear un plan transversal a través de una motivación que tenga que ver con la realidad de los alumnos. En la práctica, los proyectos suelen ser idealizados e impuestos por la dirección de la escuela o son copiados entre los maestros. Imaginemos un proyecto de alfabetización sobre «el Mundial de Fútbol». La maestra va enseñar geografía, matemáticas, ciudadanía, género y muchas otras cosas de forma lúdica (el imperativo de la ludicidad también se ha convertido en mercancía, por supuesto)<sup>47</sup> e interdisciplinar a través de ese tema general. El proyecto acaba con la *culminación*. Lo que ocurre es que la culminación se convierte en un reto en sí mismo. Cuando eso se da (y no es poco frecuente que se dé), tenemos la expresión máxima del espectáculo, la representación irreal de la pedagogía real. Puede que la maestra haya planeado hacer un libro con la producción escrita de los alumnos, y un juego que ellos han supuestamente inventado en clase. En el día de la presentación, se hace una gran fiesta. Los padres son invitados. Todo se convierte en espectáculo. En realidad, desde el principio, todo no ha sido más que mercancía, puesto que este era, desde el principio, el fin en sí mismo. El espectáculo pasa a ser la finalidad como afirmación de la apariencia sobre la esencia. La negación de la vida real, con toda su complejidad y contradicciones. Expresión máxima de esto es el hecho de que muchos maestros pasan noches insomnes recortando y pegando cosas que deberían ser hechas por los alumnos. Ahí está la inversión: la culminación no es el producto de un proceso de aprendizaje, con sus necesarias ambigüedades, sino una mercancía para complacer a los padres (especialmente cuando se trata de escuelas privadas en las cuales los padres son clientes), para presumir ante los compañeros o el director. Es esta inversión la que caracteriza la espectacularización: lo accesorio se convierte en lo espectacular perjudicando la relación con lo que es realmente necesario. Y es cierto que, aunque haya buenas excepciones, esta inversión es la norma. Según Debord, «el espectáculo es el guardián del sueño de una sociedad que no desea despertar».

Un último ejemplo puede ser muy ilustrativo para el lector menos familiarizado con el tema de la alfabetización. Es el caso de una experiencia personal. Cuando mi hija estaba en el colegio, recibí un comunicado de que debería llevar un envase de 120g de un producto específico que sería utilizado en un proyecto de reciclaje. Como en casa no consumíamos ese producto, para que mi hija participara en la actividad, se lo pedí a una vecina, que tenía uno sin empezar pero de un tamaño mayor. Aunque me pareciera un poco tramposo, traspasamos el contenido para un frasco y liberamos el envase para que mi hija lo llevara al colegio. Pero, para mi gran sorpresa, al día siguiente mi hija traía un comunicado del colegio: el envase no serviría para el proyecto de reciclaje porque no era de 120g, como había sido solicitado. La profesora escribió: «Mami, sabemos que no es fácil encontrar este producto en envase de 120g, pero una de las madres consiguió adquirirlo en la tienda tal». O sea, la maestra, para realizar un proyecto ecológico de reciclaje, nos estaba pidiendo que comprásemos un producto para vaciar su contenido y usar el envase en un trabajo de manualidades. Nada menos ecológico, por supuesto. En este caso, la inversión entre la apariencia y la realidad de la actividad pedagógica es ejemplar.

<sup>47</sup> Sobre los problemas con lo lúdico, ver PAVÃO, Andréa. «Ludicidade, leitura e escrita: uma perspectiva crítica». En *15.º Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas: COLE, 2005.

Habría una infinidad de ejemplos para demostrar cómo la pedagogía se espectaculariza. Creo, sin embargo, que los que hemos comentado son suficientes para comprender que, en general, las innovaciones pedagógicas suelen llegar a la escuela, de la mano de los «teóricos de la educación» (*productores de escrita*), de forma impositiva, con poca o ninguna participación de los maestros (*consumidores de escrita*). En el caso concreto de Brasil, es necesario tener en cuenta que los maestros no son lectores autónomos y, por eso, les cuesta apropiarse críticamente de ideas, teorías o materiales didácticos nuevos. La mayoría no llega ni siquiera a leer los informes de referencia, y los aprenden por tradición oral o imitación, incorporando esos planes y normativas oficiales pasiva y superficialmente. Así, se suman también a la fantasmagoría del secreto generalizado, sin contestación. Las novedades pedagógicas se convierten en mercancías, y están sujetas a la fetichización y la espectacularización como cualquier otro producto de consumo.

Está claro que estas innovaciones no son malas en sí mismas, pero tampoco nos parece adecuado decir que sean buenas cuando son tomadas como un bien en sí mismas. Son malas, precisamente, porque se han convertido en mercancía que se impone a consumidores alienados (los maestros, en nuestro caso), sujetos a sus efectos fantasmagóricos. Lo que desean es consumir más de lo mismo, más de lo nuevo siempre igual.

Siempre hay mercaderes que venden soluciones para los eternos problemas de la educación. Eso también es una forma de alienación, una vez que estos problemas no son de la educación en sí, sino de la sociedad capitalista que no cesa de producir desigualdades. Lo que desean estos señores no es solucionar los problemas educativos, sino ocultar sus causas necesarias, y, por supuesto, crear más mercancías. La educación es uno de los campos más profucos para el fenómeno de la espectacularización. A los políticos les encanta. Sus renovadas propuestas pedagógicas no son más que un espectáculo pirotécnico para ocultar el persistente fracaso de la educación básica brasileña.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

En este punto, retomo la cuestión de partida: ¿Cómo puede ser que la lectura y la escritura sean un antídoto contra la pedagogía del espectáculo?

En un curioso libro, Rancière<sup>48</sup> cuenta la increíble aventura pedagógica de un maestro francés, Joseph Jacotot, que, en 1818, con la restauración de la monarquía, se exilió en los Países Bajos, donde pasó a impartir clases de francés. Pero, como no conocía nada del holandés, el desafío era inmenso, hasta que topó con una edición bilingüe del *Telémaco* (que cuenta las aventuras del hijo de Ulises) y, sin darles más explicaciones, a través de un intérprete, les pidió solamente que, después de la lectura, escribiesen, en francés, sus impresiones sobre el libro. Lo que sucedió, según los relatos, fue sorprendente: los alumnos, sin recibir lecciones sobre la lengua, fueron capaces de expresarse en francés con bastante desenvoltura. A partir de ahí, Jacotot habría creado un método de enseñar lo que no sabía él mismo, y se cuenta que incluso consiguió enseñar a tocar el violín sin jamás saberlo.

Su presupuesto era que las explicaciones embrutecen y que solo a través del enfrentamiento directo con lo desconocido se puede llegar a comprender algo de verdad. Así, proponía la pedagogía de la emancipación contra la de la explicación. Para esto, está claro, es imprescindible, no solo leer y escribir, sino hacerlo autónomamente, sin las muletas de las explicaciones de una inteligencia supuestamente superior.

El caso de Jacotot corrobora la hipótesis con la cual abro este texto: basta dominar los niveles más altos de lectura y escritura, además de tener acceso a material escrito (desarrollar las habilidades de la carrera de usuario de la cultura escrita), para aprender lo que sea. Antes de nada, es necesario desear estudiar y aprender. Este es el principio básico y la condición indispensable para

<sup>48</sup> RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

que el aprendizaje ocurra. Lo único que puede una acción pedagógica es encender el deseo por aprender a transformarse (saber algo que antes no se sabía), y enseñar a buscar el conocimiento. Ahí está implícito el propio pensamiento. El pensamiento como este movimiento entre el saber y el no saber instigado por el deseo y la curiosidad.

Hoy día, con la extraordinaria expansión de los sistemas de búsqueda por Internet, es totalmente dispensable que los maestros se ocupen de transmitir informaciones (los nombres de los ríos de un país, las partículas citoplasmáticas, los elementos químicos, las fases de desarrollo cognitivo según Piaget, etc.).

El acceso a las informaciones nunca ha sido tan asequible, sin embargo, entre los diversos usuarios de la cultura escrita hay mucha desigualdad respecto a la autonomía/dependencia con la cual cada uno maneja esta avalancha de información. La manera de manejar las informaciones ampliamente difundidas a través de la cultura escrita, en especial, en soporte digital, es el diferencial que produce y reproduce relaciones de poder. Por un lado, cuanto más autónomas, más centrales, más cerca del ejercicio de poder y, por otro lado, cuanto más dependientes (de aquellos que indican, que pasan las informaciones ya elaboradas en forma de opiniones), más periféricas son y, por lo tanto, más vulnerables a las acciones de poder de los que mantienen una relación de mayor autonomía hacia las informaciones circundantes. Por un lado, productores, por otro, consumidores. Además de tener acceso a las informaciones, es indispensable ser capaz de procesarlas, hacer inferencias, asociar una información a otra, habilidades que pocos estudiantes brasileños dominan, según revela el informe PISA.

Es necesario despertar la mente. Sin la capacidad de pensar, todo se transforma en liturgia, en repetición automática. Los discursos más progresistas, hechos mercancía, tienen menos utilidad que un pensamiento auténtico que no tenga mucho éxito en el mercado simbólico de ideas. En general, hay que decirlo, las ideas más interesantes no se venden muy fácilmente. Para triunfar, una idea necesita guardar cierta proximidad al sentido común y, por lo tanto, no provoca ninguna discontinuidad importante con lo establecido. No me estoy refiriendo aquí al «pensamiento crítico» (sea lo que sea eso, por encima del carácter mercadológico que lo hace circular, venderse y consumirse), sino más bien el libre pensar, el pensar activo, autónomo, creativo, curioso y riguroso. La capacidad de hacerse preguntas sobre la realidad y de intervenir sobre ella con honestidad.

Importa tener en cuenta, también, el procedimiento de lectura que Eco<sup>49</sup> llamó *sobreinterpretación*. Ante la incapacidad de interpretar las ideas originales de un autor, muchos maestros proyectan, sobre los textos que leen, ideas preconcebidas que no se podrían, de manera alguna, inferir a partir de lo escrito. En las asignaturas de Pedagogía, suele ocurrir que se saquen las mismas ideas de diferentes autores. Los mismos bordones que circulan y se consumen con facilidad son producidos a partir de autores de tradiciones muy distintas, como si todos dijese siempre, por ejemplo, que «se deben valorizar los conocimientos de los alumnos y su realidad».

El discurso de que en una sociedad letrada todos tienen acceso a la cultura escrita no es más que un mito que legitima y reproduce las relaciones de poder entre aquellos que hacen usos autónomos de esa cultura escrita y los que no hacen más que usos dependientes de los primeros (escritura delegada).

Así, me parece claro que lo más revolucionario (en el sentido de producir rupturas con el pasado, o sea, de ser innovador de hecho) que pueden hacer los maestros en sus acciones pedagógicas es enseñar a pensar, y, si concebimos la escritura como tecnología del intelecto, enseñar a leer y escribir de forma autónoma parece ser un antídoto eficaz contra este estado de letargo y alienación colectivos en el cual solamente repetimos el espectáculo infernal de lo «siempre-igual». Incluso cuando consideramos ser creativos, estamos solamente repitiendo, copiando patrones, consumiendo mercancías en las cuales la apariencia no es más que simple apariencia, donde el ser no es más que parecer ser.

<sup>49</sup> ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Pero, si los maestros no son capaces de pensar autónomamente, ¿cómo podrían hacer pensar a los alumnos? Por eso, defiende la importancia de trabajar las habilidades más avanzadas de leer y escribir en la formación de los maestros. Aunque reconozcamos que la cultura escrita tiene un poder de emancipación limitado y no deseamos lanzar una nueva mercancía en el mundo de la pedagogía, nos parece acertado decir que la relación directa con la lectura haría a los maestros despertar de su sueño y de su trabajo alienado, a través del cual no les cabe más que repetir.

La pedagogía del espectáculo no requiere, de hecho, que los maestros tengan una relación autónoma con la cultura escrita. Basta con que sean capaces de consumir las mercancías del mercado educativo, fortaleciendo estos productores de soluciones baratas.

Al final, en la sociedad del espectáculo, aprender y estudiar tiene poco valor simbólico. Es, por lo tanto, algo que no se convierte fácilmente en mercancía y tiene un valor de uso muy restringido, desgraciadamente. Tiene muchísimo más valor, en nuestra sociedad, aparentar que se aprende y se estudia, o sea, la espectacularización del aprendizaje. No obstante, lo más importante para la educación es una buena biblioteca, un salón de lectura y un maestro que no se limite a informar y explicar lo que le han explicado, sino mediar y valorar el trabajo de ponerse a estudiar con honestidad, es decir, con todos los riesgos que están implicados en esta auténtica aventura intelectual.

Por supuesto, para que los alumnos de Pedagogía accedan a la universidad con este nivel de autonomía es necesario que los maestros de enseñanza básica sean lectores autónomos. Imposible, además, ignorar que los bajos sueldos de los maestros se relacionan con los pobres índices de calidad de la enseñanza brasileña. Denunciar las malas condiciones de la formación de maestros en Brasil puede sonar como un posicionamiento «conservador». Por el contrario, me parece indispensable reconocer las causas radicales del problema para superarlo.

Aunque sepan leer y escribir, los que acceden a los cursos de Pedagogía hacen un uso dependiente de la cultura escrita. Por esa razón, la mayoría no tiene autonomía para seguir los contenidos de sociología, antropología, historia, entre otros. Desgraciadamente, la mayoría de los profesores de la carrera de Pedagogía no son sensibles a esta realidad y aceptan, voluntariamente, que sus alumnos copien en lugar de escribir. Los alumnos no pueden sino copiar, pues no son capaces de pensar sobre lo que leen, y mucho menos de producir escritos que expresen alguna reflexión personal o, mínimamente, alguna forma personal de elaborar lo leído.

*El espectáculo, comprendido en su totalidad, es a la vez, el resultado y el proyecto del mundo de la producción existente. No es un suplemento al mundo real, una decoración adicional. Es el corazón del irrealismo de la sociedad real (...) Lo que el espectáculo saca de la realidad necesita ser devuelto a ella. La expropiación espectacular necesita, por su vez, ser expropiada. El mundo ha sido ya filmado. Hay que cambiarlo<sup>50</sup>.*

<sup>50</sup> DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.