

LAS ALFABETIZACIONES POSMODERNAS, LAS PUGNAS CULTURALES Y LOS NUEVOS SIGNIFICADOS DE LA CIUDADANIA

JORGE A. HUERGO *

En el trabajo se pasa revista a las vinculaciones entre las alfabetizaciones moderna y posmoderna con las culturales que ellas producen y por las que son producidas. La noción de Alfabetizaciones Posmodernas se describe como correlativa de conflictos culturales que se juegan en los ámbitos educativos. Luego se presentan las narrativas político-culturales dominantes, en relación con el problema de la alfabetización y los modelos de ciudadanía, para finalmente mostrar algunos aspectos de una construcción narrativa poscolonial que enmarque las relaciones entre alfabetizaciones posmodernas y formación ciudadana.

* Profesor de Comunicación y Educación, Director del Centro de Comunicación y Educación y del Programa de Investigación en Comunicación y Cultura de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Co-director de la Investigación *Alfabetizaciones posmodernas y cultura mediática*, dirigida por María Cristina Mata.

Acaso uno de los problemas centrales a investigar en el campo de Comunicación/Educación sea el de las nuevas formas de alfabetización que resultan de las transformaciones socioculturales y los modelos políticos que experimentamos a fines del siglo XX. Así también, uno de los desafíos más importantes de la época, desde Comunicación y Educación, no es tanto el diseño de múltiples estrategias de “educación para medios”, sino la rearticulación entre los espacios educativos y la construcción y formación de ciudadanía.

1. Alfabetizaciones y culturas

Si consideramos la relación dinámica entre modos de comunicación, estructuración de la percepción y configuración del imaginario, las acciones y las expectativas colectivas, la *alfabetización moderna* ha estado indisolublemente ligada a la escritura como modo dominante de comunicación y a la *cultura escolar* como fuente de legitimación hegemónica.

La *cultura escolar* comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la «lógica» escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana.

La cultura escolar, entonces, transforma *desde dentro* la coti-

dianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la «institución escolar».

Sin embargo, las formulaciones teóricas del papel reproductor de la educación, que han ayudado a visualizar a la escuela como agencia de imposición cultural, inculcación ideológica y profundización de las desigualdades sociales, padecen de cierta rigidez. La práctica escolar (como cualquier práctica social), está penetrada por conflictos, expresiones de intereses y concepciones diferentes a los dominantes. Conflictos y contradicciones que no son exclusivos del interior de las instituciones escolares, sino que representan otros tantos antagonismos y oposiciones de las sociedades a las que pertenecen.

Algunos autores han caracterizado a la *posmodernidad* por la explosión mediática. En este marco, los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una «alfabetización múltiple». Si la alfabetización ligada a la *lógica escritural* provocaba un drástico cambio, una verdadera «mutación del *ethos*», hoy se va haciendo imposible hablar de una *única* alfabetización. Existen múltiples alfabetizaciones generadoras de diversos conflictos y contradicciones culturales.

Así como la escritura produjo una reestructuración de la conciencia (Ong, 1993), los nuevos modos de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una «alfabetización múltiple» que vamos a denominar *alfa-*



Barrio Usaquén. 12:00 m. Mario A. Cortez.



Calle 82. 12:45 p.m. M.A.C.

betizaciones posmodernas. Las alfabetizaciones posmodernas producen, en cuanto a la estructuración de la percepción, una suerte de incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad y a la vez la posibilidad de enfocar la realidad desde muchos puntos de vista diferentes, simultáneamente. Para algunos autores, los medios y nuevas tecnologías favorecerían una *colonización del interior* (McLaren, 1994a), con la consecuente producción de otros «modos de subjetividad» que indican una *penetración*, penetración del capitalismo posmoderno propiciador de ciertos «modos del deseo», y penetración de lo «privatizado» que erosiona lo comunitario (McLaren, 1994a: 94-98).

Estas nuevas formas culturales provocan un desplazamiento que pone en escena, en las «culturas electrónicas», cuestiones propias de las «culturas orales»: primacía de lo concreto sobre lo abstracto, de lo no-ver-

bal, lo kinésico y lo proxémico, de lo facial y lo espacial. De allí que las estrategias cognitivas de las culturas urbanas de la sociedad de los *mass media* tenga más que ver con estructuras orales, emotivas e intuitivas, que con las estrategias escriturales. Pero con un agravante: los medios y nuevas tecnologías provocan diversas formas de conocimiento a la manera de una *pedagogía perpetua* (McLaren, 1992; 1994a), que no alcanza a ser recortada, organizada y controlada por la escuela, y que ocasiona conflictos, contradicciones y crisis de las formas escolarizantes ligadas a la *cultura letrada*, que son hegemónicas en las escuelas. De este modo, la noción de *alfabetizaciones posmodernas* alude a múltiples y diferentes modos de comunicación que a su vez suscitan numerosas y disímiles estructuraciones de la percepción, y esta coevolución produce variados y distintos imaginarios, creencias, expectativas y acciones más o menos colectivas.

Lo que ocurre en la relación entre alfabetizaciones posmodernas y cultura puede de algún modo comprenderse con la noción de *cultura mediática*. La noción de *cultura mediática* alude a un diferencial de poder: a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías (o medios *desmasificados*, Cfr. Bettetini y Colombo, 1995). Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios, lo que a su vez ocasiona un diferencial en la experiencia humana. La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera también *desde dentro* de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de «recepción» de los medios, de las condiciones de «audienciación» o del carácter de «público», «consumidores» o «usuarios» de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social.

En nuestra investigación actual, el objeto fue planteado como *las representaciones en el cruzamiento productivo entre las alfabetizaciones posmodernas y la cultura mediática*. Nuestro campo material son las escuelas y las fiestas de cumpleaños infantiles¹ en la zona de La Plata. Hemos avanzado en la comprensión de que la comunicación (y la educación, al menos hegemónica) se hace posible en algún «dominio común de representaciones». Este dominio puede visualizarse como ámbito cuando a su vez plasma o hace concreto un cruzamiento entre la historia y las biografías y entre las estrategias geopolíticas y las tácticas del hábitat.

Considerar las situaciones como *escenarios* nos hace prestar atención a lo dramático y lo eventual en los microprocesos socioculturales para, poniéndolos en relación con los macroprocesos, descubrir en ellos tanto las maquinarias de disciplinamiento operantes, las escenas y los juegos de pugnas culturales, así como también la potencial constitución de microesferas públicas constructivas de procesos emancipatorios.

Se nos ha hecho posible sostener que el pensamiento, los saberes, las prácticas de la cultura mediática actúan y se desenvuelven con representaciones mediadas por los medios; y que en cada ámbito posible de caracterizar como «educativo» se derraman con fluidez en los intersticios esas representaciones mediadas por los medios, a la manera de *alfabetizaciones posmodernas*².

Sin embargo, las *alfabetizaciones posmodernas* no sólo deben referirse a los medios y las nuevas tecnologías y a la cultura mediática como producto dinámico de su capacidad transformadora. La noción de *alfabetizaciones posmodernas* también alude a las múltiples y complejas formas de producir y legitimar nuevas formas de socialidad, a las prácticas sociales que se vinculan con modernas configuraciones de conocimiento y poder y también a las recientes formas de lucha política y cultural respecto del lenguaje y la experiencia, que marchan a la par de las transiciones producidas por la posmodernidad y de los conflictos culturales que horadan la configuración de posiciones desde las cuales es posible leer y pronunciar la palabra y el mundo. De allí que sea necesario considerar el conflicto cultural que se pone en juego en los escenarios educativos.



Barrio Usaquén. 1:30 p.m. M.A.C.

2. Los ámbitos educativos como «campos de juego» de conflictos culturales

Nuestra investigación y nuestra práctica de campo en ámbitos educativos (desde una perspectiva comunicacional) se ha centrado en la institución escolar especialmente, considerándola en la contradicción entre su carácter de *maquinaria de disciplinamiento* y su situación de *microesfera pública*. En efecto, la *escolarización* ha debido naturalizar la puesta en funcionamiento de una *maquinaria* (la maquinaria escolar) y lo ha hecho sobre la base de una serie de instancias fundamentales, entre ellas la definición de un estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías espe-

cíficas y de códigos teóricos, la destrucción o la pugna contra otros modos de educación, la institucionalización propiamente dicha. Pero la misma escuela está cada vez más horadada y desafiada por conflictos culturales que se juegan en ella, que enseguida veremos. Y, además, la escuela puede ser considerada como *microesfera pública* donde aún los conocimientos, los saberes, las prácticas, las representaciones, los discursos se hacen públicos, y donde es posible observar una «indisciplinada» *voluntad* de formación crítica; en este sentido, este espacio público tiene en sí las simientes para el trabajo educativo emancipatorio (que es necesario mirar y potenciar).

Por otro lado, al centrarnos en los dinamismos culturales es posible señalar por lo menos tres «campos de juego»³ que emergen en los ámbitos educativos y que ponen en evidencia el conflicto cultural que puede caracterizarse como pugna entre las

alfabetizaciones moderna y posmodernas y entre las culturas escolar y mediática.

El primero es el «campo de juego» donde se patentiza el conflicto entre la lógica escritural y la hegemonía audiovisual. En general las mayorías populares latinoamericanas han tenido acceso a la modernidad sin haber atravesado un proceso de modernización económica y sin haber dejado del todo la *cultura oral*. Se incorporan a la modernidad no a través de la lógica escritural, sino desde cierta *oralidad secundaria* como forma de gramaticalización más vinculada a los medios y la sintaxis audiovisual que a los libros. Y esto emerge en el escenario educativo.

El segundo es el «campo de juego», donde se evidencia el conflicto que irrumpe con las resistencias y las formas de lucha por las identidades

culturales. Los ámbitos educativos son escenarios de pugnas culturales que las exceden; son los lugares donde de diversas formas de *resistencias* se ponen de manifiesto. Así, es imprescindible poner atención a la *autonomía parcial* (o «autonomía relativa») de las culturas que *juegan* en el escenario escolar, y al papel del conflicto y la contradicción existente en el proceso de reproducción social. Por este camino es posible comprender los modos en que trabaja la dominación política aun cuando los estudiantes rechacen desde sus culturas la ideología que está ayudando a oprimirlos (McLaren, 1994b: 229). En esos casos, puede observarse en perspectiva cómo la oposición que impugna activamente la hegemonía de la cultura dominante pone en conflicto a la reproducción, pero puede también asegurar un destino de relegamiento a situaciones de desventaja socioeconómica⁴.

El tercero es el «campo de juego» donde se demuestra (de manera persistente) el conflicto entre el horizonte cultural moderno y los residuos culturales no-modernos. En Latinoamérica la pugna entre culturas ha tenido aristas particulares. Más allá de poder realizarse una lectura acerca de los *cruces* culturales, del mestizaje como «matriz cultural», del sincretismo, de la heterogeneidad multitemporal y las hibridaciones (cfr. García Canclini, 1992a), el antropólogo argentino Rodolfo Kusch ha propuesto una doble comprensión (que implica una doble forma de situarse) necesaria para acceder a nuestra cultura. La dualidad entre *sujeto pensante* y *sujeto cultural* en América, hace que debamos acceder a ella considerando dos presiones: la del *hedor* y la de la *pulcritud*; la del *mero estar* y la del *ser alguien* (Kusch, 1986). Por un lado, lo deseable: el progresismo civilizatorio, lo racional, lo fundante; por el otro, lo indeseable, el primitivismo bárbaro, lo irracional, lo arcaico, lo demoníaco (Kusch, 1976). El hombre latinoamericano vive esta dualidad en la forma de dos presiones: la seducción por *ser alguien* (una libertad rodeada de objetos) y el miedo a *dejarse estar* (una amenaza con la fuerza de lo bárbaro: el miedo a «ser inferior»).



Barrio Usaquén. 2:00 p.m. M.A.C.

3. Las narrativas político-culturales, el alfabetismo y la ciudadanía

El concepto-trampa de «globalización» y sus consecuencias han instaurado narrativas político-culturales y de ciudadanía que representan la obnubilación, o mejor: el deslumbramiento del campo cultural

por la hegemonía económica, que se erige y opera como *episteme*⁵. De hecho, las mediaciones entre formaciones culturales y economía política han sido oscurecidas por un montaje hegemónico que ubica en el centro de interpretación al pensamiento económico neoclásico caracterizado por el énfasis puesto en la interacción de los agentes económicos (productores y consumidores) y los mercados, de modo que las diferencias no son más que acciones de consumo en procura de su optimización. La economía (como *episteme*) es política cultural muda, no sólo en cuanto no se formula como tal explícitamente, sino también en el sentido en que es substituta o vicaria, y como tal releva a la política cultural.

La complejidad cultural, entretanto, ha sido caracterizada como *multiculturalidad*, frente a la cual se han desarrollado dos tipos de *narrativas* (que han puesto énfasis en la pérdida de peso de la identidad, una especie de *anorexia identitaria*, manifiesta como crisis y también disolución de las identidades):

a) la que se comprende como «multietnicidad», que comporta una «toma de la palabra» por parte de múltiples culturas diferentes, conformando una trama discursiva multigramatical; multietnicidad que significa la relativa convivencia de diferentes etnias en un mismo conjunto social;

b) la que se comprende como «multiconsumo» o acceso segmen-

tado y desigual a los bienes globales; de modo que los países y los grupos periféricos se encuentran en desventaja, con lo que la multiplicidad no es sólo diversidad, sino también inequidad en el acceso.

Para los *conservadores* las minorías se niegan a adoptar una visión consensual de la vida social, y son obstinadamente separatistas y etnocéntricas. Los *liberales* insisten en



Barrio Usaquén. 2:45 p.m. M.A.C.

la «diversidad» y en el «disenso» de las sociedades plurales, donde la «sociedad anfitriona» crea el consenso, fomentando y proclamando políticas de *pluralismo* (y en ese sentido se apela a la comunalidad de los diferentes⁶); la grilla normativa ubica la diversidad cultural y al mismo tiempo contiene (retiene/reprime) la diferencia. Los *neoliberales* otorgan mayor peso a la «novedad» del mercado y a la «diversidad» en las dinámicas de consumo, haciendo del pluralismo un propósito compatible con la «liberalización» y la «desregulación» económica⁷. La *gran conversación neoliberal* significa una atenuación de las identidades y las políticas de iden-

tidad y una exotización de las diferencias, conformando imaginarios permeables a las «anorexias identitarias».

Para el discurso dominante, la *alfabetización funcional* se reduce a prácticas ligadas a intereses económicos estrechos, a la lógica para iniciar a los sectores populares en la ideología dominante y unitaria, al adiestramiento para ocupaciones puntuales en el mercado de trabajo; el *analfabetismo*, mientras tanto, está articulado con una «privación cultural», con el anudamiento imaginario entre *diferencia* y *deficiencia* y con la obturación política de la diferencia o la otredad.

Congruentes con los procesos de personalización (cfr. Lipovetsky, 1990) que se articulan con la elaboración de una sociedad flexible basada en la información y la estimulación de necesidades, se han desarrollado novedosos modelos de ciudadanía. El proceso de personalización, unido a la *revolución del consumo*, está caracterizado por el descrispamiento de posturas político-ideológicas, la reducción de la carga emotiva invertida en lo público y el aumento de las prioridades privadas o las peticiones singulares.

Con las transiciones de la disciplina a la autodisciplina, de la producción y el mundo del trabajo a la seducción y el mundo del consumo, del Estado a la autogestión, de lo público a las nuevas formas de socialización flexibles, del capitalismo autoritario al capitalismo hedonista

y permisivo congruente con una *res-pública* desvitalizada, de la utopía de la revolución socialista a la revolución informática y a la revolución del interior, se han desarrollado modelos, imaginarios y narrativas de ciudadanía acordes con el proceso que se vive (representado por el concepto-trampa de «globalización»). En casi todas hay un descenso de las formas públicas de ejercicio de la ciudadanía y una propuesta/impulso que elogia el repliegue de su ejercicio hacia esferas, al menos, micropúblicas⁸.

Vinculadas a la «sociedad mediatizada», han proliferado narrativas que anudan acciones ciudadanas clásicas con la situación de *receptores, audiencias y públicos* (por sus capacidades activas, reflexivas y electivas) y que celebrando su autonomía en la nueva «democracia semiótica», no han considerado el proceso cultural complejo de producción de significados. Aquí *formar al ciudadano* puede bien reducirse, en las nuevas coordenadas, a una «educación para la recepción»: una pedagogía que aliente la lectura o decodificación de los productos de los medios.

De la mano de las políticas neoliberales ha ganado espacio la idea de un ciudadano *usuario de servicios* (Lechner, 1982; Paviglianitti, 1996). Conjugadas aquéllas con los discursos de organismos internacionales, se ha procurado conciliar democracia y competencia: la ciudadanía se describe en relación al «saber competen-

te» y a la «concertación» (ver Cepal-Unesco, 1992; Banco Mundial, 1994; Gentili y da Silva, 1994). Aquí, *formar al ciudadano* es asegurarle el acceso a los códigos de la modernidad, lo que en realidad significa prepararlo para la competencia o las habilidades requeridas en los trabajadores de las empresas organizadas según los nuevos modelos de producción.



Iglesia barrio Usaquén. 3:00 p.m. M.A.C.

Uno de los modelos que adquieren mayor fuerza es el de *ciudadanía/consumo* o de «ciudadanía consumidora», que se sostiene en cierta eufemización del conflicto: se habla de «disputas» o «controversias» (que da idea de relaciones argumentativas, interacciones razonadas o contrastaciones) y se trata de evitar la lucha en la constitución del espacio público. En el *consumo* se ejerce y

constituye la *ciudadanía* (García Canclini, 1992b) y los ciudadanos son considerados «clientes». Lo que parece ocultar esta perspectiva de vinculación *ciudadanía/consumo* es la lucha anterior y contemporánea al consumo, constitutiva del consumo, que marca a fuego en los cuerpos situaciones de significación y de propiedad material desiguales (antes que diferentes)⁹.

Lo que las narrativas de ciudadanía hegemónicas parece que escamotean es el cruzamiento con cuestiones que tienen relación con las identidades y su puesta en juego, y con los imaginarios de acceso y de ascenso socioeconómico que se corresponderían con esas narrativas. De allí que sea necesario volver a pensar desde las mediaciones, desde la recomposición del problema de la ciudadanía, ahora articulándolo con el problema de las identidades.

4. Hacia una narrativa poscolonial: alfabetizaciones posmodernas críticas y formación ciudadana

En las coordenadas actuales, la *pedagogía crítica* adquiere el carácter y la significación de una *política cultural* que aliente una *narratología poscolonial*. Desde la *perspectiva crítica* de la multiculturalidad, las *diferencias* significan el reconocimiento de sujetos y saberes que se fraguan en

historias hendidas por relaciones de poder diferencialmente constituidas. Los saberes, las prácticas sociales y las subjetividades se forjan dentro de esferas culturales inconmensurables y asimétricas. En lugar de construir subjetividades que simplemente se reafirmen como formas monádicas errantes o atómicas de totalidad (facilitadas por la ética consumista y la lógica del mercado, que saturan las subjetividades) necesitamos cruzar las fronteras e ingresar en zonas de diferencia cultural, para encontrar formas de hablar desde fuera de los sistemas totalizantes, mediante la creación de «identidades de borde» (McLaren, 1993: 70-71).

La construcción de una *narratología poscolonial* ha de apostar a que los sectores persistentemente dominados cuestionen las historias fabricadas para ellos y las narrativas dominantes de ciudadanía. Todos los ámbitos y las prácticas educativas pueden ser desnaturalizadas para (profanando los sentidos que fueron consagrados) pensar y trabajar el potencial transformador de esos ámbitos y prácticas. Esta construcción narrativa puede hablar, desde las identidades diferentes, de la liberación, de la solidaridad y de la esperanza, sin cerrar prematuramente el significado de la emancipación y la transformación. Y puede hablar de una ciudadanía que tome distancia de las clausuras de sentido sobre la «ciudadanía», y que se comprenda no como condición de la lucha: es más bien la lucha la que instaura y construye esta ciudadanía poscolonial.

La narratología poscolonial deberá dar cuenta de la *acumulación narrativa* como la capacidad *local* para acumular las historias del pasado permitiendo la continuidad con el presente, es decir: a la posibilidad de construir una historia. En este sentido, la *acumulación narrativa* es una caja de herramientas que permite a los seres humanos trabajar en forma conjunta (cfr. Bruner, 1991). Y deberá dar cuenta de los *cuerpos*, como



Calle 82. 7:30 p.m. M.A.C.

lugares donde el significado se inscribe. El entramado dramático entre el cuerpo y la memoria constituye la referencia básica sobre la cual esta narrativa se construye.

La relación entre *alfabetizaciones posmodernas críticas* y *formación ciudadana* nos ha llevado, en trabajos anteriores (Huergo y Centeno, 1997), a proponer la construcción/formación de una *ciudadanía guerrera* que representa una lectura cultural de la política (especialmente educativa) y de una lectura política de la cultura (sobre todo escolar). La planteamos vinculada, más que a la *guerrilla semiológica*, a la propuesta de *Cadena*

Informativa del periodista argentino desaparecido Rodolfo Walsh, en cuanto pensó y puso en práctica formas de resemantización política en épocas de fuerte represión, y en cuanto representó el papel clave de los *cuerpos* y la *memoria*. Una memoria que se inscribe en el cuerpo, que a la vez está expuesto como signo por la memoria y como signo viviente de la memoria; unos *cuerpos* como lugares de la *resistencia*, ya que lo que potencia la resistencia no son sólo los recuerdos (fibra de la memoria) sino la revelación de atropellos, disciplinamientos, dispositivos inscriptos y cometidos contra/sobre los cuerpos.

La idea de construir y formar un *ciudadano guerrero* alude, en concreto, al desarrollo de *esferas públicas democráticas*, como parte de la contienda contra las situaciones de dominación y como formas de participación activa en la lucha (política) para crear condiciones necesarias para adquirir conocimientos. Espacios de resignificación (en el mundo *global*) de la acción política de nuestras comunidades y de la resemantización operada desde el diálogo. Espacios donde sea posible desnaturalizar las construcciones instituidas sobre la experiencia propia, dar nombre a las experiencias, lo que significa leer el mundo y comprender la politicidad de los límites y las posibilidades que conforman la dialéctica entre estructuras y acción.

Queremos buscar, desde una voluntad crítica, *alfabetizaciones posmodernas críticas*, en cuanto a la

recepción, que contribuyan a poner en relación el aspecto material y discursivo con la dimensión económico-cultural, *desnaturalizando* los códigos que aparecen naturalizados, *reconociendo los mapas de significación*, *activando* la producción de *posiciones propias en la decodificación* y alentando la formación de un *ciudadano dialógico* (donde el diálogo está basado en la diferencia o asimetría cultural -histórica y socialmente construida-) y *transformador*. En este sentido, el propósito es promover una *recepción/lectura crítica* (comprensión más acción transformadora) de/ sobre el mundo.

Buscamos, además, otros usos posibles de las redes de comunicación (Internet y el correo electrónico), que hacen del *flaneur* un potencial *ciudadano guerrero*. En este sentido Internet, lejos de representar un saber «secuestrado», representa un saber que circula instalando la posibilidad de *los saberes* y permitiendo no sólo contactos, sino también encuentros, trabajo en equipo, nuevas formas de organización. Una *alfabetización posmoderna crítica* mediada tecnológicamente debe tener en cuenta dos dinanismos: la narración que expresa el conocimiento de lo local en sus condiciones concretas y el intercambio con otras narraciones a través de un medio. El conocimiento de lo concreto (como resultante de múltiples determinaciones -incluso la tecnológica) es el requisito para escribir la página. «*Escribir para ser leídos*», que era el lema de la pedagogía

Freinet, implica la paulatina conformación de una red de comunicación e intercambio sociocultural y no sólo de entornos interactivos. Red en la cual cada nodo nombre virtualmente un «cuerpo real», un cuerpo concreto con sus condiciones materiales de orden histórico, geográfico, sociocultural, económico y educativo. «*Escribir para ser leídos*» es una aspiración por narrarnos a partir de las propias luchas



Barrio Usaqué. 2:30 p.m. M.A.C.

materiales por la identidad y la dignidad, a partir de la memoria que amalgama las experiencias conformando una *acumulación narrativa* (y no del archivo como almacén posmoderno que nos narra).

Pareciera que frente a los modelos de ciudadanía predominantes, las identidades han quedado atrapadas, *catexiadas* en cierto sentido, al punto de que se pueda sostener la aparente descomposición de las identidades, que se diluyen en formas cada vez más novedosas de consumo, de audibilidad y hasta de redes informáticas. Pareciera que las identidades se ven erosionadas por reestructuraciones

drásticas en las percepciones, las sensibilidades, los imaginarios y las expectativas de alcance colectivo; identidades débiles o cambiantes representadas por nuevos, constantes y proliferantes «modos de subjetividad», que son efímeros y están disponibles ante situaciones de consumo, interactividad, uso y recepción que los requieren.

A modo de conclusión

La investigación de las alfabetizaciones posmodernas nos permite dar cuenta de las transformaciones de las percepciones, los imaginarios, las acciones colectivas, los saberes, producidas y mediadas por los medios y las nuevas tecnologías, y que tienen como resultado una modelación que denominamos cultura mediática, que va impregnando y otorgando novedosos sentidos a las prácticas, los eventos, los rituales y las rutinas cotidianas. Pero esta investigación también pone en evidencia la emergencia en los escenarios educativos de las persistentes pugnas culturales que han constituido y constituyen la trama histórico-social de nuestra América Latina, y contribuye a percibir cómo se radicalizan en este contexto las dos significaciones centrales que pueden atribuirse a la escuela: el hecho de ser una maquinaria de disciplinamiento a la vez que una microsfera pública.

Ambas cuestiones (más que las expectativas de eficacia y eficiencia

de la acción educativa, incluso frente a los medios) son las que convergen en la crisis de la escuela como institución formadora de ciudadanos. Desde este panorama conflictivo necesitamos replantear la práctica educativo/comunicacional, de manera que sea capaz de responder no solo a estas situaciones, sino también a los modelos dominantes de ciudadanía que por lo general restringen y retardan las posibilidades de articulación entre ciudadanía y autonomía de los sujetos.

Desarrollar un pensamiento y una práctica educativo/comunicacional crítica, ha de significar hoy no sólo recomponer la trama de lo comunitario y de «des-erosionar» (*des-catexiar*¹⁰) los cuerpos que han sido considerados como «objetos manejables» y susceptibles de ser marcados por sentidos cristalizados, sino fundamentalmente construir en proceso una ciudadanía cuyo sentido no debe clausurarse anticipadamente, sino que debe caracterizarse, construirse y formarse como proceso de lucha por la ciudadanía, en el que se ponen en práctica las mediaciones entre la(s) cultura(s) y la(s) política(s).

Citas

1 En ellas observamos el cruzamiento entre las alfabetizaciones posmodernas y la cultura mediática, analizándolas como evento cultural infantil. Repararnos en secuencias, rutinas, rituales, organización de espacios e interacciones, prácticas regladas o no, juegos, ritmos, regalos, souvenirs, etc. Es posible observar sustanciales diferencias entre los sectores del centro de la ciudad, de

clase media, y los sectores populares suburbanos.

2 La comunicación mediada por los medios se sustenta en cierto «aparecer del movimiento». Thomas Hobbes, en sus estudios sobre las representaciones, había diferenciado entre movimiento y aparecer del movimiento. Este aparecer del movimiento no se caracteriza tanto por la simulación como por la virtualidad, que sin embargo marca en el cuerpo una nueva sensibilidad (que en algunos casos hemos conceptualizado como *catexia* del cuerpo y de la visión comunitaria, aunque parezca revitalizarse, con la comunicación mediada por los medios, cierta omnipresencia -virtual- de los cuerpos: en un cuerpo pueden darse representaciones de todos los cuerpos). En este sentido la televisión, como dispositivo alfabetizador posmoderno, posibilita la representación de lo compuesto en lo simple (capacidad que Gottfried Leibniz otorgaba a la «mónada»); opera un anudamiento imaginario en lo inmediato e incomplejo de todo lo fluyente.

Las representaciones disponibles para actuar son como «fantasmas» que modifican el interior de los sujetos y que operan como apariencias de mundo externo. Esas representaciones disponibles, en la cultura mediática, están mediadas por los medios. Su aprendizaje, caracterizado como alfabetización posmoderna, no puede ser homogéneo y uniforme; más bien sigue las huellas de lo heterogéneo y lo caótico y aparece como marca de la polifonía mediática (aunque responda a un orden económico-cultural dominante, obnubilado).

3 Con la noción de «campo de juego» trata de designar ciertas estructuras objetivas (como indica el concepto de *campo* en Bourdieu), pero con el agregado de que son estructuras *estructuradas* y *estructurantes* (en el sentido de Giddens), es decir: los actores están normalmente estructurados por ellos pero contribuyen a estructurarlos en sus acciones. Además, esas estructuras son *escénicas*, esto es: permiten percibir acciones, posiciones, discursos, roles que se ponen en *juego* y en su interjuego manifiestan los dinamismos de estructuración. El término *juego* pretende remitir al *enjeu* utilizado por Bourdieu como «puesta en juego» o en escena, o simplemente «juego» o «puesta» (Bourdieu, 1991).

4 Particularmente en el escenario escolar, además, se visualiza cómo el drama de la resistencia (emparentado con el «drama del reconocimiento») está directamente relacionado con el esfuerzo de incorporar la «cultura callejera» al salón de clases (McLaren, 1994b: 256). Las resistencias, en ese caso, son formas de pelea en contra de que la escuela borre las identidades callejeras; son luchas contra la vigilancia y el disciplinamiento de la pasión y el deseo.

5 El concepto «episteme» está utilizado en el sentido de Michel Foucault, como condición de posibilidad de todo conocimiento en una época cultural-histórica determinada.

6 Con el término «pluralismo» se hizo referencia en principio a la posibilidad de convivencia social de culturas o subculturas diferentes, pero sometidas a una cultura dominante (al estilo de las propuestas conservadoras). Con la crisis de los proyectos de homogeneización cultural y el reclamo de derechos por parte de grupos minoritarios y/o subordinados, el sostenimiento del pluralismo puso de manifiesto un nuevo problema: el de la gobernabilidad de lo heterogéneo.

7 La supuesta contradicción entre autocontroles/dialectos, por un lado, e ideas regulativas/monopolios transnacionales, por otro, parece resolverse en una concepción de poder reticular, pero impregnado por la lógica de un mundo «mundializado» que sea gobernable/administrable.

8 En el marco de la «sociedad mediatizada», las esferas



Calle 82. 4:30 p.m. M.A.C.

micropúblicas son aquellas donde centenares o miles de disputantes interactúan a nivel sub-Estado nacional (desde la charla de café, las Comunidades Eclesiales de Base, las aulas escolares, las asociaciones conectadas con intereses miniaturizados o hiperespecializados, etc.), (véase Keane, 1995).

- 9 La postulada «libertad» del consumidor frente al aumento de la oferta de bienes, puede operar un doble encubrimiento: de la falta de posibilidad de elección frente a la producción de las ofertas (que es encubierta por la sobreabundancia de ofertas) y de la exclusión o postergación de amplios sectores respecto del consumo, que a su vez pone de manifiesto la falta de libertad y la desigualdad de oportunidades.
- 10 Etimológicamente, *catexia* (usado aquí como verbo) proviene de *kat-exoysiáso*, que significa «ejercer o dominar uno sobre otro»; y más cercanamente de *kat-exo*: «asir fuertemente, retener, contener, reprimir o impedir». En este sentido, el término que introducimos *des-catexiar* podría describirse como la acción de «liberar», tanto con su carga psicoanalítica como política.

Bibliografía

- BANCO MUNDIAL, *La educación superior en América Latina. Cuestiones de eficiencia y equidad*, Washington, 1994.
- BETTETINI, G. y F. COLOMBO, *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós, 1995.
- BOURDIEU, P., *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- BRUNER, J., «The narrative construction of Reality», *Critical Inquiry*, Vol. 18, Nº 1, 1991.
- CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.
- GARCÍA Canclini, N., *Culturas híbridas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1992a.
- , «Los estudios sobre comunicación y consumo», en: *Revista Diálogos de la Comunicación*, Nº 32, Lima, 1992b.
- GENTILI, P. y T. da Silva, organizadores, *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*, Petrópolis, Vozes, 1994.
- HUERGO, J. y F. Centeno, «Alfabetizaciones posmodernas, espacios públicos y lucha por la ciudadanía», en: *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1997.
- KEANE, J., «Structural Transformations of the Public Sphere», en: *The Communication Review*, Nº 1, San Diego, University of California, 1995.
- KUSCH, R., *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro, 1976.
- , *América profunda*, Buenos Aires, Bonum, 1986.
- LECHNER, N., «Proyecto neoconservador y democracia», en: *Revista Crítica y Utopía*, Nº 6, Buenos Aires, 1982.
- LIPOVETSKY, G., *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1990.
- MCLAREN, P., «La educación en los bordes del pensamiento moderno», en: *Propuesta educativa*, Nº 7, Buenos Aires, Flacso-Miño y Dávila; entrevista de A. Puiggrós, 1992.
- , *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, 1993.
- , *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique, 1994a.
- , *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI, 1994b.
- ONG, W., *Oralidad y escritura*, México, F. C. E., 1993.
- PAVIGLIANITTI, N., «Ciudadanía y educación. Un recorrido histórico de sus concepciones», en: *Revista Argentina de Educación*, Nº 24, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 1996.