

# La cultura académica frente a la cultura audiovisual

---

*Angel San Martín Alonso*

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universitat de València*

Una abstracción sin cuerpo, como una alegoría, carece de atractivos;  
pero un cuerpo sin referencia simbólica carece de longevidad.  
Régis Debray

*El crecimiento exponencial de la producción audiovisual a través de los media (Tecnologías de la Información), invade el terreno del saber y de la cultura en nuestra sociedad. Esta coyuntura, que genera importantes cambios sociales y políticos, obliga a replantear tanto las funciones de la institución escolar como del currículum en tanto que recreación cultural. En este artículo discutimos la compleja relación entre la escuela y su entorno de contenidos y símbolos audiovisuales. Para esta tarea es imprescindible revisar el concepto de cultura, pues adquiere un carácter nuclear en esa relación. Nuestra hipótesis es que el diseño y desarrollo del currículum debe fundarse en esta nueva realidad cultural para no aumentar las diferencias sociales y culturales.*

Palabras clave: *Tecnologías de la información, cultura, industria cultural, currículum y estrategias de enseñanza.*

*The exponential growth of audiovisual production through the media (Information Technologies), is invading the field of knowledge and culture in our society. This joint, encloses important social and political changes, which compells us to reflect on both the functions of school systems and curriculum as cultural recreation. In this paper we discuss about the complex relation between the school and its environment of audiovisual contents and symbols. For this task it is necessary to review the concept of culture; it is certainly a key point in that relationship. Our hypothesis is that the process of curriculum design and development, they must be founded on this new cultural reality, in order not to increase the social and cultural differences.*

Key words: *Information technologies, culture, culture industry, curriculum and teaching strategies.*

## INTRODUCCIÓN

Aunque no sepamos muy bien en qué consiste, hay abundantes evidencias apuntando cambios substantivos en la cultura de nuestro tiempo. Lo que hasta ahora fue cultura, sin más adjetivos, hoy se denomina *cultura mediática*, *tecnocultura*, *iconosfera* o sencillamente *tecnología*. Uno de los factores generadores de esta nueva cultura es la fuerza que en todos los órdenes de la vida, individual y colectiva, están adquiriendo las tecnologías de la información. Su espectacular crecimiento sólo puede entenderse a partir de la hegemonía actual del paradigma tecnológico que genera la segunda gran transformación del capitalismo. Hasta tal punto es así que para muchos analistas representa ya un fenómeno histórico, comparable a los otros pocos que provocaron cambios radicales en los modos de pensar y actuar de los seres humanos en el mundo. La omnipresencia de las tecnologías induce cambios al instalarse en el interior mismo de amplios sectores de actividad (trabajo, educación, cultura y ocio, etc.), desplaza la economía hacia los ámbitos inmateriales como el financiero y, por último, introduce importantes cambios en lo social y político dado que media las relaciones de los individuos y de las instituciones del Estado.

A partir de estas consideraciones nos proponemos abordar la difícil y compleja relación entre la cultura académica destilada por el curriculum y la que se fomenta desde los medios electrónicos. Todo ello en una sociedad cuyas relaciones de poder se proyectan en el control sobre los medios tecnológicos de información. A partir de lo cual surge una pregunta: ¿Cómo los cambios culturales están siendo asumidos por la escuela? En la medida que la escuela debe preparar a los ciudadanos para vivir en el mundo que les rodea, ¿cómo el curriculum, selección cultural por excelencia, se abre a los nuevos contenidos y prácticas culturales? ¿Hasta qué punto el orden organizado por el curriculum es compatible con el tecnológico? Dicho de otro modo: ¿la globalidad de las tecnologías encaja en el localismo epistemológico del curriculum escolar?

Pese a los muchos interrogantes que puedan formularse sobre la relación entre la escuela y las tecnologías, nosotros defendemos que es responsabilidad de aquella, introducir y desarrollar en los ciudadanos un pensamiento crítico, una *competencia cultural* generada a partir de prácticas alternativas a las propuestas desde el fundamentalismo tecnológico. La escuela, en tanto que espacio público, debe inmiscuirse en los asuntos que preocupan y ocupan al público, porque además son constitutivos de ciudadanía. Desde la escuela se debe contribuir a que los ciudadanos extraigan de la información el máximo de cuanto consideren relevante para su vida, evitando así caer en el servilismo.<sup>1</sup>

## ESCUELA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

No se nos escapa la dificultad que entraña analizar la relación entre el curriculum, junto a la institución escolar que lo soporta, y el mundo de la cultura en la llamada “sociedad de la información”. Tienen bastantes elementos en común, referidos tanto a própositos como a contenidos, pero hay otros muchos que son diferentes (aspectos tratados con mayor detalle en San Martín, 1995). Mientras las tecnologías

evolucionan rápidamente, la escuela es muy lenta en adoptar decisiones de cambio. Incorpora las tecnologías de la información de modo timorato y sin valorar las consecuencias que ello puede tener para su propia constitución. El curriculum se piensa en claves conceptuales y metodológicas muy poco relacionadas con lo que hoy presentan los medios electrónicos, sustancia de la que se nutren mayoritariamente los alumnos. Las prácticas escolares se encaminan hacia un orden moral que el discurso audiovisual trata de neutralizar, pues los *media* se han convertido “en instrumentos de mediación pero no de activación” (Méndez Rubio, 1995. 13). Pese a todo, comparten el propósito de educar a la población mediante una selección arbitraria de contenidos culturales.

Uno de los elementos comunes, no obstante, es la profunda crisis que habita actualmente en ambos campos, observación que constituye el punto de arranque y reflexión de estas páginas. No es un problema específico de ellos, sino que participan de la crisis generalizada en todos los órdenes de la sociedad actual. Como señala Lundgren (1996), estas crisis se detectan en la precaria “dirección política y en la administración de las políticas”. Falta de liderazgo que no es sino consecuencia de la pérdida de identidad y legitimidad de las finalidades a las que deben responder aquellas políticas. La escuela, en tanto que parte del orden democrático moderno, se ve arrastrada por las transformaciones profundas que experimenta ese orden con la creciente presencia de las tecnologías. Desde el momento que éstas se incrustan en los mecanismos más profundos de la democracia, transforman los modos y procedimientos que habían operado hasta el momento. De hecho, el neopopulismo creciente en muchos países, reivindica sin rubor la democracia electrónica a sabiendas que ello supone el derrumbe del concepto de soberanía, al menos del significado que la filosofía política le atribuyó en el momento de redactar las primeras constituciones (Rodotà, 1997: pp. 27 y ss.). En consecuencia, la escuela se percibe sin autoridad ni capacidad para regir su transformación interna, porque la política educativa es confusa y la soberanía popular no se sabe quién la ejerce y en virtud de qué criterios.

Se llega a este punto, según se desprende de la abundante bibliografía, por la profunda reestructuración y ajuste interno que está sufriendo el capitalismo. En un breve espacio de tiempo se está viendo obligado a reformular el viejo maniqueísmo Este-Oeste por el de Norte-Sur, asociado este último con alguna religión; de las economías nacionales se pasa a las globalizadas, tránsito en el que se diluyen los límites de lo público dando prioridad a lo privado; deslocalización de los procesos productivos volcados ahora sobre los bienes simbólicos (información y economía financiera<sup>2</sup>), como estrategia de legitimación del nuevo orden; lo global e internacional choca con la emergencia de fuertes y contestatarios etnocentrismos que obligan a negociar el multiculturalismo; la creencia en un progreso sin límites, idea “locomotora” de la civilización occidental, se ve abocada a contradicciones tan contundentes como la degradación medioambiental, la imposibilidad de dar trabajo a amplios sectores de la población, acumulación de la riqueza en pocas manos y dramático incremento de las masas privadas de lo mínimo para sobrevivir dignamente, pérdida de confianza en las instituciones democráticas que ya no tienen capacidad para intervenir en asuntos tan importantes como el mantenimiento de aquellos que se han venido considerando servicios públicos fundamentales: sanidad, educación, vivienda y pensiones.

Semejante desconcierto, como no podía ser de otro modo, repercute de muy distintos modos sobre la institución escolar: retirada del apoyo a la escuela pública porque no gestiona bien los recursos disponibles, es ineficaz en el logro de los objetivos académicos<sup>3</sup> y no prepara a los alumnos para el acceso inmediato al puesto laboral. El trabajo de estudiantes y profesores se pauperiza progresivamente como consecuencia de la falta del apoyo financiero del Estado<sup>4</sup>, simultáneamente, se profundiza su pérdida de prestigio social. En tales condiciones, a la escuela le llueven críticas de todas partes, sin que se vislumbren salidas a medio plazo, lo cual no es lo mejor para incrementar la tan añorada *calidad* de la educación. Mientras tanto, las industrias culturales ponen a merced de los jóvenes toda suerte de productos materiales y simbólicos, prometiéndoles un mundo de fantasía. Desde temprana edad se convierten en expertos usuarios de artefactos que les proporcionan informaciones y símbolos que no se sabe muy bien cómo los integran en su universo cognoscitivo, aunque los utilizan con pertinencia en sus prácticas sociales. Se trata, pues, de signos y contenidos que no suscitan demasiada curiosidad entre los escolares. Surgen así dos mundos discursivos de los cuales, sólo el segundo, despierta el interés de los escolares con independencia de la edad. La escuela, en cambio, se asocia con el pasado, con el esfuerzo, con lo abstracto y lo inútil para la vorágine del entorno que les rodea.

Pese a estos vientos desfavorables, muchos son los que reclaman una vuelta a la cultura y la educación, espacios que preparen al ciudadano para participar y responsabilizarse de los cambios que se están produciendo, tal como proclama insistentemente Delors<sup>5</sup>. No se trata, por supuesto, de reivindicar las esencias de la cultura clásica, sino de reforzar en la escuela los recursos intelectuales con los que comprender y actuar en los fenómenos culturales patrocinados por la sociedad de nuestros días. Reorientar las enseñanzas regladas hacia la cultura viva, en nuestra opinión, constituye una manera de escapar al derrotismo o posiciones fatalistas que bloquean toda posibilidad de intervención. Perspectiva que no nos gustaría se tachase de “optimismo ingenuo”, pues ya no quedan demasiadas instancias que puedan ordenar la aproximación a la cultura audiovisual desde ópticas distintas al simple entretenimiento. Bien es cierto que lo hacemos a modo de propuesta para el debate abierto y no ya como algo contrastado, como posición irrefutable. Plantearlo así sería renunciar al “diálogo” que parece anunciarse como una de las estrategias alternativas al monólogo tecnocrático que nos ha sumido en el caos y el desconcierto, ahora tan preocupantes. La responsabilidad, por supuesto, no puede ni debe recaer sobre la escuela, sino que ha de ir acompañada de otras iniciativas de orden social y político, pero entrar en ellas escapa al presente trabajo.

Hoy el orden social científico está dominado por las pautas organizativas de la sociedad de la información y las tecnologías. El conocimiento se muestra revestido de tanto valor estratégico en la innovación y el desarrollo, que sus flujos de difusión están controlados por lo que Castells (1997) llama la “elite tecnocrática-financiera-gestora”, que representa los intereses dominantes de nuestra sociedad. El conocimiento, pues, según se desprende de la visión más superficial y ajena a la observación precedente, se dice que está en las redes y a los estudiantes sólo hay que facilitarles el acceso a ellas. Bajo esta óptica, la escuela en tanto que institución y el pro-

fesorado, deben convertirse en *gestores del conocimiento*, algo así como administradores de una inmensa propiedad comunitaria delimitada por los saberes *on-line*. Es decir, serían la réplica de tercera generación de las elites antes mencionadas. Al hilo de lo cual la didáctica o metodologías de enseñanza no habrían de ser otra cosa que el aporte de las reglas básicas para moverse entre los flujos de conocimiento. Es decir, la didáctica vendría a ser la “carta de navegación” para que los estudiantes aprendan explorando en los circuitos electrónicos los flujos de información científica, las bases de datos y las fuentes de documentación.

Sin embargo, la navegación electrónica no agota ni con mucho las posibilidades culturales que debe ofrecer la disposición didáctica de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Pues no se trata de una situación en la que se haya de gestionar únicamente conocimientos, aunque esto es lo que parece exigir el nuevo orden, sino en la que se ponen en juego recursos de muy distinta naturaleza para que del encuentro de las personas surjan experiencias enriquecedoras para todos. La didáctica debe estar comprometida con las metas de la institución escolar, que no es formar internautas sino ciudadanos capaces de comprender e intervenir en el mundo, ejercer sus derechos y cumplir con los deberes. Y esto se consigue a partir de situaciones socialmente complejas como las propuestas en la escuela y en menor medida de las desorganizadas e indefinidas culturalmente que subyacen a la *navegación* electrónica.

## LA CULTURA Y LA INDUSTRIA DEL ENTRETENIMIENTO

La búsqueda de salidas a la convulsa relación entre la institución escolar y el aporte de los medios electrónicos, obliga a retomar el concepto nuclear y equidistante que es el de *cultura*. Tanto el curriculum como los medios hablan y hacen cultura, ahora bien, ¿a qué cultura se refiere en uno y otro caso, y bajo qué criterios se reconoce como tal? Sólo por esto merece la pena comenzar retomando la noción de cultura, aunque no es nuestro propósito abordar la pluralidad de matices, enfoques y controversias inherentes a tal concepto. Vamos directamente a la aproximación que más nos interesa, es de Mattelart y plantea lo siguiente:

*La cultura se entiende aquí como esa memoria colectiva que hace posible la comunicación entre los miembros de una colectividad históricamente ubicada, crea entre ellos una comunidad de sentido (función expresiva), les permite adaptarse a un entorno natural (función económica) y, por último, les da la capacidad de argumentar racionalmente los valores implícitos en la forma prevaeciente de las relaciones sociales (función retórica, de legitimación/deslegitimación) (Mattelart, 1993, p.275).*

Resaltamos de la referencia el que, como enfatiza el citado autor tras revisar la genealogía del concepto de comunicación, ésta queda supeditada al de cultura, no al revés, como hoy se hace con suma frecuencia. Pese a ser diferentes mantienen una estrecha relación, hasta el punto que no pueden entenderse por separado y sus diferencias vienen marcadas por el tiempo y el espacio. En palabras de Zallo (1995, p. 24) “la proliferación de comunicaciones cristaliza en forma de cultura predominante”. Catalogar luego estos “posos culturales” como cultura de masas, popular, tradicional, tecnocultura o vulgar en contraposición al arte de minorías, es una cuestión en la que tampoco entraremos aquí, aun no siendo nada despreciables tales matices. Respecto

a esta cuestión llamamos la atención sobre el hecho que a partir de las actuales prácticas de comunicación se genera una cultura propia y específica de nuestro tiempo, sin que esto signifique la ruptura total con el pasado.

El hecho llamativo de las últimas décadas, es la producción en serie de los bienes culturales etiquetados como “comunicación”. Fenómeno que pese a ser considerado simple vulgarización por algunos críticos, lleva aparejada la distribución masiva de tales bienes, hasta entonces de circulación restringida. La masificación de los mismos genera, por la vía del consumo, cambios importantes tanto en el estilo de vida de los ciudadanos como de los hábitos culturales<sup>6</sup>. En este contexto aparece el controvertido concepto de *industria cultural* acuñado en la escuela de Frankfurt y que, como ha señalado algún autor, se ha de poner en singular para resaltar con ello el que todos los ámbitos culturales están hoy sometidos a idéntico tratamiento de producción industrial. Esto supone un cambio radical en la concepción de la cultura pues, dado su potencial para llegar -cosa muy distinta es que lo consiga- hasta los últimos resquicios del tejido social, transforma aspectos sustantivos de lo que podemos llamar la cosmovisión ilustrada. Con independencia del adjetivo que se le atribuya, la cultura se inserta y desarrolla en una determinada sociedad, en el núcleo de sus relaciones constituyentes. En estas sociedades, a medida que aumentaba la capacidad adquisitiva de sus miembros y el tiempo libre de trabajo, iba creciendo también su interés por la cultura. Mejor dicho, por el acceso a los objetos con “valor cultural” porque así se destacaba el ascenso en la posición social (Arendt, 1996, p. 213 y ss.).

La cultura adopta la modalidad de “bien social”, producto que el mercado puede poner en circulación y convertir en dinero. Sólo había que adaptar la oferta a la creciente demanda, papel que la industria cultural desempeña a la perfección aunque sea al precio del consumo y el entretenimiento. Pero al tiempo se producen en el “valor cultural” otras importantes mutaciones: en lugar de la razón se habla de técnica, en vez de ciudadano de usuario y consumidor, la política cultural se ve desplazada por las campañas de imagen corporativa, lo privado desplaza a lo público, el texto impreso es marginado por el electrónico en formato audiovisual, no hay consenso en torno a los cánones que delimitan lo culturalmente valioso del mero experimentalismo chabacano apto para el disfrute hedonista, etc<sup>7</sup>. En suma, la cultura, tamizada por la industria y sus avanzados medios tecnológicos, se transforma en productos de entretenimiento, elevados a la máxima expresión cultural a través de la sacralizada comunicación que no es sino mero consumo. Razón por la que Arendt (1996, p. 217) afirma que la sociedad de masas quiere entretenimiento y no cultura, pues “la sociedad consume los objetos ofrecidos por la industria del entretenimiento como consume cualquier otro bien de consumo”, y concluye categórica un poco más adelante: “la actitud del consumo, lleva la ruina a todo lo que toca”.

Lo flujos de bienes culturales han adquirido tales dimensiones que hoy ya representan una parte muy importante del PIB de la mayoría de los países Occidentales. Algunos datos indicativos de la tendencia pueden ayudarnos a comprender la verdadera dimensión económica de la producción cultural en España. Las siguientes cifras sólo pueden tomarse a modo de tendencia, pues se trata de un fenómeno muy complejo de difícil aprensión en cifras, además cada día experimentan

cambios en sus magnitudes. Pero bien, así están las cosas:

- “El global del sector de industrias culturales sería 1 billón 663.000, un 2,88 % del PIB (estimado provisionalmente para 1991 en 57,7 billones)” (Zallo, 1995, p. 86).

- “Las Administraciones Públicas en conjunto han presupuestado un gasto cultural por habitante de 10.513 pesetas en 1994”, (VV.AA, 1996: 54). A esta cifra habría que añadir lo que el sector privado, normalmente a través de fundaciones, invierte en la producción y promoción cultural, lo que arrojaría un global por habitante algo inferior al de la iniciativa pública.

- En 1991 la media de gasto por habitante en cultura (tanto de consumo interno como externo al hogar), incluido el equipamiento doméstico pero sin contabilizar el informático, asciende a 40.000 pesetas.

La magnitud de estas cifras, teniendo en cuenta que no están actualizadas y que se refieren a España, cuyos parámetros culturales son sensiblemente inferiores a la media europea, invitan a pensar que estamos ante un nuevo y próspero gran negocio. A partir de las dimensiones macroeconómicas adquiridas por el intercambio de productos simbólicos, Poster (1990) propone la expresión “modo de información electrónica” como sustituto del “modo de producción” de la teoría marxista. Considera que este cambio de perspectiva es más coherente y sólido para generar un marco teórico desde el cual comprender las nuevas formas de relación social.

El fenómeno constatado o el modo de analizarlo no es algo que vayamos a enjuiciar aquí, como tampoco lo haremos a propósito del “valor cultural” de tales bienes. Nos interesa mucho más, en esta ocasión, profundizar sobre las relaciones que los ciudadanos establecen con esos bienes culturales a partir de los cambios impuestos por el modo de información. Relación que no parece pueda afirmarse, sin paliativos, que el triunfo de la cultura de masas refuerza “la homogeneización de todos los europeos” y además “destruye los particularismos nacionales en beneficio del modelo estadounidense” (Ramonet, 1997, p. 193). No creemos que se pueda llevar tan lejos semejante afirmación, pese a que compartimos el fondo de la misma pensamos que requiere ser matizada.

Por un lado, no sólo de cultura vive el ser humano, su nicho vital le ofrece otras muchas ocasiones de relacionarse con el mundo, a veces de forma más determinante que el acceso a cualquier producto cultural. Además, como segunda observación, no podemos contribuir a mitificar más a los medios y bienes culturales atribuyéndoles un poder omnímodo. Cabe pensar, de acuerdo con algunas corrientes de análisis, que los ciudadanos no son seres absolutamente pasivos, pues despliegan respuestas, más o menos resistentes, a esa invasión. Desde esta perspectiva nos parece especialmente significativo el papel a desempeñar por el sistema educativo y, en especial, durante las etapas de enseñanza obligatoria. No precisamente tratando de “vacunar” a los escolares ante el influjo perverso de los medios, sino aportándoles esquemas de análisis, recursos intelectuales para comprender su papel en la sociedad actual y, sobre todo, educarlos para buscar alternativas de ocio y prácticas distintas a las impuestas por la moda dictada desde los discursos electrónicos.

## LA EDUCACIÓN FRENTE A LA CULTURA AUDIOVISUAL

La educación -nos referimos siempre a la reglada-, genéricamente hablando, tiene como objetivo prioritario el de situar al ciudadano en el tiempo y el espacio que le toca vivir. Hasta aquí casi nadie estaría en desacuerdo, sin embargo, mucho más difícil sería desentrañar qué significa “situar”, dado que puede ser entendido como adoctrinar, liberar, emancipar, reproducir, crear, etc. Cualquiera sea la acepción que se le dé al término, lo bien cierto es que antes y ahora se sigue pensando la educación como un diálogo, comunicación más o menos introspectiva a través de la cual el educador trata de extraer del educando lo mejor de cuanto atesora su interior. De modo que la comunicación es tan importante para la educación que hasta se identifican mutuamente. Perspectiva que nos puede remitir hasta Platón, aunque preferimos situarnos en el presente, pues al amparo de la euforia que despiertan las tecnologías se vuelve a enfatizar el enfoque comunicativo de la educación.

Sin embargo, como señala Lerena, (1976, p. 80 y ss.), entre otros, la comunicación no puede explicar al completo el fenómeno de la educación ni el de la enseñanza, y cuando así se hace lo que se pretende es ocultar “las relaciones de fuerza que en el campo de la cultura se establecen entre los distintos grupos y clases sociales”, al objeto de legitimar las actuaciones escolares. Hecho que en estos momentos aparece con claridad meridiana, basta identificar la educación con la comunicación para proponer de inmediato que las tecnologías hacen mejor ese papel que la institución escolar. De esta manera el sistema escolar y la educación sirven a la legitimación de las políticas expansionistas de las tecnologías y del orden social inherente a ellas. Sólo desde esta óptica puede interpretarse el reciente anuncio que los máximos responsables educativos de países como Inglaterra, Francia, Italia o España acaban de hacer en el sentido de “informatizar” los centros escolares de primaria y secundaria.

Una de las observaciones a tal iniciativa, es precisamente la coincidencia cronológica en el anuncio de la puesta en marcha de tales programas. Aunque tal vez la clave pueda estar en un reciente informe de la Comisión Europea en el que se dice de modo muy claro: “Las tecnologías de la información (...), producen un acercamiento entre las “maneras de aprender” y las “maneras de producir”. Las situaciones de trabajo y las situaciones de aprendizaje tienden a acercarse, si no a ser indéticas desde el punto de vista de las capacidades movilizadas”, (p. 6). En un momento en el que el paro estructural amenaza con estallar en conflicto social, se recurre a la “informativa educativa” como el recurso mágico de salvación.

Por otra parte, es preciso reconocer que la organización del conocimiento que fluye en los discursos electrónicos, es muy distinta a la que sirve de base a la actual estructuración del currículum. El conocimiento se crea, archiva y difunde conforme a los patrones impuestos por el paradigma tecnológico, se clasifica, selecciona y almacena en grandes bases de datos, a las cuales se accede siguiendo itinerarios distintos a los tradicionales y mediante destrezas nuevas. Aparentemente se muestra deslocalizado y ubicuo en los relatos electrónicos, pero se presentan con abundantes nexos de relación entre sí, en discursos interdisciplinares que requieren ópticas globales para poderlo interpretar en sentido correcto. Mientras tanto, los contenidos

curriculares emergen marcados por características en alguna medida contrapuestas a aquéllas, ya que se presentan como la secuencia de lecciones en compartimentos estancos llamados disciplinas y recogidos en manuales ilustrados, los cuales regulan las prácticas de desarrollo curricular.

A nuestro juicio carece de fundamento la afirmación según la cual la navegación electrónica y la exposición a los medios de comunicación facilitan el conocimiento. Los datos provisionales de un estudio que estamos realizando, desmienten rotundamente esta consideración de sentido común. En el pase piloto de un cuestionario entre estudiantes universitarios, detectamos que la mayoría de los encuestados desconocían la localización geográfica e incluso la “solución” dada al conflicto en el antiguo Zaire, qué había pasado recientemente en Hong Kong, cuál era el último logro espacial relacionado con Marte o qué está sucediendo en Argelia. Todos estos acontecimientos de actualidad han dispuesto o disponen de abundante información en los medios de comunicación, incluso hay documentadas páginas en internet. Por el contrario, las obras de caridad de Teresa de Calcuta y de la Princesa Diana de Gales o sus devaneos amorosos, sí formaban parte del conocimiento de actualidad de los encuestados.

Es pronto para valorar estos primeros datos, pero resulta incuestionable que hay una descapitalización cultural de gran envergadura como consecuencia de la desorganización (debida a la saturación y la dispersión), en el acceso a la información. A tenor de lo cual la escuela y su entramado didáctico no debe competir en el plano de la información, pues su verdadera tarea debería ser la de organizar situaciones en las que, con la participación de las redes de información, aportar claves para formar el pensamiento de los escolares, darles instrumentos con los que pensar el mundo que les rodea. Y esto es mucho más que el mero aprendizaje de la navegación electrónica para el “teleaprendizaje”. ¿Qué contenidos, qué conceptos y mediante qué tipo de actividades se alcanza ese propósito? Estas cuestiones nos remiten al núcleo del curriculum y sus prácticas de desarrollo, lo cual escapa a las pretensiones del presente trabajo.

Tras constatar, una vez más, la referida contraposición, Branduardi y Moro, (1997) proponen abordar las disciplinas escolares con “una didáctica centrada en la multimedialidad”, que conjugue la modalidad analógica y la lineal de ambos discursos. Resulta difícil manifestarse en desacuerdo con tal propuesta, lo complicado es definir cómo se puede generar esa mutación en el orden pedagógico instaurado en la mayoría de las escuelas. Puesto que la didáctica no opera como un resorte meramente técnico, susceptible de ser cambiado cuándo y cómo se quiera. La lógica de los procedimientos didácticos responden a lo que Torres Alberó (1994, pp. 85 y ss.), califica como “el orden social científico” institucionalizado conforme a coordenadas históricas. En cuya constitución intervienen los colectivos de investigadores que delimitan el campo para definir las disciplinas, métodos y problemas de investigación, reglas de acceso al campo y reclutamiento, papeles y objetivos definidos como específicos, procesos reguladores de aprendizaje, etc. Desde esta perspectiva, se puede afirmar con Wagner (1989) que, la estructura organizativa de este orden científico, influye de manera decisiva en la organización social del conocimiento y en las formas en que se transmite a través de las instituciones del Estado (escuelas y universi-

dades). De todos modos, como el mismo autor reconoce, esta influencia no es tan determinante para impedir a los investigadores y docentes que desarrollen estrategias de contestación al orden impuesto, además las circunstancias históricas e institucionales también cambian y ello permite alterar el orden establecido. De hecho las tecnologías de la información han alterado el orden científico tradicional, sus contenidos y formas de presentación, circunstancia ante la que el curriculum escolar aún permanece ajeno.

## LUGARES PARA EL ENCUENTRO

No se puede mantener una ruptura total de la cultura que arroja y acompaña a las tecnologías con la promocionada desde la institución escolar. Es preciso establecer lo que hay de común entre ambas, sobre todo para que el trabajo escolar no caigan en un proceso de fetichización de los artefactos tecnológicos o los ignore de plano por no ser compatibles con el orden social al que sirve la escuela. Más bien se ha de potenciar una relación dialéctica entre ambos para que vaya en beneficio de los escolares quienes tendrán que enfrentarse a un mundo caótico y sometido a la hegemonía de las tecnologías de la información.

No creemos que sea estratégicamente posible intervenir en la industria cultural, ella sigue su propia lógica capitalista. De ahí que nuestro interés se centre fundamentalmente en el plano educativo, en aquello que se puede hacer con los individuos y que les resulte culturalmente útil para enfrentarse a su entorno. Por eso tratamos en lo que sigue de señalar una serie de puntos donde creemos que el encuentro es posible a partir del trabajo escolar.

a) Refundar la legitimidad del discurso escolar ocupándose no sólo de los contenidos sino también del respeto a la entidad del sujeto que aprende, que estudia, que reflexiona y participa en la cultura de su entorno conforme a unas metas y procedimientos que gozan de un cierto grado de consenso social. Tarea para la cual la institución escolar debe poner a disposición de los estudiantes, los medios y herramientas que coadyuven al logro de semejantes objetivos. El acceso a la información es uno de ellos, pero siendo importante, sin duda no es el más relevante desde el punto de vista pedagógico que cuenta en su repertorio con otros recursos altamente significativos para el aprendizaje.

b) Cuando hablamos de sujeto de aprendizaje, lo decimos en el sentido fuerte del término; es decir, el ciudadano, en minoría de edad pero depositario de unos derechos y deberes. Desde el respeto a éstos habrá que arbitrar los procedimientos para hacerle consciente, a través de las herramientas intelectuales disponibles (fundamentalmente la lectura, escritura, los lenguajes formales, así como los modos de expresión icónicos y artísticos), de los bienes culturales que le rodean, sean de la naturaleza que sean. El sujeto que aprende no es el mero consumidor o cliente de sistemas de información, sino el ciudadano que participa en actividades cuyo propósito es el aprendizaje de contenidos y de unos determinados significados de valor social.

c) Romper con la autorreferencialidad de los discursos tecnológicos, tanto del audiovisual convencional como del informático en todas sus variantes. Cada vez se

hace más evidente que los medios y las instituciones que los gestionan, organizan los discursos de forma que el referente son ellos mismos. Hablan de sí y remiten a su propio universo discursivo, lo cual no deja de ser un mecanismo para garantizarse la fidelidad de las audiencias; esto es, el mantenimiento de los índices de consumo. En términos didácticos esto supondría adoptar estrategias intertextuales en la elaboración del conocimiento, que no es exactamente la interdisciplinariedad ni la globalidad, sobre todo en los niveles obligatorios de la enseñanza. El supuesto es que cada texto organiza los conocimientos que trata de modo particular y del contraste didáctico de unos y otros emergería un saber más independiente.

d) Dado que es importante la dimensión comunicativa de la educación, la escuela debería fomentar el uso de herramientas tan poderosas como la comunicación cara a cara, el texto impreso, las imágenes fijas y en movimiento, etc. Uno de los propósitos de estas prácticas es desmitificar la comunicación mediada por alguna suerte de tecnología que promete “interacción”, aunque la consecuencia más inmediata sea el incremento del consumo de teléfono, TV o videojuegos. Hablar entre iguales sobre un anuncio, por ejemplo, se puede convertir en una actividad apasionante para ellos, mucho más que adquirir los tecnicismos de su producción, aunque esto pueda ser el segundo paso metodológico. La palabra refuerza los vínculos sociales y crea un nuevo texto y contexto de interpretación de cualquier producto audiovisual que va más allá de su mero consumo y entretenimiento.

e) Uno de esos recursos se lo debe aportar la memoria histórica, lo que supone recuperar como activo intelectual el pasado de la humanidad en aquello que tiene de significativo para entender el presente. Lo cual supone, por un lado, explicitar que las tecnologías relacionadas con la información surgen de la acumulación de la innovación localizada en el tiempo y en el espacio, además aparecen vinculadas a unas determinadas instituciones. Por otro parte, permitiría desmitificar el que sea la sociedad actual la que más se preocupa de la comunicación, cuando esto es una constante de toda la historia de la humanidad, entre otras razones porque es uno de los medios para constituirse en colectividad. En términos didácticos esto supone reconstruir el bagaje cultural tocado por los medios, lo que a su vez requiere criterios de selección de información para valorarla y saber lo que merece la pena y lo que no.

f) La escuela debe constituirse en espacio de recreación de la cultura audiovisual, en la medida de sus posibilidades, de manera que rompa el círculo de consumo y reproducción que los escolares viven fuera de las aulas. Eso sí, siempre que no pretendan con ello aproximarse a la esfera de lo profesional para imitar sus criterios de producción. Al contrario, las actividades y los espacios deben estar organizados de forma que rompan la lógica con la que están elaborados los discursos electrónicos lanzados por los medios profesionales. La actividad didáctica se encaminaría a deconstruir las formas y significados asociados a tales discursos.

## NOTAS

<sup>1</sup> Parte de las reflexiones y datos que siguen se han tomado del informe provisional del proyecto titulado Análisis del uso y la gestión de los recursos pedagógicos..., que se nos concedió en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, (Resolución de 15 de Febrero de 1996. BOE Nº 58, del 7 de marzo de 1996).

<sup>2</sup> A propósito de la reciente caída de las bolsas (el llamado lunes negro, el 27 de octubre), tras la crisis

financiera de los países asiáticos más industrializados, Joaquín Estefanía afirma que aproximadamente “todos los días se mueven por el mundo sin fronteras alrededor de 1,3 billones de dólares, lo que supone, por ejemplo, 2,5 veces el producto interior bruto (PIB) español” (*El País*, 2-11-97).

<sup>3</sup> Según el informe anual del Consejo Escolar del Estado, entre la población escolarizada, hay un “20% de niños y niñas que no alcanzan los objetivos de una etapa básica”, mientras que en Bachillerato y COU ese porcentaje se eleva al 50%, (Pág. 220).

<sup>4</sup> Dicho en lenguaje “políticamente correcto”: “... el Consejo Escolar del Estado constata que la evolución del gasto público en Educación viene sufriendo una tendencia que nos aleja del objetivo de alcanzar el 6,5% del PIB”, de momento estamos por el 4,5%, según este mismo informe, (Pág. 478).

<sup>5</sup> En una reciente entrevista a propósito de un informe suyo para la UNESCO, J. Delors afirmaba que “El sistema educativo debe ser justamente el pionero en la reconstitución del vínculo social”, puesto que educar no es solamente “aprender a conocer, sino también aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir conjuntamente” respetando las diferencias (Pág. 8). *Le Monde de l'Education*, N° 251. Septiembre 1997.

<sup>6</sup> Sobre este particular resulta especialmente significativo el comentario del reciente Premio Nacional de las Letras, Francisco Umbral al afirmar: “En España se publica mucho, se compran bastantes libros y no se lee nada”. (*El País*, 18-11-97)

<sup>7</sup> Un lector plantea que le resulta inconcebible lo siguiente: “*Las rockeras aguerridas*, en las páginas de Cultura; la Filarmónica de Berlín, en las de Espectáculos”. Ante lo que el Defensor del Lector del diario *El País*, tras reconocer las muchas quejas que llegan en parecido sentido, contesta que en “El País la sección de Cultura y Espectáculos es una, (...). Luego distinguir entre informaciones estrictamente culturales y de espectáculos en su interior es un tanto artificioso”. Y concluye: “Y es que la cultura moderna se ha convertido en gran medida en una cultura del espectáculo”. (*El País*, 23-11-97).

## REFERENCIAS

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Branduardi, K. y Moro, W. (1997). *Apprendere con la televisione*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Bruselas: UE.
- Consejo Escolar del Estado (1996). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Debray, R. (1995). *El Estado seductor*. Buenos Aires: Manantial.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lundgren, U. (1996). Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación. En M.A. Pereyra et al. (Comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Mattelart, A. (1993). *La comunicación-mundo*. Madrid: Fundesco.

- Méndez Rubio, A. (1995). *El conflicto entre lo popular y lo masivo*. Valencia: Episteme.
- Poster, M. (1990). *The mode of information*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ramonet, I. (1997). *El mundo sin rumbo*. Madrid: Debate.
- Rodota, S. (1997). *Tecnopolítica*. Roma: Editori Laterza.
- San Martín Alonso, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Torres Albero, C. (1994). *Sociología política de la ciencia*, 135. Madrid: CIS.
- VV.AA. (1996). *Cultura en cifras*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Wagner, P. (1989). Las ciencias sociales y el concepto de Estado en Europa occidental: estructuración política del discurso disciplinario. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 122: 551 - 572.
- Zallo, R. (1995) *Industrias y políticas culturales en España y País Vasco*. Bilbao: U.P.V. / E.H.U.