

LOS NUEVOS ALFABETISMOS EN EL SIGLO XXI: Desafíos para la escuela

Inés Dussel¹

Para abordar la cuestión de los nuevos alfabetismos, creo que el punto de partida principal es preguntarse qué significa hablar de lo “nuevo” hoy, en un marco en lo que la novedad se ha convertido en una estrategia de marketing y la herencia, la tradición, lo “viejo”, gozan de mala prensa. Señalo esta pregunta porque creo que actúa como un gesto de cautela frente a la celebración acrítica de lo nuevo y el desprecio y expulsión de productos de la cultura de larga data, una actitud que definitivamente no querría incentivar con esta presentación.

Pero si quiero marcar la cautela al abordar estos nuevos saberes que están pidiendo ser incluidos en el sistema escolar, también quiero señalar con fuerza que hay que aceptar esos desafíos que nos vienen desde las nuevas prácticas del conocimiento, porque no hacerlo es negarse a ocupar un espacio relevante en la sociedad y en la cultura actuales, y no hacerlo es reproducir una injusticia en la distribución de los bienes y los recursos simbólicos que hoy están disponibles. Creo que la cautela, que ayuda a pensar cómo se produce una incorporación tamizada por reflexiones pedagógicas sobre qué, cómo, para qué introducimos esos nuevos saberes, no debe ser una excusa para quedarnos al margen de las grandes transformaciones que estamos viviendo, sobre todo porque implica dejar a las nuevas generaciones, a nuestros alumnos y alumnas, confinados en un lugar marginal del conocimiento que hoy está socialmente disponible.

¿Por qué hablar de “nuevos alfabetismos”, o de “nuevas alfabetizaciones”, para decirlo en “rioplatense”? Algunos autores (Kress, 2005; Braslavsky, B., 2004) señalan que no es conveniente usar el término de “alfabetización” como metáfora. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta extensión provoca una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y la escritura a otras formas de representación (por ejemplo la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por otro lado, denuncia una especie de “colonialismo cultural” que está dado por la extensión del uso anglosajón de “literacy” a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo “alfabetización” en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés.

Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de “alfabetizaciones” para hablar de los saberes básicos que hoy debe transmitir la escuela. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender

¹ Investigadora Área Educación, FLACSO-Argentina. Directora Educativa, Sangari Argentina.

lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito. Desde hace al menos dos siglos, como lo señaló el filósofo Hans Blumenberg, la cultura occidental viene considerando al mundo como un texto, y esta consideración permea buena parte de nuestras prácticas y concepciones del mundo. La “legibilidad del mundo”, ya sea el ADN, las pantallas o el mapa del transporte urbano, es una acción que marca una relación con el mundo y la naturaleza que ha sido muy pregnante para todos nosotros (cf. Blumenberg, 2000).² Es cierto que las discusiones recientes de la posmodernidad han puesto en relieve la opacidad de lo social y la dificultad de encontrar respuestas certeras a todas las preguntas; pero también es cierto que esa crítica sigue haciéndose en términos de la capacidad de leer, de la posibilidad de leer de otros modos y de leer otros textos (Larrosa, 1998).

Las “nuevas alfabetizaciones” proponen expandir la metáfora de la lectura y la escritura a un “paisaje textual” que ha sido profundamente transformado. En una reflexión que abarca la enseñanza de la lectoescritura, la matemática, la informática y los medios, se señala que las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio (Lankshear & Snyder, 2000). Para todos nosotros, la lectura y la escritura ocurren en ambientes que están repletos de textos visuales, electrónicos y digitales, y que nos piden que leamos, escribamos, miremos, escuchemos y respondamos en forma simultánea (Walsh, 2008). Aún más, se nos pide que seamos “interactivos” y “participativos” en todas nuestras actividades. Esas son competencias o disposiciones nuevas que señalan otros modos de conocimiento en el mundo social.

¿Cómo redefinir, entonces, la idea de alfabetizaciones básicas? ¿Qué de lo nuevo valdría la pena tomar en este contexto transformado? Creo que para responder a estas preguntas es bueno convocar a una perspectiva histórica, que nos dé una mirada de largo plazo, y que permita ver más allá de las urgencias y ansiedades del presente. En esa perspectiva histórica, hay que señalar que la escuela elemental fue tradicionalmente pensada como el ámbito donde se transmitirían los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad. Estos contenidos básicos fueron definidos desde diversas perspectivas: contenidos para la formación moral, contenidos para el trabajo, contenidos para la ciudadanía, entre otros. Hubo una formulación clásica de esos contenidos, las tres R (tomadas de las siglas en inglés, Reading, wRiting, aRithmetics, lectura, escritura, aritmética), que perduró como la clave de la tarea de la escuela primaria desde los tiempos de Sarmiento hasta hace pocas décadas³, y que influyó en la manera en

² Blumenberg rastrea la metáfora de la legibilidad del mundo, que emparenta a toda la ciencia moderna, desde la interpretación de los sueños al desciframiento del código genético. Blumenberg dice que esta metáfora tiene “tanto de verdad como de dolor”, y que lo que habría que discutir es la voluntad de hacer todo inmediatamente disponible, familiar, y por ende negar su opacidad o su alteridad.

³ Esta idea de que la escuela debe transmitir los “saberes básicos”, y que estos incluyen básicamente la lectoescritura y el cálculo, fue muy perdurable, pese a que ya en la década de 1900 empieza a afirmarse un

que se configuraron las instituciones educativas, las concepciones sobre la docencia y las concepciones sobre los alumnos.

¿Qué es lo que hoy debe ser parte de una escolaridad básica? Creemos que hay por lo menos dos ampliaciones que producir: por un lado, en la manera en que consideramos a los saberes básicos tradicionales que enseñó la escuela; por otro lado, en la misma idea de “alfabetizaciones básicas”, que debería ampliarse para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de formas más creativas, más libres y más plurales. Creemos que para desandar, aunque sea en parte, la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurase como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.

En primer lugar, hay que romper con la idea de que la lectoescritura y la matemática son “técnicas a-históricas”, y que no han cambiado en el último siglo y medio. Desde el sentido común muchas veces se dice que da lo mismo enseñar a leer y escribir en cualquier contexto, y que se trata de aprender una serie de pasos que no requieren revisión o actualización. El hecho de que tanto la escritura como el libro sean prácticas y tecnologías antiguas favorece esta idea de inmutabilidad y simpleza. Sin embargo, las prácticas de lectura y escritura ya no son más logocéntricas, sino que deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos accesibles en la Internet y la red mundial.

Actualmente, la enseñanza de la lengua y la literatura busca acercarse a las situaciones reales de comunicación, jerarquiza el lugar de la oralidad, y promueve formas menos rígidas de enseñanza, que plantean trabajos en grupo, interacciones directas entre los alumnos, y autocorrecciones o evaluaciones de los pares. La relación con el saber que se promueve y el vínculo con la autoridad (a través, por ejemplo, de la relación con las normas lingüísticas, del énfasis que se pone en la ortografía y la sintaxis, y de las formas de trabajo con el error) son muy diferentes a lo que se planteaba a fines del siglo XIX. ¿Se aprende, entonces, lo mismo, cuando se aprende a leer y escribir en los primeros grados de la escuela primaria? Creemos que no, en tanto lo que se busca establecer no es el dominio de ciertas técnicas sino una relación determinada con la lengua, un aprendizaje de una posición relativa en la sociedad; y esa relación y esa posición son bien diferentes a lo que eran antes.

En esa dirección, es útil pensar a la escritura como un “modo de representación”, como una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos, que no son únicos ni totales (la imagen, el sonido y el gesto son otros modos de representación

currículum estándar más amplio para la escuela primaria, que incluye conocimientos de historia nacional, de ciencias naturales, higiene y moral (Cf. Meyer y otros, 1992).

importantes) (Kress, 2005). La escritura es un modo importantísimo de representación, pero no es necesariamente cierto que es el más completo o el que debe “dominar” a todos los otros. Esta jerarquización excluyente de la escritura más bien habla de una sociedad que valora y jerarquiza ciertas prácticas sobre otras, y que considera que su monopolio o su distribución definen reglas de participación sociales y posiciones culturales diferentes. Kress propone, acertadamente, reconocer que ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la experiencia humana; y que si bien la escritura y la lectura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente. Pero eso también se ha modificado: si antes, la única forma de guardar un registro era por escrito, hoy las posibilidades tecnológicas de “capturar” una imagen y hacerla perdurar a través de la fotografía y el cine/video, rompieron ese monopolio. Y creemos que aún está pendiente una reflexión seria y con menos prejuicios de la pedagogía sobre el potencial simbólico de la imagen.

Pensar en los “modos de representación” ayuda también a analizar los medios tecnológicos por los que se representa. Kress señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página del libro⁴, como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen —el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen—, que reacomoda la economía textual de la página. Antes, la organización de la página no constituía un problema complejo, y se decidía de acuerdo a las posibilidades técnicas y gráficas disponibles; hoy, “esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales” (Kress, 2005:90). Decidir dónde se ponen negritas y subrayados; dónde se incluyen las profundizaciones; qué tamaño se otorga a la imagen y cuál al texto escrito, son todos elementos que definen qué se busca decir en esa página.

La segunda ampliación sobre la cuestión de las alfabetizaciones busca incorporar otros saberes “básicos” que debería transmitir la escuela.⁵ Permítanme una reflexión más personal. Hace tres años, escribí un capítulo sobre las nuevas alfabetizaciones, y allí hablé de dos nuevos cuerpos de saberes que debían comenzar a incluirse en la escuela básica: la alfabetización tecnológica y la alfabetización audiovisual o mediática. Hoy, debido a la creciente convergencia

⁴ La página del libro, obviamente, también tenía una gramática visual, pero ésta era decidida por mecanógrafos, linotipistas, impresores.

⁵ Desarrollamos aquí los elementos que organizaron la propuesta curricular del Postítulo Docente “La escuela y las nuevas alfabetizaciones”, que co-dirigí con Andrea Brito, y que fue dictado entre 2002 y 2005 en el Centro de Pedagogías para la Anticipación (CEPA), Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, bajo la dirección (sucesivamente) de Alejandra Birgin y Analía Segal. A las tres les agradezco los intercambios que tuvimos durante esa experiencia, que me ayudaron a reflexionar sobre los temas que presento en este artículo.

digital, casi no tiene sentido hablar de dos cuerpos de saberes o de prácticas distintas, y más bien se recomienda hablar de las multi-alfabetizaciones o de las nuevas alfabetizaciones referidas a las tecnologías digitales. Me parece interesante señalar esto, porque ilustra la velocidad de estas transformaciones.

¿Qué debería transmitir la escuela sobre estos nuevos saberes? Distintos analistas del tema (C. Lankshear, S. Livingstone, G. Kress, entre otros), señalan que hay que preocuparse con tres temas: el acceso, la comprensión y la creación. Esos tres elementos tienen que ver con mejorar las capacidades de los estudiantes de producir sentidos en torno a los textos multimodales o multimediales que pueblan nuestro nuevo “paisaje textual”. Las estrategias tradicionales de lectura y escritura se combinan y redefinen con el uso de distintas modalidades (gestuales, verbales, icónicas, auditivas o musicales) y sistemas semióticos. Y aunque estas modalidades existieron siempre, no tenían el potencial comunicativo que tienen ahora gracias a las tecnologías digitales. Nuestra posibilidad de combinar audio, texto escrito e imagen en una misma plataforma, en una tecnología que es accesible por muchos seres humanos, es inédita en la historia de la humanidad.

Pero en esa producción de sentido, creo que es importante destacar que la escuela debe ayudar a proveer claves interpretativas sobre los modos y contextos en que hoy circulan y se producen los textos. Me parece que, más que el “currículum del Microsoft Office”, de enseñar power point, word o excel, que ha sido el eje de buena parte de la materia informática o tecnología en las escuelas, el sistema escolar debería concentrarse en ayudar a entender los procesos de producción de sentido que hoy están ocurriendo. Henry Jenkins, uno de los más interesantes teóricos de la “cultura participativa” de Internet 2.0, señala que la escuela debería concentrarse en tres desafíos:

- El problema de la participación: no todos pueden acceder
- El problema de la transparencia: qué es lo que los niños y adolescentes ven o qué sentidos se construyen en la opacidad de los medios
- El problema ético: cómo ayudamos a las nuevas generaciones a negociar con los dilemas éticos de la experiencia online.

En relación al segundo y tercer desafío, propongo enfocarnos en algunos rasgos de este “nuevo paisaje textual” que permiten ubicar, también, algunas de las tareas que le tocan o le competen a las escuelas. El historiador crítico de cine español Angel Quintana señaló en una entrevista que el contexto actual se caracteriza por el borramiento o confusión de jerarquías entre lo profesional y lo amateur, lo legítimo y lo ilegítimo; también por un desplazamiento de la esfera pública a la domesticidad e individualización de las pantallas, y finalmente por una visibilidad que opera más por el exceso que por la censura o la sustracción. Creo que a estos rasgos deberían sumarse algunos otros, quisiera sumar algunos otros que aportan los nuevos medios digitales. Por nuevos medios digitales, entenderé al heterogéneo conjunto que componen los celulares, las computadoras personales, las redes sociales, los videojuegos, entre otros.

Estos nuevos medios tienen como una de sus características definitorias es el de ser tecnologías que permiten la autoría (en inglés, *authoring technologies*). Se habla de la interactividad que posibilitan, pero más que ese rasgo, que por otra parte podría sostenerse también con cualquier texto escrito si tenemos una teoría de la recepción que no sea pasiva (Manovich, 2001), habría que pensar en la posibilidad de programarlos y de crear nuevos textos en una dimensión que hasta hace poco resultaba desconocida. Andrew Burn, un docente de educación en medios inglés, señala que la posibilidad de ser autores de medios ha cambiado porque las nuevas tecnologías permiten a una escala mucho mayor, más económica en tiempo y más efectiva en comunicarse, realizar los siguientes procedimientos:

- Iteración (revisar indefinidamente)
- Retroalimentación (despliegue del proceso de trabajo)
- Convergencia (integración de modos de autoría distintos: video y audio)
- Exhibición (poder desplegar el trabajo en distintos formatos y plataformas, para distintas audiencias) (Burn, 2009: 17)

Si los dos primeros podían hacerse con un texto escrito a máquina o a mano en otras épocas, los dos últimos ciertamente sólo pueden hacerse cuando se puede pasar al lenguaje digital ya sea un texto escrito, un sonido o una imagen, y convertirlos en bits “equivalentes e intercambiables” – para retomar la expresión anterior-.

Puede decirse que esta combinación de múltiples medios y de múltiples modos de comunicación (sonido, imagen, texto, gesto) genera posibilidades expresivas muy novedosas y desafiantes (Kress, 2003). Los informes de Henry Jenkins (2006) y de Tyner y otros (2008) enfatizan las posibilidades enormes de prácticas de conocimiento que habilitan los nuevos medios. Los autores hablan de “permisibilidades” (affordances): acciones y procedimientos que permiten nuevas formas de interacción con la cultura, más participativa, más creativa, con apropiaciones originales.

Al mismo tiempo, como lo evidencia Burn y también otros estudios de David Buckingham y de Julian Sefton-Green, estas posibilidades están mediadas por las industrias culturales y lo que se produce suele estar, al menos en buena parte, dominado por los géneros, materiales y procedimientos de esas industrias. Así, Buckingham evidencia que los adolescentes, puestos a crear cortos de ficción, recurren generalmente la parodia y la denuncia sensacionalista, y no usan, porque no conocen, modos más experimentales de narrar historias o situaciones. La “autoría” es un término que conviene revisar a la luz de Bakhtin y su idea de la polifonía que habita en cada voz: ¿quién “habla” cuando se produce un texto audiovisual? ¿De quién son esas imágenes, esos sonidos, ese montaje? Conviene enunciar estas palabras con cautela, para no caer en visiones celebratorias que desconocen los márgenes de libertad creativa y estética que se tienen en cada caso.

Por otro lado, debe reconocerse que las nuevas tecnologías han generado una explosión del acervo de textos y producciones impresionante. Arjun Appadurai, uno de los teóricos contemporáneos más interesantes sobre la cultura global, señala que este archivo que tenemos hoy disponible en Internet y en los nuevos medios es casi “para-humano”, en el sentido de que excede nuestra posibilidad de conceptualización y de uso. Didi-Huberman trae una reflexión inquietante sobre ese carácter excesivo, no sólo del archivo actual, sino el que se acumula en la historia humana. Él dice que lo que debe llamarnos la atención no es que se pierdan imágenes o textos de la cultura, sino que algunos logren sobrevivir. Estas son sus palabras:

“Sabemos bien que cada memoria está siempre amenazada de olvido, cada tesoro amenazado de pillaje, cada tumba amenazada de profanación. También, cada vez que abrimos un libro –poco importa que sea el *Génesis* o *Los 120 días de Sodoma*– deberíamos quizás reservarnos algunos segundos para reflexionar sobre las condiciones que han vuelto posible el simple milagro de tener a ese libro allí, ante nuestros ojos, que haya llegado hasta nosotros. Hay tantos obstáculos. Se han quemado tantos libros y tantas bibliotecas. Y, asimismo, cada vez que posamos nuestra mirada sobre una imagen, debemos pensar en las condiciones que han impedido su destrucción, su desaparición. Es tan fácil, ha sido desde tiempos inmemoriales tan corriente la destrucción de las imágenes.” (Didi-Huberman, 2006: 42).

¿Cómo se organizará la conservación de los archivos frente a tamaña magnificación de los acervos? ¿Cómo, quiénes, dónde se establecerán pautas para la selección y la jerarquización de esos repertorios comunes? Hace pocos meses, la directora de un instituto de formación docente de Misiones contaba en un encuentro de capacitación que habían organizado un archivo visual de la memoria de la escuela, y que tenían muy pocas imágenes previas a los años '80, pero miles (literalmente) del 2000 a esta parte, cuando la cámara digital en los celulares o en versiones económicas se volvió muy popular. Esta directora confesaba no saber qué hacer con tantas imágenes, cómo guardarlas y cómo organizarlas. Creo que estos problemas de selección y de construcción de repertorios visuales se volverán tanto más urgentes cuanto más crezcan las posibilidades tecnológicas de archivación.

Pero también cabe hacer otra reflexión, menos melancólica que la que ofrece la visión de la irremediable pérdida. En su comentario sobre esta ampliación del “archivo de la cultura”, Appadurai dice que hay un aspecto que me parece especialmente sugerente para pensar la escuela –ella misma una institución de conservación y transmisión de la cultura, es decir, una institución arkhónica, como la llamaban los griegos, encargada de custodiar la memoria-. Señaló que el archivo es, antes que una recopilación memorialista, el producto de la anticipación de la memoria colectiva, y en ese sentido hay que pensarlo más como aspiración que como recolección (Appadurai, 2003). Los archivos contribuyen a una ampliación de la capacidad de desear de los sujetos, al proveer

materiales e imágenes con las que identificarnos. Appadurai estudia los archivos que se van construyendo hoy en la diáspora poscolonial, con familiares que emigran a países europeos o a Norteamérica y mandan imágenes y textos que hablan de su experiencia vital en mejores condiciones de vida, a la par que ilustran las pérdidas y el desarraigo. Plantea que en la diáspora, las memorias colectivas que se van construyendo en este archivo son interactivas y debatidas, están descentralizadas, y son profundamente dinámicas. En esa dirección, cree que ampliarán enormemente las “capacidades de desear” de esos sujetos globalizados.

Creo que este aspecto de la “aspiración” es algo sobre lo que también vale la pena reflexionar en términos de la relación con la cultura visual contemporánea. En el ambiente educativo, se suele hacer énfasis en las amenazas y peligros a la privacidad y la seguridad que encierra internet, pero se piensa menos sobre la ampliación de esta “capacidad de desear” ya no en los términos que le preocupaban a Víctor Mercante en 1925 (que los adolescentes quieran solamente “gozar, gozar y gozar”) sino en relación a aspirar a otros modelos de vida, a otras experiencias de conocimiento, a otros desafíos vitales.

¿Qué haremos desde las escuelas con estas nuevas demandas y aspiraciones? El desafío central pasa por preguntarnos si podremos reconocerlas y enriquecerlas, o si sólo serán percibidas como amenaza. Esa pregunta, que parece tan sencilla de responder, apunta sin embargo a algo que está en el corazón de la escuela: su jerarquía de saberes, su “manual de procedimientos”, su organización de lo visible y de lo decible.

En síntesis, retomando algunas conceptualizaciones de quienes trabajan en la alfabetización en medios y en la alfabetización digital, podría decirse que hay entonces un doble desafío: por un lado, hay que enseñar otras formas de ser usuarios y productores de la tecnología informática y de los medios de comunicación de masas, y por el otro, también producir textos (fotografías, películas, pinturas, hipertextos, softwares, contextos y experiencias con las nuevas tecnologías) que estimulen y desarrollen esas capacidades (Kinder, 1999). Poner muchas computadoras, videos o filmadoras en las escuelas no resolverá el problema de producir estas nuevas experiencias de escolarización que nos parecen necesarias. Es la interacción entre nuevas tecnologías estimulantes y productivas, y contextos y usuarios-productores más críticos lo que puede producir mejores resultados en términos de las herramientas intelectuales y las posiciones políticas y éticas que deben estar disponibles para todos los sectores de la población.

A modo de cierre: escuelas y futuros

Hablar de modelos innovadores, de nuevas alfabetizaciones, de cambios profundos en la gramática escolar, pareciera estar fuera de lugar para muchas de nuestras escuelas, acosadas por urgencias muy dramáticas y cotidianas que las

llevan a poner toda su energía en sostenerse, en mantenerse en pie, y en ayudar a otros a mantenerse en pie. En muchas ocasiones, parece un lujo, o incluso un gesto obsceno.

Sin embargo, nos parece que es importante hablar de estas cuestiones, porque renunciar a hacerlo es también un gesto fuera de lugar, un gesto que perpetúa una desigualdad, y que produce efectos. Tomemos, por ejemplo, la cuestión de la alfabetización digital. Puede argumentarse, por ejemplo, como lo hace un libro publicado en los EE.UU., que las computadoras son el ítem más sobre-vendido y más sub-utilizado de la educación, y que su introducción en el paisaje escolar no cambia nada por sí mismo si no va acompañado de otros cambios y replanteos (Cuban, 2001). Pero también cabría decir, en la dirección contraria, que si no se incorporan computadoras a las escuelas, o nuevas formas de procesamiento y circulación del conocimiento, la porción de cultura que estamos transmitiendo a las nuevas generaciones es considerablemente más pobre de lo que ya hay disponible para ellos. También podríamos decir que la escuela se priva de una fuente de renovación y pluralismo cultural, político y social de gran importancia en la vida contemporánea, y que introduce desafíos muy interesantes y estimulantes para la organización de la escuela, tanto en las relaciones de poder y autoridad que propone como en las relaciones con el saber que promueve (cf. Goodson et al, 2003).

Es importante destacar que la relación con las nuevas tecnologías hoy condensa y desplaza la relación que la escuela se está planteando con el futuro, con los sujetos a los que está formando y con la sociedad que se propone producir por medio de la transmisión cultural. La tecnología viene, para muchos adultos, y todavía más para muchos docentes, como sinónimo de peligro, de deshumanización, de pérdida de poder, de dominio absoluto, de desmoralización; y los chicos y adolescentes educados y fascinados por esas tecnologías aparecen, muchas veces, también en esa línea de peligro. Es esta serie de asociaciones, de representaciones, la que debería ponerse en cuestión cuando se aborda esta problemática.

Cuando se plantea la cuestión del futuro, aparece inmediatamente la tentación de cierta ingeniería social que diagrame escenarios alternativos, que tranquilice angustias, y sobre todo que ayude a dominar lo por-venir. La escuela, muchas veces, intentó gobernar ese futuro, diseñando destinos escolares y sociales, imaginando que tales sujetos deberían hacer determinadas cosas y no otras. Era un diseño del futuro fuertemente estructurado desde el pasado, como lo señalamos en el primer apartado. Hoy, sin embargo, muchos docentes creen que el futuro va a ser cada vez peor, y dicen a sus alumnos, como un personaje de la serie "Los Simpson", "el futuro será horrible y me alegro de no tener que compartirlo contigo". El futuro es negro, y nada de lo que hagamos cambiará las cosas.

Habría que plantearse si no es posible enlazar pasado, presente y futuro de maneras más abiertas e impredecibles desde la escuela, y si no cabría pensar que

ésta es su tarea central. Pensar en una escuela donde el futuro tenga contornos más esperanzadores implica, desde nuestra posición, animarnos a imaginar otros futuros que no supongan desde el vamos la exclusión de saberes y posibilidades que sí están disponibles para otros niños y adolescentes de éste y otros países. La cultura audiovisual y las tecnologías digitales van a ser parte de nuestros futuros, de ésta u otras maneras, y si bien no sabemos si las fantasías paranoicas y distópicas que muestran las películas de ciencia ficción se cumplirán o no, no estaría mal pensar que estamos a tiempo de hacer algunas cosas para impedirlo. Pero sobre todo, el negarles a nuestros alumnos el acceso y la disposición para interactuar con ellas no va a ayudarlos a mejorar su situación; más bien es probable que les cierre perspectivas y los condene a un circuito local de marginación y de pobreza material y simbólica en el que algunos terminan refugiándose. Ampliar sus mundos, explorar otras perspectivas, ayudarlos a ubicarse en otras posiciones, enseñarles a leer otras cosas y de otros modos, sigue siendo el desafío de los educadores, el de antes, y el de ahora. Por eso lo viejo no debe ser desechado: es lo que siempre nos ha movido a meternos en este oficio de la educación.

También quisiera destacar que hay algo que me parece especialmente importante en el marco de un régimen tecnológico y visual que opera por el exceso, por el demasiado, por la inundación de las imágenes y los mensajes a un ritmo desenfrenado, y que me fue sugerido por la lectura del libro de Alain Bergala sobre el cine en la escuela. Bergala dice que “En materia de transmisión, sólo cuenta de verdad, simbólicamente, lo que está designado. Y la presencia de objetos que uno puede mirar, tocar, manipular, forma parte de esta designación. Hoy es más importante que nunca, en la era de lo virtual, que haya objetos materiales en la clase. El acceso a las películas a través de internet no cambiará nada de la cuestión esencial de la designación: ¡esto es para ti!” (Bergala, 2008:109). El lugar de la escuela, pero más me animo a decir que es el lugar del maestro, de su cuerpo, de su voz y de su escucha, es el de la designación, el de decirle, en este océano de imágenes y de textos, a sus alumnos: “¡esto es para vos!”, porque habla de lo que te preocupa, de lo que viviste, de lo que te interesa, de lo que no puedes imaginarte todavía y sin embargo puede ayudarte a darle forma, lenguaje, contenido, a nuevas esperanzas y deseos.

Considero, también, que sería deseable empezar a trabajar más sobre lo que implican estos nuevos paisajes textuales, y sobre las nuevas formas de visualidad instaladas. La “comunidad de espectadores” que crea el espectáculo mediático, que construye una “cercana distancia” ética y políticamente problemáticas, es una de las primeras cuestiones a interrumpir e interrogar para que otra transmisión sea posible. “No debería suponerse un “nosotros” cuando el tema es la mirada al dolor de los demás”, dice Sontag (2003:15). ¿Cómo se forma ese nosotros? ¿Qué tipo de administración de los saberes y de las pasiones instala? Para una analista francesa, Marie-José Mondzain, la violencia de los medios reside precisamente en “la violación sistemática de la distancia. Esta violación resulta de estrategias espectaculares que embarullan, voluntariamente o no, la distinción de los espacios y los cuerpos para producir un continuum confuso donde se borra toda chance de

alteridad. La violencia de la pantalla comienza cuando no hace más pantalla, porque ya no es más constituida como el plano de inscripción de una visibilidad que espera un sentido.” (Mondzain, 2002: 53-4) Recordemos, una vez más, los comentarios de Benjamin sobre la violación de la distancia en el cine y la publicidad, y el desafío que eso lanzó a la actitud crítica distante.

El analizar los efectos fusionales y confusionales de las pantallas, la trama que “tejen invisiblemente entre los cuerpos que ven y las imágenes vistas”, aquello que “se juega en la pantalla pero no es visible en ella” (idem, p. 52), debería ser un elemento más de la transmisión cultural, que habilite mejor para recrear alguna cosa en común. “Ver con otros, he ahí la cuestión, ya que vemos siempre solos y no compartimos más que lo que escapa a la vista.” (idem, 51). En ese aspecto, hay un elemento importante que hace a lo común, a qué puede seguir tejiendo y tramando una sociedad donde nos importe lo que le pasa al otro. Por eso, además, creo que es importante que la escuela enseñe a trabajar sobre *una* imagen, o sobre unas pocas; que interrumpa esos procesos fusionales y confusionales, que organice otras series de imágenes, y que enseñe a ver otras cosas y de otras maneras.

Para ir terminando, me gustaría tomar una idea que se plantea en la conversación entre Georges Steiner y una profesora francesa, Cécile Ladjali, sobre el valor de la transmisión cultural. Es la profesora la que dice que “nadie es conciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad.” (Steiner y Ladjali, 2007:37). La escuela, tal como lo fue siempre, debería ser el lugar que nos ponga en contacto con un mundo-otro, pero este mundo-otro no es, necesariamente, el mundo de las humanidades del siglo XIX, ni es necesariamente el mundo de la imagen que todo lo permea, sino el mundo-otro que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos.

La escuela, ya sea enseñando el lenguaje, la pintura, el cine, la televisión o los nuevos medios, debería poder ayudarnos a poner en juego otras formas de relacionarnos con el mundo, y en eso quisiera incluir especialmente a la relación más libre con una tradición. Por eso mismo, también debería darle un lugar a esa tradición para que sea reescrita, y no negarla y excluirla en nombre del valor de la novedad (Malosetti, 2007). Creo que en la cultura de la imagen es importante destacar el peso de las tradiciones visuales y de las formas históricas en que nos hemos ido constituyendo en una comunidad de espectadores, de la misma forma que es importante hacerle lugar al análisis y la reflexión sobre los modos en que esa comunidad se está reconstituyendo hoy con los celulares, los videojuegos e internet. En este cruce y rearticulación de temporalidades pasadas, presentes y futuras, puede darse lugar a una transmisión que no sea planteada como repetición mecánica de una historia sino como el pasaje de una tradición que se renueva y se redefine con cada nueva generación, como un pasaje que combina

tecnologías viejas y nuevas, como una acción que mantiene, finalmente, una escala humana.

BIBLIOGRAFIA CITADA:

APPADURAI, Arjun, *La modernidad desbordada*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001.

APPADURAI, A. "Archive and Aspiration", en: J. BROUWER y A. MULDER (eds.), *Information is Alive*. Rotterdam, V2 Publishing, 2003. (disponible en: <http://www.scribd.com/doc/20132175/appadurai-archive-and-aspiration>)

BENJAMIN, Walter, *Obras. Libro II, vol. 1. Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura*. Madrid, Abada Editores, 2007.

BERGALA, Alain, *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, Laertes, 2007.

BREA, José Luis, "Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image", in: *Revista de Estudios Visuales*, 2007, vol. 2, n. 4, pp. 145-163.

BUCKINGHAM, D., *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, Morata, 2002.

BURN, A., *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. New York, Peter Lang, 2009.

CUBAN, Larry, *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York, Teachers' College Press, 1986.

DE CASTELL, S. y J. Jenson, "Serious Play: Curriculum for a Post-Talk Era", *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, Vol. 1, N. 1, 2003.

DIDI-HUBERMAN, Georges, «L'image brûle» in: Zimmermann, L., Didi-Huberman, G., et al, *Penser par les images. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman*. Nantes, Editions Cécile Defaut, 2006.

GITELMAN, L. *Always already new. Media, history and the data of culture*. Cambridge, MIT Press, 2008.

JENKINS, H., *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. White Paper. MacArthur Foundation, 2006. Disponible en:

http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

KRESS, Gunther, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.

LIVINGSTONE, S., E. VON COUVERING, N. THUMIN, "Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies: Disciplinary, Critical, and Methodological Issues", en: COIRO, J., M. KNOBEL, C.LANKSHEAR, D.J. LEU, *Handbook of Research on New Literacies*, New York, Routledge, pp. 103-132.

MALOSETTI COSTA, L., "Tradición, familia, desocupación". Ponencia presentada al Seminario Internacional Educar la Mirada. Experiencias en Pedagogías de la Imagen, FLACSO/Argentina-Fundación Osde, Buenos Aires, 2007.

MANOVICH, Lev, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós, Barcelona, 2006.

MONDZAIN, Marie-José, *L'image, peut-elle tuer?* Paris, Bayard, 2002.

MONSIVÁIS, Carlos, "«Se sufre porque se aprende. » De las variedades del

SONTAG, Susan, *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara, 2003.

STEINER, George y LDJALI, Cécilia, *Elogio de la transmisión*. Madrid, Siruela, 2005.

TYNER, K. "Breaking out and fitting in: Strategic uses of digital literacies by youth". *ESRC Seminar Series on The educational and social impact of new technologies on young people in Britain*, 2008. Disponible en:

<http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/about/CI/events/esrcseminar/index.aspx>

WALSH, M., "Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practice". *Literacy*, vol. 42, n. 2, 2008, pp. 101-108.