

La educación en el ecosistema comunicativo

Jesús Martín Barbero
Colombia

El sistema escolar está hoy a la búsqueda de su identidad. La irrupción de los medios de comunicación, junto a otros factores sociales, ha puesto en crisis el modelo comunicativo tradicional, imperante aún en la actualidad y caracterizado por su unidireccionalidad. El autor de este trabajo, en un profundo y certero análisis, denuncia el escamoteo que hace la escuela del ecosistema comunicativo y anuncia la profunda revolución que la imagen y las nuevas tecnologías están suponiendo, demandándose ya una «nueva escuela» y un nuevo perfil de maestro, donde educación y comunicación se fundan en una síntesis de cultura y democracia.

Debo comenzar planteando que antes de pensar en las posibilidades de la televisión en el campo educativo, necesitamos pensar en el desfase entre el modelo de comunicación que implica la televisión y el modelo de comunicación que subyace a la mayoría de nuestros sistemas educativos. A partir de ahí, voy a tratar de comprender por qué la escuela detesta a la televisión. Y hay sus muchas razones para ello, pero... qué consecuencias van a traer esas razones en estos años próximos. Terminaré proponiendo posibles alianzas, algunas quizá perversas, pero estratégicas, de la educación con la televisión.

1. La tradición del aprendizaje

La escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen de saber que

instituyó el texto impreso. Lo que implica que el eje de la escuela sigue siendo el libro... de texto. La revolución cultural que introdujo la imprenta instauró un mundo de separación hecho de territorialización de las identidades y gradación y segregación de las etapas de aprendizaje. Es decir, la imprenta funda un paradigma de comunicación, que desde finales del siglo XVII, convierte a la edad en el criterio cohesionador de la enseñanza, permitiendo el establecimiento de una doble correspondencia: entre la linealidad del texto escrito y el desarrollo escolar, de modo que el avance intelectual va paralelo al progreso de aprendizaje de la lectura, y de éste con las escalas mentales de la edad.

Esa estructuración de la información escolar, en forma tan sucesiva y lineal, hará que,

de un lado, todo retraso o precocidad sean tachadas de anormales, y de otro se identificará la comunicación pedagógica con la transmisión de contenidos memorizables y repetibles de tal manera que el rendimiento escolar es medido por edades y por paquetes de información aprendidos. Éste es el modelo que todavía sigue siendo el hegemónico en la escuela. Es a ese modelo mecánico y unidireccional al que corresponde una *lectura pasiva* que la escuela fomenta prolongando la relación del fiel con la Sagrada Escritura que la Iglesia instauró para controlar la libre interpretación, sobre todo, frente a la reforma protestante que instaura la libertad de la lectura del libro de los libros, la Biblia. Cuando hoy los intelectuales se quejan de pasividad de la gente, y de que la televisión es el agente principal de la pasividad, habría que preguntarse: ¿y qué hay de la enorme pasividad de la que vive la escuela al limitarse a reproducir modelos de conocimiento y al exigir de los alumnos su reproducción impidiendo la innovación y la crítica que son la clave de la formación de ciudadanos?

La escuela fomenta una relación con el libro muy parecida a la que fomentó la Iglesia entre el fiel y la Sagrada Escritura, de tal manera que, al igual que los clérigos detentaban el poder de la única lectura auténtica de la Biblia, los maestros detentan el saber de una lectura unívoca, esto es, de aquella en la que la lectura del alumno es puro eco de la del maestro. De ahí una antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia, que la convierte en lo contrario del texto escrito. Mientras el texto escrito es legible desde una lectura unívoca, con la imagen no puede hacerse lo mismo: no admite la unicidad de la lectura. De manera, que así como la censura del libro se escamotea a través de la exigencia de una «lectura correcta», con la imagen cualquier tipo de imposición de lectura aparece claramente como censura. De ahí que la escuela haya buscado desde el siglo XVII controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de mera ilustración de lo que dice el texto, de la verdad que él con-

tiene, bien sea acompañándola de un letrado que indique lo que el alumno debe ver en la imagen.

2. Un modelo a la defensiva

La escuela tiene como modelo de comunicación un modelo lineal, secuencial y unidireccional que dice ir de lo más simple a lo más complejo, como si esa relación fuera unidireccional, directamente constatable y manejable. Lo que convierte en eje del proceso pedagógico a la «transmisión» de unos paquetes de información que el maestro espera que el alumno le revierta lo más fielmente posible a lo que él enseñó.

Acosado por los cuatro costados, ese modelo de comunicación pedagógica no sólo sigue vivo hoy sino que se refuerza al colocarse a la defensiva. Todo el sistema escolar, hoy, en Occidente, de la Escuela Primaria a la Universidad está a la defensiva y las excepciones son sólo eso. En su actitud defensiva el sistema escolar se desfasa aceleradamente de los cambios en la comunicación que hoy dinamizan la sociedad.

1) La escuela se niega a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el que ha sido hasta ahora su eje intelectual y pedagógico: el libro. Pues «el aprendizaje del texto, como dice José Joaquín Brunner, del libro de texto, asocia a través de la escuela un modo de transmisión de mensajes y un modo de ejercicio del poder, ambos basados en la escritura». La «escritura», que es vista normalmente en su oposición a los medios audiovisuales como el espacio de la reflexión, del análisis y la argumentación, constituye también un dispositivo de poder. Ciertamente, el modelo de comunicación escolar se sustenta en el poder de lo lineal que permite la alianza entre la secuencialidad de la lectura y la del aprendizaje.

2) La escuela ignora que, en cuanto transmisora de conocimientos, la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela.

3) La escuela atribuye la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes únicamente a la maligna seducción que ejercen las tecnologías de la imagen, lo que le ahorra a la escuela tener que plantearse la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura únicamente con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos que circulan actualmente en la sociedad.

4) A la escuela se le está impidiendo interactuar –hago hincapié en esto– con el mundo de saberes y lenguajes diseminados en la multiplicidad de los medios de comunicación. Y ello a partir de una concepción premoderna de la tecnología que no le permite mirarla sino como algo exterior a la cultura. En la mayoría de los países latinoamericanos, todavía, decir cultura, es decir bellas letras y bellas artes, además de un rincón donde están las artesanías indígenas. Pero en la inmensa mayoría de nuestras escuelas ni la ciencia ni la tecnología hacen parte de la cultura, con lo que dejan de ser dimensiones claves de la cultura de un país, de un pueblo. Quizá el desfase más crucial sea éste, el de una concepción premoderna de la tecnología que impide mirarla más allá de una imagen de deshumanización perversa, desequilibradora de los contextos de vida y de aprendizaje heredados. En la medida en que las tecnologías audiovisuales e informáticas vienen a moverle el piso a los detentadores del poder del libro, la escuela se encierra sobre sí misma y condena lo que viene del mundo de la

tecnología como parte intrínseca del proceso mismo de deshumanización.

La escuela debe interactuar, no tanto con los medios, debe interactuar a través de ellos con los «nuevos campos de experiencia» en que hoy se procesan los cambios, es decir, las hibridaciones entre ciencia y arte, entre cultura escrita y audiovisual, y la reorganización de los saberes en los flujos y redes por los que hoy se moviliza la información, el trabajo, la creatividad...

3. El escamoteo de la realidad

Podríamos redondear esta primera parte sobre el desfase del modelo de comunicación de la escuela y los modelos de comunicación que moldean la sociedad actual, el escamoteo que hace la escuela del «ecosistema comunicativo» de la sociedad. El problema es que, más allá de las tecnologías, a lo que estamos asistiendo, es a la emergencia de un ecosistema visual y sonoro, que adquiere aceleradamente tanta vigencia como el ecosistema natural. Lo que encontramos en la escuela es un irresponsable escamoteo de la realidad comunicacional de nuestra sociedad en base a la reducción del problema a lamentaciones moralistas sobre la manipulación que los medios hacen de la ingenuidad y la curiosidad de los niños, de la superficialidad y el conformismo que los caracterizan,

de su «llenar la cabeza a los jóvenes de morbo, banalidad y ruido». Lo que esa reducción impide es que, ya no la escuela sino el sistema educativo, se haga preguntas como éstas: ¿qué significa saber y qué significa aprender a fines del siglo XX cuando las redes informáticas insertan permanentemente lo local en lo global?, ¿qué significa saber hoy cuando los lenguajes por los que el saber circula escapan del libro?, ¿qué desplazamientos cognitivos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación del conocimiento a partir del interfaz que enlaza las pequeñas pantallas hogareñas con las pantallas laborales del com-

putador y con las pantallas lúdicas de los videojuegos?, ¿qué saben nuestras escuelas, incluso nuestras Facultades de Educación, sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y del tiempo que viven los adolescentes, especialmente insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y de la identidad, y atrapados en una contemporaneidad que confunde los tiempos, debilita el pasado y exalta el no futuro?, ¿está la educación en América Latina haciéndose cargo de esos interrogantes? Y si la escuela no está planteando esas preguntas: ¿cómo puede pretender hoy ser un verdadero espacio social y cultural de apropiación de los conocimientos?, o dicho en una pregunta síntesis: ¿qué tiene que cambiar en la escuela para que pueda comunicar con su sociedad?

4. El cambio en la circulación de los saberes

Lo que está en juego en la relación de la educación con el ecosistema comunicativo es la relación de la escuela con su sociedad. No estamos tratando de meterla en un mundo de ficción, sino todo lo contrario, estamos tratando de pensar una escuela que interactúe con su sociedad; estamos tratando de impedir que entre la cultura de los maestros, desde la que hablan y piensan los maestros, no se abra una brecha cada día mayor en relación a la sensibilidad y la cultura desde la que escuchan, piensan y sueñan sus alumnos. Pero para entender por qué se ha llegado ahí, hay que hacer un poco de historia. Historia de la «revolución» que no hace pero sí cataliza la televisión. Pues la televisión cataliza tendencias de la sociedad, movimientos profundos dentro de la sociedad, a los que refuerza, estimula o bloquea.

Quiero hablar de dos movimientos revolucionarios que están catalizando la televisión hoy. El primero es el desorden que la televisión introduce en las jerarquías y circuitos de saberes dentro de la familia. El investigador norteamericano Josua Meyrovitz, apoyándose en historiadores franceses, ha hecho un lúcido seguimiento al proceso que hace surgir la infancia en el siglo XVII. Pues durante la Edad Media los niños vivían revueltos con los adultos en la casa, en el trabajo y hasta en la cama. Y fue en el momento en que se cruza, el comienzo del declive demográfico –por expansión del cuidado de la salud y la nutrición básica infantil– con la entrada en la enseñanza del libro, posibilitado por la invención de la imprenta, sustituyendo la educación tradicional mediante la cual los padres enseñaban a los hijos su oficio a través de las propias prácticas del oficio. La aparición de la escuela primaria a fines del siglo XVII en la que se enseña ya no por iniciación en las prácticas sino por la abstracción que introduce el alfabeto y el libro. Y esa transformación es la que dará lugar a que los adultos construyan un mundo aparte para los niños, un mundo nítido y fuertemente separado del de los adultos. Es esa separación la que se desploma con la televisión. Meyrovitz afirma que «lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión, es que ella permite a los más jóvenes

Los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber sino que, hoy, constituyen el escenario decisivo de la socialización, es decir, de los dispositivos de identificación y de los imaginarios de proyección de los adolescentes, de sus estilos de vida, sus gustos y sus miedos.

estando presentes en las interacciones entre adultos. Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles

durante siglos», es decir, la transformación que la televisión opera sobre la familia es que ha cortocircuitado los filtros de la autoridad parental transformando los modos de circulación de los saberes en el hogar.

El niño «sabía» hasta hace poco lo que contenían sus libros de lectura básicamente escolares. Ahora resulta que ese mismo niño está asistiendo cotidianamente desde la sala o el comedor de su casa a todo lo que los adultos en Occidente se esforzaron por ocultarle durante siglos. Pues como resulta que, a diferencia del libro, la televisión no exige un código especial de desciframiento, cualquier intento de impedir ver algo se convierte en una censura explícita. Lo que nos enfrenta con esta paradoja: mientras los niños de hoy siguen adorando los libros escritos para niños, un número enorme de investigaciones en el mundo entero demuestra que el 70% de los niños prefiere la «televisión para adultos». Creo que ese hecho es de veras funda-

mental: lo que la televisión está produciendo en el hogar es desvelar los mecanismos de simulación que sostienen la autoridad parental. Pues los padres juegan en la realidad papeles que la televisión desenmascara. Mientras los adultos se pretenden honestos, cariñosos, sensatos, la televisión muestra cómo se mienten, se roban, cómo se emborrachan y maltratan. Y de otra parte, el niño no puede ser culpabilizado por lo que ve –como sí lo es, por lo que lee clandestinamente– pues no fue él quien trajo subrepticamente el programa erótico o violento a la casa.

La televisión no sólo desordena los linderos que enmascaran las mentiras sobre las

cuales los adultos inventaban un-mundo-para-los-niños, sino que, a la vez, desordena las secuencias y jerarquías del aprendizaje.

Mientras la enseñanza discurre sobre el libro el maestro se siente seguro, porque él es el que sabe, tanto que se puede permitir ser autoritario, pero cuando en ese escenario entre la imagen los saberes se invierten: el que se siente seguro en el mundo de la imagen es el alumno, cuyo lenguaje conoce mucho mejor que el maestro, poniéndolo en evidencia, moviéndole el piso.

5. El estallido de las fronteras

Ésta es la segunda cara de la televisión: mientras la escuela sigue enseñando por etapas en un proceso lineal y rígidamente secuencial, la televisión desordena las secuencias de edades ligadas al proceso escalonado de la lectura. La televisión subvierte las jerarquías basadas en la polaridad complementaria que en los libros de héroes –tanto de los «padres de la patria» como de los «padres de la casa»–, sublimaba la realidad ofreciéndole a los niños imágenes de gentes sin tacha, valientes, generosos, abnegados, trabajadores, sinceros. La televisión desbarata esa complementariedad mentirosa y tramposa que enmascara/legitima la separación en que se apoyan –complementándose– el poder de la escuela y de la casa.

El estallido de las fronteras entre el mundo y los niños y el mundo de los adultos, está hoy atravesado por el estallido de las fronteras entre lo local y lo global. Ese doble estallido deslocaliza los saberes, deslegitima su segmentación, modifica el estatuto institucional de los lugares de saber y de las figuras de razón. Desde mayo del 68, en París, en Berkeley y en Ciudad de México, un movimiento profundo comenzó a «confundir» los saberes: «la poesía está en la calle», «el entendimiento va más deprisa pero el corazón llega más lejos», decían los grafitis de París. Se puso en marcha un movimiento que cuestionó radicalmente el orden secuencial de la enseñanza de los saberes,

las reparticiones por asignaturas, toda una temporalidad y sistematicidad que los nuevos lenguajes y los nuevos modos de producir conocimiento, de ordenarlo, de guardarlo y de hacerlo disponible, desmantelan por completo. Es lo que la televisión le plantea a la escuela cuando el *zapping* le permite al muchacho leer entrecruzadamente una telenovela, un noticiero y un partido de fútbol, esto es, «jugar» a armar un texto con tres discursos hasta ahora irreconciliables, imposibles de conectar. Y, sin embargo, por ahí pasa una clave de la nueva cultura adolescente que se niega a su manera –con su aburrimiento y su desgana, o con sus preguntas que descolocan al maestro– a aceptar una escuela al margen de las intertextualidades y mestizajes culturales que están desbaratando las exclusiones entre ciencias y artes, entre escritura e imagen. Dicho de otra manera, la televisión «enseña» a los adolescentes que las fronteras que organizaron y sustentaron los saberes en la modernidad ilustrada, especialmente las fronteras entre razón e imaginación, entre información y saber, entre saber experto y experiencia profana ya no tienen la fuerza y la legitimidad que tuvieron ni pueden ya ordenar el espacio del conocimiento.

6. Los logaritmos y el arte

Todas esas dicotomías sobre las cuales se fundó la modernidad, esas separaciones fundantes, no funcionan más. La experimentación en el computador de un matemático puede estar siendo a la vez, a la misma vez, una experimentación estética. Cuando mi hijo mayor se vino a estudiar matemáticas a Bogotá,

necesitó de una calculadora muy costosa, y cuando volví a verlo le pregunté para qué servía ese aparatito tan costoso. Por respuesta tomó dos páginas de logaritmos que metió en

su calculadora y sobre la pequeña pantalla apareció un hermoso y complejo dibujo. ¿Desde cuando los logaritmos tuvieron que ver con el arte?, ¿no estaban en los polos opuestos del espectro cultural, el uno del lado de conocimiento y el otro del lado de la creación? Y sin embargo, ahora resulta que el computador es un dispositivo a la vez de conocimiento y de creación, en el que se mezclan los saberes matemáticos y las experimentaciones estéticas. Esta revolución que desencaja los saberes de su sitio, que desencaja los saberes de sus tiempos, y los mezcla, es la que está replanteando el lugar y la función de la escuela. No es que los niños no lean, no es que sean más distraídos, ni tampoco que sean más inteligentes, es que son indígenas de una u otra cultura. Y esa otra cultura no tiene por eje al

libro, no tiene por condición la secuencia escolar, ni tiene por condición la repartición en asignaturas a partir de la cual todavía enseña la escuela.

Si la escuela detesta a la televisión es por eso: porque la escuela ha sido la mejor aliada de la separación niños/adultos sobre la que ha girado, tanto en la casa como en la escuela, el proceso de socialización, porque mientras la enseñanza discurre sobre el libro el maestro se siente seguro, porque él es el que sabe, tanto que se puede permitir ser autoritario, pero cuando en ese escenario entre la imagen los saberes se invierten: el que se siente seguro en el mundo de la imagen es el alumno, cuyo

Es sólo en la medida en que la escuela y el sistema educativo sean capaces de asumir que la tecnicidad comunicativa –que es una dimensión estratégica de cualquier cultura– forma especialmente hoy parte constitutiva de la estructura cultural de nuestra sociedad, como la escuela va a poder insertarse en la hondura de los cambios que atraviesa nuestro mundo.

lenguaje conoce mucho mejor que el maestro, poniéndolo en evidencia, moviéndole el piso.

La pregunta de fondo que la televisión le plantea a la escuela tiene muy poco que ver con los aparatos. Y sin embargo, lo que la inmensa mayoría de los colegios considera indispensable es «modernizarse», y eso es lo que le garantiza la presencia de los aparatos. El que más y el que menos tiene ya un televisor, una videograbadora, hasta una cámara de vídeo y, por supuesto, computadores. Pero, ¿para qué? Para amenizar el enorme aburrimiento que corroe la jornada escolar, para tratar de tapar el enorme agujero de inercia en que sienten atrapados maestros y alumnos. Dicho de otra manera, ¿para que saquen los trabajos en limpio! La escuela no se ha enterado de que el computador no es una maquinilla más, que el computador trabaja con abstracciones y símbolos, lo que inaugura una nueva aleación, ya no de hombre y máquina, sino de cerebro e información. Y el desafío del que apenas nos estamos enterando, que mientras el conocimiento occidental ha tenido por siglos como clave la construcción de abstracciones cada vez más altas, eso resulta menos cierto hoy cuando los norteamericanos, para viajar a la Luna, necesitaron «imaginar» las condiciones de la vida humana fuera de la atmósfera, y para ello necesitaron simular esas condiciones transformando las abstracciones en imágenes y así poder seguir avanzando.

7. El pensamiento visual

A lo que nos conduce la constatación anterior es a que estamos entrando en una nueva era del conocimiento, la del «pensamiento visual». Pero para entender la revolución que ahí se está operando habría que recorrer los avatares sufridos por la imagen desde tiempos remotos, lo peligrosa que fue siempre, y cómo de ellas han recelado todos los poderes, tanto los sacerdotes como los reyes, y cómo todos han querido controlarla. Porque hay algo en la imagen –sus secretas

relaciones con brujerías y adivinaciones, con encantos y seducciones– que la torna desestabilizadora, subversiva de la univocidad del sentido sobre la que se asientan las jerarquías y los poderes todos. Como dice en su libro *Vida y muerte de la imagen: una historia de la mirada en Occidente*, que ha escrito el viejo guerrillero Régis Debray, la imagen está hecha de otro elemento cósmico que la racionalidad occidental no acaba de manejar bien. Marginarse del mundo de la imagen significa entonces para la escuela colocarse al margen de un movimiento de fondo en la producción del conocimiento científico que reincorpora la imagen –la que fue durante tanto tiempo tenida por obstáculo epistemológico– como elemento fundamental del proceso de constitución del conocer.

Podríamos resumir lo anterior así: el reto que la televisión le hace no sólo a las escuelas, sino al sistema educativo, e inclusive a la Unesco, es la necesidad de superar una visión todavía marcadamente instrumental de los medios audiovisuales, que ve en ellos sobre todo una posibilidad de agrandar el tablero o de llevar la escuela a los parajes más aislados, o de «ilustrar» lo que dice el maestro, pero siguen sin entender el reto cultural que pasa por los medios, la transformación en los modos de saber que se está produciendo con ellos.

8. De la mano con los adolescentes

A asumir ese reto nos ayuda enormemente el pensamiento de Margaret Mead, quizá la antropóloga más importante que han tenido los Estados Unidos en toda su historia, sobre «el mensaje de la nueva generación», recogido en el libro *Cultura y compromiso*, que escribió ya bien anciana; salió en inglés en el año setenta, y fue traducido al castellano por la editorial Granica, de Barcelona, al año siguiente. Y que, embalando mi biblioteca para venirme a vivir a Bogotá, me volví a encontrar, providencialmente, hace unos meses. En ese libro, M. Mead habla de los tres tipos de culturas que ella ha conocido. Una, a la que llama «posfigurativa», es la cultura que ha estudiado durante muchos años en Australia, y que es aquella en la que el

futuro de los niños está por entero contenido en y determinado por el pasado de los abuelos. Otra, que es la que ella ha vivido como ciudadana norteamericana y que denomina «configurativa»: y es aquella en que los hijos, con la complicidad de los padres, introducen cambios en sus patrones de comportamiento, cambios que los padres no se atrevieron a introducir por sí mismos. Finalmente, M. Mead llama «prefigurativa» –porque todavía no tiene figura– a aquella cultura en la que los modelos de comportamiento no son ya ni los de los abuelos, ni los de los padres, sino los de los «pares», los de los otros jóvenes. Ello está produciendo una ruptura generacional sin parangón en la historia. Lo que le lleva a plantear: «Nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos; pero para proceder así, debemos reubicar el futuro. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí, listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde. Nos encontramos ante un mundo sin mapas de futuro, en el que lo único que sabemos es que es en la experiencia de los jóvenes donde se dibujan algunos de sus rasgos. Una experiencia cuya compleja heterogeneidad no se deja decir en las secuencias lineales de la palabra impresa y que remite a un nuevo tipo de aprendizaje, menos fundado en la dependencia de los adultos que

Emerge una figura del maestro que, de mero transmisor de saberes, se convierte en formulador de problemas, en provocador de interrogantes, en coordinador de equipos de trabajo, en sistematizador de experiencias y en memoria viva de todo lo que su sociedad necesita pasarle a la nueva generación.

en la propia exploración del mundo desde sus nuevos sentidos de la vista y el tacto, de la velocidad y la sonoridad».

9. Interactuar con los medios

Los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber sino que, hoy, constituyen el escenario decisivo de la socialización, es decir, de los dispositivos de identificación y de los imaginarios de proyección de los adolescentes, de sus estilos de vida, sus gustos y sus miedos. Es sólo en la medida en que la escuela y el sistema educativo sean capaces de asumir que la tecnicidad comunicativa –que es una dimensión estratégica de cualquier cultura– forma especialmente hoy parte constitutiva de la estructura cultural de nuestra sociedad, como la escuela va a poder insertarse en la hondura de los cambios que atraviesa nuestro mundo. Para lo cual la escuela debe interactuar, no tanto con los medios, debe interactuar a través de ellos con los «nuevos campos de experiencia» en que hoy se procesan los cambios, es decir, las hibridaciones entre ciencia y arte, entre cultura escrita y audiovisual, y la reorganización de los saberes en los flujos y redes por los que hoy se moviliza no solamente información sino el trabajo, la creatividad, el intercambio, la puesta en común de proyectos, de investigaciones, de experimentaciones estéticas. La escuela necesita también interactuar con los cambios en el mercado profesional, es decir, con las nuevas modalidades de trabajo. Y esto exige que la «televisión educativa» se plantee como uno de sus principales objetivos la educación continuada de adultos. Pues hoy día los adultos estamos amenazados por un profundo desfase entre nuestras destrezas, entre nuestros saberes

y las destrezas y saberes que exigen, y en cierta forma imponen, las nuevas tecnicidades.

Necesitamos entonces de una concepción de escuela que retroalimente la praxis comunicativa de la sociedad y que en lugar de limitarse a retransmitir saberes memorizables, reproducibles, asuma los nuevos modos de producir saber, éstos que pasan por la apertura de las fronteras que dicotimizan cotidianamente a la escuela como lugar del libro, a los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas como el lugar de la mentira y la seducción. Porque una escuela así es incapaz de formar el ciudadano que nuestra sociedad está necesitando y de hecho es una escuela que está ahondando la división social. Pues mientras los hijos de los ricos están entrando en interacción con el ecosistema comunicativo de nuestra sociedad desde su hogar, los hijos de los pobres—cuyas escuelas no están teniendo el mínimo de interacción con la nueva cultura, y para los que la escuela es el único espacio de acceso a las nuevas formas de saber y de circulación del conocimiento— están quedando completamente excluidos del nuevo espacio profesional y laboral que la cultura tecnológica configura.

Necesitamos un sistema educativo que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal que encadena unidireccionalmente materias, grados, edades, paquetes de conocimiento, a otro descentrado y plural y cuya clave es «el encuentro entre el palimpsesto y el hipertexto». El palimpsesto fue el primer soporte de escritura de la humanidad, era aquella tablilla en la cual se escribía y se borraba lo escrito para seguir escribiendo, pero donde parte de lo borrado salía a flote y se entremezclaba con lo recién escrito. Hoy definiríamos el palimpsesto como ese texto en el que un pasado borroso emerge tenazmente en las entrelíneas que escriben el presente. Y el hipertexto es la escritura, no secuencial, sino escritura-montaje de conexiones en red que, al permitir una multiplicidad infinita de recorridos, transforman toda lectura en escritura.

En el encuentro emerge una figura del maestro, que de mero transmisor de saberes se convierte en formulador de problemas, en provocador de interrogantes, en coordinador de equipos de trabajo, en sistematizador de experiencias y en memoria viva de todo lo que su sociedad necesita pasarle a la nueva generación.

• **Jesús Martín Barbero** es asesor de proyectos de la Fundación Social y asesor del Instituto de Estudios sobre Cultura y Comunicación de la Universidad Nacional de Colombia.

la DEMOCRACIA

detalles autobiográficos

