

A03
12610



al sur de la modernidad

Comunicación, globalización y multiculturalidad

jesús
martín-barbero

1. Objetos nómadas y fronteras borrosas del saber social

En la nueva percepción del espacio y el tiempo que configura el fin de siglo se despliega un mapa de síntomas y desafíos para las ciencias sociales, una agenda nueva para la reflexión. Y especialmente en el rechazo de las ciencias sociales a hacerse cargo de la *cultura comunicacional* hay algo más que el déficit de legitimidad académica que padece como "objeto" reciente. Pareciera más bien que sociólogos y antropólogos percibieran oscuramente el estallido de las fronteras que aquella entraña —incluidas las de sus campos de estudio— por la configuración de objetos móviles, nómadas, de contornos difusos, imposibles de encerrar en las mallas de un saber positivo y rígidamente parcelado. Hacia allá apunta el desafío: hay en las transformaciones de la sensibilidad que emergen en la *experiencia comunicacional* un fermento de cambios en el saber mismo, el reconocimiento de que por allí pasan cuestiones que atraviesan por entero el desordenamiento de la vida urbana, el desajuste entre comportamientos y creencias, la confusión entre realidad y simulacro.

Figuras de lo social, categorías del pensar

El desafío que enfrentan las ciencias sociales devela su verdadera envergadura cuando la crisis de *legitimidad* de las instituciones del Estado y de constitución de la ciudadanía —de identidad de los partidos, de desarticulación entre demandas sociales y procesos políticos formales, de los modos de participación de los ciudadanos y del discurso mismo de la política— se entrelaza con la crisis de *autoridad* del discurso científico sobre lo social, tematizada por Michel Foucault,⁶ Clifford Geertz⁷ y Michel de Certeau,⁸ —develamiento de las estructuras de poder implicadas, historicidad de los saberes, crítica del objetivismo y las concepciones acumulativas

⁶ Véase Michel Foucault, *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XIX, 1970; también: *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1974.

⁷ Véase Clifford Geertz, "Géneros confusos. La reconfiguración del pensamiento social". *El surgimiento de la antropología postmoderna*. C. Reynoso, comp. México: Gedisa, 1991. 76; Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.

⁸ Véase Michel de Certeau, *La culture au pluriel*. Paris: Seuil, 1974; *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1984; *Histoire et psychanalyse*. Paris: Gallimard, 1987; *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard-Folio, 1990.

del conocimiento— evidenciando *la crisis de representación* que afecta al investigador social y al intelectual: ¿desde dónde y a nombre de quién hablan hoy esas voces, cuando el sujeto social unificado en las figuras/categorías de *pueblo* y de *nación* estalla, desnudando el carácter problemático de lo colectivo? Se torna entonces indispensable un movimiento de *reflexividad*⁹ que permita hacer visibles las mediaciones que aquel saber mantiene con el *sujeto* social. Mediaciones que pasan especialmente por las reconfiguraciones de *lo público*. Y lo que las ciencias sociales no pueden ignorar entonces es que los nuevos modos de simbolización y ritualización del lazo social se hallan cada día más *entrelazados* a las redes comunicacionales y a los flujos informacionales. El estallido de las fronteras espaciales y temporales que ellos introducen en el campo cultural des-localizan los saberes y des-legitiman sus fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y artificio, ciencia y arte, saber experto y experiencia profana. Ello modifica tanto el estatuto epistemológico como institucional de las *condiciones de saber* y de las *figuras de razón*: esas que constituyen las trazas del *cambio de época*, en su conexión con las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la socialidad.¹⁰

Gianni Vattimo ha sido uno de los primeros en asumir "la estrecha relación que se da entre las ciencias humanas y la sociedad de la comunicación" (*La sociedad transparente* 95). Si esas ciencias han configurado su ideal cognoscitivo en el permanente modificarse de la vida colectiva e individual, es ese modo del existir social el que se plasma en las modernas formas de comunicación. Sociología, psicología, antropología han ido construyendo sus objetos y sus métodos al hilo de una modernidad que hace de la sociedad civil un ámbito diferenciado del Estado, un ámbito de intersubjetividades y de diversidad cultural, que en su conjunto configura una esfera de instituciones políticas y formas simbólicas cada día más

⁹ Sobre ese concepto, ver: Pierre Bourdieu, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995; Anthony Giddens, "La índole reflexiva de la modernidad". *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1993. 44 y ss.; Anthony Giddens, U. Beck, S. Lash, *Modernización reflexiva*. São Paulo: UNESP, 1997.

¹⁰ Sobre esa conexión es significativo que el subtítulo del libro de Jean Francois Lyotard, *La condición postmoderna*, que introduce ese debate sea: *Informe sobre el saber*.

estrechamente vinculadas con los procesos y tecnologías de la información y la comunicación. Del otro lado, ya Heidegger al hablar de la técnica¹¹ la liga a un mundo que se constituye en *imágenes* más que en sistemas de valores, a la modernidad como "época de las imágenes del mundo", que converge con "el mundo convertido en fábula" del que hablaba Nietzsche en *El crepúsculo de los dioses*. Pues lo que en esta tardomodernidad llamamos *mundo* (Gargani, "La fricción del pensamiento" 9 y ss.) es mucho menos aquella "realidad" del pensamiento empiricista —enfrentada al "sujeto autocentrado" en su conciencia, del racionalismo— que el tejido de discursos e imágenes que producen entrecruzadamente las ciencias y los medios: "el sentido en que se mueve la tecnología no es tanto el dominio de la naturaleza por las máquinas cuanto el específico desarrollo de la información y la comunicación del mundo como *imagen*" (Vattimo, *La sociedad transparente* 95), desde una perspectiva muy distinta.

Es de esa crisis que hace parte la de los intelectuales. Históricamente ligados al territorio del espacio-nación y a sus dinámicas, en lo que Gramsci definió como "lo nacional popular" ("Los intelectuales y la organización de la cultura"), los intelectuales se han realizado justamente en hacer la ligazón entre memoria nacional y acción política, ligazón de la que derivaban su función pedagógica, profética, interpretativa. "Escribieron para el Pueblo o para la Nación. Escribieron sólo para sus iguales, despreciando a todos los públicos (...) Se sintieron libres frente a todos los poderes; cortejaron todos los poderes. Se entusiasmaron con las grandes revoluciones y también fueron sus primeras víctimas. Son los *intelectuales*: una categoría cuya existencia misma hoy es un problema" (Sarlo 29). Al entrar en crisis el espacio de lo nacional, por la globalización económica y tecnológica que redefine la capacidad de decisión política de los estados nacionales, y en la que se inserta la desterritorialización cultural que moviliza el *mundo informático* y *audiovisual*, los intelectuales encuentran serias dificultades para reubicar su función. Pues desanciada del espacio nacional, la cultura pierde su lazo orgánico con el territorio, y con la

¹¹ Véase Martín Heidegger, "La pregunta por la técnica" y "Ciencia y meditación". *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.

lengua, que es del tejido mismo de que está hecho el trabajo del intelectual. Benedict Anderson nos ha descubierto cómo las dos formas de imaginación que florecen en el siglo XVIII, la novela y el periódico, "proveyeron los medios técnicos necesarios para la 'representación' de la clase de *comunidad imaginada* que es la nación" (*Comunidades imaginadas* 47). Pero esa *representación* hace rato que ha entrado en crisis. En una obra capital, que nada tiene que ver con la corriente posmoderna, Pierre Nora desentraña el sentido del desvanecimiento del sentimiento histórico en este fin de siglo, a la vez que se acrecienta la "pasión por la memoria": "La nación de Renan ha muerto y no volverá. No volverá porque el relevo del mito nacional por la memoria supone una mutación profunda: un pasado que ha perdido la coherencia organizativa de una historia se convierte por completo en un espacio patrimonial" (Nora, *Les lieux de mémoire* 1009). Es decir, un espacio más museográfico que histórico. Y una memoria nacional edificada sobre la reivindicación patrimonial estalla, se divide, se multiplica. Es la otra cara de la crisis de lo nacional, complementaria del nuevo entramado que constituye *lo global*: cada región, cada localidad, cada grupo reclama el derecho a su memoria. "Poniendo en escena una *representación* fragmentada de la unidad territorial de lo nacional los *lugares de memoria* celebran paradójicamente el fin de la *novela nacional*" (Mongin, "¿Una memoria sin historia?" 24). De otro lado, lo que la hegemonía de la imagen en la cultura-mundo de hoy amenaza no es al libro, sino a su estatuto de eje de la cultura, desplazándolo del centro. Y ese desplazamiento problematiza el saber propio de los intelectuales, replantea sus oficios profético-pedagógicos, exigiéndoles un esfuerzo de reubicación social y cultural que muchos no están dispuestos a hacer.

La revaloración cognitiva de la imagen pasa paradójicamente por la *crisis de la representación*. Y a examinar esa crisis dedicó Michel Foucault su libro "*Las palabras y las cosas*". El análisis se inicia con la *lectura* de un cuadro de Velázquez, *Las Meninas*, lectura que nos propone tres pistas. Puesto que estamos ante un cuadro en el que un pintor nos contempla, lo que en verdad vemos es el revés del cuadro que el pintor pinta, y es en ese revés donde somos visibles nosotros. Segunda, lo que podemos decir del cuadro no habla de lo que vemos porque "la relación del lenguaje a la pintura es infinita. No porque la palabra sea imperfecta sino porque son irreductibles la una a la otra. Lo que se ve no se aloja, no cabe jamás

en lo que se dice" (*Les mots et le choses* 25). Tercera, la esencia de la representación no es lo que da a ver sino la invisibilidad profunda desde la que vemos, y ello a pesar de lo que creen decirnos los espejos, las imitaciones, los reflejos, los engaño-ojos. Pues ya no es, como en el pensamiento clásico, el desciframiento de la *sermejanza* en su juego de signos, en su capacidad de vecindad, imitación, analogía o empatía, la que hace posible el conocimiento. Ni tampoco la hermenéutica de la escritura, que domina desde el Renacimiento en un reenvío de lenguajes —de la Escritura a la Palabra— que coloca en el mismo plano las palabras y las cosas, el hecho, el texto y el comentario. A partir del siglo XVII el mundo de los signos se espesa, e inicia la conquista de su propio estatuto poniendo en crisis su subordinación a la representación tanto del mundo como del pensamiento. Y en el paso del siglo XVIII al XIX por primera vez en la cultura occidental "la vida escapa a las leyes generales del ser tal y como se daba en el análisis de la representación"; y con la vida, el trabajo transforma el sentido de la riqueza en *economía*, y también el lenguaje se "libera" para enraizarse en su materialidad sonora y en su expresividad histórica, la "expresividad de un pueblo". El fin de la metafísica da la vuelta al cuadro: el espejo en que al fondo de la escena se mira el rey, al que el pintor mira, se pierde en la irrealidad de la representación. Y en su *lugar* emerge el hombre vida-trabajo-lenguaje. Y es a partir de la *trama significativa* que tejen las *figuras* y los *discursos* (las imágenes y las palabras) y de la *eficacia operatoria* de los modelos, que hace posible ese saber que hoy denominamos ciencias humanas.

El nuevo régimen discursivo de la visualidad

En el cruce de los dos dispositivos señalados por Foucault —economía discursiva y operatividad lógica— es donde se sitúa la nueva discursividad constitutiva de la visibilidad y la nueva identidad lógico-numérica de la imagen. Estamos ante la emergencia de "otra *figura de la razón*"¹² que exige pensar la imagen, de una parte, desde su nueva configuración sociotécnica: el computador no es un *instrumento* con el que se producen objetos, sino un nuevo tipo de

¹² Véase A. Renaud, "L'image: de l'économie informationnelle à la pensée visuelle". *Revue 74* Paris, 1995: 14 y ss.; ver también: G. Chartron (dir.), *Pour une nouvelle économie du savoir*. Paris: Presses Universitaires de Rennes, 1994.

tecnicidad que posibilita el procesamiento de informaciones, y cuya materia prima son abstracciones y símbolos, lo que inaugura una nueva *aleación* de cerebro e información, que sustituye a la del cuerpo con la máquina. Y de otra, estamos ante un nuevo paradigma del pensamiento que rehace las relaciones entre el orden de lo discursivo (la lógica) y de lo visible (la forma), de la inteligibilidad y la sensibilidad. El nuevo estatuto cognitivo de la imagen se produce a partir de su *informaticización*, esto es de su inscripción en el orden de lo *numerizable*, que es el orden del *cálculo* y sus mediaciones lógicas: número, código, modelo. Inscripción que no borra, sin embargo, ni la figura ni los efectos de la imagen, pero esa figura y efectos remiten ahora a una *economía informacional* que reubica la imagen en las antipodas de la ambigüedad estética y la irracionalidad de la magia o la seducción.

Este proceso entrelaza un doble movimiento. El que prosigue y radicaliza el proyecto de la ciencia moderna —Galileo, Newton— de traducir/sustituir el mundo cualitativo de las percepciones sensibles por la cuantificación y la abstracción lógico-numérica, y el que reincorpora al proceso científico el valor informativo de lo sensible y lo visible. Un nueva *episteme cualitativa* abre la investigación a la intervención constituyente de la imagen en el proceso del saber: arrancándola a la *sospecha* racionalista, la imagen es percibida por la nueva *episteme* como posibilidad de experimentación/simulación que potencia la velocidad del cálculo y permite inéditos *juegos de interfaz*, esto es de arquitecturas de lenguajes. Virilio denomina "logística visual" (*La máquina de visión* 81) a la remoción que las imágenes informáticas hacen de los límites y funciones tradicionalmente asignados a la discursividad y la visibilidad, a la dimensión operatoria (control, cálculo y previsibilidad), la potencia interactiva (juegos de interfaz) y la eficacia metafórica (traslación del dato cuantitativo a una forma perceptible: visual, sonora, táctil). La visibilidad de la imagen deviene *legibilidad*,¹³ permitiéndole pasar del estatuto de "obstáculo epistemológico" al de *mediación discursiva* de la fluidez (flujo) de la información y del poder virtual de lo mental.

¹³ Véase G. Lascaut y otros, *Voir, entendre*, U.G.E.-10/18 (Paris, 1976); José Luis Carrasco, *Quimeras del conocimiento. Mitos y realidades de la inteligencia artificial*. Madrid: Fundesco, 1992.

También desde la percepción del tiempo en que se inserta/instaura el *mundo audiovisual* el estatuto de los saberes está cambiando. La perturbación del sentimiento histórico se hace aun más evidente en una *contemporaneidad* que confunde los tiempos y los aplasta sobre la *simultaneidad* de lo actual, sobre el "culto al presente" que alimentan en su conjunto los medios de comunicación, y en especial la televisión. Pues una tarea clave de los medios es *fabricar presente*: "un presente concebido bajo la forma de 'golpes' sucesivos sin relación histórica entre ellos. Un presente autista, que cree poder bastarse a sí mismo" (Lechner, "La democracia en el contexto de una cultura postmoderna" 252). La contemporaneidad que producen los medios remite, por un lado, al *debilittamiento del pasado*, a su reencuentro descontextualizado, deshistorizado, reducido a *cita* (Eco, "Apostilla al nombre de la rosa"), que permite insertar en los discursos de hoy, arquitectónicos, plásticos o literarios, elementos y rasgos de estilos y formas del pasado en un *pastiche* que es sólo "imitación de una mueca, un discurso que habla una lengua muerta (...) la rapiña aleatoria de todos los estilos del pasado en la progresiva primacía de lo *neo*, en la colonización del presente por las modas de la nostalgia" (Jameson, *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado* 45). Y del otro, remite a la *ausencia de futuro* que, de vuelta de las utopías, nos instala en un *presente continuo*, en "una secuencia de acontecimientos que no alcanza a cristalizar en duración, y sin la cual ninguna experiencia logra crearse, más allá de la retórica del momento, un horizonte de futuro. Hay proyecciones pero no proyectos. El futuro se restringe a un 'más allá': el mesianismo es la otra cara del ensimismamiento" (Lechner 260). La televisión es a la vez el discurso por antonomasia del *bricolage* de los tiempos, que nos familiariza sin esfuerzo, arrancándolo a las complejidades y ambigüedades de su época, con cualquier acontecimiento del pasado, y el que mejor expresa la *compresión* del presente, transformando el tiempo extensivo de la historia en el intensivo de la *instantánea*. Intensidad del tiempo televisivo que alcanza su plenitud en la simultaneidad que instaura, entre el acontecimiento y su imagen, la toma directa. Pero esa nueva temporalidad tiene su costo. Y así, "costoso" como ninguno otro el tiempo de la televisión hace de la discontinuidad la clave de su sintaxis y de su productividad, pues la *fragmentación* es lo que permite a los diferentes textos ser integrados en la estructura general de la

programación. Los spots publicitarios fragmentan la estructura narrativa de los relatos informativos o dramáticos y la publicidad a su vez está hecha de micro relatos visualmente fragmentados al infinito. El *videoclip* publicitario o musical condensa el modelo de la escena y el ritmo televisivos.

Pero lo que anuda el ritmo y compone la escena es el *flujo*: ese *continuum* de imágenes que indiferencia los programas y constituye la *forma* de la pantalla encendida. Fue en la literatura de vanguardia —Joyce y Proust— donde por primera vez el flujo del *monólogo interior* apareció articulando los fragmentos de memoria, los pedazos de hechos o discursos, y dando cuerpo a la fugacidad del tiempo. En el otro extremo del campo cultural, la radio ritma la jornada doméstica dando forma por primera vez, con el flujo sonoro, al *continuum* de la rutina cotidiana. De una punta a la otra, el flujo implica disolución de géneros y exaltación expresiva de lo efímero. Hoy el flujo televisivo significa¹⁴ la metáfora más *real* del fin de los grandes relatos, por la equivalencia de todos los discursos —información, drama, publicidad, educación, musical, concurso—, la interpenetrabilidad de todos los géneros —tragedia, melodrama, aventura, comedia— y la transformación de lo efímero en propuesta estética. Una propuesta basada en la exaltación de lo móvil y difuso, de la carencia de clausura y la indeterminación temporal.

Desde América Latina, José Joaquín Brunner ha sabido insertar esa reconfiguración de los saberes en la propuesta de una nueva agenda para las ciencias sociales, que reubica "viejos" temas en las nuevas *cartografías de una modernidad* que proyecta sus avatares económicos y políticos sobre el campo de las transformaciones culturales de la libertad y la felicidad, de la familia y las tradiciones, y de las escenificaciones de la identidad. Redefiniendo desde ahí el estatuto de los intelectuales y los científicos sociales: superada la figura del intelectual *resentido* —que pontifica sobre cómo conducir los problemas públicos pero que vive exasperado por la escasa valoración social, material y simbólica, de su actividad— emerge hoy la figura del *mediador simbólico*, identificador de problemas, portador de innovaciones y constructor de consensos, cuya crítica no se basa en la orgullosa distancia de los riesgos que conlleva toda intervención

en lo social, sino que hace parte de la dinámica que necesita una sociedad para no anquilosarse. El *saber crítico* está entonces llamado a insertarse en el campo de conocimientos compartidos con los que toman decisiones: "parece haber llegado el momento en que el conocimiento deja de ser el dominio exclusivo de los intelectuales y sus herederos —investigadores y tecnócratas— para convertirse en un medio común a través del cual las sociedades se organizan, se adaptan y cambian" (Brunner, *Conocimiento, sociedad y política* 15).

Más que a la posmoderna muerte de los grandes relatos, la nueva *condición* del saber social y de la tarea del intelectual remiten al fin de los relatos *heroicos* —que posibilitaba la autoconciencia iluminista del progreso material y moral inevitables— y su sustitución por relatos *irónicos* (Rorty, *Contingencia, ironía y solidaridad* 59), en los que se conjuga la reflexividad epistemológica con la imaginación ética y ambas con el espíritu de juego, que relativiza nuestras seguridades al inscribirlas en los *juegos del lenguaje*. He aquí un testimonio de esa ironía, de la que el mundo intelectual anda bien necesitado: "Quiero decirte por qué me gustó mucho regalarte la televisión. Siempre me ha fascinado el cine, el arte, la fotografía, las imágenes creadas por el ser humano. Vi televisión por primera vez en mi vida a los catorce años, en un viaje a Italia con mi tía. Pero sólo de adulta se convirtió en parte de mi vida cotidiana. Y con los años se ha vuelto tan natural que se nos olvida cómo era vivir sin ella. Yo no tenía sino libros para explorar el mundo desde mi casa, un mundo muy cerrado y limitado si no hubiera sido por las dimensiones de la letra impresa. Ahora ya los libros no cumplen el mismo papel que antes, ni son tan centrales, tan irremplazables. Son más fluidos y menos sagrados. Tal vez ahora la televisión cumple muchas de las funciones que cumplió para mí la literatura. Se dice que es un simulacro, algo que parece ser, un artificio. Si, es una representación, una forma de aproximarnos a la realidad, sin que podamos saber bien cuáles es la realidad. Pero me parece que entenderla es entender nuestra época. Y me gusta pensar que muchos otros la ven también, y que nos conecta aun sin saberlo con otras personas quien sabe donde, que comparten lo mismo" (Ordóñez, *Carta a Cecilia María*).

¹⁴ Sobre el concepto de *flujo* en televisión: G. Barlozzati, *Il palinsesto: testo, apparati e generi della televisione*. Milan: Franco Angeli, 1986.

Los destiempos que tensionan el saber / leer

La posición más erguida es aún la que centra el sentido del debate en oponerlos: los libros serían el último resquicio y baluarte del pensar vivo, crítico, independiente, frente a la avalancha de espectacularización y conformismo que los medios audiovisuales arrastran. El libro sería el espacio propio de la razón y el argumento, del cálculo y la reflexión; el mundo de la imagen audiovisual por el contrario sería el espacio de las identificaciones primarias y las proyecciones irracionales (Kehl, "Imaginar e pensar"), de las manipulaciones consumistas y la simulación política. Mientras en la escritura se habría gestado el espacio público, en la imagen electrónica se gestaría la masificación y el repliegue a lo privado. Pero como los atajos y las medias verdades, esas oposiciones no son sólo peligrosas sino tramposas: ahorrándose la trama de continuidades y rupturas de que está hecha la historia y las ambigüedades del presente se acaba convirtiendo a los medios audiovisuales en la causa última de la crisis de la lectura y de la decadencia cultural. Un argumento que si sirve de consuelo a los adultos dice bien poco a las generaciones más jóvenes que, inmersas desde niños en la cultura, subcultura o incultura audio-visual, viven como propia no la experiencia excluyente y desgarradamente maniquea de sus maestros sino otra: la del desplazamiento de las demarcaciones y las fronteras entre razón e imaginación, ciencia y arte, naturaleza y artificio, la hibridación cultural entre tradición y modernidad, entre lo culto, lo popular y lo masivo. Mirando desde ahí lo que se gana no es optimismo sino la oscura certidumbre de que la crisis del libro y la lectura remiten a *un ámbito más ancho de cambio cultural*, el que conecta las nuevas condiciones del saber con las nuevas formas del sentir, de la sensibilidad, y ambos con los nuevos modos de juntarse, es decir con las nuevas figuras de la socialidad.¹⁵

¹⁵ Jean François Lyotard, *La condición postmoderna - Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra, 1984; C. Ginzburg y otros, *Crisis de la razón: nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México: Siglo XXI, 1983. R. Rorty, *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós, 1991; Gianni Vattimo, *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós, 1990; M. Maffesoli, *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria, 1990.

En el movimiento de esos cambios, la "crisis del libro" traduce no la cercanía de su muerte sino su *des-centramiento*, su dejar de ser el centro-eje del universo cultural de Occidente (Eco, *La revanche des libros*) y la pluralización de sus figuras y sus oficios. Lo que a su vez implica que la lectura pierde su focalidad desplegando y diversificando sus ámbitos y sus funciones. Pues hubo un tiempo en que el "camino real de la emancipación", el acceso al saber, pasaba por la escritura fonética pero ¿qué entender hoy por *alfabetización*? (Santiago, *Alfabetização, leitura e sociedade de massa*), cuando mucha de la información que da acceso al saber pasa en una forma u otra por imágenes, por las diversas redes y tramas de la imagen. Y sobre todo en países en los que la cultura cotidiana de una gran parte de la población, aun habiendo aprendido a leer, no se rige por la escritura, y cuya "escuela incompleta y atrasada convive con una intensa interconexión del mundo simbólico de masas" (Brunner, *Medios, modernidad, cultura*). ¿Cómo pueden entenderse las problemáticas del libro y la lectura en América Latina sin plantearse la profunda penetración —la complicidad y complejidad de relaciones— entre la oralidad que perdura como experiencia cultural primaria y la "oralidad secundaria" (Ong, *Oralidad y escritura*) que tejen y organizan las gramáticas tecnoperceptivas de la radio y el cine, la televisión y el video? ¿Cómo seguir pensando separados la memoria y la modernidad —y la modernidad ilustradamente anclada en el libro— cuando en América Latina la dinámica de las transformaciones que calan en la cultura cotidiana de las mayorías proviene mayormente de la desterritorialización y las hibridaciones culturales que propician y agencian los medios masivos al sacudir con sus bruscas alteraciones la precariedad de nuestro tejido social?

La escritura atraviesa hoy una situación en cierto sentido homóloga a la que vive la nación. Ésta se halla atrapada entre el redescubrimiento de lo local/regional como espacio de identidad y toma de decisiones, y las dinámicas globalizantes de la economía-mundo y la interconexión universal de los circuitos comunicativos vía satélites e informática. Tensionada entre el doble movimiento de lo local y lo global, la nación se ve exigida de redefinir su propia función y sus modos de relación con un adentro fragmentado y un "afuera" que deja de serlo pues la atravesía replanteando radicalmente el sentido de las fronteras. También la escritura se ve atrapada en nuestros países entre la fuerza local de una oralidad que es modo

de comunicación cotidiano, organizador y expresivo de unas particulares maneras de relación con el mundo y de unas modalidades de relación social, y el poderoso movimiento de desterritorialización de las sensibilidades y los comportamientos impulsado por los medios audiovisuales y los dispositivos de información desde el ámbito de los modelos de narración y desde el más general de los modos de producción y difusión de textos.¹⁶

El descentramiento que sufre el libro en el mundo de hoy encuentra su sentido en una larga historia, bastante más larga de la que suelen trazar los manuales. Un proceso que hizo del libro sucesiva, y también recurrentemente, modo de comunicación con la divinidad e instrumento de poder de las castas sacerdotales, reserva de saber y medio de enseñanza, expresión de la riqueza del príncipe y archivo de negocios, pliego de cordel e instrumento de incorporación social de las clases populares, modo de expansión y expresión de la desgarrada conciencia del individuo y registro del cálculo, industria cultural y *best-seller*. Lo que a su vez implica la necesidad de mirarlo desde el otro lado del proceso: el de los diversos modos de leer.¹⁷ Pues la lectura privada, la de "el individuo en su soledad" de que habla Walter Benjamín a propósito de la novela, no es más que la lectura que privilegia la modernidad. A ella la precedieron múltiples formas de lectura colectiva: desde la disciplinadora lectura de los conventos y las cárceles hasta la relajada lectura de las veladas populares, desde la lectura que practicaban en el siglo xix los anarquistas andaluces que compraban el periódico aun sin saber leer para juntarse con otros correligionarios y buscar alguno que se lo leyera, hasta la que se hacía en las fábricas de tabaco en Cuba bien entrado el siglo xx, en las que mientras los obreros y obreras fornician las hojas de tabaco se leían relatos políticamente edificantes y folletinescos¹⁸ una práctica de lectura que está sin duda en la base de la afición y la sensibilidad que gestaron la radionovela cubana.

¹⁶ Véase A. Piscitelli y otros, "Cambiar la mirada". *David y Goliath* 58 (Buenos Aires, 1991); R. Argullo y otros, "Hacia un nuevo renacimiento". *TELOS* 24 (Madrid, 1991).

¹⁷ Véase H. R. Jauss, *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979; A. M. Chartier y J. Hébrard, *Discours sur la lecture*. Paris: BPI, 1992.

¹⁸ Véase Lily Lvak, *Musa libertaria-Arte, literatura y vida cultural del anarquismo español (1880-1913)*. Barcelona: Antoni Bosch, 1981; Fernando Ortiz, *Contrapunto cubano del tabaco y el azúcar*. Barcelona: Ariel, 1973.

Quizá la actual crisis de la lectura entre los jóvenes tenga entonces menos que ver con la seducción que ejercen las nuevas tecnologías y más con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos, con la consiguiente transformación de los modos de leer, y con el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación en seguir pensando la lectura únicamente como modo de relación con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan: *comics*, videojuegos, televisión, cine, imagen digital, videoclip musical, etc. El viejo miedo a las imágenes se carga hoy de un renovado prestigio intelectual: el que ha cobrado últimamente la denuncia de la espectacularización que ellas producen y la simulación en que nos sumen. Denuncia que aun siendo bien certera, en su totalización baudrillardiana¹⁹ corre el riesgo de impedirnos asumir la envergadura "real" de los cambios. Pues si ya no se puede ver ni representar como antes tampoco se puede escribir ni leer como antes. Y ello no es reducible ni al "hecho tecnológico" ni a la lógica industrial y comercial. Ya que la visualidad electrónica ha entrado a formar parte constitutiva de la *visibilidad cultural*.

Umberto Eco insiste en que hablar hoy de guerra entre el texto audiovisual y el escrito no tiene la menor vigencia ya que lo que necesitamos analizar es, por el contrario, la sinergia entre los dos. Pero hay un "lugar" donde la diversidad de lenguajes y escrituras estalla y se convierte en conflicto de culturas, y ese lugar es la escuela. Un sistema escolar que escamotea su conflicto con la cultura audiovisual reduciéndolo a sus efectos morales, traduciéndolo al discurso de las lamentaciones sobre unos medios —especialmente la televisión, el *walkman*, los videojuegos y hasta *Internet*— ya que estarían robando el tiempo libre de los jóvenes, manipulando su ingenuidad e idealismo, inoculando superficialidad y conformismo, haciéndoles reacios a cualquier tarea sería pues desvalorizan el libro y la lectura exigente. Traducido a esos términos el conflicto hablaría únicamente de la lucha de la escuela contra la pseudocultura del entretenimiento, que sería la de la pasividad conformista y ese nuevo analfabetismo que encubren la proliferación de imágenes y la música-ruido.

¹⁹ Véase Jean Baudrillard, *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama, 1984; del mismo autor, *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama, 1991.

Pero lo que esa reducción oculta es que el mundo audiovisual desafía a la escuela en el nivel más específico y decisivos: ¿Qué significa saber en la era de la información? Ahí se ubica el desafío de fondo: la inserción de la educación en los complejos procesos de comunicación de la sociedad actual, o dicho de otro modo, el *ecosistema comunicativo* que constituye el *entorno educacional difuso* y *descentrado* en que estamos inmersos. Un entorno *difuso* de informaciones, lenguajes y saberes, y *descentrado* por relación a los dos centros —escuela y libro— que organizan aún el sistema educativo vigente. Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber, que fue siempre fuente de poder, ha conservado ese doble carácter de ser a la vez centralizado territorialmente y asociado a determinados soportes y figuras sociales. De ahí que las transformaciones en los modos como circula el saber constituyen una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. Es disperso y fragmentado como el saber escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Y es esa diversificación y difusión del saber lo que constituye uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea pero desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y al mismo tiempo el desconcierto cotidiano de constatar que esos conocimientos se hallan seriamente desfasados de los saberes y lenguajes que —sobre biología, física, historia o geografía— circulan por fuera de ella. Y frente a un alumnado cuyo medio-ambiente comunicativo lo “empapa” cotidianamente de esos otros saberes-mosaico que, en forma de *información*, circulan por la sociedad, la reacción de la escuela es casi siempre de atrincheramiento en su propio discurso: cualquier otro es resentido por el sistema escolar como un atentado a su autoridad. En lugar de ser percibida como una llamada a replantear el modelo de comunicación que subyace al modelo pedagógico, la intromisión de saberes y lenguajes otros resulta en el endurecimiento del control de los discursos que no respetan el sagrado saber escolar.

La experiencia cotidiana del maestro atestigua la distorsionadora presencia en la vida escolar de lógicas, saberes y relatos que escapan a su control. De otra parte, los medios audiovisuales constituyen

hoy un nuevo y poderoso ámbito de socialización,²⁰ esto es de elaboración y transmisión de valores y pautas de comportamiento, de patrones de gusto y de estilos de vida. Y ahí también el desafío es específico, pues ello viene a reordenar y desmontar viejas y resistentes formas de intermediación y autoridad que configuraban hasta no hace mucho el estatuto y el poder social de la escuela. De ahí que la lamentación y el escamoteo no puedan eliminar la resistencia de los jóvenes a una educación basada exclusivamente en los principios y las técnicas de la cultura letrada. Y de ahí también que en alguna forma la escuela trate de dar entrada y hacer uso de los medios. ¿Qué tipos de uso? Un solo tipo de uso pero “doble”: modernizador e instrumental.²¹ Para muchas escuelas la presencia de la videgrabadora o el computador forma parte del conjunto de gestos que es indispensable hacer para que el rostro, o mejor la fachada, de la educación cambie dejando el resto igual. Son gestos dirigidos más hacia fuera que hacia adentro, es el prestigio del colegio lo que se vería comprometido por la ausencia de ciertas tecnologías comportadoras en sí mismas de un *status* moderno y por tanto modernizador. Complementaría con ese uso es la concepción —predominante no sólo entre los maestros sino entre los apreciados tecnólogos de la educación que dirigen el sistema educativo— según la cual la renovación provendría del cambio de técnicas y de la introducción de tecnologías. Una renovación que se agota bien pronto y queda reducida a la capacidad *amenizadora* de unos dispositivos incapaces de detener el deterioro de la relación escolar, pero capaces de amenizar el aburrimiento de la rutina cotidiana. Se trata de una concepción que conduce necesariamente a un *uso instrumental*: que es aquél que abstrayendo los medios de sus peculiaridades comunicativas y su densidad cultural se sirve de ellos únicamente como “ayudas” exteriores al proceso pedagógico o como ejercicios puramente formales: se aprende a usar el computador no para insertarlo como estrategia de conocimiento sino para que el alumno

²⁰ Véase Daniel Bell, *Modernidad y sociedad de masas*. Caracas: Monte Ávila, 1969; del mismo autor, *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza, 1987.

²¹ Véase F. Caviano, “Nuevas tecnologías, nuevas instituciones: la escuela en la encrucijada”. *Nuevas tecnologías en la vida cultural española*. Madrid: Fundesco, 1985; M. M. Kroling (org.), *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Loyola, 1986.

pueda atestiguar que aprendió a usarlo. Lo que ese uso modernizador/ instrumental trata de conjurar es justamente el reto cultural que los medios entrañan para el sistema educativo, el abismo que su desarticulación de la vida escolar abre entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que perciben, piensan y hablan los alumnos. Una escisión que es necesario afrontar cuanto antes ya que los hábitos de relación con los medios y las tecnologías de la información no podrán cambiarse sin afectar el estatuto de la educación en la sociedad y sin que la escuela se haga cargo de lo que ellos son y significan culturalmente.

El primer paso en esa dirección será que la escuela —de la primaria a la universidad— piense menos en los efectos ideológicos y morales y más en el *ecosistema comunicativo* que los medios conforman en cuanto conjunto de lenguajes, representaciones y relatos que alteran la percepción de las relaciones entre el tiempo del ocio y el trabajo, entre el espacio privado y el público, penetrando de forma ya no puntual —por la inmediata exposición a, o el contacto con el medio— sino transversal (Castells, *El desafío tecnológico*) la vida cotidiana, el horizonte y la trama de sus saberes, jergas y rutinas. La indispensable crítica tanto de los contenidos como de las formas de seducción de los medios audiovisuales sólo resultará socialmente válida y eficaz cuando la escuela sea capaz de insertar esa crítica en un proyecto de cambio educativo de envergadura cultural. Entiendo por tal, en primer lugar, un proyecto que replantee la idea de cultura con la que la escuela en nuestros países trabaja, (Davenport, *Una sola cultura*), que deje de identificar excluyentemente el espacio de la cultura con el de las letras y las artes y comience a dar entrada a las ciencias y las tecnologías, no tanto en cuanto “aparatos de progreso” sino en cuanto dispositivos de transformación de los modos de percibir, de saber y de sentir. Lo que implica incorporar las nuevas tecnologías de comunicación e información como “tecnologías intelectuales” (Levy, *Les technologies de l'intelligence*) esto es como *estrategias de conocimiento* y no como meros instrumentos de ilustración o difusión. Ello es decisivo en la medida en que la automatización que presenta la esfera tecnológica con relación al ámbito de la cultura está incidiendo en la pérdida de capacidad social para definir las opciones en ese terreno. Y la recuperación de esa capacidad pasa tanto por los ámbitos políticos como por los procesos educativos: es desde y en la escuela donde

las *dimensiones* y no sólo los efectos culturales de las tecnologías comunicativas deben ser pensadas y asumidas.

Estamos necesitados de aprender a *transformar la información en conocimiento*, abriendo la escuela a la multiplicidad de discursos que articula/disfraza la imagen, a distinguir lo que se habla de lo que se dice, lo que hay de sentido en la incesante proliferación de signos que moviliza la información. Y a asumir las literaturas de la imagen y el sonido aprendiendo a diferenciar, a distinguir y apreciar críticamente tanto sus inercias narrativas y sus trampas ideológicas como las poéticas de la repetición serial y las posibilidades estéticas de los nuevos géneros.²² Claro está que estas nuevas formas de lectura sólo pueden tener cabida en una escuela que esté previa y auténticamente preocupada por el problema de la lectura, esto es aquella que ha sabido ligar la lectura, desde los primeros años, a la creatividad y al placer de descubrir y de escribir tanto como al análisis y la argumentación, más que al repetitivo ejercicios de tareas y deberes. En vísperas del siglo XXI aprender a leer los textos audiovisuales es condición indispensable de la vigencia y el futuro de los libros —sólo si los libros nos ayudan a orientarnos en el mundo de las imágenes, el tráfico de imágenes nos hará sentir la necesidad de libros— y parte de un derecho ciudadano fundamental, el derecho a participar crítica y creativamente en la comunicación ciudadana.

²² Véase L. Vilches y otros, “Repetición y serialidad en cine y televisión”. *Análisis 9* (Barcelona, 1984); Omar Calabrese, *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra, 1989.