



NUEVOS REGÍMENES DE VISUALIDAD Y DES-CENTRAMIENTOS EDUCATIVOS

JESÚS MARTÍN BARBERO*

RESUMEN. La sociedad en la que vivimos, querámoslo o no, es una sociedad descentrada culturalmente. Habitados a vertebrar nuestras formas de aprender y de conocer en el modelo cognitivo que impone la lectura y la escritura y habiendo asumido la institución escolar el libro como eje vertebrador de la enseñanza y del aprendizaje otro modelo cognitivo, el de la imagen, aparece ofreciendo unas nuevas formas de conocer y planteando grandes retos al oficio del educador. No se trata de sustituir un modelo por otro pero sí de armonizarlos.

ABSTRACT. The society we live in, whether we like it or not, is a culturally decentered society. As we are used to organising our way of learning and gaining knowledge according to the cognitive model, which makes reading and writing compulsory, and as the book has been taken by the school as the centre of the teaching and learning process, another cognitive model, the image model, now provides new ways of gaining knowledge and poses major challenges to teachers. It is not a question of substituting one model for the other but a question of bringing them harmoniously together.

COMPLICIDADES DE LA ORALIDAD CULTURAL CON LA VISUALIDAD TÉCNICA

Por más escandaloso que nos suene es un hecho que las mayorías en América Latina se están incorporando a la modernidad no de la mano del libro sino desde los discursos y las narrativas, los saberes y los lenguajes, de la industria y la experiencia

audiovisual. Y esa transformación nos plantea retos graves que dejan obsoletos tanto los ilustrados como los populistas modos analizar y valorar. Pues si las mayorías se están apropiando de la modernidad sin dejar su cultura oral es porque esa cultura ha incorporado la «oralidad secundaria»¹ que tejen y organizan las gramáticas tecnoperceptivas de la radio y

(*) Universidad Javeriana. Bogotá (Colombia).

(1) W. ONG: *Oralidad y escritura*. México, FCE, 1987, pp. 130-ss.

el cine en un primer momento, y está incorporando en la actualidad la visualidad electrónica de la televisión, el vídeo y el computador. Una visualidad que ha entrado a formar parte, como afirma A. Renaud, de la *visibilidad cultural*, «a la vez entorno tecnológico y nuevo imaginario, capaz de hablar culturalmente –no sólo de manipular técnicamente– de abrir nuevos espacios y tiempos a una nueva era de lo sensible»². De modo que la complicidad y compenetración entre oralidad cultural y lenguajes audiovisuales no remite –como pretenden buena parte de nuestros intelectuales y nuestros anacrónicos sistemas educativos– ni a las ignorancias ni a los exotismos del analfabetismo sino a los *des-centramientos culturales* que en nuestras sociedades están produciendo los nuevos regímenes del sentir y del saber –de la sensibilidad, o del *sensorium* como diría W. Benjamin– que están siendo catalizados principalmente por la televisión y el computador.

De las contradicciones que atraviesan la modernidad³ el primer movimiento de *des-orden en la cultura* lo introdujo el cine. Al conectar con el nuevo *sensorium* de las masas, con la «experiencia de la multitud» que vive el paseante en las avenidas de la gran ciudad, el cine vino a acercar el hombre a las cosas, pues afirma Benjamin:

Quitarle su envoltura a cada objeto, triturar su *aura*, es la signatura de una percepción cuyo sentido para lo igual en el mundo ha crecido tanto que, incluso por medio de la reproducción, le gana terreno a lo irrepetible⁴.

Y al triturar el aura, especialmente del arte, que era el eje de lo que las elites occidentales han tendido a considerar cultura, el mundo de los *nuevos clérigos* sufrió una herida profunda: el cine hacía *visible* la modernidad de unas experiencias culturales que no se regían por sus cánones ni eran gozables desde su gusto. Pero domesticada esa fuerza subversiva del cine por la industria de Hollywood, que expande su gramática narrativa y mercantil al mundo entero, Europa reintroducirá en los años sesenta una nueva legitimidad cultural, la del «cine de autor», con la que recupera el cine para el arte y lo distancia definitivamente del medio que por esos mismos años hacia su entrada en la escena mundial, la televisión.

Más que buscar su nicho en la ilustrada idea de cultura, la televisión ha resultado siendo el medio que más radicalmente desordena la idea y los límites del campo de *la cultura*: sus tajantes separaciones entre realidad y ficción, entre vanguardia y *kitsch*, entre espacios de ocio y de trabajo. «Ha cambiado nuestra relación con los productos masivos y los del arte elevado. Las diferencias se han reducido o anulado, y con las diferencias se han deformado las relaciones temporales y las líneas de filiación. Cuando se registran estos cambios de horizonte nadie dice que las cosas vayan mejor, o peor: simplemente han cambiado, y también los juicios de valor deberán atenerse a parámetros distintos. Debemos comenzar por el principio a interrogarnos sobre lo que ocurre»⁵.

(2) A. RENAUD: *Videoculturas fin de siglo*. Madrid, Cátedra, 1990, p. 17.

(3) D. BELL: *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza, 1997.

(4) W. BENJAMIN: *Discursos interrumpidos, I*. Madrid, Taurus, 1982, p. 25.

(5) U. ECO: «La multiplicación de los medios», en *Cultura y nuevas tecnologías*. Madrid, Novatez, 1986, p. 124.

Aun en nuestros «subdesarrollados» países, la *experiencia audiovisual* replantea de raíz las formas de continuidad cultural al plantear la existencia de una nueva generación «cuyos sujetos no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones, que definen aún hoy lo que es cultura, sino a partir de la conexión/desconexión (del juego de interfaz) con aparatos»⁶. Estamos ante una generación que más que en la escuela es en una televisión captada por antena parabólica donde ha aprendido a hablar inglés, que experimenta una fuerte empatía con el idioma de las tecnologías digitales, y que crecientemente se siente más a gusto escribiendo en el computador que en el papel. Empatía que se apoya en una «plasticidad neuronal»⁷ desde la que los adolescentes entran más fácilmente en la complejidad de las redes informáticas. Frente a la distancia con que gran parte de los adultos resienten y resisten esa nueva cultura –que desvaloriza y vuelve obsoletos muchos de sus saberes y destrezas– los jóvenes responden con una cercanía hecha no sólo de facilidad para relacionarse con las tecnologías audiovisuales e informáticas sino de *complicidad cognitiva y expresiva*: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que encuentran su ritmo y su idioma.

Lo que no hace sino comprobar la radicalización que actualmente experimenta el *desanclaje*⁸ que, según Giddens, introduce la modernidad en la percepción del espacio: esto es la desterritorialización

de la actividad social de los contextos de presencia, liberándola de las restricciones que imponían los mapas mentales, los hábitos y prácticas locales. A lo que asistimos es a la configuración de una espacialidad cuyas delimitaciones ya no están basadas en la distinción entre interior, frontera y exterior. Y que por lo tanto no emerge del recorrido viajero que me saca de mi pequeño mundo, sino de su revés: de la experiencia doméstica convertida por la televisión y el computador en territorio virtual al que, cómo expresivamente ha dicho Virilio «todo llega sin que haya que partir».

Es justamente en la *escena doméstica* donde el des-centramiento producido por la televisión se torna en verdadero des-orden cultural. Mientras la cultura del texto escrito creó espacios de comunicación exclusiva entre los adultos instaurando una marcada segregación entre adultos y niños, *la televisión cortocircuita los filtros de la autoridad parental transformando los modos de circulación de la información en el hogar*:

Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar *presentes* en las interacciones entre adultos (...) Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, los interludios sexuales, las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos⁹.

(6) S. RAMÍREZ; S. MUÑOZ: *Trayectos del consumo. Itinerarios biográficos y producción-consumo cultural*. Cali, Univalle, 1995, p. 62.

(7) A. PISCITELLI: Del pédulo a la maquina virtual», en S. BLEICMAR (comp.): *Temporalidad, determinación, azar*. Buenos Aires, 1994.

(8) A. GIDDENS: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1994, p. 31.

(9) J. MEYROWITZ: «La television et l'integration des enfants: la fin du secret des adultes», en *Reseaux*, 74. París, 1995, p. 62.

Al no depender su uso de un complejo código de acceso, como el del libro, la televisión expone a los niños, desde que abren los ojos, al mundo antes velado de los adultos. Pero al dar más importancia a los contenidos que a la *estructura de las situaciones* seguimos sin comprender el verdadero papel que la televisión está teniendo en la reconfiguración del hogar. Y los que entrevén esa perspectiva se limitan a cargar a la cuenta de la televisión la *incomunicación* que padece la institución familiar: como si antes de la televisión la familia hubiera sido un remanso de comprensión y de diálogo. Lo que ni padres ni psicólogos se plantean es por qué mientras los niños siguen gustando de *libros para niños* prefieren –en porcentajes del 70% o más según las investigaciones realizadas en muchos países– los programas de televisión *para adultos*. Cuando es ahí donde se esconde la pista clave: mientras el libro disfraza su control –tanto el que sobre él se ejerce como el que a través de él se realiza– tras su estatuto de objeto *distinto* y de la complejidad de los temas y del vocabulario, el control de la televisión no admite disfraces haciendo explícita la censura. La que, de una parte, devela los mecanismos de simulación que sostienen la autoridad familiar, pues los padres juegan en la realidad *papeles* que la televisión desenmascara: en ella los adultos mienten, roban, se emborrachan, se maltratan... Y de otra, el niño no puede ser culpabilizado por lo que ve (como sí lo es por lo que clandestinamente lee) pues no fue él quien trajo subrepticamente el programa erótico o violento a la casa.

De una manera oscura los padres captan hoy lo que pasa pero la mayoría no entiende su calado limitándose a expresar su desazón porque los niños ahora

«saben demasiado» y viven cosas que «no son para su edad». Pero lo que nos cuenta la historia es otra cosa: durante la Edad Media los niños vivían revueltos con los adultos en el trabajo, en la taberna, hasta en la cama. Es sólo a partir del siglo XVII, cuando el declive de la mortalidad infantil se cruza, en las clases medias y altas, con un aprendizaje *por libros* –que sustituye al aprendizaje *por prácticas*– cuando emerge la infancia como «un mundo aparte»¹⁰. Y bien, la televisión ha puesto fin a esa *separación social*, y es ahí donde cala la honda desazón que produce su desorden cultural. En ese proceso la televisión no opera por su propio poder sino que cataliza y radicaliza movimientos que estaban en la sociedad previamente, como las nuevas condiciones de vida y de trabajo que han minado la estructura patriarcal de la familia: inserción acelerada de la mujer en el mundo del trabajo productivo, drástica reducción del número de hijos, separación entre sexo y reproducción, transformación en las relaciones de pareja, en los roles del padre y del macho, y en la percepción que de sí misma tiene la mujer. Es en el múltiple desordenamiento que atraviesa el mundo familiar donde se inserta el *des-orden cultural* que la televisión y el computador introducen.

El especial malestar en la cultura de la modernidad, que expresan las generaciones de los más jóvenes, enlaza con el estallido de las fronteras espaciales y sociales que la llave *televisión/computador* introduce en el estatuto de *los lugares de saber* y de las *figuras de razón*. No es extraño que el imaginario de la televisión sea asociado a los antípodas de los valores que definen a la escuela: larga temporalidad, sistematicidad, trabajo intelectual, valor cultural, esfuerzo, disciplina. Pero al

(10) PH. ARIES: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. París, Plon, 1960.

ser acusada por la escuela de todos esos males y vicios que acechan a la juventud la televisión devela justamente lo que los nuevos regímenes de la imagen catalizan *de cambios en la sociedad*: desde el *desplazamiento* de las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana, a la *conexión* de las nuevas condiciones del saber con las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la socialidad¹¹. Desplazamientos y conexiones que empezaron a hacerse institucionalmente visibles en los *movimientos estudiantiles del 68* desde París a Berkeley pasando por Ciudad de México. Entre las revueltas de los estudiantes enunciadas en los *graffitis* –«la ortografía es una mandarina», «hay que explorar sistemáticamente el azar», «la inteligencia camina más que el corazón pero no va tan lejos»¹²– y la revuelta que esos años producen de libros con sonidos e imágenes, emergen una nueva *subjetividad* –valoración de la educación y el trabajo como espacios de desarrollo de la personalidad, y del amor y la sexualidad como posibilidades de experimentación vital– y un *nuevo proyecto de saber* que cuestiona radicalmente el carácter monolítico y transmisible del conocimiento revalorizando las *prácticas* y las *experiencias*, y alumbrando un *saber mosaico*¹³: hecho de objetos móviles y fronteras difusas.

Un segundo ámbito de reflexión y comprensión del decisivo papel que

juega la experiencia audiovisual en la emergencia de una *subjetividad* es el de las transformaciones que hoy atraviesa el *sensorium* urbano: si para W. Benjamin la *dispersión* y la *imagen múltiple* constituían «las modificaciones del aparato perceptivo del transeúnte en el tráfico de la gran urbe» que conectaban con «la experiencia del espectador de cine»¹⁴, los dispositivos que ahora conectan la estructura comunicativa de la televisión con las claves que ordenan la nueva ciudad son otros: la *fragmentación* y el *flujo*. Pues mientras el cine catalizaba la «experiencia de la multitud» –era en multitud cuando los ciudadanos ejercían su derecho a la ciudad– lo que ahora cataliza la televisión es por el contrario la «experiencia doméstica» y privada de la casa, que es desde donde cada día más gente realiza hoy su inserción en la ciudad, es decir se hace de ella una imagen de conjunto, global.

Hablamos entonces de *fragmentación* para referirnos más que a la forma del relato televisivo a la *des-agregación social*, a la privatización de la vida que la experiencia televisiva consagra. Constituida en el centro de las rutinas que ritman lo cotidiano y en dispositivo de aseguramiento de la identidad individual¹⁵ la llave televisión/computador convierte al espacio doméstico en el territorio virtual por excelencia: aquel en que más hondamente se reconfiguran las relaciones de lo privado y lo público, esto es la superposición entre ambos espacios y el

(11) A ese propósito, ver: M. MAFFESOLI: *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en la sociedad de masas*. Barcelona, Icaria, 1990. Y del mismo autor *Eloge de la raison sensible*. París, Grasset, 1996.

(12) J. CORTÁZAR recoge esos graffitis en «Noticias del mes de mayo», en *Casa de las Américas-Diez años*. La Habana, 1970, pp. 246-ss.

(13) A. MOLES: *Sociodynamique de la culture*. La Haya, Mouton, 1971, p. 36.

(14) W. BENJAMIN, op. cit., p. 47.

(15) H. VEZZETI: «El sujeto psicológico en el universo massmediático», en *Punto de vista*, 47 (1993). Buenos Aires. Ver también J. ECHEVARRÍA: *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona, Anagrama, 1995.

emborramiento de sus fronteras. «Un aire de familia vincula la variedad de pantallas que reúnen nuestras experiencias laborales, hogareñas y lúdicas»¹⁶ atravesando y reconfigurando tanto las experiencias de la calle como la relación con nuestro propio cuerpo: la ciudad informatizada no necesita cuerpos reunidos sino interconectados. Del *pueblo* que se tomaba la calle en la protesta política al *público* que iba al teatro o al cine la transición conservaba el carácter colectivo de la experiencia; de los públicos del cine a las *audiencias* de televisión el desplazamiento señala una profunda transformación: la pluralidad social y cultural de la ciudadanía sometida a la lógica de la desagregación hace de la diferencia una mera estrategia del *rating*.

Des-especializado¹⁷ el cuerpo de la ciudad por exigencias del *flujo* que impone el tráfico de vehículos e informaciones, su materialidad histórica se ve devaluada a favor del nuevo valor que adquiere el «régimen general de la velocidad»¹⁸, ese que pasa a legitimar el arrasamiento de la memoria urbana volviendo equivalentes e insignificantes, todos los lugares, y en cierto modo todos los relatos. También en el *flujo televisivo* –la metáfora más *real* del fin de los grandes relatos– encontramos una aceleración de las imágenes que arrastra la equivalencia de todos los discursos –información, drama, publicidad o ciencia, pornografía, datos financieros– la interpenetrabilidad

de todos los géneros y la transformación de lo efímero en clave de producción y propuesta de goce estético. El des-arraigo que padecen tanto la muchedumbre de pobres que llega cada día a la gran urbe, como buena parte de los adultos urbanos en la ciudad actual, es vivido por los jóvenes como un *des-localizado modo de arraigo* desde el que habitan *nómadamamente* la ciudad¹⁹, desplazando periódicamente sus lugares de encuentro, atravesándola, en una exploración que tiene muchas relaciones con la travesía televisiva que permite el *zappar*: esa lectura nómadamamente hecha sobre restos y fragmentos de novelas, videoclip musicales, informativos o deportes. Como de restos, pedazos y deshechos, de incoherencias y amalgamas, está hecha también la ciudad descentrada y caótica, que es la que *realmente* conforma su mirada y su identidad. Una identidad marcada menos por la continuidad que por una amalgama en la que aún la articulación de los tiempos largos esta hecha de tiempos cortos, pues son ellos los que vertebran internamente el *palimpsesto* de las sensibilidades y los relatos. Es de lo que habla esa *cultura de la fragmentación*²⁰ que se expresa en la cada día más intensa identificación de los adolescentes con los relatos fragmentados del vídeo y del último cine. Frente a las culturas letradas, ligadas a la lengua y al territorio, las electrónicas audiovisuales se basan en *comunidades hermenéuticas* que responden a identidades de

(16) C. FERRER: «Taenia sagitana o el veneno en la red», en *Nueva sociedad*, 140 (1995), p. 155. Caracas.

(17) J. MARTÍN BARBERO: «De la ciudad mediada a la ciudad virtual», en *Telos*, 44 (1996), Madrid.

(18) P. VIRILIO: *La máquina de visión*. Madrid, Cátedra, 1989, p. 25. Ver también a propósito y del mismo autor *La vitesse de liberation*. Paris, Galilée.

(19) M. MAFESOLI, op. cit., pp. 133-189. También P. ORIOL-COSTA; J.M. PÉREZ TORNERO: *Tribus urbanas*. Barcelona, Paidós, 1996.

(20) V. SÁNCHEZ BIOSCA: *Una cultura de la fragmentación. Pastiche, relato y cuerpo en el cine y la televisión*. Valencia, Textos de la Filmoteca, 1995.

temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, dotadas de una elasticidad que les permite amalgamar elementos provenientes de mundos culturales muy diversos, atravesadas por discontinuidades y contemporaneidades en las que gestos atávicos conviven con reflejos postmodernos.

DES-LOCALIZACIÓN DE LOS SABERES Y ESQUIZOFRENIA CULTURAL DEL SISTEMA ESCOLAR

En la relación entre educación y comunicación, ésta última resulta casi siempre reducida a su dimensión instrumental, es decir, al uso de los medios. Con lo que se deja fuera justamente aquello que sería estratégico pensar: la inserción de la educación en los complejos procesos de comunicación de la sociedad actual, o dicho de otro modo, el *ecosistema comunicativo* en que estamos inmersos. Un entorno *difuso* de informaciones, lenguajes y saberes, y *descentrado* por relación con los dos centros –escuela y libro– que organizan aún el sistema educativo vigente. Si desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber fue siempre fuente de poder, ese poder ha conservado el doble carácter de ser a la vez centralizado territorialmente y asociado a determinados soportes y figuras sociales. De ahí que las transformaciones en los modos de cómo circula el saber constituye una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. Es disperso y fragmentado como el saber escapa de los lugares *sagrados* que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Y es esa diversificación y difusión del saber lo que constituye uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema

educativo. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea pero desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección y, al mismo tiempo, el desconcierto cotidiano de constatar que esos conocimientos se hallan seriamente desfasados de los saberes y lenguajes que –sobre biología, física, filosofía o geografía– circulan por *fuera* de ella. Y frente a un alumnado cuyo medio-ambiente comunicativo lo «empapa» cotidianamente de esos otros saberes-mosaico que, en forma de *información*, circulan por la sociedad, la reacción de la escuela es casi siempre de atrincheramiento en su propio discurso: cualquier otro es resentido por el sistema escolar como un atentado a su autoridad. En lugar de ser percibida como una llamada para replantear el modelo de comunicación, que subyace al modelo pedagógico, la intromisión de saberes y otros lenguajes resulta endureciendo el control de los discursos que no respetan el sagrado saber escolar.

El cruce de dinámicas que convierte la comunicación en ecosistema y éste en la fuente más ancha de diversificación y descentramiento del saber, pone cada día de manifiesto la esquizofrenia entre el modelo de comunicación que subyace al sistema educativo y el que configura una sociedad progresivamente organizada sobre la información y el conocimiento. Con el consiguiente agrandamiento de la grieta entre la experiencia cultural desde la que hablan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos.

La actitud defensiva de la escuela y del sistema educativo, los están llevando a desconocer o disfrazar que el problema de fondo está en el desafío que le plantea un ecosistema comunicativo en el que lo que emerge es *otra cultura*, otros modos de ver, de leer y de aprender. La actitud defensiva se limita a identificar lo mejor

del modelo pedagógico tradicional con el libro²¹ y anatematizar el mundo audiovisual como mundo de la frivolidad, de la alineación y la manipulación; a hacer del libro el ámbito de la reflexión, el análisis y la argumentación, frente a un mundo de la imagen hecho sinónimo de emotividad y seducción. Ojalá el libro fuera en la escuela un medio de reflexión y de argumentación y no de lecturas canónicas y de repeticiones estériles. Pero desgraciadamente no lo es, como o han demostrado investigaciones realizadas en Cali por la Universidad del Valle²² sobre hábitos de lectura y usos sociales de los medios, y en la que la inmensa mayoría de la gente, de todas las clases sociales y no sólo de los sectores populares, identifica libro con tarea escolar, de manera que una vez terminado ese periodo de la vida el libro deja de tener alguna utilidad o función que no sea la de procurar estatus social.

Lo que revela que nuestras escuelas no están siendo un espacio en el que la lectura y la escritura sean una actividad creativa y placentera, sino predominantemente una tarea obligatoria y tediosa, sin posibilidades de conexión con dimensiones claves de la vida de los adolescentes. Una actividad incluso castradora: confundiendo cualquier expresión de estilo propio en la escritura con anormalidad o con plagio los maestros tienden a reprimir la creatividad sistemáticamente. No por mala voluntad sino por los *habitus*²³ de lectura de los propios docentes, y por las inercias de la enseñanza legitimadas por el modelo imperante de comunicación escolar. Un joven psicólogo que está haciendo su tesis sobre el aprendizaje de

la lectura en escuelas de Ciudad Bolívar, el conjunto de barrios más pobres de Bogotá, me contaba su triste descubrimiento: en esas escuelas el aprendizaje de la lectura está empobreciendo el vocabulario y las capacidades narrativas de los niños costeños cuyas familias han sido desplazadas hasta Bogotá por la violencia de la guerra. Pues al tratar de que los niños hablen bien se acaba identificando ese habla con la escritura, con lo que los niños se ven obligados a perder gran parte de la riqueza de su mundo oral, incluida su espontaneidad narrativa. Es decir, tenemos un sistema escolar que no sólo no gana a los adolescentes para una lectura y una escritura creativas sino que además no se ha enterado de que existe una cultura oral que constituye la matriz cultural entre los sectores populares, la que no puede ser en modo alguno confundida con el analfabetismo. Frente a la cultura oral la escuela se encuentra tan desprovista de modos de interacción, y tan a la defensiva, como frente a la audiovisual. El cuadro no puede ser más significativo: mientras la enseñanza discurre por el ámbito del libro el maestro se siente fuerte, pero en cuanto aparece el mundo de la imagen o de la escritura hipertextual el maestro pierde pie, su terreno se mueve: porque el alumno sabe más y sobre todo maneja mucho mejor esos lenguajes que el maestro. Y además porque esos lenguajes no se dejan leer con la univocidad de códigos que la escuela aplica al texto escrito. Frente ese desmoronamiento de su autoridad el maestro no sabe reaccionar sino des-autorizando los saberes que pasan por fuera de la escuela.

(21) J. MARTÍN BARBERO: «Nuevos modos de leer», en *Revista de crítica cultural*, 7 (1996). Santiago de Chile. A. PISCITELLI: «El libro electrónico o el futuro de una ilusión», en *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires, Paidós, 1995, pp. 178-186.

(22) S. MUÑOZ: *El ojo, el libro y la pantalla*. Cali, Univalle, 1995.

(23) Sobre el sentido de esa categoría, ver P. BOURDIEU; J. C. PASSERON: *La reproducción. Element pour une théorie du système de l'enseignement*. París, Minuit, 1970.

Del otro lado, la oralidad cultural de las mayorías tampoco cabe en la escuela: pues tanto el mundo del chiste y las narrativas orales como el mundo del *rock* y del *rap* des-ubican también –desde sus propias lógicas, saberes y placeres– el ascetismo triste del autismo libresco. En la manera como se aferra al libro, la escuela desconoce todo lo que de cultura se produce y circula por el mundo de la imagen y de la cultura oral: dos mundos que viven justamente de la hibridación y el mestizaje, de la revoltura de memorias territoriales con imaginarios des-localizados.

Desvelemos entonces el malentendido que nos esta impidiendo reconocer que *sociedad multicultural* significa en nuestros países no sólo aceptar las diferencias étnicas, raciales o de género, significa también aceptar que en nuestras sociedades conviven hoy «indígenas» de la cultura letrada, con indígenas de la cultura oral, y de la audiovisual, intermedial y digital. Y ello en su sentido más fuerte puesto que esas culturas configuran modos fuertemente diferenciados de ver y de oír, de pensar y de escribir. Y al reivindicar los derechos de la cultura oral y la audiovisual no estamos desconociendo en modo alguno la vigencia de la cultura letrada sino desmontando su pretensión de ser la única cultura digna de ese nombre y el eje cultural de nuestra sociedad. El libro sigue y seguirá siendo la clave de la *primera alfabetización*, esa que en lugar de encerrarse sobre la cultura letrada debe hoy poner las bases para la *segunda alfabetización* que nos abre a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo intermedial de la informática. Estamos ante un cambio profundo

en los procesos y protocolos de lectura²⁴, lo que no significa la simple sustitución de un modo de leer por otro sino la compleja articulación de uno y otro, de la lectura de textos en la de hipertextos, de la doble inserción de unos en otros, con todo lo que ello implica de continuidades y rupturas, de reconfiguración de la lectura como conjunto de muy *diversos modos de navegar textos*. Todos esos modos que está exigiendo la construcción de ciudadanos que sepan *leer* hoy tanto periódicos como noticieros de televisión, videojuegos, videoclips e hipertextos.

NUEVOS USOS DE LA IMAGEN Y NUEVAS FIGURAS DE RAZÓN

Hablar de *imágenes* en América Latina significa hablar de una larga y singular batalla cultural, pues ¿cómo puede entenderse el descubrimiento y la conquista, la colonización y la independencia del Nuevo Mundo, fuera de la *guerra de imágenes* que todos esos procesos movilizaron?, se pregunta Serge Gruzinski²⁵. Cómo pueden comprenderse las estrategias del dominador o las tácticas de resistencia de los pueblos indígenas desde Cortes hasta la guerrilla zapatista, desde la instauración de pueblos zimarrones hasta el barroco del carnaval de Río, sin recrear la historia que nos lleva de la imagen didáctica franciscana del siglo XVI al manierismo heroico de la imaginaria libertadora, y del didactismo barroco del muralismo a la imaginaria electrónica de la telenovela? Cómo penetrar en las oscilaciones y alquimias de las identidades sin auscultar la mezcla de imágenes e

(24) A. SAMPSON et als.: «La lectura», en *Revista Universidad del Valle*, 16 (1994), monográfico. Cali.

(25) S. GRUZINSKI: *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner*. México, FCE, 1994.

imaginarios desde los que los pueblos vencidos plasmaron sus memorias e inventaron una historia propia?

Mirando desde México, Gruzinski ilumina los escenarios latinoamericanos en que se libra la batalla cultural, empezando por aquella en la que se produce el ejemplo más denso y espléndido de una guerra de ciframientos y resignificaciones de que está hecha la historia profunda de estos países. El sincretismo de simulación/subversión cultural que *contiene* la imagen milagrosa de la Virgen Guadalupe, ha sido espléndidamente descifrado por O. Paz y R. Bartra²⁶. Pero la guerra de imágenes que pasa por ese icono no queda sólo entre la aparecida del Tepeyac, la diosa de Tonantzin y la Malinche, sino que continúa produciéndose hoy en las hibridaciones iconográficas de un mito que reabsorbe el lenguaje de las historietas impresas y televisivas fundiendo a la Guadalupeana con el hada madrina de Walt Disney, la Heidi japonesa y hasta con el mito de la Mujer maravilla²⁷. Eso del lado de las imágenes *populares*, porque también del lado culto el pintor Rolando de la Rosa expuso en el Museo de Arte Moderno (1987) una Virgen de Guadalupe con el rostro de Marilyn Monroe. Blasfemia que en cierto modo empata con la que paradójicamente subyace al lugar que la Virgen Guadalupe conserva en la Constitución de 1873, en la que al mismo tiempo y en el mismo texto se *consagra* un día como fiesta patria y se instaura la más radical separación entre Iglesia y Estado.

La recuperación de los imaginarios populares en las *imagerías electrónicas* de Televisa o Rede Globo, en las que el cruce de arcaísmos y modernidades hacen su éxito, no es comprensible por fuera de los nexos que enlazan las sensibilidades a un *orden visual social*, en el que las tradiciones se desvían pero no se abandonan, anticipando en las transformaciones visuales experiencias que aún no tienen discurso ni concepto. El actual des-orden del imaginario deconstrucciones, simulacros, eclecticismos –remite al *dispositivo barroco* (o *neobarroco* que diría Calabrese²⁸) «cuyos nexos con la imagen religiosa anunciaban el cuerpo electrónico unido a sus prótesis tecnológicas, *walkmans*, videocasetas, computadoras»²⁹.

El racionalismo latinoamericano, en su matriz maniquea tanto a derechas como a izquierdas, ha recelado sin embargo intensamente de las imágenes como instrumento persuasivamente endoctrinador y manipulador de las ignorantes gentes del pueblo. Del mismo modo que la «ciudad letrada»³⁰ ha sabido controlar la imagen confinándola al campo del arte o al territorio del simulacro, de la apariencia y los residuos mágicos. Ambos rechazos convergen hoy con la confusión que al cuestionar la mentalidad mercantil de «una imagen vale más que mil palabras» reduce las imágenes a las identificaciones primarias y las proyecciones irracionales, las manipulaciones consumistas y la simulación política, con lo cual el mundo de la imagen es situado en los antípodas de la

(26) O. PAZ: *El laberinto de la soledad*. México, FCE, 1978. R. BARTRA: *La jaula de la melancolía*. México, Grijalbo, 1985.

(27) M. ZRES: «Cuando Heidi, Walt Disney y Marylin Monroe hablan por la Virgen de Guadalupe», en *Versión*, 4 (1992), pp. 57-93. México.

(28) O. CALABRESE: *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra, 1989.

(29) S. GRUZINSKI, op. cit., p. 24.

(30) A. RAMA: «La ciudad letrada», en R. MORSE; J. E. HARDOY: *Cultura urbana latinoamericana*. Buenos Aires, Clacso, 1985, pp. 11-38.

producción de conocimiento, esto es en el espacio y el tiempo de la diversión y el espectáculo³¹.

Se abre dificultosamente paso en nuestros países otra posición frente a la imagen, que se apoya en una línea de pensamiento que desde el Nietzsche que atisbaba en la modernidad el tiempo de un mundo «convertido en fábula», pasa por Benjamin cuando consideraba las tecnologías, y en especial de las de producción y reproducción de la imagen, como estratégicas en la configuración de la ciudad moderna. Y Heidegger que, al hablar de la técnica, la liga a *un mundo que se constituye en imágenes* más que en sistema de valores, a la modernidad como «la época de las imágenes del mundo»³², hasta Vattimo a para el que lo que en la tardomodernidad llamamos *mundo* es mucho menos aquella «realidad» del pensamiento empiricista –enfrentada a la «conciencia» del ‘sujeto autocentrado’ del racionalismo– que el tejido de discursos e imágenes que entrecruzadamente producen las ciencias y los medios. A partir de lo cual Vattimo plantea una renovadora pista sobre el sentido actual de la relación tecnología/sociedad/imagen al afirmar que «el sentido en que se mueve la tecnología no es ya tanto el dominio de la naturaleza por las máquinas cuanto el específico desarrollo de la información y la comunicación del *mundo como imagen*»³³.

Desde esa línea se hace posible la revaloración cognitiva de la imagen –y con ello su reubicación en el campo de la educación– ya no como mera *ilustración* de la verdad contenida en la escritura

sino como dispositivo de una específica producción de conocimiento. Pues la reivindicación cognitiva de la imagen pasa paradójicamente por la asunción de la *crisis de la representación*. A examinar esa crisis dedicó M. Foucault su libro *Las palabras y las cosas*. Su análisis se inicia con la *lectura* de un cuadro de Velázquez, *Las Meninas*, en la que nos propone tres pistas.

- Puesto que estamos ante un cuadro en el que un pintor nos contempla, lo que en verdad vemos es el revés del cuadro que el pintor pinta, y es en ese revés donde somos visibles nosotros.
- Lo que podemos decir del cuadro no habla de lo que vemos pues «la relación del lenguaje a la pintura es infinita. No porque la palabra sea imperfecta sino porque son irreductibles la una a la otra. Lo que se ve no se aloja, no cabe jamás en lo que se dice»³⁴.
- La esencia de la representación no es lo que se da a ver, sino la invisibilidad profunda desde la que vemos, y ello a pesar de lo que creen decirnos los espejos, las imitaciones, los reflejos, los engaños. Pues ya no disponemos, como en el pensamiento clásico, del desciframiento de la *semejanza* en su juego de signos, en su capacidad de vecindad e imitación, de analogía o empatía, para hacer posible el conocimiento. Ni disponemos tampoco de aquella hermenéutica de la escritura que domina desde el

(31) Una extremada versión de esa mirada en N. POSTMAN: *Divertirse hasta morir*. Barcelona, La Tempestad, 1991.

(32) J. HABERMAS: «Lenguaje de tradición y lenguaje técnico», en *Pensamientos sobre la técnica. Artefacto 1*. Buenos Aires, 1997, pp. 13-20.

(33) G. VATTIMO: *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós, 1990, p. 95.

(34) M. FOUCAULT: *Les mots et les choses*. París, Gallimard, 1966, p. 25.

Renacimiento en un reenvío de lenguajes –de la Escritura a la Palabra– colocando en el mismo plano las palabras y las cosas, el hecho, el texto y el comentario.

A partir del siglo XVII el mundo de los signos se espesa, e inicia la conquista de su propio estatuto poniendo en crisis su subordinación a la representación tanto del mundo como del pensamiento. Y en el paso del siglo XVIII al XIX por primera vez en la cultura occidental, afirma Foucault, la *vida* escapa a las *leyes generales del ser* tal y como se daba en el análisis de la representación; y también el trabajo transforma el sentido de la riqueza en *economía*, al tiempo que el lenguaje se «libera» para enraizarse en su materialidad sonora y en su expresividad histórica. El fin de la metafísica implica dar la vuelta al cuadro: el espejo en que al fondo de la escena se mira el rey, al que el pintor mira, se pierde en la irrealidad de la representación. Y *en su lugar* emerge el hombre configurado por la vida, el trabajo y el lenguaje. En adelante será a partir de la *trama significante* que tejen las *figuras y los discursos* (las imágenes y las palabras), y de la *eficacia operatoria* de los modelos, como se hará posible ese saber que hoy denominamos ciencias humanas.

Es justamente en el cruce de los dos dispositivos señalados por Foucault –economía discursiva y operatividad lógica– donde se sitúa la nueva *discursividad constitutiva de la visualidad* y la nueva *identidad lógico-numérica de la imagen*. Estamos ante la emergencia de *otra figura de la razón*³⁵ que exige pensar la imagen, primero, desde su nueva configuración sociotécnica, pues el computador no es un *instrumento* con el que se

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

El proceso que ahí llega entralaza un doble movimiento. El que prosigue y radicaliza el proyecto de la ciencia moderna –Galileo, Newton– de traducir/sustituir el mundo cualitativo de las percepciones sensibles por la cuantificación y la abstracción lógico-numérica, y el que reincorpora al proceso científico el valor informativo de lo sensible y lo visible. Un nueva *episteme cualitativa* abre la investigación a la intervención constituyente de la imagen en el proceso del saber: arrancándola a la *sospecha* racionalista, la imagen es percibida por la nueva episteme como posibilidad de experimentación/ simulación que potencia la velocidad del cálculo y permite inéditos *juegos de interfaz*, esto es de nuevas arquitecturas de lenguajes. Virilio denomina

(35) A. RENAUD: «L'image: de l'économie informationnelle à la pensée visuelle», en *Reseaux*, 74 (1995), pp. 14-ss. París.

«logística visual»³⁶ a la remoción que las imágenes informáticas hacen de los límites y funciones tradicionalmente asignados a la discursividad y la visibilidad, a la dimensión operatoria (control, cálculo y previsibilidad), la potencia interactiva (juegos de interfaz) y la eficacia metafórica (traslación del dato cuantitativo a una forma perceptible: visual, sonora, táctil). La visibilidad de la imagen deviene *legibilidad*³⁷, permitiéndole pasar del estatuto de «obstáculo epistemológico» al de *mediación discursiva* de la fluidez (flujo) de la información y del poder virtual de lo mental.

El relieve de las potencialidades cognitivas de la imagen nos reafirma en que la comprensión de la *estructura comunicativa* de la sociedad se haya ligada a la aceptación de cambios profundos en las condiciones del saber³⁸. Que remiten a cambios en los modos de percibir/sentir y a nuevas maneras de relacionarse, esto es de re-conocerse y de juntarse. Que es lo que experimentan claramente los más jóvenes, y que los adultos tienden a desvalorizar convencidos de que los cambios que hoy viven los jóvenes son, como lo fueron siempre, «una fiebre pasajera». Rompiendo esa inercia, M. Mead supo leer, hace ya veinticinco años, y cuando ella ya tenía setenta, lo que en la actual ruptura generacional remite a la larga temporalidad en que se inscriben nuestros miedos al cambio, tanto como las posibilidades que éste abre de inaugurar nuevos escenarios y dispositivos de diálogo entre generaciones y pueblos:

Nacidos antes de la revolución electrónica la mayoría de nosotros no

entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación en cambio se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos. Pero para proceder así, debemos reubicar el futuro. A juicio de los occidentales, el futuro está delante de nosotros. A juicio de muchos pueblos de Oceanía, el futuro reside atrás, no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde³⁹.

De lo que habla M. Mead es del surgimiento de un nuevo tipo de cultura entre la juventud contemporánea ligada a la revolución electrónica, y explica ese cambio a partir de su contraste con los dos tipos de cultura que ella ha vivido: uno como ciudadana norteamericana y el otro en su experiencia de antropóloga. Llama *postfigurativa* a aquella cultura en la que el futuro de los niños está por entero plasmado en el pasado de los abuelos, pues la esencia de esa cultura reside en el convencimiento de que la forma de vivir y de saber de los ancianos es inmutable e imperecedera. Llama *cofigurativa* a otro tipo de cultura en la que el modelo de los comportamientos lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que le permite a los jóvenes, con la complicidad de sus padres, introducir algunos cambios por relación al comportamiento de los abuelos. Finalmente, llama

(36) P. VIRILIO: *La máquina de visión*. Madrid, Cátedra, 1989, p. 81.

(37) G. LASCAUT et als.: *Voir, entendre*. Paris, UGE-10/18, 1976. J. L. CARRASCOSA: *Quimeras del conocimiento. Mitos y realidades de la inteligencia artificial*. Madrid, Fundesco, 1992.

(38) W. BENJAMIN, op. cit., p. 23

(39) M. MEAD: *Cultura y compromiso*. Barcelona, Gránica, 1971, p. 125.

prefigurativa a una nueva cultura que ella ve emerger a fines de los años sesenta y que caracteriza como aquella en la que los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional sin parangón en la historia, pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas, o viceversa, sino un cambio en lo que denomina *la naturaleza del proceso*: la aparición de una «comunidad mundial» en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas *emigran en el tiempo*, inmigrantes que llegan a una nueva era desde temporalidades muy diversas, pero todos compartiendo las mismas *leyendas* y sin modelos para el futuro. Un futuro que sólo balbucean los relatos de ciencia-ficción, en los que los jóvenes encuentran narrada su experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad «no se deja decir en las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa»⁴⁰, y que remite entonces a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los habitantes del nuevo mundo tecno-cultural hacen de la imagen y la sonoridad, del tacto y la velocidad.

La asunción de la *tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura contemporánea* representa para la escuela un desafío estratégico para reinsertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad, e interactuar *con los campos de experiencia* en que hoy se procesan las transformaciones claves: desterritorialización/relocalización de las identidades, hibridaciones de la ciencia y el arte; y también la reorganización de los saberes en su articulación a la del mapa de los oficios y las profesiones

por la incidencia de los flujos y redes de información. Sólo haciéndose cargo de esas transformaciones la escuela podrá *interactuar* con las nuevas formas de participación ciudadana que el entorno informacional hoy abre.

El chileno Martín Hopenhayn ha traducido a objetivos básicos de la educación los «códigos de modernidad»⁴¹ que hoy requiere una sociedad democrática. Ellos son formar *recursos humanos, construir ciudadanos y desarrollar sujetos autónomos*.

- Pues la educación no puede estar de espaldas a las transformaciones del mundo del trabajo, de los nuevos saberes que la producción moviliza y de los nuevas figuras que recomponen aceleradamente *el campo y el mercado de las profesiones*. No se trata de supeditar la formación a la adecuación de recursos humanos para la producción, sino de que la escuela asuma los retos que las innovaciones tecno-productivas y laborales le plantean en términos de nuevos lenguajes, saberes y habilidades. Sería suicida que la escuela alfabetice para una sociedad cuyas modalidades productivas están desapareciendo.
- En segundo lugar, *construcción de ciudadanos* significa una educación capaz de enseñar a leer ciudadanamente el mundo, es decir capaz de crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza o de

(40) *Ibidem*, p. 106.

(41) M. HOPPENHAYN: *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile, CEPAL-Estudios especiales, 2003.

la resignación en la pobreza; una educación que renueve la cultura política para que la sociedad no busque *salvadores* sino que genere socialidades para convivir, concertar, respetar las reglas del juego ciudadano, desde las de tráfico hasta las del pago de impuestos.

- Y en tercer lugar la educación debe *desarrollar sujetos autónomos*. Pues frente a una sociedad que masifica estructuralmente por tendencia a homogeneizar incluso cuando crea posibilidades de diferenciación, la posibilidad de ser ciudadanos es directamente proporcional al desarrollo de sujetos autónomos, es decir de gente libre tanto interiormente como en sus tomas de posición. Y libre significa gente capaz de saber leer la publicidad y para qué sirve, y no dejarse masajear el cerebro, gente que sea capaz de tomar distancia del arte de moda, de los libros de moda, gente que piense con su cabeza y no con las ideas que circulan a su alrededor.

Lo más grave de la situación es que, los retos que la comunicación le hacen a la educación es que mientras los hijos de la burguesía entran en interacción con el ecosistema informacional y comunicativo desde su propio hogar, los hijos de los pobres –cuyas escuelas públicas casi no tienen interacción con el entorno informático, siendo que para ellos la escuela es el espacio decisivo de acceso a las nuevas formas de conocimiento– están quedando excluidos del nuevo espacio laboral y profesional que la cultura tecnológica configura. De ahí la importancia estratégi-

ca que cobra hoy una escuela capaz de un uso creativo y crítico de los medios masivos y las tecnologías informáticas. Pero ello sólo será posible en una escuela que transforme su modelo (y su praxis) de comunicación, esto es, que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal –que *encadena unidireccionalmente* grados, edades y paquetes de conocimiento– a otro *descentrado y plural*, cuya clave podría pensarse desde el «encuentro» del *palimpsesto* y el *hipertexto*. Entiendo por *palimpsesto* ese texto en el que un pasado borrado emerge tenazmente, aunque borroso, en las entrelíneas que escriben el presente; y por *hipertexto* una escritura no secuencial sino *montaje* de conexiones en red que, al permitir/exigir una multiplicidad de recorridos, transforma la lectura en escritura⁴². Lo que en lugar de sustituir viene a potenciar la figura y *el oficio del educador* que, de mero retransmisor de saberes deberá convertirse en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias y memoria viva de una educación que, en lugar de aferrarse al pasado, hace relevo y posibilita el diálogo entre culturas y generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIES, PH.: *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. París. Plon, 1960.
- BARTRA, R.: *La jaula de la melancolía*. México, Grijalbo, 1985.
- BELL, D.: «El análisis pionero de esas contradicciones», en *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza, 1997.

(42) G. P. LANDOW: *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós, 1995.

- BENJAMIN, W.: *Discursos interrumpidos, I*. Madrid, Taurus, 1982.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.: *La reproducción. Element pour une théorie du système de l'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- CALABRESE, O.: *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra, 1989.
- CARRASCOSA, J. L.: *Quimeras del conocimiento. Mitos y realidades de la inteligencia artificial*. Madrid, Fundesco, 1992.
- CORTÁZAR, J.: «Noticias del mes de mayo», en *Casa de las Américas-Diez años*. La Habana, 1970.
- ECHEVERRÍA, J.: *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona, Anagrama, 1995.
- ECO, U.: «La multiplicación de los medios», en *Cultura y nuevas tecnologías*. Madrid, Novatez, 1986.
- FERRER, C.: «Taenia saginata o el veneno en la red», en *Nueva sociedad*, 140 (1995). Caracas.
- FOUCAULT, M.: *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard, 1966.
- GIDDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1994.
- GRUZINSKI, S.: *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a 'Blade Runner'*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- HABERMAS, J.: «Lenguaje de tradición y lenguaje técnico», en *Pensamientos sobre la técnica. Artefacto 1*, Buenos Aires, 1997.
- HOPPENHAYN, M.: *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile, CEPAL-Estudios especiales, 2003.
- LANDOW, G. P.: *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós, 1995.
- LASCAUT, G. et als.: *Voir, entendre*. París, UGE-10/18, 1976.
- LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra, 1984.
- MAFFESOLI, M.: *Eloge de la raison sensible*. París, Grasset, 1996.
- *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en la sociedad de masas*. Barcelona, Icaria, 1990.
- MARTÍN BARBERO, J.: «De la ciudad mediada a la ciudad virtual», en *Telos*, 44 (1996). Madrid.
- «Nuevos modos de leer», en *Revista de crítica cultural*, 7 (1996). Santiago de Chile.
- MEAD, M.: *Cultura y compromiso*. Barcelona, Gránica, 1971.
- MEYROWITZ, J.: «La televisión et l'intégration des enfants: la fin du secret des adultes», en *Reseaux*, 74 (1995).
- MOLES, A.: *Sociodynamique de la culture*. La Haya, Mouton, 1971.
- MUÑOZ, S.: *El ojo, el libro y la pantalla*. Cali, Univalle, 1995.
- ONG, W.: *Oralidad y escritura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ORIOI-COSTA, P.; PÉREZ TORNERO, J. M.: *Tribus urbanas*. Barcelona, Paidós, 1996.
- PAZ, O.: *El laberinto de la soledad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- PISCITELLI, A.: «Del péndulo a la máquina virtual», en BLEICMAR, S. (comp.): *Temporalidad, determinación, azar*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- «El libro electrónico o el futuro de una ilusión», en *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires, Paidós, 1995.
- POSTMAN, N.: *Divertirse hasta morir*. Barcelona, La Tempestad, 1991.
- RAMA, A.: «La ciudad letrada», en MORSE, R.; HARDOY, J.E.: *Cultura urbana latinoamericana*. Buenos Aires, Clacso, 1985.

- RAMÍREZ, S.; MUÑOZ, S.: *Trayectos del consumo. Itinerarios biográficos y producción-consumo cultural*. Cali, Univalle, 1995.
- RENAUD, A.: «L'image: de l'économie informationnelle à la pensée visuelle», en *Reseaux*, 74 (1995). París.
- *Videoculturas fin de siglo*. Madrid, Cátedra, 1990.
- SAMPSON, A. et als.: «La lectura», en *Revista Universidad del Valle*, 16 (1997), monográfico. Cali.
- SÁNCHEZ BIOSCA, V.: *Una cultura de la fragmentación. Pastiche, relato y cuerpo sobre la técnica*. Valencia, Textos de la Filmoteca, 1995.
- VATTIMO, G.: *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós, 1990.
- VEZZETI, H.: «El sujeto psicológico en el universo massmediático», en *Punto de vista*, 43 (1993). Buenos Aires.
- VIRILIO, P.: *La vitesse de liberation*. Paris, Galilée, 1995.
- *La máquina de visión*. Madrid, Cátedra, 1989.
- ZIRES, M.: «Cuando Heidi, Walt Disney y Marilyn Monroe hablan por la Virgen de Guadalupe», en *Versión*, 4 (1992). México.