

POLEMICAS



Cultura mediática y educación formal: un punto de vista comunicacional*Ancízar Narváez Montoya¹³**Resumen**

Se plantea la necesidad de analizar el desarrollo de la cultura mediática y de la cultura escolar como realidades sociales objetivas, autónomas y, por tanto, no conmensurables, así como la necesidad de analizar la cultura “digital” como parte de la cultura escolar. Se acepta que la cultura escolar tiene un estatus hegemónico (pero no mayoritario) y se concluye que la marginación de la mayoría de la población de dicha cultura es precisamente una de las formas de exclusión social que permiten la permanencia a largo plazo del statu quo.

Palabras clave

Cultura mediática, cultura escolar, “cultura digital”, hegemonía, poder.

Summary

In this article, the need to analyze media culture and school culture as objective, autonomous and, therefore, uncommensurable social realities is pointed out. “Digital culture” at the same time, is considered as part of school culture. It is accepted that school culture is the hegemonic one, but not majority culture. The most people’s marginalization from school culture constitutes one way to social exclusion, which allows long time keeping of statu quo, is concluded.

Key Words

Media Culture, School Culture, “Digital Culture”, Hegemony, Power

1. La cultura, los símbolos y la comunicación¹⁴

En la teoría semiótica se ha aceptado una “clasificación de los signos” según su relación con los objetos, la cual los divide en tres categorías, a saber: Índices, iconos y símbolos (Peirce, 1987: 250-251)¹⁵.

Los *índices* son aquellos significantes o expresiones que tienen una relación de contigüidad física con el objeto que pretenden representar. “En la medida en que el índice

* Artículo recibido el 18 de marzo de 2004 y arbitrado el 31 de marzo de 2004.

¹³ Profesor del Departamento de Posgrados, Facultad de Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: anarvaez@uni.pedagogica.edu.co

¹⁴ No se usa el término signo, puesto que es un término muy desgastado por el sentido común y sobre todo porque interesa precisamente remarcar la diferencia y el paso del signo al símbolo como unidad de comunicación, la cultura y la significación.

¹⁵ Véase la crítica a esta clasificación en ECO (1995: 268 y ss).

es afectado por el objeto tiene necesariamente alguna cualidad en común con el objeto y es por respecto a ella como se refiere al objeto” (Peirce, 1987: 250). Es decir, que para que se produzca la expresión debe haber estado empíricamente presente ese objeto. Dentro de los índices se pueden situar las huellas (marcas físicas producidas por la presencia de un sujeto o un objeto), los indicios (objetos que delatan la presencia de un individuo) y los síntomas (manifestaciones físicas de las enfermedades).

Los iconos son aquellos significantes que se encuentran en una relación de semejanza con el objeto, entendiendo por semejanza la capacidad del significante de producir el mismo efecto perceptivo que produciría la presencia del objeto. “Un *objeto icónico* –dice Vilches (1995: 15)– se nos presenta en nuestro mundo con una apariencia sensible semejante al objeto real”. En otros términos, podemos describirlos como representaciones figurativas de los objetos, en cuanto reproducen las mismas relaciones espaciales¹⁶.

Los *símbolos* serían aquellos significantes cuya relación con el objeto es arbitraria, es decir, que no tienen ni contigüidad física ni una configuración de semejanza. Un símbolo es un signo “que, como una palabra, está conectado con su objeto mediante la convención de que ha de entenderse así... sin que tenga lugar necesariamente ninguna acción que pudiera establecer una relación fáctica entre signo y objeto” (Peirce, 1987: 277). Teóricamente, el significante podría ser cambiado a capricho si la comunidad cultural que comparte dicho sistema de símbolos estableciera una nueva convención. Podemos asemejarlos a las representaciones abstractas, en tanto no pretenden reproducir lo empírico y ni siquiera lo percibido, sino lo sabido, lo imaginado, lo deseado, en todo caso, la elaboración mental, es decir, marcas semánticas o *intencionales* del contenido, por oposición a las marcas *extensionales* o referenciales que pretenden reproducir el modelo empírico del objeto. En este grupo encontramos la lengua, la escritura alfabética y las matemáticas, entre otros ejemplos.

Aquí la diferencia entre símbolo y signo es clara por cuanto el primero se presenta como un tipo particular de signo, de tal suerte que el segundo se convierte en la categoría más general. Sin embargo, esta tricotomía, que puede resultar bastante útil y explicativa cuando se trata de la referencia, es decir, de la relación de los significantes con los objetos, de las palabras con las cosas, se muestra deficiente cuando se trata de la relación de esos mismos significantes con los significados en general, independientemente de que tengan o no equivalentes empíricos.

Pero sobre todo es problemática cuando se la compara con la versión que llamaríamos antropológica de lo que es un *símbolo*, como unidad básica de la cultura, puesto que la versión de Peirce es demasiado logicista y universal para el carácter emocional y particular que se le atribuye en la antropología.

En efecto, Edgar Morin, por ejemplo, no hace una distinción entre los dos términos (signo como universal y símbolo como particular, todo y parte), sino que los utiliza como un solo término compuesto (signo/símbolo), pero advierte que éste puede tener dos sentidos y, dependiendo de cuál predomine, predomina el primero o el segundo de los componentes, el signo o el símbolo. Así, el signo/símbolo puede tener “1) un sentido indicativo e instrumental en el que predomina la idea de signo; 2) un sentido evocador y concreto en el que predomina la idea de símbolo, portador y evocador de lo que es simbolizado (...) (Morin, 1999: 170). Coincide con el triángulo peirceano en que cada signo/símbolo se

¹⁶ Eco (1995: 296) define la semejanza como “... TRANSFORMACIONES por las que a un punto en el ESPACIO EFECTIVO de la expresión se hace corresponder un punto en el ESPACIO VIRTUAL del tipo de contenido” (Resaltado en el original).

compone de un “*significante* (signo arbitrario) –equivalente al símbolo de Peirce–, un *significado* (sentido) y de un *referente* (el ser o la cosa nombrada)” (Morin, 1999: 170). La diferencia está en que mientras en el signo (sentido indicativo) hay una fuerte distinción entre los tres componentes, como en los “símbolos matemáticos que, de hecho, no son más que signos en estado puro” (Morin, 1999: 171), en el símbolo hay “una constelación de significaciones y de representaciones aparentemente ajenas, aunque unidas simbólicamente por continuidad, analogía, imbricación, englobamiento.” (Morin, 1999: 172), es decir, lo contrario del símbolo peirceano.

Así, lo que para Morin es un signo, para Peirce es un símbolo, por cuanto “un símbolo genuino es un símbolo con significado universal” (Peirce, 1987: 271). O sea que a la univocidad y exactitud del símbolo matemático se opone la ambigüedad y la indeterminación del símbolo antropológico, por lo que este último resulta siendo todo lo contrario del símbolo peirceano.

En estas condiciones es muy difícil mantener una discusión si cada vez que se nombra la palabra símbolo hay que aclarar si se usa en su sentido lógico-matemático o en su sentido mítico-antropológico. Para saldar esta dificultad, aquí se propone un concepto de símbolo absolutamente general, como componente físico de la cultura, es decir, en el sentido de objeto, artefacto, fenómeno o representación significativa de una cultura, que acarrea consigo un sentido, independientemente de sí su significado es unívoco o plural, racional o emocional, evocador o indicativo; independientemente de si se le puede atribuir un único significado o una ‘nebulosa de contenido’ (Cassirer, 1998: 66). En palabras de L. White (2001: 32) “un símbolo puede ser definido como una cosa cuyo valor o significado le es atribuido por quienes lo usan... El significado de los símbolos... es atribuido por organismos humanos a cosas o eventos físicos, los cuales por esa razón devienen símbolos”. Esto quiere decir que el símbolo no sólo es el elemento básico de la cultura sino que es la misma cultura la que lo crea al atribuirle el significado (Cassirer, 1993: 62).

Aún así, deberá resultar claro que en referencia a la cultura mediática, los símbolos tenderán más hacia su sentido antropológico, en tanto que en la cultura letrada tenderán más hacia su sentido lógico. Para terminar las equivalencias, el icono se debate entre uno y otro sentido, dependiendo de su contexto de uso y del carácter de la cultura en que se inscriba.

1.1. El proceso de comunicación. Expresión y contenido

Para intentar un esquema explicativo se toma como base un proceso de comunicación que, segmentado en abstracto y simplificado al máximo, se suele reducir al siguiente diagrama:

EMISOR – CÓDIGO – MENSAJE – CÓDIGO – RECEPTOR

Vamos a obviar otros elementos que intervienen en el proceso y que tienen relevancia especialmente desde la teoría de la información, como pueden ser: a) la fuente, de donde el emisor selecciona la información que desea transmitir; b) el canal, o dispositivo físico a través del cual se transmite aquella información, y c) el ruido, o conjunto de señales ajenas a la información pertinente que impiden que ésta se transmita de forma eficiente.

Se asume, desde un enfoque comunicativo, que el receptor no es, como en la teoría de la información, un aparato, sino una persona o grupo que hace las veces de intérprete. Por

tanto, en este esquema, aunque simplificado, no basta con que exista un emisor que codifique los mensajes y un receptor que los descodifique, sino que ambos deben compartir el mismo código cultural que les permita dar respuestas interpretativas recíprocas, pues si los públicos receptores fueran meros descodificadores de señales bastaría con darles una instrucción sobre lo que deben entender por cada señal captada. En tal caso, la “recepción” humana no se diferenciaría de la que realizan los aparatos mecánicos. Pero como los públicos reciben los mensajes mediáticos con y desde sus culturas (desde sus lógicas, éticas y estéticas), desde sus marcos cognitivos y sus condiciones sociales, entonces las lecturas suelen ser diversas, oscilando entre lo que Stuart Hall (1999: 51-61) llama una lectura hegemónica y una lectura oposicional, pasando por una lectura negociada.

Por otro lado, las condiciones de emisor y receptor no son sustanciales, sino relacionales, es decir, si ambos comparten un mismo código, ambos están potencialmente en condiciones de ser lo uno y lo otro al tiempo. El hecho de que alguien se perpetúe como emisor y otros como receptores, es una situación que obedece a constreñimientos extra-comunicativos, o sea que no dependen del código, sino de la relación social o institucional en que se desarrolla la comunicación, la cual, a la vez, influye en la distribución de las competencias para el uso de los diferentes códigos, entre grupos sociales o grupos profesionales. “De esta asimetría –dice Wolf (1996: 143-144)– se deriva la diversa cualidad de las competencias comunicativas de emisores y receptores (saber hacer frente a saber reconocer) y la articulación diferenciada (entre emisores y receptores) de los criterios de pertinencia y de significatividad de los textos de los *mass media*”.

Para el caso, los medios masivos hacen las veces de emisor, en tanto que la sociedad de masas, compuesta por diversas audiencias y públicos, hace las veces de receptor, en este caso el público consumidor de mensajes mediáticos, que es una gran mayoría de la población, como lo revelan los índices de sintonía de telenovelas y tele-noticieros¹⁷.

Es aquí donde se hace necesaria la pregunta: ¿Cuáles son los códigos culturales que ponen en juego los medios masivos que los hacen coincidentes con los códigos culturales de esa gran mayoría de la población?

Veamos. Un proceso de comunicación se puede descomponer analíticamente, aunque no en la práctica de la comunicación cotidiana, por lo menos en tres procesos: a) un proceso de información; b) un proceso de significación; y c) un proceso de comunicación propiamente dicho. Weaver (1972: 33-34) hablaría de un primer nivel técnico, otro semántico y un tercer nivel influyente, respectivamente.

El proceso de información es el acto de transmisión de señales, entendiendo por tales un conjunto de unidades físicas (auditivas, visuales, táctiles, etc.), que son empíricas, sensoriales, susceptibles de ser captadas por los sentidos y también susceptibles de cuantificar, almacenar, ordenar, clasificar y, desde luego, transmitir (Eco, 1995: 41-42).

¹⁷ Según Bolaño (2000: 94) “El hecho es que el capital y el Estado crean una masa con la cual comunicarse. La crean para comunicarse con ella, pero no lo hacen, en general, directamente, sino por medio de un elemento de mediación: la Industria Cultural. Esta, por la movilización de un tipo especial de trabajo, tiene la capacidad de constituir una audiencia compuesta de individuos cuya conciencia es la masa que el capital y el Estado tratarán de amoldar, de acuerdo con sus propios intereses. Pero el material resiste y el público, de una parte, acaba por imponer también ciertas determinaciones sobre la forma de la producción y de la distribución de la cultura en el capitalismo”.

Dichas unidades constituyen el sistema de los significantes, en términos de Saussure, o de las expresiones, según Eco. Están regidas por reglas de disposición, de ordenación espacial o temporal, las cuales las convierten en un sistema sintáctico. Dichas reglas sintácticas son las que hacen posible su combinación de diferentes maneras para componer textos, los cuales tienen existencia material independiente de los sujetos que los crean.

En el proceso de significación, por su parte, entran en juego, tanto desde el punto de vista del emisor como del receptor, ya no unidades físicas, sino unidades culturales o unidades semánticas, las cuales son abstractas, mentales; no son susceptibles de captar por los sentidos, sino que exigen un ejercicio de intelección. “El significado de un símbolo sólo puede ser captado por medios no sensoriales” (White, 2001: 32). Estas unidades no pueden ser, pues, cuantificadas, sino dotadas de sentido, comprendidas.

Dichas unidades constituyen el sistema de los significados, según De Saussure, o de los contenidos, si nos atenemos a Eco, y portan el sentido del símbolo. Estas unidades están regidas por reglas de ordenación, de jerarquización y, en general, de relación en forma de ejes semánticos, que componen un sistema semántico. Ese carácter de sistema permite que las diferentes unidades semánticas o significados sean organizados para producir los mensajes. El proceso de significación es, pues, el proceso de intelección del mensaje, el cual, dicho sea de paso, sólo puede suceder en la mente de cada sujeto.

Hasta aquí hemos visto que, por lo menos en abstracto, tanto el sistema sintáctico como el sistema semántico tienen existencia independiente el uno con respecto al otro. Sin embargo, en la práctica comunicativa no pueden estar separados. Todos los mensajes, para ser emitidos o recibidos, tienen que tener una existencia material, una forma física, perceptible por los sentidos, “de otra manera no podrían entrar en nuestra experiencia”. Es decir, toda unidad o conjunto de unidades semánticas debe estar envuelta, por así decirlo, en una unidad o conjunto de unidades sintácticas, por ejemplo, un concepto en una palabra¹⁸. La correspondencia entre determinada unidad sintáctica y determinada unidad semántica no es algo que esté predeterminado por la naturaleza, sino que se establece por convención, ya sea por el uso y la costumbre o por la prescripción y la normatización¹⁹. Y esa convención, que hace corresponder a determinadas unidades sintácticas determinadas unidades semánticas, es lo que se llama, rigurosamente hablando, un código de comunicación (Eco, 1995: 64-65). De ahí que el primer código de comunicación en términos de uso y efectividad sea la lengua, puesto que todos o por lo menos la mayoría de los conceptos lógicos (conocimientos del mundo), éticos (valores y normas de convivencia) y estéticos (sensibilidades), de una cultura, tienen una equivalencia en el léxico de la respectiva lengua.

De esto se desprende entonces que el proceso de comunicación propiamente dicho implica a la vez un intercambio de significantes y sus respectivos significados –o un intercambio de expresiones y sus respectivos contenidos– y que sólo puede darse entre sujetos o comunidades que comparten el mismo código cultural, es decir, el mismo sistema simbólico. Estos códigos o lenguajes son los que permiten construir los diferentes discursos sobre la realidad natural o social; en otros términos, construir la cultura, el mismo sistema de símbolos. A partir de ahí puede entenderse la sentencia de Geertz (1997: 20) de que “el análisis de la cultura ha de ser... no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”.

¹⁸ El concepto de *informar* etimológicamente no es más que dar forma.

¹⁹ Aquí convencional no significa lo mismo que arbitrario, como se explicará más adelante.

Es necesario aclarar, no obstante, que la construcción de la cultura no es un proceso inductivo de acumulación de codificaciones fragmentadas. Al contrario, la cultura preexiste como estructura a los procesos de codificación, los legitima y les da sentido. La diferencia es que la cultura existe como un todo indivisible y permanente (que no es lo mismo que invariable) mientras que los procesos de codificación pueden descomponerse y recomponerse permanentemente y más aún los actos de actualización del código, a través de las prácticas. Por tanto, cabe decir que la cultura existe, se desarrolla, se transforma y sobrevive gracias a la comunicación que no es más que el conjunto de las interacciones.

Sin embargo, esta explicación, es decir, la mera relación entre expresión y contenido, no basta para explicar las coincidencias o la sintonía entre las culturas populares y la cultura hegemónica en los procesos de comunicación.

1.2. La sustancia y la forma

Es a Hjelmslev (1984: 73-89) a quien le debemos la aplicación de estos dos conceptos aristotélicos al análisis del lenguaje. Pero esta distinción resulta absolutamente necesaria para explicar los cambios culturales reales o supuestos que se están produciendo hoy debido a la sofisticación de los procesos de información y comunicación. Para matizar la afirmación sobre las transformaciones culturales, empecemos por describir los sistemas culturales o códigos de comunicación no sólo como expresión y contenido, sino en términos de sustancia y forma de cada uno de estos componentes.

Esquemáticamente un sistema cultural (que para este caso es también un código de comunicación) estaría conformado por cuatro componentes en vez de dos, así:

Expresión	=	Sustancia + Forma
Contenido	=	Sustancia + Forma

1.2.1. La sustancia de la expresión

Ésta estaría constituida tanto por los materiales físicos sobre los cuales se produce el significante como por los instrumentos también físicos con los cuales se produce. Es el *continuum* material manipulado en la producción de cualquier significante. Este es de lejos el factor más dinámico de todo el sistema cultural. Así, por lo menos en Occidente, tenemos una larga historia de producción de sustancias significantes correspondientes a diversos estadios técnico-económicos: tenemos la materia fónica, en primer lugar, o sea los sonidos emitidos por el hombre, ya sean o no articulados; así mismo, los gestos y los movimientos del cuerpo que se utilizan para significar en los rituales o en la vida cotidiana. En principio, el propio cuerpo es sustancia, no sólo por sus gestos y movimientos, sino como receptáculo de representaciones gráficas, de la misma manera que se usan como receptáculos otras superficies como las paredes de las cavernas, las piedras e incluso los propios instrumentos de trabajo y de caza, para lo que se utilizan como instrumentos la propia mano y los tintes naturales, entre otros recursos.

Pero luego pasamos a materiales y superficies construidos *ex profeso* para fijar significantes: así, tenemos la tabla de arcilla y la cuña que sirve para impresionar la tablilla; tenemos el pergamino y el papiro y las plumas para escribir; tenemos la tela y la paleta y los pinceles, junto con las pinturas naturales o producidas por mezclas químicas; tenemos, luego, el papel asociado a la tinta y los tipos de imprenta. En épocas más recientes, tenemos la película de celuloide y la cámara fotográfica y cinematográfica;

tenemos la cinta impresionada magnéticamente de los casetes de audio y video; tenemos la pantalla y el teclado con sus presencias y ausencias de impulsos eléctricos o de luz. Tenemos, pues, una evolución técnica de los materiales expresivos que ha llegado incluso a hacer uso de objetos cotidianos para convertirlos en significantes, en algunas propuestas de arte contemporáneo como las *instalaciones*; e incluso se ha llegado a hacer uso del cuerpo y la acción humanas como significantes en propuestas como las *performances*.

1.2.2. La forma de la expresión

Cuando se elige un material para ser convertido en significativo a ese material se le pueden dar variadas formas, aunque aquí la gama de opciones es más restringida, pues sólo se reduce a dos: o se le dan formas figurativas, o se le dan formas abstractas, o sus intermedias.

Son formas figurativas aquellas que se parecen a la realidad empírica, o sea que tratan de imitar el mundo existente. Así, el sonido humano puede imitar los sonidos de la naturaleza, del viento y la lluvia, del río y de los animales. De la misma manera, desde el punto de vista de las reproducciones visuales, se pueden grabar en las superficies, en las paredes o en las tablillas, las figuras de los animales, del paisaje, de los objetos o de los propios hombres. Lo mismo ocurre en la representación de imágenes tridimensionales. El cambio aquí no se aprecia tan claramente, pues desde las cuevas de Altamira hasta los juegos de computador estamos produciendo y reconociendo esencialmente las mismas imágenes figurativas (Narváez, 2001: 34).

Las formas abstractas, por su parte, son aquellas que representan arbitrariamente los objetos o los conceptos. No tiene relación alguna de semejanza con lo que representan. En el caso de la voz humana, el lenguaje articulado, que no imita, sino que nombra, es una típica representación abstracta, puesto que las palabras no se parecen, ni en su forma ni en su materialidad, a ninguna de las cosas que representan. En el caso de la representación visual, la escritura alfabética y el sistema numérico son sistemas de representación típicamente abstractos. Pero no hay que olvidar que en muchos pueblos prehistóricos hubo un arte no figurativo, geométrico, y que las formas abstractas han llegado a impactar también el arte moderno de vanguardia a través de experiencias como el cubismo y, más adelante, todas las corrientes llamadas precisamente abstractas. Desde este punto de vista, el cambio cultural, cualitativamente hablando, es casi nulo, pues desde que apareció la escritura alfabética, hace 2800 años, estamos usando la misma forma de la expresión en diferentes materiales o sustancias, desde el pergamino y el papel hasta la pantalla del computador. Por eso advierte van Dijk (1997: 171) que: "La distinción entre textos por un lado y los diferentes soportes de textos, canales y medios por otro resulta absolutamente adecuada y necesaria".

En lo que tiene que ver con la elaboración de textos escritos, la tecnología hoy disponible ha permitido incorporar la *infografía*, que es uno de las posibilidades más útiles en el acercamiento entre el sentido común y el pensamiento formal, dado su carácter intermedio entre lo icónico y lo simbólico, o entre lo arbitrario y lo semejante, entre lo abstracto y lo figurativo de la representación.

En efecto, según hemos visto, los iconos se caracterizan por tener una relación de semejanza con los posibles objetos, mientras que los símbolos tienen una relación arbitraria (Jakobson, 1988: 16). La semejanza se entiende como una homología en la distribución espacial de los componentes del significativo que está determinada por la

distribución espacial de los componentes del objeto. Por tanto, la semejanza es convencional, pero no puede ser arbitraria, no se puede cambiar a capricho el significante. En cambio, la relación arbitraria consiste en que el significante se puede cambiar con el sólo acuerdo de la comunidad de usuarios; así mismo, se puede cambiar el significado del mismo significante.

En el caso de la *infografía* se trata de representar en términos icónicos relaciones que no son espaciales, sino lógicas o abstractas, por ejemplo, de causa a efecto, de parte a todo, de continente a contenido, de antecedente a consecuente y sus respectivas formas reversibles. Como no hay ningún nexo objetivo que especifique la disposición espacial del significante, cualquier forma que demos al significante resultará medianamente arbitraria; pero en cuanto sí preexisten los elementos que debe tener el significante y las relaciones entre ellos, la forma resulta medianamente icónica. Por eso se llama a este tipo de textos *pseudoicónicos*. Sin embargo, hay que insistir en su utilidad para representar contenidos abstractos, no sólo por atractivos, sino por economía psicológica y del lenguaje.

1.2.3. La sustancia del contenido

Está constituida por las redes significativas o culturales que habitan en la mente del hombre: el tiempo y el espacio, la vida y la muerte, dios, el hombre y la naturaleza, en fin, todas las ideas fuerza que mueven la cultura: saberes, valores y sensibilidades. Estas grandes ideas son menos dinámicas, pues constituyen el núcleo duro de cada cultura, lo que hace que cada cultura sea precisamente un universo. En el caso de la cultura occidental, tenemos una continuidad bastante fuerte de los principales componentes semánticos de la cultura desde hace ya unos 5000 años, en torno a grandes unidades como monoteísmo, patriarcado, etc. En efecto, si hacemos un sondeo rápido, como efectivamente se ha hecho, entre estudiantes universitarios, supuestamente portadores de grandes cambios culturales, encontramos que la abrumadora mayoría sigue creyendo que existe dios (pensamiento mítico), sigue creyendo que hay un solo dios (monoteísmo), cree que debe tener un hijo algún día (patriarcado), que debe formar una familia (monogamia) y que es lícito enriquecerse, conseguir dinero (propiedad privada). En una palabra, el núcleo fuerte de la cultura occidental no ha cambiado en los últimos 5 mil años, aunque se ha enriquecido con nuevos conocimientos científicos y nuevos avances técnicos.

1.2.4. La forma del contenido

Consiste en el modo como se organizan, se relacionan y se cuentan esas ideas. Existen básicamente dos formas de organizar el contenido: una forma narrativa, los relatos, que es figurativa, o sea que pretende parecerse a la vida real; y una forma discursiva, abstracta, argumentativa, que produce y relaciona conceptos y categorías, que no cuenta, sino que explica el mundo. Los géneros²⁰ es la palabra que hoy se usa para designar las diferentes narrativas y estas dos formas existen por lo menos desde cuando, frente a los relatos míticos y religiosos de todas las culturas conocidas, se empezó a erigir en Grecia el discurso filosófico hace ya más de 2500 años. En el caso específico de la escritura se habla, siguiendo a van Dijk (1997: 153-173), de estructuras narrativas y estructuras argumentativas.

Tener en cuenta estas diferencias nos ayuda a explicar la conexión entre comunicación y cultura de una manera menos acalorada, pues nos damos cuenta de que el discurso

²⁰ Sobre los géneros, ver Martín-Barbero y Muñoz, 1992: 39-60. Sobre la cultura narrativa, ver Gubern, 2000: 163-181.

sobre los cambios hay que matizarlo, estableciendo con claridad en qué aspectos de la cultura hay realmente cambios importantes y en cuáles los cambios son sólo aparentes, pues si bien los cuatro componentes se hallan estrechamente relacionados, cada uno tiene su propia dinámica. Para ello debe tenerse en cuenta la observación del propio Hjelmslev (1984: 76) en el sentido de que “no hay base para afirmar gratuitamente que la sustancia del contenido (pensamiento) o la sustancia de la expresión (cadena de sonidos) preceda a la lengua en el tiempo o en el orden jerárquico, o viceversa... resulta claro que la sustancia depende de la forma hasta tal punto que vive exclusivamente de ella y no puede en ningún sentido decirse que tenga existencia independiente.” Esto significa que el tipo de pensamiento que se ponga en juego, si es pensamiento situacional o abstracto, el *mythos* o el *logos*, depende de la forma que le damos al contenido, narrativa o discursiva. Así mismo, entonces, la forma de la expresión elegida no es del todo arbitraria, sino que depende de las formas mentales o prefiguraciones existentes ya en la mente, y son ellas las que determinan qué tipo de forma expresiva resulta apropiada o posible. Es decir, qué lenguaje conviene usar. Como el lenguaje, cualquiera que sea, es cultural, no depende de soportes físicos, sino más bien al contrario. En este sentido, los rasgos más protuberantes de la cultura vienen a ser la *forma del contenido* y la *forma de la expresión* y, desde luego, la correspondencia entre ambas deviene en el problema central de la comunicación, y no el problema de los sistemas técnicos, como se pretende a propósito de la tecnología digital electrónica (Martín-Barbero, 2004: 21). (Figura 1)²¹.

Expresión		Contenido	
Sustancia	Forma	Forma	Sustancia

Figura 1.

Hasta ahora, los cambios más importantes se han producido en la sustancia de la expresión, uno de los cuatro componentes del sistema cultural y, de manera menos pronunciada, en la sustancia del contenido; las formas, en cambio, permanecen casi inalterables. Como dice Frith (2000: 204):

...el impacto revolucionario de la tecnología electrónica ha sido sobreestimado. Un visitante de mediados del siglo XIX podría estar sorprendido por la forma como nos entretenemos, pero no estaría muy sorprendido por lo que nos entretiene: nuestro sentido de la intriga y el drama, la tragedia y la comedia... el heroísmo y la villanía, lo que entendemos por una buena melodía, un buen relato, no ha cambiado mucho –hay tantas continuidades estéticas como diferencias técnicas entre el periódico popular del siglo XIX y el tabloide del siglo XX, el melodrama del teatro del siglo XIX y la película de Hollywood del siglo XX... la balada callejera del siglo XIX y la canción pop del siglo XX. Incluso la industria de los juegos de computador es tan dependiente de un buen libreto como del ingeniero electrónico que realiza la historia gráficamente.

Es decir, el relato como *forma del contenido* se mantiene intacto, pero la digitalización electrónica como *sustancia de la expresión* (no como forma) sí es un gran cambio. Ello, sin embargo, no basta para cambiar una cultura, pues para tal efecto, más que habilidades operativas, que tienen que ver sobre todo con la sustancia de la expresión, lo que se requiere es la asunción de la cultura como totalidad con todos sus componentes,

²¹ Sobre la correspondencia entre forma de la expresión y forma del contenido, ver Benveniste, 1997: 209-228.

pues básicamente la cultura depende de sus formas (de contenido y de expresión) y son ellas las que proveen la competencia para la comunicación, sea escrita, audiovisual o de otra índole, o sobre soportes electrónicos o químicos. (Volveré sobre esto en la cultura mediática y escolar).

Thompson (1998: 71) tal vez sea quien con mayor cautela aborda la confusión al decir que “la incertidumbre respecto al proceso de transformación cultural procede... del hecho de que los teóricos sociales... han estado buscando los signos del cambio cultural sistemático –o sea de la cultura en su conjunto, (A.N.)– en la dirección equivocada... en los valores y en las creencias, en las actitudes y en las inclinaciones personales”, es decir, en la sustancia del contenido. Tomando como ejemplo la secularización, sostiene la dificultad de mostrar cambios sustanciales en este campo. Según Thompson, el cambio hay que buscarlo “en las formas simbólicas y en los modos de producción (sic) y circulación en el mundo social”. Para él, las innovaciones de la impresión y la codificación electrónica son las marcas de esa transformación. Sin embargo, tampoco llega hasta el núcleo de las transformaciones, puesto que esos modos de producción y circulación son sólo técnicas, o sea transformaciones en la sustancia de la expresión, mientras que las ‘formas simbólicas’ que se producen (escritura e imágenes) son formas de la expresión que son anteriores a la imprenta y a la electrónica y que, por lo tanto, permanecen ajenas en lo esencial a estos cambios.

En síntesis, Frith demuestra que no hay cambios en la forma del contenido, puesto que aún predomina la forma narrativa; Thompson asegura que no hay cambios en la sustancia del mismo, por lo menos en cuanto a las creencias y valores éticos básicos. En cuanto a la expresión, las formas no han cambiado, pero sí ha cambiado la sustancia (las técnicas y materiales), y con dicho cambio vienen consecuencias extracomunicativas, es decir, ya no relativas a los códigos, sino a la sociedad: se trata del surgimiento de los medios y de la escuela como instituciones especializadas, relativamente autónomas y con funciones diferenciadas en la sociedad como portadoras de un cierto tipo de saber: por un lado, los medios, portadores de un tipo de saber más o menos común sobre el mundo cotidiano, o “saber socialmente relevante” (Pérez Tornero, 2000: 45) y, por otro lado, la escuela, portadora de un saber estrictamente formalizado, codificado y especializado.

Pero la cultura y el saber de los medios, por ser populares no dejan de ser hegemónicos. Ante esto que parece una paradoja se puede decir que el secreto de toda hegemonía y el poder cultural de todos los medios de comunicación consiste en que ponen en circulación unos sistemas sintácticos o de expresiones que son coincidentes con los sistemas expresivos de uso cotidiano entre la gran masa de la población, tanto en su sustancia (medios al alcance de la masa, expansivos, lo cual es facilitado por la técnica) como en su forma (figurativa oral-icónica, lo cual corresponde a su forma de pensar y comunicarse en la vida cotidiana); y, al mismo tiempo, ponen en circulación un conjunto de contenidos o significados que, siendo hegemónicos en su sustancia (los valores dominantes y los saberes legítimos), en su forma son igualmente relevantes para la cotidianidad de esa misma población receptora, pues el relato es compatible con la experiencia cultural de la masa (puestas en escena, puestas en situación). Así como la teología elabora un discurso racional y lógico sobre dios, para ser leído y discutido por los clérigos y los intelectuales de la Iglesia, mientras a la población se le vende la misma idea en forma de parábolas, así mismo se ponen en circulación las verdades y bondades de la sociedad, elaboradas por intelectuales letrados, pero a través de los códigos o el sistema simbólico que la masa comparte, para establecer así el nexo entre la *hegemonía* y la *mayoría*.

Las distinciones anteriores son tanto más necesarias cuanto que en algunos trabajos teóricos de comunicación se siguen metiendo en una misma bolsa formas de la expresión absolutamente distintas, como la televisión e Internet (Pérez T., 2000: 45); o sustancias expresivas (sistemas técnicos) con formas expresivas o lenguajes como “televisión, computador y texto multimedia” (Cortés, 1999: 85). Además, se siguen haciendo engañosas diferencias entre formas de la expresión absolutamente idénticas, como el alfabeto y el sistema de notación digital electrónico (Pérez T., 2000: 46). Esto para no hablar de las pretendidas diferencias entre el pensamiento humanístico (Pérez T., 2000: 47-48) y el pensamiento genuinamente tecnológico, los cuales requieren las mismas competencias.

¿Cuáles son, entonces, esos sistemas sintácticos y semánticos que componen lo que podemos llamar cultura massmediática? ¿Cuáles son los de la cultura de académica, cuáles, los de la cultura escolar?

2. Cultura mediática y cultura escolar

En el debate sobre la relación entre comunicación y educación formal parecen existir varios equívocos tanto de índole conceptual como epistemológico que quizá valga la pena hacer evidentes antes de iniciar cualquier discusión.

El primero se refiere a la comunicación. No está para nada claro si se habla de comunicación refiriéndose a un hecho social, en el sentido más ortodoxamente durkheimiano²², o refiriéndose a la reflexión que sobre dicho fenómeno se ha venido construyendo en las ciencias sociales y en las humanidades, es decir, a algo así como la comunicología.

El segundo equívoco tiene que ver con la educación formal, pues a menudo no se diferencia entre ésta, también como hecho social, y la reflexión sobre la misma, caso en el que se hablaría de algo así como las Ciencias de la Educación, incluyendo la pedagogía.

La confusión crece aún más cuando, al reconocer la comunicación como una de las tantas dinámicas sociales, aquélla se reduce a los medios masivos o a las tecnologías actualmente en uso, como si la comunicación fuera un problema de artefactos. Y al mismo tiempo, al abordar el problema de la educación formal, y su relación con la pedagogía, ésta última corre el riesgo de quedar reducida a mera didáctica, si la pregunta por la educación formal se reduce sólo a un asunto de instrumentos y de formas “dinámicas” de enseñar.

Valga entonces decir, aunque resulte obvio, que la pregunta que a nosotros nos interesa es la comunicológica, la cual, a la vez, tiene dos caras: por un lado, la cara interna, que es la pregunta por los códigos o, en un sentido más amplio, por los lenguajes e incluso por las culturas, lo cual se traduce en un análisis de las características intrínsecas de los códigos de comunicación tanto de los medios como de la escuela, de la cultura mediática y de la cultura escolar. Por otro lado, la cara externa, que es la pregunta por las funciones sociales de cada una de aquellas culturas, la mediática y la escolar, lo cual se traduce en el análisis del estado actual de su desarrollo y de la pertinencia social y política tanto de la mediatización e informatización como de la alfabetización y escolarización de la sociedad.

²² “Es hecho social todo modo de hacer, fijo o no, que puede ofrecer una coerción exterior sobre el individuo; o, también, que es general en todo el ámbito de una sociedad dada y que, al mismo tiempo, tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 1995: 68).

En este punto es necesario aclarar que las categorías *cultura mediática* y *cultura escolar* son abstracciones y, por tanto, tienen un valor meramente analítico, pero intrínseco, es decir, que son irreductibles la una a la otra, son incomparables, inconmensurables. Por otro lado, ello implica que su existencia es independiente de la manera como se actualizan y se imbrican en los sujetos concretos, de la misma manera que, por ejemplo, las lenguas existen como hechos sociales, con su estructura fonética, morfológica, sintáctica y semántica, independientemente de la circunstancia de que tengan más o menos hablantes, de que hagan de ella un uso más o menos innovador, de que tengan más o menos competencias o de que cada hablante se apropie de una o más lenguas. En otras palabras, la cultura escolar no es lo mismo que la cultura concreta de los agentes escolares.

De esto se desprenden dos consecuencias para el análisis comunicacional: la primera, en términos culturales, es que no se puede decir que la cultura escolar esté atrasada con respecto a la cultura mediática, pues cada una tiene unos parámetros propios, un cuerpo de significantes y significados no equivalentes y, por tanto, no comparables, a no ser en términos de cantidad, o sea, de si una tiene más o menos que la otra; lo contrario sería como decir que el español está atrasado con respecto al inglés o al aimará, lo cual es incorrecto, pues si hemos de atenernos a los hallazgos de la antropología y la lingüística, cada una de estas lenguas es cualitativamente una estructura diferente a la otra y con valor intrínseco.

La segunda consecuencia tiene que ver con los aspectos sociales: en este sentido no se puede decir, como también es común entre algunos teóricos, que la cultura escolar esté atrasada respecto a la sociedad sólo porque mayoritariamente la sociedad está más familiarizada y más conectada con la cultura mediática que con la cultura escolar. Esto sería exactamente lo mismo que afirmar que la lengua inglesa, que existe y se usa para funciones específicas, está atrasada respecto a la sociedad latinoamericana debido a que esta última todavía se sigue comunicando mayoritariamente en lengua castellana.

2.1. La comunicación en los medios y en la educación formal

El análisis que aquí se propone no es entonces el que comúnmente se hace, no es un problema de relación entre medios y escuela o entre tecnología y escuela o, peor aún, el de cómo se puede hacer uso de los medios o del lenguaje de los medios en la educación formal –porque ni siquiera se plantea el problema de cómo introducir la cultura escolar en los medios audiovisuales, pues esto se da por anacrónico– sino el análisis teórico (comunicológico) de dos tipos de comunicación: la mediática audiovisual, por un lado y, por otro, la escolar.

En consecuencia, aquí la pregunta no es qué tan avanzada está una cultura respecto a la otra, sino qué tan avanzada está cada una en términos de sus propios códigos. ¿Está la cultura mediática más o menos desarrollada? ¿Qué tanto lo está la cultura escolar?

Se dirá que esta es una pregunta demasiado convencional por ‘evolucionista’, por teleológica o por idealista en el sentido de que supone un rumbo y unas metas, aunque siempre superables. El problema de todo progreso es que es siempre asintótico y nunca habrá un límite último del cual no se pueda pasar. Con todo, esta manera de ver el desarrollo o el subdesarrollo de las culturas es menos ‘etnocentrista’ que la que pretende que todos los lenguajes y culturas tomen como parámetro y como meta a la cultura audiovisual.

Pero aquí no para el asunto. De esa pregunta inicial hay que desprender otra: ¿cuál es el criterio para 'medir' si una cultura está más o menos desarrollada?

Para empezar, se puede decir que una cultura está *intrínsecamente* desarrollada si cumple dos condiciones básicas: la primera, que tenga un sistema sintáctico o un conjunto de significantes suficientemente amplio para poder expresar un universo semántico-afectivo propio, pero en expansión, y, la segunda, que genere un número suficiente de textos significativos en cantidad y variedad que le permitan, no sólo la permanencia, sino también la innovación para sobrevivir como estructura autónoma.

Por otro lado, se puede decir que una cultura está *extrínsecamente* (socialmente) desarrollada si cuenta con una cantidad suficiente de productores y consumidores competentes, de tal manera que los lectores sean también potencialmente autores.

2.1.1. La comunicación en la cultura mediática

Entre los teóricos de la comunicación, pocos son conscientes de la especificidad de la cultura mediática en cuanto universo semántico y riqueza sintáctica. Entre ellos, tal vez sea Ramos Rivero quien lo haya formulado más sintética y claramente. "Del antagonismo entre, por una parte, la razón y el discurso lógico y, por otro, lo imaginario y lo sensorial, es que se genera la noción que denota a esas dos fuentes de influencia que significan la escuela y los medios". (2001: 62). Esta precisión, que desafortunadamente no redonda lo suficiente en las consecuencias del análisis, es la piedra de toque de la diferencia entre las dos culturas.

Si nos atenemos a ello, tendremos que el universo semántico o de contenido de la cultura mediática es más cercano a la cotidianidad, al sentido común, y resulta por fuerza que su contenido tiene que estar constituido aproximadamente por los siguientes elementos:

- a) lo mítico, es decir, las explicaciones sobrenaturales de los fenómenos naturales, sociales y personales.
- b) lo imaginario, o sea los contenidos que den respuesta a los deseos manifiestos y latentes de los sujetos producto de las carencias y privaciones de la vida real; en una palabra, el querer ser²³.
- c) lo afectivo, esto es, aquello que refuerce las simpatías y antipatías de los sujetos social e históricamente situados, así como la subjetividad, lo que el sujeto cree ser (Ferré I Prats, 2000: 132-133).
- d) por último, lo lúdico que tiene que ver con las posibilidades de simulación, no sólo de imaginación (Morales, 1999).
- e) sus contenidos son, pues, situacionales, es decir, reconocibles por su equivalencia o afinidad con la experiencia directa.
- f) las competencias de pensamiento que forma y que requiere son principalmente intuitivas y sintéticas.

Como consecuencia de todo lo anterior, esta es una cultura cuyo aprendizaje es básicamente imitativo, no importa si se imita a los ascendientes, a los pares o a los descendientes (cfr. Mead, 1972). Sus textos son esencialmente historias (relatos), sean locales o universales, incluso cuando se hace divulgación científica.

²³ Según E. Morin (citado por Wolf, 1996: 117) "...por una parte los dobles viven en nuestro nombre libres y soberanos, nos consuelan de la vida que nos falta y nos distraen de la vida que nos toca; por otra nos llevan a la imitación, nos dan el ejemplo de la búsqueda de la felicidad".

Aquí no se está hablando de lo que es verdadero o falso, sino solamente de lo que es significativo para los sujetos en el mundo de la vida; además, no se está hablando de sentimientos individuales, sino de motivaciones, intereses y significaciones socialmente compartidos, pues de lo contrario no se podría hablar de una cultura. Quizás sea a esto a lo que se refiere López de la Roche (1999: 79) cuando afirma: "El lenguaje televisivo socializa por medio de estrategias lúdico-afectivas, y de esta manera entra en tensión con la racionalidad analítico-conceptual estimulada por el libro y la informática". Dejando de lado la alusión al libro y la informática, que tienen que ver con los significantes, está claro que eso que aquí se llama lúdico-afectivo es el principal contenido de la cultura mediática y a nadie se le ha ocurrido hasta ahora exigirle que se ocupe de los contenidos aquí llamados analítico-conceptuales, lo que implica que se está reconociendo la especificidad de la cultura mediática en términos de significados.

Por lo que hace a la riqueza sintáctica, esta cultura tiene también rasgos característicos y diferenciados. Para representar lo *imaginario-sensorial* y lo *lúdico-afectivo* tiene que recurrir a formas sintácticas que le son propias como:

- a) la oralidad, sea primaria o secundaria (Ong, 1994: 25-37), lo que quiere decir que se habla en términos afines a los de la vida cotidiana; de ahí que gran parte de la industria mediática tenga que tomar en cuenta a las comunidades lingüísticas o, en su defecto, el doblaje, a fin de acercarse a los receptores. (No es igualmente exitosa la subtitulación, puesto que exige competencias letradas).
- b) la iconicidad, la imagen figurativa, por oposición a la grafía abstracta del lenguaje alfanumérico.
- c) las formas rituales de representación o recreación, esto es, la puesta en escena de los mitos originales, ya sean los de la tribu, los de la nación o los nuevos mitos de la sociedad de masas (Wolf, 1996: 112-120).
- d) el relato, como forma de organización del contenido, entendido el relato como narración figurativa, cuyo eje central son los personajes, sus acciones y sus conflictos o, en un sentido narratológico, los héroes, personajes extraordinarios en algún aspecto. (Helden = personajes o héroes) (Gubern, 2000: 163-181; Ong, 1994: 73-74).
- e) de esta matriz oral-icónico-relatista se compone lo que Gubern llama una *cultura narrativa*, la cual exige la presencia del mito.

Este tipo de mensaje genera un mecanismo de identificación-proyección del público con los textos y los discursos mediáticos a través de la empatía o antipatía afectiva con los héroes, que en el mundo contemporáneo son principalmente personajes exitosos y, por tanto, mediáticamente visibles. De ahí que los principales personajes mediáticos sean los de la farándula, el deporte, los propios de los medios y finalmente los políticos, no en cuanto estadistas o administradores, sino en cuanto a su visibilidad, a su capacidad histriónica para adaptarse al lenguaje mediático (Luhmann, 2000: 75-92).

Aquí tampoco se trata de que la representación sea falsa o verdadera y mucho menos de que esto sea bueno o malo para la cultura, como suele decirse, por ejemplo, de la política mediática, pues de lo que se trata, si se permite la expresión, no es de una verdad lógica ni de la rectitud ética, sino de su autenticidad estética y, en cuanto hace a los medios audiovisuales, su función es la de proyectar al héroe con los recursos sintácticos y narrativos de que dispone el medio. En síntesis, se trata de lo que puede transmitir el código de comunicación y, por tanto, es lo que atañe en principio al análisis comunicacional propiamente dicho. Es lo que se puede colegir de la afirmación de Guillermo Orozco (1996: 25) cuando dice que: "...las particularidades discursivas de los

medios y tecnologías de información posibilitan cierto tipo de pensamiento y asociaciones mientras que inhiben otros, por ejemplo, la racionalidad del lenguaje escrito”.

2.1.2. La comunicación en la cultura escolar

En cuanto a la educación formal o escuela, lo predominante en ella es una cultura cuyo universo semántico específico es el resultado acumulado de la tradición lógico-racional propia de Occidente. Así, sus contenidos básicos son:

- a) la reflexión lógico-racional, o sea las explicaciones de los fenómenos del mundo a partir del propio mundo, de sus relaciones internas (incluyendo la reflexión sobre Dios, o sea la teología).
- b) explicaciones que puedan ser soportadas empíricamente o por lo menos cuantificables.
- c) las categorías o conceptos clasificatorios que permitan agrupar los fenómenos empíricos (De Zubiría y De Zubiría, 1995: 143-155).
- d) en suma, contenidos intelectuales que exigen una cierta ‘domesticación’ de la mente para hacerla sistemática y disciplinada (e incluso disciplinaria).

Que estos contenidos sean más o menos verdaderos no entra en el análisis comunicológico, pues de lo que se trata es de identificar un tipo distinto de actividad mental, es decir, competencias analítico-rationales para producir y consumir los mensajes académicos o, en todo caso, formalizados, por oposición a las competencias sintético-intuitivas propias de la cultura audiovisual.

Correlativamente, esta cultura escolar (que vamos a llamar académica por oposición a la cultura de entretenimiento) tiene, por supuesto, sus propias formas de expresión o recursos sintácticos y narrativos:

- a) en contraste con la cultura mediática audiovisual, sus códigos de transmisión son esencialmente los de la escritura alfabética y algunos lenguajes equivalentes en cuanto a fragmentación, como el de la música (partituras) y el sistema numérico arábigo (Pérez T., 2000: 40). Es decir, que sus recursos son simbólicos, en vez de icónicos, o abstractos en vez de figurativos²⁴.
- b) en virtud de su carácter analítico, sus significantes son altamente digitalizados (Ong, 1998), puesto que el análisis trae consigo muchas unidades de contenido separables unas de otras y, por tanto, necesita un recurso expresivo que permita crear unidades expresivas abundantes a partir de la combinación de unas pocas unidades discretas – o figuras, como las llama Hjelmslev (1984: 82), en el caso de los fonemas y las letras–
- c) su forma de organizar el contenido es el discurso o narración argumentativa abstracta en la cual se hilvanan ideas generales, en vez de hechos, personajes y circunstancias concretas.
- d) de esta matriz alfanumérica-analítica se construye una cultura básicamente discursiva que exige el ejercicio del *logos*.

La forma de apropiación de esta cultura no puede ser entonces la imitación o el ejemplo, sino el estudio, es decir, la racionalización de, o la reflexión sobre lo que se está aprendiendo; en un sentido filosófico, se aprende por la crítica. En consecuencia, aunque

²⁴ Abstracción como “capacidad de separar las propiedades de las cosas de las cosas en sí mismas” (Llinás, 2003: 265).

en principio no se necesita estudiar para aprender un hacer, un oficio, es cada vez más necesario que las profesiones se aprendan en la Universidad y por la lectura y no en la familia o por televisión.

De ahí, entonces, que el principal contenido de la cultura académica sean los saberes que pudiéramos llamar formalizados, normatizados o, si se prefiere, canonizados, cuyos mejores ejemplos son la tradición filosófica y científica, las bellas artes, la literatura y las humanidades y, aunque parezca contradictorio, el saber tecnológico, el cual se reivindica casi como espontáneo, transparente (en el sentido posmoderno, según Turkle (1997: 55), porque se puede hacer funcionar un aparato), pero que, como saber, existe en forma, no sólo de *software* y aplicaciones (que también son alfanuméricos), sino cada vez más en forma de libros y artículos de revistas especializadas.

Contrariamente a los pretendidos desordenamientos y descentramientos del saber, los mecanismos de identificación con esta cultura no pueden ser espontáneos, sino aprendidos de manera sistemática y especializada (Cfr. Martín-Barbero, 1996: 11-15), es decir, que sí se necesita la educación formal para adquirir esas competencias y, como es una cultura sistematizada, necesita gradaciones y jerarquizaciones, más o menos tiempo y desarrollo mental que no es innato²⁵ (pues nacemos dotados para la oralidad y para la visión icónica, pero no para el alfabeto) (Williams, 1982: 87-88). De ahí que resulte cuando menos desacertado pedirle a la escuela que adopte la aleatoriedad de los saberes cotidianos y mediáticos para hacerla más atractiva si su esencia es precisamente la de conservar, transmitir e incrementar unos saberes que están formalizados justamente para poder ser aprendidos e incrementados. A ello se refiere Bourdieu (1997: 37) cuando afirma: "...históricamente, todas las producciones culturales que considero las más insignes de la humanidad, por ejemplo las matemáticas, la poesía, la literatura, la filosofía, se han realizado a contracorriente de lo que equivaliera en cada momento a los índices de audiencia..."

Como se ve, tenemos dos culturas, cada una con sus propios recursos sintáctico-semántico-narrativos y cada una en sus propios términos con distintas posibilidades de ser producida y consumida. ¿Cuál de las dos es más avanzada?

En cuanto al tipo de competencias necesarias para ser consumidas y producidas (es decir, para la *performance* de los sujetos), cada una tiene su propia dinámica. Lo que resulta desfasado en algunos discursos sobre la comunicación es el análisis de una con respecto a la otra. Claro que la cultura escolar (normatizada por excelencia) no tiene ni de lejos la capacidad lúdico-afectiva de la cultura mediática, ni sus competencias narrativas. A esto lo llaman estar 'atrasada' respecto a los medios. Pero los medios tampoco tienen la misma capacidad de generar las competencias lógico-analíticas ni mucho menos académico-científicas de la escuela, por lo que estarían atrasados respecto a esta última. De tal manera que, pese a los deseos de muchos, no es el tránsito de la lecto-escritura a lo audiovisual en la escuela, ni mucho menos el tránsito de lo audiovisual a la lecto-escritura en los medios, lo que marca el desarrollo de una cultura en una sociedad.

Siendo consecuentes con el razonamiento hasta aquí expuesto, no tiene sentido entonces la acusación de que los agentes escolares no entienden la lógica de los medios, pues en rigor lo que hay que pedirles es que entiendan la lógica de la comunicación escolar. En el mismo sentido, tendríamos que acusar a los medios de no entender a la escuela y de no comunicarse en los mismos términos que ella, lo que, por otra parte, les resulta

²⁵ Rimat: "El pensamiento en conceptos, emancipado de la percepción exige a los niños más de lo que las posibilidades mentales pueden dar antes de los 12 años" (Citado por Vigotsky, 1995: 85).

impensable a los comunicólogos, como si hubiera una jerarquía de las culturas que exigiera que todas tienen que asimilarse a la cultura mediática. Así, si fuera lícito decir que la escuela está atrasada respecto a los medios audiovisuales porque no forma en las mismas competencias que aquéllos, también sería lícito afirmar que los medios audiovisuales están atrasados respecto a la escuela en tanto no forman en las mismas competencias que ésta.

Una cultura no puede estar atrasada sino respecto a sus propios parámetros, es decir, si no está generando suficientes textos propios que cumplan con las condiciones aceptadas por la comunidad de usuarios. De tal suerte que si la educación formal está atrasada es porque no ha logrado suficiente producción y competencias letradas y no porque no genere producción y competencias mediáticas audiovisuales.

2.2. La comunicación y la “cultura digital”

La cultura mediática y la cultura académica existen con sus propias lógicas, lo cual no implica que no se crucen, se auxilien y se puedan reforzar mutuamente, pero sí implica que no puedan ser intercambiables. Entonces viene la pregunta sobre la frase de batalla más común en nuestros días: el llamado por algunos hipertexto; por otros, la convergencia mediática y por otros, más la multimedia, consistente, en todo, caso, en la reproducción o transmisión simultánea de sonidos, imágenes y textos alfabéticos. Términos que hacen pensar en un encandilamiento con la ‘transparencia’ y el brillo de los aparatos, lo cual resulta extraño viniendo de quienes nos han enseñado a pensar la comunicación desde la cultura y no desde los medios. Dice por ejemplo Martín-Barbero (1999: 21): “Necesitamos un sistema educativo que haga el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal que encadena unidireccionalmente materias, grados, edades, paquetes de conocimiento a otro descentrado y plural cuya clave es el encuentro entre el ‘palimpsesto y el hipertexto’”. De la misma manera, Brunner (1996: 34) se queja de que “La escuela misma está todavía atada a su pasado, a su centro textual, tratando de ‘reducir a escritura’ las nuevas tecnologías del conocimiento”, desconociendo que dichas tecnologías son precisamente uno de los productos más conspicuos de la cultura escrita.

En efecto, el punto clave aquí, a propósito del hipertexto, que corresponde a las formas de expresión, pero cuya realización es posible gracias a la digitalización electrónica, que es la sustancia o soporte de la expresión, es que ellos constituyen la llamada cultura digital. Para hablar de ésta hay que aclarar dos conceptos: en primer lugar, el sentido común ha reducido la digitalización a la digitalización electrónica, pero ésta no es la única ni la primera digitalización (Ong, 1998: 5), sino que la comunicación digital nace con la lengua y es la forma de comunicación típicamente humana. En segundo lugar, la cultura digital electrónica, como saber, como contenido (no como hacer) es un saber lógico-formal que nace del dominio de la matemática, la física, la química y aún de la lingüística (Mattelart y Mattelart, 1996: 42); con la aplicación de estos saberes se han construido los sistemas digitales de producción, almacenamiento, transmisión y recepción de mensajes y, en efecto, estos mensajes están codificados en diferentes formas de expresión (oral, icónica, alfanumérica). Entonces lo que se tiene es una misma base material y operativa para diferentes textos de diferentes culturas, que se pueden analizar como sigue:

Si se aplican los conceptos de sustancia y forma de la expresión y del contenido a los llamados *hipertextos*, lo que resulta es lo siguiente:

- 1) Una plataforma común llamada sistema digital electrónico (que no es el único sistema digital) soportado en circuitos eléctricos que utilizan como conductor (realmente semiconductor) un material, el silicio, que permite la transmisión de la energía; sobre esta plataforma es que se pueden organizar diversidad de textos y mensajes. Esa base material constituye la sustancia de la expresión.
- 2) Ahora bien; ¿Qué forma se le da a esa sustancia? Aquí comienzan las diferencias, pues se le pueden dar: a) formas icónicas (imágenes, si se trata de señales visuales; voces y sonidos ambiente, si se trata de señales auditivas); o bien, b) se le dan formas simbólicas (alfanuméricas, si son visuales; o musicales si son auditivas). Estas constituyen la forma de la expresión y en este caso existen dos posibilidades.
- 3) En cuanto al contenido, éste puede estar conformado por: a) saberes míticos, de sentido común, valores morales (de la costumbre) o situaciones cotidianas o historias ejemplarizantes; b) contenidos filosóficos, categorías científicas, reflexiones éticas, conceptos abstractos. Estos conforman la sustancia del contenido y también ofrecen dos posibilidades.
- 4) Finalmente, se pueden organizar esos contenidos en dos formas: a) como relatos en diferentes formatos, ya sea como novela, como entrevista o cualquiera otro que implique personajes y conflictos; b) podemos organizarlo como encadenamiento de palabras y proposiciones abstractas, es decir, como discurso filosófico y científico, como fórmula matemática, como figura geométrica, como diagrama, etc. Estos dos tipos de posibilidades serían la forma del contenido.

El resultado final es que se tienen dos culturas circulando por la misma plataforma:

- i) una cultura mediática constituida por 1, 2 a, 3 a y 4 a;
- ii) una cultura académica constituida por 1, 2 b, 3 b y 4 b. (Figura 2).

	EXPRESION		CONTENIDO	
	SUSTANCIA	FORMA	FORMA	SUSTANCIA
Cultura Mediática	DIGITAL ELECTRONICA	Icónica-Figurativa	Relato (Narrativa)	Intereses Mundo Vitales
Cultura Escolar		Ideográfica	Documental	Abstracciones Análisis Categorías
		Simbólica-Abstracta	Discurso (Argumentativa)	

Figura 2.

Si toda cultura requiere los cuatro componentes para constituir un código de comunicación socialmente compartido, lo que se ve aquí es que lo único que tienen en común los dos códigos de comunicación es el primer componente, es decir, la sustancia de la expresión, lo cual no parece suficiente para hablar de unas “mutaciones culturales de magnitud impredecible” (Hernández, 1996: 44), pues sobre el mismo material expresivo se pueden erigir formas de la expresión, sustancias del contenido y formas del contenido distintas entre sí, pero no necesariamente distintas a las matrices sintácticas,

semánticas y narrativas existentes hasta hoy (Narváez, 2001: 34). De hecho, el problema está en creer que la transformación cultural está en los aparatos, como lo sugiere el determinismo tecnológico más común, y no en las competencias culturales de los usuarios; o creer que está en la mediación tecnológica y no en la mediación simbólica (López Veneroni, 1996: 130)²⁶.

En efecto, la lectura y la producción de un video en cinta magnética o en disco digital exige exactamente las mismas competencias: pensar y narrar en imágenes (Cfr. Cortés, 1999: 83; Martín-Barbero, 1996: 15 y ss); lo mismo ocurre con el texto filosófico: para ser leído o escrito, ya sea en el papel o en la pantalla, exige competencias lógico-analíticas así como alfabetización, pues el computador no entiende los conceptos y ni siquiera sabe si lo que está generando en la pantalla son caracteres alfabéticos o retículas para componer una imagen. Eso lo sabe el programador que sí tiene competencias científico-técnicas (cultura digital) y el lector que ha adquirido competencia para diferenciar una letra de una imagen y, además, para darles significado. Eso explica por qué coexisten en la red revistas académicas digitales y páginas de pornografía, aunque requieren diversas competencias de lectura. Resulta entonces desconcertante, por categórica, la afirmación de Martín-Barbero (1996: 19) según la cual “Es sólo a partir de la asunción de la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura que la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad”, como si la “tecnicidad mediática” tuviera un origen ajeno a ambas culturas y no fuera un producto justamente de la tradición científica.

El análisis de los componentes de ambas tradiciones de conocimiento y comunicación debería ser el trabajo de la reflexión comunicación/educación en términos culturales, puesto que: “La cultura deriva su carácter específico y su valor intelectual y moral no del material que la compone, sino de su forma, de su estructura arquitectónica” (Cassirer, 1993: 63). Y no es que la tecnología esté fuera de la cultura, sino que los aparatos y las redes como sustancias expresivas son apenas un subproducto de la cultura científico-técnica que a su vez es parte de la cultura académica o escolar, puesto que los saberes y formas de conocimiento que dan origen a esas tecnologías, se hallan, no en los artefactos, sino en la forma del contenido (categorías, discursos, cálculos, algoritmos, etc.) desde las cuales se han construido.

3. Cultura mediática, cultura escolar y poder

Finalmente, uno de los mayores extravíos hoy en boga es creer que la defensa de la cultura mediática es per se una actitud democrática y, en consecuencia, la defensa de la cultura escolar es necesariamente autoritaria. Para empezar, se olvida que uno de los recursos más eficaces con que han contado todos los regímenes autoritarios ha sido precisamente el populismo mediático. Pero aparte de consideraciones políticas verificables para todo el mundo, esto no resiste un análisis cultural.

²⁶ Ollivier (2000: 57) advierte sobre estas ilusiones: “El camino que lleva de la conexión al saber es largo e implica fenómenos sociales, psicológicos, jurídicos, económicos, cognitivos y tecnológicos. Los discursos utópicos sobre la inteligencia colectiva y la cibercultura presuponen que una parte de la tecnología, la que se refiere a las redes y al hipertexto, va a determinar por sí sola el funcionamiento de los demás campos de la realidad. Dichos discursos juzgan el mundo según lo que técnicamente (y teóricamente) permiten las redes. Los heraldos de la inteligencia colectiva suponen que la realidad debe adaptarse a las redes, como si las estructuras sociales, psicológicas, mentales, los modos de pensar, de aprender, de vivir, de creer, de representarse que tienen los hombres, sólo fueran superestructuras que dependen de manera mecánica de una infraestructura técnica”.

Hoy existe prácticamente un consenso en torno a que: “La escritura, que es vista normalmente en su oposición a los medios audiovisuales como el espacio de la reflexión, el análisis y la argumentación, constituye también un dispositivo de poder” (Martín-Barbero, 1999: 14). Así lo reafirma Brunner (1996: 33): “En suma, dice, el aprendizaje del texto asocia a través de la escuela un modo de transmisión de mensajes y un modo de ejercicio del poder, basados ambos en la escritura”. De esto, sin embargo, no se sacan las correspondientes conclusiones, aun de parte de quienes hacen análisis centrados en el concepto de hegemonía.

En efecto, desde que Gramsci (s/f: 13-35), a quien se debe la formulación de este concepto, escribió su prólogo a *El Príncipe*, de Maquiavelo, sostuvo que el valor de este libro radicaba no en que enseñaba a los príncipes cómo gobernar, pues ellos ya lo sabían, sino en que se extendía la enseñanza del ejercicio del poder a quienes no lo sabían. En ese mismo sentido podemos decir con Hernández (1996: 41) que la educación “... prepara para participar en las decisiones de las cuales estarían excluidos por carecer de las herramientas básicas de la comunicación que se establece entre quienes deciden”.

Ante esto algunos teóricos asumen una lógica ingenua, pero con resultados, perversos, al confundir la expansión de los códigos del poder con el reforzamiento del mismo. “La escuela –dice uno de los autores más socorridos– fomenta una relación con el libro muy parecida a la que fomentó la Iglesia entre el fiel y la Sagrada Escritura, de tal manera que, al igual que los clérigos detentaban el poder de la lectura auténtica de la Biblia, los maestros detentan el saber de una lectura unívoca” (Martín-Barbero, 1999: 14), olvidando mencionar que precisamente el monopolio de la interpretación en manos de los clérigos y de los maestros se debe a la falta de competencia de los lectores para llevar a cabo sus propias interpretaciones. Es decir, que esto no se debe a la cultura escrita, sino a la falta de desarrollo de la misma entre la población de usuarios. La alternativa que se asume como actitud emancipatoria es el ataque a la escuela y la defensa de la permanencia de las mayorías en la ignorancia sobre aquellos códigos predominantes en ella, pues se asume que su aprendizaje no es una ampliación de competencias, sino una exclusión de las demás culturas (Martín-Barbero, 1999: 17). Hay que cuidarse de afirmaciones francamente católicas, pues lo mismo que la Iglesia confunde la existencia de nuevas alternativas con la prohibición de las existentes, como cuando afirma que la posibilidad del aborto es una restricción del derecho a la maternidad, a veces se confunde la enseñanza de la lecto-escritura con la prohibición de ver televisión. Esto es tanto como sugerir que a quien aprende a leer y a escribir le queda prohibido escuchar y hablar o que si alguien aprende una segunda lengua con fines académicos o profesionales le queda prohibido usar su lengua materna.

Este tipo de extravío es patente por ejemplo en Pérez Tornero (2000: 41). Para él las sociedades modernas mantuvieron “*una escuela tradicional en lo que a currículo y sistema de lecto-escritura se refiere, pero dieron un gran paso en la superación del elitismo... en la universalización de la escolarización y en su democratización*” (resaltado en el original). A pesar de la evidencia que él mismo constata, se niega a reconocer que la democratización entonces se puede lograr, no por el cambio del currículo escolar, sino por el cambio de las condiciones de acceso a la escuela y que la democratización no pasa por el ataque al libro y a la escuela, sino por su difusión generalizada.

Por este camino lo que se hace es legitimar la exclusión al apartar a esa gran masa de población de un cierto tipo de competencias, y no de cualquier competencia, sino justamente de aquella que habilita para el cuestionamiento o el ejercicio del poder, con lo cual se refuerza, aunque sea involuntariamente, el statu quo vigente. Es lo que advierte

Bourdieu (2002: 32) cuando afirma que: "... un profesor... que se niegue a corregir el lenguaje de sus alumnos está en su derecho de hacerlo, pero puede, al hacerlo, comprometer las oportunidades de sus alumnos en el mercado matrimonial o en el mercado económico, donde siguen imponiéndose las leyes del mercado lingüístico dominante". A esto estaremos condenando a nuestros estudiantes si, por cuenta de un culturalismo extremo, se olvidan las condiciones políticas y sociales estructurales dentro de las cuales se desenvuelven los sujetos y, por tanto, las posibilidades reales de emancipación.

4. Referencias bibliográficas

Alfaro Moreno, Rosa María. "Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos", en *Signo y pensamiento* Vol. XVIII, N° 34. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999, pp. 9-18.

Barker, Martín, y Beezer, Anne, ed. *Introducción a los Estudios Culturales*. Barcelona: Bosch, 1994.

Benavídez Campos, Julio Eduardo. "Comunicación y educación: anfitriones y convidados para un compromiso que se construye", en *Signo y Pensamiento* Vol. XVIII, N° 34. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999, pp. 19-26.

Benveniste, Émile. "Naturaleza del signo lingüístico", en Martín-Barbero, Jesús, y SILVA, Armando. *Proyectar la comunicación*. Bogotá: Tercer mundo-U. Nacional, 1997, pp. 209-228.

Bernardino de Campos, Hilda Helena. "Cognición, producción de significados y redes telemática", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 52. Lima: FELAFACS, 1998, pp. 46-52.

Billig, Michell. "De los códigos a las emisiones: estudios culturales, discurso y psicología", en Ferguson, M., y Golding, P. *Economía política y Estudios culturales*. Barcelona: Bosch, 1998, pp. 331-360.

Bolaño, César. *Industria cultural, informação e capitalismo*. Sao Paulo: Hucitec-Polis, 2000.

Bourdieu, Pierre. "Lo que significa hablar", en *Revista Colombiana de Educación*, N° 42. Bogotá: UPN-CIUP, 2002, pp. 23-37.

_____. *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama, 1997, 140 p. Trad. Thomas Kauf.

Brooker, Peter. *A Concise Glossary of Cultural Theory*. Londres: Arnold, 1999.

Brunner, José Joaquín. "Convergencia medial: de las tecnologías a la cultura", en *Escribanía* N° 5. Manizales: Universidad de Manizales, julio-diciembre, 2000, pp. 5-14.

_____. "¿Fin o metamorfosis de la escuela?", en *Nómadas* N° 5. Bogotá: DIUC, Universidad Central, 1996, pp. 32-34.

_____. *Globalización cultural y postmodernidad*. Santiago: F.C.E., 1999.

Calle, Rolando, S. J. "Audiovisualidad y educación", en MORENO, Marisol, y VILLEGAS, Esmeralda, comp. *Comunicación, educación y cultura. Reflexiones, aproximaciones y nuevos retos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2ª edición, 1999, pp. 93-103.

Cassirer, Ernst. *Antropología filosófica*. Bogotá: FCE, 1993.

_____. *Filosofía de las formas simbólicas*. Bogotá: FCE, 1998.

Cortés, Carlos Eduardo. "Educación, lenguaje y pensamiento visual", en MORENO, Marisol, y VILLEGAS, Esmeralda, comp. *Comunicación, educación y cultura. Reflexiones, aproximaciones y nuevos retos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2ª edición, 1999, pp. 73-92.

Cruder, Gabriela. "¿Y las pantallas? De la normativa oficial al aula", en *Signo y Pensamiento* Vol. XVIII, N° 34. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999, pp. 105-116.

Curran, James y GUREVITCH, Michael. *Mass Media and Society*. Londres: Arnold, 2000.

Dacosta Oliveira, María Leoneire. "Internet y aprendizaje: desafíos intertextuales", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 52. Lima: FELAFACS, 1998, pp. 53-59.

De Oliveira Soares, Ismar. "La gestión de la comunicación en el espacio educativo", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 52. Lima: FELAFACS, 1998, pp. 10-18.

De Zubiría, Miguel, y De Zubiría, Julián. *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Bogotá: Plaza y Janés, 5ª edición, 1995, pp. 143-145.

Díaz Nosty, Bernardo. *La sociedad de la información*. Madrid: Universidad Complutense, 1996.

Durkheim, Émile. *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Altaza, 1995.

Eco, Humberto. *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 5ª edición, 1995.

Ferguson, Marjorie, y Golding, Peter. *Economía política y estudios culturales*. Barcelona: Bosch, 1998, 406 p., Trad. Raquel Solá.

Ferré I Prats, Joan. "Televisión, emoción y educación", en Varios. *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes, travesías*. Bogotá: Siglo del hombre-Universidad Central-DIUC, 2000.

Fraser, Nancy. *Iustitia Interrupta*. Bogotá: Siglo del hombre, 1998.

Frith, Simon. "Entertainment", en Curran, James y Gurevitch, Michael. *Mass Media and Society*. Londres: Arnold, 2000, p. 204.

Fuentes Navarro, Raúl. *Educación y telemática*. Bogotá: Norma, 2001, 124 p.

Fuenzalida, Valerio. "La TV como industria cultural en América Latina", en *Escribanía*, N° 7. Manizales: Universidad de Manizales, julio-diciembre, 2001, pp. 73-101.

García Mantilla, Agustín. "Escuela, televisión y valores democráticos", en *Comunicar* N° 13. Valencia, España: Grupo Comunicar, 1999, pp. 107-110.

García Martínez, Francisco Andrés. "Las nuevas tecnologías y la comunicación didáctica", en *Comunicar* N° 13. Valencia, España: Grupo Comunicar, 1999, pp. 188-194.

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1997.

Gomes, Pedro Gilberto. *Educación y comunicación: una relación conflictiva*, en Moreno, M., y Villegas, E. 1999, pp. 29-46.

Gramsci, Antonio. *El partido leninista como El Príncipe moderno*. Comentario a *El Príncipe*. Medellín: Ediciones Pepe, s. f., pp. 13-35.

_____. *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo, 1986, 159 p., Trad. Ángel González Vega.

Gubern, Roman. "Entrevista. Encuentros y semblanzas", en *Análisis* N° 24. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2000, pp. 163-181.

Gutiérrez Martín, Alfonso. "Educación multimedia: una propuesta desmitificadora", en *Diálogos de la Comunicación* N° 52. Lima: FELAFACS, 1998, pp. 62-77.

Hall, Stuart. "Encoding/Decoding", en Marris, Paul y Thornham, Sue. *Media Studies. A Reader*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 2ª edición, 1999, pp. 51-61.

Hernández, Carlos Augusto. "Educación y comunicación: pedagogía y cambio cultural", en *Nómadas* N° 5. Bogotá: DIUC, Universidad Central, 1998, pp. 36-44.

Hjelmslev, Louis. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 2ª edición, 1984, 198 p., Trad. José Luis Díaz de Llaño.

Huergo, Jorge Alberto, y Fernández, María Belén. *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones*. Bogotá: UPN, 2000.

Jacquinet, Geneviève. "Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia", en *Comunicar* N° 13. Valencia. España: Grupo Comunicar, 1999, pp. 29-35.

Jakobson, Román. *El marco del lenguaje*. México: FCE., 1988.

Kant, Emmanuel. *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Porrúa, 1991.

Levis, Diego. *Arte y computadores*. Bogotá: Norma, 2001, 135 p.

Llinás, Rodolfo. *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Norma, 2003.

López de la Roche, Maritza. "Procesos educativos y medios de comunicación: entre los deseos y las oportunidades", en *Signo y Pensamiento*, Vol. XVIII, N° 34. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999, pp. 77-88.

López Veneroni, Felipe. *La ciencia de la comunicación. Objeto y método de investigación*. México: Trillas, 1996.

Luhmann, Niklas. *La realidad de los medios de masas*. México: Anthropos, 2000, 178 p., Trad. Javier Torres Nafarrate.

Macionis, John J., y Benokraitis, Jijole V. *Seeing Ourselves. Classic, Contemporary and Cross-Cultural Readings in Sociology*. Nueva Jersey: Prentice Hall, 5ª edición, 2001.

Marris, Paul, y Thornham, Sue. *Media Studies. A Reader*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 2ª edición, 1999.

Martín-Barbero, Jesús. *Entre racionalidad y tecnicidad. Tiempos/espacios no pensados*, Grandes conferencias, N° 3. Bogotá: UN, 2004.

_____. "Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación", en *Nómadas N° 5*. Bogotá: DIUC, Universidad Central, 1996, pp. 10-22.

_____. "La educación en el ecosistema comunicativo", en *Comunicar N° 13*. Valencia, España: Grupo Comunicar, 1999, pp. 13-27.

_____. "Retos culturales de la comunicación a la educación" (1999b), en Moreno, Marisol, y Villegas, Esmeralda, comp. *Comunicación, educación y cultura. Reflexiones, aproximaciones y nuevos retos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2ª edición, 1999, pp. 15-27.

Martín-Barbero, Jesús, y Muñoz, Sonia, coord. *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo, 1992.

Martín-Barbero, Jesús, y Silva, Armando. *Proyectar la comunicación*. Bogotá: Tercer mundo-U. Nacional, 1997.

Martínez, María Carmen, y Romero, Manuel Ángel. "Calidad de la educación e integración de las nuevas tecnologías", en *Comunicar N° 13*. Valencia, España: Grupo Comunicar, 1999, pp. 183-187.

Mattelart, Armand, y Mattelart, Michèle. *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós, 1996.

McRobbie, Angela. "Postmodernism and Popular Culture", en Marris y Thornham. *Media Studies. A Reader*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999, pp. 385-392.

Mead, Margaret. *Culture and Commitment. A Study of Generation Gap*. Greenwich, Connecticut: Fawcet Pub. Inc., 1972.

Morales, José Manuel. "Lo real, lo imaginario y lo simbólico", en *Textos N° 24*. Medellín: Universidad de Medellín, octubre 1999, pp. 95-103.

Moreno Angarita, Marisol. "El aprendizaje, motor para la triada más peligrosa del siglo XXI: información, comunicación, tecnología", en *Signo y Pensamiento*, Vol. XVIII, N° 34. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999, pp. 90-104.

Moreno, Marisol, y Villegas, Esmeralda, comp. *Comunicación, educación y cultura. Reflexiones, aproximaciones y nuevos retos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2ª edición, 1999, pp. 15-27.

Morin, Edgar. *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, 1999.

Muñoz González, Germán. "Comunicación y cultura", en *Diálogos estratégicos*, Mincultura, 2001, www.mincultura.gov.co, 26p.

Narváez, Ancízar. "La imagen en la era de la reproducción digital", en *Escribanía N° 7*. Manizales: Universidad de Manizales, julio-diciembre, 2001, pp. 34-41.

_____. *Puentes tecnológicos, abismos sociales*. Manizales: Universidad de Manizales, 2002, 161 p.

Ollivier, Bruno. "¿Qué futuro para los sistemas educativos entre máquinas y redes?", en *Signo y Pensamiento*, Vol. XIX, N° 36. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2000, pp. 55-65.

Ong, Walter. "Digitization Ancient and Modern: Beginnings of Writing and Today's Computers", en *Communications Research Trends*, Vol. 18, N° 2. Centre for Study of Communications and Culture, Saint Louis University, 1998.

_____. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: FCE, 1994.

Orozco, Guillermo. "Educación, medios de comunicación y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación", en *Nómadas N° 5*. Bogotá: DIUC, Universidad Central, 1996, pp. 23-30.

Peirce, Charles S. *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus, 1987.

Pereira, José Miguel, y Villadiego, Mirla, ed. *Comunicación, cultura y globalización*. Bogotá: CEJA, 2003.

Pérez Torenero, José Manuel. *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 2000.

Ramos Rivero, Pablo. "Comunicación y educación: donde las paralelas se cruzan", en *Comunicación N° 115*. Caracas: Centro Gumilla, 2001, pp. 60-65.

Rey, Germán. *Las huellas de lo social: socialización y vida cotidiana*. Mimeo. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 1986.

Tenorio, Ma. Cristina, y Sampson, Anthony. "Psicología, culturas y valores morales", en *Revista Colombiana de Psicología*, N° 7. 1998.

Thompson, John B. *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.

Todorov, Zvetan. *Teorías del Símbolo*. Caracas: Monte Ávila, 1991, pp. 103-168.

Turkle, Sherry. *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós, 1997.

Van Dijk, Teun. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1997.

Varios. *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes, travesías*. Bogotá: Siglo del hombre-Universidad Central-DIUC, 2000.

Vilches, Lorenzo. *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós, 1995.

Vigotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto, 1995.

Weaver, Warren. "La matemática de la comunicación", en Smith, A. G. *Comunicación y cultura* N° 1, *La teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1972, pp. 33 -34.

White, Leslie A. "Symbol: The Basic Element of Culture", en Macionis, John J., and Benokraitis, Jijole V. *Seeing Ourselves. Classic, Contemporary and Cross-Cultural Readings in Sociology*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 5ª edición, 2001.

Williams, Raymond. *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós, 1982, 231 p., Trad. Graziella Baravalle.

_____. "Mass Communication and 'Minority Culture'", en Marris, P., y Thornham, S. *Media Studies. A Reader*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999, pp. 44-50.

Wolf, Mauro. *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós, 1996.

Wolton, Dominique. *Internet ¿y después?* Barcelona: Gedisa, 2000.

