

Recensiones

FERRÉS, JOAN. *Educación en una cultura del espectáculo.* Barcelona: Paidós, 2000

SIMONE, RAFFAELE. *La tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo* Madrid: Taurus, 2001

Las dos obras que se reseñan no tienen aparente vinculación con la educación a distancia. Sin embargo, caminan por senderos que conducen a la reflexión sobre sus fundamentos, pues se insertan en la situación actual de la transmisión del conocimiento en general y de las formas de enseñanza en particular, a partir de un sentimiento común de profundas transformaciones en nuestra cultura.

El punto de partida de Ferrés en *Educación en una cultura del espectáculo* y, por lo tanto, su punto ciego, es la crisis de los procesos educativos en el mundo occidental. Una crisis que parece derivada casi exclusivamente del cambio de instrumentos dominantes en el ámbito de las tecnologías comunicativas de la sociedad. Si la escuela moderna se origina en una cultura dominada por el libro, ahora se encuentra con una cultura en buena medida dominada por los medios audiovisuales. La obra se centra en las maneras de enseñar y aprender, dejando a un lado el sistema social que da a luz a un subsistema educativo que exige el cambio profundo de los propios procesos de aprendizaje.

Son las formas de transmisión las que han de modificarse, apoyadas principalmente en el binomio cultural abstracción, en un entorno social que ya no estaría dominado tanto por el libro, como por la imagen. La cultura del espectáculo, pues así denomina Ferrés al supuestamente nuevo contexto, ha convertido en obsoletos los procedimientos didácticos puestos en marcha por la escuela tradicional. Con referencia a una prosaica y también tradicional diferencia, que correctamente el autor no hace, es como si el contenido siguiese valiendo en lo sustancial lo que se señala en la obra como cultura oficial; pero no las formas de su socialización, pues chocan con una cultura popular identificada con el espectáculo. Dado que el texto se atraviesa con la metáfora del navegante, tal vez convenga detenerse en este puerto inicial de la travesía.

La ubicación histórica del inicio del problema, para el que el texto se configura en propuesta de solución, es difusa. Tal vez no tanto debido a la ausencia de referencias a acontecimientos, pues el reconocimiento de la presencia de una cultura del espectáculo se extiende sobre la segunda mitad del siglo XX, sino por la selección del elemento que se sitúa en el lugar estratégico. Citando a Ganivet, parece que el origen del problema se encuentra enlazado con la crisis noventayochista española. Afirmación curiosa, si se tiene en cuenta que los instrumentos que extienden la cultura del espectáculo, en especial cine y televisión, apenas han nacido o directamente no existen. Pero es aquí donde el autor ha encontrado afirmaciones sobre la crisis del amor al aprendizaje. Parece convenirse que la progresiva extensión de la cultura del espectáculo habría tenido consecuencias amplificadoras sobre una crisis de amor ya existente. Una crisis que quienes han enfocado la escuela desde la dialéctica entre imposición de una forma de integración y disciplina sobre las clases populares y resistencia de éstas, encuentran

en el mismo nacimiento de la denominada escuela moderna y, en general, del sistema educativo. La imposición de una cultura que nunca ha sido la suya, ha podido ser percibida como una vía de movilidad social por algunos sectores de las clases populares; pero no con amor por la mayor parte de ellas. De hecho, el costoso éxito -a veces, no logrado- en la integración social de las clases populares, especialmente manifiesto en el cambio de siglo que señala Ferrés, constituye la segunda gran crisis de la sociedad burguesa que triunfó en el último tercio del siglo XVIII. Una crisis que, entre otras cosas, da pie a la propia sociología como disciplina, tanto empírica (Le Play y la preocupación por las formas de integración de la clase obrera), como teórica (Durkheim y el papel de los dispositivos de integración, entre los que la escuela ocupa un lugar destacado; o Weber y la propuesta normativa de una cultura, la inscrita en la ética calvinista, para la integración de la nación alemana). Hay algo más que una sociedad dominada por la cultura del espectáculo para explicar la crisis de la educación, aun cuando, sin duda, tal aspecto no ha de dejarse a un lado. No es objetivo fundamental de la obra aquí comentada; pero reflexionar sobre las causas de la crisis de la educación y su función en las actuales sociedades, ayudarían a designar cuál es el puerto deseado, siguiendo con la usada metáfora del navegante, pues el problema no es sólo del conocimiento del viento para llegar al puerto deseado, como indica Ferrés, sino, sobre todo, del conocimiento de tal puerto. La nave va a la deriva tanto por falta de habilidad e instrumentos en el dominio de los vientos, como por falta de rumbo.

El concepto de cultura del espectáculo se construye con las aportaciones de especialistas en capturar el hegeliano espíritu del tiempo, como Debord, Lipovetsky, Postman y McLuhan, aun cuando ha de subrayarse que la visión del cambio cultural del autor canadiense tiene distintas características, y mayor alcance, que la de los otros tres autores anteriores. Se incluyen como cultura del espectáculo aspectos que bien podrían caber en otros conceptos, como el de cultura del consumo, tal vez en un lugar preferente en la cadena de condicionantes, lo que ocasionalmente se roza cuando el texto resalta la importancia de la publicidad en la configuración de esta cultura. Ahora bien, incluir como cultura del espectáculo el cambio de pareja -algo que Belinfante y Toifler incluían en sus sociedades postindustrial y de tercera ola- parece una extensión del concepto exagerada.

Se trata de educar para una cultura del espectáculo; pero asumiendo como tal una serie de tópicos críticos, como la falta de atención en el aula o la atención flotante como comportamiento constante, que es conveniente recordar, pues constituyen un cotidiano problema para el profesional de la educación. Es aquí donde la obra de Ferrés adquiere notable valor, cuando acepta el reto de hacer una educación tan seductora como la televisión. Cuando, en lugar de rechazar los instrumentos por malignos, se defiende su capacidad para trabajar en favor de la educación, aun cuando parcialmente siga siendo la de contenido «oficial» o «tradicional» en la escuela. Pero, hasta donde se inicia la propuesta, han transcurrido ciento veinticinco páginas de un contexto, teórico e histórico, tal vez asumido y conocido, que no hubiera requerido tanto esfuerzo de escritor y lector, salvo que se trate de un escritor y de un lector que necesiten convencerse del dominio de la cultura de la imagen sobre la cultura de la palabra impresa, que necesiten convencerse, siguiendo la paradoja que inauguró McLuhan al anunciar el final del libro con un libro, de que lo que están haciendo se encuentra en el umbral de la desaparición.

La propuesta educativa de Ferrés parte de la asunción de la lógica de lo audiovisual. Preferentemente de una lógica derivada del cine. Se recomienda el uso de metáforas, narraciones dramatizadas y, en general, de la imagen en sus distintas concreciones: desde gráficos a programas audiovisuales o multimedia. Se resaltan adecuadamente sus funciones en las distintas dimensiones del aprendizaje. No está tan clara la relación de las encuestas y entrevistas con el mundo de la imagen o la cámara, como se expone, aun cuando ha de reconocerse que también pueden resultar materiales de interés para su circulación en las aulas. Todo, debidamente utilizado, puede convertirse en instrumento estratégico para el difícil logro de la motivación del alumno. Ahora bien, la utilización correcta de tales instrumentos en un contexto situacional tan particular, con una audiencia tan especial, requiere una más estrecha relación entre los profesionales de la educación y los de los medios de comunicación. Es aquí donde una metodología de la enseñanza a través de los medios y, por qué no, de la enseñanza a distancia, no citada por el autor, tienen un papel estratégico.

Hasta llegar a una sentencia fundamental: «*en la enseñanza tradicional el pensamiento visual ha sido marginado o relegado al área de las artes visuales, privando a los alumnos de un recurso que demuestra una elevada potencialidad didáctica*» (pág. 161), se ha pasado por una articulación de autores que no siempre alcanza los niveles más altos: interesante cuando se toma a Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo; confusa cuando se mezcla a Freud con el objeto de conocimiento (pág. 148). Cuando el texto alcanza la experiencia concreta del autor, como ocurre al marcar los errores habituales en la utilización de lo audiovisual en el aula, siguiendo así aportaciones anteriores del mismo autor, gana. Su enorme experiencia es la que habla. Sin embargo, las preguntas surgen cuando se inicia la separación de tal experiencia. Por ejemplo, cuando se dice que si el relato audiovisual fascina y gratifica es en buena medida porque satisface síntesis entre polos opuestos (tensión)equilibrio, amor/odio, novedadlseguridad), pues ¿no puede llegar a satisfacer las mismas síntesis el relato escrito?

La educación tiene que moverse en distintos sentidos. Hacerlo hacia la integración de la imagen en sus procedimientos no es mal camino. Ahora bien, siempre que se haga reflexivamente, con una constante vinculación con el contexto social y, sobre todo, su aceptación, discusión o transformación, pues aquí entra la dimensión política, del papel que los sistemas sociales actuales adjudican a la escuela. Quedarse en el consejo de utilizar la imagen de manera inteligente, siguiendo a Eco, recuerda a la de esos consumidores de drogas que repetidamente afirman su control sobre tal consumo, como si necesitaran de tal creencia, pues la cuestión es consumir inteligentemente la droga. Quitando el dramatismo icónico a la cuestión, propio de la sociedad del espectáculo, parece más adecuada otra comparación para intentar resumir la propuesta de Ferrés: nuestros hijos son aficionados al *fast food*, lo conveniente es incluir aspectos de este tipo de comida en la alimentación que nos parece más adecuada: acompañar la pescadilla con *ketchup*. En la enseñanza presencial, el *ketchup* vendría principalmente dado por el profesor y el uso que este haga de materiales audiovisuales. En la enseñanza a distancia, obligaría a que el sistema pasara a convertirse en una especie de *ketchup* global, en una especie de suavizante de unos contenidos y una enseñanza que se considera inalterable. Ferrés no aborda el lugar de la enseñanza a distancia; pero es en su entorno donde se transparentan los límites de su visión de cambio cultural. Un cambio que, siguiendo a Simone, va más allá.

A diferencia de Ferrés, Simone sitúa la transformación no tanto en el cambio del material lingüístico -la imagen sustituye a la palabra- sino en el propio lenguaje escrito, pues, también condicionado por la irrupción de otros canales comunicativos, se estaría pasando del dominio del texto estable y cerrado, con lectura lineal y expresiones proposicionales, al de un lenguaje no proposicional. El modelo de referencia lo constituye las innovadoras formas de expresión, especialmente entre los jóvenes, derivadas del uso del correo electrónico, de los mensajes entre teléfonos móviles y, en general, de un entorno técnico poco dado a la argumentación y la descripción. El chat se convierte en un modo de vivir.

Simone profundiza en las consecuencias del modo de vida chat, desde la convicción de que ser testigo de una transformación cultural radical. Un modo de vida en el que lo escrito y lo hablado tienden a parecerse (pág. 65), pues es lo segundo lo que se refuerza, alejándose de la tradición agustiniana que enfatiza el peligro del habla, en cuanto palabra no registrada. Simone subraya el potencial que adquiere una forma de la palabra menos estable que la tradicional palabra escrita, en un texto cerrado. Sin embargo, aquí ha de anotarse que la mayor inestabilidad de la palabra en las comunicaciones telemáticas, en comparación con el tradicional texto, no ha de asimilarse con la ausencia de registro. Es más, desde la posibilidad de registro de formas de comunicación menos rígidas, la enseñanza a distancia parece compensar una secular desventaja con respecto a una enseñanza presencial que la señalaba como poco flexible y, sobre todo, carente de interactividad directa entre profesor y alumno. El profesor, en clase, registra, tal vez no conscientemente y, por lo tanto, de manera no controlada, las intervenciones y movimientos de los alumnos. El sistema de educación a distancia puede ahora registrar, de una manera más controlada o más objetiva si así se quiere denominar, las intervenciones de los alumnos, a partir de las posibilidades técnicas abiertas, de esa especie de oralidad despertada en el lenguaje escrito.

Hoy, lo que aparece como lento y rígido es la escuela, tal como comúnmente se conoce. Como dice el autor: «*la cultura de los jóvenes y la cultura de la escuela están en profundo conflicto*» (pág. 155). La escuela es cognitiva y metodológicamente lenta. Es resultado de las características del conocimiento en las sociedades tradicionales: no distribuido, relativamente secundario (circulación limitada), no explícito, inestable y poco controlable, por parte de los no expertos. La escuela ha sido un dispositivo funcional a esta forma de conocimiento cerrado. Un conocimiento abierto, con circulación amplia y tendente a la transparencia, exige otro tipo de escuela, otro modelo de enseñanza.

La oposición entre conocimiento cerrado y conocimiento abierto tiene su fuente en la que se establece entre texto cerrado, el texto escrito perteneciente a la denominada segunda fase, y texto abierto, matriz de la tercera fase. El texto abierto, cuyo paradigma es el que se inscribe en los chats con un notable carácter oral, tiene una fuerza propulsora del conocimiento, siguiendo a Platón: «*el texto escrito, en fin, pierde la capacidad de responder a las preguntas del receptor se hace inerte precisamente porque se estabiliza y se hace cerrado. Los pensamientos, al estabilizarse en la forma escrita, mueren*» (pág. 127).)Cuáles son las previsibles consecuencias del texto abierto sobre un modelo industrial de la educación a distancia? Este modelo de educación a distancia, especialmente en sus modalidades menos flexibles, se fundamenta en la planificación y textos idealmente cerrados al completo. Tan cerrados que intentan

integrar en ellos todas las posibles dudas del lector. Éste no hace el texto sino que es parte de él.

La continua comparación entre un antes y un después-ahora estructura al completo este título de Simone. Tal vez una estructura apropiada para lo que sólo pretende ser un ensayo. Tal vez demasiado residente en la superficialidad de las comparaciones, de un esto de antes y lo otro de ahora. Se deja al lector con la demanda de un mayor ahondamiento en algunas oposiciones, como, por situar sólo un ejemplo, la que se establece entre inteligencia secuencial, propia de la lectura, e inteligencia simultánea. Demasiado denso el concepto de inteligencia, como para un tratamiento a vuelapluma. Por otro lado, se percibe cierta confusión entre acción o sentido y medio. Así, se hace con la asimilación de visión con películas o televisión y de la lectura con el libro. Así, dice que en la visión no es posible volver atrás (p. 94). Podría ser algo meramente anecdótico si no se cae en la cuenta que la lectura también está presente en la relación con internet o con la propia televisión, especialmente la televisión digital interactiva. Lo mismo ocurre con respecto a los libros y las imágenes, pues, como se resalta en la propuesta de Ferrés, los libros también pueden integrar la imagen. Es más, tener en cuenta tal aspecto redundante en favor de la tesis de Simone de que se está generando otra manera de escribir y otra manera de lectura, a partir del extendido uso de los nuevos medios. En el deber del autor cabe señalar la ausencia de referencias a autores como Roger Chartier o Henri-Jean Martin a la hora de hablar del carácter histórico de la forma texto; pero, sobre todo, la ausencia de un mayor acento en la herencia que recibe Simone de los trabajos de Walter Ong, pues sus conceptos -oralidad, literalidad o segunda oralidad- están constantemente sonando como referencia en muchas de las páginas de la obra reseñada.

Ninguna de las dos habla de enseñanza a distancia. Ya se advertía en un principio. Pero pueden entenderse como apelaciones a tal forma de transmisión del conocimiento. ¿Resuelve la enseñanza a distancia algunos de los problemas de ajuste entre la riqueza cultural anterior y el dominio de otras vías de transmisión que aparentemente le son ajenas, por citar sólo alguno de los aspectos abordados por las dos obras referidas? La respuesta está en manos de la propia enseñanza a distancia, cuando la enseñanza presencial y fundamentada en el texto cerrado no parece tenerla. Pero se trata de una respuesta que, en buena medida, está todavía por venir, obligando a la enseñanza a distancia a buscar más en su propia lógica y las enormes posibilidades técnicas derivadas del progreso telecomunicativo, que en la referencia del modelo tradicional de enseñanza.

Recensionado por
Javier Callejo (UNED)

LÉVY, PIERRE (1999) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós

Nos encontramos ante la traducción al castellano de una de las principales obras del autor de *Les technologies de l'intelligence*, *Les arbres de connaissances* y *L'intelligence collective*. El filósofo Pierre Lévy desarrolla su labor docente como profesor del Departamento de Hipermedia en la Universidad París-VII, además de ser consejero científico de la sociedad TriVium y miembro del consejo de redacción de la *Revue Virtuelle* del Centro Georges Pompidou.

En el presente volumen el profesor Lévy se plantea la tarea de indagar el sentido de la virtualización, en un sentido que se pretende equidistante por un lado de los planteamientos catastrofistas, que la contemplan como el cataclismo que anuncia el fin de la cultura y las relaciones humanizadas; y por otro, de visiones idealizadas que la presentan como la panacea para los problemas de nuestras sociedades postindustriales. Pierre Lévy parte de la premisa de que la virtualización en realidad expresa una continuidad en el largo proceso de la hominización. Según su argumento, la especie humana ha surgido a través de tres procesos de virtualización: el desarrollo de los lenguajes, la abundancia de las técnicas y la creciente complejidad de las instituciones. Por lo que se refiere al lenguaje, crea la capacidad de distanciarse del presente y tomar perspectivas de pasado o de futuro, es la herramienta tanto del razonamiento como de la imaginación, abriendo caminos para un aprendizaje rápido y una celeridad y potencia de pensamiento inéditas. En este sentido, el ser humano se ha despegado de la evolución biológica, ya que su evolución cultural se desplaza a velocidades vertiginosas. En segundo lugar, en la línea de Marshall McLuhan, Lévy plantea las herramientas como prolongaciones o extensiones del cuerpo, pero va un paso más allá y las concibe como virtualización de la acción: así, mientras que el martillo puede metaforizarse como extensión del brazo, otras muchas tecnologías suponen un giro más complejo, un alejamiento de la realidad primaria, como puede ser el caso de la rueda, ya no concebible como prolongación del pie, sino como virtualización del desplazamiento. En tercer lugar, según las sociedades se van haciendo más complejas, el contrato (o la ley, o el rito) supone la traslación de las relaciones de fuerza o violencia a un plano en que quedan suspendidas (virtualizadas) como muestras efectivas de agresión.

El libro, intenso, con una prosa vibrante y muy hermosa, supera con creces las posibilidades de quedar resumido en una reseña. Una revisión general de sus contenidos, no obstante, puede resultar útil para el potencial lector. En el primer capítulo se definen los conceptos básicos de realidad, posibilidad, actualidad y virtualidad desde un punto de vista filosófico, con incursiones en fenómenos paralelos como la desterritorialización y la aceleración. Los siguientes tres capítulos examinan tres casos de virtualización básica: la del cuerpo, la del texto y la de la economía. El capítulo quinto se detiene en la virtualización como un hito más -el último por ahora- en el proceso de hominización, tal como acabamos de delinear brevemente. En el sexto, se establece un paralelismo con el trivium medieval -que tendrá continuidad en el capítulo noveno con el quadrivium- y las nuevas herramientas intelectuales que permiten descubrir el núcleo constante de la virtualización, la receta de lo virtual. Los capítulos séptimo y octavo se dedican a explorar las nuevas formas de inteligencia configuradas a través de los medios telemáticos en forma de comunidades, colectivos inteligentes «que optimizan deliberadamente sus recursos intelectuales». El libro