

Crisis de educación, crisis de comunicación

José Manuel Pérez Tornero

Universidad Autónoma de Barcelona

La UNESCO presentó un informe en el año 1967 que se intitulaba La crisis mundial de la educación (Coombs, 1971). Aquel texto denunciaba una crisis educativa de alcance planetario. De esto, hace ya más de treinta años y, sin embargo, no se puede decir que hayamos salido de la crisis ni que ésta haya aminorado en ninguna zona del mundo. La tensión hacia el cambio en la educación es muy fuerte, en los contenidos, en los métodos, en las tecnologías, en la mentalidad de los estudiantes, en las exigencias del entorno. Lo cual crea incertidumbres, indefiniciones y, en suma, malestar.

Los medios de comunicación, por su lado, viven su propia crisis. En la última década han sufrido los cambios de mayor importancia de toda su existencia: Internet, las telecomunicaciones, la digitalización de la información, la globalización. Desde un punto de vista cultural, tales transformaciones están suponiendo alteraciones más graves que las que originó en su día el desarrollo de la imprenta. Nos recuerdan, de alguna manera, la revolución que la invención de la escritura introdujo en las formas intelectuales de la humanidad: una revolución global que trastoca los límites de la subjetividad, lo público, lo privado, la libertad y el control.

En este contexto de crisis endémica, hay transformaciones abruptas, súbitas erupciones de apariencia espectacular y amplia resonancia. Pero, siempre y en todo lugar, se deja adivinar un ruido sordo y subterráneo, que nos coloca ante una situación singular: cuanto mayores son las posibilidades y más amplias las áreas de libertad que ofrece el sistema mediático y el educativo, sentimos mayor sensación de riesgo, de conmoción, de insatisfacción. Castells (2002: 305-306) indica que «en los albores de la era de la información se percibe en el mundo un extraordinario sentimiento de desazón con el actual proceso de cambio fundado en la tecnología, que amenaza con provocar una reacción generalizada en su contra». Y señala que «a no ser que respondamos constructivamente a este sentimiento, su radicalización podría acabar por destruir las promesas de esta nueva economía y sociedad que están emergiendo a partir de la invención tecnológica y de la creatividad cultural».

Este proceso de cambio, esta crisis tiene algo semejante a una crisis volcánica en la que un movimiento en las profundidades da lugar, de cuando en cuando y sin espacio predeterminado a erupciones y cráteres. Podemos, tal vez, esperar a que brote la lava y se desparrame. Pero lo más aconsejable será estudiar la profundidad del fenómeno, los movimientos subterráneos. Oír los rumores e interpretarlos. Ensayar, mientras, se manifiesta el fenómeno hipótesis y explicaciones que actúen a modo de una gramática profunda que ha de dar cuenta – y ser la clave – de los movimientos superficiales.

A esta indagación exploratoria y provisional responden las anotaciones que siguen.

1. Seis dimensiones de las crisis

1. Expansión numérica y crecimiento. Multiplicación y saturación.
2. Extensión espacial y globalización.
3. Pérdida de referencias de los contenidos considerados clásicos en la cultura de la humanidad.
4. Debilitamiento de las estructuras narrativas. Sin historia, sin referencias.
5. Potenciación de la tecnología instrumental del intelecto: habilidades instrumentales y de las capacidades metadiscursivas.
6. Navegación informativa en sustitución de otras modalidades de lectura.

1.1. La multiplicación

Tanto el sistema educativo como el mediático están sometidos a una exigencia de crecimiento y de ampliación explosivos.

En todos los países del mundo ha aumentado, dramática y vertiginosamente, la demanda de educación. Desde hace 30 años, esta tensión se viene experimentando como el efecto de tres causas principales, como señalaba Bloom ya en 1967 (30-31) «La primera, es el aumento de las aspiraciones educativas de los padres y los hijos. La segunda, es el nuevo énfasis dado, casi en todas partes, a la política pública sobre el desarrollo de la educación como una condición previa al total desarrollo nacional, y la tensión paralela sobre el imperativo democrático del creciente número de participantes en la educación (...) La tercera es la expansión demográfica que ha actuado como un multiplicador cuantitativo de la demanda social».

Pero la tensión no acaba ahí. Treinta años han bastado para generalizar y expandir una nueva solicitud imperativa a los sistemas educativos. La mayoría de informes nacionales o internacionales sobre educación, no se conforman con demandar la escolaridad obligatoria, hablan de *educación a lo largo de la vida* – que no es solo la continuidad del concepto de formación permanente, sino un fenómeno más amplio y complejo. «La educación (Delors, 1996:11-112) ocupa un lugar cada

vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta su función en la dinámica de las sociedades modernas. (...) La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano sino una realidad que tiende cada vez más a materializarse en el ámbito complejo de la educación, caracterizado por un conjunto de mutaciones que hacen esta opción cada vez más necesaria».

La demanda educativa no se concentra solo en la juventud, como era habitual, sino que alcanza a todas las edades y no deja de aumentar. Mientras tanto, la debilidad de la oferta y la disparidad entre ésta y la demanda crean desasosiego, frustraciones y malestar.

La explosión de la demanda comunicativa es también notable. La sociedad de la información ha ocasionado un crecimiento sostenido de la demanda de información. Ha aumentado el consumo de medios de todo tipo – tanto en tiempo como en cantidad - y las recientes facilidades de conectividad inalámbrica están creando un escenario de conexión permanente de los ciudadanos a múltiples fuentes informativas.

Aunque los canales y las posibilidades de acceso se han acrecentado enormemente, no alcanzan a satisfacer las demandas, y las necesidades, especialmente de los países en desarrollo. Al tiempo, ese crecimiento cuantitativo no ha venido acompañado de un crecimiento parejo de nuevos servicios y contenidos y tampoco de modalidades de uso significativamente nuevas.

Sistema mediático y sistema comunicativo se están orientando, pues, en este aspecto, hacia una estadio de multiplicación y de crecimiento permanentemente acelerado, en el que las necesidades y la demanda aumentan por encima de la oferta. En paralelo, un fenómeno crucial: las disparidades entre nuevos espacios y nuevos contenidos y modalidades de uso es significativo.

Sin embargo, lo singular es que no estamos ante una crisis de infraproducción al uso. Lo interesante es que el crecimiento de necesidades y demandas está alterando sustancialmente la índole de los productos y servicios que podrían alcanzar a satisfacer el déficit. De este modo, lo que se constata es que, si hay solución para esta demanda creciente, no podrá venir dada por un simple desarrollo de los sistemas tradicionales. Es aquí donde irrumpe abruptamente la crisis que podríamos denominar cualitativa: la imperiosa necesidad de cambiar la naturaleza de los procesos comunicativos; la necesidad de recrear nuevos contenidos y de repensar los viejos entornos. La crisis de cantidad ocasiona una exigencia de cambio de cualidad, y esto tanto en la educación como en la comunicación.

1.2. La extensión espacial, la globalización

La globalización mediática y con ella, la del discurso consumista está provocando importantes trastornos culturales. Delors en el informe realizado para la UNESCO *La educación encierra un tesoro* (1996) señalaba uno de esos trastornos: «El reflejo a veces complaciente que dan los medios de comunicación de los modos

de vida y de consumo de los ricos suscita entonces entre los más necesitados sentimientos de rencor y frustración y a veces de hostilidad y rechazo» (UNESCO, 1996: 49). Esto origina, por ejemplo, enormes fenómenos de incertidumbre en la zonas en desarrollo del planeta y reviste los nuevos movimientos migratorios de un sentimiento de ansiedad y frustración hasta ahora no tan visibles.

Por otro lado, la globalización mediática pone en crisis y, a la vez, rehace según nuevos moldes, las identidades culturales en muchos países. Sin que sea necesario aceptar la vieja tesis del imperialismo cultural o de la irreductible homogeneización de los productos mediáticos (la escuela de Francfort), lo cierto es que en la actualidad se producen choques culturales, mezclas, hibridaciones, nuevas síntesis y, en general, una extendida sensación de caos que tiende a socavar las tradicionales concepciones de orden, estabilidad, sistematicidad (Barker, 2002).

Todo sucede como si un suelo que habíamos considerado firme se estuviese moviendo de un modo visible. La globalización con su doble efecto de *homogeneización* y de *caotización* se ha extendido como una mancha de aceite por todo el planeta pone en peligro de quiebra las identidades tradicionales.

En definitiva, la revolución de las comunicaciones que hemos vivido en el siglo pasado de la mano de los audiovisuales ha supuesto para la comunicación mediática lo que para tradicional física de la energía supuso el descubrimiento de la potencia encerrada en el átomo. O sea, la liberación de una energía hasta entonces desconocida, y, con ella, la posibilidad de una explosión nuclear en cadena de alcance ilimitado.

1.3. Pérdida de referencias

Parecen haberse perdido las referencias y los modelos. En educación, con la apelación al respeto a la decisión individual del estudiante, a la flexibilización y adaptación, ha entrado en crisis la visión denominada racionalista sobre contenidos que otorgaba un valor significativo a su definición y estabilización. De este modo, los *currícula* centrados en contenidos prefijados, pierden peso en el ámbito de algunas orientaciones pedagógicas dominantes y se traducen en reformas educativas que enfatizan los procedimientos y los modos antes que los objetos de saber. Es la irrupción de conceptos como el de *competencias básicas* y la atención privilegiada que recibe el desarrollo de *habilidades*.

La consecuencia es clara: ya no parece haber saberes de referencia – que no sean meramente instrumentales con respecto a ciertas competencias o habilidades. Y estos saberes, centrales en la enseñanza tradicional, son sustituidos por lo que podemos denominar el saber-pretexto (orientado siempre a desarrollo de una habilidad) o el saber-ocasional (dispuesto a resolver un problema determinado o una necesidad puntual). La dispersión de los objetos de saber es evidente.

Para responder o compensar esta pérdida, se tiende a una traslación paulatina del esfuerzo educativo hacia la transmisión e inculcación de saberes instrumentales con respecto a las habilidades o de metasaberes. Así, por ejemplo, la lectura y el adiestramiento para la interpretación de textos y documentos ha venido a enseñorearse de los nuevos programas escolares en detrimento de la lectura de determinados textos.

La multiplicación de los textos mediáticos y su consumo disperso está anulando también el poder de referencia y modelizador de ciertos textos (los que se consideraban clásicos). Su lugar viene siendo ocupado por los géneros-modelo, es decir, estructuras narrativas que se vuelven dominantes y dan lugar a procesos de imitación y de repetición sistemática.

1.4. Debilitación de las estructuras y narrativas

Pierden peso la narración y la secuencia de hechos, tanto en la educación como en los medios. Con ello se difuminan muchas de las estructuras de causalidad o explicativas. La noción de acontecimiento en la enseñanza de la Historia está siendo sustituida por la noción abstracta de *dinámica histórica* y de *fuerzas sociales, mentalidades* y a menudo por el énfasis en la *lectura e interpretación de documentos*. La de transformación empírica por la de *observación y experiencia*. Y la de cultura, por la de *relación cotidiana con el entorno*.

En los medios, la noción de actualidad ligada a la de acontecimiento debilita la comprensión de los procesos evolutivos. La Historia y las estructuras narrativas fuertes se disuelven. Los textos fragmentarios, reducidos y apodícticos se yuxtaponen unos a otros y ocupan un nuevo tiempo, el de la *actualidad*. En virtud de la actualidad, un presente continuo sustituye a cualquier secuencia temporal.

La causa de ello reside, en buena parte, en la multiplicación exponencial de los objetos de saber y a su sustitución acelerada en el contexto de una revolución científica y comunicativa.

Parece que la humanidad ve como casi imposible ordenar los campos del conocimiento y separar las materias imprescindibles de las prescindibles, los acontecimientos significativos de aquellos otros que sólo introducen complejidad. Y, como compensación de esta saturación, se acentúa el papel de las habilidades de tipo cognitivo tales como la *conciencia crítica* y el *aprender a aprender, estar al día...*

1.5. Tecnología instrumental cognitiva

Sin consideración de modelos y de secuencias históricas, sin contenidos básicos, el énfasis en las habilidades y las capacidades aplicables a cualquier objeto parece haber sacralizado una suerte de tecnología cognitiva puramente instruyental. Y ésta parece constituirse en el objetivo principal de la educación.

Cuando, como dice Gardner (1996: 188-189), las escuelas norteamericanas pusieron el énfasis en las *competencias básicas* (leer, escribir y dominio de las matemáticas elementales), lograron un tipo de alfabetización *literal* «es decir, dominan las reglas de la lectura y la escritura, incluso cuando leen sus tablas de sumar o multiplicar. Lo que se ha perdido no son sus habilidades decodificadoras, sino dos facetas distintas: la capacidad de leer para comprender y el deseo mismo de leer». «En realidad perseguir las capacidades básicas puede ser a veces contraproducente. En el esfuerzo por asegurar que los estudiantes ‘cumplen’ con el temario de estudios y están preparados para diversos hitos y pruebas, los maestros pueden socavar, sin advertirlo, metas educativas más esenciales. En el entorno actual, resulta comprensible que los maestros sientan la necesidad de ahorrar tiempo, pero si los estudiantes no llegan a apreciar por qué las habilidades y los conceptos se inculcan y de qué modo se utilizan una vez dejan la escuela, el régimen del aula en su conjunto corre el riesgo de ser una pérdida de tiempo».

Diversos estudiosos de los modos de lectura – Petrucci, entre otros - han señalado que entre los jóvenes se está extendiendo un tipo de lectura móvil, dispersa, sin referencias espaciales ni temporales, azarosa y casual que, seguramente, tiene consecuencias también en el tipo de estudio que se practica en las escuelas actuales. Un estudio, laxo, impresionista, que ha perdido color de referencias y rigores y que acaba sin fijar estructuras ordenadas de conocimiento. Los medios de comunicación favorecen este tipo de lectura: desconcentrada, superficial, desatenta, ritual más que sustancial.

1.6. La navegación por la información

La noción de navegación por la información, en cierto sentido, está connotando ese vagar superficial por los contenidos, muchas veces sostenido por la fuerza de los vientos, del azar y del capricho más que por la intencionalidad de un rumbo, con las consecuencias que ello comporta de cara a la conformación de estructuras de sentido sólidas.

Pueden verse aspectos positivos y negativos en ese estilo de navegación por la información. Pero, con objeto de alcanzar a comprender auténticamente el sentido de la misma y lo que supone en nuestra cultura, comparen esta situación con el uso de ciertos textos – religiosos o no – en la educación tradicional. Ese texto, la Biblia, el Corán el *Libro Rojo* se convertía en el eje de toda la enseñanza, repetido hasta la saciedad por los niños y memorizado hasta conocerlo de memoria, ayudaba a estructurar el mundo. En otros tiempos, fueron los libros de textos, las denominadas máquinas de la enseñanza, las que organizaron la actividad educativa. Hoy día los libros de texto –o sus sustitutos, primero los apuntes, hoy probablemente, contenidos-web– se empiezan a disolver, a dispersar y a recomponer, se estructuran con el aprendizaje antes que estructuran a éste.

En los media, fenómeno parecido. Los periódicos en papel empiezan a representar ya un modo de lectura tradicional. Los periódicos electrónicos se estructuran como contenidos que son recorridos hipertextualmente por el usuario. La

televisión tradicional se mantiene en la linealidad habitual, la televisión temática, y, sobre todo, lo que puede sobrevenir con la nueva televisión digital interactiva, presagia una reestructuración de los servicios del medio. Por su parte, Internet se presenta como el medios de medios y está consiguiendo crear como un aura de resonancia y de interactividad a los medios convencionales.

En el campo mediático, la noción de *contenidos*, especialmente en el terreno de las telecomunicaciones está siendo sustituida por la de *servicios*, que es en esencia la mediación personalizada entre un usuario y una fuente de información o de actuación. Los contenidos dejan de ser un referente construido a priori para aumentar la importancia de los *contenidos-fuente*. El usuario recorrerá esos contenidos-fuente – que se estructuran dinámicamente en forma de complejísimas bases de datos relacionadas - mediante herramientas de carácter hipertextual e hipermedial, construyendo su propio curso de sentido y su propia secuencia de temporalización.

La expansión irrefrenable de contenidos fuente contribuyen a borrar los puntos de referencias compartidos y aumentan la dispersión cultural y las estructuras de sentido. En la medida en que la flexibilidad y la personalización se imponen, los saberes y contenidos se presentan como átomos inestables de saber. En este contexto resulta difícil disponer de arquitecturas estables de sentido.

2. El sentido de los cambios: hacia la gramática profunda

La transformación puede parecer formal. Algunos dirán que es, simplemente, un cambio de énfasis en elementos que siempre han existido: la pluralidad de libros, en lugar del protagonismo de uno; la lectura exploratoria en lugar de la lectura guiada; la incorporación de la tecnologías a proceso de interacción que siempre han existido, por ejemplo, en la conversación. Y, en ese sentido, y para quienes ven así las cosas, lo que estaría ocurriendo sería la ocasión de relanzar la versión moderna de algo bien conocido: la multiplicidad de las fuentes del conocimiento, la sustitución del texto obligatorio por la lectura libre, la pérdida del énfasis puesto en los contenidos y conocimientos y sustitución por el énfasis en las virtudes del aprender a aprender; y en lo que se refiere a los medios, la apertura de los recorridos lectores, el contraste entre fuentes, la participación tantas veces proclamada.

Otros, sin embargo, ven en la coincidencia y potenciación mutua de todos estos medios el paso de un umbral por parte de la humanidad y la llegada a un entorno radicalmente nuevo. Seguramente, hay razones para defender una postura u otra, pero lo que los interesa es ser capaces de percibir el fenómeno en su profundidad.

Si se pierden o se diluyen los contenidos básicos, lo que crece, en su lugar, tiene el signo de la dispersión y, por tanto, de la segmentación. Si aumenta la interacción, si las fuentes ya no pueden ser nunca únicas, si no existen orden en la presentación del discurso que pueda ser compartido por los colectivos, entonces lo que está ocurriendo, más allá de una modernización, puede ser, según su extensión

y alcance, el inicio de un fenómeno de pérdida de sentido individual y colectivo o, como veremos más adelante, un desafío para introducir nuevas actitudes y nuevas disposiciones que tienen que ver con una re-alfabetización de la ciudadanía.

En educación, esta pérdida de sentido, esta la debilitación contenidista, quiere ser compensada o justificada a través e los denominados temas o ejes transversales, que, en muchos casos son como la forma de un discurso, o como un punto de vista aplicable a cualquier objeto. Aparecen también las denominadas las competencias básicas que sirven para afrontar de otro modo el problema de la evaluación de los progresos individuales y la calidad global de un sistema. Es un fenómeno lógico. Si no hay saberes unificables y generalizables ¿no podremos crear comunidad y consenso a partir de la afirmación de un *saber-hacer* elemental? ¿No será posible mantener algunos mecanismos de control del sistema y alguna racionalidad que permia fijar criterios para su organización?

Pero las cuestiones que estos fenómenos suscitan están abiertas. ¿Sabremos, en esta dispersión de contenidos, crear un consenso necesario en una sociedad cada vez más global y diversa? ¿Bastarán las nuevas formas de consideración del saber educativo par colmar lo que puede ser un vaciamiento importante de estructuras de sentido? ¿Seremos capaces de mantener de este modo, formal y transversal, los aprendizajes rigurosos que conlleva a creatividad científica, tecnológica y humanística? ¿Sabremos defender con ello el patrimonio que la humanidad ha ido construyendo durante siglos?

Sven Birkerts, en un libro que no deja de ser apocalíptico, pero que en todo caso se sitúa en una larga tradición de críticos culturales (Adorno, Bell, , Postman, Sartori, Gittlin y otros) señala con nitidez el fenómeno que se produce en las generaciones jóvenes. Después de percibir la distancia existente entre la sensibilidad de los jóvenes y un clásico como Henry James – experiencia ésta próxima a cualquier profesor de literatura en los grados obligatorios – generalizaba: «No se trata de un simple caso de estudiantes *versus* Henry James. No nos preocupa un choque aislado de sensibilidades, la suya y la de ellos. Más bien nos hallamos en un punto del límite – mejor dicho, de la falla – que separa un orden del otro. En vez de James podríamos, con la misma facilidad, haber puesto a Joyce, Wolf, Shakespeare o Ralph Ellison. Daría lo mismo. Lo que importa es que la experiencia colectiva de estos estudiantes nacidos en su mayoría a comienzos de los años setenta, ha convertido gran parte de nuestra tradición cultural en algo completamente extraño. Éste es el punto de ruptura: define dónde se agotan sus aptitudes y falta de comprensión. El tema que se plantea no es la dicción o la sintaxis, sino todo aquello a lo que éstas sirven. Es decir, todo un sistema de valores, creencias y objetivos culturales» (Birkerts, 1999: 30-31).

3. Pérdida de orden, referencia y estructura

En medios, la debilitación de contenidos tiene una manifestación más sutil pero igualmente significativa. Lo que se está perdiendo es el valor de referencia de ciertos contenidos, la misma capacidad de referencialización del sistema educativo

(por referencialización queremos decir la capacidad de situar en un ámbito preferente, como modelo de referencia, algunas producciones culturales determinadas); y la diferencia de sensibilidad – en el sentido McLuhiano del término que esto está provocando.

En el terreno educativo, esto es apreciable significativamente en el terreno de las áreas humanísticas y filosóficas, pero afecta a todas. En el terreno mediático sucede ampliamente – si es que en sí el área de los medios no excluye, en función de su carácter multiplicador y prolífico cualquier estrategia de referencia – pero tiene muy diversas manifestaciones.

Veamos una de ellas que afecta a la televisión y a la forma especial de programación sobrevenida en los últimos años. Cuando en un país determinado existía un solo canal de televisión, o dos, como máximo, la situación de un contenido, un programa, en la parrilla era importante. La referencia a dicho programa y su valor en cuanto elemento de modelización o de seguimiento estaba asegurada de modo objetivo por la misma modalidad de programación. La audiencia reconocía en los días de la semana ese emplazamiento. Vivía la semana con la ansiedad de reencontrarse con ese contenido y cuando, finalmente, lo alcanzaba, otorgaba un valor importante a su fruición. De hecho, además, esta espera y esta búsqueda servían para propiciar la concertación comunitaria, la recepción compartida –con lo que suponía de discusión, controversia y recreación– y, de alguna manera, se creaban rituales que, en todo caso, ayudan a la valorización, aunque sólo sea en términos de temporalización, de una experiencia colectiva. Había en esa fruición una irrepetibilidad que le confería valores singulares.

La programación ritmada y el fenómeno paralelo de la seriación fue, en los momentos de la escasez televisiva un modo de combinar *singularidad con repetición* en el marco de una previsibilidad temporal, es decir, todo lo que requiere la instauración de un ritual por trivial que éste pueda ser.

Sin embargo, con la explosión de canales y la aparición de la TV temática, el fenómeno de concertación y de espera tiende a desaparecer. Se pierde de vista el contenido-programado y en su lugar se generaliza el uso del contenido-fuente – un contenido casi estructurado en forma de base de datos que es accesible a voluntad de un modo flexible y discrecional por parte del usuario.

El contenido-fuente es un dispositivo que disuelve el valor de programación y de previsión y potencia la búsqueda ocasional y azarosa en muchos casos – aunque no tiene por qué ser siempre así, sino que depende del tipo de lógica de selección que el usuario utilice. Esta modalidad, en todo caso, potencia la decisión según el primer impulso del usuario-receptor sin que haya lugar para la mediación intencional premeditada. Además, se produce un efecto de clasificación por *modalidades de género*: el espectador reconoce en cada canal un género y dispone de ellos en cualquier momento y lugar. Acaba consumiendo géneros – es decir, arquetipos abstractos de contenidos – más que contenidos singulares. Por otro lado, la casi completa accesibilidad en cualquier momento, aleja la valorización de sentido que otorgaba una programación que relacionaba un consumo determinado con un

espacio-tiempo singular. Todo es simultáneo y la estrategia de la linealidad de programación es sustituida por la lógica de escaparate-catálogo. Si bien esto encierra un mayor margen de maniobra y libertad por parte del usuario, en cierto sentido produce dispersión y caos.

En el cine, el fenómeno es parecido. Los contenidos *de culto* –películas, secuencias, y géneros que despertaban la reverencia y la mitificación por parte del espectador– ayudaban a establecer una relación singular con la fruición cinematográfica. Un estreno, por ejemplo, era un acontecimiento en directo y la contemplación de una nueva película, un *evento-hito*. Además, los contenidos de culto tenían sus espacios arqueológicos de recuperabilidad que eran las filmotecas, los festivales y los *–re-make*. Hoy día el vídeo, la televisión y los canales temáticos han desolado ese *templo* levantado para el disfrute de una contemplación cinematográfica especial. Las obras son ya repetibles y casi recuperables a discreción, se han trasladado de la salas de cine a espacio doméstico y las pantallas de cine se ven sustituidas por las menos míticas de la televisión. Desaparecen, por tanto, los valores enfáticos del tiempo, de la ritualización, de la conciencia de acontecimiento singular. El cine no es ya lo que era, y su expansión televisiva y videográfica ha convertido su discurso en magmático, híbrido y transversal, y, sobre todo, trivial, aspecto éste puesto de relieve por el fenómeno del post-modernismo.

Extrañamiento con respecto al patrimonio clásico de la humanidad, pérdida de referencialidad y trivialización son tres de los fenómenos ligados al debilitamiento de contenidos pero no es menos importante la pérdida de pregnancia, de atractivo que están sufriendo, en este proceso las grandes narrativas.

La pérdida de contenidos es, también, pérdida del valor de las narrativas trascendentes en la sociedad y puede significar, también, como señala Postman (1994), pérdida de vista de la misión decisiva de la educación. Las constantes apelaciones al papel de la educación en la productividad y en la economía, más allá de la consideración de su valor humano, pueden estar indicando este vaciamiento de valores y de sentido.

4. Principios de re-estructuración

Reflexionaremos ahora sobre las causas de lo que está sucediendo. Pero descartemos, primero, algunas de las razones de corte ideológico muy marcado que son más un esfuerzo de convencimiento que explicativo. Intentaremos, de este modo, despejar el camino de falsas ilusiones y promesas interesadas, así como de exaltaciones y celebraciones fuera de tiempo.

En primer lugar, descartemos intencionalidades clarividentes y profecías cumplidas. No es verdad que la humanidad haya querido crear el sistema educativo-mediático y que éste sea el efecto de un progreso iluminado por la clarividencia. Ni en el terreno de la educación ni en el de los medios. Cualquiera de nosotros podía haber deseado en una época distinta de la historia cualquier otro sistema diferente al nuestro y, de hecho, son pocas las utopías que este sistema parece provocar. Ni

Sócrates, ni Platón, ni Thomas Moro, ni Erasmo, ni Rousseau, ni Freinet, ni Freire, ni muchos otros estarían de acuerdo con nuestros modelos escolares, ni, tal vez, hubieran llegado a imaginarlas. Por tanto, es cierto que en parte satisfacemos y en parte añoramos algunas de las demandas de estos profetas de la educación. Gran parte de la sensación de crisis que tenemos depende de estos sueños frustrados de esa añoranza inconfesada.

En segundo lugar, hay que descartar el determinismo tecnológico. Ni los *media* ni la *educación* evolucionan irreductiblemente hacia un destino que hubiesen fijado de antemano los imperativos tecnológicos. Por el contrario, el momento actual es la mezcla de innumerables inercias, y provocaciones, de complejas asociaciones entre pasado y futuro, de aprovechamiento tecnológico, pero también de despilfarro y bagatela. Lo que contradice tanto a lo tecnófilos como a los tecnófobos. La tecnología ocupa un lugar decisivo en la estructuración de nuestra cultura y nuestras sociedades, pero no es causa final y determinante.

Si hay que hay que buscar orientaciones tal vez, explicaciones, me gustaría hablar de:

- a) Coincidencias y homologías en el desarrollo de los medios, la educación y la tecnología, lo que denominaremos nuevos entornos mediáticos.
- b) Nuevos órdenes discursivos y nuevos regímenes de significación.

4.1. Homologías y coincidencias

Hay entre el entorno educativo y mediático conceptos compartidos que se presentan como fuerzas invisibles de transformación. Muchas de esas formas provienen de las modalidades impuestas por las tecnologías, aunque nunca son una agente unico. El peso decisivo de esas tecnologías estriba en que organizan la *arquitectura* ambiental de nuestras vidas y tejen nuestras relaciones sociales.

Acceso flexible y reticular

Las nuevas tecnologías –desde las telecomunicaciones a la digitalización– han transformado profundamente las condiciones de acceso al otro (comunicación) y acceso a los símbolos (información). Se ha producido una profunda transformación en las condiciones mediáticas, tanto en lo que se refiere al uso, como a los vehículos de transmisión de la información como a la ecología general de las interacciones (Débray, 2001: 182). Lo más significativo es la disolución del valor de anclaje y limitación que significaban las categorías de espacio y tiempo, es definitiva, el valor de la noción de *lugar*. La eficacia simbólica del espacio-tiempo desaparece y, con ello, la orientación que imponían la cronología y la situación.

Lo que viene a marcar un nuevo estadio mediológico en nuestro entorno es la condición de *acceso* a las redes y a la información. El acceso flexible a la relación

con la información y con el otro, a través de las nuevas redes es la clave de la actualidad. El espacio-tiempo que cuenta depende del acceso a las redes de comunicación e interacción. Y esto genera un fenómeno que podemos denominar de *reticulación* que sustituye el valor de las categorías espaciales tales como *local, centralización, alcance, periferia* y de los valores temporales que se asociaban a ellas, *duración, sincronía, simultaneidad*. Esto significa una cierta des-sustanciación del espacio-tiempo como límites de la acción humana y el levantamiento de una nueva frontera, la que marca el acceso o no acceso a las redes comunicativas.

La centralidad del individuo

El *ciudadano-educando* y el *ciudadano-receptor-emisor* se han ido situando, en los últimos tiempos, bien de hecho, bien de derecho, en el centro de un sistema que anteriormente le había concedido una posición más periférica y subordinada. Empieza a desaparecer, al menos en ciertos momentos y estratos, la acción *colectivizante* que suponían las nociones de *masa y público*, tanto en educación como en comunicación. En su lugar, se habla de conceptos como el de *personalización, de interactividad, diversidad, de adaptación curricular, de estudio independiente y autónomo*. Nociones como las de *adaptabilidad, flexibilización, modularidad, optatividad* son nociones transversales que se insertan en medios y educación y que se apoderan de la lógica del sistema creando, como veremos más adelante un nuevo régimen de significación. Es la centralidad del individuo y lo que ello conlleva de creación de nuevos entornos adaptados a éste, lo que parece sobreponerse a la tradicional atención prestada a los grupos o colectivos.

Des-sustanciación de la escuela

A efectos educativos, esta nueva arquitectura social está des-sustanciando a la escuela, como lugar de aprendizaje. Está disolviendo la co-presencia como elemento clave en el acto educativo y entroniza nociones como las de enseñanza abierta, aprendizaje flexible y otras que se convierten en características de la nueva educación electrónica.

Las escuelas, los centros educativos, ya no son los espacios privilegiados del saber. Ingresar en una escuela no es acceder al saber. Hoy día, el saber se halla contenido, de modos diversos y complejos, en las redes de Comunicación. Internet, como precedente de la reticulación comunicativa de la sociedad presagia la construcción de los nuevos espacios de saber.

Lo mismo sucede con las bibliotecas. No deja de ser significativo que en el año 2002, como homenaje y tal vez como símbolo ritual de una pérdida de sentido, Alejandría ha vivido una reconstrucción actualizada de su biblioteca como un monumento de celebración a una función que ya ninguna biblioteca física podrá cumplir frente a la construcción global de la nueva biblioteca global (Sobre las posibilidades de esta nueva biblioteca global consúltese: Borgman, 2000).

Virtualización y cambio de régimen simbólico

Durante siglos, los lenguajes sígnicos de la humanidad se han gobernado, de un modo más o menos directo, en relación a su capacidad de representación, es decir, en su capacidad semiótica de relacionarse con un referente al que sustituían y, a la vez, intentaban – en algunos casos – figurar.

El fenómeno más importante que se está produciendo en la actualidad en ese orden de cosas es lo que Rodowick (2002: 211) explica así: «El desplazamiento del registro, manipulación y transmisión analógica por la digital. La equivalencia en el espacio no es de ahora en adelante la medida de la representación. En cambio, todas las formas representativas (móviles e incluso imágenes, escritos y sonidos) son referidas a la manipulación algorítmica del código binario. Todo espacio se convierte en un espacio computacional. En la medida en que las formas de representación analógica desaparecen, el criterio de semejanza es desplazado por el de similitud. (...) En la semejanza, el sentido deriva de la autoridad del original, un modelo auténtico que ordena y clasifica todas las copias que puedan derivarse de él. Alternativamente, Foucault define similitud como un ordenamiento de signos en que la designación y la referencia han perdido su centralidad. En la cultura digital, la distinción entre original y copia ha perdido su relevancia».

Otros autores, como Baudrillard, han entendido el cambio del régimen de la representación como la entrada en el mundo de la simulación. Los media no representan ni informan sobre la realidad, sino que crean efectos de realidad y suplantán la realidad.

En lo que hace a la educación esta virtualización de lo empírico se empieza a convertir en herramienta pedagógica general acentuando un cierto intelectualismo o idealismo en perjuicio de la experiencia real. Vuelta a la pérdida del objeto y acentuación de lo subjetivo.

En lo que se refiere a los medios, lo más llamativo es la aparición de un imaginario virtual que se establece como el escenario simbólico omnipresente que casi hace irrelevante preguntarse por cuestiones como el realismo, la autenticidad, el verismo.

Atomización, fragmentación

Las enormes posibilidades de manipulación, recuperación, análisis, descomposición y construcción que permite la tecnología digital y que atraviesa todas las producciones de sentido en la actualidad nos aboca a un fenómeno espectacular: la progresiva tendencia a la descomposición de la cultura en átomos autónomos con valores semánticos mínimos.

Lo que podemos estar viviendo en ese inicio del siglo XXI con la extensión de la digitalización de la información, es semejante al cambio de concepción de la energía que Max Plank impuso en el campo de la física al sustituir la idea new-

toniana de una continuidad lineal de la energía por la idea del *cuanto* que se ha desarrollado con el nombre de física cuántica (Watson, 2002). La digitalización cambia el rumbo de la historia y nos enfrenta a un futuro muchos más complejo e impredecible.

Una película, por ejemplo, puede descomponerse en secuencias, escenas, planos, tomas. Y cada uno de ellos puede ser objeto de una combinación plural a través de las técnicas de montaje. Este fue el progreso más significativo del cine desde su creación como medio. Pero con la digitalización, las tomas, los motivos de una imagen y cada una de las cualidades plásticas que se proyectan en la pantalla podrán ser deconstruidas, descompuestas y reconstruidas. La imagen estática o en movimiento ha cobrado la profundidad y posibilidad de división y de reconstrucción que le dan las más de decenas de *capas* con que se construyen las actuales imágenes en un sistema de edición electrónica. Es como si la nueva escritura de las imágenes comportara una especial sabiduría que se apoya en el reconocimiento de los átomos icónicos.

Como hemos señalado anteriormente esta atomización-descomposición está en el espíritu del tiempo.

En la educación convencional está llevando a la fragmentación de los objetos de saber a la descomposición de los currícula en créditos, a la separación de los cursos en unidades cada vez menores y a las posibilidades de recomposición y recombinación de saberes.

Cuando se trata de la educación mediada vía electrónica – especialmente Internet – los estándares de creación y desarrollo de contenidos están recreando de un modo práctico la utopía del uso libre, y universalización de los diferentes átomos de sentido que pueden componer los currícula de aprendizaje. La norma SCORM (de IMS) pretende que todo curso pueda descomponerse en pequeñas unidades, es decir, en módulos reducidos (*Assets*) que, por su parte, pueda producir unidades mayores (SCOS) que darían lugar a una combinatoria casi infinita y libre de elementos de conocimiento. Es la teoría de la química aplicada a la educación, a partir de una tabla periódica de elementos, casi cualquier combinación es posible. Es, también si se quiere, el principio de la articulación del lenguaje oral que mediante una combinatoria de unidades mínimas alcanza una expresividad ilimitada.

Sin embargo y pese a las virtudes generativas de esta fragmentación y atomización, no hay que esconder que conlleva una disolución de estructuras de orden y de organización y que propende a la acumulación aditiva. Todo ello impide, muchas veces, la comprensión que exige la auténtica información y la buena educación.

La interactividad como forma de recreación

Los nuevos dispositivos tecnológicos ligados a la interactividad y a la flexibilidad y ductilidad de los soportes están cambiando el sentido de la recepción y la

lectura clásicos. Hemos dado un paso más en lo que era la interpretación habitual de los textos, un paso más a lo que era la exploración cognitiva en el caso de la recepción, y hemos entrado en el universo de la interactividad. Los hipertextos son propuestas de sentido que aúnan recorridos muy diversos, posibilidades que pueden o no actualizarse y, por tanto, mensajes que no dependen de la fuente emisora sino de la voluntad guiada del usuario o receptor.

En la educación esto potencia las posibilidades de exploración de lo que hemos denominado contenidos-fuente, también de la optatividad en los itinerarios de aprendizaje y, sobre todo, tiende a desplazar la actividad formativa a redes que ofrecen posibilidades hipertextuales y hipermediáticas.

En los medios de comunicación, una orientación semejante. La interactividad tiende a ser una dimensión más de la nueva comunicación que permiten las tecnologías. Un nuevo entorno que tiende a la individualización y a la recreación de los contenidos.

La libertad que inaugura este nuevo paradigma de la recreación tiene ventajas importantísimas, pero también abre el abanico de la dispersión y el azar pudiendo ocasionar puntos de fuga en la cultura contemporánea.

La recuperabilidad de la experiencia

Finalmente, como elemento constituyente del entorno mediático actual hay que considerar la facilidad con que la experiencia puede ser registrada, grabada, documentada, y la facilidad con que puede ser recuperada.

La sensación de singularidad y de irrepitibilidad del evento, de la historia, en general, parece abandonar la mentalidad del hombre moderno. Desde una jugada en un partido de fútbol, una catástrofe, o una celebración, los medios pueden registrar y conservar indefinidamente enormes retazos de la experiencia personal y colectiva. Es como si el peso y los condicionantes de la historia se hubiesen debilitado. Lo que nos ofrece enormes posibilidades, pero también nos lleva a un cierto sentimiento de irresponsabilidad: si podemos *rebobinar* los acontecimientos, tal vez éstos puedan ser reversibles. En todo caso, el sentimiento es ambiguo porque también es cierto que el registro de los acontecimientos fija de una manera indeleble lo acaecido para su publicación y examen general.

Vaivén, pues, entre irreversibilidad y des-responsabilización. Choque contradictorio entre omnisciencia e impotencia ante lo acaecido. Crisis también en el concepto de memoria: si la memoria se externaliza, ¿para qué conservar la memoria dentro del sistema de aprendizaje y cultural?

La educación no acaba aún e asimilar la potencia del registro de la experiencia y sus fuentes de memoria suelen ser escasas y pobres. Los medios no alcanzan a recuperar sus enormes archivos más que de la consideración de la

actualidad, sin haber alcanzado a valora el enorme poder de reflexión que concedería el análisis histórico de la experiencia.

4.2. Órdenes discursivos

Muchos de los fenómenos de crisis educativo-mediática se explican por el enorme cambio de orden discursivo que se está presentando en el contexto actual. Los factores de la configuración de este nuevo orden son los siguientes:

La mercantilización industrial

Fue ya, como señaló certeramente, la escuela de Francfort, una transformación decisiva en el orden discursivo en relación con los *mass-media*. Sigue siendo una dimensión importante en la situación actual no sólo de los media, sino también de la educación.

La posibilidad de que la educación, a través de los media y las nuevas tecnologías, se convierta en negocio es ya más que visible. Esta conversión tiene aspectos positivos relacionados con la creación de valor y con la productividad, pero entraña también riesgos. Sobre todo el que ya ha amenazado de un modo decisivo al sistema mediático, el peligro de que la esfera pública – a la que se adscribe la función educativa, así como otras funciones importantes del sistema de medios: la participación política, el esclarecimiento informativo, etc. – se conviertan en espacio-mercado, con lo que ello supone de aniquilación del valor de espacio público.

Reconstrucción identitaria

Se presenta, a la vez, como una apuesta de universalización, de contraste, de relativismo cultural y de crisis identitaria. Sin duda, constituye, también la posibilidad de establecimiento de un proyecto de identidad global (Morin ha presentado, a grandes rasgos, lo que sería un proyecto de este tipo en su libro: *Terre-patrie*, 1993).

Desde el punto de vista mediático, la globalización puede ser vista, sin embargo, como una oportunidad para el ejercicio de una nueva forma de dominio por parte de los megapoderes mediáticos, más concentrados y más amplios que en ninguna fase de la historia. En este sentido, estaríamos asistiendo a la consolidación de una nueva etapa de homogenización planetaria que suprime la diversidad e impone una cultura consumista, frívola y superficial. La contrapartida son los incontables fenómenos de hibridación, de diálogo cultural enriquecedor y de inseminación mutua que pueden experimentar grupos y colectivos en aras de estas nuevas relaciones.

En lo que se refiere a la educación, la globalización identitaria supone también un importante cambio en el orden discursivo de la humanidad. Hasta ahora, la educación había sido eminentemente local, aunque aspirando a diferentes formas de universalidad. Hoy día, la paradoja es que pueda seguir siendo sólo local. Las redes

de comunicación, los transportes, la creación de auténticas lenguas francas –como el inglés y el español– la existencia de redes satelitales, de Internet, etc. trastocan los órdenes del discurso educativo. Cambian también el sentido del tiempo y el espacio en la circulación de los saberes y las innovaciones. Las fronteras esenciales son sin duda, las referidas al acceso desigual a las redes y a las competencias necesarias para el uso de esas redes.

Sensibilidad post-moderna

Con objeto de describir las transformaciones de mentalidad que están teniendo lugar en nuestra época, podríamos hablar de cambio de régimen de significación o si se prefiere, de cambio de *episteme*.

El sociólogo Lash (1990) entiende que se está produciendo un cambio en el régimen de significación que consiste en el descenso del papel jugado por la palabra escrita y la creciente importancia de la imagen y del orden de representación figurativo. Como indica Baker (2002: 56): «el régimen modernista de la significación prioriza palabras por encima de las imágenes, promulga una visión del mundo racionalista, explora los significados de los textos culturales, y distancia al espectador de los objetos culturales. En contraste, la ‘figuración’ moderna es más visual, dibuja desde la vida cotidiana, cuestiona los puntos de vista racionalistas y sumerge al espectador en su deseo de los objetos culturales. Brevemente, la globalización de un *medium* esencialmente visual como es la televisión constituye una parte central del giro cultural post-moderno». En este sentido (Barrer, 2002: 56), parece haberse impuesto un estilo caracterizado como sigue:

- Estética auto-consciente / auto-reflexividad
- Yuxtaposición / montaje / bricolaje
- Paradoja
- Ambigüedad
- Incertidumbre
- Disolución de las fronteras de género, estilo e historia».

Este régimen de significación se hace presente en el universo mediático e impregna los diferentes discursos que difunde.

En el caso de la educación, este tipo de mentalidad forma parte del punto de partida de muchas de las generaciones jóvenes que intervienen en el acto educativo. Se producen, entonces, colisiones y contrastes. Los discursos pedagógicos sostienen el orden y la estructura, aunque como hemos visto, con más o menos intensidad en los sus perfiles y en su rigor, pero la sensibilidad mediática juega al azar tanto como a la inconsistencia, a la vaguedad como a una relativa superficialidad en el tratamiento de los contenidos. Los puntos de vista de profesores y estudiantes colisionan en relación a estas perspectivas tan diversas y la inercia de las instituciones sostiene muchas veces discursos que resultan poco compatibles con el ambiente mental de la época. Datos todos ellos para la crónica de una crisis.

5. ¿Qué es posible hacer?

Resumiendo, brevemente la crisis. Tensiones de crecimiento, disolución de funciones tradicionales, cambios de orden discursivo y transformación de mentalidades.

Responder a estos desafíos, reconociendo la necesidad de adaptarse, pero también orientando la acción hacia fines deseables, es el reto del futuro y el inicio de resolución de una crisis educativo-mediático que será, sin duda, duradera, pero fructífera.

Los cambios de concepto, actitud y actuación deben referirse, como mínimo a cuatro órdenes de problemas

- La concepción de la educación y la comunicación.
- La estructuración de los currícula y las programaciones y servicios
- La regulación y gestión de las instituciones educativas y mediáticas.
- La actividad de los diferentes actores.

6. Los cambios necesarios en la educación y en la comunicación

Se ha de diversificar la idea de educación, al tiempo que se hace más abstracta y amplia. La educación se hace abierta, flexible, adaptada a diferentes conceptos y estilos de aprendizaje. Educación, formación, aprendizaje, incluso cultura se interrelacionan inextricablemente en nuestra sociedad. Cada una de estas facetas se extiende. La formación inicial parece tener que renovarse cada x tiempo. Lo mismo sucede con la formación. Se habla de educación y de formación a lo largo de la vida. Por su parte el sistema cultural se relaciona cada vez más directamente con la educación. Lo que antes hacía una generación en materia educativa, ahora se realiza tres veces durante el lapso de la misma generación.

Nuevo papel de los medios: Los medios, por su parte, no son ya un terreno separado de la educación. Aparecen estrategias conjuntas de ambos sistemas, mediático y educativo. Surgen medios educativos, programas de educación que atraviesan ambos ámbitos. Hay complementariedad, relevo, sustitución, compensación, contraste, divergencia.

Nuevos lugares para la educación: Los lugares sacrosantos de la educación se confunden con otros, compiten con otros. En general, aparecen nuevos espacios educativos y nuevas prácticas. Educación, aprendizaje, estudio, creación, consumo cultural, información, participación, juego, entretenimiento, ocio. Todo se mezcla y se confunde.

Necesitamos nuevos conceptos, nuevas perspectivas. La comunicación en el aula ya no es el centro de todo el sistema educativo, pero tiene una importancia trascendental. Se refuerza el aula mediante aulas virtuales o sistemas de redes que complementan su acción.

Nuevos materiales didácticos: Se transforman las máquinas educativas. Los libros de texto ya no están solos. Aparecen los apuntes electrónicos, los web de contenido educativo, las aplicaciones destinadas al aprendizaje. Los audiovisuales se incorporan al aprendizaje, tanto si se gestionan desde el aula como si se ofrecen en canales temáticos o en redes de cable. Aparece el multimedia. Ya no es sólo texto, audio e imágenes, es también hipertextualidad, interconectividad, interacción. Unos sistemas enriquecen a otros. La información y los medios aparecen vinculados. Lo textual refuerza a la imagen y al sonido y viceversa. La palabra se acompaña de lo figurativo. Lo figurativo se ordena como mapas, como una nueva escritura simbólica.

Las bibliotecas no son lo que eran. Se convierten en mediatecas cada vez más conectadas, más amplias, más dúctiles. Internet es la gran biblioteca. Pero en las nuevas bibliotecas, no sólo se lee o se consulta, se trabaja, se intercambia información, se crean grupos de apoyo y de trabajo cooperativo.

Recursos globales: Los recursos ya no son locales, alcanzan rango planetario. Publicar en red es hacerlo para el mundo entero. Viceversa, ampliamos nuestra visión sobre el universo. Buscar información es más rápido, más sencillo, menos costoso.

Educar es informar, formar, conformar, transformar, trasladar, difundir, divulgar, aprender, enseñar a aprender, aprender a enseñar, aprender a aprender. No importan tanto los objetos de conocimiento, como los procesos. No importan tanto los procesos como los métodos. No importan tanto los métodos como los sistemas. No importan tanto los sistemas como los contextos. Y lo importante es crear y proporcionar oportunidades para el aprendizaje, para el diálogo creativo y educativo. Crítico y constructivo.

Estamos ante un nuevo concepto de educación. Más laxo, pero también más amplio y flexible. La educación se convierte en una dimensión envolvente del hecho civilizatorio. Abarca desde la ciencia a la vida cotidiana, desde la ética a las costumbres, desde el pensamiento filosófico hasta el sentido religioso. Nunca como hoy se pide tanto a la educación. Pero nunca como hoy la responsabilidad de la educación es tan compartida.

Otras instituciones educativas: Diversas instituciones sociales deben ocuparse sistemática de la educación. Por supuesto la familia, y hoy más que nunca, incluso en momentos en que la aceleración del sistema productivo tiende a que los padres deleguen en la escuela. Pero sólo las familias pueden preservar un entorno adecuado para la educación de los hijos y sólo ellas pueden establecer los auténticos modelos de conducta que los niños pueden, realmente, respetar.

Las comunidades, barrios, municipios, entornos de proximidad. Son decisivas. Se ha hablado con frecuencia de ciudades para los niños, de ciudades educadoras, en esencia, estos lemas vienen a reconocer la importancia de que las instituciones de proximidad amparen y estimulen la educación, dentro de sus funciones más

básicas. Ellas son las que pueden complementar la tarea de la escuela, las que pueden fijar políticas no contradictorias con el proyecto educativo escolar, las que pueden establecer un ocio enriquecedor, las que pueden procurar estímulos culturales, crear espacios de debate y participación y hacer que los centros educativos puedan participar activamente en la vida social.

Las empresas que pueden sostener no sólo un espacio propio de formación y de exploración que desarrolle todas sus potencialidades y de juego a la actualización de sus empleados. Los organismos empresariales que pueden colegiar su esfuerzo en crear oportunidades formativas a sectores productivos o potenciar el reciclaje básico de los trabajadores. Lo mismo que los sindicatos. Pero hay una función que va más allá. Las nuevas técnicas de gestión de conocimiento ponen de evidencia que el saber, el saber hacer práctico y de todo tipo se produce de hecho en muchos lugares y que conviene generar sistemas de difusión del mismo, de creación de comunidades de saber. Y que conviene crear mecanismos para su recolección, sistematización, y traslado a colectivos demandantes. De este modo, en la sociedad del conocimiento, las empresas e instituciones laborales no sólo deben capitalizar el esfuerzo educativo de su entorno, sino que deben ser motores de la dispersión del conocimiento, de su distribución. Benefician a la sociedad, pero se benefician ellas mismas creando las mejores condiciones para la expansión de la creatividad y de la innovación. La inversión en capital intelectual es una de las más seguras fuentes de productividad y de eficacia.

Las instituciones políticas de todo tipo, las asociaciones cívicas, las organizaciones no gubernamentales, también tienen una misión educativa que cumplir. No pueden, seguramente, en el inmediato futuro alcanzar sus finalidades específicas si no son capaces de articular un discurso educativo sostenible. A las instituciones específicamente políticas les corresponden la educación cívica en la participación y la democracia y las diferentes organizaciones civiles aquellas que deriven de su finalidad social.

En fin todo ello impone un cambio conceptual. El sistema educativo tiene que tender a ocupar buena parte del espacio social de modo que cualquier producción de conocimiento pueda revertir en beneficio educativo.

Esto es recoger no sólo el mandato educativo del lema *educación a lo largo de la vida*, sino además aceptar un concepto de educación que se aproxima al de producción de conocimiento y al de producción cultural. En la medida en que se desarrolle una cierta objetivación del saber y un enfoque reflexivo, la sociedad aprovechará al máximo su energía educativa.

Nuevos sistemas de orden: Frente a la volubilidad de las referencias y los órdenes, incluida la quiebra de la narratividad, el sistema va a generar nuevas estructuras de orden y sentido. Es probable una nueva emergencia de los clásicos como modelo, de los contenidos básicos como dignos de toda memoria, de la ritualización de algunos procesos y de la recuperación de la historia, al margen de la recuperabilidad de los registros.

Todo ello será un equilibrio de ejercicio, entre el objeto del saber y las capacidades que lo hacen comprensible o aprensible. Es también el equilibrio entre el currículo establecido y lo que se considere competencias básicas. Entre el acontecimiento y las fuerzas que, supuestamente lo producen o generan.

7. Cambio de concepto en la función de los media

La función de los medios de comunicación está también variando. Hasta hoy parecía que el paradigma de los mass-media atribuía una cierta autonomía al campo mediático y unas finalidades precisas. Pero las fronteras se confunden y dislocan las seguridades. Los mass-media se contaminan de telecomunicaciones, de bases documentales, de instituciones culturales.

Adaptación al contexto: Se está desarrollando un sistema comunicativo adaptado a cada contexto. El video digital no es patrimonio de las grandes productoras de televisión. Como no lo son las telecomunicaciones. Una radio local cada vez se parece más a un gran net-work. El sistema mediático parece una acumulación de fractales donde todos los microuniversos se asemejan. Las tecnologías se comparten, como las aplicaciones informáticas. La diferencia ya no es cualitativa. Lo doméstico se superpone a lo profesional.

El concepto clásico de medio de comunicación varía. No existe el sujeto público, no existe el concepto de medio centralizado. O, al menos, hay alternativas y se vislumbra otro horizonte. Los medios se acoplan y complementan funciones ya existentes.

Nuevos medios para la educación: En lo que se refiere a educación, los medios se diversifican. Las tecnologías se incorporan al sistema educativo. Hay medios propios del sistema educativo, desde diarios digitales a televisiones vía satélite. Pero también el sistema mediático masivo, la gran televisión, asume funciones educativas. Crea programas, cadenas, produce multimedia, teje relaciones, publicita eventos, mantiene y transmite una cierta sensibilidad hacia la educación y los problemas del sistema educativo.

La televisión temática e Internet son la gran oportunidad de acercamiento entre sistema mediático tradicional y educación. Nuevos objetivos, nuevos métodos de trabajo, nuevos actores implicados. Nuevos géneros. Nuevos estilos de escritura.

No se trata ya de la televisión escolar, ni siquiera de la derivada del documental aplicado a educación. Las programaciones educativas surgen al calor de nuevas posibilidades y nuevos problemas. Los géneros son ya hipermediales – TV e Internet; TV e interactividad; TV y juegos en línea. Se requiere imaginación, comunidades nueva, desarrollo de nuevas sensibilidades, apuestas internacionales, inversiones exploratorias, búsquedas de sinergias y consenso. Pero, si se avanza en este sentido, el concepto tradicional de televisión, de mass-media quedará cambiado.

Un nuevo concepto de espectador: Más crítico, más necesitado de guía y orientación, menos complaciente con el divertimento simplón. Comunidades más exigentes, más críticas, de gustos y deseos más específicos. Más interesadas en la participación.

Las estrategias tiene que variar, los conceptos profesionales recrearse, las instituciones transformarse. Las divisiones pueden ir desapareciendo, los sistemas tecnológicos se van a enriquecer y la posibilidad de participar en esta nueva era de los medios aumenta.

Todo ello nos lleva a la ampliación de los actores que intervienen en los media y en la educación.

Creación de nuevos sistemas: La convergencia mediática vendrá a producir, sin duda, nuevos sistemas y nuevas sinergias. De ese modo la complementariedad, el relevo, la sustitución serán operaciones claves que ayudarán a la eficacia de las operaciones y al cumplimiento de los objetivos dentro de los ámbitos educativos.

Consolidación de un nuevo concepto de rentabilidad: La defensa del espacio público por encima del espacio-mercado. La separación entre rentabilidad social y rentabilidad del capital. Consolidación de la participación y la aceptación por encima del mero consumo. Todo esto es de vital importancia para los medios.

Creación de redes de cooperación frente a redes de penetración: Los nuevos medios educativo-culturales deben servir a la consolidación de comunidades no a la destrucción de sus identidades.

10. Cambio de actitudes

a) Una actitud constructiva antes que destructiva:

Patrick Geddes: «Cada forma de vida está marcada no sólo por el ajuste al medio ambiente sino por la rebelión contra ese medio ambiente: es a la vez criatura y creador, víctima de la fortuna y dueña del destino».

Las condiciones nos están exigiendo una nueva sabiduría, una nueva filosofía educativa y pedagógica, que nos otorgue la conciencia, y la serenidad que requerimos ante la brusca novedad que representan los media actuales. No es fácil: «Leemos mal el mundo y luego decimos que nos engaña», decía Rabindranath Tagore. Y nuestra obligación, creo sinceramente, no es escandalizarnos ante el engaño, sino ayudar a leer bien el mundo.

b) Una actitud expectante y serena: Nadine Gordimer «El temor acompaña desconocido y la respuesta más espontánea puede ser cargarnos de temores».

c) Una actitud flexible: Los árboles que no se quiebran son los que saben doblarse.

d) Una actitud favorable a los cambios tecnológicos: Las tecnologías son opciones, posibilidades que deben ser analizadas críticamente, oportunidades que no conviene dejar pasar.

e) Una actitud crítica: Mantener la conciencia y el criterio sobre los valores que nos interesan es siempre crucial y sólo puede hacerse críticamente, contrastando realidad con voluntad, hecho con deseo.

Referencias

BARKER, C. (1999): *Televisión, Globalization, and Cultural Identities*. Filadelfia, Open University Press.

BIKERTS, S. (1999), *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid, Alianza Editorial.

BORGMAN, C. (2000) *From Gutenberg to the global information infrastructure*. Cambridge, MIT Press.

COMBS, P. (1993), *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.

GARDNER, H. (1996), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós.

RODOWICK, D.N. (2001), *Reading the figural, or philosophy after the new media*. Londres, Duke University Press.

MORIN, E. (1993), *Terre-patrie*. Paris, Ed. Du Seuil.

WATSON, P. (2002), *Historia intelectual del siglo XX*. Barcelona, Crítica.